

Langage et pensée à la maternelle

COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
DENISE DOYON
CAROLE FISHER



Presses
de l'Université
du Québec



Langage
et pensée
à la maternelle

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Langage, et pensée à la maternelle

Sous la direction de
DENISE DOYON
CAROLE FISHER

2010



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogue avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Langage et pensée à la maternelle
(Collection Éducation-recherche ; 31)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2493-4

1. Arts du langage (Préscolaire). 2. Enfants - Langage. 3. Cognition chez l'enfant.
4. Compréhension chez l'enfant. 5. Éducation préscolaire - Méthodes actives.
I. Doyon, Denise, 1944- . II. Fisher, Carole, 1948- . III. Collection :
Collection Éducation-recherche ; 31.

LB1140.5.L3L36 2010 372.6'044 C2009-942177-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture : RICHARD HODGSON

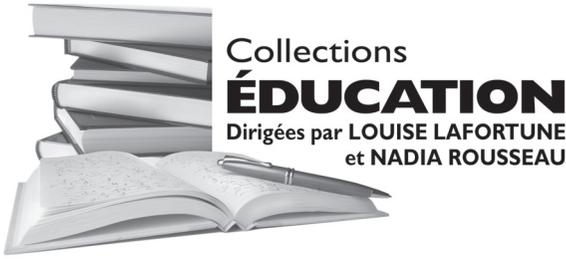
1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	Repères et moyens pour développer le langage et la pensée à la maternelle	1
	<i>Denise Doyon et Carole Fisher</i>	
	Bibliographie.	11
<i>Chapitre 1</i>	La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle	13
	<i>Ginette Plessis-Bélair</i>	
1.	Le développement du langage dans ses multiples facettes.	16
1.1.	De 0 à 5 ans, l'enfant apprend à parler au fil des jours et des contextes.	16
1.2.	À la recherche du sens des mots pour la compréhension et l'apprentissage	20
2.	L'importance du contexte dans le développement du langage	21
2.1.	Les principaux contextes d'utilisation de la communication orale.	22
2.2.	Le contexte d'argumentation.	23
3.	Le contexte de discussion et le développement de la langue et de la pensée.	25
3.1.	L'écoute, la rétroaction et l'ajustement.	25
3.2.	L'oral réflexif	26
4.	Le programme du préscolaire et des propositions d'approches dans la littérature	28
4.1.	Le programme du préscolaire et la langue parlée	28
4.2.	Jouer avec la langue parlée: étudier la langue française à la maternelle	30

4.3. Jouer à devenir grand : développer le langage de l'interaction avec les autres dans un contexte scolaire	32
4.4. Jouer à appréhender le monde : apprendre de manière directe et en développer la nécessaire réflexion	34
Conclusion	37
Bibliographie	40
Chapitre 2 La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée . . .	43
<i>Denise Doyon et Carole Fisher</i>	
1. La causerie, activité traditionnelle de la maternelle . . .	45
1.1. La causerie, une activité à repenser	46
1.2. Parler ensemble à 5 ans	47
1.3. Le langage et les liens langage-pensée	48
1.4. La causerie autrement	54
1.5. L'orientation et les objectifs de la recherche	59
2. La démarche de recherche	60
2.1. La préparation et la construction du modèle	62
2.2. Les premiers constats	63
2.3. Les facteurs clés	64
2.4. La mise au point du modèle	65
3. La description du modèle	70
3.1. La gestion	71
3.2. L'orientation	74
3.3. Les rétroactions	79
Conclusion	84
Bibliographie	86
Chapitre 3 La causerie à la maternelle : pratiques et conceptions d'enseignantes	91
<i>Carole Fisher et Denise Doyon</i>	
1. L'étude des conceptions relatives au langage	93
2. Un horizon d'attentes	96
2.1. Le langage	97
2.2. Le développement langagier	97
2.3. Le lien langage-pensée	98
3. Pratiques et conceptions : méthodologie	98

4.	Des activités de langage en groupe : de quels types et à quelles fins?	100
4.1.	Une variété d'activités	100
4.2.	Les objectifs assignés aux activités de langage en groupe	103
5.	Les préoccupations explicites des enseignantes	109
6.	Discussion	113
	Conclusion	115
	Annexe	116
	Bibliographie	117
Chapitre 4	La francisation au préscolaire : un modèle didactique.	119
	<i>Mireille Baulu-MacWillie et Barbara Le Blanc</i>	
1.	Le spectre du déterminisme ethnolinguistique	122
1.1.	La nécessité d'avoir des outils	122
1.2.	Un travail à pousser plus loin	123
2.	Les principes en acquisition des langues	123
3.	Les principes en didactique du français langue maternelle en milieu minoritaire	125
4.	Les principes en didactique du français langue seconde	128
5.	La présentation d'une approche fondée sur le jeu dramatique en éducation	131
5.1.	La définition et l'apport du jeu dramatique en éducation	134
5.2.	La richesse et la magie des contes	135
6.	La description de la démarche pédagogique	135
7.	Les résultats d'essais sur le terrain	140
	Conclusion	141
	Bibliographie	142
Chapitre 5	Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie et contexte socioculturel.	149
	<i>Andrée Boisclair et Hélène Makdissi</i>	
1.	Cadre théorique: perspective socioculturelle et développement de la littératie	151

1.1.	Perspective socioculturelle et développement de la littératie: une analyse sociale	152
1.2.	Perspective socioculturelle et développement de la littératie: le partage dans le dialogue	154
1.3.	La compréhension de texte et l'émergence de la littératie	157
1.4.	Questions de recherche	162
2.	Méthodologie: compréhension de texte et évaluation	162
2.1.	Les enfants évalués	162
2.2.	Tâches soumises aux enfants	164
2.3.	Évaluation	165
3.	Développement de la compréhension de texte: résultats	167
3.1.	Résultats selon les groupes d'âge	167
3.2.	Résultats selon le milieu socioéconomique des garderies fréquentées par les sujets	168
3.3.	Résultats selon la scolarité des mères	170
4.	Analyse des résultats – discussion	170
4.1.	Progression de l'ensemble des enfants au regard de la construction du récit	171
4.2.	Perspective socioculturelle	174
4.3.	Perspective pédagogique	175
	Conclusion	178
	Bibliographie	179

Chapitre 6 La complexification du récit chez l'enfant d'âge préscolaire 185

Hélène Makdissi et Andrée Boisclair

1.	Contexte théorique: le développement du récit	187
1.1.	La grammaire de récit	187
1.2.	Le modèle de relation causale	188
2.	Analyse des niveaux de structuration: méthodologie	190
2.1.	Les sujets	191
2.2.	La collecte des rappels de récits	192
2.3.	L'analyse qualitative inhérente aux différents niveaux de structuration	193
3.	Présentation de la grille de développement du récit chez l'enfant d'âge préscolaire	195

3.1. Niveau 0: dénomination d'objets présents sur la page de couverture	195
3.2. Niveau 1: les personnages	196
3.3. Niveau 2: les actions isolées	197
3.4. Niveau 3: le début de structuration du récit, la coordination de composantes	198
3.5. Niveau 4: l'apparition des liens successifs, la temporalité	200
3.6. Niveau 5: l'apparition des liens de causalité, l'explication	202
3.7. Niveau 6: l'apparition de la double causalité, la naissance du thème	204
Discussion et conclusion	207
Bibliographie	211
Notices biographiques	215

INTRODUCTION

Repères et moyens pour développer le langage et la pensée à la maternelle

Denise Doyon

*Université du Québec à Chicoutimi
denise_doyon@uqac.ca*

Carole Fisher

*Université du Québec à Chicoutimi
carole_fisher@uqac.ca*

Cet ouvrage collectif est né d'une préoccupation profonde à l'égard de la place qui est dévolue au langage à un moment crucial de la vie d'un enfant : son année en classe maternelle. Certes, personne ne contestera l'importance du langage dans le développement de l'enfant, pas plus que la nécessité pour l'éducation préscolaire de s'en soucier au plus haut point. Pourtant, quand on se penche sur les pratiques à l'entrée à l'école, quand on examine les programmes, on peut s'interroger sur la forme que prend cette reconnaissance de la place que le langage devrait occuper à la maternelle.

Le plus récent programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001) insiste sur une utilisation fonctionnelle du langage, au gré des activités de la classe, et semble ainsi considérer que cela suffit à assurer le développement des habiletés verbales de l'enfant. Pour expliciter la 4^e compétence du programme « Communiquer en utilisant les ressources de la langue », on écrit :

Placé dans un environnement riche et stimulant, l'enfant développe, à l'oral et à l'écrit, des habiletés de communication qui lui permettent d'affirmer sa personnalité, d'entrer en relation avec les autres, de construire sa compréhension du monde et de mener à terme une activité ou un projet (MEQ, 2001, p. 60).

On trouve bien peu d'indications, toutefois, sur ce qui rend un environnement « riche et stimulant » ou sur le rôle que l'enseignant est appelé à jouer auprès des enfants. La nature foncièrement dialogique du langage, ou l'interaction personnelle, ne transparaît pas dans l'énoncé des composantes de la compétence, tandis que la liste des « savoirs essentiels » se rapportant au développement langagier fait avant tout référence à l'écrit.

Une partie plus intéressante de ce programme est celle qui concerne la compétence « construire sa compréhension du monde », compétence associée au développement cognitif. Dans ce cas, on dit de l'enfant :

Par des jeux et des échanges avec les autres enfants, il observe, anticipe et expérimente. Il découvre des façons variées de dire, de faire, de comprendre les choses et de résoudre un problème. Il partage ses découvertes et accède progressivement à une pensée autonome, critique et créative (MEQ, 2001, p. 62).

Bien que la formulation demeure très implicite, on sent ici que la communication et le langage se lient au cheminement cognitif de l'enfant.

Cette incursion dans le programme d'éducation préscolaire renvoie à des conceptions courantes de la langue et du langage et à la difficulté de les penser en lien avec l'activité cognitive. D'une part, le langage est appréhendé davantage comme une forme qu'un contenu, et comme une

réalité en quelque sorte extérieure au sujet parlant qui devrait l'utiliser en suivant des règles. Du respect du sujet de conversation jusqu'aux règles morphologiques en passant par les conventions de discours, le savoir parler se confond alors avec la maîtrise de conventions. D'autre part, le langage est le plus souvent perçu comme l'habillage d'une pensée préconstruite; ne dit-on pas qu'on « exprime sa pensée ». On néglige ainsi une fonction centrale du langage qui en fait un instrument *pour* penser. Comme l'écrit Crinon (2002, p. 123): « Les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes, mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation de représentations mentales. » C'est ce que Chabanne et Bucheton (2002) désignent par « langage réflexif ».

L'objectif du présent ouvrage est de proposer aux chercheurs, aux formateurs et aux enseignants des repères plus sûrs pour aborder le langage au préscolaire, ainsi que des moyens concrets pour favoriser son développement, en ne le dissociant pas des autres dimensions du développement, notamment de la capacité à réfléchir et à construire sa compréhension du monde. Par divers chemins, les textes réunis ici font voir les liens nécessaires à établir afin de mieux prendre en compte que c'est dans le contexte du dialogue et de l'interaction sociale, au sein d'une culture donnée, que le langage et la cognition se développent.

Ginette Plessis-Bélaïr (chapitre 1) ouvre la voie en évoquant les conditions qui permettent à l'enfant d'apprendre à parler, notamment le rôle déterminant des interactions verbales dans les contextes de la vie quotidienne. Elle souligne qu'à leur arrivée en maternelle la plupart des enfants sont avancés dans leur développement langagier, tant sur le plan du vocabulaire et de la syntaxe que sur le plan pragmatique, notamment par la capacité qu'ils ont de s'adapter à la situation et à leur interlocuteur. Pourtant les activités qu'on leur propose ne sont pas nécessairement à la hauteur de ces compétences. Plessis-Bélaïr insiste sur la nécessité de continuer à développer le langage oral à la maternelle en le liant aux capacités cognitives, car, trop souvent, la préoccupation pour le langage se limite à l'accroissement du vocabulaire. Elle rappelle que c'est en contexte que les enfants ont appris les composantes de leur langue et que celles-ci ne doivent pas être abordées isolément. Il importe par conséquent de favoriser les situations de communication authentique variées. L'auteure privilégie notamment des contextes favorisant la discussion, au cours desquels l'enfant peut mettre des mots sur sa compréhension des choses et entrer dans un oral réflexif. Après avoir examiné comment le langage est pris en compte dans trois ouvrages consacrés au préscolaire, Plessis-Bélaïr conclut que la maternelle se doit de proposer des activités qui stimulent le langage et la pensée: elle écrit que « les enfants de 5 ans peuvent témoigner bien

davantage de leur capacité cognitive à l'oral qu'à l'écrit et c'est cette capacité à utiliser des habiletés intellectuelles de niveaux supérieurs qui doit être provoquée par des contextes favorisant son utilisation et son expression ». Ces propos nous rappellent que l'enfant qui fréquente la maternelle doit être reconnu comme une personne dotée d'une intelligence en développement et qu'à ce titre il a besoin de la médiation de l'adulte pour progresser. Ses besoins ne sont pas uniquement d'ordre affectif (sécurité, reconnaissance, estime de soi). Que ce soit au plan social, intellectuel ou affectif, le langage joue un rôle fondamental, car il s'agit bien, comme le montrent Chabanne et Bucheton (2002), de parler « pour penser, apprendre et se construire ». Mais, comme le note Plessis-Bélaïr, il n'est pas évident pour les enseignants de savoir comment « mettre en place des contextes pour permettre à l'enfant de réfléchir en s'aidant du langage ».

C'est précisément à cette interrogation que les chapitres suivants apportent une réponse, fondée sur la recherche. On y montre tour à tour que la causerie peut devenir une conversation à plusieurs stimulants pour le langage et l'élaboration de la pensée ; que le jeu dramatique, quand on sait l'exploiter, permet de créer des situations de communication authentiques et significatives pour entrer dans la langue et la culture ; que l'intervention de l'adulte dans l'activité de lecture d'albums est déterminante pour assurer le développement d'habiletés cognitives indispensables à une véritable entrée dans l'écrit.

Animer une causerie de manière à en faire une activité constructive pour le langage et la pensée, tel est le défi que Denise Doyon et Carole Fisher ont voulu relever et qui est rapporté au chapitre 2. Bien que la causerie figure parmi les routines les mieux implantées de la maternelle, les recherches montrent que cette activité est difficile à animer et qu'elle est loin d'atteindre les objectifs qu'on lui assigne, notamment en raison du caractère informatif qui lui est donné et du fait que l'enseignante parle plus que tous les enfants réunis. En reconnaissant que le langage est un système d'action, qui médiatise à la fois les processus cognitifs et les processus communicatifs, Doyon et Fisher font valoir qu'il n'est pas dissociable de l'interaction sociale et que c'est dans le contexte même d'échanges conversationnels que l'enfant s'approprie la langue et la culture de son milieu. Il importe donc que la causerie fasse place à la parole des enfants en exploitant une variété de fonctions communicatives, dont la discussion sur des sujets appropriés, pour contribuer véritablement au développement cognitif et langagier.

Dans la suite de leur texte, Doyon et Fisher présentent le parcours de leur recherche qui visait le développement d'un modèle d'animation de la causerie. Au moyen d'une analyse comparative de plusieurs causeries, les deux chercheuses sont parvenues à mettre au jour des variables qui ont

un impact déterminant sur la qualité de l'activité, et elles ont pu valider leur modèle grâce à la collaboration d'enseignantes. En agissant sur ces facteurs clés – à savoir la gestion des comportements et de la parole, l'orientation communicative donnée à la séance et la qualité des rétroactions de l'enseignante –, il devient possible de faire vivre aux enfants des moments de langage en grand groupe qui favorisent le développement du langage et de la pensée, de les faire entrer, en somme, dans cet oral réflexif déjà évoqué au premier chapitre.

Le troisième chapitre met en lumière ce que les enseignantes pensent de la causerie et ce que leur discours révèle quant à leur manière d'aborder le langage à la maternelle. Cette analyse des pratiques et des conceptions des enseignantes a été menée à partir d'entrevues par Carole Fisher et Denise Doyon au cours de la première année de leur recherche sur l'animation de la causerie (chapitre 2). Les deux chercheuses constatent d'abord une grande variété de profils. En effet, chaque enseignante présente son propre répertoire d'activités qu'elle relie à la causerie. Les objectifs que chacune assigne aux moments de langage en groupe varient également (transmission de connaissances, besoins psychoaffectifs), tout comme les attitudes à l'égard de l'activité. L'étude montre également que, lorsqu'elles parlent du langage, les enseignantes semblent s'appuyer sur une compréhension personnelle des choses plutôt que sur des connaissances objectives relatives à la langue et à la communication. En revanche, un net consensus se dégage quand il s'agit de reconnaître les principales préoccupations des enseignantes interrogées. Trois préoccupations leur sont communes : faire s'exprimer les enfants, corriger leur prononciation et les préparer à la première année. Les auteures constatent ainsi que la prononciation et l'apprentissage des règles sociales retiennent davantage l'attention que le contenu ou la cohérence du discours. À l'instar d'autres études, il ressort de ce travail que les relations langage-pensée tout comme le rôle primordial des interactions langagières et de la médiation de l'adulte auprès de l'enfant sont des dimensions très peu considérées. Bien entendu, le fait d'être avant tout sensible aux aspects formels du langage (vocabulaire, prononciation) a des conséquences sur les moyens qui sont privilégiés pour le développer. Ce genre de représentations est répandu dans le milieu scolaire, ce qui fait dire à Lahire (2000, p. 204) que « l'école est le lieu où l'on traite justement la parole des élèves comme la combinaison d'une syntaxe et d'un vocabulaire ». Seule une formation adéquate des enseignants en matière de langage et de langue (voir les propositions de Fillmore et Snow, 2000) permettrait de préciser ou de rectifier les conceptions spontanées.

Le chapitre 4 nous transporte dans un milieu français minoritaire, l'Acadie néo-écossaise, là où le réseau préscolaire doit accueillir une forte proportion d'enfants qui ne parlent pas leur langue patrimoniale. Mireille

Baulu-MacWillie et Barbara Le Blanc proposent un modèle didactique afin de répondre du mieux possible aux besoins de francisation de ces enfants. Après avoir passé en revue diverses indications issues de la recherche, elles dégagent des orientations dont on peut remarquer les convergences avec celles rencontrées dans les chapitres précédents. Au cœur de l'apprentissage de la langue, elles placent la compétence communicative dans des champs d'expérience significatifs pour les enfants. Elles privilégient ainsi l'approche communicative-expérientielle, qui permet à l'apprenant de faire quelque chose avec la langue ; l'accent est mis sur le message, plutôt que sur la forme (ou la norme), car l'éducatrice se doit d'être « partenaire dans les interactions langagières avec les enfants pour leur donner l'occasion de négocier avec elle le sens de ce qu'ils cherchent à exprimer ». Au couple traditionnel compréhension/production, Baulu-MacWillie et Le Blanc ajoutent, en effet, la négociation, reconnaissant ainsi que la communication dans l'interaction verbale est fondamentalement une activité de « négociation de sens au sein d'une réalité partagée ». S'appuyant sur des principes de l'acquisition des langues et de la didactique du français langue maternelle ou seconde, c'est par le « jeu dramatique en éducation » qu'elles actualisent leur modèle qui se trouve explicité dans la dernière partie de leur contribution. Cette approche facilite la création de contextes riches dans lesquels les enfants vont explorer les relations entre la langue, l'identité et la nature humaine, grâce aux contes. Le conte est un élément culturel à la portée des enfants, qui apporte plaisir et magie. Avec des comptines et des chansons, le conte devient ici un scénario que les enfants vivent et revivent, s'appropriant ainsi le sens de la situation en même temps que l'expression linguistique. D'autres activités explorent ensuite le thème pour fournir divers contextes où les enfants, en faisant des choses, vont produire, comprendre, négocier le sens. Ils sont ainsi amenés à jouer avec des mots et des gestes en participant à une expérience collective. L'éducatrice joue un rôle essentiel pour animer l'activité, motiver et soutenir les enfants. À cette fin, les stratégies d'étayage que Baulu-MacWillie et Le Blanc proposent sont très proches des procédés d'interaction que les parents utilisent spontanément avec l'enfant qui apprend à parler.

Cette contribution a, entre autres mérites, celui de mettre sous la loupe les conditions nécessaires à l'apprentissage de la langue. Elle rappelle que l'école a un rôle fondamental à jouer pour assurer la transmission de la langue et de la culture : n'a-t-on pas tendance, en milieu linguistique majoritaire, à penser que ce rôle ne concerne que la langue écrite ? De plus, ce que Baulu-MacWillie et Le Blanc disent de la francisation, laquelle « peut faire la différence entre la réussite ou l'échec scolaire », s'applique tout autant aux apprentissages langagiers en milieu majoritaire ; de nombreux travaux, comme ceux de Lahire, de Rochex ou de Bautier, ont montré le

rôle que les facteurs identitaires et culturels jouent dans l'apprentissage et la réussite scolaire. D'où l'importance de placer le langage au cœur de l'éducation préscolaire.

C'est précisément le rôle du contexte socioculturel dans des apprentissages de haut niveau, comme la compréhension de récits, qui fait l'objet du chapitre 5. Andrée Boisclair et Hélène Makdissi rappellent d'abord que le récit est un domaine central de la littératie, qui se développe dans des situations de culture donnée. La compréhension des récits chez l'enfant préscolaire correspond au développement de capacités d'inférences (explications causales) et suppose que l'enfant expérimente des contextes de partage de significations, dans le dialogue avec l'adulte. Dans la perspective socioculturelle, en effet, les auteures indiquent que « les activités de littératie et plus largement du discours émergent dans un creuset d'interactions, de conceptions partagées dans le milieu de vie ». Au cours des dernières années, une attention particulière a été accordée au développement de la conscience phonologique comme condition d'entrée dans la lecture. Cependant, soulignent Boisclair et Makdissi, très tôt la compréhension de textes se trouve liée à des processus de haut niveau (par opposition au décodage) et des études montrent que des élèves « mauvais compreneurs » ont d'importantes difficultés sur le plan de l'inférence et de la construction du récit. L'étude qu'elles présentent dans ce chapitre porte sur des enfants âgés de 4;0 à 5;6 ans¹, issus de milieux contrastés (défavorisé versus moyen/moyen supérieur) et de familles plus ou moins scolarisées. Ils ont été vus en milieu de garde. Les tâches proposées, après la lecture du récit par l'éducatrice, comprenaient deux modalités de rappel et la réponse à quatre questions de compréhension. Boisclair et Makdissi analysent leurs résultats en considérant tour à tour l'effet de l'âge des enfants, du milieu de garde et de la famille. Or c'est ce dernier facteur qui se révèle, et de loin, le plus discriminant : tous les résultats sont très significatifs lorsque les enfants sont regroupés en fonction de la scolarité de leur mère. Dans la discussion qui suit, les deux chercheuses font valoir que, même si l'humain baigne dans un univers narratif, la structuration du récit n'émerge pas aussi rapidement que la capacité de raconter les événements vécus : « [...] la structuration des récits entendus ou lus paraît reposer sur des processus d'inférences plus avancés que ceux impliqués dans la simple narration d'événements successifs vécus ». Pour comprendre ce qui permet alors cette structuration, elles font appel à la distinction de Gee entre le Discours premier, c'est-à-dire la culture de la famille et du milieu proche, et le Discours second, c'est-à-dire la

1. De 4 ans 0 mois à 5 ans 6 mois.

culture institutionnelle qui repose largement sur la langue écrite². Un récit écrit est un genre de texte qui possède des caractéristiques propres et dont la compréhension fait appel à des habiletés cognitives qui doivent être construites. Les mères plus scolarisées étant familiarisées avec la culture écrite, elles sont en mesure de médiatiser cette culture quand elles interagissent avec leur enfant autour d'un livre.

L'étude de Boisclair et Makdissi met, une fois de plus, en évidence le rôle des interactions dialogiques adulte-enfant dans la transmission de la langue et de la culture et dans l'appropriation d'outils cognitifs. Les résultats suggèrent que la lecture d'histoires dans le milieu de garde ne suffit pas à combler l'écart entre les groupes peu avancés et les groupes avancés. Pas plus que l'écoute d'histoires à la télévision, par exemple. Ce qui manque alors, écrivent les deux chercheuses, c'est « possiblement l'essence dynamisante du développement : la discussion, la construction conjointe des significations offertes dans le récit écouté ». Dans une perspective pédagogique, Boisclair et Makdissi spécifient les caractéristiques d'une intervention qui peut pousser l'enfant dans son développement – car dans la perspective de Vygotski (voir Doyon et Fisher au chapitre 2), l'apprentissage, s'il est adapté, est moteur de développement. On voit ainsi que, dans son intervention, l'éducatrice (ou l'enseignante) doit « suivre » la logique de l'enfant, s'efforcer de la comprendre et de répondre en tendant des ponts, comme le disent les auteures ; c'est aussi une intervention qui reste ouverte sur la culture première, qui n'ignore pas les apprentissages déjà réalisés (comme il est rappelé dans les chapitres 1 et 2). En somme, pour bien préparer les enfants à l'entrée dans l'écrit à la maternelle, il conviendrait de donner la place nécessaire à ce dialogue adulte-enfant(s) autour du récit, tout en étant conscient de ce que « apprendre à comprendre un récit » suppose sur le plan cognitif.

Le développement de la structuration du récit par l'enfant préscolaire fait justement l'objet du sixième et dernier chapitre, des auteures Hélène Makdissi et Andrée Boisclair. À partir de l'analyse qualitative du rappel que plus de 400 enfants ont fait d'un album qui leur avait été lu, *Benjamin et la nuit*, une grille a pu être élaborée, comportant six niveaux qui vont de la dénomination d'objets et de personnages jusqu'à l'expression complexe de relations causales entre différentes composantes du récit. Pour les deux chercheuses, cette grille de développement ne traduit pas l'évolution d'une structure interne qui existerait *a priori* dans le cerveau de l'enfant. Ce que leur étude montre, c'est plutôt la construction par l'enfant d'un savoir qui

2. De manière similaire, Lahire (2000) opère la distinction entre culture orale et culture écrite (transmise essentiellement par l'école), chacune définissant un mode de rapport au monde.

découle de ses expériences avec les récits. Ainsi, dès l'âge de 3 ans, certains enfants se situent au niveau 3 en exprimant certaines relations causales. Le rapport de l'enfant aux récits s'inscrit dans un milieu culturel donné et découle des médiations qui lui sont offertes par les adultes qui l'entourent. Se référant à Vygotski, Makdissi et Boisclair soulignent que les données de leur étude « soutiennent une vision du langage et de la pensée où les avancées de l'un propulsent celles de l'autre, et inversement ». On sait, en effet, que pour Vygotski le développement des fonctions psychiques n'est pas conçu comme la résultante de chaque fonction prise isolément ; comme le note Brossard (2004, p. 41) : « Le développement humain réside au contraire dans la transformation des rapports entre les différents domaines du développement : moteur, affectif, intellectuel, social, langagier. » On perçoit bien dans cette étude de Makdissi et Boisclair l'influence réciproque du langage et de la pensée et, par conséquent, toute l'importance d'une intervention pédagogique qui aide l'enfant à construire l'un et l'autre dans le contexte de la lecture de récits.

Plusieurs convergences se dégagent des textes réunis dans cet ouvrage. On nous permettra d'en souligner quelques-unes avant de conclure sur les besoins de l'éducation préscolaire aujourd'hui. Toutes ces contributions plaident d'abord pour une vision plus précise et plus riche du langage : le langage doit être inscrit dans la communication et le dialogue, lié à l'activité de pensée, appréhendé comme une manière d'agir sur le monde, sur les autres et sur soi-même. Par conséquent, pour développer les compétences langagières de l'enfant à l'oral, dans une perspective de développement intégré, il convient de mettre en place des contextes de communication variés et de proposer aux enfants des tâches cognitivo-langagières susceptibles de propulser le développement. Le rôle de l'adulte, médiateur de la culture, notamment au regard des outils cognitifs et langagiers, est ainsi crucial, comme il a été mis en évidence dans chacun des textes. Il s'agit d'un adulte informé du développement de l'enfant dans ses diverses dimensions (développement intellectuel, social, langagier – à l'oral et à l'écrit), sensible à ce que cet enfant exprime ou cherche à exprimer, et habile à y répondre de manière à soutenir le développement. Encore ici, les auteures de l'ouvrage font état des caractéristiques d'une intervention (ou d'étayage) qui aide l'enfant à construire sa parole, sa pensée, son identité, à se construire, en somme, comme personne.

Au regard de ce qui précède, on peut se demander si la formation actuelle permet de répondre adéquatement aux caractéristiques et aux besoins de l'enfant qui arrive à l'école. En effet, les changements qui ont affecté le monde du préscolaire depuis quelques décennies se sont beaucoup réalisés dans le sens d'une « scolarisation » de la maternelle, d'un net

affaiblissement de la perspective développementale³ dans la formation et d'une prise en compte, bien légitime, de l'écrit, qui tend trop souvent à faire oublier l'oral. Nous souhaitons que cet ouvrage soit utile pour alimenter la réflexion sur les besoins de l'éducation préscolaire et sur les exigences de sa formation, réflexion qui nous apparaît plus que jamais nécessaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve-d'Ascq, Septentrion.
- Chabanne, J.-C. et B. Bucheton (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France.
- Crinon, J. (2002). « Écrire le journal de ses apprentissages », dans J.-C. Chabanne et B. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, p. 123-143.
- Fillmore, L.W. et C.E. Snow (2000), *What Teachers Need to Know about Language*, <www.montebello.k12.ca.us/k8/ELP/English_Learners/What_Teachers_Need_to_Know_About_Language.pdf>, consulté le 22 juin 2009.
- Lahire, B. ([1993]2000). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

3. Pour ne prendre que cet exemple, dans la très grande majorité des universités québécoises le programme de formation à l'enseignement primaire et à l'éducation préscolaire ne comporte plus de cours sur le développement du langage.

CHAPITRE

1

**La compréhension,
l'apprentissage et le développement
de la langue parlée en contexte
d'oral réflexif à la maternelle**

Ginette Plessis-Bélair

*Université du Québec à Trois-Rivières
ginette.plessis-belair@uqtr.ca*

RÉSUMÉ

Les enfants de 5 ans maîtrisent la langue parlée de manière importante. C'est en contexte qu'ils ont appris les différentes composantes de leur langue auprès de leur famille et dans les milieux de garde. Il en découle que la plupart d'entre eux arrivent à la maternelle en ayant un bagage considérable d'habiletés langagières. L'objet du présent texte est de rappeler le niveau de sophistication cognitive nécessaire à l'apprentissage d'une langue, de faire le point sur la maîtrise acquise de la langue par la majorité des enfants de 5 ans et de faire voir la manière de poursuivre le développement du langage parlé de ces derniers. L'importance accordée aux premiers apprentissages en lecture et en écriture amène parfois la mise en veilleuse de la poursuite du développement de la langue parlée chez les élèves à leur arrivée à l'école, sauf en ce qui concerne l'ajout de vocabulaire. Pourtant, les enfants de cet âge en sont à développer des habiletés intellectuelles de niveaux supérieurs et à tenter d'utiliser la langue afférente à ces habiletés. Réfléchir, découvrir de nouveaux concepts, apprendre à les nommer et à les discuter, apprécier son propre point de vue et celui des autres, voilà autant d'exemples d'activités qui favorisent le développement à ces niveaux supérieurs d'habiletés intellectuelles. Sur la base des connaissances actuelles au sujet du développement du langage de l'enfant, le texte qui suit montre la pertinence de favoriser des contextes variés de prise de parole de la part de l'élève de la maternelle et, plus particulièrement, du contexte de discussion, afin de favoriser chez ce dernier la poursuite du développement de son langage parlé. Un contexte de discussion guidé par l'enseignante qui permet à l'enfant de mettre des mots sur sa compréhension des choses, un contexte d'échanges oraux qualifié d'« oral réflexif » par des auteurs comme Chabane et Bucheton (2002). Afin de placer le propos en contexte, le programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001) est rappelé et des ouvrages destinés au préscolaire et connus dans le milieu de l'éducation sont revisités à la lumière des enjeux discutés dans le texte.

« Pour comprendre un enfant qui est à l'école, il est nécessaire de penser à l'enfant qui vient d'y entrer » (Smith, 1979, p. 1). Lorsque les enfants de 5 ans arrivent à la maternelle, la plupart d'entre eux réussissent à se faire comprendre correctement par des adultes autres que ceux de leur famille immédiate. Cet état de fait implique que les jeunes élèves maîtrisent déjà l'ensemble des composantes de leur première langue. Ils en sont à consolider leurs acquis linguistiques, à nuancer un peu plus leurs multiples catégorisations de la réalité et à complexifier leurs énoncés afin de mieux rendre compte de leur compréhension toute fraîche du monde et de leur questionnement. Selon de Boysson-Bardies (2003), les enfants de 6 ans qui n'ont pas de problèmes de langage ont une connaissance intuitive de près de 10 000 mots. Pour Golinkoff Michnik et Hirsh-Pasek (1999), les enfants maîtriseraient un vocabulaire d'environ 14 000 mots à leur entrée à la maternelle. Approximations, certes, mais qui donnent un ordre de grandeur et montrent que les enfants de 5 ans possèdent déjà un bagage linguistique considérable. Pourtant, parce que la plupart de ces nouveaux élèves ne savent ni lire ni écrire, au sens strict de lire ou d'écrire un texte suivi, il arrive que l'on oublie à quel point ils sont évolués sur le plan de la maîtrise de la langue parlée et que les demandes qu'on leur adresse sont en deçà de leurs capacités effectives. Un survol du développement du langage de 0 à 6 ans ainsi qu'une étude des liens entre la langue, la compréhension et l'apprentissage, étude inspirée principalement des écrits de Smith (1979), permettent de saisir l'ampleur et la complexité de l'apprentissage réalisé par chaque enfant qui arrive à l'école sans difficulté ou trouble du langage. Ce bref rappel constitue la première partie du présent texte et permet d'assurer les assises de l'analyse et de la réflexion qui suivront. La seconde partie permet d'étudier les dimensions pragmatiques du langage et l'importance du contexte dans le développement de la langue parlée. La troisième partie est consacrée au contexte de discussion et à la nécessaire prise de parole des élèves en contexte scolaire, afin de parvenir à mettre en mots, pour eux-mêmes, leurs propres apprentissages. Enfin, la quatrième partie rappelle le programme d'éducation préscolaire. Des précisions sont fournies quant à la didactique de l'oral et à son approche de la communication orale en matière d'objet d'étude ou de médium d'enseignement et d'apprentissage. Puis, à la lumière des considérations établies dans le texte, les ouvrages de Jager Adams, Foorman, Lundberg et Beeler (2000), de Poisson et Sarrasin (1998) ainsi que de Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx (2007) sont présentés et analysés au regard de leur apport au développement du langage parlé des élèves de la maternelle. L'exercice a pour but de reconnaître les moments possibles de prise de parole pour les élèves, en classe de maternelle, et d'utiliser ces moments en toute connaissance de cause quant à la poursuite du développement de la langue parlée de ces derniers.

1. LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE DANS SES MULTIPLES FACETTES

Apprendre une langue va bien au-delà de l'association de sons formant des mots qui désignent des objets. Une langue permet d'établir un rapport au monde, de créer des liens ou encore de combler des besoins. L'étude du développement du langage chez le jeune enfant montre que celui-ci parvient à saisir ces différentes fonctions de la langue parlée en plus de son rythme, son vocabulaire et sa structure, et ce, sans leçon formelle de langue. C'est en contexte qu'il apprend à parler et à saisir le sens des mots.

1.1. DE 0 À 5 ANS, L'ENFANT APPREND À PARLER AU FIL DES JOURS ET DES CONTEXTES

Des expériences menées ces dernières années révèlent qu'un fœtus de 6 mois entend parler sa mère (de Boysson-Bardies, 2003). Ainsi, la voix de la mère et les caractéristiques prosodiques de la langue de cette dernière deviennent familières (Golinkoff et Hirsh-Pasek 1999). À la naissance, le bébé discrimine les caractéristiques phoniques et les combinaisons de signes des langues parlées et marque une préférence pour sa langue maternelle et la voix de sa mère (de Boysson-Bardies, 2003). Suivent les babillages nécessaires à l'installation des phonèmes les plus faciles à réaliser pour l'appareil phonatoire du bébé, puis une progression s'opère vers le regroupement de plus en plus organisé des phonèmes de la langue ciblée. Enfin arrive la réalisation du premier vrai mot, c'est-à-dire la stabilisation du lien entre une série de phonèmes de la langue de son environnement et une réalité donnée (Chevrie-Muller et Narbona, 1999). Selon de Boysson-Bardies (2003), entre 1 an et 18 mois, la plupart des enfants prononcent leurs premiers mots. Les phrases viennent un peu plus tard et, entre 3 et 4 ans, la grammaire de l'enfant est en grande partie correcte, c'est-à-dire qu'il a la capacité de produire des phrases de plusieurs mots avec l'usage d'articles adéquats.

Selon Smith (1979), contrairement à ce que l'on pourrait croire, les enfants pratiqueraient le langage pour le maîtriser plutôt que pour satisfaire des besoins immédiats, puisqu'ils peuvent assez bien communiquer et obtenir ce qu'ils souhaitent sans recourir à la langue parlée. Quoi qu'il en soit, le bébé apprend à parler, d'autant plus qu'il se trouve dans un environnement d'adultes soucieux d'interagir avec lui et de lui offrir les formes linguistiques appropriées au contexte auquel elles sont rattachées. Les locuteurs adultes adoptent des modes linguistiques différents suivant qu'ils s'adressent à un adulte ou à un enfant, sans pour autant, dans ce dernier cas, utiliser un langage-bébé. Moreau et Richelle (1981) qualifient

ce langage de «langage modulé». Ces auteurs observent que les parents utilisent ce langage modulé très spontanément. Sur le plan phonétique, ils parlent plus lentement, ils articulent mieux et font des pauses plus longues, lorsqu'ils s'adressent à leur enfant. Sur le plan syntaxique, leurs phrases sont plus courtes et comportent moins de subordonnées. Sur le plan sémantique et lexical, le vocabulaire utilisé est restreint et les relations sémantiques sont de moins grande complexité entre les unités que dans le langage entre adultes. Sur le plan discursif, on note un plus grand nombre d'interrogatives, d'impératives et de répétitions.

Tout comme de Boysson-Bardies (2003), Chevrie-Muller et Narbona (1999) soutiennent que, dès 3 ans et demi, l'enfant parvient déjà à maîtriser la structure fondamentale de sa langue maternelle et est capable de parler de manière intelligible, sans trop commettre d'erreurs syntaxiques et morphologiques. À 5 ans, il maîtrise les phrases déclaratives, les négatives, les interrogatives et, depuis déjà un bon moment, les impératives. Il lui reste à maîtriser les phrases complexes et la forme passive (Rondal, 1999). Les phrases complexes s'installent après les phrases simples au rythme des contextes qui les favorisent et la forme passive sera comprise vers l'âge de 9 ou 10 ans. D'après Braun (2000), les enfants de 5 ans dont le développement langagier est normal maîtrisent une syntaxe et une intelligibilité de niveau adulte.

En résumé, à l'âge où les enfants entrent à la maternelle, ils maîtrisent l'ensemble des composantes de leur première langue. Sur le plan phonétique, la réalisation de la plupart des phonèmes de la langue française est maîtrisée, sauf peut-être, pour certains, les phonèmes représentés dans l'alphabet usuel par les lettres «r» et «j», plus difficiles à acquérir sur le plan articulatoire (Rondal, 1979). Sur le plan phonologique, ils ont intégré les règles propres à la façon de parler dans leur famille et ils ont l'accent du milieu. Sur le plan morphosyntaxique, ils ont accès à un très grand nombre de mots de vocabulaire et savent les ordonner en respectant, habituellement, les règles d'organisation propres à une langue donnée, en l'occurrence ici le français, et les fonctions possibles pour chacun des mots utilisés. Par exemple, ils choisiront de dire «le livre rouge» plutôt que «le rouge livre», «un jaune d'œuf» et «un soleil jaune». Sur le plan pragmatique, ils comprennent les règles de base de la communication orale. Ils savent à quel moment il est judicieux de demander la permission (tout en choisissant parfois de ne pas le faire...), de dire «s'il vous plaît» ou encore «bonjour» ou «merci». Il suffit de se rendre dans une classe de maternelle pour réaliser qu'ils ne s'adressent pas à un adulte peu connu de la même manière qu'à un petit copain. D'ailleurs, une expérience souvent citée de Bates (1976) montrait déjà, à l'époque, que des enfants de 4 ans maîtrisaient la composante pragmatique de leur langue

en étant capables de reconnaître, par exemple, les formules les plus polies par rapport aux formules les moins polies dans cette langue, quand il s'agissait de demander quelque chose à un adulte. Pourtant, ces enfants étaient incapables de préciser quels étaient les éléments linguistiques dans les énoncés qui permettaient d'identifier les formules les plus polies par rapport aux autres. Comme le signale Smith (1979, p. 45): «L'enfant apprend quelque chose, mais ne peut pas dire ce qu'il a appris au juste. Sa connaissance est implicite.» Néanmoins, pour utiliser une langue de façon adéquate, il est nécessaire de maîtriser l'ensemble des composantes de cette langue. Ainsi, sans pouvoir le verbaliser, les enfants saisissent au plan cognitif l'ensemble des structures et l'organisation du système de la communication verbale. Ils comprennent rapidement à quoi sert ce système, quand et comment l'employer, et ce, avant même d'arriver à l'école. D'ailleurs, Smith (1979, p. 175) souligne ceci: «À part la facilité avec laquelle un jeune enfant se débrouille dans un monde tridimensionnel où les objets et les événements sont prévisibles, l'aisance avec laquelle il en arrive à maîtriser le langage est peut-être sa réussite intellectuelle la plus méconnue.» Selon cet auteur, l'ampleur de la réussite de l'enfant quant à la maîtrise du langage est énormément sous-estimée.

Cependant, Chevrier-Muller et Narbona (1999, p. 35) rappellent qu'il y a des variations individuelles notables dans le vocabulaire des enfants. «Le vocabulaire de certains peut être constitué essentiellement de noms, alors que pour d'autres il peut y avoir des mots porteurs d'une connotation sociale tels que "bonjour", "au revoir", "bravo". Ces différences reflètent probablement des conditions de vie et l'environnement particuliers de chaque enfant...» On remarque que même si, pour l'essentiel, les contextes entre parents et jeunes enfants sont, à certains égards, sensiblement les mêmes (les repas, le bain, l'habillement, etc.), les relations établies entre eux et les échanges langagiers qui en découlent diffèrent. Même si tous les enfants passent du babillage au mot-phrase, puis à l'énoncé à deux mots, le choix des mots est propre à chaque enfant et à son rapport au langage et à son milieu. Néanmoins, la plupart des enfants arrivent à l'école avec un bagage linguistique suffisant pour comprendre les consignes de l'enseignante et se faire comprendre d'elle.

Comment le jeune enfant a-t-il appris à parler jusqu'à son entrée à la maternelle? Essentiellement au contact de ses parents qui lui ont transmis leur langue, au jour le jour, selon des contextes tant affectifs que cognitifs et physiques. Des parents qui, idéalement, ont su être attentifs aux sens des verbalisations approximatives de leur enfant et qui ont su répondre à ses questions. Des parents qui, intuitivement, savaient suivre leur enfant dans son évolution et ajouter un peu plus à son langage, comme il a été décrit ci-dessus, sous forme de langage modulé, sans provoquer pour

autant de surcharge linguistique, ce qui pourrait causer un retard dans le développement langagier. À cet égard, une étude est souvent citée dans le domaine du développement du langage, celle de Wyatt (1973), qui montre comment une mère très scolarisée, parlant beaucoup et inondant sa fille d'informations et de nouvelles formes linguistiques, a amené l'enfant à être silencieuse et à accuser un retard linguistique. La thérapeute a plutôt choisi de prendre le temps de donner la parole à la fillette et de la suivre dans sa maîtrise de la langue. Cette façon de faire a permis de rétablir le processus normal de développement langagier. Ainsi, l'enfant apprend et développe son langage dans la mesure où il comprend et il comprend dans la mesure où cette nouvelle information, fournie par l'adulte, n'est pas trop éloignée de ce qu'il maîtrise déjà, ce que Vygotski (1962) a nommé la zone proximale de développement.

Enfin, il ne faut pas oublier que si l'on peut observer leurs productions linguistiques et arriver à compter le nombre de mots différents produits, les enfants, tout comme les adultes, possèdent ce qu'il est convenu d'appeler un vocabulaire passif, c'est-à-dire une compréhension plus large de la langue utilisée dans leur environnement que ce qu'ils peuvent eux-mêmes utiliser de cette langue (Moreau et Richelle, 1981 ; Rondal, 1979). Prenons l'exemple de l'apprentissage d'une langue seconde : la plupart des adultes maîtrisant une langue seconde reconnaîtront sans doute qu'ils comprennent facilement les films produits dans cette langue, qu'ils peuvent lire des textes complexes, mais qu'ils auraient des difficultés à utiliser cette langue à un niveau oral ou écrit comparable à ce qu'ils peuvent comprendre dans certains de ces films ou dans certains de ces écrits. Le vocabulaire passif d'un individu est toujours plus considérable que son vocabulaire actif dans une langue donnée, même s'il s'agit de sa première langue. Ainsi, on peut supposer que les enfants comprennent la langue utilisée dans leur environnement bien davantage que ce qu'ils peuvent en exprimer dans leurs productions langagières.

Un danger qui guette l'école dans son approche du développement du langage est de se situer en deçà du niveau de maîtrise effectif des jeunes élèves en s'appuyant trop exclusivement sur les productions langagières entendues et en oubliant le travail intellectuel majeur qu'ils ont accompli dans leur conquête du langage avant d'arriver à l'école. Un autre danger consiste à voir l'évolution du langage chez les enfants en termes d'augmentation de mots de vocabulaire, sans tenir compte des variations individuelles, et en proposant une définition des mots choisis, qui, implicitement, transmet le message que les mots ont un caractère univoque. Pourtant, comme le rappelle Smith (1979), les mots ont souvent un caractère fuyant et ce n'est que le contexte de l'échange qui permettra d'attribuer le sens précis de ce mot dans ce contexte.

1.2. À LA RECHERCHE DU SENS DES MOTS POUR LA COMPRÉHENSION ET L'APPRENTISSAGE

Lorsque nous considérons les écrits sur l'apprentissage du langage par les enfants (Chevrie-Muller et Narbona, 1999; de Boysson-Bardies, 2003; Golinkoff Michnick et Hirsh-Pasek, 1999; Kail et Fayol, 2000; Rondal, 1979, 1999), il s'en dégage un profil, voire un processus quant au développement de la compréhension et de l'apprentissage, processus qui peut être vu comme un indicateur certain de la manière dont procèdent naturellement les êtres humains pour se doter d'une « théorie du monde », susceptible d'amener chacun à survivre dans son environnement. Tout se passe comme si l'expérience première était celle des sens. Ceux-ci, à l'aide de pulsions électriques, transmettent au cerveau l'information perçue et c'est le cerveau qui interprète l'information reçue. Ainsi, au fil des expériences, des catégories s'élaborent dans le cerveau : le chaud ou le froid, les sons connus ou inconnus, le sucré ou le salé, les visages familiers ou nouveaux, etc. La compréhension vient de la capacité à établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble de ce que l'on connaît déjà. Par exemple, un bouvier bernois, race de chien possiblement inconnue d'un enfant, sera placé dans la catégorie des animaux/chiens parce que les traits caractéristiques de cette race correspondent essentiellement à ceux de la liste faisant partie de la catégorie animaux/chiens dans la structure cognitive de l'enfant. Au fil des expériences de l'enfant, la catégorie animaux/chiens se ramifiera en différentes races de chiens. Cependant, Smith (1979, p. 33) précise ceci : « La compréhension n'est pas, en fait, un processus qui naît de notre perception ; c'est plutôt la perception qui dépend de la façon dont nous essayons de comprendre la situation où nous sommes. » Par exemple, si l'odeur du feu est associée à un potentiel d'incendie, l'interprétation sera bien différente que si cette odeur est associée à un feu de foyer en bonne compagnie.

La compréhension participe donc de l'expérience, de l'anticipation et de l'interprétation. Il semble qu'il en aille de même pour la compréhension des nouveaux mots. D'après Smith (1979), un nouveau mot, par exemple un nom, sera attribué à un concept dans la mesure où le sens du concept sera d'abord compris. C'est à ce moment qu'il y aura apprentissage, c'est-à-dire un changement ou une transformation de ce qui est déjà connu.

Cependant, la notion même de ce qu'est un mot est floue. Ce n'est pas la plus petite unité de sens, puisque certains mots comprennent plus d'une unité. Par exemple, dans le mot « insatisfaits », il y a la négation, exprimée par « in- », le mot « satisfait » et la notion de pluriel traduite par le « s ». Sans parler de tous les mots liens qui n'ont de sens que par rapport à la structure d'un énoncé, par exemple les prépositions « à », « de », « pour ». De

plus, à l'oral, le découpage ne s'entend pas comme l'espace entre les mots se voit à l'écrit. Dire à un auditeur « un grand arbre », s'entendra plutôt au plan phonétique comme « un gran t'arbre »... Le découpage en mots n'est donc pas simple, sans compter que plusieurs mots parmi les plus courants peuvent avoir des sens différents selon les énoncés. Par exemple, « jouer aux billes », « jouer des coudes », « jouer de malchance », « jouer d'autorité », « se jouer d'un client » et constater que « la patte de la table joue » ont des sens très différents même si le verbe ne change pas.

On comprend alors que : 1) rassembler le sens des mots pris isolément ne peut permettre la compréhension d'un énoncé dans son ensemble ; 2) l'apprentissage de nouveaux mots s'effectue s'il y a d'abord une compréhension des concepts sous-jacents ; 3) la compréhension s'élabore à partir de l'expérience déjà acquise sur laquelle vient se greffer une information nouvelle ; 4) ce faisant, le développement du langage permet de multiplier et de nuancer les catégorisations élaborées dans la structure cognitive de l'enfant et favorise l'élaboration d'une théorie du monde de plus en plus nuancée et appropriée à sa survie.

Les quelques notions rappelées ici, sans être exhaustives, montrent bien la complexité de l'apprentissage de la langue par chaque enfant et les capacités cognitives nécessaires à la réussite de cet apprentissage. Elles montrent également l'intérêt de l'apprentissage en contextes, ce que les programmes d'études au Québec retiennent depuis les années 1980. D'après Smith (1979), les enfants utilisent deux règles dans leur développement de la langue parlée : 1) ils donnent toujours la préséance au sens sur la grammaire ; 2) ils procèdent toujours du plus simple au plus complexe. Pour de Boysson-Bardies (2003, p. 126-127), « On n'apprend pas à parler à un enfant : il apprend tout seul dans son milieu naturel [...] La langue parlée qu'il entend lui donne un modèle de la grammaire et du comportement langagier. » De plus, pour Bruner (1983), c'est dans la prise de parole qu'un enfant apprend à parler. Il importe donc que l'enfant appréhende le sens des mots en contexte de prise de parole et qu'il puisse exprimer en mots cette perception du sens lorsqu'il est question de compréhension, d'apprentissage et de développement du langage.

2. L'IMPORTANCE DU CONTEXTE DANS LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE

Les enfants arrivent donc à l'école avec une expérience d'apprentissage en contexte qui leur a permis, entre autres, d'apprendre l'essentiel de leur première langue. Pour Sauvage (2005), le premier objectif de la maternelle

est de permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et d'inscrire les activités de langue dans de véritables situations de communication. Le postulat clairement admis ici signifie que placer l'enfant dans un environnement comparable à celui de la maison, mais plus diversifié, devrait lui permettre de poursuivre ses apprentissages, entrepris dans son milieu familial, notamment sur le plan langagier. Contextes variés, mais à quel égard ?

2.1. LES PRINCIPAUX CONTEXTES D'UTILISATION DE LA COMMUNICATION ORALE

L'identification des différents contextes d'utilisation d'une langue s'appuie sur un certain découpage quant aux fonctions pour lesquelles une langue est utilisée. Plusieurs propositions ont été faites à ce sujet. Les auteurs les plus connus sont sans doute Jakobson (1963), qui a proposé un découpage en six fonctions du langage, et Halliday (1973) qui en dénombre plutôt sept. La notion de fonctions du langage a fait école et a constitué une référence importante dans l'élaboration des programmes ministériels québécois depuis les années 1970 en ce qui concerne la didactique du français (Plessis-Bélaïr, 2000). On parle pour des raisons précises, entendait-on à l'époque, et cela faisait mieux comprendre le découpage proposé en types de discours : informatif, expressif, incitatif, poétique et ludique. Certains chercheurs de renom comme Chomsky (1975) et Vygotski (1962) ont noté au passage que la fonction la plus importante du langage parlé était sans doute celle de se parler à soi-même, de réfléchir, de mettre des mots sur sa compréhension du monde, avant même de communiquer avec les autres. À l'époque, Ruesch et Bateson (1968) présentaient un modèle à quatre niveaux de communication : la communication intrapersonnelle *within one*, la communication interpersonnelle *one to one*, la communication de groupe *one to many* ou *many to one* et la communication culturelle (fixée dans le temps et l'espace, *many to many*). Il en ressort qu'en définitive le langage peut servir à parler à d'autres pour différents buts ou à soi-même, également, pour différentes raisons.

Que la première fonction du langage soit de communiquer avec les autres ou de s'expliquer les choses à soi-même, personne ne s'opposera au fait que la maîtrise de ces deux fonctions majeures du langage est essentielle au développement de l'enfant, tant sur le plan cognitif que social. Or communiquer avec les autres est une manifestation facilement observable du langage et, dès lors, plus aisée à placer en contexte et à contrôler. Ainsi, parler de ses expériences personnelles aux autres permet à l'enseignante d'apprécier, entre autres, la capacité qu'a l'enfant de raconter un événement en tenant compte de son auditoire. Décrire un objet à quelqu'un permet de

voir dans quelle mesure l'enfant est capable d'en saisir tous les éléments et de pouvoir les nommer. Ou, encore, raconter une histoire amène l'enseignante à saisir la compréhension du texte narratif que manifeste un jeune enfant.

Par ailleurs, mettre en place des contextes pour permettre à l'enfant de réfléchir en s'aidant du langage parlé est moins évident. Celles qui en ont l'expérience savent que les enfants de la maternelle posent souvent des questions existentielles au moment le plus inattendu et qu'à ce moment le contexte de discussion le mieux préparé peut tomber complètement à plat! Pourtant, c'est bien de ce niveau de langage qu'il s'agit. Le langage qui sert à clarifier les concepts, à classer dans différents ordres certains phénomènes ou certaines réalités, à s'expliquer certaines dynamiques et à contrôler son propre comportement (par exemple, à l'école, il faut apprendre à partager le matériel), à interroger l'enseignante sur certaines constatations ou à discuter avec les autres élèves au sujet de la répartition des rôles dans le coin cuisine... Cette utilisation du langage est accessible et observable lors d'interactions. Cela explique peut-être qu'elle soit confondue avec l'utilisation du langage qui sert à communiquer avec les autres. Néanmoins, un type de contexte semble particulièrement favoriser la réflexion et le questionnement, et c'est le contexte qui incite les élèves à discuter.

2.2. LE CONTEXTE D'ARGUMENTATION

Bien que les enseignantes de la maternelle soient soucieuses de respecter le rythme des jeunes enfants qui leur sont confiés, il est fréquent d'observer dans les écoles que le nécessaire respect de l'horaire et le nombre d'élèves par classe constituent bien souvent des facteurs contraignants à la prise de parole, parfois laborieuse, des jeunes élèves. Ces facteurs suscitent aussi des questions qui demandent des réponses rapides et empêchent l'exploration d'un questionnement qui pourrait survenir chez l'enfant, mais qui ralentirait la bonne marche de la routine établie. Selon Sousa (2002, p. 269), « les écoles font très peu appel à la pensée complexe. [...] Les cours et les évaluations mettent l'accent sur l'acquisition du contenu par une démarche de rappel "par cœur", et non sur l'analyse et la synthèse. Trop souvent, la répétition de la réponse est plus importante que le procédé utilisé pour trouver cette réponse. Par conséquent, les élèves et les enseignants se sont habitués à composer avec l'apprentissage aux niveaux de complexité les plus bas. » Bien sûr, Sousa (2002) parle ici des écoles primaires et secondaires. Néanmoins, prendre le temps, également à la maternelle, de faire verbaliser l'enfant sur la manière dont il a procédé pour arriver au résultat

est à sa portée. Encore faut-il que l'enseignante accepte d'y consacrer du temps et qu'elle soit convaincue de l'importance de son apport dans le processus de réflexion de l'enfant.

D'après Sousa (2002, p. 269):

l'ensemble des résultats de la recherche actuelle nous incite à croire que le cerveau humain est *conçu* [italique dans le texte] pour penser. Quiconque suppose qu'on doit lui montrer comment faire dénie sa structure et ses fonctions, ignore la recherche contemporaine, insulte la curiosité naturelle de nos élèves et laisse croire que si nous ne le faisons pas, l'individu stagnerait dans un environnement « sans pensée », où la survie serait la première préoccupation.

Le questionnement favorise la discussion: Comment as-tu procédé pour réaliser ce beau bricolage? Pourquoi as-tu choisi du carton plutôt que du papier? Qu'est-ce qui serait arrivé si tu avais choisi d'utiliser du tissu? Pourrait-on le refaire avec du bois? Qu'est-ce qu'il nous faudrait, alors? Cela fonctionnerait-il? Pourquoi? Il peut sembler prématuré de parler de contexte d'argumentation à la maternelle. Pourtant, un échange aussi fréquent que celui qui est imaginé ici peut permettre la discussion avec un enfant et l'inciter à réfléchir sur la façon dont il a procédé, sans trop se questionner et sans doute par essais et erreurs.

Argumenter, c'est, entre autres, trouver des justifications à ses actes, imaginer de bonnes raisons pour obtenir une permission, deviner ou connaître les objections potentielles de la personne à qui l'on s'adresse et tenter de les contrer. Un enfant qui demande la permission d'aller aux toilettes, alors qu'il en revient, pourra déclarer à l'enseignante dubitative que, de toute façon, il lui est impossible de se retenir jusqu'à la récréation ou qu'il a bu trop d'eau... Argumenter, c'est aussi s'expliquer des choses à soi-même et remettre en question certaines pratiques. Par exemple, un enfant qui en vient à comprendre qu'à l'école il doit partager le matériel de classe avec les autres est un enfant qui a modifié son comportement en comprenant mieux la réalité de l'école. Comme il a été signalé ci-dessus, les enfants de 5 ans peuvent témoigner davantage de leur capacité cognitive à l'oral qu'à l'écrit, et c'est cette capacité à utiliser des habiletés intellectuelles de niveaux supérieurs qui mérite d'être stimulée par des contextes favorisant sa utilisation et son expression. Il peut s'agir de situations qui surviennent lors d'échanges sur la fin possible d'une histoire dont l'enseignante est sur le point de lire la conclusion. Il peut être question d'émettre des hypothèses au sujet de petites expériences scientifiques de phénomènes naturels en cours d'exécution. De son côté, Lalanne (2002) suggère des situations inhérentes à la philosophie pour enfants par exemple demander aux jeunes enfants si c'est la même chose d'aimer

les fraises ou d'aimer ses parents. Tous les contextes qui demandent à l'élève de justifier ou d'appuyer son point de vue à partir des éléments de la situation ou de l'expérience antérieure constituent des contextes dans lesquels l'argumentation est mise en œuvre.

3. LE CONTEXTE DE DISCUSSION ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA LANGUE ET DE LA PENSÉE

De manière plus générale, les contextes de discussion dans les classes favorisent l'utilisation de l'argumentation, non pas nécessairement dans le sens d'affrontement des idées, mais dans le sens d'une construction à deux ou à plusieurs de la compréhension d'un phénomène donné. Ce que Dispaux (1984) nomme le « discours dialogique », impliquant la notion de dialogue et de logique de la conversation. Cette coconstruction de la compréhension par la discussion demande de l'écoute, de la rétroaction et de l'ajustement de la part des participants aux échanges et demande, de la part de l'enseignante, l'habileté à relancer les échanges, à questionner et à nourrir la réflexion des élèves. C'est à ce prix que les enfants de la maternelle sont amenés à poursuivre le développement de leur langage dans un contexte de scolarisation qui devrait favoriser chez eux, comme l'indique Sousa (2002), le développement de la pensée complexe. Martin (2002, p. 5) écrit : « L'école maternelle est traditionnellement cette école de la parole, en tant que lieu de communication, d'expression et d'écoute de l'enfant. Elle est aussi, et c'est sa dimension nouvelle d'enseignement de l'oral, un lieu partagé, ordonné et conduit des actes de langue, qui font de l'oral un outil pour penser. »

3.1. L'ÉCOUTE, LA RÉTROACTION ET L'AJUSTEMENT

Les jeunes enfants savent très tôt trouver une bonne raison pour obtenir un jouet ou une permission, sans savoir pour autant qu'ils se servent de différents types d'arguments, au sens rhétorique du terme. Une recherche de Plessis-Bélaïr (1989) sur l'argumentation des élèves âgés de 6 ans et demi à 8 ans a montré qu'ils ont tendance à utiliser davantage les arguments de type « quasi logique » avec les copains de leur âge (par exemple : *Je te passe le camion rouge si tu me prêtes l'auto jaune*) et les arguments de type émotif avec les adultes connus tels que leurs parents ou l'enseignante (par exemple : *S'il vous plaît, maman*, dit avec un rythme lent et une intonation chantante). Dans cette recherche, des enfants de 6 ans et demi ont même montré leur

capacité à discuter d'un projet dans une équipe de quatre élèves et à négocier en même temps leur ascendant dans l'équipe. Ils sont aussi capables de syllogismes tronqués du genre *Tu fais mieux de me laisser tranquille parce que mon frère est en 6^e année!*, c'est-à-dire, sur le plan syllogistique, que les garçons de 6^e année sont plus forts, que son frère est en 6^e année, donc que son frère est plus fort que lui et qu'il pourrait le regretter! Pouvoir donner une bonne raison implique la capacité de bien saisir le contexte et la personne à qui l'on s'adresse, oblige à écouter et à comprendre suffisamment les objections pour identifier ce qui pourrait faire fléchir l'autre dans sa position. Il s'agit donc ici d'écoute, d'analyse, de rétroaction aux objections et d'ajustement dans le cas de la découverte de la bonne raison. Les exemples choisis ci-dessus témoignent de la capacité des jeunes enfants à discuter ou, en d'autres termes, à argumenter.

Argumenter pour obtenir quelque chose est fréquent à la maternelle, mais argumenter avec soi-même quant à sa compréhension d'un phénomène ou quant à son propre point de vue divergeant de celui de l'autre, voilà qui peut sembler, de prime abord, hors de la portée d'un enfant de 5 ans. Pourtant, quand on considère le parcours du jeune enfant dans son apprentissage des différents paramètres d'une langue en contexte, il semble difficile de soutenir qu'il est peu capable d'analyse. Favoriser le développement de l'esprit critique chez les enfants, c'est leur fournir un outil qui permette de verbaliser leurs raisonnements et de les vérifier à la lumière d'autres manières de raisonner et d'aborder le même phénomène (Plessis-Bélaïr, 2004). Verbaliser leur pensée critique donc, ce qui, pour Boisvert (1999, p. 12), est « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire ». Une pensée critique qui peut également s'exprimer dans ce qu'il est convenu d'appeler un « oral réflexif ».

3.2. L'ORAL RÉFLEXIF

Dans le cadre d'une recherche sur l'oral comme « intermédiaire » dans la lecture littéraire, Chemla et Dreyfus (2002) montrent que des élèves de 5 et 6 ans, à qui l'on fait la lecture d'un roman sans illustrations et par chapitres ou séquences, d'une semaine à l'autre, peuvent se remémorer un passage antérieur du roman, écouter un nouveau passage ou, encore, donner une explication collective d'un passage lu. Elles notent (Chemla et Dreyfus, 2002, p. 100) que

cette pratique nécessite de la part de l'enseignante des conduites d'étayage très contrôlées de la parole des enfants. Elles permettent la répartition précise et très individualisée des tours de parole par les formes d'adresse, l'enchaînement des répliques et leur validation,

la régulation de l'écoute et de la parole, un travail important sur le lexique par le jeu des reformulations et de la mise en réseaux des différentes lectures.

Chemla et Dreyfus (2002, p. 102-103) observent qu'une activité de ce genre favorise le développement des compétences discursives orales :

macro- et microconduites discursives, qui s'élaborent tout au long de l'interaction dans l'effort de restitution du récit et de négociation du sens du récit entendu. Elle permet également de travailler des compétences de prise de parole et d'écoute : prendre sa place dans la succession des tours de parole, compléter l'énoncé précédent, le reformuler, rester dans le thème, poser une question, provoquer un déplacement [...]. Elle suscite aussi une transformation du rapport au langage lui-même et le développement de compétences métalangagières précises.

Ces chercheuses qualifient d'«oral réflexif» cet oral qui sert à comprendre, à préciser sa pensée, à comparer les interprétations... et c'est bien là, selon elles, un oral constitutif de l'apprentissage, voire un révélateur possible des processus d'apprentissage.

Chemla et Dreyfus (2002, p. 119) soutiennent que «la clarification progressive du contrat didactique (*on est là pour s'aider, en parlant ensemble, à « comprendre l'histoire » et à la faire sienne*) permet aussi à l'élève d'identifier clairement le rôle du langage dans cette situation et éventuellement d'élargir ainsi son rapport au langage en général». Tout comme l'indique le titre du collectif auquel ces chercheuses participent, il s'agit d'un oral pour apprendre, d'un oral pour se construire.

Ainsi, les jeunes élèves sont capables d'une élaboration de la pensée beaucoup plus complexe à l'oral qu'à l'écrit et c'est, entre autres, à ce titre que la communication orale devrait être utilisée. Une communication orale utilisée dans un contexte qui favorise davantage la fonction du langage sans doute la plus fondamentale est celle de pouvoir mettre des mots sur sa compréhension du monde, et ce, dans un contexte d'expérimentation favorisant l'élaboration d'une pensée complexe, d'une pensée critique, voire, plus concrètement, d'un oral réflexif (Plessis-Bélaïr, 2004).

Cependant, il y a, dit-on parfois, loin de la coupe aux lèvres et la compréhension théorique des phénomènes n'amène pas nécessairement une mise en application concrète de cette compréhension dans la réalité des classes. Dans le but de préciser les applications possibles à la maternelle, un rappel du programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire (MEQ, 2001)¹ suit, sous l'angle des demandes faites au

1. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu par la suite le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en 2005.

sujet de la communication à l'aide des ressources de la langue. Par la suite, des propositions d'approches publiées, facilement accessibles en librairie, et connues dans le milieu sont également étudiées afin d'apprécier les suggestions faites à la lumière des assises théoriques présentées ci-dessus.

4. LE PROGRAMME DU PRÉSCOLAIRE ET DES PROPOSITIONS D'APPROCHES DANS LA LITTÉRATURE

Le programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001) s'inscrit dans un processus de développement global de l'enfant. Tout en soulignant l'interrelation intime entre les six compétences à développer qu'il présente, une des compétences identifiées est celle de « communiquer en utilisant les ressources de la langue ». Dans une perspective plus appliquée, des propositions d'approches sont soumises aux enseignantes du préscolaire. Trois d'entre elles ont été choisies ici, la première pour son regard sur la langue elle-même comme objet d'apprentissage, la seconde pour son illustration de l'omniprésence de la langue dans les activités du préscolaire et la troisième, pour son approche intégrée particulièrement connue et utilisée au préscolaire².

4.1. LE PROGRAMME DU PRÉSCOLAIRE ET LA LANGUE PARLÉE

L'actuel programme d'éducation préscolaire proposé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) permet une approche favorisant le développement de la langue en contexte. Au sujet des activités de développement de l'enfant, on peut y lire (MEQ, 2001, p. 52) : « Elles favorisent de plus le développement de savoirs, de comportements et d'attitudes qui aident l'enfant à procéder avec méthode et à exercer les premières formes d'un jugement critique sur les êtres et sur les choses. » Dans ce programme, six compétences sont retenues : 1) agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur ; 2) affirmer sa personnalité ; 3) interagir de façon harmonieuse avec les autres ; 4) communiquer en utilisant les ressources de la langue ; 5) construire sa compréhension du monde ; 6) mener à terme une activité ou un projet. Bien que la quatrième compétence porte explicitement sur l'utilisation de la langue,

2. Nous tenons à remercier M^{me} Lise Raymond, conseillère pédagogique au préscolaire, de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, pour son avis éclairé au sujet des ouvrages de référence particulièrement consultés dans le milieu.

on comprend que des six compétences identifiées, outre la compétence quatre, les compétences deux, trois et cinq peuvent également mettre en cause l'utilisation de la langue parlée.

Dans la présentation générale du programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire, neuf compétences transversales sont regroupées en quatre ordres, dont celui de la communication. Ces compétences sont dites « transversales » (MEQ, 2001, p. 2) parce qu'elles ont un caractère générique en raison du fait « qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage ». Justement, si la compétence de l'ordre de la communication implique de « communiquer de façon appropriée » (MEQ, 2001, p. 13), les compétences d'ordre intellectuel, qui incluent l'exploitation de l'information, la résolution des problèmes, l'exercice du jugement critique et la mise en œuvre de la pensée créatrice, peuvent-elles se développer sans l'apport d'échanges nourris entre l'enseignant et les élèves? Il en va de même pour les compétences d'ordre personnel et social qui appellent à la structuration de l'identité et à la coopération. Cela peut-il se réaliser sans mise en mots, même en termes de « premières formes » comme il est signalé dans le programme pour l'éducation préscolaire?

On se rappellera, d'une part, que maîtriser la langue parlée est un exploit remarquable sur le plan cognitif et, d'autre part, que pour apprendre à parler l'enfant passe par l'expérience sensorielle en contexte afin d'essayer de comprendre d'abord le sens de l'événement. L'apprentissage suit de très près et permet de connaître et de retenir les mots appropriés à ce nouvel événement, voire à un nouveau concept, à une nouvelle catégorie. Le programme du préscolaire indique (MEQ, 2001, p. 53): « Agir et apprendre sont indissociables pour l'enfant: la connaissance et le développement de compétences sont chez lui le résultat d'une interaction avec les autres et avec son environnement. L'intervention de l'enseignant lui permet de complexifier son activité, stimule son désir de se dépasser et d'apprendre, et l'aide à prendre conscience de nouvelles réalités ». Qu'il s'agisse de travailler dans un atelier avec d'autres élèves et d'apprendre à coopérer ou d'exercer son jugement critique afin d'établir quelle pourrait bien être la fin d'une histoire, considérant les éléments déjà présentés lors de la lecture par l'enseignante, c'est essentiellement à l'aide de la communication orale que l'enfant de 5 ans parviendra à montrer sa capacité à échanger, à faire des liens, à comprendre ou à émettre des hypothèses. Cependant, malgré la sophistication intellectuelle dont font preuve les jeunes enfants dans leur apprentissage du langage parlé, ne serait-ce qu'en considérant la nature fuyante des mots qu'ils parviennent pourtant à maîtriser, ce serait néanmoins une erreur de tenir la langue parlée pour acquise.

Une langue qui se développe et qui s'enrichit en concepts et en vocabulaire afférent permet une classification de plus en plus élaborée du monde et facilite l'élaboration de nuances de plus en plus fines. Chacun devient son locuteur et son propre interlocuteur : aux questions qu'il se pose, il imagine certaines réponses, les rejette ou les retient, selon son expérience et sa compréhension du monde à ce moment-là. C'est dans cette perspective que le développement du langage – bien au-delà d'un ajout de vocabulaire constituant une aide certaine à l'apprentissage de la lecture et au-delà d'un langage approprié à l'échange avec les autres – est la pierre angulaire de l'échafaudage scolaire et le garant de la survie, voire de la réussite de chacun.

Morin (2002, p. 200) écrit : « On peut considérer que la maternelle, par les activités qu'elle propose et la liberté d'expression qu'elle autorise, est un moment privilégié pour réaliser des apprentissages dans le domaine du langage. » Outre la causerie du matin à l'arrivée dans la classe et la lecture d'une histoire au groupe, précédée ou suivie de questions aux élèves, où sont les moments de développement de la langue parlée et quels sont leurs contextes ? La présentation et l'analyse des trois ouvrages retenus portent sur leur contribution différente quant au développement du langage. Ces ouvrages font partie des propositions connues tant à la formation à l'enseignement que dans les écoles. Le premier traite du développement de la conscience phonologique et amène les élèves à prendre une certaine distance face à leur langue parlée. Le second place le langage parlé au cœur de la classe de la maternelle. Le troisième, particulièrement connu des enseignantes de la maternelle, propose une approche intégrée qui permet aux élèves d'utiliser leurs habiletés langagières dans des contextes variés.

4.2. JOUER AVEC LA LANGUE PARLÉE : ÉTUDIER LA LANGUE FRANÇAISE À LA MATERNELLE

Aider les jeunes enfants à poursuivre le développement de leur langage, c'est, entre autres, les amener à prendre une certaine distance face à la langue qu'ils utilisent. À 5 ans, sauf peut-être en milieu pluriethnique, beaucoup d'enfants ne savent pas, par exemple, qu'ils parlent la langue française. Ils n'ont pas conscience non plus du découpage des unités de sens, pas plus que des différents sons dans un mot. Ils ont tout appris de façon implicite. Il faut susciter leur réflexion sur ce qu'ils ont appris au fil des jours sans trop s'en rendre compte. Après avoir rappelé ci-dessus les exigences cognitives impliquées dans l'apprentissage du langage, qui douterait de la capacité et de la maturité intellectuelle des enfants de cet âge à considérer, sur le plan technique, cet outil sonore qu'est la langue parlée ? D'ailleurs, depuis plusieurs années, les écoles ont fait beaucoup de place aux activités facilitant le développement de la conscience phonologique.

Jager Adams, Foorman, Lundberg et Beeler (2000), dans leur ouvrage adapté en français par Stanké, proposent un programme intitulé « La conscience phonologique », qui favorise cette prise de distance ou ce regard analytique sur l'aspect phonétique, les sons en eux-mêmes, l'aspect phonologique, l'organisation des sons de la langue française. Il s'agit d'un programme qui a été élaboré et validé en Suède et au Danemark en 1988. Selon les auteurs (2000, p. 1), les recherches menées par Jager Adams (1990) montrent que « sans entraînement systématique des habiletés phonologiques, 25 % des élèves de première année issus d'un milieu économique moyen et davantage d'élèves issus d'une famille où on lit peu démontreraient une piètre conscience phonologique. Il a également été montré que ces enfants éprouvent de sérieuses difficultés à apprendre à lire et à écrire. » C'est en 1998 que le programme a été adapté en anglais par Adams et ses collègues, puis traduit en français.

On appelle phonème la plus petite unité sonore d'une langue (son) qui correspond à une ou plusieurs lettres dans un système alphabétique. Par exemple, le son [o] peut correspondre à la lettre « o » ou à des ensembles de lettres, tels que « au », « eau », etc., alors que le son [b] ne correspond qu'à la lettre « b ». Les auteurs nomment « conscience phonologique » la connaissance consciente et explicite que les mots de la langue sont formés d'unités plus petites, c'est-à-dire les syllabes, groupes de sons, les phonèmes, chaque son de la langue française, et les lettres, qui représentent à une ou à plusieurs un son donné. D'après les auteurs, avant d'apprendre le code alphabétique, les élèves doivent prendre conscience de la correspondance entre les sons des lettres et les sons qu'ils utilisent en parlant. Ils soutiennent (2000, p. 1) que la conscience phonologique n'est pas facilement accessible à tous les enfants, parce que « lorsqu'une personne parle ou écoute, son attention se porte avant tout sur la signification et l'importance du message et non sur la façon (sons, mots, phrases) dont il est transmis ».

Le but du manuel est de présenter une série d'activités concrètes qui favorisent le développement de la conscience phonologique des enfants d'âge préscolaire et du premier cycle du primaire. Ainsi, on trouve des jeux d'écoute, des jeux qui permettent d'apprécier que la langue est constituée de phrases et que les phrases sont constituées de mots, des jeux qui permettent, par exemple, de frapper dans les mains à chaque syllabe d'un mot afin d'établir le nombre de syllabes que comporte ce mot, des jeux de rimes, des jeux sur les sons initiaux et finaux des mots et d'autres encore.

Ces activités constituent autant de jeux qui semblent amuser beaucoup les enfants. Le travail se fait de manière ludique, sans qu'il y ait apprentissage systématique des notions de phonème, de syllabe ou de

phrase. Il s'agit alors d'une imprégnation par le jeu qui établit des liens entre, par exemple, les lettres du prénom de l'enfant et les sons qu'on entend lorsqu'on le prononce. Il peut aussi consister en l'illustration d'un camion et les lettres qui représentent cette réalité, les lettres du titre d'un atelier sous lequel l'enfant doit indiquer son nom, s'il veut participer à cet atelier, et plusieurs autres activités du même genre.

À l'heure actuelle, les chercheurs ont tendance à aborder la didactique de l'oral sous deux angles (Lafontaine, 2007) : celui de la communication orale comme objet d'étude, c'est-à-dire comme matière à observer dans un cadre d'objectivation des faits de langue, et la communication orale, comme médium d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire dans son utilisation en contexte. La proposition de Jager Adams, Foorman, Lundberg et Beeler (2000) s'inscrit dans le premier angle de la didactique de l'oral et constitue une illustration des possibilités, pour les enfants de la maternelle, de mise à distance de leur langue parlée principalement dans ses dimensions phonétiques et phonologiques. Ce qui permet, de plus, un passage gradué vers l'univers de l'écrit. Il s'agit donc d'un programme qui cible les dimensions instrumentales de la langue et favorise sans doute, pour un bon nombre d'élèves, une première distanciation au regard de la langue qu'ils utilisent. Le deuxième angle de la didactique de l'oral s'actualise davantage dans les deux propositions qui suivent.

4.3. JOUER À DEVENIR GRAND : DÉVELOPPER LE LANGAGE DE L'INTERACTION AVEC LES AUTRES DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE

L'ouvrage de Poisson et Sarrasin (1998) mérite son titre : *À la maternelle... voir GRAND!* Ces auteures tentent, en effet, d'identifier et d'englober un très grand nombre des composantes nécessaires à la réussite d'une année à la maternelle et permettent ainsi au lecteur d'apprécier l'envergure d'une démarche susceptible de favoriser chez les jeunes élèves une entrée réussie dans le système scolaire. En affirmant « qu'enseigner à la maternelle est un art » (Poisson et Sarrasin, 1998, p. 1) et que « tout est langage » (Poisson et Sarrasin, 1998, p. 152), il ne faut pas s'étonner que les auteures présentent l'organisation de la classe de maternelle à partir du principe de la mise en scène d'une pièce de théâtre dont l'acteur principal est l'élève, puisque, sans lui, il n'y aurait pas d'événement théâtral. L'enseignante s'y retrouve comme scénariste et actrice et les parents, comme troisième membre d'une pièce pour trois acteurs. Cette présentation permet de bien voir l'envers du décor, c'est-à-dire autant la préparation nécessaire de l'enseignante que la mise en place des accessoires de la classe, que l'élaboration des relations avec les parents, que la structure des contenus à aborder ainsi que

le rapport à privilégier avec l'élève. Poisson et Sarrasin (1998) rappellent qu'il faut tendre vers un équilibre entre le développement social, affectif et cognitif de l'élève dans l'environnement le plus favorable possible et en cheminant au rythme de ce dernier. À cette fin, elles préconisent une pédagogie organisée de plusieurs façons, en privilégiant, selon le cas, la pédagogie par projet, l'enseignement thématique, l'apprentissage coopératif, l'intégration des objectifs et l'approche par résolution de problèmes.

Le langage est au cœur de la vie de la classe et du développement de l'enfant. Ainsi, Poisson et Sarrasin indiquent (1998, p. 120-121): «[...] quand la tristesse l'envahit, il faut amener l'enfant à mettre son émotion en mots, quand la colère le submerge, il faut faire en sorte qu'elle soit exprimée en mots, de même, quand le conflit lui fait vivre de l'impuissance, il faut lui permettre de verbaliser ses peurs. Tout est langage et l'enjeu est de s'assurer de varier les expériences langagières de l'enfant.» Pour les auteures (1998, p. 153-154), le contenu de la communication orale est abordé dans différents contextes identifiés comme particulièrement propices au développement du langage parlé. Il s'agit: 1) du rassemblement qui facilite les échanges et le partage d'idées, par exemple au moment de la causerie; 2) de la conversation qui favorise le plaisir d'échanger; 3) des jeux de langage qui incitent les enfants à porter leur attention sur la langue elle-même; 4) des échanges avec des élèves de l'école qui sont plus âgés, contribuant à l'adaptation à divers interlocuteurs; 5) de la description d'une image ou, encore, 6) de l'exposition aux langues étrangères, particulièrement en milieu pluriethnique. L'expérience de ces auteures, elles-mêmes enseignantes, les conduit à préciser que les attitudes et les interventions de l'enseignante doivent être empreintes de respect et qu'il faut suivre le rythme de l'élève. Il faut également savoir reformuler, poser des questions ouvertes, écouter l'enfant, avoir le mot juste et susciter le besoin et le goût de parler.

Le programme tracé ici met clairement en relief la place du langage dans la classe de maternelle. Il s'agit d'une place prépondérante étayée par de multiples contextes de vie et de découverte. Des contextes qui invitent l'enfant à se questionner, à tenter de trouver des réponses, à écouter les réponses des autres, à expliquer ses découvertes, à préciser son vocabulaire, en d'autres termes, à revoir sa vision du monde au fil des événements et du langage qui lui sert à mieux classer, à mieux regrouper, à réviser ses concepts et à mieux comprendre la vie dans laquelle il évolue. Poisson et Sarrasin (1998) soulignent l'importance d'amener les élèves à acquérir et à développer un esprit critique, les rendant capables de voir un événement sous plusieurs angles. Pour ce faire, elles recommandent l'écoute active, le questionnement et l'échange considérés comme essentiels au développement de l'esprit critique des enfants de la maternelle.

Les auteures indiquent que la maternelle est une occasion pour l'enfant de vivre la complexité des relations humaines. Elles écrivent :

Il est humain d'interpréter un événement à partir de sa propre lecture de la vie. Pourtant, il est essentiel d'acquérir un esprit critique et de le développer chez l'enfant en lui donnant la capacité de voir un événement sous plusieurs angles. [...]. Éveiller l'enfant à d'autres réalités, c'est lui faire comprendre que la vie ne se lit pas que d'une seule façon et qu'il est plus juste de prendre en considération plusieurs aspects (Poisson et Sarrasin, 1998, p. 20).

Elles proposent trois stratégies pour favoriser le développement de l'esprit critique : 1) l'écoute active, qu'elles voient en action particulièrement dans l'apprentissage coopératif ; 2) le questionnement qui favorise chez l'enfant une lecture des événements qui intègre différentes perspectives ; 3) l'échange de différents points de vue qui favorise le respect mutuel.

Le développement du langage est bien au cœur du programme proposé par Poisson et Sarrasin (1998) et, dans sa dimension de développement de l'esprit critique des enfants de la maternelle, il répond au programme ministériel d'éducation préscolaire en favorisant l'exercice des « premières formes d'un jugement critique sur les êtres et les choses » (MEQ, 2001, p. 52). De plus, dans une perspective d'utilisation de la communication orale comme médium d'enseignement et d'apprentissage, il indique différentes stratégies, qu'il s'agisse du rassemblement, des échanges ou de la description d'une image, qui favorisent l'interaction verbale entre l'enseignante et l'élève. C'est une interaction qui demande de la part de l'enseignante de l'écoute et de l'étayage des propos des élèves afin de permettre à ceux-ci de mettre des mots sur leur compréhension, dans un contexte qui a été qualifié ci-dessus d'oral réflexif.

4.4. JOUER À APPRÉHENDER LE MONDE : APPRENDRE DE MANIÈRE DIRECTE ET EN DÉVELOPPER LA NÉCESSAIRE RÉFLEXION

Un autre programme, fort connu depuis les années 1960 et qui a su évoluer depuis, est le High/Scope élaboré par l'équipe de Weikart³. Ce programme a d'abord été conçu afin de rejoindre les élèves des zones pauvres près de Detroit dans le Michigan, pour ensuite s'étendre à l'ensemble des États-Unis. Il a inspiré le programme Jouer, c'est magique, du ministère

3. Ce programme de Hohmann et Weikart a été traduit par Bourgon et Proulx en 2000. Il a été réédité en (2007) sous le même titre : *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire*.

de la Famille et de l'Enfance du Québec (Gariépy, 1998). Le programme de Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx (2007, p. 4) s'appuie sur le principe de « l'apprentissage actif » qui, selon ces auteurs, « permet aux enfants de construire une connaissance sur laquelle se fonde leur compréhension de leur univers. L'émergence de cette compréhension résulte de l'expérience directe et immédiate de la réalité et de la réflexion qui accompagne cette expérience. L'apprentissage actif repose donc sur l'initiative personnelle. » Toujours selon eux (2007, p. 2), ce programme mise « sur la motivation intrinsèque de l'enfant, son action dans le jeu ainsi que son initiative pour résoudre ses problèmes et les défis auxquels il doit faire face ; de plus, il propose de soutenir les processus mentaux chez l'enfant, tel que le processus de réflexion ». Pour ces auteurs (2007, p. 14), le concept d'apprentissage actif s'articule autour d'éléments essentiels : 1) l'action directe sur les objets, 2) la réflexion sur les actions, 3) la motivation intrinsèque, l'invention et la généralisation, 4) la résolution de problèmes.

Au sujet de la réflexion sur les actions, les auteurs notent que l'action elle-même n'est pas suffisante pour apprendre. Encore faut-il que l'enfant interagisse avec le monde de manière réfléchie afin de le comprendre. La réflexion de l'enfant sur ses actions le conduirait à développer sa pensée et sa faculté de comprendre. Dans cette démarche, l'éducatrice devient une aide, un soutien. Elle ne dit pas à l'enfant quoi et comment apprendre, elle l'autorise plutôt à prendre en charge son propre apprentissage, tout en demeurant une observatrice attentive et prête à favoriser les démarches de l'enfant.

La classe s'organise autour d'« expériences clés » qui visent le développement social, cognitif et physique de l'enfant de 2 ans et demi à 5 ans. Parmi ces expériences clés, on retrouve le développement du langage et le processus d'alphabétisation. Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx (2007, p. 319) partagent les propos du linguiste Halliday (1973) quant à la capacité des enfants de 3 et 4 ans « de faire connaître leurs sentiments et leurs désirs, d'interagir avec les autres, de poser des questions et de réfléchir, de présenter leurs connaissances et de parler de situations imaginaires ». Alors que dans les années 1970 la fondation High/Scope centrait son approche principalement sur le développement du langage verbal, de nombreuses recherches, dont celle de Sulzby et Barnhart (1990), l'ont amenée depuis à mettre en relief les liens qui unissent le développement du langage parlé à celui du langage écrit. C'est en prenant appui sur le travail de l'éducateur Goodman (1986), qui intègre le développement du langage écrit et du langage oral dans le contexte de situations concrètes et qui est connu sous les termes « Whole Language Approach », traduits par « développement global du langage », que les auteurs proposent l'expérience clé du développement du langage et du processus d'alphabétisation.

Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx reconnaissent six pistes d'intervention comme autant d'expériences clés (2007, p. 319-343) : « parler avec les autres de ses expériences personnelles significatives » ; « décrire des objets, des événements et des corrélations » ; « prendre plaisir au langage : écouter des histoires, des comptines et des poèmes, inventer des histoires et faire des rimes » ; « écrire de diverses façons : en dessinant, en gribouillant, en dessinant des formes qui ressemblent à des lettres, en inventant des symboles, en reproduisant des lettres » ; « lire de différentes façons : lire des livres d'histoires et lire des livres d'images, lire des signes et des symboles, lire ses propres écrits » ; « dicter une histoire à un adulte ».

Les pistes retenues reposent sur les prémisses suivantes : 1) la communication entre les personnes est la première fonction du langage ; 2) le langage et l'alphabétisation se développent au rythme du processus de maturation de l'enfant ; 3) le langage et l'alphabétisation se développent par le biais des interactions. Dans les milieux d'apprentissage préscolaires où le développement du langage et le processus d'alphabétisation sont valorisés, les enfants sont actifs et bavards. Pour les auteurs, les enfants veulent communiquer et leur développement langagier provient de la maturation qui fait son œuvre. Pour ces auteurs, l'adulte n'enseigne pas à l'enfant comment développer son langage, mais constitue un modèle pour ce dernier. Selon Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx (2007, p. 321) :

La complexité du langage des enfants évolue en fonction des échanges entre les enfants de même qu'entre les enfants et les adultes ; elle n'est surtout pas le résultat d'un enseignement fait d'exercices répétitifs. Le fait que les adultes utilisent naturellement un langage plus complexe que celui de l'enfant d'âge préscolaire ne nuit pas à l'échange dans les conversations pour autant que l'adulte se retienne de corriger la syntaxe boiteuse de l'enfant, son choix de mots ou son système d'écriture. Dans un environnement riche en conversation et en écriture, la complexité du langage de l'enfant évolue naturellement, à un rythme propre à chacun.

Le programme High/Scope place l'accent sur la richesse et la variété des situations, sur la qualité langagière des interlocuteurs, en l'occurrence l'enseignante en particulier, de manière à provoquer des contextes d'exploration propices au développement du langage. Dans le même esprit, on se rappellera que Smith (1979) soulignait que le concept doit d'abord être compris avant de lui attribuer un nom et que ce n'est qu'à ce prix qu'il y aura apprentissage.

Cependant, des six pistes proposées pour favoriser le développement du langage et le processus d'alphabétisation, seulement trois portent plus particulièrement sur le langage parlé. Rappelons qu'il s'agit ici de : 1) parler de ses expériences personnelles (ce qui relève plutôt du discours infor-

matif ou expressif, selon la teneur); 2) décrire des objets, des événements, des corrélations (plutôt de l'ordre du discours informatif); 3) prendre plaisir au langage: écouter une histoire, inventer des histoires, faire des rimes (plutôt de l'ordre du discours poétique ou ludique, voire expressif ou informatif, selon la teneur). Il n'y a rien d'évident quant au discours incitatif ou, plus généralement, quant à l'argumentation utilisée dans les discussions. Il n'y a aucun doute que, dans la vie de la classe telle que préconisée par ce programme, il y a des moments de discussion, mais clairement l'accent n'est pas placé sur cette dimension du langage.

Il appert que la première fonction du langage, pour plusieurs chercheurs, dont Vygotski (1962), Chomsky (1975) et Smith (1979), serait d'utiliser le langage pour nommer les concepts découverts par l'expérimentation et pour se construire un système d'analyse et de compréhension du monde propice à sa propre survie. Néanmoins, communiquer avec les autres demeure assurément une fonction majeure. Outre un débat théorique, sans doute futile, sur la primauté d'une des fonctions du langage par rapport à l'autre, l'enjeu pour l'école est plutôt de favoriser l'une et l'autre de ces fonctions. Le programme Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx (2007) fournit de multiples pistes de contextes à favoriser pour le développement du langage et rappelle le rôle capital de l'enseignante dans la démarche de soutien aux processus mentaux de l'enfant, dont le processus de réflexion. En somme, il s'agit pour l'enseignante d'être habile à reconnaître ces moments de discussion possible avec les enfants et de profiter de ces contextes d'oral réflexif afin de permettre à ces tout jeunes élèves de faire leurs premières armes en ce qui concerne le développement de leur pensée critique en lien avec leur compréhension et la mise en mots.

CONCLUSION

C'est dans la mesure où le sens d'un concept est compris par le truchement de l'expérimentation que les mots qui s'y rattachent sont véritablement appris. Ainsi, pour apprendre, il faut comprendre, pour comprendre, il est souhaitable d'expérimenter et de réfléchir. C'est dans ce processus de réflexion, d'échange et de discussion, en contexte d'oral réflexif, que les mots peuvent prendre tout leur sens et favoriser une meilleure catégorisation des différents phénomènes étudiés, particulièrement chez les élèves plus jeunes qui ne maîtrisent pas l'écrit. Les auteurs étudiés montrent que les enfants de 5 ans sont déjà, pour la plupart d'entre eux, de très bons communicateurs. Ils ont appris la langue parlée de leur environnement depuis la perception de la voix de leur mère, alors qu'ils n'étaient pas encore nés, jusqu'à aujourd'hui. Ils entrent à la maternelle avec des

habiletés langagières considérables. Donc, en ce qui concerne l'oral, ils n'en sont pas à leurs premières armes, mais sont plutôt à l'étape de développer des habiletés intellectuelles de niveaux supérieurs. Ces dernières s'expriment dans la découverte de nouveaux concepts, dans la réflexion, dans l'échange et la discussion, dans le développement de la capacité à nommer ces nouveaux concepts et à les classer de manière à progresser dans la compréhension de phénomènes de différents ordres, nécessaires à la scolarisation et à la vie en société.

Le développement de la communication orale à la maternelle, vue comme objet d'étude, s'exprime plus particulièrement dans les jeux de langue, tels que particulièrement préconisés par Jager Adams, Foorman, Lundberg et Beeler (2000). Ce travail sur la langue elle-même favorise l'entrée dans le monde de l'écrit et amène les élèves à prendre une certaine distance par rapport à leur langue parlée, souvent tenue pour acquise.

Le développement de la communication orale à la maternelle, vue comme médium d'enseignement et d'apprentissage, s'exprime plus particulièrement dans des contextes d'oral réflexif où l'élève est amené à prendre la parole pour verbaliser ses démarches, ses apprentissages, sa compréhension avec l'aide de ses pairs et le soutien attentif de l'enseignante. Autant l'ouvrage de Poisson et Sarrasin (1998) que celui de Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx (2007) fournissent de multiples exemples de contextes favorisant ces périodes d'échange, que des auteurs comme Chabane et Bucheton (2002) qualifient d'oral réflexif. Il s'agit de périodes d'échange dans lesquelles les enfants sont des participants actifs pour qui il devient pertinent d'apprendre à mettre des mots sur ce qu'ils pensent, ce qu'ils comprennent ou ce qu'ils ressentent.

Ce qui peut manquer à certains d'entre eux, c'est la confiance en soi et la liberté d'explorer à leur façon le monde extérieur avec l'aide d'une enseignante respectueuse de leurs démarches, qui est consciente de son rôle de modèle dans son questionnement et dans son utilisation de l'oral, attentive à poser la question ou à fournir le mot juste qui conduit à pousser plus loin le raisonnement des élèves. Berthé (2004, p. 16) écrit :

Les enseignants sont dans cette perspective des « metteurs en mots » du monde ; ils verbalisent les actions, les émotions, nomment et décrivent avant que l'enfant ne soit capable de le faire seul puis l'invitent en le nommant, en le reconnaissant un et singulier parmi les autres, en l'encourageant, à verbaliser à son tour.

Il ne faut pas perdre de vue que tout locuteur maîtrise un vocabulaire passif de sa langue beaucoup plus considérable que ce qu'il peut en verbaliser. L'enseignante doit utiliser son langage d'adulte en tout

temps de manière à offrir un modèle d'expression et de communication orale adéquates en société, tout en veillant à ne pas créer de surcharge linguistique.

Tant le programme actuel d'éducation préscolaire que les suggestions présentées précédemment mettent l'accent sur la mise en place de contextes variés, favorisant chez l'enfant l'expérimentation propice à l'élaboration de nouveaux concepts et au développement du langage afférent. À l'école, de façon générale, et à la maternelle en particulier, tout est langage. Mais encore faut-il que l'enseignante soit attentive à ces multiples moments d'échanges verbaux et que ceux-ci ne soient pas perçus principalement comme de la gestion de classe. Par exemple, lorsqu'un enfant tente d'aller à un atelier plutôt qu'à un autre, voilà une situation fréquente où des échanges et des discussions ont lieu entre l'enseignante et un élève... Bien sûr, le nombre d'élèves et la volonté de respecter l'horaire peuvent inciter l'enseignante à être plus directive. Tout est question d'équilibre, d'à-propos, de patience, certes, mais également de conviction au sujet de l'aide véritable apportée à l'élève quant au développement de ses habiletés intellectuelles et langagières.

Un choix varié de contextes et l'importance accordée par l'enseignante à la qualité des échanges verbaux demeurent la clef de voûte du développement de la langue parlée des enfants. Cette variété de contextes s'appuie non seulement sur la diversité des sujets et matières abordés, mais également sur les demandes langagières faites aux élèves dans le cadre de ces contextes variés. Raconter un événement, exprimer ses perceptions, décrire une image, donner son opinion, certes, mais également expliquer sa démarche, parler de son expérimentation, discuter les points de vue, justifier ses comportements, voilà autant de situations qui exigent de l'élève une élaboration de sa pensée et de la langue parlée afférente et qui favorisent le développement d'habiletés intellectuelles de niveaux supérieurs. Un développement du langage qui le conduit vers une classification plus fine de ses concepts, un apprentissage plus permanent et une compréhension du monde plus nuancée. Dans son ouvrage *L'Art poétique*, Boileau (1674, cité dans Larousse, 1995, p. 78) écrivait : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément. » Il semble qu'il aura fallu tout ce temps pour cesser de voir l'oral comme le parent pauvre de l'écrit et lui redonner ses lettres de noblesse.

BIBLIOGRAPHIE

- Bates, E. (1976). *Language and Context : The Acquisition of Pragmatics*, New York, Academic Press.
- Berthé, N. (2004). *Parler, penser, grandir*, Amiens, CRDP de l'Académie d'Amiens.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique*, Ville Saint-Laurent, ERPI.
- Braun, C. M.J. (2000). *Neuropsychologie du développement*, Paris, Flammarion.
- Bruner, J.S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chabane, J.-C. et D. Bucheton (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chelma, M.-T. et M. Dreyfus (2002). «L'oral "intermédiaire" dans la lecture littéraire en cycle 2», dans J.-C. Chabane et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chevrie-Muller, C. et J. Narbona (1999). *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, 2^e éd., Paris, Masson.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*, New York, Pantheon.
- de Boysson-Bardies, B. (2003). *Le langage, qu'est-ce que c'est ?*, Paris, Odile Jacob.
- Dispaux, G. (1984). *La logique et le quotidien*, Paris, Les Éditions de minuit.
- Gariépy, L. (1998). *Jouer, c'est magique*, Québec, ministère de la Famille et de l'Enfance.
- Golinkoff Michnik, R. et K. Hirsh-Pasek (1999). *L'apprentissage de la parole*, traduit de l'anglais par M. Perron, Montréal, Les Éditions de l'Homme.
- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language ?*, Portsmouth, Heinemann Educational Books.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Edward Arnold Publishers Ltd.
- Hohmann, M., D.P. Weikart, L. Bourgon et M. Proulx (2007). *Partager le plaisir d'apprendre*, 2^e éd., Montréal et Paris, Gaëtan Morin Éditeur.
- Jager Adams, M. (1990). *Beginning to Read : Thinking and Learning about Print*, Cambridge, MIT Press.
- Jager Adams, M., B.R. Foorman, I. Lundberg et T. Beeler (2000). *Conscience phonologique*, adapté de l'anglais par Brigitte Stanké, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill.
- Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale*, traduit et préfacé par Nicolas Ruwet, Paris, Éditions de Minuit.
- Kail, M. et M. Fayol (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à 3 ans*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*, Montréal, Chenelière Éducation.

- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Larousse (1995). *Dictionnaire des citations françaises*, Paris, Les Éditions françaises.
- Martin, A. (2002). *L'oral en maternelle*, Paris, Nathan pédagogie.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, gouvernement du Québec.
- Moreau, M.-L. et M. Richelle (1981). *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur.
- Morin, J. (2002). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Plessis-Bélaïr, G. (1989). *Persuasive Speech in Children between Seven and Eight : An Educational Analysis*, Thèse de doctorat inédite, Londres, Université de Londres.
- Plessis-Bélaïr, G. (2000). « La didactique de la communication orale dans une perspective de développement de la pensée critique », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 261-279.
- Plessis-Bélaïr, G. (2004). « La communication orale : un outil pour réfléchir », *Québec Français*, 133, printemps, p. 57-59.
- Poisson, M.C. et L. Sarrasin (1998). *À la maternelle... voir grand*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill.
- Rondal, J. (1979). *Votre enfant apprend à parler*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur.
- Rondal, J.A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*, Tournai, Labor.
- Ruesch, J. et G. Bateson (1968). *Communication : The Social Matrix of Psychiatry*, New York, W.W. Northon and Company.
- Sauvage, J. (2005). *L'oral à l'école maternelle*, Paris, L'Harmattan.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*, traduit de l'anglais par Alain Vézina, Montréal, Les Éditions HRW.
- Sousa, D.A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill.
- Sulzby, E. et J. Barnhart (1990). « The developing kindergartner: All our children emerge as readers and writers », dans J.S. McKee (dir.), *The Developing Kindergarten : Programs, Children and Teachers*, Ann Arbor, MI, MIAEYC, p. 201-224.
- Vygotski, L.S. (1962). *Thought and Language*, Cambridge, The MIT Press.
- Wyatt, G.L. (1973). *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Bruxelles, Charles Dessart éditeur.

CHAPITRE

2

**La causerie à la maternelle
comme lieu de construction
du langage et de la pensée**

Denise Doyon

*Université du Québec à Chicoutimi
denise_doyon@uqac.ca*

Carole Fisher

*Université du Québec à Chicoutimi
carole_fisher@uqac.ca*

RÉSUMÉ

La causerie, activité pour laquelle les enfants sont réunis pour parler, est traditionnellement pratiquée en classe maternelle au Québec. Plusieurs recherches donnent à penser que cette activité est difficile à animer et que l'on peut douter de sa contribution au développement du langage et de la pensée des enfants. En nous appuyant sur les modèles constructiviste et socioconstructiviste du développement, nous avons fait l'hypothèse qu'il était possible d'animer une causerie à la maternelle de manière à ce qu'elle soit constructive sur les plans du langage et de la pensée. Les auteures relatent les fondements et les étapes de la recherche menée durant cinq ans, avec la collaboration de huit enseignantes, dans le but de cerner les conditions nécessaires à mettre en place pour faire de la causerie une conversation à plusieurs qui donne lieu à une coélaboration de sens. Le modèle d'animation de la causerie qui est issu de cette recherche-développement met de l'avant trois facteurs à considérer pour favoriser la qualité pédagogique de la causerie : le mode de gestion, l'orientation communicative de la séance et la nature des rétroactions verbales de l'enseignante¹.

1. Cette recherche a été subventionnée par la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi (FUQAC) et par le Consortium régional de recherche en éducation (CRRE) du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Nous tenons à remercier les enseignantes qui nous ont généreusement accueillies dans leur classe et qui ont rendu possible ce projet. Merci également aux étudiantes qui sont intervenues comme assistantes à différentes phases de la recherche, et plus particulièrement à Audrey-Julie Charron pour sa contribution à l'analyse.

Le développement du langage oral fait partie des premiers objectifs de la classe maternelle. Une activité est traditionnellement associée à cet objectif, la causerie, au cours de laquelle le groupe d'enfants est réuni pour parler sur un sujet déterminé. Dès les années 1970, diverses observations ont conduit à faire voir les limites et les faiblesses de cette activité, mais elle n'en a pas moins conservé son importance dans les routines de la maternelle. Le présent chapitre fait état des fondements et des étapes d'une recherche qui visait à élaborer un modèle d'animation de la causerie qui réponde mieux à la nécessité de soutenir et de stimuler le développement cognitif et langagier d'enfants de 5 et 6 ans fréquentant la maternelle en contexte québécois.

Le chapitre comprend trois grandes parties. Dans la première, après avoir passé en revue les critiques adressées à la causerie traditionnelle et les difficultés qu'elle comporte pour l'enfant qui entre à l'école, nous présentons la conception du langage, de son développement et des rapports langage-pensée sur laquelle s'appuie notre recherche. Nous relevons ensuite différentes pistes issues de travaux contemporains qui se sont penchés sur la communication à la maternelle ou, encore, sur l'oral et l'apprentissage en contexte scolaire. Nous terminons en énonçant les objectifs de la recherche. Dans la seconde partie, les choix méthodologiques et la démarche sont exposés; nous y relatons les différentes étapes d'un parcours de travail collaboratif avec des enseignantes, qui a duré cinq ans et qui a conduit à l'élaboration d'un modèle pour l'animation de la causerie. La troisième partie est, pour sa part, consacrée à la description de ce modèle, plus précisément aux trois facteurs clés sur lesquels il convient d'agir pour optimiser la valeur pédagogique de la causerie considérée comme une conversation à plusieurs: le mode de gestion, l'orientation communicative de la séance et la nature des rétroactions verbales de l'enseignante.

1. LA CAUSERIE, ACTIVITÉ TRADITIONNELLE DE LA MATERNELLE

En 1969, le ministère de l'Éducation du Québec publiait une série de documents, intitulée *Les activités à la maternelle*, dont l'un portait particulièrement sur le langage. Celui-ci présentait la causerie en ces termes: « Activité de langage la plus intense et probablement la plus difficile à bien mener la causerie est le moment réservé au langage collectif, l'occasion pour chacun de faire partager au groupe ses expériences, ses connaissances, ses joies et ses peines » (MEQ, 1969, p. 11). On constate ainsi que, dès le début de l'existence des maternelles au Québec, la causerie était une activité privilégiée,

dévolue au langage collectif et perçue comme étant difficile à mener. Il est précisé, plus loin dans le texte, que la causerie est différente des « simples conversations » que sont les échanges lors de la collation et des « discussions sur un point précis » comme planifier une activité. Depuis plus de 30 ans, donc, les enseignantes proposent cette activité aux enfants. En effet, quand on les interroge, la majorité d'entre elles affirment insérer la causerie dans leur programme d'activités, bien qu'à des fréquences variées, ce qui ne les empêche pas de s'interroger sur sa pertinence et sa valeur (Fisher et Doyon, 2010). Quelques résultats de recherche confirment que les enseignantes ont raison de s'interroger sur cette activité. D'autres s'expriment sur sa valeur et tracent la voie à une meilleure exploitation de la causerie. Nous considérons d'abord les premiers.

1.1. LA CAUSERIE, UNE ACTIVITÉ À REPENSER

Des études faites sur la causerie en classe maternelle mettent en évidence les faiblesses observées dans l'animation des enseignantes et leurs impacts sur la valeur de l'activité (Dannequin, 1976 ; Florin, 1991 ; François, 1990 ; Lentin, 1972, 1973 ; Nonnon, 1990). Un des premiers aspects mis en cause concerne les thèmes que privilégient les enseignantes. On constate qu'elles ont tendance à choisir des sujets à caractère académique et livresque, éloignés des préoccupations des enfants (Florin, 1991). De plus, l'exploitation qu'elles font de ces sujets engendre une activité artificielle, loin du vécu et du langage des enfants, avec la conséquence qu'au lieu de développer le langage, on l'inhibe (Dannequin, 1976). Les enseignantes entrent difficilement dans la pensée des enfants (Florin, 1991) et sont peu intéressées à l'expression de ces derniers. Elles ne suscitent pas le désir de communiquer du fait qu'elles ne créent pas un climat favorable à l'écoute ni les conditions qui permettraient aux enfants de s'exprimer vraiment (Chaumeil et Loiseau, 1996). Elles manifestent plutôt un comportement dirigiste, obligeant les enfants à inscrire leur propos dans le sujet du jour et n'acceptant guère les écarts ou les digressions (Florin, 1991 ; Loiseau, 1996). De même, Joulain (1990) observe qu'il est très rare qu'une discussion parte de l'idée d'un enfant.

Le mode d'animation fondé sur le questionnement (Dannequin, 1976) que les enseignantes privilégient donne lieu non pas à une conversation à plusieurs, mais à une succession de dialogues enseignante/enfant (François, 1990) : l'enseignante pose une question et un enfant répond ; elle répète ou commente la réponse, donne éventuellement la parole à un autre enfant, puis continue avec une autre question. On remarque également que la question est souvent factuelle et la réponse, suggérée (François,

1990). Les enseignantes évitent de susciter la confrontation des points de vue et cherchent davantage à donner de l'information aux enfants qu'à les écouter (Florin, 1991).

Comme on peut s'y attendre, les résultats des recherches menées en France par Florin (1991) ont montré que, dans les causeries observées, les enseignantes parlent plus que tous les enfants réunis et que la participation de ces derniers demeure faible : en moyenne et en grande section, 30 % des enfants ne participent pas activement à la conversation. La plus grande part du discours revient à l'enseignante, de même qu'à quelques enfants du groupe dits « grands parleurs », ce qui donne lieu à une communication inégale (François, 1990). Les données de Joulain (1990) indiquent qu'au cours d'une séance de langage en maternelle plus de 75 % des échanges prennent la forme d'un dialogue entre l'enseignante et un enfant particulier. Quant à la longueur des échanges, 70 % de ceux-ci ne dépassent pas deux tours de parole. La stratégie dominante de l'enseignante « consiste à lancer un thème qu'elle alimente de quelques questions collectives régulières, [et à choisir] ensuite les enfants avec lesquels elle va engager un échange individuel » (Joulain, 1990, p. 65).

Enfin, une compréhension limitée de ce qu'est le langage ferait en sorte que les enseignantes s'attachent à ses aspects formels (vocabulaire, prononciation, syntaxe) (Loiseau, 1996) plutôt que de fournir aux enfants des conditions favorisant la communication. Si l'activité-causerie est ainsi négativement dépeinte, il semble pertinent de tenter de comprendre la situation et, par la suite, d'examiner comment on pourrait l'envisager autrement. Considérons d'abord ce que cette situation signifie pour les enfants.

1.2. PARLER ENSEMBLE À 5 ANS

Quand on propose aux enfants qui entrent à la maternelle, dont certains ont à peine 5 ans, de faire une causerie, on leur impose une tâche exigeante, et ce, à plus d'un titre. Tout d'abord, on leur demande de s'asseoir et de rester calmes pendant quinze, vingt ou même trente minutes. Pour conserver cette position tout en demeurant attentif, il faut que l'enfant soit intéressé. Or, ce qu'on lui propose, c'est de parler en groupe en suivant des règles : s'exprimer à son tour, écouter celui qui parle, ne pas lui couper la parole, lever la main, etc. On fait ainsi appel au développement social et au savoir-vivre ensemble, alors qu'à 5 ans, partager l'attention d'un adulte avec plusieurs autres enfants demeure difficile. De plus, pour que l'enfant prenne la parole devant le groupe, il doit avoir confiance en lui-même ; il doit être capable de s'affirmer suffisamment pour oser énoncer son idée,

son point de vue, pour parler de lui-même devant les autres. Cet aspect soulevé par Blochet, Mairal, Barbet, Caumes et Maridet (2002) est crucial, car certains enfants, c'est bien connu, évitent de prendre la parole devant le groupe, alors que d'autres, plus sûrs d'eux, occupent une grande part du temps dévolu à la causerie, ce qui n'est pas sans causer de soucis à l'enseignante. C'est ainsi que les « petits parleurs » ne trouvent pas leur compte dans ce type d'activité.

Une des préoccupations des enseignantes est d'amener les enfants à parler « dans le sujet », c'est-à-dire à respecter le sujet annoncé. Pour répondre à cette consigne, il faut que l'enfant l'ait bien comprise et qu'il fasse abstraction de ce qu'il aurait vraiment le goût de dire, pour ne s'en tenir qu'à ce qui est demandé, en plus d'avoir à écouter l'idée de chacun sur le sujet fixé. Enfin, lorsqu'il prend la parole, on s'attend à ce qu'il s'exprime clairement et correctement.

Tout cela conduit à se demander si la forme habituelle qu'on donne à la causerie et la place qu'y occupent les règles de fonctionnement conviennent aux capacités et aux besoins de l'enfant de 5 ou 6 ans, notamment à ses besoins sur les plans langagier et cognitif. Un regard sur le langage et son développement, de même que sur les liens langage-pensée, est nécessaire avant d'aller plus loin.

1.3. LE LANGAGE ET LES LIENS LANGAGE-PENSÉE

Aborder la problématique du langage à la maternelle suppose que l'on se donne une vision claire de ce qu'est le langage, de la manière dont il s'acquiert et des liens qui se tissent au cours du développement entre le langage et la pensée. La présente section vise à présenter assez succinctement ces divers points et fournit du même coup l'essentiel du cadre théorique de notre recherche.

1.3.1. La conception du langage

Selon Florin (1999, p. 15), au cours du xx^e siècle, trois perspectives dans la conception du langage et de son acquisition se sont succédé. Suivant la première, « le langage, c'est du vocabulaire ». On se préoccupe alors de savoir de combien de mots les enfants comprennent la signification et la quantité qu'ils utilisent. Selon la deuxième perspective, le langage représente une « certaine organisation des énoncés ». L'intérêt est alors de savoir comment cette organisation s'acquiert et se complexifie, ce qui propulse à l'avant-scène la dimension syntaxique du langage. S'intéresser aux « conduites langagières » qui créent des relations entre l'énonciateur, le destinataire et le contenu du discours est caractéristique de la troisième

perspective; à partir de là, il s'agit de savoir comment l'enfant en vient à agir à l'aide du langage tout en intégrant les règles de la langue de son milieu.

Cette évolution des conceptions du langage et de son acquisition est allée de pair avec l'évolution de la linguistique elle-même. Après avoir été perçu avant tout comme un système de règles, comme une grammaire, sous l'influence de Chomsky, le langage a retrouvé ses dimensions sociales et fonctionnelles tandis que le sens a repris une place centrale dans les préoccupations des chercheurs. La pragmatique montre ainsi comment «dire, c'est faire» en étudiant les différents «actes de langage» que les locuteurs accomplissent par la parole. De plus, comme le rappelle Florin (1999, p. 21), «tout énoncé est un acte qui crée des relations nouvelles entre celui qui parle ou écrit (l'énonciateur), son interlocuteur et le contenu de l'énoncé».

La conception du langage à laquelle nous souscrivons met ainsi en évidence deux traits fondamentaux: son caractère multifonctionnel et sa dépendance au contexte (Hickmann, 1987). Par le premier, on rend compte du fait que le langage s'est constitué pour remplir de multiples fins liées à l'interaction, à la coopération sociale et à la représentation de l'expérience (Gérard, 1987; Hickmann, 1987), telles que demander, questionner, informer, expliquer, promettre, saluer, convaincre, interdire, etc. Son second caractère, la dépendance au contexte, signifie que la valeur des signes linguistiques ne se définit pas en elle-même, d'une manière absolue, mais bien par l'usage qui en est fait. On ne peut, en effet, comprendre la signification d'un énoncé ni à quoi il réfère sans égard aux conditions et au contexte dans lesquels il a été produit. Il en résulte également que le sens est constamment renégocié à l'intérieur d'un groupe linguistique. Comme le note François (1990, p. 37), «les limites du sens bougent» autant dans l'emploi d'un mot, par exemple, que dans les relations entre ses divers usages. C'est ce qui explique que la langue évolue et qu'elle se diversifie sous l'action de ses utilisateurs (jeunes générations, groupes sociaux, etc.). À la vision de la langue comme une «structure» externe aux sujets utilisateurs (ou, encore, comme un «code» ou un ensemble de règles à respecter), il faut préférer le regard de François (1990, 1991) qui met en relief la nature «ludique» du langage. À la fois parce que parler, dialoguer est fondamentalement un jeu social, que ce faisant nous entrons dans des «jeux de langage» au sens de Wittgenstein (différentes façons de manier le langage) et parce qu'il y a «du jeu» dans la langue, c'est-à-dire un espace d'invention, d'imprévu, de transgression.

Dans cette perspective, apprendre à parler doit être compris comme apprendre à interagir avec les autres dans différents modes d'activités langagières. L'enfant n'apprend pas le langage comme un système de signes détaché des contextes interpersonnels et sociaux où il s'utilise. C'est bien « en parlant qu'il apprend à parler », c'est-à-dire qu'il apprend en interagissant avec des partenaires coopératifs dans diverses situations de la vie quotidienne. Le langage et son acquisition ne peuvent être abordés dès lors sans qu'on prenne en considération des réalités comme l'intention, la forme de l'interaction sociale et le rôle de l'adulte dans le développement de l'enfant, ainsi que nous le verrons un peu plus loin.

1.3.2. Le langage et la pensée

Au cours des dernières décennies, de nombreuses études ont mis en lumière le rôle fondamental de l'environnement social dans le développement cognitif et langagier, que ce soit, comme le montre l'ouvrage de Hickmann (1987), dans le cadre des approches sociales du développement cognitif (notamment les travaux de Wertsch, Hickmann, Rogoff) ou dans celui des approches fonctionnelles du développement langagier. Cette seconde voie a été ouverte par les écrits du linguiste Halliday, et on peut y rattacher nombre de travaux portant sur les interactions adulte-enfant au cours du développement (Bernicot, 1992 ; Bruner, 1983, 1987 ; Ninio et Snow, 1996 ; Wells, 1999). Ces divers courants s'inscrivent dans le sillage de la pensée du psychologue Vygotski, particulièrement de sa thèse sur l'origine des fonctions psychiques qui est ainsi résumée par Schnewly (2008, p. 15) : « Toutes les fonctions psychiques supérieures (volonté, attention, mémoire, formation de concept, pensée verbale, langage écrit) sont issues directement de rapports sociaux, de rapports interpsychiques dont elles constituent l'intériorisation. »

Pour Vygotski (1934/1985), le développement de notre espèce est une suite de transformations médiatisées par les outils que l'homme crée. L'outil transforme l'action de l'humain, son rapport à l'environnement, et transforme l'humain lui-même. Vygotski (1935/1985) voit dans le développement de la vie psychique la même dynamique. Dans ce cas, les outils sont des systèmes de signes. Ce sont eux qui médiatisent les activités mentales et qui sont le moteur du développement. Le langage est le plus important de ces systèmes de signes. Il permet à l'individu, comme l'écrit Brossard (2004, p. 30), d'agir avec et sur autrui, ainsi que sur lui-même, en transformant ses propres comportements : « Schématiquement dit, l'outil et le langage sont ce par quoi les hommes ont pu transformer la nature et leur nature. »

Qu'ils soient matériels ou psychiques, les outils sont transmis par la culture, ce qui suppose des apprentissages et confère un rôle crucial aux adultes et aux pairs plus expérimentés qui entourent l'enfant. Vygotski (1935/1985) conçoit le développement à fois comme autonome et dépendant des apprentissages (voir Brossard, 2004, pour une discussion approfondie de cette question). Si, d'une part, il affirme qu'on ne peut implanter quelque chose dans l'enfant, d'autre part, il voit dans l'apprentissage un déclencheur de développement, un appel au développement :

L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant (Vygotski, 1935/1985, p. 112).

La notion de « zone proximale de développement » permet de comprendre ce double point de vue : c'est le soutien de l'adulte à un moment du développement où l'enfant est en quelque sorte réceptif à un apprentissage donné qui lui permettra de franchir le pas. Et c'est la communication, dans le cadre d'interactions entre les personnes, qui médiatise cet apprentissage. Mais, pour Vygotski, le langage n'est pas simplement véhicule de communication, encore moins support d'une pensée qui existerait en dehors de lui. C'est en étudiant l'apparition du langage dit « égocentrique » chez l'enfant qu'il met en évidence le lien entre le langage et la pensée.

Vygotski (1935/1985) voit dans le premier développement de l'enfant deux lignes développementales disjointes : un stade préverbal de l'intelligence, où l'enfant peut résoudre des problèmes et manifeste une intelligence pratique sans la parole, et un stade préintellectuel du langage, où il se montre capable de communiquer par gestes, mimiques, expressions vocales, sans manier de significations précises. Mais, à partir du moment où l'enfant utilise les mots, le développement du langage et le développement de la pensée vont s'intégrer et devenir inséparables. Comme l'explique Bronckart (1997, p. 200), c'est que, d'un côté, « les capacités de représentations sont investies dans les échanges communicatifs » et que, de l'autre, « les représentations du monde antérieurement constituées (dans l'interaction avec le monde physique) se trouvent investies et réorganisées par les signes de la langue naturelle de l'entourage ».

Une autre étape décisive du développement a lieu vers 3 ans avec l'apparition du langage pour soi (aussi appelé langage « égocentrique » ou privé). Alors que jusque-là l'enfant utilise le langage pour communiquer avec autrui, un nouvel usage se manifeste quand il se trouve devant un problème : il se parle à lui-même pour comprendre la situation, pour

organiser ou planifier son action. Graduellement, ce parler pour soi devient moins apparent ; ce n'est pas que sa raison d'être disparaît, bien au contraire, c'est qu'il s'intériorise. Selon l'analyse de Vygotski (1935/1985), il devient le langage intérieur, la pensée verbale : « la capacité de construire un contexte communicatif avec autrui [s'est convertie] en une capacité de construire un contexte communicatif avec soi-même » (Brossard, 2004, p. 48). En somme, dans cette perspective vygotkienne, la pensée émerge de l'intériorisation du langage qui, à partir de là, assume une fonction communicative et cognitive.

1.3.3. Interaction sociale, intention et dialogue

Considérant les recherches sur le développement du premier âge, Bruner (1987, p. 21) relève « la rapidité avec laquelle les petits enfants sont stimulés par les échanges avec les adultes et comme ils sont prompts à prendre à leurs comptes les moyens et les fins mis en œuvre dans les actions des autres ». Les travaux dans ce domaine n'ont cessé de confirmer que l'acquisition du langage commence bien avant que l'enfant prononce ses premiers mots. Selon Bruner (1987, p. 15) : « Elle commence quand la mère et l'enfant créent un "scénario" prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée. »

Dès le début, l'enfant se trouve inséré dans la communication. Le bébé est traité comme s'il avait des intentions, et la mère, notamment, cherche constamment à comprendre, à interpréter ses besoins et états émotionnels (Fisher-Dolbec, 1993). Elle engage l'enfant dans un dialogue et met en place des scénarios d'interaction récurrents dans lesquels le bébé en vient à anticiper l'action. On a appelé « formats » ces « échanges habituels qui fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mère et enfant » (Bruner, 1983, p. 171). Bruner (1983, 1987) a montré comment des compétences communicationnelles de base se trouvent ainsi installées au cours de la première année, bien avant que l'enfant ne commence à parler. L'alternance de tours dans l'échange de vocalisations, l'attention conjointe sur un même centre d'intérêt, l'anticipation (dans le jeu de « coucou », par exemple), tout comme la capacité à prendre son tour dans des contextes d'échanges de plus en plus variés sont autant de compétences communicationnelles qui se développent dans le contexte même des interactions entre l'adulte et l'enfant.

Selon Tomasello (2004), un tournant majeur se produit aux environs de 9 mois lorsque l'enfant, du fait qu'il comprend ses propres « actions intentionnelles », commence à voir plus nettement les autres comme des êtres dotés d'intentions. Les capacités cognitives et communicationnelles

déjà en place ouvrent alors la voie au langage. Pour Tomasello (2004), la faculté de s'identifier à autrui serait le trait distinctif de l'humain et ce qui rend possibles la transmission des savoirs et l'évolution culturelle.

Ces considérations, très brièvement esquissées, nous ramènent au fait que le langage est un système d'action qui sert à réaliser des intentions et que sa nature est foncièrement dialogique. L'expression « acquisition du langage » gagne ainsi à être remplacée, comme le propose Espéret (1990), par celle de « construction des conduites langagières », ce qui rend mieux compte du processus en cause :

L'enfant apprend d'abord à maîtriser des situations de discours de plus en plus nombreuses et [...] ce sont les exigences fonctionnelles de ces situations qui l'amènent peu à peu soit à construire de nouveaux moyens d'expression linguistique, soit à modifier l'emploi des moyens déjà possédés (cité dans Garcia-Debanc et Plane, 2004, p. 28).

Apprendre à parler constitue ainsi un processus de différenciation progressive à la fois des intentions de communication et des moyens d'expression. Ce processus ne peut se réaliser de manière satisfaisante que si l'enfant fait l'expérience, à mesure qu'il grandit, de contextes de communication variés et si, en outre, il peut participer à des interactions avec des locuteurs plus expérimentés qui agissent de manière à médiatiser les outils discursifs et langagiers.

Les travaux sur les interactions parent-enfant au cours du développement ont clairement mis en évidence les comportements d'adaptation linguistique et conversationnelle des adultes qui constituent une manière de maximiser l'intercompréhension (Florin, 1999). Plus précisément, en agissant ainsi avec les enfants, « on leur permet d'étendre à de nouveaux contextes le langage qu'ils possèdent, de remplir les conditions propres aux différents actes de parole, de maintenir un sujet de conversation, dans les allers et retours d'un dialogue, de discerner ce qui vaut la peine qu'on en parle – de régler en définitive l'usage du langage » (Bruner, 1987, p. 33).

Loin d'être un simple « modèle » langagier, l'adulte est appelé à jouer un rôle très actif, puisqu'il doit être un « partenaire consentant, disposé à négocier avec l'enfant » (Bruner, 1987, p. 33). Car, ainsi que le rappelle Nonnon (1989, p. 133), « l'intelligibilité n'est pas une donnée dont on part, mais quelque chose que la mise en mots tend à construire pour des interlocuteurs donnés ». Ce sont ces expériences de communication, de négociation du sens, avec des partenaires coopératifs et sensibles à sa zone proximale de développement, qui font que l'enfant progresse tant sur le plan du langage que de la pensée. On peut ainsi qualifier ce qui se passe dans les échanges adulte-enfant d'« interaction de tutelle » (Florin, 1999). Outre les « formats » déjà mentionnés, on relèvera ici les

stratégies d'étiquetage et de dénomination ainsi que divers comportements d'étayage de la parole dont les plus visibles sont les reprises, les expansions grammaticales et les extensions sémantiques. Mais il existe bien d'autres comportements d'étayage manifestés par les adultes au cours de l'interaction, y compris dans des situations d'oral en contexte scolaire (Grandaty et Chemla, 2004; Hudelot, 1997; Nonnon, 1997, 2001).

1.4. LA CAUSERIE AUTREMENT

L'observation des pratiques habituelles de langage en groupe à la maternelle conduit, comme on l'a vu précédemment (voir la section 1.1), à des constats insatisfaisants sur le plan de la communication et des bénéfices que les enfants en retirent. Aussi diverses propositions ont-elles été avancées afin d'améliorer la valeur pédagogique de ces situations de langage. Nous en évoquerons quelques exemples dans ce qui suit, avant de présenter nos propres objectifs de recherche.

1.4.1. La recherche d'une participation plus égale

Le grand groupe est régulièrement perçu comme un obstacle majeur à la parole des enfants : il favorise les grands parleurs au détriment des petits. C'est l'opinion de Lentin (1972, 1973), de Florin (1991, 1995) et de Blochet, Mairal, Barbet, Caumes et Maridet (2002). Florin (1991, p. 44) souhaite « instituer des situations de communication équilibrées, négociées de partenaire à partenaire » en classe maternelle. Le grand groupe, par sa rigidité et « le caractère monolithique de l'enseignement qui y est donné », lui apparaît incompatible avec ses objectifs qui « impliquent des ajustements fins de l'adulte à l'enfant » comme ceux que l'on observe chez les mères. Elle propose des ateliers de langage en divisant la classe en trois sous-groupes homogènes (petits, moyens et grands parleurs) sur la base de la quantité de leur participation verbale, ce qui est indépendant de la qualité de l'expression. Ces ateliers ne remplacent pas les situations de langage en grand groupe, mais ils constituent un moment privilégié pour faciliter la prise de parole et ils permettent à l'enseignante de diversifier ses modes d'intervention. Une évaluation menée sur un grand nombre d'enfants montre que cet entraînement en atelier a des effets positifs, à moyen terme et au moins pour le groupe initialement le plus en difficulté (les petits parleurs), sur le plan à la fois de la maîtrise de l'oral et de l'accès à l'écrit (Florin, Khomsi, Guimard, Écalle et Guégan, 1999).

Une autre voie explorée consiste à placer l'enfant dans le rôle de locuteur principal. Ainsi, Goulette (1989) préconise un type de causerie appelé « J'expose et je cause » : à tour de rôle, chaque enfant anime une

présentation sur lui-même, ses goûts, sa famille, qu'il illustre d'objets de son choix. L'attention du groupe se trouve ainsi déplacée vers cet enfant vedette plutôt que sur l'enseignante, habituellement le centre de la parole, ce qui favorise l'apparition d'une plus grande variété de fonctions communicatives dans le discours des enfants. Delcambre (2005) observe une situation similaire dans deux classes maternelles où les enfants présentent des objets ou des travaux au cours de l'entretien du matin. Elle constate toutefois que l'élève vedette est l'interlocuteur principal de la maîtresse qui le questionne, tandis que les autres élèves se retrouvent en position de spectateurs. Malgré le rôle confié à l'enfant, l'enseignante conserve le contrôle de la gestion de la communication et, bien que les échanges entre enfants augmentent au cours de l'année, ils demeurent brefs. Dans une troisième classe, en revanche, où le contrôle de l'enseignante est moindre, Delcambre (2005) observe une proportion plus grande d'échanges entre enfants. On constate ainsi, comme le montrent amplement les analyses de Froment et Leber-Marin (2003), l'interaction entre les divers éléments constitutifs d'une situation de communication : « Une situation aménagée n'est pas équivalente à une autre, son déroulement concret dépend de la thématique, des rôles et places discursives, de la tonalité de l'interaction » (p. 162).

1.4.2. Favoriser la discussion

Plusieurs auteurs font valoir qu'il est important d'offrir la possibilité aux enfants d'exprimer leurs idées, de les discuter, voire de les confronter, et de les coordonner. Tozzi (2001, p. 11) rappelle que « le langage, par son interactivité, a une orientation argumentative » et que les conduites argumentatives apparaissent très tôt. Pour Pontecorvo et Sterponi (2002), l'habileté à argumenter est un des outils culturels les plus utiles que le langage fournit. Il importe donc de donner aux enfants d'âge préscolaire l'occasion d'entrer dans des débats à plusieurs à propos de sujets significatifs. Les deux chercheurs observent que les enfants qui font régulièrement l'expérience de ces situations à la maison ou à l'école en viennent à maîtriser diverses stratégies argumentatives et des modes d'argumentation rationnelle.

La pratique de la discussion et du débat est particulièrement exploitée dans l'enseignement de la philosophie aux enfants. Certaines variantes de ce courant, notamment en France, accordent une grande attention au langage et poursuivent un double objectif : apprendre à penser et apprendre à parler (Tozzi, 2001). Dans cette perspective, Bomel-Rainelli, Calistri et Martel (2005) ont expérimenté des ateliers de philosophie durant deux années avec les mêmes élèves, en faisant l'hypothèse « que la langue et l'argumentation se coconstruisent en situation de communication et que les compétences des parleurs habiles se transmettent aux enfants plus en

difficulté» (p. 181). Bien que l'étude concerne le début de l'école primaire, elle est intéressante du fait que les auteurs se penchent sur les différences entre grands et petits parleurs. L'analyse montre que tous les enfants progressent, mais ce ne sont pas nécessairement les grands parleurs qui progressent le plus. D'autres facteurs que la participation peuvent intervenir selon les auteurs : « la maturation, les autres activités scolaires mais aussi l'imprégnation des conduites argumentatives de l'ensemble de la classe. En effet, les mots des autres parlent en nous ; participer même silencieusement à l'atelier de philosophie c'est apprendre à parler et à penser » (p. 186).

Considérant la circulation des idées au cours de la discussion, Bomel-Rainelli, Calistri et Martel (2005) constatent que les grands parleurs se distinguent par la position qu'ils prennent dans une série d'échanges : « Les grands parleurs généralement initient la série ; quand ils s'y inscrivent, ils en augmentent la charge de signification et le plus fréquemment ils l'interrompent. Les petits parleurs au contraire, quand ils finissent par intervenir, le font dans le cadre d'une série qu'ils modifient très peu » (p. 188). Alors qu'au début de la recherche, les auteurs interprétaient cette position de retrait par une difficulté à se décentrer, au terme de leur travail ils considèrent au contraire que les petits parleurs sont trop peu centrés sur eux-mêmes, trop dans la parole de l'autre, et qu'ils auraient besoin de s'affirmer davantage.

Le développement des conduites argumentatives intéresse aussi grandement la didactique de l'oral, mais les travaux concernent surtout le primaire. Signalons tout de même ici le relevé que Carsalade, Dhers et Garcia-Debanç (2001) font des conditions favorables à l'argumentation orale en classe : le fait que les élèves soient régulièrement invités à argumenter, la façon dont l'enseignant intervient au cours des échanges et le fait qu'il accepte une démarche en tâtonnement. À cela s'ajoute la disposition dans l'espace « qui facilite la circulation de la parole : les enfants argumentent d'autant plus efficacement qu'ils regardent leurs interlocuteurs et non pas exclusivement le maître de la classe » (p. 358).

Les indications qui précèdent mettent en évidence la complexité de ce qui se joue dans les discussions en groupe : exigence cognitive et langagière de la tâche, positionnement social, rôle discursif assumé, influence des interventions de l'enseignant. À propos de ces dernières, Pontecorvo et Sterponi (2002) montrent que des reprises de l'énoncé de l'enfant, des reformulations et des questions contingentes sémantiquement sont des outils pour soutenir et favoriser le développement cognitif. En reformulant ou en répétant les contributions des enfants, « l'enseignant joue un rôle

de catalyseur dans la discussion qui se déroule, de sorte que les voix des enfants ne sont pas simplement juxtaposées, mais sont mises en confrontation dialectique» (notre traduction)².

L'enseignant joue ainsi un rôle crucial pour qu'une situation de langage en groupe devienne un lieu de construction de sens, de coélaboration des idées et de la pensée.

1.4.3. Interaction et conduites langagières

Du côté de la didactique du français, divers travaux se sont employés à décrire les interactions en contexte scolaire en recourant aux outils d'analyse développés par la pragmatique et la linguistique conversationnelle. Davantage orientées vers la description que la prescription, ces recherches n'en fournissent pas moins des indications utiles pour repenser la causerie.

Ainsi, une des hypothèses des recherches menées par les équipes INRP en France est que les échanges oraux permettent de construire à la fois les connaissances dans les disciplines et les compétences discursives. Ce qui est recherché, selon Grandaty (2001, p. 395), c'est une approche pédagogique qui permet d'« accéder à une maîtrise de l'oral valorisé socialement ; non pas seulement participer, mais convaincre (argumentatif), donner à voir, à se représenter (descriptif), répondre une question [*sic*] en comment ou pourquoi (explicatif), faire vivre un évènement (relater, raconter) ». Et il ajoute : « La question n'est plus alors, "comment faire pour faire parler 28 élèves ? ", mais comment organiser une séquence d'enseignement qui permette aux élèves de construire des savoirs sur ces quatre discours. »

Dans la poursuite de ce double objectif de favoriser chez les élèves la maîtrise de conduites langagières et la construction de connaissances, divers constats ressortent des observations et des expérimentations menées dans les classes. D'abord, le fait que tous les élèves ne participent pas de la même manière aux échanges est une constante. Toutefois, la participation n'est pas nécessairement garante de la construction des connaissances. Ainsi, comme le note Turco (2001, p. 19), « certains des élèves qui interviennent beaucoup dans la séquence, et même le plus souvent à propos, ne parviennent pas à construire les savoirs attendus, alors que d'autres, qui restent apparemment totalement passifs, ont de fait une activité mentale très efficace et ont réussi à élaborer la notion ». Une vision plus nuancée de la participation semble donc s'imposer.

2. « *the teacher plays the role of catalyst of the unfolding discussion, so that children's voices are not simply juxtaposed but are brought into a dialectical confrontation* » (p. 133).

Autre résultat intéressant, ces travaux et d'autres confirment que les enfants de 5 et 6 ans sont tout à fait en mesure d'entrer dans des conduites d'argumentation, d'explication, de description et, bien entendu, de récit (Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Grandaty et Turco, 2001 ; Halté et Rispail, 2005). Ainsi, pour les conduites explicatives, Coletta, Simon et Lachnitt (2005) trouvent qu'elles sont presque aussi fréquentes dans les groupes de petite et de moyenne section qu'en grande section de maternelle. C'est la situation qui fait varier la présence d'explications et, à ce propos, les auteurs notent que les enseignants ont tendance à solliciter des explications au cours d'activités scientifiques ou logiques « sans toujours réaliser que d'autres situations (la découverte d'albums, les situations nécessitant un choix personnel, etc.) sont propices à la recherche d'explications sur les raisons ou sur les causes des comportements » (p. 145).

En ce qui concerne la situation, on constate que la tâche discursive proposée par l'enseignant n'est pas nécessairement transparente. Le Cunff (2001, p. 314) insiste sur le fait qu'« il faut que les situations mises en place par l'enseignant soient lisibles pour les élèves, condition pour qu'ils y adhèrent ». L'analyse de certaines situations révèle « la difficulté des enseignants à formuler une mise en intention claire qui engage les élèves dans une tâche claire [...] » (Grandaty, 2001, p. 377), tout comme l'écart entre l'enjeu attendu par l'enseignant et l'enjeu perçu par les élèves.

La classe doit être considérée comme une communauté intellectuelle et l'apprentissage, comme un travail collectif d'élucidation du sens : « Pour qu'il y ait entente entre des interlocuteurs ("entente" ne signifiant pas nécessairement "accord") il faut que ceux-ci puissent édifier des représentations, des images, des réseaux notionnels ou tout autre objet mental exigé par la visée du discours, compatibles entre eux, ou du moins partiellement compatibles » (Plane, 2001, p. 227). Par exemple, dans la séquence que Plane (2001) observe à la maternelle, les enfants parlent du jour et de la nuit, mais il y a des indications que ces mots ne recouvrent pas la même chose pour tous. L'étayage de l'enseignant devient alors primordial pour faire émerger certaines différences, susciter la réflexion et faire évoluer les représentations. Le travail de conceptualisation passe par le langage.

Enfin, l'ensemble des travaux sur l'oral dans la classe ne manque pas de mettre en évidence le rôle crucial et exigeant qui incombe à l'enseignant, car, comme le note Plane (2001, p. 253), « du point de vue du maître, l'oral est le lieu où s'exercent les prises de décisions les plus risquées ». Dans le cadre d'une analyse, Nonnon (2001, p. 93) observe que l'enseignante « est appelée à gérer l'interaction sur des plans multiples, non seulement notionnels, mais institutionnels et interpersonnels », ce qui l'amène, par exemple, à ne pas donner suite à l'intervention d'un enfant

«pour garder un rythme de découverte commun au groupe, ou à interrompre un développement pour donner la parole à un enfant qui reste en marge». Globalement, les interventions de l'enseignante remplissent des fonctions d'étayage et de régulation des échanges. Elles servent à concentrer l'attention, à recadrer au besoin, à expliciter l'enjeu discursif, à susciter la réflexion, à en baliser la progression, etc. Le déroulement des échanges étant par définition imprévu, la gestion d'une conversation à plusieurs ne peut être que la somme de multiples décisions relevant de différents niveaux.

1.5. L'ORIENTATION ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le cadre scolaire et les objectifs qui incombent à la maternelle font qu'on ne peut éluder la question de la «qualité» des activités de langage qui s'y déroulent. Que l'on parle avec Nonnon (1997, p. 16) de «fécondité des interactions» et de «richesse de la discussion», avec François (1981) de «productivité dialogique» ou, comme nous le faisons, de «valeur pédagogique de l'activité», l'idée est sensiblement la même. Elle concerne en fait la différence entre des situations (échanges, moments de langage en groupe, causeries) où il ne se passe rien et d'autres où il se passe quelque chose.

Pour François (1981, p. 247), cette différence tient à «tout ce qui apparaît dans l'échange et qui ne pourrait apparaître dans le monologue». Ce qu'il appelle la productivité dialogique, c'est d'abord la manière dont les thèmes, les enchaînements d'énoncés, les genres (raconter, expliquer, etc.) et la place des interlocuteurs (positions qu'ils prennent dans l'échange) se combinent. Cela constitue une forme de «créativité» qui se voit dans «la capacité de dire dans le même champ (le plus souvent) autre chose que ce que l'autre (ou soi-même) vient de dire» (François, 1988, p. 31). C'est aussi «la capacité précoce des enfants à avancer dans le dialogue par le lien reprise-opposition-correction des paroles de l'autre ou, si l'on préfère, la nature fondamentalement et non accidentellement dialogique de la "pensée" comme codage où le "sujet" n'est pas dans une relation simple mots-choses, mais plutôt de modification du discours de l'autre» (François, 1991, p. 73). C'est en ce sens que nous parlons de coélaboration des idées: l'énoncé de l'un suscite une association, une reprise, une modification, qui fait qu'il y a déplacement, «bougé». La signification se dessine dans l'enchaînement des énoncés des uns et des autres.

Dans la même veine, Nonnon (1997, p. 16) écrit: «On se rend bien compte que certaines discussions correspondent à un enrichissement des notions mises en jeu, à un certain bougé dans les points de vue, qu'on y apprend quelque chose.» Et elle précise: «La richesse d'une interaction

orale tient en particulier à la façon dont ce dont on parle, les "objets de discours" et les "schématisations", pour reprendre les expressions de Grize, y prennent consistance, se complexifient, se réorganisent» (p. 17).

Un autre apport éclairant est celui de Grandaty (2001, p. 360) qui affirme: «L'oral est avant tout de l'interaction. C'est, à plusieurs, tenir compte de ce qui est dit et coopérer à un dialogue.» Considérant la situation la plus usuelle de l'échange scolaire, il écrit: «Tout se passe comme si l'enseignant établissait un habillage dialogal sans instaurer les conditions dialogiques de cet échange» (p. 366). Il oppose ainsi le «dialogal», qui marque simplement une pluralité de locuteurs, au «dialogique», qui implique un «discours structuré par confrontation à des paroles provenant d'autres personnes» (p. 363). Nous faisons nôtre sa conclusion voulant que «dans l'oral scolaire sans dimension dialogique, il n'y a pas de véritables négociations de sens, pas de confrontation ni de coconstruction dans et par le langage», et qu'il revient à l'enseignant d'instaurer cette dimension dialogique (p. 366).

La perspective socioconstructiviste et interactionniste dans laquelle nous nous situons, de même que les indications tirées de la recherche, conduisent à aborder la causerie à la maternelle en considérant que c'est dans le contexte de la communication et de l'interaction sociale que se développe le langage, et que les échanges verbaux adulte-enfant sont le creuset des apprentissages langagiers. C'est aussi dire que l'on accorde une grande importance à l'adulte en tant que médiateur des outils culturels auprès de l'enfant. L'objectif de notre recherche est de vérifier la possibilité que la causerie puisse donner lieu à une conversation à plusieurs qui soit constructive sur le plan du langage et de la pensée des enfants, et d'étudier, le cas échéant, les conditions à mettre en place pour qu'il en soit ainsi. Cela suppose que la causerie réunisse le groupe-classe autour d'un sujet qui suscite son intérêt, qu'elle donne lieu à une participation équitable des enfants entre eux et des enfants face à l'enseignante, de même qu'à un discours dans lequel une coélaboration des idées s'observe. Dans les cas où cette situation se produit, nous chercherons à décrire le rôle joué par l'enseignante en vue de construire un modèle d'animation de la causerie.

2. LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

L'objectif de notre recherche étant de développer un modèle d'animation de la causerie à la maternelle, la méthode de la recherche-développement (Loiselle, 2001 ; Van der Maren, 1999) est apparue appropriée pour l'atteindre. Pour réaliser une recherche-développement, Van der Maren (1999) et Loiselle (2001) proposent une démarche en cinq étapes. La première

consiste dans l'analyse de la demande ou l'analyse des besoins. Dans le cas présent, la demande provient des résultats des recherches sur la causerie en classe maternelle, résultats qui expriment l'inadéquation entre l'objectif poursuivi par l'activité et les observations faites (voir la section 1.1.). L'élaboration du cahier de charge, deuxième étape de la démarche, consiste dans la précision des fonctions de l'objet à développer. L'objet à développer étant un modèle d'animation de la causerie, ce modèle devra décrire le rôle de l'enseignante pour favoriser une causerie de groupe répondant aux conditions déjà énumérées.

La conception de l'objet, troisième étape de la démarche, porte sur les éléments théoriques servant de base au développement du modèle. Nous avons exposé, dans les pages précédentes, les fondements théoriques de notre travail relativement au développement du langage et de la pensée, au lien entre ces deux aspects du développement et à l'importance du rôle de l'adulte pour les favoriser. Par ailleurs, au départ de la recherche, nous disposions d'une grille d'autoanalyse de la causerie, élaborée par Tremblay (1999). Conçue à partir d'une recension de documents sur les fondements du langage et de la communication, cette grille visait à proposer des éléments susceptibles d'augmenter la valeur pédagogique de l'activité. Ces éléments sont regroupés autour des trois temps d'une causerie : 1) avant : l'aménagement de la classe, la mise en situation, le choix du thème ; 2) pendant : les interactions, les interventions dans la construction des savoirs, le discours de l'enseignante, les fonctions de la communication, les rétroactions, les procédés adaptatifs, le rôle joué par les enfants ; 3) après : le réinvestissement.

La préparation et la construction du modèle ainsi que sa mise au point constituent les quatrième et cinquième étapes de la démarche de recherche. Ce sont celles qui retiennent principalement notre attention dans cette partie.

Pour vérifier dans les classes la possibilité d'observer des causeries répondant aux critères établis, nous avons travaillé avec des enseignantes, ce qui nous permet d'inscrire cette partie de la recherche dans la foulée des recherches dites participatives (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007). En effet, bien que les enseignantes n'aient pas pris part au choix de l'objet de la recherche, étant donné qu'il est difficile de faire participer tous les membres d'une équipe à toutes les étapes d'une recherche (Tremblay et Bonnelly, 2007, p. 70), elles ont été intimement liées à chacune des suivantes. Dans l'ensemble des méthodes de recherche dite participatives, celle de la recherche-action s'accorde aux visées du présent projet, puisque « son objectif premier est de produire un changement dans une situation concrète » (Dolbec et Clément, 2000, p. 201).

Ces étapes de la recherche ont demandé cinq années et ont été réalisées dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean avec la collaboration de huit enseignantes. Celles-ci sont toutes titulaires d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire et elles possèdent quelques années d'expérience à l'éducation préscolaire. Par commodité et par souci de confidentialité, elles sont désignées dans ce texte par des lettres (A à H).

Les deux premières années de la recherche correspondent à l'étape de la préparation et de la construction du modèle et les trois autres années, à celle de la mise au point. Les événements marquants de chaque étape seront décrits en indiquant les enseignantes qui ont participé, le nombre de causeries enregistrées, les analyses effectuées, les rétroactions faites auprès des enseignantes ainsi que les avancées réalisées. Toutes les causeries ont été enregistrées par la même personne, soit l'une des chercheuses, et ce, entre les mois de novembre et de juin, donc après que les enseignantes eurent mis en place les règles de vie dans la classe. Les enregistrements ont été retranscrits en entier en suivant un protocole uniforme.

2.1. LA PRÉPARATION ET LA CONSTRUCTION DU MODÈLE

Cette étape couvre les deux premières années du projet, au cours desquelles quatorze causeries ont été enregistrées dans les classes de cinq enseignantes: A (3), B (4), C (2), D (2) et E (3). Pour le premier enregistrement, la consigne donnée était d'animer une activité de communication réunissant tous les enfants.

Nous avons abordé l'étude de ces causeries en retenant certains aspects de la grille d'autoanalyse de Tremblay (1999) destinée aux enseignantes. Nous avons d'abord étudié la part du discours de l'enseignante par rapport à celle des enfants (nombre de tours de parole et nombre d'énoncés par tour) pour comparer nos résultats avec ceux de Florin (1991). Par la suite, nous avons étudié la complexité des énoncés des enfants, ce qui donnait un aperçu de l'élaboration des idées au cours de l'activité. Enfin, l'analyse des fonctions communicatives (Halliday, 1975) permettait de voir à quoi servait la parole pendant la causerie.

À la suite du premier et du deuxième enregistrement, les enseignantes A, B et C ont été rencontrées individuellement par l'une des chercheuses afin qu'elles visionnent la bande vidéo tout en consultant la transcription de la causerie et une synthèse des analyses réalisées. La chercheuse prenait note des commentaires de l'enseignante et réfléchissait avec elle sur des éléments susceptibles d'améliorer l'animation pour faire davantage place aux enfants. En procédant de la sorte, les enseignantes

étaient associées au processus de la recherche, pouvaient s'approprier au fur et à mesure les résultats des analyses et chercher des moyens pour améliorer leurs pratiques. À la fin de la rencontre, un nouveau rendez-vous était pris pour l'enregistrement d'une autre activité de langage collectif dans laquelle l'enseignante tentait de mettre en pratique les idées issues de la rencontre.

2.2. LES PREMIERS CONSTATS

Les analyses réalisées à propos du partage de la parole, des fonctions de la communication et de la complexité du discours ont conduit à divers constats. Le calcul de la quantité de langage, d'abord, a permis de confirmer que, comme en France (Florin, 1991), l'enseignante s'accorde plus de tours de parole qu'elle n'en donne aux enfants et qu'à chaque prise de parole elle produit plus d'énoncés qu'eux. Elle accapare ainsi la plus grande part du discours.

Du côté des fonctions du langage, l'analyse a mis en lumière que les enseignantes utilisent principalement la fonction interactionnelle (prise de contact/fermeture) pour donner la parole à un enfant, réagir et mettre fin à l'échange pour passer la parole au suivant. Elles utilisent la fonction régulatrice (contrôler le comportement d'autrui) pour rappeler les consignes. Enfin, comme elles sollicitent la parole des enfants à l'aide de questions, la fonction heuristique est très présente. Ce mode d'animation à l'aide de questions a été identifié par Sinclair et Coulthard (1975, comme le rappelle Nonnon, 1990). En contrepartie, les enfants utilisent principalement la fonction informative afin de répondre aux questions de l'enseignante. En fondant son animation sur ces fonctions interactionnelle, régulatrice et heuristique, l'enseignante est amenée à parler plus que tous les enfants, car chaque fois qu'un enfant prend la parole, l'adulte la prend au moins deux fois et chaque fois plus longtemps que l'enfant.

Toutefois, dans une causerie bien particulière (A2), nous avons observé la présence d'hypothèses venant des enfants qui correspondaient à une fonction heuristique authentique. L'apparition de cette fonction a montré que l'enseignante pouvait varier sa manière d'animer la causerie pour faire davantage place aux enfants. Cela entraînait une plus grande variété de fonctions communicatives chez les enfants tout en diminuant chez elle le nombre d'énoncés à fonction interactionnelle et à fonction régulatrice.

L'étude de la complexité des énoncés des enfants a été faite pour quelques causeries. Nous avons choisi des causeries animées par les mêmes enseignantes (A et D) et nous avons calculé le nombre de subordonnants

et de coordonnants présents dans les énoncés des enfants, ce qui donne aussi une indication de la longueur des énoncés (Bomel-Rainelli, Calistri et Martel, 2005). Nous avons ainsi été amenées à nous interroger sur l'activité cognitivo-langagière demandée aux enfants pendant la causerie. Des différences importantes sont apparues dans le discours des enfants, certaines participations se résumant en une succession d'énoncés à un mot, alors que dans d'autres contextes on pouvait observer un enchaînement de phrases complexes et porteuses de réflexion. La réunion de ces constats a permis l'élaboration d'un premier modèle composé de trois facteurs clés.

2.3. LES FACTEURS CLÉS

Les analyses précédentes ont permis de comparer les causeries les unes avec les autres et ont fait ressortir qu'une même enseignante utilisait diverses formules donnant lieu à une participation variable des enfants et à des contenus de conversation bien différents. En mettant en parallèle les causeries où la part des enfants est importante, où s'observent une diversité de fonctions communicatives et un discours plus complexe chez les enfants, avec celles où ces caractéristiques sont moins présentes, nous avons pu dégager trois facteurs favorisant la qualité de l'activité. Nous les désignons ainsi : la *gestion*, l'*orientation* et les *rétroactions*.

Le facteur *gestion* représente la manière de disposer le groupe d'enfants et de contrôler les comportements comme les tours de parole ; il a un impact considérable sur le mode de participation des enfants à l'activité. Voici les éléments qui sont pris en compte : 1) la « mise en place », qui comprend la manière dont le sujet est proposé aux enfants, le contexte situationnel et matériel, la disposition des enfants et la durée de la causerie ; 2) le « déroulement », qui correspond à la manière dont l'enseignante amène les enfants à respecter la consigne donnée tant en rapport avec les comportements attendus qu'avec le sujet abordé.

Par *orientation*, nous entendons le croisement du thème de la causerie avec l'intention de communication ; l'orientation détermine l'activité cognitivo-langagière des enfants. À cette étape, quatre types d'orientations ont été dégagés : 1) des causeries pour « parler de soi », invitant les enfants à s'exprimer ; 2) des causeries pour « faire apprendre », quand le but recherché est d'offrir de l'information ; 3) des causeries pour « faire réfléchir », lorsqu'il s'agit d'évoquer des valeurs, des sentiments, de donner son opinion ; 4) des causeries pour « raconter une expérience vécue ensemble ».

Quant aux *rétroactions*, elles correspondent à la manière dont l'enseignante intervient et répond aux enfants, en soutenant plus ou moins leur engagement dans la conversation ou en mettant en œuvre des procédés

d'interaction afin de leur permettre d'explorer l'espace ouvert par l'orientation. Les interventions de l'enseignante sont divisées en deux grandes catégories : celles qui sont en lien avec le contenu de l'énoncé de l'enfant et celles qui ne le sont pas. Le premier ensemble (énoncé en lien) comprend l'avis de réception (suivi ou non d'un changement d'interlocuteur), le commentaire, le reflet, l'extension, la question et la réponse à une question. Le second ensemble comprend la désapprobation, le commentaire, la question, le passage de la parole à un autre enfant, l'ignorance de l'intervention de l'enfant et l'énoncé d'une consigne.

Après avoir établi et décrit ces facteurs, nous avons procédé à une analyse de toutes les causeries enregistrées à la lumière de ceux-ci. Les résultats montrent que celles qui répondent aux conditions annoncées au départ – répartition du temps de parole favorable aux enfants, intérêt à l'égard du sujet, coélaboration des idées – présentent des traits convergents. Sur le plan de la gestion, les enfants sont assis en cercle avec l'enseignante ; celle-ci s'adresse au groupe en disant « nous » ou « vous » ; le sujet est clairement annoncé au début et rappelé au besoin ; les enfants connaissent les comportements attendus et ils sont si absorbés par la discussion que peu de rappels à l'ordre sont nécessaires ; ils ne parlent pas à tour de rôle, mais dans un ordre aléatoire selon l'intérêt qu'ils ont dans l'apport de leur contribution. Pour ce qui est de l'orientation, les types de causeries les plus « intéressants » au regard de nos attentes sont soit la causerie qui fait un retour sur une activité vécue ensemble, soit la causerie pour réfléchir, notamment à partir d'une question. Dans ces deux cas, le sujet est commun aux enfants : dans la première situation, ils se remémorent ce qu'ils ont vécu au cours d'une excursion et coopèrent à la reconstitution de l'événement ; dans la deuxième, ils émettent des hypothèses et discutent à partir d'un problème posé. En ce qui concerne les rétroactions, l'enseignante, après avoir lancé le sujet, encourage les enfants à exprimer leur pensée, à l'explicitier ; au besoin, elle résume leurs propos ou fait des relances. Ses interventions sont majoritairement en lien avec les énoncés des enfants.

2.4. LA MISE AU POINT DU MODÈLE

La reconnaissance des trois facteurs que l'on vient de décrire imposait la suite à donner à la démarche, celle de valider le modèle. Cette mise au point s'est étalée sur trois années au cours desquelles différentes stratégies d'animation ont été utilisées auprès des enseignantes, allant de l'explicitation du modèle et de la poursuite des rencontres individuelles à des rencontres de groupe, en passant par l'observation des transcriptions

accompagnée d'une réflexion sur la communication et la circulation de la parole au cours des causeries. Ces activités suscitaient le questionnement chez les enseignantes et leur donnaient des défis à surmonter.

2.4.1. Rencontres individuelles et présentation du modèle

Au cours de la première année, trois nouvelles enseignantes ont été recrutées, soit F, G et H, afin de remplacer celles qui avaient dû abandonner. Six causeries ont été enregistrées au cours de l'année, soit deux par classe. Une rencontre individuelle d'information et d'échange sur les résultats de la recherche a été faite par l'une des chercheuses avec les trois enseignantes avant de procéder à l'enregistrement d'une première causerie. Comme à la première étape, cet enregistrement a été suivi d'un retour avec l'enseignante en vue de discuter des résultats de l'analyse au regard des fonctions les plus utilisées dans la causerie, de la participation respective des enfants et de l'enseignante, mais aussi de la gestion, de l'orientation et des rétroactions.

Les enseignantes ont travaillé à donner aux causeries des orientations susceptibles d'éveiller l'intérêt des enfants tout en leur proposant une riche activité cognitive et langagière. Par exemple, une question telle que comment se fait-il que les oiseaux soient capables de voler? (H2) stimule les enfants et les incite à formuler des hypothèses faisant appel à des ressources langagières et cognitives particulières. L'analyse des séances enregistrées permet de constater qu'une fois que le rôle de l'orientation et son importance sont compris, il est relativement facile de faire des choix avantageux. En revanche, l'utilisation adéquate des procédés d'interaction (l'étagage) représente un défi important. Il faut beaucoup d'habileté pour suivre la pensée des enfants, poser les bonnes questions, les confronter dans leurs idées, savoir tirer parti des énoncés des uns et des autres pour mener la discussion plus loin et favoriser une élaboration des idées en groupe. Il est très facile (et toujours tentant) de tout expliquer aux enfants et de s'approprié ainsi la plus grande part de la parole au lieu d'accompagner leurs tâtonnements, leur réflexion en germe. Dans la suite du projet, une grande attention a été portée à cette question des procédés d'interaction.

2.4.2. Rencontres collectives et partage de la parole

La poursuite de la recherche au cours de cette deuxième année de mise au point a été rendue possible grâce à la collaboration des enseignantes F, G et H et au retour de A et de B. Neuf causeries ont été enregistrées, soit deux dans chacune des classes, à l'exception de la classe de B où il n'y a eu qu'un seul enregistrement. Poursuivant l'objectif de préciser la compréhension

des facteurs qui déterminaient la qualité des causeries, les enseignantes ont expérimenté différentes orientations pour en voir les effets sur la participation des enfants.

Pour amener les enseignantes à prendre davantage conscience des procédés de rétroaction qu'elles utilisent et qui font qu'elles parlent plus que les enfants, nous avons modifié la présentation des transcriptions. D'un mode de présentation sous forme de texte avec retour à la ligne à chaque tour de parole, nous avons opté pour une présentation sur deux colonnes : à gauche le discours de l'enseignante, à droite celui des enfants. En permettant de visualiser d'emblée la part respective du discours de l'enseignante et des enfants, de même que la longueur de leurs contributions, ce mode de présentation s'est révélé très efficace auprès des enseignantes, car il mettait bien en évidence la disproportion de la place occupée par leur propre discours, en comparaison avec celui des enfants, dans une activité qui a pourtant pour objectif de favoriser le langage de ces derniers.

Les retours sur les causeries qui, jusque-là, se faisaient de manière individuelle ont été abandonnés au profit de rencontres collectives. Lors de ces retours, nous remettions à chaque enseignante la transcription de la dernière causerie enregistrée dans sa classe, le texte disposé en deux colonnes comme il vient d'être expliqué. Chacune avait le loisir d'observer les résultats de son animation et de discuter de ses stratégies avec les autres si elle le désirait. Pour alimenter les discussions du groupe, des extraits anonymes de causerie étaient distribués à des fins de coanalyse. L'intention était d'échanger sur les difficultés rencontrées, les stratégies profitables, etc., toujours à la lumière des trois facteurs clés. Au fil des rencontres, un climat de confiance s'est établi entre ces enseignantes qui ne se connaissaient pas au départ. Elles ont rapidement préféré ces rencontres de groupe aux rencontres individuelles, car celles-ci étaient l'occasion de partager leurs expériences et leurs réflexions. Tout en recherchant une meilleure participation des enfants, ou une participation plus active, le groupe s'est intéressé au contenu de la conversation et donc à la complexité du discours.

Un changement de vocabulaire de la part des chercheuses a également eu son effet : le terme causerie a été plus souvent qu'autrement remplacé par celui de « conversation à plusieurs ». Dans cette perspective, on ne s'attend plus à ce que chaque enfant parle à tour de rôle et laisse ensuite la place au suivant. Dorénavant, on s'intéresse à l'appart que constitue la parole de chacun, au fait que le discours de l'un soit en lien avec le précédent et que l'enseignante facilite cet enchaînement. Le rôle capital du mode d'animation de l'enseignante et de ses rétroactions s'impose une fois de plus.

2.4.3. Rencontres collectives et circulation de la parole

Au cours de la dernière année du projet, grâce à la participation des enseignantes A, B, G et H, onze causeries ont été enregistrées : deux dans la classe de B et trois dans chacune des autres. Les rencontres collectives pour l'analyse des pratiques se sont poursuivies. Mais, cette fois, pour tenter de mieux faire voir ce que peut être la conversation à plusieurs, des schémas illustrant les différentes situations de communication observées depuis le début du projet ont été présentés lors de la première rencontre de l'année, avant même tout enregistrement. Ces schémas permettaient d'illustrer l'investissement de l'enseignante et des enfants dans la situation ainsi que le potentiel d'échanges favorisé par celle-ci.

Le premier représente la causerie classique dans laquelle les enfants sont assis en cercle avec l'enseignante. À tour de rôle, ils répondent à la question posée par celle-ci : l'enfant attend son tour et, une fois celui-ci passé, il attend la fin, ses chances étant minces de participer de nouveau. Tout se passe comme si l'enseignante était la seule destinataire de la parole. On assiste à une série de dialogues enseignante-enfant. Les transcriptions de cette forme de causerie reflètent bien ce qui s'y passe : une enseignante qui occupe le temps de parole et des enfants qui répondent brièvement, souvent par un seul mot, aux questions de l'enseignante.

Le deuxième schéma représente la causerie de type leçon : le regard des enfants est tourné vers l'enseignante qui leur parle. Elle introduit un sujet, demande aux enfants ce qu'ils en connaissent pour ensuite mieux compléter leurs connaissances. Elle est la seule destinataire de la parole et la conversation prend la forme d'un dialogue enseignante-enfants. Sur les transcriptions, on remarque la partie de l'enseignante, à gauche, bien remplie, et la partie des enfants, à droite, peu occupée.

Une troisième formule correspond à l'« enfant vedette ». Chaque enfant, à tour de rôle, se prépare à parler de lui-même, de ses goûts, de sa famille, etc. Cet élu a la chance de parler, il est le centre de la conversation et, une fois qu'il a livré son message, il répond, brièvement le plus souvent, aux questions de ses camarades, des questions semblables à celles de l'enseignante. Ce dispositif entraîne les regards des participants vers l'« enfant vedette », qui joue alors un rôle similaire à celui de l'enseignante en animant et en donnant la parole. Dans cette formule, l'enseignante pose des questions comme le font les autres enfants et assure la gestion des comportements, au besoin. Sur la transcription, on remarque que l'espace de droite est rempli par l'« enfant vedette » ainsi que par les autres enfants et que la part de gauche, celle de l'enseignante, se retrouve à peu près vide. L'activité ne manque pas d'intérêt, et ce, à plus d'un égard. Si l'on mettait à gauche la part de l'enfant vedette et à droite celle des autres

enfants, on arriverait à quelque chose qui ressemblerait à la leçon, l'enfant vedette ayant remplacé l'enseignante. Ce qui est plus intéressant ici, c'est que les enfants posent des questions et que l'enfant vedette répond. On apprend des choses sur cet enfant, comme le nom de son chien, le nombre de frères et de sœurs qu'il a, ses mets favoris, un ensemble d'informations, en somme, à son sujet. Mais on demeure ici dans le jeu des questions et des réponses. De plus, comme il est déjà difficile pour un adulte de fournir un étayage de la parole approprié, comment peut-on compter sur un enfant de 5 ans pour le faire ?

Une autre formule semblable à celle qui vient d'être décrite et qu'on peut appeler « les enfants vedettes » se réalise en deux étapes : 1) l'enseignante pose une question aux enfants, par exemple *De quoi avez-vous peur ?* (H3) et ils répondent en illustrant l'objet de leur peur par un dessin ; 2) la causerie du lendemain permet aux enfants d'exprimer verbalement, et à tour de rôle, l'objet de leur peur. Le résultat donne une série de prises de parole indépendantes : le premier dit *Moi, j'ai peur des chiens*, le deuxième, *Moi, j'ai peur des fantômes*, alors que le troisième déclare qu'il a peur des araignées, et ainsi de suite pour les 17 autres enfants. Sur la transcription de la causerie, la partie gauche de la feuille reste blanche ou presque parce que l'enseignante n'a pas à intervenir, les enfants sachant exactement ce qu'ils ont à dire ou à faire. Pendant ce temps, la partie de droite réservée aux enfants se noircit. La place est donnée aux enfants, c'est vrai. Mais cela ne suffit pas pour qu'il y ait dialogue et coélaboration des idées.

Sur le dernier schéma, les lignes qui s'entrecroisent illustrent les échanges lors d'une véritable conversation à plusieurs dans laquelle les enfants se parlent et où l'enseignante joue son rôle de médiatrice. Dans ce type d'activité, les enfants développent ensemble un contenu de conversation dans lequel on peut retracer une coélaboration des idées comme dans le cas où les enfants ont émis différentes hypothèses sur la possibilité qu'un ballon vole tout seul dans les airs. Quand on lit la transcription de cette causerie, on constate que les contributions des enfants se construisent les unes sur les autres, que l'apport de l'un enrichit l'apport de l'autre et que l'ensemble des énoncés s'organise comme un tout qui a du sens. Des idées se sont construites au fil des échanges, témoignant d'une activité cognitive et langagière exigeante.

Au cours de l'année, les enseignantes ont réellement cherché à expérimenter des stratégies afin de favoriser les conversations à plusieurs. Les échanges autour des stratégies mises à l'essai leur ont permis de progresser. Au moment des rencontres, les chercheuses tentaient de favoriser l'expression des idées des enseignantes, de les aider à les expliciter, de faire des synthèses et de relancer le débat, jouant, d'une certaine manière,

le même rôle que l'enseignante durant la causerie. L'année s'est terminée avec la recherche de moyens pour lancer un sujet et animer en favorisant la participation et la collaboration des enfants dans le dialogue. Les enseignantes ont choisi un sujet commun et préparé des questions pour l'aborder avec l'intention de comparer les résultats d'une classe à l'autre.

Les analyses menées au cours de cette étape se sont inspirées des travaux de François (1990, 1991). Nous avons procédé à un découpage du contenu des causeries en saynètes (ou épisodes) suivant les thèmes abordés. La longueur des saynètes varie selon l'intérêt des enfants pour un thème. Par la suite, à l'intérieur de chaque saynète, on peut évaluer la richesse de la conversation d'après le contenu du discours des enfants en lien avec les procédés interactifs que l'enseignante utilise. Nous avons effectué un codage des procédés d'interaction selon les catégories déjà présentées (voir la section 2.1.3) et avons considéré le nombre d'énoncés produits par l'enseignante et les enfants.

Pour résumer ce parcours, on peut affirmer que c'est par un jeu d'interactions entre les chercheuses et les enseignantes que le modèle d'animation de la causerie a été élaboré. Il a consisté à dégager des pratiques de la causerie des moments plus « heureux » et à rechercher les conditions qui les avaient rendus possibles, s'inspirant ainsi de la méthode des exemples contrastés de François (1990). Pour interroger les pratiques, différents outils et diverses stratégies ont été utilisés ou développés : transcriptions, grilles d'analyse, rencontres et échanges avec les enseignantes. Les objectifs que nous poursuivions ont été progressivement compris et partagés par les enseignantes, sans que nous les imposions. La recherche des moyens pour les atteindre a, pour sa part, demandé un long travail d'essais et d'allers-retours entre la pratique et la réflexion au cours duquel tant les chercheuses que les enseignantes ont pu évoluer. Nous expliciterons maintenant le modèle d'animation de la causerie qui a été élaboré et mis à l'épreuve au fil de cette démarche.

3. LA DESCRIPTION DU MODÈLE

L'objectif de la recherche était de définir les conditions à mettre en place par les enseignantes de maternelle pour animer des causeries favorisant la parole des enfants et pour faire en sorte que cet espace de parole donne lieu à une construction de sens. Ainsi conçue, l'activité devrait favoriser le développement du langage et de la pensée des enfants. L'enregistrement et l'analyse d'une quarantaine de causeries, joints à un travail de réflexion sur les pratiques, mené avec les enseignantes pendant cinq ans, ont fourni un matériel dont on a dégagé un modèle d'animation.

Trois facteurs clés susceptibles de définir les conditions d'animation d'une causerie favorisant la construction de sens chez les enfants de la maternelle ont été dégagés, ainsi qu'on l'a évoqué précédemment. Il convient de souligner que l'analyse du corpus au regard de ces trois facteurs est sous-tendue par la conception de la causerie comme étant une conversation à plusieurs. Il va sans dire que cette manière d'appréhender l'activité a une incidence sur la façon de considérer la gestion des comportements des enfants pendant l'activité, sur l'orientation (à savoir le sujet choisi et la manière de l'aborder), de même que sur le choix des procédés d'interaction. Dans les paragraphes qui suivent, nous tenterons de montrer comment, selon sa configuration, chacun de ces facteurs peut influencer la qualité de la communication qui a lieu pendant la causerie et comment il contribue à rendre possible une conversation à plusieurs.

3.1. LA GESTION

La gestion concerne la façon de disposer les enfants pour l'activité, la manière de s'adresser à eux, de distribuer les tours de parole et de contrôler les comportements. Nous examinons ces différents aspects.

3.1.1. La disposition des enfants

Quand l'enseignante demande aux enfants de se placer en deux ou trois demi-cercles devant elle, elle leur fait comprendre que le centre de la conversation, le destinataire de la parole, c'est elle. Dans ce contexte, il est difficile pour les enfants de se parler ou de s'adresser à des camarades dont ils ne voient que le dos. Au contraire, quand l'enseignante trouve sa place aux côtés des enfants, elle indique que chaque personne à l'intérieur du cercle jouit d'une position équivalente pour prendre part à la conversation. La disposition en cercle est plus favorable aux échanges ; que les enfants soient assis par terre ou sur des chaises n'a pas semblé faire de différence. Quant à l'enseignante, par sa taille et son statut, elle a d'emblée le rôle d'animatrice, ce qui nous engage dans une réflexion sur le deuxième élément, la formule pour s'adresser aux enfants.

3.1.2. La formule pour s'adresser aux enfants

On a observé différentes formules utilisées par les enseignantes pour s'adresser au groupe : parler de soi à la troisième personne en se désignant par son prénom ; s'adresser aux enfants en disant *tu* (ou utiliser en alternance le « tu » et le « on ») ; utiliser le « vous », le « nous », le « on » et parler de soi en « je ».

La perspective d'animer une conversation à plusieurs détermine la manière de parler aux enfants. Dès la première fois qu'une des enseignantes s'est vue à l'écran, elle a tout de suite noté l'incohérence de parler à un groupe comme si l'on parlait à un individu, et le « tu » est disparu de ses pratiques. Cette habitude d'utiliser la deuxième personne du singulier semble s'inspirer d'émissions de télévision. Si un personnage de la télévision peut s'adresser à un enfant qui regarde l'émission seul chez lui, la situation scolaire d'un groupe d'enfants est tout autre. Cette pratique a une incidence sur la perspective donnée à l'activité: s'adresser à un groupe de 20 enfants en disant « tu » signifie que chaque individu est invité à communiquer avec l'enseignante et non avec tout le groupe d'enfants. Il va de soi que converser à plusieurs implique que l'on s'adresse au groupe d'enfants en utilisant le « vous », qu'on s'engage dans le groupe en utilisant le « on » ou le « nous », et qu'on parle de soi en disant « je », le langage bébé n'étant plus de mise à ce niveau. L'analyse des pratiques a fait cheminer les enseignantes en ce sens.

3.1.3. L'attribution des tours de parole

Un autre aspect de la gestion est celui de l'attribution des tours de parole. Deux stratégies principales ont pu être observées: 1) suivre le sens des aiguilles d'une montre, que la parole soit donnée par l'enseignante ou par le chef du jour, ou encore que le bâton de la parole circule; 2) les enfants lèvent la main et l'enseignante, ou un enfant à qui l'on a confié cette responsabilité, choisit qui va parler. Dans les classes où la première stratégie est utilisée, on observe la plupart du temps que les premiers enfants qui ont parlé attendent la fin de la causerie avec impatience, et que ceux qui attendent leur tour sont également impatients. Que ce soit un enfant qui donne la parole signifie bien peu, car il n'a qu'à nommer celui qui suit au moment venu; mais en voilà au moins un qui doit rester attentif! Que l'on dise à tour de rôle ce que l'on a à dire illustre le caractère individuel de l'activité. Toutefois, les enseignantes sont très préoccupées par la capacité de l'enfant à prendre ce tour, car cela exige confiance et estime de soi (Blochet, Mairal, Barbet, Caumes et Maridet, 2002). Ce mode de fonctionnement consistant à parler chacun son tour suivant l'ordre est disparu dès que les enseignantes ont commencé à analyser leurs pratiques. La conversation de groupe implique plutôt que l'on puisse parler quand on a quelque chose à apporter à la discussion. On mise ainsi sur l'intérêt des enfants qui suivent le déroulement des échanges et qui interviennent quand ils le jugent à propos. Par ailleurs, l'enseignante doit assurer le rôle d'animateur, car un enfant ne peut jouer ce rôle déjà difficile pour un adulte.

Voyons un exemple intéressant. Dans une causerie portant sur les animaux marins (F3), les enfants présentent ce qu'ils ont rapporté de la maison comme informations, livres, images, artefacts sur le sujet. L'orientation (fournir de l'information sur les animaux marins) est partagée par la classe et les enfants peuvent intervenir à propos de ce que l'un d'eux apporte. Il leur est aussi permis de parler d'autre chose, mais ils demeurent pour la plupart dans l'orientation donnée. On observe une conversation à plusieurs et une habileté remarquable de la part de l'enseignante à utiliser des procédés d'interaction dont il sera question plus loin.

3.1.4. La gestion des comportements

Un autre aspect de la gestion est celui du contrôle des comportements. Animer une conversation de groupe suppose que l'on établisse d'abord, et ensemble, les règles de fonctionnement de l'activité. Il convient de les rappeler avant de commencer ou, mieux, de les faire rappeler par les enfants afin qu'elles soient claires et fraîches dans leur mémoire. Les causeries qui se déroulent bien sont celles où les consignes sont clairement établies au départ et appliquées par la suite. Dans ce cas, rares sont les rappels à l'ordre et, s'ils sont nécessaires, l'enseignante interrompt l'activité pour régler le problème survenu.

Précisons que lorsque l'on rappelle à l'ordre un enfant qui dérange l'évolution d'une conversation à plusieurs, il importe qu'on lui fasse sentir qu'il dérange le groupe et non seulement l'enseignante. Par exemple, quand un enfant parle en même temps qu'un autre et que l'enseignante lance *Tu me déranges* ou encore *Écoutez-moi*, le message dit est qu'il ne dérange qu'elle, pas les autres enfants. Au contraire, quand l'enseignante affirme *Là, on ne comprend pas*, le message donné au perturbateur est que tous sont dérangés, que tout le groupe est affecté.

3.1.5. Les éléments à retenir concernant la gestion

En somme, sur le plan de la gestion de la conversation à plusieurs, on peut recommander :

- a) une disposition des enfants en cercle qui inclut l'enseignante ;
- b) que l'on s'adresse au groupe en disant « vous » et qu'on parle de soi en « je » ;
- c) que les enfants puissent parler quand ils ont quelque chose à apporter à la conversation ;

- d) que les règles de fonctionnement soient annoncées clairement au départ et appliquées comme annoncées, avec des formules qui prennent en compte le groupe.

Il sera maintenant question du deuxième facteur déterminant, celui de l'orientation donnée à la conversation à plusieurs.

3.2. L'ORIENTATION

Dans un article précédent, Fisher et Doyon (2003) ont fait valoir combien la direction donnée à un sujet a une influence sur l'activité cognitivo-langagière des enfants. Cela a émergé de la comparaison de causeries animées par la même enseignante auprès du même groupe d'enfants. Par exemple dans A1, la consigne qui était de « nommer un cadeau reçu à Noël » a engendré des formulations stéréotypées chez les enfants comme *Moi, j'ai eu un [une]...* et leur apport se résumait à nommer un objet. En revanche, la causerie A2, dont l'orientation était de chercher une réponse à la question *Est-ce que c'est possible qu'un ballon se balance au bout d'une corde ?*, suscite un ensemble d'hypothèses formulées au conditionnel et dans des phrases souvent longues et complexes. Alors que l'activité cognitivo-langagière de A1 se limite à se rappeler d'un cadeau et à le nommer, l'orientation de A2 suscite la réflexion sur des possibles au sujet d'un ballon dans les airs et incite à l'argumentation. Bref, l'orientation définit la tâche langagière. Elle implique à la fois le « champ » (ce dont on parle) et les genres du discours.

On a pu observer que proposer un sujet comme « les chats » (C2), sans donner d'intention communicative, crée une situation où chaque enfant y va de son témoignage ou de son expérience à propos des chats (si ce n'est des chiens...). Les enfants racontent des anecdotes, des expériences personnelles en lien avec le sujet, mais les résultats ressemblent à une série de propos juxtaposés. Comme les enfants parlent à tour de rôle, et que certains récits sont longs, ceux qui écoutent s'impatientent et s'agitent, ce qui suscite de fréquents rappels à l'ordre de la part de l'enseignante. Dépasser la notion de « thème » pour penser en termes d'orientation aurait permis de donner une direction à la conversation sur les chats (*Est-ce plaisant d'avoir un chat à la maison ? Quelles sont les qualités des chats ? À quoi pensent les chats ?*). On précise alors le but des échanges : s'agit-il d'apporter de l'information, de donner son avis, de chercher une réponse à une question, d'imaginer, etc. ? Les enfants sont dès lors engagés dans une véritable situation de communication et l'apport de chacun contribue à une tâche commune. L'effet sur le maintien de l'intérêt est généralement bien visible.

Mais encore faut-il donner clairement cette orientation, la rappeler au besoin, la compléter suivant le fil de la conversation tout en veillant à ce qu'elle ne soit pas substantiellement modifiée.

Nous avons évoqué précédemment (voir la section 2.1.3) les quatre catégories d'orientation observées au départ. L'analyse de nouvelles causeries nous a amenées à en ajouter deux autres : parler pour résoudre un problème et parler pour inventer. Le tableau 1 montre la répartition des différentes causeries entre ces types d'orientations ; nous discuterons ensuite leur effet respectif sur le déroulement de la conversation.

TABLEAU 1
Répartition des causeries classées selon leur « orientation »
pour chacune des enseignantes

ORIENTATIONS	ENSEIGNANTES								Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	
Parler de soi	2	2	1		2	1	3	3	14
Parler pour faire apprendre	2	2	1			2	2	2	11
Revenir sur une expérience vécue ensemble	1	1		1		1	2	2	8
Parler pour faire réfléchir	2	1		1	1				5
Parler pour résoudre un problème	1								1
Parler pour inventer		1							1
Total	8	7	2	2	3	4	7	7	40

3.2.1. Parler de soi

C'est dans cette catégorie d'orientation que se retrouve le plus grand nombre de causeries. Pourtant, ce n'est pas celle qui entraîne l'activité langagière et cognitive la plus intéressante, car les causeries pour « parler de soi » soulèvent d'emblée une difficulté importante, celle de favoriser l'individualisme. Quand on invite les enfants à dire, par exemple, ce qu'ils ont reçu à Noël (A1), quel métier ils voudraient exercer plus tard (E3), à quel personnage ils s'identifient parmi un ensemble d'exemples donnés (C1), on obtient une causerie au cours de laquelle chaque enfant parle à tour de rôle pour répondre à la question posée par l'enseignante. Cette dernière

émet un commentaire sur ce que l'enfant a dit avant de passer la parole au suivant, comme si chaque enfant avait droit à sa part de temps pour dialoguer avec son enseignante. Car c'est bien à elle que l'enfant veut s'adresser, c'est à elle qu'il a hâte de raconter ce qu'il a vécu en dehors de l'école. Le résultat est prévisible : chaque fois qu'un enfant parle, l'enseignante parle deux fois, tandis que les enfants réagissent très peu aux propos de l'un ou de l'autre. Même si l'enseignante est dynamique, qu'elle accueille avec chaleur la parole des enfants, l'attention est centrée sur elle et le langage est très peu sollicité. Et même si le sujet stimule l'imagination des enfants, comme évoquer quel rôle ils aimeraient jouer dans un cirque, l'activité demeure individuelle ; elle ne donne pas lieu à une discussion de groupe.

Dans cette catégorie d'orientation, il arrive que les enfants n'arrivent pas à saisir l'intention de l'enseignante, de sorte qu'ils ne peuvent répondre. Il en est ainsi lorsque l'une demande : *Avez-vous fait votre jour de l'An ?* (A6) ou qu'une autre invite à parler sur *ce que l'on aime le moins à la maternelle* (E1). Avec cette dernière formulation, négative, l'enseignante répète la consigne plusieurs fois, tente des variantes, mais en vain.

On observe aussi des situations où, une fois l'orientation donnée, les enfants répondent à tour de rôle à la question posée sans que l'enseignante ait à la rappeler ni à faire de commentaires : ainsi, demander aux enfants de présenter un dessin illustrant de quoi ils ont peur (H3) ou montrer la page préférée d'un livre (A4) est pertinent comme activité en classe maternelle, mais la formule utilisée ne suscite pas de discussions de groupe. Cela entraîne plutôt un chapelet de formulations identiques. Si l'enseignante peut se trouver satisfaite en regardant la transcription de la causerie, car toute la place est accordée aux enfants, il n'y a pas d'interaction dans une telle activité. En effet, l'enfant ne rencontre pas la parole de l'autre, il n'a pas à intervenir en tenant compte de ce qui s'est dit avant et de manière à être compris par plusieurs interlocuteurs (et pas seulement de son enseignante).

Se retrouve aussi dans cette catégorie, la causerie du type « enfant vedette » (H4) que l'on a déjà évoquée. Cette fois, un enfant devient l'animateur et répond aux questions déjà préparées, avec l'aide de l'enseignante, par ses pairs. C'est la formule qui dans ce type d'orientation, « parler de soi », donne le plus de place aux échanges entre enfants, mais le plus souvent ceux-ci sont brefs et prennent la forme du couple question/réponse. Les types d'orientations qui suivent présentent un avantage sur le type « parler de soi » du fait que les sujets portent sur un référent commun.

3.2.2. Parler pour faire apprendre

Les causeries pour « faire apprendre » occupent le deuxième rang dans l'ensemble des causeries enregistrées. On peut les regrouper autour de deux formules. Dans la première, de type leçon, l'enseignante a en tête une notion ou un contenu à transmettre aux enfants. Sa stratégie est de poser des questions pour obtenir la réponse qu'elle attend, en complétant avec l'information nouvelle. L'espace de parole est alors majoritairement occupé par l'enseignante qui donne sa leçon. Même si l'atmosphère est la plupart du temps agréable, l'enseignante enthousiaste et les sujets pertinents et intéressants, les enfants, eux, sont avant tout confinés à un rôle passif d'écoute.

Une autre formule consiste à amener les enfants à partager leurs connaissances sur un thème ou un projet en cours dans la classe et, par des interventions appropriées, à élaborer un ensemble d'informations interreliées. C'est ce que l'on observe en A7 alors qu'une question est lancée sur le thème en cours : *À quoi servent les chevaliers devant le château ?* Grâce à l'apport de chacun, on est surpris de constater combien les enfants connaissent de choses sur le sujet et à quel point ils sont capables de déduction logique pour parvenir à une réponse plausible. Dans ce cas, l'enseignante n'est pas dans l'attente d'une seule réponse, mais intervient pour faciliter l'expression de ce qu'ils savent avec l'intention de les faire cheminer dans la coordination de leurs idées. On pourrait aussi mentionner l'exemple de la causerie sur « les animaux marins » (F3) alors que les enfants présentent ce qu'ils ont rapporté de la maison comme informations ou artefacts sur ce sujet. Des questions et des réflexions surgissent, que l'enseignante utilise pour faire émerger de nouvelles idées.

Toutefois, il ne faudrait pas conclure trop rapidement que lancer un sujet à l'aide d'une question est une solution magique pour intéresser les enfants et les engager dans une activité cognitivo-langagière fructueuse. Un autre facteur entre ici en jeu, celui des rétroactions que l'enseignante est en mesure d'assurer. En effet, d'autres sujets fort pertinents ont été proposés à l'intérieur de notre corpus, mais, faute de rétroactions adéquates, la plus grande part de la parole est restée à l'enseignante.

3.2.3. Parler pour faire réfléchir

Dans cette catégorie, nous avons placé cinq causeries portant sur des sujets devant mener les enfants à la réflexion. C'est la nature plus abstraite du sujet qui justifie ce classement. Dans trois des cas, le sujet semble incompris des enfants ou hors de leur portée. Citons par exemple la question posée à la suite de la lecture de l'album du Père Castor intitulé *Michka : Avez-vous fait vous aussi une bonne action à Noël ?*, comme le fait l'ourson dans le conte

(D1). L'enseignante aura beau expliquer de plusieurs manières sa question, celle-ci apparaît insaisissable par les enfants. Comme on peut s'y attendre, la participation est faible.

Les deux autres causeries, animées par deux enseignantes différentes, s'apparentent au type leçon de la catégorie précédente « Parler pour apprendre », car il y a un message à transmettre. À l'aide du matériel Fluppy, une marionnette, l'enseignante fait une animation qui tient plus du théâtre que d'une conversation à plusieurs (A5). S'il était permis de croire qu'elle avait réussi à faire passer son message aux enfants, on observe une participation inégale de l'enseignante et des enfants, et ce, à l'avantage de la première. En bref, pour des raisons différentes, les cinq causeries concernées par cette orientation n'ont guère suscité la participation des enfants.

3.2.4. Parler pour résoudre un problème

Une seule causerie suivait cette orientation, celle du *ballon* (A2), qui prenait son départ à la question : *Est-ce possible qu'un ballon se balance au bout d'une corde ?* Pendant toute la durée de l'activité, les enfants cherchent une solution à ce problème, émettent des hypothèses variées en utilisant le conditionnel et des phrases complexes comme « si... , alors ». On les sent captivés par la question et certains s'engagent dans une véritable argumentation. Les enfants qui participent à cette discussion ne sont pas seulement en train de parler, ils écoutent les autres. La richesse de l'activité tient aussi à la capacité de l'enseignante de rétroagir pour alimenter la discussion et faire réfléchir les enfants. Cette causerie a constitué un tournant majeur dans notre cheminement, car elle a permis de constater que oui, à 5 ans, converser à plusieurs était possible.

3.2.5. Revenir sur une expérience vécue ensemble

Dans presque tous les cas où l'enseignante invite les enfants à faire un retour sur une activité vécue ensemble, il en résulte une reconstitution des événements qui met à profit l'apport de chaque enfant, l'un complétant les propos de l'autre, l'idée de l'un suscitant un rappel chez l'autre. Sur le plan cognitivo-langagier, on observe dans ce cas une structure de récit avec utilisation des temps passés, mais aussi des descriptions, des appréciations et des comparaisons.

Ainsi, la simple lecture de la transcription de la causerie D2 permet au lecteur d'avoir une bonne idée de ce que les enfants ont fait au cours d'une excursion. C'est dire qu'en utilisant le retour sur cette activité de classe, ils évoquent ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont aimé et moins aimé tout

en expliquant pourquoi. Il en est de même quand on procède au retour sur un livre lu en groupe (F2) alors que les enfants reconstituent ensemble l'histoire. Mais, ici encore, la formule n'est pas magique et des rétroactions appropriées de la part de l'enseignante sont essentielles.

3.2.6. Parler pour inventer

On trouve une seule causerie avec l'orientation « Parler pour inventer », celle où les enfants cherchent un nom à un petit animal en peluche qui ira chaque soir dans la famille d'un enfant (B6). Le sujet en lui-même stimule l'imagination et favorise les échanges. Au cours de la causerie, les enfants évoquent diverses possibilités pour s'entendre sur un nom. L'enseignante joue alors un rôle d'arbitre, de négociatrice, en plus de stimuler leur imagination. L'équilibre entre la part du discours des enfants et celui de l'enseignante est intéressant.

3.2.7. Les éléments à retenir concernant l'orientation

Pour conclure, nos observations à propos de l'orientation nous invitent à suggérer :

- a) d'anticiper l'activité cognitivo-langagière qui peut être suscitée par une orientation donnée ;
- b) de choisir une orientation favorable à une conversation en groupe ;
- c) de se préoccuper de choisir une orientation que les enfants saisiront bien ;
- d) de rendre l'orientation visible en la présentant clairement et en la rappelant au besoin ;
- e) de privilégier un sujet ouvert, dans lequel il y a un espace pour l'imagination et la discussion.

Il convient maintenant d'aborder le troisième aspect de notre modèle d'animation de la causerie, celui des rétroactions.

3.3. LES RÉTROACTIONS

Nous avons précédemment défini les rétroactions (voir la section 2.3) comme étant la manière d'intervenir ou de répondre aux enfants en vue de leur permettre de s'engager dans la conversation et d'exploiter l'orientation. Dans les rétroactions, nous avons distingué celles qui sont en lien avec les paroles des enfants (reflets, extensions, questions) et celles qui ne le sont pas.

Ce facteur apparaît en troisième lieu parce qu'il suppose la mise en place des conditions que sont la gestion et l'orientation. Il est aussi le plus difficile à réaliser, celui qui laisse le plus transparaître le potentiel de l'orientation de la causerie sur les plans du langage et de la pensée en même temps que celui qui requiert le plus d'habileté de la part de l'enseignante. Instaurer une gestion favorable aux échanges est une condition fondamentale, proposer une orientation pertinente s'acquiert par l'expérience, mais faire en sorte qu'une conversation de groupe adienne entre les enfants est très exigeant. Et c'est la réunion de ces trois facteurs qui fait en sorte que la part du discours des enfants peut être plus importante que celle de l'enseignante et qu'il se passe quelque chose : une construction de sens à plusieurs manifestant une activité cognitivo-langagière intéressante.

3.3.1. De l'orientation aux rétroactions

Pour illustrer ces propos, comparons deux orientations et le potentiel qu'elles offrent en matière de rétroaction et d'étayage. D'abord, dans la causerie sur les cadeaux (A1), alors que les enfants à tour de rôle nomment un cadeau reçu à Noël, voici une suite de rétroactions de l'enseignante :

- E95 *Qui a eu un cadeau de Pikachou ?*
- E96 *Oui, lui il a eu un sac, puis toi t'as eu quoi ?*
- E97 *La même chose, ok, parfait.*
- E98 *Un tableau comme ça là.*
- E99 *Mic, une montre.*

Puis voici des rétroactions produites par la même enseignante dans la causerie sur le ballon (A2) :

- E219 *Alors sur la chaise berçante, c'est le même principe que quand on se balance à la balançoire, le ballon se berce.*
- E220 *Oui, tu trouves ?*
- E221 *Vas-y ! Tu en as une qui est pas pareille, vas-y !*
- E222 *Oui !*
- E223 *Mais il va revenir sur la terre.*
- E224 *Il va voler mais, juste un petit bout.*
- E225 *Ah, si on l'envoie dans une fusée, est-ce qu'il va se balancer tout seul dans l'espace ?*
- E226 *Pourquoi ?*
- E227 *Est-ce qu'il y a de l'air dans l'espace ?*
- E228 *Bon alors, c'est vrai qu'il va se balancer tout seul.*

Dans le premier exemple, la tâche des enfants est de se remémorer les cadeaux qu'ils ont reçus à Noël, d'en choisir un et de le nommer. Les rétroactions de l'enseignante servent à accueillir la parole des enfants et à gérer les tours de parole. On remarque, chez cette enseignante, une préoccupation pour le développement intellectuel : elle amène les enfants à faire des liens, à relier les cadeaux par catégories. Mais le potentiel de l'orientation de la causerie est faible. Dans la causerie sur le ballon, par contre, les enfants sont amenés à imaginer comment un ballon peut se balancer tout seul dans les airs (A2). En conséquence, ils sont à la recherche d'hypothèses plausibles et différentes de celles qui ont déjà été émises. Chaque fois qu'un enfant en énonce une nouvelle, on écoute pour la comparer aux précédentes afin de voir si on la considère comme nouvelle ou non et si on doit la conserver. L'enseignante stimule l'imagination, reformule ou résume l'idée d'un enfant, fait des synthèses, relance le débat, etc.

Voici un troisième exemple tiré de la causerie sur les chevaliers (A7), dont la question de départ est *Pourquoi a-t-on besoin des chevaliers dans les châteaux ?* et qui illustre l'utilisation par l'enseignante du reflet, de l'extension et de la question. Les énoncés des enfants (désignés par une lettre) figurent à droite et ceux de l'enseignante (désignés par E), à gauche ; la numérotation originale est conservée ; le signe # marque les chevauchements de paroles.

Au terme de la causerie, les enfants auront rassemblé l'information qu'ils possèdent à propos des châteaux, de la vie qui s'y déroule, en vue de trouver une réponse à la question de départ. Ils savent beaucoup de choses sur le sujet, mais en même temps, l'habileté de l'enseignante est indispensable pour qu'ils arrivent à utiliser ce savoir afin de dégager une réponse à la question posée.

D'une manière générale, dans les causeries d'où proviennent ces exemples, l'enseignante manifeste, par son attitude, son désir d'amener les enfants à exprimer ce qu'ils pensent ou savent sur un sujet, sans être dans l'attente d'un contenu de réponse anticipé. Elle montre son intérêt pour les propos de celui qui parle et suscite la poursuite de sa participation tout comme celle des autres enfants. On sent l'intérêt authentique de l'enseignante qui, pour jouer son rôle d'animatrice, se laisse guider par les propos des enfants et suit leur raisonnement. L'orientation offre diverses avenues pour faire évoluer le sujet, plusieurs possibilités d'échanges, et elle réussit à en tirer parti.

Enseignante	Enfants
	G2: <i>Euh, les gardes quand quand y'a du monde qui arrive ben i' vont avertir les chevaliers</i>
E90: <i>Avez-vous compris? Quand #₁ quand...</i>	# ₁ D8: [...]
E91: <i>C'pas grave [à D]. Quand-te- y'a un danger, les gardes qui sont à la porte pour prévenir les autres à l'intérieur</i>	O21: <i>Ben ben, ben non ben non! #₂</i>
# ₂ E92: <i>Non?</i>	... <i>C't à cause que si les méchants s'en viennent, là les gardes du corps #₃ sont pus là, les méchants i' vont rentrer dans l'château</i> #3 N18: <i>Non!</i> N19: <i>Non, c'pas ça!</i>
E93: <i>Faut qu'i' restent là! #₄ Mais qui prévient à c'moment-là?</i>	#4N20: <i>Non!</i> N21: <i>Non! C'pas ça!</i> O22: <i>Ben c'est lui #₅, c'est lui qui a la trompette</i> #5N22: <i>Non! [...]</i>
E94: <i>Attends un p'tit peu! Ah! C'est lui qui a la trompette qui prévient!</i>	N23: <i>Non!</i> O23: <i>À cause c'est lui qui est l'plus haut! C'est lui qui voit le plus loin</i> N24: <i>Peut-être qui, peut-être qui...</i>
E95: <i>I'est sur la plus haute tour lui?</i>	O24: <i>Oui</i>
E96: <i>Comment elle s'appelle #₆ cette plus haute tour-là?</i>	#6?: <i>Le donjon</i>
E97: <i>Le donjon. Ah! Pis i' prévient. Ok</i>	N25: <i>Peut-être que, peut-être que les gentils y'a un méchant d'dans, pis peut-être qu'les méchants y'a un gentil d'dans.?: Ben non! Ben non!</i>
E98: <i>Qu'est-ce qu'i' ferait? Ça serait un espion?</i> # ₇ E99: <i>Ben oui si y'a un gentil du côté des mauvais! C'est un espion!</i>	N26: <i>Non peut-être #₇ peut-être, peut-êt/! Non! Peut-être que le noir i' peut rentrer avec les blancs [...] i' va tuer la princesse pis on le r'connait pus</i>

Ces rétroactions peuvent prendre la forme d'un reflet (énoncé reprenant les paroles de l'enfant), d'un commentaire, d'une extension apportant une information nouvelle ou, encore, d'une question ouverte qui donne suite aux propos de l'enfant. Si le besoin se fait sentir, l'enseignante fera une synthèse de ce qui s'est dit depuis le début pour relancer la discussion ou baliser son déroulement. Quand un enfant intervient hors du sujet, elle le laisse s'exprimer. Avant de conclure la conversation, elle demandera si quelqu'un a quelque chose à ajouter.

En somme, l'enseignante adopte davantage la position de récepteur que celle de locuteur : elle s'efforce de comprendre, de suivre les propos des enfants, d'en dégager du sens, et c'est ce que marquent ses interventions. Elle se met en quelque sorte en mode d'écoute réactive, ce qui n'est probablement pas sans effet sur l'écoute que les enfants ont les uns pour les autres. Sa capacité à jouer ce rôle et à faire participer chacun à une coélaboration du sens est un facteur clé de la richesse de l'activité.

3.3.2. Les éléments à retenir concernant les rétroactions

On ne saurait ici proposer un modèle, encore moins une recette gagnante, puisqu'il s'agit fondamentalement de se mettre au diapason des enfants et de communiquer de manière authentique. C'est une habileté qui se développe, une sensibilité à acquérir, qui a une valeur d'ensemble, car on ne saurait s'attendre à ce que chaque réplique, chaque intervention ait une vertu d'étagage. Comme l'écrit Le Cunff (2001, p. 299) : « Il apparaît bien que l'apprentissage des discours et des outils cognitifs va de pair, que l'étagage joue un rôle important et positif dans certaines situations, non à tout coup. » Néanmoins, les analyses sur les rétroactions nous incitent à favoriser les aspects suivants :

- a) l'enthousiasme, l'intérêt porté au discours des enfants doit transparaître dans les rétroactions ; cela suppose une véritable écoute ;
- b) en cherchant à comprendre les propos des enfants, l'enseignante s'engage dans la conversation, elle se laisse réagir : il s'ensuivra des reflets, des extensions, des questions (demandes de précision, de clarification), des commentaires ;
- c) en même temps, elle demeure attentive au déroulement des échanges et consciente de l'activité cognitivo-langagière que la situation suscite chez les enfants ; cela l'amène, par exemple, à relever des contradictions ou des divergences, à faire une synthèse, à recadrer les échanges, à formuler une question-problème, à proposer une formulation, un mot, etc.

CONCLUSION

Cette recherche aura permis aux chercheuses comme aux enseignantes participantes d'envisager la causerie différemment, mais aussi de regarder leurs pratiques pédagogiques respectives, en général, avec ce nouvel éclairage provenant de la recherche, et de faire évoluer ces pratiques. Il est apparu, par exemple, que les questions des enfants n'étaient plus traitées de la même manière; plutôt que d'y répondre de façon convenue, l'enseignante imagine comment elle pourrait chercher une réponse avec les enfants. On a aussi senti un déplacement de préoccupation au regard du langage durant la causerie: la forme est devenue moins importante que le contenu des échanges, lui-même porteur d'une complexification du langage et de la pensée. Le désir de faire parler tous les enfants, au prix de l'« habillage dialogal » qu'évoque Grandaty (2001), a fait place à la recherche d'une situation « dialogique » fondée sur l'interaction entre les participants. De plus, les enseignantes ont pris conscience de leur propre parole et du rôle qu'elles avaient à jouer pour favoriser, faciliter l'expression des enfants. Étonnées de ce que les enfants savaient faire, elles ont aussi jeté un regard différent sur leur langage. Elles ont, en somme, acquis une compréhension plus précise des facteurs qui rendent possible la communication, notamment en groupe, et ont appris à agir sur ces facteurs pour atteindre certains objectifs.

Il importe de mentionner que cette forme de recherche demande du temps. Néanmoins, c'est à ce prix que l'on peut espérer une évolution réelle des pratiques. Il est relativement facile d'obtenir l'adhésion d'enseignants à quelques principes, mais cela est loin de correspondre à une appropriation en profondeur. Nous avons eu parfois le sentiment de piétiner ou de revenir à une étape antérieure, mais nous avons résisté à la tentation de forcer le rythme et nous sommes demeurées dans notre rôle d'accompagnement. Il faut aussi composer, dans ce type de recherche, avec des discontinuités (certaines enseignantes se sont éloignées pour un temps, sont revenues, d'autres se sont jointes à l'équipe) et avec le fait qu'il ne peut jamais s'agir, pour les principales intéressées, que d'une activité ou d'un projet parmi d'autres.

Ce que la recherche montre, c'est la possibilité de rompre avec une forme typiquement scolaire de la causerie, que les enseignantes elles-mêmes n'apprécient pas et dont le potentiel pédagogique est très faible. Il s'agit, en lieu et place, de voir dans la causerie une situation de communication authentique à laquelle les enfants et l'enseignante prennent part. C'est en effet en communiquant avec un ou des interlocuteurs intéressés que l'enfant peut véritablement s'engager dans une activité de parole qui mobilise son langage et sa pensée. Par ailleurs, c'est dans le creuset même

des échanges conversationnels que les règles de la communication et de la langue s'acquièrent; à 5 ans, cet apprentissage est loin d'être terminé et la maternelle doit être un lieu qui offre à l'enfant de nombreuses occasions de s'exprimer dans un contexte d'interaction authentique. Les conditions à réunir pour y arriver avec la causerie concernent la gestion du groupe, l'orientation de la tâche communicative et la forme des rétroactions verbales que l'enseignante doit assurer.

Les propositions qui émanent de notre travail ne sont pas totalement nouvelles. On trouve dans la recension d'écrits sur le préscolaire des considérations similaires relativement à la gestion de la parole, à la disposition du groupe, au choix des thèmes, à la nature des interventions de l'enseignante, etc., ainsi que nous l'avons vu précédemment (voir 1.4). Il existe aussi bien d'autres indications, très différentes, notamment celles qui rejettent la possibilité d'activités de langage en grand groupe. L'intérêt de notre travail est de montrer que cela est non seulement possible mais souhaitable, et de le faire à partir d'une analyse de pratiques et d'essais menés par les enseignantes elles-mêmes. Le modèle qui en résulte se révèle un guide efficace pour animer une conversation de groupe à la maternelle. Une fois compris, les trois axes fondamentaux à prendre en compte constituent des repères simples qui aident l'enseignante à organiser son action. Progressivement, celle-ci a la possibilité de contrôler de mieux en mieux les facteurs de la gestion, de l'orientation et de ses rétroactions, de les penser avant et après l'activité de causerie et, ainsi, de progresser dans sa pratique et dans son développement professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Blochet, P., C. Mairal, G. Barbet, J. Caumes et M.-P. Maridet (2002). *Maîtriser l'oral, petite section*, Luçon, Magnard.
- Bomel-Rainelli, B., C. Calistri et C. Martel (2005). « Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : deux ans d'atelier de philosophie en ZEP », dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, p. 181-190.
- Bourassa, M., L. Bélaïr et J. Chevalier (2007). « Liminaire. Les outils de la recherche participative », *Éducation et francophonie*, XXXV(2), p. 1-11.
- Bronckart, J.-P. (1997). « Action, discours et rationalisation. L'hypothèse développementale de Vygotski revisitée », dans C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (dir.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Berne, Peter Lang, p. 199-221.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve-d'Ascq, Septentrion.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Éditions Retz.
- Carsalade, P., M. Dhers et C. Garcia-Debanc (2001). « Les conduites discursives d'argumentation ou quand discuter aide à apprendre en sciences », dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique (INRP), p. 327-358.
- Chaumeil, M. et S. Loiseau (1996). « Pas de parole sans désir », *Éducation infantine*, 8, avril, p. 68-70.
- Colletta, J.-M., J.-P. Simon et C. Lachnitt (2005). « Les conduites explicatives orales à l'école maternelle », dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, p. 137-151.
- Dannequin, C. (1976). *Les enfants bâillonnés*, Paris, CEDIC.
- Delcambre, I. (2005). « Construction des rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle », dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, p. 119-135.
- Dolbec, A. et J. Clément (2000). « La recherche-action », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 199-224.
- Espéret, É. (1990). « De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières », dans G. Netchine-Grynberg (dir.), *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, p. 121-135.

- Fisher, C. et D. Doyon (2003). «La causerie à la maternelle: une routine?», *Revue préscolaire*, 41(1), p. 17-20.
- Fisher, C. et D. Doyon (2010). «La causerie à la maternelle: pratiques et conceptions d'enseignantes», dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 91-118
- Fisher-Dolbec, C. (1993). *Le langage maternel adressé à l'enfant de 0 à 6 mois*. Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble à la maternelle: la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*, Paris, Dunod.
- Florin, A., A. Khomsi, P. Guimard, J. Écalle et J.-F. Guégan (1999). «Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire», *Revue française de pédagogie*, 126, p. 71-82.
- François, F. (1981). «Dialogue et mise en mots. Dialogue adultes-enfants et enfants-enfants en maternelle», *Journal de psychologie normale et pathologique*, 78(2/3), p. 241-271.
- François, F. (1988). «Continuité et mouvements discursifs. Un exemple chez des enfants de trois ans», *Modèles linguistiques*, X(2), p. 17-36.
- François, F. (1990). «Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune», dans F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 33-111.
- François, F. (1991). «Le dialogue à la maternelle. Mise en mots et enchaînements. Propositions de recherches», dans M. Whirtner, D. Martin et Ph. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée: fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 55-80.
- Froment, M. et J. Leber-Marin (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*, Paris, ESF éditeur.
- Garcia-Debanç, C. et S. Plane (dir.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?*, Paris, Hatier.
- Gérard, J. (1987). «Le langage, outil privilégié de la communication», dans J. Gérard-Naëf (dir.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 5-10.
- Goulette, M. (1989). *La participation et la production langagière des enfants de la maternelle dans des activités spécifiques de langage*. Mémoire de maîtrise inédit, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.
- Grandaty, M. (2001). «Conduites discursives et gestion monogérée des interactions», dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique (INRP), p. 359-409.

- Grandaty, M. et G. Turco (dir.) (2001). *L'oral dans la classe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.
- Grandaty, M. et M.T. Chemla (2004). « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage: les étayages », dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier, p. 173-214.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, Londres, Edward Arnold.
- Halté, J.-F. et M. Rispaïl (dir.) (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.
- Hickmann, M. (1987). « Introduction: Language and thought revisited », dans M. Hickmann (dir.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, Orlando, Academic Press, p. 2-14.
- Hudelot, C. (1997). « Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d'images », *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 14, p. 123-155.
- Joulain, M. (1990). « Conversation maîtresse-enfant(s) en maternelle: la circulation de la parole », *Revue française de pédagogie*, 91, p. 59-67.
- Le Cunff, C. (2001). « Émission d'hypothèses et étayage », dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique (INRP), p. 295-326.
- Lentin, L. (1972). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans. Où ? Quand ? Comment ?* Tome 1, Paris, ESF.
- Lentin, L. (1973). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans. Où ? Quand ? Comment ?* Tome 2, Paris, ESF.
- Loiseau, S. (1996). « Tout est langage », *Éducation infantine*, 8, p. 65-67.
- Loiselle, J. (2001). « La recherche-développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques », dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 77-97.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1969). *Les activités à la maternelle: le langage*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ninio, A. et C.E. Snow (1996). *Pragmatic Development*, Boulder, Westview Press.
- Nonnon, É. (1989). « La construction de la référence conjointe dans le dialogue chez les enfants », *Modèles linguistiques*, XI(1), p. 129-162.
- Nonnon, É. (1990). « Est-ce qu'on apprend en discutant? Interaction maître-élèves en SES », dans F. François (dir.), *La communication inégale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 147-211.
- Nonnon, É. (1997). « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? », *Enjeux*, 39/40, p. 12-49.

- Nonnon, É. (2001). «La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description», dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique (INRP), p. 65-102.
- Plane, S. (2001). «Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive», dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique (INRP), p. 225-257.
- Pontecorvo, C. et L. Sterponi (2002). «Learning to argue and reason through discourse in educational settings», dans G. Wells et G. Claxton (dir.), *Learning for Life in the 21st Century*, Oxford, Blackwell Publishers, p. 127-140.
- Schneuwly, B. (2008). «Vygotski, l'école et l'écriture», *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 118, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*, Paris, Retz.
- Tozzi, M. (dir.) (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- Tremblay, G. et H. Bonnelli (2007). «La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales», *Éducation et francophonie*, XXXV(2), p. 62-77.
- Tremblay, H. (1999). *L'animation de la causerie en classe maternelle : élaboration d'une grille d'auto-analyse à l'intention de l'enseignante*. Mémoire de maîtrise inédit. Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.
- Turco, G. (2001). «Présentation. L'oral dans la classe. Mise en place d'une recherche-action», dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique (INRP), p. 5-24.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.
- Vygotski, L.S. (1935/1985). «Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire», dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p. 95-117.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press.

CHAPITRE

3

La causerie à la maternelle

Pratiques et conceptions d'enseignantes

Carole Fisher

*Université du Québec à Chicoutimi
carole_fisher@uqac.ca*

Denise Doyon

*Université du Québec à Chicoutimi
denise_doyon@uqac.ca*

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'une recherche portant sur l'animation de la causerie à la maternelle, les auteures ont mené des entrevues semi-dirigées avec des enseignantes pour connaître leurs pratiques et leur façon d'envisager le langage à la maternelle, son importance et leur rôle à cet égard. Elles ont procédé à une analyse de contenu pour mettre à jour les conceptions sous-jacentes des enseignantes. C'est cette analyse des entrevues menées avec quatre enseignantes au début et à la fin de la première année du projet qui est présentée dans cette contribution. Les résultats indiquent que chaque enseignante possède son répertoire d'activités et privilégie un certain type d'objectifs quand elle réunit les enfants pour parler. Au-delà de ces différences, l'analyse révèle que les préoccupations des enseignantes convergent vers un triple objectif : faire s'exprimer les enfants, corriger leur langage et installer des comportements scolaires. Leur pratique est cohérente avec cette orientation et avec leur vision du langage. À cette étape du parcours de recherche, on observe que les enseignantes accordent peu d'attention aux conditions de la communication et sont peu sensibilisées aux liens entre l'élaboration de la pensée et le langage. Ces constats incitent à s'interroger sur la formation qui devrait préparer à l'enseignement au préscolaire.

Les observations présentées dans cette contribution font partie d'une recherche centrée sur le rôle de l'enseignante dans l'animation de l'activité de causerie à la maternelle. Comme il a été rappelé précédemment (Doyon et Fisher, 2010), il s'agissait avant tout d'une recherche de type développement qui, associant les enseignantes à une démarche d'observation et d'analyse de leurs pratiques, visait à dégager les conditions susceptibles de favoriser des conversations en groupe qui soient constructives sur le plan du langage et de la pensée. Au départ de la recherche, il nous paraissait important de tenter de cerner comment les enseignantes percevaient la causerie, de quelle manière cette activité s'actualisait dans leur classe respective et ce que leur discours pouvait révéler quant à leur manière d'aborder le langage au préscolaire. C'est ce portrait que nous présentons ici et il est important de souligner qu'il correspond à la situation qui prévalait dans les premières étapes du projet, sans que nous puissions, dans le cadre de ce chapitre, nous arrêter à l'évolution ultérieure des conceptions et des pratiques des enseignantes.

Après avoir considéré la question des conceptions relatives au langage (1) ainsi que ce qui pourrait constituer nos attentes (2), nous présenterons la méthodologie de la recherche (3) et les résultats de l'analyse. Nous tenterons alors de cerner les conceptions des enseignantes à partir, d'une part, de la description des types de causeries qu'elles disent pratiquer et des objectifs qu'elles assignent à ces activités de langage en groupe (4) et, d'autre part, des préoccupations explicites qu'elles formulent au sujet du langage à la maternelle et de leur rôle à cet égard (5). Les tendances dégagées seront ensuite discutées (6).

1. L'ÉTUDE DES CONCEPTIONS RELATIVES AU LANGAGE

Il semble difficile aujourd'hui de s'intéresser aux pratiques pédagogiques sans considérer la manière dont les enseignants envisagent leur tâche, leurs élèves, les objets d'enseignement, etc. Quand il s'agit, notamment, de « favoriser le changement ou l'implantation d'innovations », Lefebvre, Deaudelin, Lafortune et Loisele (2003, p. 241) soulignent que « des recherches montrent l'importance de s'intéresser autant à leurs croyances ou conceptions qu'à la pratique des enseignantes et des enseignants ». Jusqu'ici, toutefois, les études menées en ce sens ont porté sur diverses réalités liées à l'enseignement, mais très rarement sur le langage dans le contexte de la langue première.

Par ailleurs, si la notion de représentations sociales se trouve le plus souvent convoquée par ce genre de travaux, il faut avouer que les frontières entre représentations, conceptions, croyances sont souvent floues, chacun de ces termes recevant, selon les domaines (pédagogie, psychologie, didactique disciplinaire) et le point de vue des chercheurs, des définitions variables. Pour les besoins de la présente étude, nous retiendrons le terme « conceptions » pour désigner un certain ensemble de connaissances « ordinaires » ou savantes, de savoirs d'expérience, de théories implicites, de croyances que les enseignantes expriment à propos du langage en relation avec la causerie à la maternelle. On peut néanmoins supposer que ces conceptions sur la langue participent des représentations sociales comme le suggèrent Boyer (1990) et Barré-De Miniac (2000).

Si l'on se réfère à la définition qu'en donne Jodelet (1991, p. 668), on retiendra que les représentations sociales sont « une forme de connaissance courante [...], socialement élaborée et partagée [qui] a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications ». Selon Bonardi et Roussiau (1999, p. 22), la représentation sociale « est un ensemble d'éléments fonctionnels, articulés entre eux [...], un ensemble d'idées, d'images, d'informations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, etc. ». En raison du rapport étroit qui les lie à la communication, au sein de laquelle elles s'élaborent, se partagent et se diffusent, les représentations sociales sont décelables dans le discours des sujets au moyen de certains outils (questionnaires, entretiens, associations libres, etc.) et de méthodes d'analyse appropriées.

On considère que les représentations sociales organisent et déterminent les comportements, puisque l'individu agit en fonction du sens qu'il donne aux réalités qui l'entourent. Comme le notent Bonardi et Roussiau (1999, p. 102): « Affirmer l'efficace quotidienne des représentations sociales, c'est les corrélérer aux conduites individuelles et sociales. » Cela nous amène à formuler l'hypothèse de l'existence d'un lien entre les pratiques de la causerie qui sont rapportées par les enseignantes et les conceptions qu'elles entretiennent relativement au langage et, plus particulièrement, au rapport langage-pensée dans le contexte de la maternelle.

Dans le domaine du langage, la notion de représentations sociales est encore peu présente ou du moins peu théorisée explicitement (Beacco, 2004). Elle rejoint toutefois celle de représentations sociolinguistiques (Boyer, 1990) et diverses préoccupations concernant la linguistique populaire (Brekle, 1989), l'imaginaire linguistique (Houdebine, 2002) et les idées reçues sur la langue (Yaguello, 1988).

Ainsi, la sociolinguistique a montré qu'il existe « tout un ensemble d'*attitudes*, de sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent » (Calvet, 1993, p. 46), qui font en sorte qu'on ne saurait considérer la langue comme un simple instrument. Ces représentations que les usagers entretiennent relativement aux parlers dont ils ont l'expérience influencent leurs comportements langagiers et jouent un rôle déterminant dans le changement linguistique et dans l'apprentissage des langues. On sait, par ailleurs, qu'une pratique évaluative intervient dans toute activité langagière, autrement dit : « une "norme" vient jouer dans toute production (et réception) langagière qui intègre, entre autres, les caractères des usages linguistiques socialement recommandés/valorisés » (Bourgain, 1990, p. 82-83).

Ce comportement évaluatif joue pleinement au regard de l'oral toujours jugé à l'aune de la langue écrite, ainsi que le constate tout chercheur s'intéressant à l'étude de la langue parlée. Dans une perspective didactique, Delcambre (2000) souligne cette tendance très forte à dévaloriser la langue parlée et à assimiler inconsciemment « la langue » à sa forme écrite. Elle cite Kerbrat-Orecchioni (1998) qui retrouve cette « attitude quasi réflexe d'assimilation » jusque dans les travaux des linguistes. En considérant les jugements couramment énoncés par les enseignants sur les copies d'apprenants (du type « ils écrivent comme ils parlent »), Delcambre (2000) fait observer que l'oral est « systématiquement placé du côté du familier, du relâché, de l'argotique, du non-standard, simplement parce qu'il n'est pas l'écrit » (p. 245).

Une des rares études portant sur les représentations de l'oral chez des enseignants de maternelle est celle de Plane (2004). Cette enquête menée auprès de 123 enseignants d'école maternelle et primaire révèle que l'oral est très fortement assimilé à la communication, au sens de contact et de relation avec les autres. La seconde fonction de l'oral qui est affirmée est celle de l'expression. Cette fonction, qui gagne en importance au cours de la scolarité, est évoquée par les enseignants davantage pour l'extériorisation des pensées que pour celle des affects. Par ailleurs, Plane (2004) constate que les aspects cognitifs de l'oral constituent une zone floue. Quand ils sont évoqués, c'est en relation avec l'argumentation et, plus rarement, avec l'explication. De plus, la conception qui domine est « celle qui envisage la parole comme une activité de codage, de mise en forme d'une pensée qui préexisterait hors du langage » (Plane, 2004, p. 54). Enfin, l'oral en tant que moyen d'enseignement est à peine mentionné, tout comme la langue orale en tant qu'objet d'enseignement.

Les résultats d'un second volet de l'enquête, qui portait sur les « intentions » de pratique, confirment, selon Plane (2004), que l'oral est d'abord conçu comme un moyen de faire entrer dans l'écrit plutôt « qu'un mode linguistique à part entière » (p. 62). Plane relève par ailleurs la contradiction suivante : lorsqu'ils parlent de l'oral, les enseignants mettent de l'avant la dimension communicationnelle et se gardent d'attitudes normatives ; en revanche, lorsqu'ils abordent les pratiques, ils se concentrent sur la langue et, s'ils évoquent une norme, c'est celle de l'écrit.

En dehors de cette étude, les travaux menés en didactique du français sur les représentations des enseignants se concentrent sur la langue écrite et utilisent le concept de « rapport à » qui incorpore les pratiques aux attitudes et conceptions (Barré-De Miniac, 2000). Des travaux empiriques ont porté sur les représentations de l'orthographe (Elalouf, Journot et Tamine, 1998), mais on s'arrêtera plutôt à des observations faites auprès d'enseignants de diverses disciplines relativement à leur conception de l'écrit et de son rôle dans l'apprentissage. À ce chapitre, aussi bien en contexte français (Lafont-Terranova et Colin, 2002, 2006) que québécois (Blaser, 2007), des chercheurs montrent que les représentations dominantes chez les enseignants consistent à considérer l'écriture comme la transcription d'une pensée préexistante (écrire serait « traduire, clarifier du déjà-là »), au détriment de la prise en compte de la fonction réflexive de l'écriture. De plus, Lafont-Terranova et Colin (2006) relèvent chez des enseignants de trois disciplines (histoire-géo, mathématiques, français) une conception de l'écriture qui se rattache avant tout au pôle « communiquer-s'exprimer » et qui fait peu de place, particulièrement chez les enseignants de français, au pôle « réfléchir-construire des connaissances ». La convergence entre ces constats et ceux de Plane (2004) suggère qu'il s'agit, pour une part du moins, de représentations générales de la langue, indépendamment de son mode de réalisation, oral ou écrit.

2. UN HORIZON D'ATTENTES

Depuis une trentaine d'années, notre connaissance du langage, de son développement et du développement de l'enfant, en général, s'est considérablement accrue, que l'on pense simplement à tout ce qu'on a découvert sur les capacités perceptives et sociales du bébé ou, encore, sur les caractéristiques de l'interaction verbale adulte-enfant (Rondal, 1983). Même s'il faut admettre que ces connaissances mettent parfois du temps à pénétrer la pédagogie, il serait aujourd'hui raisonnable de penser qu'elles constituent un socle important dans la formation des futurs enseignants. Comment alors qualifier nos attentes quant aux savoirs et aux préoccupations que devraient partager des professionnels intervenant auprès de

jeunes enfants ? Nous tenterons de répondre brièvement à cette question en considérant trois aspects : le langage, son développement et le lien qui l'unit au développement cognitif.

2.1. LE LANGAGE

Toute formation en enseignement devrait permettre de voir clairement que le langage est un système complexe intégrant différentes composantes : formelle (syntaxe, morphologie et phonologie), de contenu (sémantique) et d'usage (pragmatique). L'intervenant devrait pouvoir reconnaître ces différentes dimensions et ne pas réduire la compétence langagière à la richesse du vocabulaire ou à la clarté de l'articulation. Par ailleurs, il devrait aussi être attentif au fait que le langage, marqueur social de première importance, est étroitement lié à notre identité individuelle et à notre appartenance au groupe.

2.2. LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

Pour ce qui est du développement du langage et des conditions susceptibles de le favoriser, aspect qui nous intéresse particulièrement ici, nous nous appuyerons sur l'ouvrage de Weitzman (1992), *Apprendre à parler avec plaisir*, utilisé dans la formation des éducatrices de garderie et provenant du programme du Centre Hanen. Le principe de base de ce programme, tel qu'énoncé dans l'avant-propos, est 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 », ce qui est conforme à ce que nous savons aujourd'hui de ce processus (Bruner, 1983, 1987 ; Florin, 1999 ; Owens, 2004). En résumant fortement le propos, nous pouvons dégager quelques idées essentielles :

- Le langage est inséparable de la communication : l'enfant apprend à communiquer bien avant de parler et il doit avoir envie de communiquer pour parler.
- C'est en participant fréquemment à des échanges que l'enfant devient un communicateur, ce qui implique des échanges tant avec les pairs qu'avec des adultes.
- À 5-6 ans, un enfant n'a pas fini d'apprendre à parler.
- Les enfants comme les adultes communiquent pour plusieurs raisons différentes. On communique d'abord pour « combler nos besoins sociaux », être en relation avec les autres, mais le langage a une autre fonction essentielle : « il est l'instrument qui nous permet de penser et d'apprendre » (Weitzman, 1992, p. 45).

- Le rôle que l'éducatrice doit tenir auprès de l'enfant est avant tout d'être sensible et attentive; il s'agit pour elle de suivre l'enfant, d'être à l'affût de ce qui l'intéresse, de parler en lien avec cet intérêt et de répondre à ses initiatives plutôt que de vouloir contrôler la conversation. Cela est essentiel puisque: « Un enfant qui parle simplement parce qu'un adulte veut le faire parler ne communique pas » (Weitzman, 1992, p. 88).

2.3. LE LIEN LANGAGE-PENSÉE

Enfin, dernier aspect, le langage, comme nous venons de le mentionner, remplit à la fois des fonctions de communication et de représentation. L'ouvrage cité précédemment résume ainsi la seconde: « Grâce au langage, nous pouvons faire des choix, des projets et des prévisions, imaginer, raisonner et résoudre des problèmes » (Weitzman, 1992, p. 45). Cette reconnaissance de la solidarité fondamentale qui existe entre parler et penser devrait, à nos yeux, être à la base du travail de tout enseignant. En effet, réfléchir, raisonner, résoudre des problèmes ne peuvent se faire hors du langage et c'est parce que ces activités, pour se réaliser, font appel à des outils langagiers particuliers (genre, lexique, syntaxe) qu'elles sont l'occasion de progrès dans la maîtrise du langage. Par ailleurs, on sait aussi que l'échange et l'interaction avec les autres jouent un rôle fondamental dans le développement cognitif: c'est avec et par les autres que l'on apprend à penser (Vygotski, 1985).

En somme, on pourrait s'attendre à ce que des enseignants qui interviennent auprès d'enfants de 5-6 ans possèdent une représentation juste du langage et de la communication, qu'ils soient conscients des liens entre les développements cognitif et langagier, sensibles à l'importance de l'interaction sociale pour favoriser ce double développement et conscients du rôle essentiel qu'ils ont à jouer à cet égard.

3. PRATIQUES ET CONCEPTIONS : MÉTHODOLOGIE

Les données ont été recueillies auprès de cinq enseignantes de maternelle au moyen d'une entrevue semi-dirigée menée au début et à la fin de la première étape du projet, soit à six mois d'intervalle. D'une durée d'environ une heure, l'entrevue était orientée sur l'agir de l'enseignante, car on a des raisons de penser que c'est en parlant de ce qu'elle fait que l'enseignante révèle le mieux sa vision des choses. À ce propos, Charlier (1989,

p. 78) rapporte des indications selon lesquelles il est préférable d'éviter les questions trop générales qui appellent « des généralités, des slogans » et de préférer les questions qui renvoient à des situations concrètes. Les questions adressées à l'enseignante, au fil de la conversation, portaient sur trois thèmes¹ : 1) les formes que prend la causerie et les objectifs que l'enseignante poursuit dans cette activité ; 2) le langage, son importance et le rôle que l'enseignant s'attribue au regard du langage des enfants ; 3) les stratégies dont elle use pour faire face à certaines situations problématiques (enfants petits parleurs, troubles du langage, etc.). L'entrevue était menée par la même personne (une des auteures) en suivant le même protocole.

Une fois transcrites², les entrevues ont été analysées en suivant la procédure développées par Van der Maren (1999) qui consiste, d'abord, à extraire les passages significatifs de l'entrevue en fonction de la grille utilisée (les différentes questions, éventuellement des sous-questions), ensuite à coder et à classer ces passages en les regroupant, et enfin, à synthétiser l'information ainsi obtenue. La condensation de l'information a été faite de deux manières différentes et trois personnes y ont participé, ce qui a permis de valider les choix qui étaient faits.

Les résultats que nous présentons concernent quatre enseignantes. Deux d'entre elles (A et B) ont été vues à trois reprises et chaque visite a été suivie d'un retour avec la chercheuse sur la causerie enregistrée. Dans le cas des enseignantes D et E, retenues comme sujets témoins, une causerie a été enregistrée dans leur classe au début et à la fin de l'étape, sans faire l'objet d'un retour.

Nous examinerons les propos des enseignantes liés aux deux premiers thèmes : leur pratique de la causerie et leurs préoccupations à l'égard du langage. Après avoir dressé un portrait des activités de langage en groupe que les enseignantes disent pratiquer, nous verrons ce que leur discours à propos de ces activités révèle de leurs conceptions du langage à la maternelle. Nous nous arrêterons ensuite aux préoccupations que les enseignantes disent avoir à l'égard du langage. La discussion permettra de mettre en rapport ces deux ensembles de résultats et, tout particulièrement, d'examiner le lien entre les conceptions dégagées et les pratiques rapportées.

1. On trouvera en annexe le questionnaire qui guidait l'entrevue.

2. La transcription des entrevues est intégrale et respecte la forme du discours oral en ce qui concerne les pauses, les hésitations et les éliminations. L'orthographe normalisée est cependant utilisée pour faciliter la lecture et le traitement des données.

4. DES ACTIVITÉS DE LANGAGE EN GROUPE : DE QUELS TYPES ET À QUELLES FINS ?

Une bonne partie des propos des enseignantes durant l'entrevue consiste à présenter les types de causeries qu'elles pratiquent dans leur classe, le terme « causerie » étant compris dans un sens large pour désigner toute activité de communication en groupe (Doyon et Fisher, 2010). Nous dresserons d'abord le bilan de cette présentation, puis nous nous arrêterons aux objectifs que les enseignantes disent poursuivre en pratiquant telle ou telle forme de causerie.

4.1. UNE VARIÉTÉ D'ACTIVITÉS

Les enseignantes évoquent entre six et douze formes d'activités différentes qui sont pratiquées de manière régulière ou occasionnelle dans leur classe. Dans l'ensemble, plus de vingt activités distinctes sont mentionnées (tableau 1). Outre la variété globale, ce qui étonne, c'est qu'aucune de ces activités ne soit mentionnée par les quatre enseignantes à la fois. Chacune semble ainsi avoir son propre répertoire, lequel est plus ou moins étendu. Néanmoins, les enseignantes pratiquent une forme de causerie presque tous les jours (de trois à cinq fois par semaine).

L'enseignante A évoque neuf types d'activités, dont plusieurs sont mentionnés dans les deux entrevues. Chez elle, le matériel commercial occupe peu de place. Les activités qui favorisent la réflexion (retour sur...) et la discussion sont bien présentes. Elle est la seule à pratiquer la philosophie pour enfants.

Au cours de la première entrevue, l'enseignante B fait état de dix activités différentes, mais une seule revient dans la seconde entrevue, « Lancer un thème », qui correspond à l'activité qu'elle pratique régulièrement. Il s'agit de faire parler les enfants sur un sujet qui sera abordé par diverses activités dans les jours ou les semaines à venir. Pour ce qui est des activités pratiquées à l'occasion, on remarque qu'en dehors de celles qui consistent à faire un « retour » (après un congé, une sortie de classe), il s'agit de situations dans lesquelles l'enseignante intervient peu, les enfants ayant la responsabilité de la parole, notamment avec les marionnettes, l'improvisation ou la présentatin d'un jouet ou d'un travail devant le groupe. Dans ce dernier cas, on se rapproche de l'exposé oral sous sa forme scolaire bien connue. Le matériel commercial occupe peu de place dans les routines de l'enseignante B.

TABLEAU 1
**Activités de langage en groupe
 rapportées par chacune des enseignantes¹**

A	B	D	E
Réseau			Mises en situation
Thème	Lancer un thème		Thème
Retour sur la fin de semaine	Retour sur les congés	Causerie du lundi	
Retour sur une activité	Retour sur une activité	Retour sur des activités	
			Nouveau du jour
		Causerie du matin	Causerie du matin
Philosophie pour enfants			
Parler du livre de lecture		Histoire	
Discussion sur un événement		Événements occasionnels	
		Conseil de coopération	
	Présentation d'un travail, d'un jouet	Enfant-vedette	Mini-spectacle
		Explication d'un jeu	
	Improvisation		
	À partir d'une image		
	Marionnettes		
Train du langage²	Méninges	Train du langage	
Atouts		Atouts	
	Les petits chiens	Belles Mines	
		ABCD Boum	
			« Mots velcro »

1. Les lettres désignent les enseignantes.

2. Le matériel commercial figure en caractères gras.

L'enseignante D se distingue par la grande variété d'activités qu'elle mentionne (12 au total). Le matériel commercial apparaît à quatre reprises, mais les commentaires de l'enseignante montrent qu'il est adapté et intégré

à ses pratiques. Ainsi, le «Train du langage» devient un jeu comportant trois étapes. Parmi les autres activités, on remarque que l'enseignante inclut le conseil de coopération dans les activités de langage en groupe et qu'elle est la seule à mentionner l'utilisation d'un événement occasionnel (la neige) comme départ à des échanges en groupe, de même que l'explication d'un jeu. On se trouve donc ici en présence d'activités variées, dans lesquelles le dialogue domine et qui impliquent des conduites langagières relativement complexes (discussion, explication).

Pour ce qui est de la quatrième enseignante (E), elle fait état d'un nombre limité d'activités, six ou même cinq dans la mesure où les activités «Causerie du matin» et «Nouveau du jour» se recourent. Une seule mention de matériel commercial est faite et il s'agit d'un matériel de prélecture.

Sous cette diversité apparente, on peut discerner deux grandes catégories de causeries. La première sert à raconter ce qu'on a fait pendant un temps où l'on n'était pas à l'école. La seconde remplit soit une fonction de mise en commun et de construction de sens comme le retour sur une activité, soit une fonction de coordination comme la causerie du matin quand elle sert à orienter le travail, à choisir des ateliers, etc. Les autres activités empruntent à diverses approches. Ainsi, bien qu'elle ne pratique pas la pédagogie de projet, l'enseignante B s'inspire de la mise en réseau pour lancer un thème (l'hiver, les fleurs) qui chapeautera le travail des enfants pendant un certain temps. Quant à l'enseignante A, elle s'inspire de la philosophie pour enfants pour stimuler des discussions au sein du groupe.

Les enseignantes ne mettent pas toutes ces activités sur le même pied. Certaines sont présentées comme relevant plus typiquement de la causerie. Ainsi, A dit du «Retour sur la fin de semaine»: *C'est la traditionnelle, une vraie causerie*. Elle la juge néanmoins «superficielle» en comparaison avec la philosophie pour enfants, qu'elle privilégie. Elle utilise le terme «énumérer» pour évoquer des causeries où les enfants parlent à tour de rôle (à propos du retour sur la fin de semaine: *Encore là c'est de l'énumération, mais c'est chronologiquement dans le temps*). À propos du «Train du langage» (activité d'association lettre/son), elle dit: *C'est pas un discours, c'est du français*. L'enseignante B oppose des *petites causeries* à des séances plus longues et laisse entendre qu'une causerie suppose qu'on traite d'un sujet; elle en conclut qu'elle n'a pas de causeries en tant que telles. L'enseignante D va dans le même sens, indiquant qu'elle préfère les *retours* (sur une activité) plutôt que *prendre le temps de faire la causerie en tant que telle sur un sujet*. Mais elle considère qu'il s'agit tout de même de causeries *parce qu'y'a un échange. Parce que les enfants abordent des idées aussi; à tout le moins, dit-elle, c'est des communications*. Chez D, l'image de la causerie

évoque aussi la disposition en cercle, le fait qu'on demande à tout le monde de parler et, par conséquent, une activité qui prend du temps ; sa pratique s'éloigne souvent de ce modèle. L'enseignante E, quant à elle, dit avoir recours à des mises en situation plutôt qu'à des causeries véritables, qu'elle juge *monotones* en raison de l'alternance questions-réponses. Elle préfère faire discuter les enfants sur un thème (lié à des valeurs) tout en précisant que les règles de fonctionnement sont strictes.

En somme, les enseignantes de maternelle que nous avons interrogées pratiquent une variété d'activités de langage en groupe tout en ayant l'impression de s'éloigner plus ou moins de la « vraie » causerie. Celle-ci se caractérise, d'après leurs propos, par les traits suivants : enfants en cercle, parlant à tour de rôle sur un sujet déterminé, activité longue qui peut être monotone. Pour organiser des activités de langage en groupe, les enseignantes suivent en partie ce modèle ou s'en remettent à des ressources rencontrées dans leur milieu, au gré des tendances pédagogiques. La formation reçue semble avoir peu d'influence sur ces choix, car dans leurs propos les enseignantes ne font référence ni au programme officiel, ni à un quelconque guide ou ouvrage pédagogique.

4.2. LES OBJECTIFS ASSIGNÉS AUX ACTIVITÉS DE LANGAGE EN GROUPE

La nature des activités de langage qui sont retenues par les enseignantes est déjà révélatrice de leur approche du langage. C'est toutefois en considérant ce que les enseignantes disent faire, ou vouloir faire, lors de ces activités que l'on trouve des indications plus précises sur leur conception du langage à la maternelle.

4.2.1. Une variété d'objectifs

L'enseignante A parle volontiers des activités qu'elle pratique et elle attache des objectifs particuliers à chacune. Le Réseau sert *pour faire sortir plein de mots de vocabulaire*, le « Retour de fin de semaine » implique *un travail de mémoire* et un *effort d'association* (par exemple, elle demande *Quel ami a dit telle chose tantôt ?*), la philosophie pour enfants *permet une meilleure construction de phrases, la discussion* et *c'est très songé*. De même, parler du livre de lecture vise surtout à faire trouver les sentiments (*Trouve-moi une image qui est triste*), tandis que le « Train du langage » sert à *trouver des mots dans lesquels il y a le son, associer les sons [au signe écrit] et corriger la prononciation*. Chez cette enseignante, les choses apparaissent claires : elle décrit avec précision ce qu'elle fait et le justifie de manière constante dans les deux entrevues.

Bien que l'enseignante B mentionne plusieurs types d'activités, c'est la causerie servant à lancer un Thème (*amener un sujet qui sera suivi d'activités*) qui domine dans sa classe et c'est sur ce type que se concentrent ses commentaires. Son objectif est d'*aller chercher ce qu'ils savent* et d'*apporter un complément de connaissance*. Autrement dit, il s'agit de *faire connaître des choses aux élèves à partir de ce qu'ils connaissent*. L'enseignante dit avoir besoin d'un thème, c'est sa façon de travailler, et c'est elle qui choisit le sujet: *j'aime trop diriger*, confie-t-elle. Au cours de l'activité, elle *questionne* les élèves, mais il ne s'agit pas de leur donner la réponse; en revanche, elle dit: *J'ai une idée derrière la tête; je sais ce que je veux qu'on me réponde*.

L'accent porte donc ici sur le développement des connaissances et ces causeries s'apparentent à des leçons de choses. Les autres types d'activités apparaissent plus accessoires et les commentaires de l'enseignante concernent plus leur déroulement que les objectifs qu'elle poursuit. Elle signalera que l'activité «Les petits chiens» permet de *parler de ses sentiments* et qu'avec le matériel «Méninges», [on] *travaille les sons, les rimes, le vocabulaire, les syllabes; les enfants apprennent à former [les lettres], à les prononcer*. Dans la seconde entrevue, elle dira aussi que le «Retour après un congé», c'est *pour aller voir comment ils se sentent, aller chercher de l'information [sur] ce qu'ils vivent à l'extérieur de l'école*.

Dans l'ensemble, on sent que cette enseignante a une vision moins précise des buts qu'elle poursuit si on la compare à la précédente. À tel point que lors de la seconde entrevue, elle en vient à s'interroger sur les objectifs et l'utilité de l'activité: *La causerie ça sert pas juste à moi! J'espère! et Tant qu'à ça pourquoi y en a, en maternelle, des causeries? Puis après réflexion: Moi, je m'en sers pour certaines choses, mais ça sert beaucoup pour les enfants aussi. C'est le moyen qu'i'ont... Si on les laissait aller, i' seraient capables de parler une journée au complet*. Le fait de parler, de s'exprimer semble perçu comme un objectif en soi. On décèle aussi dans ces propos l'opposition classique entre, d'un côté, le jeu et la liberté de l'enfance, de l'autre, les contraintes de l'école.

Les propos de l'enseignante D offrent une image assez différente de la précédente dans la mesure où les causeries évoquées sont présentées en relation avec l'activité des enfants, avec ce qu'ils font. Elle commente, comme A, *toutes* les activités qu'elle présente, tout en laissant entrevoir une prise en compte originale de la communication en classe.

Elle s'attarde particulièrement sur la causerie qui consiste à faire un Retour sur des activités et qu'elle dit préférer à *la causerie sur un sujet*. Les questions qu'elle pose à cette occasion sont: *Comment t'as trouvé ça?, Qu'est-ce que t'aurais pu améliorer?, As-tu des amis qui ont des idées pour t'aider?* Ce type d'échange est étroitement lié au travail en coopération et,

selon les termes de l'enseignante, *c'est pour apporter des choses aux autres et apprendre à recevoir la critique des autres*. Elle considère que *c'est plus intéressant qu'un échange pour échanger*, autrement dit que parler pour parler. Dans la seconde entrevue, l'enseignante commente encore cette activité qui sert à *savoir s'il y a des choses qui les ont marqués, s'ils ont aimé, appris des choses*. Elle affirme qu'il est important que les enfants prennent conscience de ce qu'ils ont aimé, car *ce qu'ils ont aimé le plus et ce qu'ils ont retenu, ça va ensemble*. Elle insiste également sur le *sens critique* : il faut dire *pourquoi* on a aimé ça. Ce type de causerie donne lieu à des *regroupements d'idées*, oblige à *aller dans ses souvenirs* et répond au besoin d'exprimer son idée : *des fois on a le goût de le dire aux autres*.

Par ses commentaires, l'enseignante D exprime une nette préférence pour les causeries qui favorisent *l'échange*, lorsque les interlocuteurs s'apportent mutuellement quelque chose, ce qu'elle oppose à la *communication*, ce dernier terme véhiculant pour elle l'idée de *dire aux autres, d'exprimer*, sans réciprocité. Cela ne l'empêche pas de faire une place à diverses formes de causeries et elle explique l'utilité de chacune. Par exemple, dans la « Causerie du lundi », *l'enfant raconte ce qu'il a fait pendant les congés ; c'est de la communication, c'est pour apprendre à s'exprimer, à exprimer ses sentiments, et pour apprendre le respect des autres : laisser la place aux autres*. Elle pratique le « Conseil de coopération » : quand quelque chose ne va pas, *on en parle ensemble [...] on trouve des solutions*. Dans la seconde entrevue, elle évoque la « Causerie du matin », pour *se mettre en activité* et qui peut être l'occasion de *discuter autour d'une idée amenée par un enfant*. C'est différent d'une causerie où chacun doit parler, *ça sert à aider les enfants à parler aux autres, à écouter*. L'écoute qui revient fréquemment dans ses propos fait partie de la communication ; ce n'est pas, comme on le voit trop souvent en contexte scolaire, un équivalent de « ne pas parler ». Raconter une histoire et utiliser certains matériels (comme Atouts qui *demande de l'attention auditive*) contribuent aussi à développer l'écoute. Enfin, l'enseignante D trouve dans le matériel commercial des moyens pour travailler *la prononciation, le vocabulaire nouveau et la discrimination auditive, les structures mentales* ou, encore, pour dire *ce qu'on ressent* et pour préparer à l'écriture.

Avec l'enseignante E, la nature des activités de causerie évoquées, qui sont peu nombreuses, est moins nette que précédemment et les objectifs poursuivis apparaissent aussi plus diffus. Ainsi, l'enseignante désigne parfois différemment des situations qu'elle décrit comme semblables (Mise en situation et Thème), ou les incorpore l'une à l'autre en disant que la « Causerie du matin » peut servir à *enclencher un nouveau thème*. À la première entrevue, elle évoque la Mise en situation qui consiste à

partir d'une histoire vécue ou imaginaire, ou d'un thème, afin de *discuter*³, c'est-à-dire *dire ce qu'on sait* ; c'est une situation pour *faire verbaliser* l'enfant et c'est ce qu'elle appelle « causerie ». Le « Mini-spectacle » (l'enfant vient en avant pour raconter, chanter ou dire comment il se sent, selon son choix) vise à *faire exprimer les enfants*, alors que pendant le « Nouveau du jour » *l'enfant raconte, on échange ensemble*.

Assez curieusement, cette enseignante dit « détester » les causeries parce qu'elle trouve que c'est *monotone, routinier*, et que cela ne permet pas [d']*entrer dans une discussion très longue*. Mais elle en fait quand même, parce que, dit-elle, *ça plaît aux enfants pis i'ont tellement de choses à me raconter que j'ai comme pas le choix*. Son premier objectif est alors l'expression, car elle dit vouloir *que les enfants aiment s'exprimer, qu'i' soient pas gênés*. À l'occasion, la causerie lui permet aussi d'aborder des sujets délicats comme la sexualité. Lors de la seconde entrevue, elle s'attarde surtout sur la « Causerie du matin » qui peut prendre deux formes, soit enclencher un nouveau thème, soit permettre à l'enfant de *me raconter son nouveau*. L'enseignante cherche alors à *faire prendre conscience, faire voir des choses importantes (j'aime rattacher cela à une valeur)*, faire exprimer (*j'essaie de leur faire sortir cela*). Elle vise aussi l'estime de soi, l'expression, l'affirmation de la personnalité, et elle évoque les connaissances (*on va à la cueillette des connaissances*) ainsi que la langue (*s'approprier du nouveau vocabulaire, dire correctement les mots, apprendre le bon terme*). Un matériel sert aussi pour le vocabulaire et la diction (prononciation de syllabes, vire-langue). On remarque enfin dans ses propos plusieurs indications sur les règles de fonctionnement de la causerie : *tous assis au tapis, on discute sur un thème ; on laisse s'exprimer les enfants chacun leur tour ; les enfants lèvent la main, attendent leur tour, l'enfant raconte ; faut ramener les enfants [au sujet]*.

4.2.2. Tendances dégagées

Les propos que les enseignantes tiennent sur les causeries qu'elles pratiquent semblent aussi diversifiés que ces activités elles-mêmes. Trois aspects retiennent particulièrement notre attention au-delà de cette variété : le vocabulaire utilisé pour parler du langage, la vision fragmentée que les enseignantes en donnent, le fait qu'une dimension particulière domine chez chacune d'elles.

3. Dans l'usage du français que nous observons, les termes « discuter » et « discussion » ont très souvent le sens de « converser » et « conversation ». C'est ainsi, à notre avis, qu'il faut l'interpréter dans cet extrait.

Parler du langage

Il est assez frappant de constater que chaque enseignante semble posséder son propre lexique pour évoquer des aspects du langage et de la communication. Les mots *communication, échange, écoute* n'ont pas nécessairement le même sens pour toutes. L'enseignante A qualifie d'« énumération » la situation où les enfants parlent brièvement à tour de rôle ; elle utilise aussi les termes « discours » et « construction » pour évoquer, à l'inverse, une situation qui mobilise davantage les enfants sur le plan cognitif. De son côté, l'enseignante D qualifie d'« échange » une situation de communication où il y a interaction et de « communication » une autre à caractère plus transmissif. À propos du matériel « Le pays du langage », qui exerce à *bien dire*, elle remarque qu'il est bien *pour le langage*, tandis qu'un autre matériel qui amène les enfants à *raconter* est bien *pour l'expression*. Dans un autre passage, elle se dit en désaccord avec les enseignantes qui ont mis de côté ces matériels. Elle s'en inquiète en disant : *Non, mais le langage on a à l'travailler ?* puis sur un ton dubitatif : *Juste la structure de phrase ?*, suggérant qu'elle oppose langage (prononciation et vocabulaire) à ce qui serait la syntaxe.

Ainsi, on perçoit que le terme même de « langage » est loin d'avoir la même signification pour l'enseignante et pour la chercheuse qui mène l'entrevue. L'association de « langage » aux seuls aspects formels de la langue (notamment la prononciation) se retrouve chez B qui, après avoir affirmé que les enfants de première année ont du vocabulaire, ajoute : *Mais au niveau du langage en tant que tel, j'vous avoue que // j'me suis jamais [...] questionnée là-dessus [...] Parlez-vous de la prononciation ?* D'autres réponses suggèrent ce même lien. Ainsi, lorsque la chercheuse demande si l'activité dont il était question sert à « développer le vocabulaire », l'enseignante E répond : *Ben oui ! Puis le langage aussi, on en profite aussi, lorsque les amis euh, disent pas correctement un mot* et elle évoque la correction phonétique. À un autre moment, elle dit proposer aux enfants des exercices *au niveau de la syllabique*, à savoir des associations lettres-sons, et elle commente : *Ça travaille le langage*. Chez l'enseignante A, toutefois, on note une utilisation précise de termes comme *langage, discours, dialogue*. Ces divers emplois font voir que les réalités relatives au langage et à la communication sont saisies plus ou moins nettement par les enseignantes, qui semblent s'appuyer davantage sur des conceptions personnelles que sur des connaissances objectives.

Une vision fragmentée du langage

Le fait de demander aux enseignantes de présenter les types de causeries qu'elles pratiquent et de s'en expliquer les incite sans doute à distinguer dans chaque cas des objectifs particuliers. Mais l'orientation de la question

posée ne peut expliquer à elle seule l'empressement et la netteté avec laquelle les enseignantes associent des objectifs différents à chaque situation de causerie. Il faut plutôt y voir l'indice que l'entrevue a activé un schéma déjà bien présent chez elles, selon lequel la compétence langagière se compose d'un ensemble de sous-habilités. De sorte qu'aider l'enfant à développer son langage, cela signifie tour à tour et avec des moyens différents : lui permettre de s'exprimer, l'entraîner à l'écoute, corriger sa prononciation, enrichir son vocabulaire, etc. Cette vision fragmentée, à tout le moins compartimentée, de la compétence langagière est particulièrement nette chez les enseignantes A et D, mais elle se retrouve aussi chez B et E en dépit du fait qu'un objectif unique tend à s'imposer chez elles.

Principaux objectifs : quatre profils différents

Il ressort enfin de cette première analyse que chaque enseignante présente un profil particulier lié à la nature des objectifs qu'elle privilégie dans la pratique de la causerie : bénéfices cognitifs pour A, transmission de connaissances pour B, communication et vie de la classe pour D, développement psychoaffectif pour E.

En effet, l'enseignante A se distingue par la place que des objectifs liés à la dimension intellectuelle occupent dans ses propos et par une accentuation de cette tendance entre la première et la seconde entrevue. On a pu noter l'emploi de formules comme *travail de mémoire*, *effort d'association*, *discussion* qui reviennent dans ses commentaires. Au cours de la deuxième entrevue, elle évoque l'argumentation à propos de l'activité Thème⁴ : en plus de faire *sortir des mots*, il s'agit de *choisir un thème [...] ça discute; Essai de convaincre tes amis; Quel argument pour convaincre?* Il en va de même pour le livre de lecture : *Trouver les sentiments, c'est le premier objectif. Expliquer pourquoi, encore là, c'est de la construction.* Dès la première entrevue, elle est en mesure de résumer clairement ses préoccupations : *Le vocabulaire, la façon de penser, la façon de stimuler les interactions entre les enfants, les échanges, les confrontations, la philosophie.* Mais c'est plus particulièrement l'intérêt pédagogique de la Philosophie pour enfant, qui émerge de la seconde entrevue : *ils ont un échange, ça amène à confronter, à réfléchir, ça amène une résolution de problèmes.*

Avec l'enseignante D, l'accent est mis sur la dimension réflexive, de même que sur l'interaction entre les enfants. Les causeries qu'elle favorise permettent aux enfants de s'entraider, de parler pour trouver des solutions, d'exprimer leur pensée. On sent que la classe est un milieu de vie, les enfants y agissent et l'enseignante fait intervenir le langage pour réfléchir

4. Il s'agit de l'équivalent du Réseau de la première entrevue.

sur ce qui a été fait et mieux orienter l'action à l'avenir, pour se rappeler ce qu'on a fait et pour s'en donner une compréhension commune, pour régler les conflits qui surgissent, pour se connaître mutuellement. Elle n'hésite pas à se servir *de ce qui arrive spontanément, exemple : la neige* comme point de départ à une causerie.

L'enseignante B, au contraire, aime savoir où elle s'en va, ou plutôt : où elle mènera les enfants. Chez elle, l'accent est mis sur les connaissances qu'elle désire leur transmettre et cet objectif se trouve étroitement associé à l'acquisition de vocabulaire. Quand elle évoque ses objectifs c'est en ces termes : *C'est peut-être des objectifs comme dans l'but d leur faire connaître, de prendre quelque chose qui vient [dans] leur vécu finalement. Leur faire connaître bon !*

Quant à l'enseignante E, elle met l'accent sur des objectifs de nature affective et sur les valeurs véhiculées. Les prises de parole sont importantes, à ses yeux, pour que les enfants puissent s'exprimer, s'affirmer, développer l'estime de soi. Son objectif est clair : *Moi c'que j'veux c'est que l'enfant aime, aie le goût d s'exprimer*. Elle est centrée sur les conditions mêmes de la prise de parole, sa priorité étant : *l'estime de soi, affirmer sa personnalité*.

À cela, on peut également ajouter que les enseignantes se situent différemment à l'intérieur de la causerie : alors que A et D se montrent soucieuses des échanges entre enfants, le discours de l'enseignante E suggère qu'elle se perçoit comme la principale destinataire de la parole des enfants, tandis que B alimente les échanges en apportant les sujets.

5. LES PRÉOCCUPATIONS EXPLICITES DES ENSEIGNANTES

Dans cette partie, nous examinons en quels termes les enseignantes parlent de leurs « préoccupations » à l'égard du langage quand la question leur est plus directement posée. Cette question les incitait à évoquer de nouveau les objectifs qu'elles poursuivent, ou ce qui leur tient à cœur quand elles animent la causerie, mais en des termes plus généraux que précédemment, sans nécessairement faire référence aux activités mises en œuvre. Nous présentons d'abord les résultats d'une analyse quantitative portant sur les éléments mentionnés par les enseignantes en réponse au point 3.1 du questionnaire (voir annexe).

Les résultats montrent que la grande majorité des éléments mentionnés par les enseignantes comme faisant partie de leurs préoccupations (soit 52 sur 60) peut être rattachée à une dizaine d'aspects du langage, les autres étant des mentions propres à l'une ou l'autre d'entre elles (tableau 2).

TABLEAU 2
**Aspects du langage dont les enseignantes se préoccupent,
 nombre de mentions par enseignante
 et pourcentage représenté par chaque aspect**

Aspects	Exemples	Nombre de mentions				%
		A	B	D	E	
1. Vocabulaire	<i>un vocabulaire précis (A2)¹ qu'ils utilisent les mots exacts (B1)</i>	3	6		4	25
2. Bien parler	<i>construire des belles phrases avec des beaux mots (A2) parler correctement pour que tout le monde comprenne (B2)</i>	2	2	3	1	15
3. S'exprimer	<i>parler de soi (B1) on a à les faire exprimer (D1) que l'enfant aime, ait le goût de s'exprimer (E1)</i>		2	4	2	15
4. Communiquer échanger- discuter	<i>les interactions entre les enfants (A1) apprendre à se connaître (B1) échanger, régler les conflits (D1)</i>	3	2	3		15
5. Prononciation	<i>prononciation correcte (B2) la prononciation, ben c't'important (D1)</i>		2	3	1	12
6. Compor- tements	<i>attendre son tour (B2) dire juste une chose (D2)</i>		2	2		8
7. Idées	<i>la façon de penser (A1) apprendre à avoir son idée (D2)</i>	1		2		6
8. Cohérence	<i>avoir un discours cohérent, plausible (A2) parler « en rapport » (B1)</i>	1	1			4
Total		10	17	17	8	
		52				100

1. Le chiffre (1 ou 2) à la suite du nom de l'enseignante indique si l'exemple est tiré de la première ou de la seconde entrevue.

Le vocabulaire apparaît de loin comme l'aspect le plus souvent évoqué puisqu'il représente le quart des mentions. Il est suivi par la correction langagière (seul aspect à être mentionné par les quatre enseignantes),

l'expression personnelle ainsi que la communication, qui englobe ici l'idée d'échange et de discussion. L'attention portée au contenu ou à la cohérence du discours est moins marquée que celle qui concerne la prononciation ou l'apprentissage de règles sociales comme attendre son tour pour parler.

En somme, les enseignantes se montrent avant tout préoccupées par le développement du vocabulaire et par des considérations normatives (correction de la langue, règles de la communication), ce qui n'est pas sans rappeler les constats faits par Plane (2004) que nous rappelions dans la première partie de ce texte. La prise en considération des commentaires formulés à propos des autres questions du point 3 permet de préciser ces tendances. Trois préoccupations semblent communes aux enseignantes observées : faire s'exprimer les enfants, corriger leur prononciation et les préparer à la première année.

La première préoccupation a trait à l'expression. Toutes les enseignantes ressentent la nécessité de « faire s'exprimer » les enfants et la causerie sert en bonne partie à cela. Le thème de l'expression prend cependant deux visages bien distincts. D'un côté, il est associé à l'image de la spontanéité, de l'abondance, du plaisir : les enfants veulent parler, ont plein de choses à dire, il faut leur permettre de le faire. Deux des enseignantes mentionnent d'ailleurs que la maternelle fournit aux enfants de nombreuses occasions de s'exprimer, mais que la situation sera bien différente en première année. D'un autre côté, l'idée d'*exprimer* se voit associée à la difficulté de dire et une partie du rôle de l'enseignante consiste alors à *faire parler*. Ainsi, à propos de la philosophie pour enfants, l'enseignante A dira : *c'est de faire sortir c'qu'ils pensent de telle chose. Ça va plus profond, j'dirais, que la causerie traditionnelle [...] avec la philosophie pour enfants, tu vas vraiment chercher quelque chose qui est très, qui est dans les tripes. Tu vas chercher vraiment des affaires qui sont profondes, pis des affaires qui sont très songées.* Les propos de E sont très proches : *j'essaie d'leur faire voir des choses qui sont importantes. [...] Mais j'essaie d'leur faire sortir ça : « Ça, est-ce que c't'important d'après vous ? ».* Les enseignantes semblent ainsi s'attribuer tantôt presque un rôle de facilitation par rapport à la parole des enfants, tantôt, plus simplement, de stimulation, car comme le dit l'une d'elles (D) : *c'est ça notre programme aussi, c'est ça qu'on a à faire, les faire exprimer.* Ce souci, toutefois, n'est pas mis en relation avec les composantes d'une situation de communication (ce qui motive la parole, la nature du sujet, l'alternance de rôles, la pertinence, etc.) et ni la manière de recevoir, d'écouter les propos des enfants, ni la manière de y répondre ne sont évoquées par les enseignantes.

La correction du langage constitue la seconde grande préoccupation, dans laquelle le vocabulaire et la prononciation se trouvent associés, sinon confondus, en ce sens que *dire les bons mots* devient équivalent à *dire*

correctement les mots. Autrement dit, entre « moi » et « moé » on tend à voir une différence lexicale plutôt que des variantes phonétiques. Le vocabulaire paraît aussi le garant d'un bon langage: *Plus j'ai de vocabulaire, plus je vais être capable de construire des belles phrases avec des beaux mots*, affirme l'enseignante A.

Toutes affirment corriger la prononciation des enfants (formes stigmatisées comme « moé », « mère », « chu t'allé », etc.) et se réjouissent de voir qu'après un certain temps les enfants se reprennent entre eux. Agir sur la prononciation ou le choix des mots (éviter les anglicismes, par exemple) est perçu comme un objectif réaliste si l'on suit les propos de l'enseignante D: *On fait c'qu'on peut mais on peut pas donner le même langage à chacun. Y'en a qui [sont] plus évolués que d'autres aussi en langage. On essaie d'en donner mais j'veux dire le fait qu'y prononcent bien ces mots-là [mots comme « toi »], j'trouve qu'c'est important aussi.* La préoccupation syntaxique est pratiquement absente: trois mentions chez A (deux à la construction de la phrase et une aux « belles » phrases) et quatre chez D, qui insiste surtout sur l'exigence de *faire une phrase: faut qu'i' s'expriment avec une phrase.*

La troisième préoccupation décelable dans les propos des enseignantes concerne la transition vers la première année. La causerie représente à plusieurs égards l'occasion d'installer des comportements attendus par l'école (écouter, attendre son tour, lever la main pour demander la parole) et de faire certains apprentissages perçus comme importants pour la lecture et l'écriture (discrimination auditive, acquisition de vocabulaire)⁵. Les enseignantes sont conscientes du lien entre la maîtrise de l'oral et l'entrée dans l'écrit, mais ce lien est appréhendé, encore ici, uniquement sur le plan du vocabulaire et des relations grapho-phonétiques:

Plus t'as de vocabulaire plus c'est facile d'apprendre le sens [en lecture] (E)

Ah ben moi c'est important qu'ils apprennent à les former comme il faut, à les prononcer [les lettres] (B)

C'que je dis, pis ce que j'entends, c'est c'que j'écris (A)

5. Cèbe (2001) rapporte que des enseignants de grande section de maternelle interrogés sur l'objectif qu'ils s'assignent en priorité répondent majoritairement *la socialisation* ou *le développement de l'autonomie*, au détriment du *développement des compétences intellectuelles*. Ce qu'elle commente ainsi: « La socialisation (définie comme la capacité à respecter les règles du jeu scolaire et à réguler son comportement) semble donc être, aux yeux des enseignants, un préalable des apprentissages » (p. 4).

6. DISCUSSION

Nous avons tenté, dans cette étude, de cerner les conceptions que des enseignantes ont du langage, de sa place à la maternelle et de leur propre rôle à cet égard, en analysant leur discours à propos de ce qu'elles font (types d'activités et justification) et de ce qui les préoccupe (attention accordée au langage, dimensions mises en avant).

Les résultats montrent d'abord que ces enseignantes abordent de manière assez différente la pratique de la causerie. Chacune, en effet, présente un certain répertoire d'activités et, surtout, se distingue quant aux principaux objectifs qu'elle poursuit dans ces activités différent : bénéfices cognitifs, transmission de connaissances, socialisation, affirmation de soi, selon le cas. La suite de l'analyse, portant sur les préoccupations à l'égard du langage à la maternelle, fait toutefois ressortir qu'il existe, entre ces enseignantes, une forte convergence qui se cristallise autour de trois objectifs : faire s'exprimer les enfants, corriger leur langage et installer des comportements qui vont faciliter la transition vers la première année.

Dans cette première étape du projet, on constate que les enseignantes s'appuient sur une conception parcellaire du langage, qu'elles ont à tout le moins du mal à mettre en relation ses multiples fonctions. Elles tendent à se centrer sur l'une de ces fonctions (affective, communicative, informative, etc.). De plus, le vocabulaire même que les enseignantes utilisent pour parler du langage et de la communication laisse transparaître un manque de repères sûrs ; il relève davantage de conceptions personnelles que d'un corps de connaissances reconnues.

Dans l'ensemble, on observe qu'il n'existe pas de contradiction entre les pratiques des enseignantes et les conceptions qui émergent de leurs propos. Elles appréhendent le langage à travers des habiletés ou des dispositions distinctes dont elles cherchent à assurer les bases en utilisant des moyens particuliers. Ce qui est conçu comme base, c'est d'abord le fait même de « parler », de prendre la parole, ce qui se décline en plusieurs nuances, allant de sortir du mutisme jusqu'à exprimer une pensée personnelle. Vient ensuite la nécessité de régler la prononciation et le choix des mots, surtout dans le sens d'employer les « bons » mots (termes justes ou convenables) et d'éliminer les anglicismes. Cet objectif se trouve étroitement lié à la vocation du « préscolaire », puisque bien entendre les mots, bien les prononcer et disposer d'un vocabulaire étendu sont, aux yeux des enseignantes, autant de clés pour aborder l'écrit avec succès.

Les conceptions des enseignantes se trouvent ainsi dominées à la fois par l'illusion, largement répandue, selon laquelle l'usage du langage (parler) assure le développement des habiletés langagières – indépendamment

des contextes d'échange, de leur contenu et de la qualité des interactions qui s'y produisent –, et par une vision normative voulant que « bien » parler signifie obéir à des règles. Cela amène les enseignantes à limiter leur intervention au fait de stimuler la parole des enfants, de l'écouter et de la corriger au besoin, sous-estimant ainsi la nature et la qualité des interactions et leur rôle pour assurer un étayage verbal.

On remarque que ces enseignantes partagent des représentations courantes relatives au langage en se montrant avant tout sensibles aux dimensions du vocabulaire et de la prononciation. Le degré d'attention portée à la syntaxe apparaît nettement plus faible (perceptible chez deux d'entre elles seulement) que ce à quoi on devrait s'attendre de la part d'adultes intervenant auprès d'enfants de 5 et 6 ans. Et il en va de même pour les dimensions sémantiques et pragmatiques. Ainsi, les habiletés discursives, qui permettent d'utiliser la langue dans diverses situations sociales et à diverses fins, ne sont pas considérées.

Dans ce contexte, les liens de solidarité entre pensée et langage ne sont guère sentis. La dimension cognitive et la reconnaissance du rôle primordial des interactions langagières, de l'échange, pour la construction de la pensée sont, en effet, peu présentes dans les propos recueillis. Cela peut expliquer que les enseignantes sous-estiment leur rôle de médiation auprès des enfants, en regard de ce processus voulant qu'on a besoin du langage pour penser et réciproquement, puisque le désir de communiquer pour exprimer des contenus de plus en plus variés et complexes est nécessaire au développement langagier, à son progrès. Notons néanmoins que la conscience de cette dimension affleure chez D, tandis que A, par la voie de la philosophie pour enfants, a pu faire l'expérience de conversations à plusieurs qui se révélaient plus authentiques (moins superficielles) et plus complexes que ce qu'elle observait lors des autres causeries.

Rien d'étonnant alors à ce que les enseignantes orientent les activités de langage en groupe vers des objectifs d'expression, d'entraînement à l'écoute, d'apprentissage des règles de la communication en groupe, de correction et de développement du vocabulaire. Tout en se sentant à l'étroit dans la causerie traditionnelle au format rigide et monotone, les enseignantes n'arrivent pas à rompre avec elle, parce qu'elles continuent d'endosser les objectifs auxquels cette activité se trouve traditionnellement associée. Pour transformer leurs pratiques, il sera nécessaire qu'elles envisagent autrement la communication et le langage, leur importance à la maternelle et leur propre rôle auprès des enfants qui ont à se développer sur les plans social, cognitif et langagier.

CONCLUSION

Cette étude porte sur un petit nombre d'enseignants. Un échantillon plus large pourrait sans doute apporter des nuances ou révéler d'autres tendances. Néanmoins, le fait d'avoir accompagné huit enseignants et enseignantes au cours des cinq années de notre projet de recherche, allié à notre connaissance du milieu scolaire, incite à penser que les résultats présentés ici correspondent à des tendances fortes qui se retrouvent également à d'autres niveaux du système scolaire. Le portrait que nous avons dressé contribue certainement, par ailleurs, à la connaissance d'un sujet trop peu étudié : celui des représentations des enseignants relativement au langage.

Il ne fait aucun doute dans notre esprit que les enseignants recherchent ce qu'il y a de mieux pour les enfants dont ils ont la charge. On peut également penser que la majorité des parents approuveraient la poursuite d'objectifs consistant à favoriser l'expression des enfants, à améliorer leur langage sur les plans de la prononciation et du vocabulaire et à les préparer à l'école. D'un point de vue pédagogique, toutefois, nous pensons que les objectifs de la maternelle doivent aller plus loin et, surtout, reposer sur des fondements plus solides et plus conformes à ce que l'on sait aujourd'hui de l'apprentissage et du développement.

Par conséquent, la principale question que soulèvent les résultats de cette étude est celle de la formation des enseignantes de maternelle, qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue. Cette formation devrait, selon nous, permettre d'abord aux futurs enseignants de se faire une idée de la communication et du langage qui va au-delà des représentations communes afin d'appréhender le langage, à la fois comme un « agir social » et comme un outil psychologique de premier ordre. Elle devrait également leur donner des outils pour distinguer les différents plans du langage (phonétique, sémantique, syntaxe, etc.) et des mots pour en parler, autrement dit, assurer aux futurs enseignants une véritable « culture de la langue » (Chartrand, 2005).

Les enseignants du préscolaire devraient par ailleurs bénéficier d'une information mise à jour sur le processus d'acquisition du langage, sur les caractéristiques du langage de l'enfant et de son évolution, de même que sur le rôle déterminant des échanges adulte-enfant dans cette (re)construction du langage par l'enfant. En parallèle, on devrait s'assurer qu'ils développent une sensibilité aux phénomènes de la communication ainsi que des habiletés pour interagir de manière pertinente et constructive avec de jeunes enfants.

Cette formation devrait enfin aider les futurs enseignants à bien saisir les rapports entre l'oral et l'écrit, à comprendre l'origine des normes, à être conscients de la nécessité d'atteindre un certain niveau de langage oral pour aborder avec succès l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Rappelons à ce propos la conclusion de Burns, Espinosa et Snow (2003, p. 82) au terme d'une importante étude: « Plus le langage oral des enfants est développé avant d'entrer à l'école et mieux ils sont préparés pour l'apprentissage de la lecture. »

Dans l'état actuel des programmes préparant à l'enseignement préscolaire, nous pensons que les personnes qui pourraient répondre « présent » aux attentes qui précèdent sont rares. C'est du reste un trait commun aux programmes de formation à l'enseignement que de faire trop peu de place au langage (si ce n'est sous l'angle de la norme), alors que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire dans ce domaine est essentielle aussi bien pour comprendre l'agir des élèves que pour intervenir et guider leur apprentissage.

ANNEXE

Thèmes abordés dans l'entrevue menée avec les enseignantes

1. La causerie
 - 1.1. Les formes que la causerie peut prendre
 - 1.2. Forme privilégiée
 - 1.3. Forme évitée
 - 1.4. Fréquence des causeries
 - 1.5. Moment de la journée
 - 1.6. Rôle que l'enseignante s'assigne (par rapport au rôle des enfants)
 2. Les objectifs poursuivis dans cette activité
 3. L'importance accordée au langage
 - 3.1. En quoi le langage est important (à la maternelle)
 - 3.2. Le rôle de l'enseignante au regard du langage + liens avec le milieu familial
 - 3.3. Liens entre le langage et les autres aspects du développement
 - 3.4. Les progrès accomplis par les enfants
 4. Les stratégies utilisées pendant la causerie
 - 4.1. Pour atteindre ses objectifs
 - 4.2. Ce qu'elle fait des grands parleurs
 - 4.3. Ce qu'elle fait des petits parleurs
 - 4.4. Ce qu'elle fait de l'enfant qui hésite, qui fait des erreurs en parlant
 5. La satisfaction générale de l'enseignante par rapport à la causerie
-

BIBLIOGRAPHIE

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Beacco, J.-C. (2004). «Présentation», *Langages, représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, 154, p. 3-5.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.
- Bonardi, C. et N. Roussiau (1999). *Les représentations sociales*, Paris, Dunod.
- Bourgain, D. (1990). «Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural», *Langue française*, 85(1), p. 82-101.
- Boyer, H. (1990). «Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques», *Langue française*, 85(1), p. 102-124.
- Brekle, H. (1989). «La linguistique populaire», dans S. Auroux (dir.), *Histoire des idées linguistiques*, tome 1, Bruxelles, P. Mardaga, p. 39-44.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- 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.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cèbe, S. (2001). «Apprends-moi à comprendre tout seul», *XYZep*, Bulletin du Centre Alain Savary (INRP), 11, p. 3-6.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck-Wismael.
- Chartrand, S.-G. (2005). «Pour une culture de la langue à l'école», dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement, profession intellectuelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 153-182.
- Delcambre, I. (2000). «Ils écrivent comme ils parlent. Discussion autour de quelques idées reçues», *Recherches*, 33, p. 245-264.
- Doyon, D. et C. Fisher (2010). «La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée», dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 43-89.
- Elalouf, M.-L., M. Journot et M. Tamine (1998). «Les futurs enseignants et l'orthographe : représentations et formation», *Le français aujourd'hui*, 122, p. 5-14.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*, Paris, Dunod.
- Houdebine, A.-M. (dir.) (2002). *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan.

- Jodelet, D. (1991). « Représentation sociale », *Grand Dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse, p. 668.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan », *Langue française*, 117, p. 51-67.
- Lafont-Terranova, J. et D. Colin (2002). « Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations », *Pratiques*, 115/116, p. 167-179.
- Lafont-Terranova, J. et D. Colin (2006). « Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation », dans C. Barré-De Miniac et Y. Reuter (dir.), *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*, Lyon, INRP, p. 59-84.
- Lefebvre, S., C. Deaudelin, L. Lafortune et J. Loïsel (2003). « Implantation d'une innovation : conceptions d'enseignantes et d'enseignants du primaire relatives aux TIC », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 239-263.
- Owens, R.E. (2004). *Language Development : An Introduction*, Boston, Allyn & Bacon.
- Plane, S. (2004). « Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe », dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier, p. 39-80.
- Rondal, J.-A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles, P. Mardaga.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, De Boeck.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.
- 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.
- Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil.

CHAPITRE

4

La francisation au préscolaire

Un modèle didactique

Mireille Baulu-MacWillie
mireillebm@hotmail.com

Barbara Le Blanc
Université Sainte-Anne
barbara.leblanc@usainteanne.ca

RÉSUMÉ

Les besoins en francisation au préscolaire, en milieu minoritaire francophone, sont bien documentés. L'assimilation progressive vers l'anglais qui frappe le milieu minoritaire acadien et francophone en Nouvelle-Écosse crée une situation qui menace la survie et la vitalité de la langue et de la culture françaises. Le modèle didactique proposé se veut un enseignement intensif de la langue française. Le modèle privilégie le jeu dramatique en éducation qui permet d'actualiser des principes reconnus en acquisition des langues, en didactique du français langue maternelle et en didactique du français langue seconde.

La recension de documents à propos des besoins en francisation au préscolaire, en milieu minoritaire, est fort bien présentée par Coghlan et Thériault (2002) et Théberge (1990). Par francisation, il faut entendre un enseignement de la langue française, destiné à des individus, enfants ou adultes, qui permet à ces derniers de s'approprier la langue de leur patrimoine culturel, souvent compromise en milieu minoritaire. Pour réussir cette appropriation, il est essentiel de comprendre l'ensemble des besoins éducatifs des enfants de milieux linguistiques minoritaires afin de créer des milieux d'apprentissage adéquats (Trueba, 1991). À cet effet, la situation est particulièrement critique en Acadie néo-écossaise parce que l'utilisation du français comme langue maternelle accuse une baisse importante d'année en année. Le Sénat du Canada (2006) rapporte que 60 % des élèves qui entrent en maternelle ont besoin d'être francisés. Le phénomène s'explique par le fait que les individus sont constamment appelés à utiliser l'anglais, langue de la majorité, dans la vie de tous les jours.

Une telle réalité montre des signes avant-coureurs d'un affaiblissement de la vitalité ethnolinguistique et des liens d'appartenance à la communauté culturelle d'expression française (Landry et Allard, 1994). Si la langue n'est pas transmise de génération en génération, le processus d'assimilation et d'acculturation devient inévitable (Landry, 1994). Dans les faits, un grand nombre d'enfants de ces milieux entrent dans les centres de la petite enfance acadiens et francophones et ne parlent pas la langue de leur patrimoine. Pourtant, ayant au moins l'un des deux parents qui s'identifie d'abord et avant tout comme un Acadien et un francophone, la décision a été prise d'éduquer l'enfant en français à l'école acadienne. Par ailleurs, si le parent acadien ou francophone ne parle pas à ses enfants dans sa langue maternelle, la situation peut être interprétée comme de la « naïveté sociale » (Landry et Rousselle, 2003, p. 83), « c'est-à-dire une certaine méconnaissance de la part des individus des forces sociétales à l'œuvre dans le développement et dans le comportement langagier », favorisant ainsi la tendance vers l'assimilation. Le résultat est tel qu'il revient au centre de la petite enfance ou bien à l'école d'enseigner la langue utilisée dans la scolarisation. Ces institutions se voient donc dans l'obligation d'élargir leurs horizons éducatifs pour inclure l'enseignement de la langue française comme un outil de communication, de pensée, d'apprentissage et de construction culturelle et identitaire (Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, 2003). Tous s'accordent pour affirmer que le défi est de taille.

1. LE SPECTRE DU DÉTERMINISME ETHNOLINGUISTIQUE

Dans ce contexte, on ne peut ignorer le spectre de la théorie des « balanciers compensateurs » de Landry (1993a) qui suggère une possibilité de déterminisme ethnolinguistique. Selon cette théorie, s'il y avait un degré élevé d'utilisation de la langue minoritaire française dans le milieu familial et dans le milieu socioinstitutionnel, l'identité ethnolinguistique pourrait se maintenir et le milieu scolaire contribuer à promouvoir non seulement le bilinguisme additif, mais aussi le sentiment d'appartenance à la collectivité minoritaire. Si la famille abandonnait consciemment ou inconsciemment son rôle de transmission de la langue, l'école pourrait difficilement maintenir l'équilibre et compenser les fortes pressions pour une utilisation quasi exclusive de la langue majoritaire anglaise. En d'autres termes, l'école peut éprouver des difficultés à sauvegarder la langue et la culture en milieu minoritaire. Pourtant, il n'y a peut-être pas lieu d'abandonner trop rapidement l'espoir qu'elle puisse y arriver.

1.1. LA NÉCESSITÉ D'AVOIR DES OUTILS

Des recherches ont montré que, dans des conditions de faible vitalité linguistique, l'école est un facteur important qui contribue à la promotion de la compétence communicative (Cazabon, 1997; Landry et Allard, 1991). Aussi, l'environnement scolaire joue un rôle significatif dans le développement de l'usage, par les enfants, de la langue de leur patrimoine culturel (Chumak-Horbatsch, 1999; Fishman, 1991; Kouritzin, 1997, 1999). C'est surtout le cas si la langue est encore parlée dans la communauté et que l'enfant possède un « réseau individuel de contacts linguistiques » (RICL) dans cette langue (Landry, 1993b). De plus, les interactions dans la langue cible, qui consistent à négocier la construction du sens au sein d'une réalité partagée, permettent de prédire les chances de réussite à l'école (Long, 1983; Swain 1982). Enfin, les travaux de Fishman (1991) l'amènent à postuler qu'il est possible de renverser la tendance langagière d'une langue menacée (*reversing language shift*) à condition qu'on se donne les outils pour y parvenir. Parmi ces outils, Landry et Rousselle (2003) soulignent la nécessité d'assurer l'accès à l'éducation tout au long de la vie en commençant au préscolaire. Dans la même veine, les travaux sur la relation entre l'acquisition de la langue maternelle et la réussite scolaire d'enfants issus d'un milieu minoritaire font ressortir la nécessité de commencer le processus de francisation le plus tôt possible, c'est-à-dire dès l'entrée dans un centre de la petite enfance (Coghlan et Thériault, 2002; Gilbert, 2002; Laforest, 1992; Théberge, 1992; Théberge et Walkty, 1994). On peut donc considérer

qu'un modèle réussi de francisation pourrait donner des résultats positifs. De ce fait, les éducatrices¹ du préscolaire peuvent contribuer au succès linguistique et scolaire qu'on souhaite faire vivre aux enfants.

1.2. UN TRAVAIL À POUSSER PLUS LOIN

Par ailleurs, lorsqu'il est question de francisation en milieu minoritaire, on doit faire face à la question des principes didactiques à privilégier. Si plusieurs recherches didactiques ont porté sur la manière de favoriser l'apprentissage de la langue, dite maternelle, de la minorité culturelle, ce sont surtout les problématiques d'hétérogénéité linguistique, d'apprentissage, d'enseignement, de contenu, d'approches pédagogiques et de langue vernaculaire par rapport à la langue de référence de l'école que l'on retrouve. En ce qui concerne les jeunes enfants qui ne parlent que l'anglais lorsqu'ils entrent dans les centres de la petite enfance, Allard (1994) fait partie des rares auteurs à avoir parlé de francisation pour les petits en milieu minoritaire, utilisant une base théorique fondée sur des principes linguistiques pertinents pour l'apprentissage d'une langue et la réalité du préscolaire. Fondée sur une norme fonctionnelle et bidialectale, l'approche s'inspire du principe de centration sur l'apprenant, de la vision communicative du langage et de considérations sociopsychologiques et affectives à partir desquelles l'auteure propose le concept de « différenciation positive » des codes. L'intervention pédagogique visant le développement de la langue y est aussi précisée. Si le travail de cette auteure est un excellent début, il laisse par ailleurs de la place aux développements du côté d'un enseignement plus intensif de la langue. Le modèle qui est proposé dans le présent travail se veut un prolongement de cette initiative pour refléter des principes qui, reconnus en didactique des langues, sollicitent l'enfant dans toute sa globalité. Il sert de guide pour des activités de francisation riches, soutenues et pertinentes.

2. LES PRINCIPES EN ACQUISITION DES LANGUES

Les linguistes s'accordent pour dire que les enfants ont une certaine facilité à apprendre une langue seconde. Pour Lenneberg (1967), le phénomène serait dû à une plasticité des fonctions cérébrales. De son côté, Keller (1985) croit que les facteurs liés à l'acquisition d'une langue seconde et au degré

1. Il n'y a que des éducatrices dans le réseau préscolaire de la Nouvelle-Écosse.

de compétence atteint seraient d'ordre cognitif, affectif et motivationnel. À son tour, le linguiste Krashen (1981) a cherché à cerner comment se fait l'acquisition d'une langue seconde par les enfants. À cet égard, il propose cinq principes qui, appliqués dans un environnement langagier significatif par son contexte et la manière dont les éducateurs parlent aux enfants, font en sorte que ceux-ci utilisent la langue pour s'exprimer et non pour apprendre des règles qu'ils devront tenter d'utiliser plus tard.

Ces principes ont été résumés par Anderson-Curtain et Pesola (1988). Le premier principe établit une distinction entre acquisition et apprentissage pour signifier que l'enfant cherche à s'exprimer naturellement, alors que l'adulte tend à utiliser les règles qu'il apprend. Le second principe est l'hypothèse de l'ordre naturel qui suggère que les structures d'une langue s'acquièrent approximativement dans le même ordre, peu importe ce qui est enseigné dans une situation formelle. Le troisième principe décrit les fonctions du « moniteur », c'est-à-dire ce qui, dans le cerveau, déclenche les connaissances langagières qui s'appliquent dans la langue cible pour la production ou l'interprétation d'un message. Le quatrième principe est fondé sur l'idée qu'il faut un défi raisonnable sans frustration ($i + 1$), c'est-à-dire un pas de plus que la compétence linguistique de l'apprenant dans un contexte de communication naturelle. Ici, l'utilisation de la langue cible par l'éducateur n'est pas suffisante pour que le message, pas nécessairement tous les mots, soit compris en tout temps par celui qui apprend. Les gestes, les illustrations, les objets et différentes expériences sont nécessaires pour compléter ce qui cherche à être communiqué. Le cinquième principe est celui que l'auteur décrit comme étant le filtre affectif qui requiert que le milieu soit relativement absent de facteurs qui pourraient générer l'anxiété, plus précisément un milieu dans lequel l'apprenant se sent confiant, libre et fortement motivé.

Swain (1982) a poussé plus loin le principe de ce qui peut être compris par l'apprenant en ajoutant ce qui peut être produit par celui-ci. En effet, l'apprenant a besoin de situations dans lesquelles ses tentatives de communication sont valorisées et façonnées de manière à les rendre acceptables et compréhensibles à travers la communication plutôt qu'à travers une forme de correction grammaticale. L'interruption du débit qui consiste à rechercher la justesse grammaticale éloigne l'apprenant du message qu'il essaie de communiquer. Avec ces principes, qui constituent la position théorique des processus et conditions d'acquisition d'une langue seconde chez les enfants, il y a lieu de considérer ce que Lentz (1993a, p. 7) a caractérisé comme « la mise au point d'un cadre didactique à l'enseignement/apprentissage du/en français langue maternelle en milieu minoritaire ».

3. LES PRINCIPES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE EN MILIEU MINORITAIRE

L'approche didactique caractérisée par Lentz (1993b) fait d'abord une distinction entre l'apprentissage de la langue comme objet de savoir et l'apprentissage de la langue comme instrument de communication personnelle et sociale. L'orientation didactique suggérée repose sur des points d'appui structurels : une communauté qui « vit en français », des écoles de langue française assurant la scolarisation et un curriculum s'articulant à l'intérieur d'un outil de travail (Labelle et Lentz, 1993 ; Lentz, 1988). La perspective de la langue comme outil de communication est privilégiée afin de développer chez les jeunes les habiletés langagières nécessaires pour utiliser la langue de façon efficace et à différentes fins (informer, inciter, exprimer ses opinions, se divertir, etc.). En d'autres termes, cet apprentissage ne consiste pas seulement à maîtriser le vocabulaire et la grammaire, mais à pouvoir comprendre des messages et à communiquer. Aussi, à la question « Quel français enseigner ? », Lentz (1988) répond qu'il est important de respecter la langue de l'enfant, c'est-à-dire celle de son milieu de vie pour mettre à profit la dimension affective de la langue. Dans ce contexte, les liens étroits qui existent entre la langue et la réalité d'une communauté culturelle sont à l'origine d'une façon de voir, de penser et de sentir qui représente les valeurs de cette communauté d'appartenance. Plus tard, au cours de sa scolarisation, l'élève devra être exposé aux variations linguistiques et aux normes de langue à utiliser dans différentes situations (Lentz, 1988). Suggérant une pédagogie de projet, l'auteur envisage de mettre les enfants dans des situations d'apprentissage où l'appropriation du savoir s'effectue par l'intermédiaire d'activités de production langagière significatives pour eux.

De son côté, Landry (1993b) propose un cadre conceptuel qu'il nomme « pédagogie de l'excellence » et qu'il situe dans un modèle macroscopique. Bien que ce modèle ne s'attarde pas à décrire une didactique du français langue maternelle en milieu minoritaire, il stipule que l'école, à laquelle on peut ajouter les centres de la petite enfance, doit promouvoir l'utilisation active de la langue de la minorité. Il adopte le point de vue selon lequel une langue ne peut être apprise que dans des contextes naturels de négociation de sens entre les interlocuteurs. De plus, il suggère une pédagogie fondée sur l'utilisation active de la langue maternelle minoritaire dont le modèle « interactif/expérientiel » est inspiré de Cummins (1984, 1987). Pour ce chercheur, réaliser son potentiel en milieu minoritaire signifie aussi approfondir ses connaissances et son attachement à ses racines, son ethnicité et sa culture.

Cazabon (1997), qui a aussi travaillé sur la didactique du français en milieu minoritaire, propose certains principes en tenant compte des enjeux du contexte d'une langue maternelle dans ce type de milieu. Se basant sur trois dimensions irréductibles, c'est-à-dire le contenu, l'enseignement et l'apprentissage, il aborde ces dimensions dans la perspective d'un modèle holistique. Le contenu est envisagé à partir d'un modèle communicatif qui représente une perception élargie de l'utilisation de la langue par un individu dans ses relations avec son milieu et dans l'expression de lui-même. Le modèle cible des compétences à construire en fonction d'une intégration des composantes linguistique, discursive et pragmatique. Pour celles-ci, il devient incontournable de traiter de la langue comme compétence communicative, de la pensée comme source d'organisation et de la culture comme processus d'insertion culturelle avec son ouverture, sa conscientisation et son engagement. Pour l'enseignement, Cazabon (1997) fait appel à un modèle transactif qui inclut la planification, la gestion et l'évaluation. La planification recouvre l'anticipation, l'interaction et la rétroaction. La gestion de cet enseignement peut être contractuelle, coopérative et stratégique. L'évaluation est de nature formative et sommative. L'apprentissage, pour sa part, est perçu selon un modèle actualisateur dans lequel on tient compte des caractéristiques de l'apprenant ainsi que des situations et des activités réelles de communication. Toutefois, même si ce travail tient compte du fait que de nombreux enfants de milieux minoritaires entrent à l'école sans parler la langue de leur milieu d'appartenance, les principes généraux énoncés servent surtout à guider les enseignants dans leur enseignement du français langue maternelle à l'école. Pour les éducatrices du préscolaire dans le milieu acadien et francophone de la Nouvelle-Écosse ou dans d'autres milieux minoritaires, il faut reconnaître des principes didactiques que l'on retrouverait dans un matériel concret et qui faciliteraient l'enseignement de la langue aux tout-petits dont l'âge se situe entre 2 et 5 ans.

Pour ce groupe d'âge, Baulu-MacWillie et Samson (1990) proposent certains principes avec leurs applications pour l'apprentissage de la langue au préscolaire. Ces principes se présentent ainsi : l'enfant a besoin de communiquer avec les autres (enfants et adultes) ; il a besoin de situations de communication variées avec des expériences de langage riches et diversifiées ; les activités langagières doivent être valorisées, de même que le registre de langue du milieu de vie de l'enfant. Malgré leur pertinence, ces principes didactiques ont besoin d'être enrichis par d'autres principes ciblant davantage les enfants qui entrent dans les centres préscolaires sans parler la langue de leur patrimoine.

À cet égard, le travail didactique préconisé par Allard (1994), qui repose sur le principe « différenciation positive des codes », vise le dialecte local, le français de référence ou l'anglais. Du fait que le code utilisé remplit des fonctions de communication, l'auteure souligne l'importance pour l'enfant de saisir les paramètres d'utilisation des codes qui existent dans son milieu social et préscolaire. En d'autres mots, on ne peut pas ignorer les connaissances linguistiques de l'enfant et lui enseigner une nouvelle langue sans tenir compte de sa réalité. Cette didacticienne distingue trois situations d'interaction verbale de l'éducatrice avec un ou plusieurs enfants. La première, qui est dite informelle, se caractérise par une relation éducatrice-enfant dominante qui a pour but de consolider la relation affective et de donner confiance à l'enfant en utilisant la langue qu'il connaît pour dialoguer avec lui. La seconde, dite plus décontextualisée, se caractérise par une relation plus formelle devant être perçue ainsi et a pour but d'exposer l'enfant à la langue de l'école avec l'utilisation d'un matériel préliminaire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, comme les contes ou les comptines. La troisième, qui est dite formelle et qui est celle que l'enfant viendra à associer à l'école, se caractérise par l'utilisation de techniques pédagogiques, telles que l'écho et l'extension systématique. Ces techniques ont pour but d'inviter l'enfant à s'exprimer dans un français du domaine de référence ou du domaine dialectal sans l'interrompre indûment s'il manifeste une difficulté à exprimer clairement sa pensée. L'auteure ajoute que les interactions verbales entre enfants doivent être laissées au choix de ces derniers, l'objectif étant de transmettre le germe d'une distinction entre les codes. Par ailleurs, elle n'exclut pas une intervention de la part de l'éducatrice si l'enfant y invite cette dernière comme dans le cas d'enfants qui dialoguent à l'aide de personnages créés par eux et symbolisant des utilisateurs de la langue cible. Elle signale également la méthode *concurrent approach* de Jacobson (1998) dans laquelle l'éducatrice pratique l'aiguillage de façon systématique (*codeswitching*) entre les deux langues. Cette technique de différenciation des codes, jugée efficace par son auteur, ne saurait être négligée. Bien que le travail d'Allard (1994) soit fondé sur la recherche et qu'il représente une excellente base, il appelle des développements du côté d'un enseignement intensif de la langue et, particulièrement, une façon de fournir les faits de langue dont l'enfant a besoin pour communiquer dans des situations diversifiées de communication.

4. LES PRINCIPES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

D'un autre côté, les principes de l'enseignement du français langue seconde, particulièrement dans les programmes d'immersion au Canada et tels qu'on les retrouve en Louisiane (Gold 1982), offrent une base théorique solide pour enseigner le français en milieu minoritaire, même si Bordeleau (1992) estime que les programmes d'immersion française ne comportent pas les éléments qui cherchent à développer un attachement à la langue et un sentiment d'appartenance à la culture française. Pour ce dernier, la langue maternelle recouvrirait un univers culturel qui reflète une manière d'être au monde, mais aussi des représentations qui sont véhiculées à l'intérieur de la communauté culturelle d'appartenance. Un examen attentif de cette didactique révèle que c'est surtout la clientèle des programmes d'immersion qui diffère de celle du milieu francophone minoritaire, les deux groupes ne partageant pas les mêmes raisons pour apprendre le français. Pour l'anglophone qui jouit de sa langue maternelle et de son identité, l'apprentissage du français comme langue seconde ne menace pas sa langue maternelle (Cummins et Swain, 1986; Genesee, 1983, 1987; Lambert et Tucker, 1972; Swain et Lapkin, 1982). Pour l'Acadien ou le francophone de milieu minoritaire, l'apprentissage de la langue française représente un effort de récupération de la langue et de l'identité culturelle. La francisation est donc considérée comme une mesure visant l'appropriation du français comme langue maternelle ainsi que le développement et la consolidation de l'identité culturelle française et acadienne. Non seulement la langue maternelle, qui est seconde dans les faits, ne serait pas menacée par un apprentissage intensif, mais elle pourrait être revalorisée et récupérée.

Dans l'enseignement du français langue seconde au Canada (Edwards, Kristmanson et Rehorick, 2000), particulièrement dans le contexte des programmes d'immersion, le concept de communication est primordial et met l'accent sur la construction du sens et le développement de la capacité à communiquer de façon naturelle dans des situations authentiques. Les concepts clés pour l'enseignement d'une langue seconde ont été inspirés des travaux de Stern (1980) et Ullman (1982). Ils se présentent ainsi : langue seconde (L2), culture, activités de communication et formation langagière générale. Dans la programmation qui cible la langue, on privilégie l'utilisation d'énoncés appropriés à la situation de communication, la primauté du contenu du message sur la forme et la prise en compte des éléments du discours. Dans la programmation qui cible la culture, on considère que la dimension culturelle est fondamentale à l'apprentissage de la langue. Cette dimension est mise

en valeur par un contenu culturel dont on souligne les éléments factuels et interprétatifs de la culture : faits, repères, relativité culturelle et liens essentiels entre la langue et les éléments culturels (Leblanc, Courtel et Trescases, 1990). Dans la programmation qui cible la communication, l'approche communicative/expérientielle est privilégiée et se fonde sur les concepts de compréhension, de production et de négociation des énoncés linguistiques dans des champs d'expérience significatifs pour l'apprenant et dans un milieu d'acquisition très riche (*acquisition rich*) (Krashen, 1982). Par ailleurs, la formation langagière générale repose sur la prise de conscience de plusieurs aspects concernant la langue, la culture et les stratégies utilisées dans l'enseignement. Plus particulièrement, elle vise la conscience linguistique, la conscience culturelle et la conscience stratégique qui comprennent des stratégies d'apprentissage proprement dites, des stratégies de communication et des stratégies sociales. Dans les classes d'immersion, on propose des situations dans lesquelles la langue parlée par l'enfant est non seulement acceptée et comprise, mais devient le point de départ d'une communication efficace dans l'apprentissage de la langue cible. Quant à l'évaluation, cette dimension n'est pas négligée et s'insère dans tous les aspects de l'apprentissage. Il faut préciser que, depuis plus de vingt ans, ces grands principes reposent sur un corpus imposant de recherches qui ont tenté de cerner les réalisations et les difficultés liées à l'acquisition d'une langue seconde et à sa pédagogie (Ellis, 1992). Tout bien considéré, il y a lieu de constater que les principes de cette approche ne vont pas à l'encontre des visées de la francisation au préscolaire et peuvent être adaptés à une situation minoritaire.

De ces bases théoriques, on note, entre autres, que la compétence communicative dans des champs d'expérience significatifs pour les enfants ressort comme étant au cœur même de l'apprentissage de la langue. Moirand (1982) identifie cinq composantes de cette compétence : linguistique (le code, les fonctions langagières, les unités discursives, le contexte et le message), discursive (les différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication), référentielle (connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation) et socioculturelle (règles sociales et normes d'interaction entre les individus) avec actualisation (phénomènes de compensation et stratégies individuelles de communication). Dans la perspective d'une vision intégrée de l'enseignement du français comme langue maternelle et langue seconde en milieu minoritaire, les spécialistes ont privilégié l'approche communicative (Bérard, 1991 ; Cazabon, 1997 ; Leblanc, 1990 ; Lentz, 1993b ; Stern, 1983) et l'approche expérientielle (Landry, 1993b ; Leblanc, 1990 ; Stern, 1983). Les deux approches se retrouvent sous le vocable d'approche communicative/expérientielle en

didactique du français langue seconde au Canada (Leblanc, 1990). Noël-Gaudreault (1996) définit l'approche communicative comme tout acte de langage qui vise à comprendre et à s'exprimer avec succès. Par ailleurs, l'approche expérientielle signifie que les habiletés communicatives doivent être acquises dans des situations de communication et permettre à l'apprenant de faire quelque chose avec la langue plutôt que de simplement réfléchir sur celle-ci pour développer sa formation générale (Leblanc, 1990; Stern, 1983). Dans une telle approche, l'interaction avec les autres repose sur trois situations fondamentales par rapport à la langue : la compréhension, la production et la négociation.

Pour que l'enfant puisse communiquer aussi tôt que possible, il est important que l'éducatrice sache comment procéder. À cet effet, Terrell (1985) suggère l'approche naturelle qui consiste à offrir des activités d'acquisition de la langue dans un milieu très riche (*acquisition-rich environment*). Dans ce type d'activités de communication, il y a des conditions. La première est que l'accent de l'interaction soit mis sur le message. L'auteur réfère aux messages qu'un apprenant a besoin de communiquer : information sur lui-même, sa famille, ses amis, ses activités quotidiennes, ses champs d'intérêt, etc. La seconde condition s'appuie sur la compréhension par l'apprenant des messages qui lui sont adressés. Les caractéristiques de ce genre de communication reposent sur un débit plus lent, un vocabulaire que l'enfant peut comprendre, des éléments gestuels et visuels, une syntaxe simplifiée pour favoriser le sens et des techniques discursives telles que les questions avec réponse à l'intérieur de celles-ci, les questions dont la réponse est un oui ou un non, les questions à choix multiples et les appariements. La troisième condition est la création d'un milieu qui soit libre de facteurs d'anxiété et dont les caractéristiques sont sociales, affectives et personnelles. En effet, les acquisitions d'ordre affectif plutôt que cognitif sont au cœur de l'approche naturelle. Dans celle-ci, on retrouve trois étapes d'instruction : la compréhension (ou préproduction), la production rapide de langage et le langage émergent. De plus, il est suggéré de choisir des sujets ou thèmes autour desquels des activités peuvent être développées (Krashen et Terrell 1983). Ces sujets ou thèmes qui ont une signification pour les enfants les incitent à se familiariser avec le vocabulaire dont ils ont besoin pour communiquer lors de l'exécution d'une tâche (Pica, Kanagy et Falodun 1993). Le concept d'arrimage que Terrell (1986) nomme *binding* et qui est associé au défi raisonnable (i +1) (*comprehensible input*) de Krashen (1981) représente ce que l'éducatrice donne à l'enfant en plus de l'utilisation de la langue, c'est-à-dire des appuis visuels (photos, illustrations, objets, gestes, etc.). En effet, il est important de voir à ce qu'il y ait une association directe entre les mots et leur sens.

Au sein de cette approche, l'éducatrice joue un rôle important : celui d'être partenaire dans les interactions langagières avec les enfants pour leur donner l'occasion de négocier avec elle le sens de ce qu'ils cherchent à exprimer (Baldwin et Fleming, 2003). L'étayage est la stratégie d'intervention privilégiée ici. Il désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème alors qu'il n'en était pas capable au départ (Notari-Syverson, O'Connor et Vadasy 1996). L'éducatrice joue le rôle de guide pour les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul. Les stratégies d'étayage se présentent comme suit : l'imitation (*Fais comme moi*), l'expansion (*Jardin moi... C'est mon jardin*), l'extension (*J'ai trois... C'est ma fête, j'ai 3 ans aujourd'hui*), la paraphrase (*Balle... Je veux le ballon*), des phrases reformulées (*Mon marionnette... C'est ma marionnette*), des questions ouvertes (*Combien de chats vois-tu ?*), l'incitation (*Dis à Julie ce que tu veux*), et l'éloge (*On voit un beau loup dans ton dessin*) (Winzer, 1999). Toutes ces stratégies au sein du cadre conceptuel ont pour objectif de faire vivre l'approche communicative/expérientielle.

Pour mieux saisir les points en commun des principes en acquisition des langues, en didactique du français langue maternelle et en didactique du français langue seconde, ces derniers ont été regroupés selon les dimensions dans lesquelles ils se retrouvent (voir le tableau 1). Ces dimensions se présentent ainsi : fondements, point de départ, acte de communication, richesse des expériences, milieu, place de la culture et structures de langue.

5. LA PRÉSENTATION D'UNE APPROCHE FONDÉE SUR LE JEU DRAMATIQUE EN ÉDUCATION

Dans ce contexte d'apprentissage d'une langue, les éducatrices travaillent avec des enfants de 2 à 5 ans dont l'activité principale est le jeu. D'ailleurs, ceux qui ont observé des enfants auront remarqué que le jeu est naturel pour eux. Bien que ce soit un processus complexe, des spécialistes tels que Garvey (1977) et Rubin, Fein et Vanderburg (1983) s'entendent sur les caractéristiques suivantes : une activité spontanée et volontaire ; une participation active de la part du joueur ; une motivation intrinsèque qui représente plus une jouissance des moyens qu'un effort voué à une fin particulière ; une activité agréable sans nécessairement être accompagnée de signes extérieurs de gaieté ; une orientation du faire semblant ou du faire comme si, au lieu du faire pour vrai. Garvey (1977) ajoute que le jeu est

TABLEAU 1

Principes de base en acquisition des langues, en didactique du français langue maternelle et en didactique du français langue seconde

<i>Acquisition des langues</i>	<i>Didactique du français langue maternelle en milieu minoritaire</i>	<i>Didactique du français langue seconde</i>
Fondements		
L'expression se fait naturellement chez l'enfant.	L'apprentissage se fait dans des contextes naturels de « négociation de sens » entre interlocuteurs. Les situations de communication doivent être réelles, variées et significatives .	L'approche communicative / expérientielle est mise en valeur. Il y a lieu de créer des situations naturelles de communication .
Point de départ		
Sous-entendu : La langue de la communauté est privilégiée.	Au départ l'utilisation du français parlé dans sa communauté a primauté sur le français de référence.	La langue première de l'enfant est le point de départ pour l'apprentissage de la langue cible.
Acte de communication		
Une communication efficace repose sur la valorisation et le façonnement des productions langagières plutôt que sur une forme grammaticale.	La langue est un instrument de communication personnel et social qui permet de comprendre des messages et de communiquer .	La communication du contenu du message a primauté sur la forme. L' étayage est pratiqué.
Richesse des expériences		
On présente un défi raisonnable sans frustration avec des actions riches et variées (gestes, expériences, utilisation d'objets ou illustrations).	L'apprentissage nécessite des expériences de langue riches et diversifiées .	La compréhension, la production et la négociation sont privilégiées dans un milieu d'acquisition très riche .
Milieu		
Le milieu doit être sécurisant et l'enfant doit se sentir confiant, libre et fortement motivé.	Le milieu dans lequel l'enfant vit ses expériences langagières doit offrir une pédagogie d'excellence.	La qualité du milieu d'apprentissage a une grande importance.
Place de la culture		
Il est sous-entendu que la culture fait partie du processus d'acquisition.	La culture fait partie du processus d'acquisition.	La dimension culturelle est mise en valeur par le contenu culturel .
Structures de langue		
Les structures s'acquièrent dans un ordre identique (situation formelle ou informelle). Le moniteur cognitif (le cerveau) déclenche les règles apprises qui s'appliquent à la langue cible.	Les transferts d'une langue à une autre s'effectuent à partir des connaissances linguistiques de l'enfant. L' aiguillage fait partie de l'apprentissage	Les éléments du discours doivent être pris en considération.

surtout présent dans les périodes où les enfants apprennent à se connaître, à découvrir le monde qui les entoure et à se familiariser avec les différents systèmes qui leur permettent de communiquer avec leurs semblables. Au sujet des enfants, Vygotski (1933/1976) affirme que le jeu est la source primordiale de développement. De son côté, Winnicott (2002) indique qu'à travers le jeu l'enfant se trouve dans une aire imaginaire qui lui permet de s'aventurer dans des expériences entre sa réalité psychique interne et le monde dans lequel il vit, construisant ainsi une représentation du monde qui l'entoure. Aussi, dans la tradition piagétienne, le jeu est lié à la créativité, à la résolution de problèmes, à l'acquisition du langage, au développement des rôles sociaux ainsi qu'à de nombreux phénomènes cognitifs. En effet, on reconnaît que le jeu est un levier puissant d'apprentissage et que les différentes formes de jeu contribuent au développement cognitif de l'enfant (Piaget, 1969). Dans ses jeux, l'enfant combine l'imaginaire et le faire semblant et adopte différents rôles qui traversent les frontières culturelles, linguistiques et socioéconomiques (Toyle et Prendiville, 2000).

Face à cette perspective, le jeu dramatique en éducation apparaît comme une approche très riche et centrée sur l'enfant, favorisant l'acquisition d'une langue et le développement global visé par l'éducation préscolaire (Toyle et Broyd, 2002). Dans cette approche, il y a plusieurs façons de nommer, de décrire et d'interpréter l'utilisation d'outils théâtraux et d'outils dramatiques en éducation. Certains éducateurs utilisent les termes « jeu », « jeu de rôle » ou « simulation » (Bolton et Heathcote, 1999; Chamberland et Provost, 1996). En France, nous trouvons les termes « simulation globale » (Yaiche, 1996) et « jeu dramatique » (Page, 1997, 2000, 2004). En Belgique, on trouve également le terme « jeu dramatique en milieu scolaire » (Ryngaert, 1996). D'autres praticiens s'inspirent de l'approche appelée « le manteau de l'expert » (Heathcote et Bolton 1995). On trouve aussi les termes « formes en art théâtral et en art dramatique » (McGuire, 2000; Neelands et Goode, 2000). Il y a même des formateurs qui parlent de « stratégies dramatiques » (Baldwin, 1997) ou de « techniques dramatiques » (Cormanski, 2005). Certains animateurs utilisent ces techniques dramatiques en les nommant « idées, jeux et activités » pour l'apprentissage d'une langue (Robbie, Ruggirello et Warren, 2001). D'autres spécialistes utilisent le terme « structure dramatique » (O'Neil et Lambert, 1982) et d'autres, encore, le terme *process drama* (Bowell et Heap, 2001; O'Neil, 1995; O'Toole, 1992).

D'une part, Hatton et Anderson (2004) font un survol de perspectives historiques, de pensées postmodernes et de pratiques de recherche utilisées qui font état des tendances sur toute cette question d'outils dramatiques dans l'enseignement pour le monde anglophone. Par ailleurs, les termes *drama for learning* et *drama in education* sont largement employés

pour caractériser ces outils. De plus, il existe une distinction entre les termes *drama in education* et *theatre in education* (Jackson, 1993). D'autre part, Page (1997, 2004) précise que l'expression « jeu dramatique en éducation » existe en France depuis le début du XX^e siècle dans les mouvements de l'Éducation Nouvelle. Elle explique que la pratique du jeu dramatique en éducation se différencie du théâtre et de l'art dramatique (Page, 2000, 2001). Dans le jeu dramatique, les enfants ne jouent pas pour un public. Au contraire, ils jouent avec des mots et des gestes en participant à une expérience collective.

5.1. LA DÉFINITION ET L'APPORT DU JEU DRAMATIQUE EN ÉDUCATION

Dans la démarche proposée par le présent travail, le jeu dramatique en éducation se définit comme une variété de structures qui offrent des contextes actifs et significatifs permettant aux enfants d'explorer les relations entre la langue, l'identité et le comportement humain dans la vie en société (Toyle et Prendiville, 2000 ; Verriour, 1985). On trouve également chez Ryngaert (1996) une définition qui caractérise le jeu dramatique en éducation comme une activité collective où l'individu s'épanouit et entre en relation avec les autres. Booth (2005), Baldwin et Fleming (2003), Morgan et Saxton (1987) et Neelands (1984) y voient des activités propres à la nature de l'enfant ainsi qu'un véhicule pour explorer la nature humaine et des expériences diversifiées. Ils soulignent que cette approche est constituée de jeux de rôle qui font vivre des points de vue différents par des expériences du réel et de l'imaginaire et se rallient à une forme d'activité sociale et culturelle. Pour eux, le jeu dramatique en éducation génère des réponses actives et verbales et favorise le développement de l'imagination et du faire semblant. Ils ajoutent que cette façon de faire donne la chance d'utiliser l'espace et le mouvement tout en faisant appel aux dimensions cognitives, affectives, langagières, sociales, physiques, morales et esthétiques de la personnalité. Enfin, il existe, selon ces auteurs, une préparation à la littératie, concept que *Le grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française (2002, site Web) définit comme étant « l'ensemble des connaissances en lecture et écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société » et que Barry, Brissaud et Rispaïl (2004, site Web) définissent comme « l'acquisition de compétences solides et variées en matière de lecture et d'écriture ». Marengo (2002-2003), à son tour, estime que ce genre d'outil dramatique est tout à fait indiqué pour l'apprentissage d'une langue seconde. Le jeu dramatique en éducation permet ainsi d'actualiser les principes en acquisition des langues, en didactique du français langue maternelle en milieu minoritaire et en didactique du français langue seconde.

5.2. LA RICHESSE ET LA MAGIE DES CONTES

Les contes représentent une tradition par excellence pour ancrer le jeu dramatique en éducation. Depuis des temps immémoriaux, les humains racontent des histoires. Ce type de récit se trouve dans toutes les civilisations (Propp, 1970). Pour Ellis et Brewster (1991), les contes ont une magie qui transporte les enfants dans le monde riche du merveilleux parce qu'ils sont une grande source de plaisir et invitent à une expérience partagée. Ils permettent aussi à l'éducatrice de créer les fondements des fonctions et des structures de la langue cible (Holdaway, 1979 ; Wells, 1986). De plus, la narration des contes ou des histoires offre aux enfants la possibilité de développer des habiletés d'écoute et de concentration (Ninio et Bruner, 1973). Enfin, l'utilisation de comptines, chansons, danses, tableaux, saynètes, jeux de rôle, dialogues, personnages, jeux de langue, jeux ludiques, problèmes à résoudre, devinettes, musique, art visuel, mouvements, objets et illustrations permet de créer des situations de communication très variées (Huck, Hepler, Hick et Kiefer, 1997 ; Krashen, 1981). Dans toutes ces situations de communication basées sur les contes, les enfants sont donc aptes à prendre plaisir à utiliser la langue française et à se familiariser avec l'héritage culturel ancestral et contemporain.

6. LA DESCRIPTION DE LA DÉMARCHÉ PÉDAGOGIQUE

La démarche pédagogique proposée dans ce travail est conçue autour d'unités thématiques permettant aux enfants d'adopter différents rôles. Cette façon de faire est inspirée par l'approche du « manteau de l'expert » utilisée en éducation (Heathcote et Bolton, 1995). Ici, l'éducatrice est un guide et une animatrice qui incite les enfants à participer avec intérêt à des tâches de courte durée et à bien vouloir jouer le rôle d'expert prévu. Les rôles qui émergent dans la démarche choisie sont ceux de poète (Je récite une comptine ou un poème), d'auditeur (J'écoute une histoire), de comédien (Je vis l'histoire), de causeur (J'observe et je discute), de chanteur (Je chante), d'artiste (Je dessine), de partenaire dans le jeu libre (Je joue), de danseur (Je danse), de bricoleur (Je bricole) et de photographe (Je prends une photo) (Baulu-MacWillie et Le Blanc, 1992 ; Neelands, 1992). De plus, le fait que toutes les formes du jeu dramatique soient ancrées dans un conte permet de donner un sens et une cohérence à la thématique. Ainsi, chacun des thèmes offre des activités langagières propres à l'univers sémantique présenté mais aussi, dans l'ensemble, puisées dans la tradition française. Les possibilités d'exploiter les ressources de la langue sont nombreuses en

raison de la variété des thèmes offerts. Cette façon de vivre des expériences multiples mobilise l'attention des enfants, active leur enthousiasme et sollicite leur motivation (O'Toole et Dunn, 2002). Dans chacune des unités thématiques, la littérature enfantine dont les contes font partie (Egan, 1988; Ellis et Brewster, 1991) est privilégiée comme source de plaisir, de quête de sens et de contribution au développement social, cognitif et affectif avec élargissement des connaissances (Giasson, 2000). Pour Ellis et Brewster (1991), les contes sont une introduction idéale à l'apprentissage d'une langue seconde du fait qu'ils offrent un contexte familier pour l'enfant.

La démarche proposée se veut à la fois un outil de formation et un guide pédagogique. Les participants s'engagent totalement dans un apprentissage intensif de la langue française, le conte formant le cadre dans lequel se vivent toutes les activités du jeu dramatique. À titre d'illustration, l'un des thèmes s'intitule «Frappe, frappe... qui frappe à la porte»? Il se présente de la manière suivante :

Je dis bonjour.

L'éducatrice commence l'unité thématique en chantant la chanson *Bonjour mes amis, bonjour* avec les enfants.

*Bonjour mes amis, bonjour,
 Bonjour mes amis, bonjour,
 Bonjour mes amis,
 Bonjour mes amis,
 Bonjour mes amis, bonjour
 Bonjour!*

Elle donne ensuite une balle de laine à l'un des enfants qui, en la recevant, se nomme et la passe ensuite à un autre qui se nomme aussi, et ainsi de suite jusqu'au dernier. Elle convie ensuite un des enfants à jeter la balle de laine au chat qui se trouve dans l'ancre magique où va débiter le jeu dramatique. L'enfant jette la balle de manière à garder dans sa main le brin de laine pour que la balle puisse se dérouler et former un petit sentier que les enfants vont suivre pour arriver dans le coin où se trouve le chat.

Je récite une comptine

Une fois arrivée dans le coin où se trouve le chat, l'éducatrice fait le geste de frapper à la porte d'une maison (confectionnée à l'aide de carton ou de bois) tout en récitant la comptine *Qui frappe à la porte?* Les enfants entrent ainsi dans l'ambiance du conte *Les trois petits cochons*, qu'ils vont écouter et vivre.

*Qui frappe à la porte?
 Qui frappe à la porte?*

C'est le petit cochon numéro un.
Entre dans la maison.
Qui frappe à la porte ?
C'est le petit cochon numéro deux.
Entre dans la maison.
Qui frappe à la porte ?
C'est le petit cochon numéro trois.
Entre dans la maison.
Qui frappe à la porte ?
C'est le loup.
Que faisons-nous ?

Elle les convie ensuite à réciter la comptine avec elle au moins deux fois en faisant le geste de frapper à la porte.

J'écoute une histoire

L'éducatrice invite les enfants à s'asseoir pour écouter le conte *Les trois petits cochons* (Duchesne, 2001) en le faisant précéder d'un petit rituel sous forme de comptine.

Silence, silence,
C'est le chat qui danse.
Quand il aura fini de danser,
J'ai une histoire à te raconter.

L'éducatrice a préparé quelques accessoires pour que les enfants puissent reconnaître les différents personnages. Elle fait ensuite une narration animée du conte avec le livre et met en valeur les personnages au moment pertinent tout en signalant l'accessoire approprié.

Je vis l'histoire

La narration du conte est suivie d'une reprise dramatique du récit dans laquelle les enfants participent activement. L'éducatrice reprend les dialogues de base, choisit les propos importants, c'est-à-dire ceux qui donnent un sens au récit, et les fait répéter par tous les enfants selon le ton de voix des différents personnages. Elle se sert également d'accessoires (exemples : objets, marionnettes ou masques) pour concrétiser le rôle de ces derniers et leurs actions. Elle soutient la tension dramatique en alertant les enfants des dangers, des obstacles ou des défis à surmonter. Cette tension est maintenue par des questions telles que : *Qui frappe à la porte ? Est-ce que la maison est assez solide ? Le loup peut-il entrer ? Pouvons-nous faire quelque chose ?* Ainsi, chaque enfant revit en écho le récit pour se l'approprier.

Lorsque le jeu dramatique est terminé, l'éducatrice dialogue avec les enfants sur ce qui est arrivé au cours de l'histoire. Le jeu dramatique peut être répété autant de fois que les enfants y montrent de l'intérêt. De plus, à mesure que ceux-ci deviennent familiers avec les dialogues, ils peuvent jouer les rôles et répéter les dialogues par eux-mêmes.

J'observe et je discute

Après avoir vécu l'histoire, l'éducatrice reprend la maison utilisée pendant la comptine et commence l'activité en frappant à la porte et en posant la question : *Qui frappe à la porte ?* Elle les encourage à répondre : *C'est le petit cochon numéro 1*, et elle continue avec la même question pour chacun des cochons. Lorsque le loup frappe à la porte, l'éducatrice pose les questions suivantes : *Est-ce que la porte est verrouillée ? Est-ce que la maison est assez solide ? Le loup peut-il entrer dans la maison, le salon, la cuisine, la salle à manger, la chambre à coucher des enfants, la salle de bain, la chambre à coucher des parents ?*

Une fois qu'ils sont convaincus que le loup ne peut pas entrer, ils peuvent explorer les différentes pièces de la maison. L'éducatrice s'adresse à chacun des enfants pour que, tour à tour, ils puissent nommer les pièces. Elle dit : *J'ouvre la porte*. Un enfant dit : *Je vois... le salon*. Elle fait le tour de toutes les pièces en invitant chaque fois un enfant à donner suite à la phrase *J'ouvre la fenêtre*, en disant : *Je vois... la cuisine*, et ainsi de suite pour toutes les pièces. Chaque enfant a ainsi la chance de nommer une pièce et de pratiquer le vocabulaire de la maison. L'éducatrice continue à dialoguer avec les enfants en les incitant à parler de leur propre maison.

Je bricole

À la suite de cet échange sur les différentes pièces de la maison, les enfants construisent eux-mêmes une maison qui sera solide et capable de protéger les petits cochons avec des boîtes et du carton préparés à cette intention. L'éducatrice guide les enfants en leur montrant comment assembler les différentes parties de la maison (murs, toit, porte, fenêtres).

Je joue

Après avoir construit leur maison, les enfants jouent maintenant avec leurs amis en improvisant à partir du conte qu'ils ont vécu.

Je chante

Après avoir joué avec leur maison, les enfants chantent la chanson *Cadet Rousselle* (de Chenu, 1792), chanson qui permet de réaffirmer le plaisir initial que les trois petits cochons et les enfants eux-mêmes ont ressenti à l'idée de se construire une maison.

*Cadet Rousselle a trois maisons
 Cadet Rousselle a trois maisons
 Qui n'ont ni poutres ni chevrons
 Qui n'ont ni poutres ni chevrons
 C'est pour loger les hirondelles,
 Que direz-vous d' Cadet Rousselle ?
 Ah ! Ah ! Ah ! Oui, vraiment,
 Cadet Rousselle est bon enfant.*

Je dessine

Après avoir chanté, les enfants font ensuite des dessins qui s'inspirent du conte *Les trois petits cochons*.

Je danse

Après avoir fait leurs dessins, les enfants participent à une danse à partir de la comptine chantée *Ron, ron, macaron* pour célébrer le fait que les petits cochons sont sains et saufs, qu'ils ont pu déjouer le loup et qu'ils peuvent maintenant s'amuser avec leurs amis.

*Ron, ron macaron
 Viens jouer dans ma maison
 Tourne, tourne, tourne en rond
 Je t'en prie, ne dis pas non.*

La danse s'exécute comme suit :

- Les enfants forment un cercle et se tiennent par la main.
- Sur les paroles *Ron, ron, macaron*, les enfants marchent à gauche.
- Sur les paroles *Viens jouer dans ma maison*, les enfants marchent à droite.
- Sur les paroles *Tourne, tourne, tourne en rond*, deux par deux les enfants font un petit tour complet à gauche en se tenant par la main.
- Sur les paroles *Je t'en prie, ne dis pas non*, les partenaires font maintenant un tour complet à droite.
- Revenus au point de départ, ils se saluent et se disent merci.

Je prends une photo

Les enfants récitent la poésie *La photo*, qui sert de rituel. Avec un appareil photographique dans le centre, on prend des photos de différents moments du jeu dramatique.

*Clic-clac, la photo,
Clic-clac, un sourire,
Clic-clac, regardez-moi,
Clic-clac, on est beau,
Clic-clac, on respire,
Clic-clac, on se tient droit !
Clic, clac !*

Je dis au revoir.

Au moment de la clôture du jeu dramatique, le groupe d'enfants chante la chanson *Au revoir mes amis, au revoir* (sur l'air de *Bonjour mes amis, bonjour*).

Une telle thématique peut être utilisée dans l'espace d'une heure, d'une journée ou d'une semaine. Tout dépend de la manière dont l'éducatrice veut la présenter.

7. LES RÉSULTATS D'ESSAIS SUR LE TERRAIN

Deux unités thématiques ont fait l'objet d'essais en Nouvelle-Écosse dans des centres de la petite enfance qui doivent faire face au défi d'enseigner la langue française. Quatre groupes d'enfants participant à des programmes de francisation ont vécu l'expérience. À la suite des essais, les éducatrices ont dû répondre à un questionnaire sur leurs observations au regard de la pédagogie, de l'engagement des enfants et de leurs productions langagières. Pour la pédagogie, on y trouve les catégories suivantes : compréhension des principes de la pédagogie du jeu dramatique en éducation ; confort face à la pédagogie ; temps nécessaire pour la préparation ; plaisir ressenti avec les enfants dans les différentes activités. En ce qui a trait à l'engagement des enfants et à leurs productions langagières, on y trouve les catégories suivantes : se prêter naturellement au jeu et comprendre ce qui se passe ; s'amuser pendant les activités ; utiliser des mots du thème dans les activités dirigées ; utiliser spontanément des mots du thème dans leurs interactions avec l'éducatrice et les autres enfants ; formuler des phrases du thème dans les activités dirigées ; formuler des phrases du thème de façon spontanée dans leurs interactions avec l'éducatrice et les autres enfants. Il y a eu aussi une rencontre avec les auteures pour une rétroaction. Les

éducatrices ont rapporté que l'utilisation de cette approche était une façon efficace de motiver les enfants à apprendre la langue française. La démarche a été jugée réussie dans tous les groupes. De plus, elle offrait une flexibilité qui favorisait son intégration dans le fonctionnement habituel de leur programme d'activités. Les enfants utilisaient des mots et des phrases de la thématique surtout dans leurs interactions avec les éducatrices. La motivation était élevée, ce qui a mené à un engagement total de la part des enfants à l'égard de l'apprentissage de la langue.

CONCLUSION

La francisation en milieu minoritaire au Canada, particulièrement en milieu acadien et francophone néo-écossais, répond à un besoin social de protéger la langue et la culture du patrimoine. Ce genre de milieu se retrouve souvent sous pression d'utiliser la langue dominante, qui est l'anglais, pour une grande partie de ses activités quotidiennes. Plus encore, lorsque les parents ne transmettent pas la langue de leur patrimoine à leurs enfants, souvent à l'intérieur de mariages exogames, mais aussi lorsque le milieu accuse un affaiblissement linguistique, il est nécessaire de procéder à des efforts de francisation qui ont avantage à commencer dès l'entrée des enfants au préscolaire. En effet, beaucoup de parents comptent sur le centre de la petite enfance et sur l'école pour enseigner la langue française à leurs enfants. Par ailleurs, l'enseignement d'une langue, seconde pour ces enfants, ne va pas de soi. L'éducatrice qui devra initier les enfants à la langue française a besoin d'en comprendre les principes d'apprentissage et de connaître la manière de les mettre en œuvre.

Le modèle didactique proposé est fondé sur des principes langagiers reconnus. Ces principes sont liés à l'acquisition d'une langue, à la didactique du français langue maternelle en milieu minoritaire et à la didactique du français langue seconde. Le jeu dramatique en éducation a été choisi pour actualiser ce modèle. L'importance d'un modèle didactique bien articulé donne une constance aux interventions et permet d'en évaluer l'efficacité. En milieu minoritaire, la francisation au préscolaire peut faire la différence entre la réussite ou l'échec scolaire et entre la survie ou le déclin d'un patrimoine langagier et culturel. Toutefois, puisqu'il s'agit de l'apprentissage du français pour l'enfant qui ne le parle pas, il faudra s'assurer que les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage de la langue conduisent à un bilinguisme additif plutôt que soustractif (Fishman, 1989).

Il y a lieu de souligner qu'un autre groupe pourrait probablement bénéficier de ce travail. Il s'agit des enfants maintenant nombreux qui viennent de cultures différentes (allophones) et qui entrent dans les centres de la petite enfance francophones tant en milieu minoritaire qu'en milieu majoritaire. Les gens qui travaillent auprès de ces petits ont aussi besoin d'un outil pédagogique pour structurer l'enseignement de la langue française. Cette démarche pédagogique serait fort utile pour leur venir en aide. Il reste à voir si une expérimentation systématique avec les différentes clientèles envisagées confirmera la pertinence théorique et pratique d'une telle démarche.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, S. (1994). « L'encadrement langagier au préscolaire: une intervention en situation bilingue et bidialectale », *Éducation et francophonie*, XXII(2), p. 42-46.
- Anderson-Curtain, H. et C.A. Pesola (1988). *Languages and Children – Making the Match*, Reading, Addison-Wesley Publishing Co.
- Baldwin, P. (1997). *Stimulating Drama: Cross Curricular Approaches to Drama in Primary School*, Newcastle-upon-Tyne.
- Baldwin, P. et K. Fleming (2003). *Teaching Literacy through Drama. Creative Approaches*, Londres, Routledge/Falmer.
- Barry, M.A., C. Brissaud et M. Rispaïl (2004). *La littératie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture écrite*, Paris, Lavoisier, Espaces discursifs, <www.lavoisier.fr/notice/fr407677.html>, consulté le 19 mars 2008.
- Baulu-MacWillie, M. et B. Le Blanc (1992). « La découverte magique de nos racines: une trousse d'animation et d'apprentissage », *La société historique acadienne, Les cahiers*, 23(3/4), p. 208-222.
- Baulu-MacWillie, M. et R. Samson (1990). *Apprendre... c'est un beau jeu*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.
- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Paris, CLE international.
- Bolton, G. et D. Heathcote (1999). *So You Want to Use Role Play? A New Approach in How to Plan*, England, Trentham Books.
- Booth, D. (2005). *Story Drama: Creating Stories through Role Playing, Improvising and Reading Aloud*, Markham, Ontario, Pembroke Publishers.
- Bordeleau, L.G. (1992). « L'immersion et l'éducation en langue maternelle française: ressemblance apparente, différence fondamentale », *Éducation et francophonie*, XX(2), p. 24-29.
- Bowell, P. et B.S. Heap (2001). *Planning Process Drama*, Londres, David Fulton Publishers.

- Cazabon, B. (1997). «L'enseignement en français langue maternelle en situation de minorité», *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(3), p. 483-508.
- Chamberland, G. et G. Provost (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Chumak-Horbatsch, R. (1999). «Language change in the Ukrainian home: From transmission to maintenance to the beginnings of loss», *Canadian Ethnic Studies*, 31, p. 61-75.
- Coghlan, V. et J.-Y. Thériault (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire. Une revue documentaire*, Ottawa, CIRCEM, Université d'Ottawa.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2003). *La francisation : scénarios pour la formation*, Toronto.
- Cormanski, A. (2005). *Techniques dramatiques : activités d'expression orales*, Paris, Hachette.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1987). *Theoretical Matrix for the Special Education of Bilingual Pupils in California*, Santa Barbara, University of California, Linguistic Minorities Project.
- Cummins, J. et M. Swain (1986). *Bilingualism in Education*, Londres, Longman.
- de Chenu, G. (1792). «Cadet Rousselle», *Wikipedia*, <fr.wikipedia.org/wiki/Cadet_Rousselle_>, consulté le 17 mars 2008.
- Duchesne, L. (2001). *Les trois petits cochons*, Saint-Lambert, Éditions ABC.
- Edwards, V.M., P.L. Kristmanson et S.E. Rehorick (2000). *Manuel pour la formation des enseignants et des enseignantes : l'enseignement des langues secondes d'après une approche communicative/expérientielle*, Fredericton, Université du Nouveau-Brunswick, Département de l'éducation, Centre didactique des langues secondes.
- Egan, K. (1988). *Teaching as Storytelling*, Londres, Althouse.
- Ellis, G. et J. Brewster (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Londres, Penguin Books.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Fishman, J.A. (1989). *Language and Ethnicity in Minority. Sociolinguistic Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing Language Shift: The Theoretical and Practical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Garvey, C. (1977). *Play. The Developing Child*, Boston, MA, Harvard University Press.
- Genesee, F. (1983). «Bilingual education of majority language children: The immersion experiments in review», *Applied Linguistics*, 4, p. 1-46.

- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages*, Rowley, Newbury House.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Gilbert, A. (2002). *L'école en milieu minoritaire. La petite enfance. Expériences internationales*, Ottawa, Université d'Ottawa, CIRCEM.
- Gold, G.L. (1982). « The Cajun French debate in Louisiana », dans B. Hartford, A. Valdman et C. Foster (dir.), *Issues in International Bilingual Education. The Role of the Vernacular*, New York, Plenum Press, p. 221-240.
- Hatton, C. et M. Anderson (dir.) (2004). *New Perspectives in Educational Drama: The State of Our Art*, Sydney et New South Wales, Currency Press et Educational Drama Association of New South Wales.
- Heathcote, D. et G. Bolton (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*, Sydney, Ashton Scholastics.
- Huck, C.S., S. Hepler, J. Hick, et B.Z. Kiefer (1997). *Children's Literature in the Elementary School*, 6^e éd., Boston, McGraw-Hill.
- Jackson, T. (1993). *Learning through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*, New York, Routledge.
- Jacobson, R. (1998). *Codeswitching Worldwide. Trends in Linguistics, Studies and Monographs*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Keller, É. (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur.
- Kouritzin, S. (1997). *Castaway Cultures and Taboo Tongues: Face[t]s of First Language Loss*. Thèse de doctorat inédite, Vancouver, University of British Columbia.
- Kouritzin, S. (1999). *Face[t]s of First Language Loss*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S.D. (1981). « The "fundamental pedagogical principle", in second language teaching », *Studia Linguistica*, 35, p. 1-2.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S.D. et T.D. Terrell (1983). *The Natural Approach*, New York, Pergamon.
- Labelle, A. et F. Lentz (1993). « L'interaction travail pédagogique/images de la langue en milieu minoritaire: quelques réflexions didactiques », *La revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), p. 849-864.
- Laforest, J. (1992). « Une expérience de refrancisation à l'Île: "I am pure French" », *Éducation et francophonie*, XX(2), p. 57-60.
- Lambert, W.E. et G.R. Tucker (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, Rowley, MA, Newbury House.

- Landry, R. (1993a). « Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire », *Les actes du 1^{er} congrès national ACREF*, Ottawa, Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle, p. 31-77.
- Landry, R. (1993b). « Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire », *La revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), p. 887-927.
- Landry, R. (1994). « Diagnostic sur la vitalité de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick », *Égalité*, automne, 36, p. 11-39.
- Landry, R. et R. Allard (1991). « Can school promote additive bilingualism in minority group children? », dans M. Malavé et G. Duquette (dir.), *Language, Culture and Cognition*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 198-231.
- Landry, R. et R. Allard (1994). « Diglossia, ethnolinguistic vitality, and language behavior », *International Journal of the Sociology of Language*, 108, p. 15-42.
- Landry, R. et S. Rousselle (2003). *Éducation et droits collectifs*, Moncton, Les Éditions de la francophonie.
- Le grand dictionnaire terminologique* (2002). Office québécois de la langue française, <www.olf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>, consulté le 13 mars 2008.
- Leblanc, R. (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base. Rapport synthèse*, Ottawa, Association canadienne des professeurs de langues secondes et M Éditeur.
- Leblanc, R., C. Courtel et P. Trescases (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base. Syllabus Culture*, Ottawa, Association canadienne des professeurs de langues secondes et M Éditeur.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley.
- Lentz, F. (1988). « L'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle en milieu minoritaire: quelques enjeux pédagogiques », *Contact*, 7(1), février, p. 7-11.
- Lentz, F. (1993a). « Faire lever le pain de l'ACREF: rassembler les voix d'aujourd'hui pour tracer les voies de demain », *Les actes du 1^{er} congrès national ACREF*, Ottawa, Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle, p. 3-8.
- Lentz, F. (1993b). « L'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle au Manitoba: quelques points de repère », *Vie pédagogique*, 45, novembre, p. 14-33.
- Long, M.H. (1983). « Does second language instruction make a difference? A review of research », *TESOL Quarterly*, 17(3), p. 359-382.
- Mavengo, M. (2002-2003). « L'apprentissage de l'anglais par le jeu dramatique », *Mémoire*, Lyon, Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon, <docsvr.lyon.iufm.fr/telechargement/2003/mavengo.pdf>, consulté le 17 mars 2008.

- McGuire, B. (2000). *Drama: Student Handbook*, Cambridge, Pearson Publishing.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en LE*, Paris, Hachette.
- Morgan, N. et J. Saxton (1987). *Teaching Drama: A Mind of Many Wonders*, Portsmouth, Heinemann.
- Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice*, Oxford, Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. (1992). *Learning through Imagined Experience*, Londres, Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. et T. Goode (2000). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ninio, A. et J. Bruner (1973). «The achievement and antecedent of labelling», *Journal of Child Language*, 5, p. 1-15.
- Noël-Gaudreault, M. (1996). «L'approche communicative: une voie incontournable pour apprendre une langue», *Vie pédagogique*, 101, p. 21-23.
- Notari-Syverson, A., R.E. O'Connor et P.F. Vadasy (1996). *Ladders to Literacy: A Preschool Activity Book [and] a Kindergarten Activity Book*, Baltimore, Paul L. Brooks Publishing Co.
- O'Neil, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth, Heinemann.
- O'Neil, C. et L. Lambert (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*, Portsmouth, Heinemann.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Arts and Meaning*, Londres et New York, Routledge.
- O'Toole, J. et J. Dunn (2002). *Pretending to Learn: Helping Children Learn through Drama*, Australie, Longman.
- Page, C. (1997). *Éduquer par le jeu dramatique: Pourquoi? Comment?*, Paris, ESF éditeur.
- Page, C. (2000). «Le jeu dramatique à l'école: de la proposition au choix», *La revue française de pédagogie*, 130, p. 133-141.
- Page, C. (2001). «Une activité de jeu dramatique dans la formation des futurs enseignants», *CAIRN*, p. 173-184, <www.cairn.info/article.php>, consulté le 13 mars 2008.
- Page, C. (2004). *Historique du jeu dramatique en France*, Séminaire de DEA Didactique de la littérature: histoire de l'enseignement du théâtre, Marie-Emmanuelle Plagnol, professeure de littérature à Paris XII, mars.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris, Éditions Denoël.
- Pica, T., R. Kanagy et J. Falodun (1993). «Choosing and using communication tasks for second language instruction and research», dans G. Crookes et S.M. Gass (dir.), *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 9-34.

- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*, Paris, Éditions du Seuil.
- Robbie, S., T. Ruggirello et B. Warren (2001). *Using Drama to Bring Language to Life: Ideas, Games and Activities for Teachers of Languages and Language Arts*, North York, Captus Press.
- Rubin, K.H., G. Fein et B. Vandenberg (1983). «Play», dans E.M. Hetherington (dir.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4, New York, Wiley, p. 693-774.
- Ryngaert, J.P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Bruxelles, De Boeck.
- Sénat du Canada (2006). *Vivre en français en Nouvelle-Écosse : une réalité à comprendre, un défi à relever*, Statistique Canada, Rapport du Comité sénatorial permanent des langues officielles, octobre, p. 17.
- Stern, H.H. (1980). «Directions in foreign language curriculum development», *American Council on the Teaching of Foreign Language*, p. 12-17.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Swain, M. (1982). «Immersion education : Applicability for nonvernacular teaching to vernacular speakers», dans B. Hartford, A. Valdman et C.R. Foster, *Issues in International Bilingual Education. The Role of the Vernacular*, New York, Plenum Press, p. 81-97.
- Swain, M. et S. Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Terrell, T.D. (1985). «The natural approach to language teaching : An update», *Modern Language Journal*, 41(3), janvier, p. 66-83.
- Terrell, T.D. (1986). «Acquisition in the natural approach : The binding/access framework», *Modern Language Journal*, 70, p. 213-227.
- Théberge, R. (1990). *Le développement langagier et les garderies francophones en milieu minoritaire*, Winnipeg, Collège universitaire de Saint-Boniface, sous la direction de la Commission nationale des parents francophones.
- Théberge, R. (1992). «Francisation et l'éducation préscolaire», *Éducation et francophonie*, XX(2), p. 39-41.
- Théberge, R. et C. Walkty (1994). «Les défis de l'éducation préscolaire dans un milieu minoritaire», *Éducation et francophonie*, XX(2), p. 31-35.
- Toyle, N. et F. Prendiville (2000). *Drama and Traditional Story for the Early Years*, Londres, Routledge/Falmer.
- Toyle, N. et V. Broyd (2002). «Drama in the nursery for language and personal and social development», *Drama Magazine*, 10, p. 9-15.
- Trueba, H.T. (1991). «Learning needs of minority children : Contribution of ethnology to educational research», dans M. Malavé et G. Duquette (dir.), *Language, Culture and Cognition*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 137-158.
- Ullman, R. (1982). «A broader curriculum framework for second language», *ELT Journal*, 36, p. 255-262.

- Verriour, P. (dir.) (1985). *Educating through Drama: Theory into Practice*, XXIV(3), Ohio, Ohio State University.
- Vygotski, L. (1933/1976). « Play and its role in the mental development of the child », dans J.S. Bruner, A. Jolly et K. Sylvia (dir.), *Play, Its Role in Development and Evolution*, New York, Basic Books, p. 537-554.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*, Portsmouth, Heinemann Educational Books.
- Winnicott, D.W. (2002). *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.
- Winzer, M. (1999). *Children with Exceptionalities in Canadian Classrooms*, 5^e éd., Toronto, Prentice-Hall.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales: mode d'emploi*, Paris, Hachette.

Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie et contexte socioculturel¹

Andrée Boisclair

Université Laval

Andree.Boisclair@fse.ulaval.ca

Hélène Makdissi

Université Laval

Helene.Mardissi@fse.ulaval.ca

-
1. La présente étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche mené sur le développement du récit chez le jeune enfant, entendant ou sourd. Ce projet est réalisé grâce à une subvention du Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, gouvernement du Canada. Les opinions et les interprétations figurant dans le présent chapitre sont celles des auteures et ne représentent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada. Projet n° 0612838.

RÉSUMÉ

Chaque enfant entre en classe de maternelle avec ses propres subjectivités, sa propre « culture », celle qu'il a développée dans sa famille. Fréquentant d'autres milieux, la garderie, la classe maternelle et l'école, il se trouve confronté à d'autres cultures, celle du milieu de garde, puis du milieu scolaire. Les auteures mettent en relation le développement du récit (l'élaboration de relations causales dans le récit) chez l'enfant et quelques caractéristiques socioculturelles du milieu de vie de celui-ci, particulièrement la scolarité des mères. Les différences observées d'un enfant à l'autre doivent sensibiliser l'adulte, non pas à la possibilité de potentiels différents d'apprentissage, on n'en sait rien, mais à la nécessité, pour qu'il y ait développement, d'accueillir et de prendre en compte les subjectivités individuelles. C'est à cette condition que l'enfant peut se sentir compris, écouté, qu'il peut y avoir réel partage entre l'adulte et l'enfant et que celui-ci peut se développer.

La lecture de mots et la lecture du monde sont, à un niveau profond, étroitement liées; en effet, au fond, il s'agit d'une seule et même chose (Gee, 2001/2004)².

Ce chapitre porte sur le développement des relations causales dans le récit chez le jeune enfant au regard du contexte socioculturel de vie. Les données décrites prennent leur sens à travers une analyse du récit (axée sur le développement de l'expression des relations causales dans le récit) et la prise en compte du milieu socioculturel du développement du jeune enfant (dans ce cas-ci, l'angle pris est celui de la scolarisation des mères). Cette analyse doit permettre de s'approcher de la perspective du jeune enfant qui, dans un milieu de vie donné, développe un ensemble de subjectivités de différents ordres.

L'analyse de la compréhension du récit donne de bonnes indications sur le développement des capacités d'inférence, lesquelles sont à la source même de la construction de sens et constituent en cela un fondement de premier plan pour la compréhension de texte; en même temps, le développement de la littératie, au premier chef la compréhension du récit, ne peut être vu comme dissocié de la culture et des subjectivités individuelles. N'est-ce pas d'abord dans sa famille et ses premiers milieux de vie que l'enfant construit du sens, élabore ses premières significations? N'est-ce pas avec ce bagage qu'il se présente à l'école?

Dans une conception développementale, la « juste intervention » est centrée sur l'enfant. C'est en cherchant à comprendre la culture de celui-ci et ses subjectivités qu'il est possible de s'approcher de lui et, dans un second mouvement, de l'introduire à la culture de l'école et de chercher à susciter une complexification de sa construction du monde, de sa capacité à construire du sens et à inférer. La présente étude porte sur le développement du récit chez le jeune enfant au regard de la scolarisation de la mère. Elle permet de poser un regard sur des significations développées selon le contexte de vie.

1. CADRE THÉORIQUE : PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE ET DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE

Le récit est un domaine central de la littératie, son émergence chez le jeune enfant se trouve à la jonction de plusieurs aspects du développement. Il se développe, d'une part, dans des situations et dans des cultures données

2. Traduction libre.

et, d'autre part, dans des contextes de partage de significations, dans le dialogue. Par ailleurs, le développement du récit correspond à celui de capacités d'inférence; en ce sens, il est très en lien avec la compréhension de texte sur le plan scolaire.

1.1. PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE ET DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE : UNE ANALYSE SOCIALE

On pourrait dire que l'un des objets premiers tant de l'étude du développement de l'enfant dans une perspective socioculturelle que de l'anthropologie culturelle est l'étude du développement par l'humain de subjectivités, lesquelles émergent dans un contexte précis et une culture donnée. Ainsi, bien avant le début de leur apprentissage formel de l'écrit, les enfants grandissent dans des familles, des milieux de vie où se trouvent partagées des connaissances sur l'écrit, des pratiques et des représentations par rapport à l'écrit, qui constituent ce que Rogers (2003) nomme en anglais « *literate subjectivities* ». Ainsi, les activités de littératie et plus largement du discours émergent dans un creuset d'interactions, de conceptions partagées dans le milieu de vie. Ces pratiques participent à la constitution de la vie sociale et culturelle, en même temps qu'elles sont développées dans celle-ci, que décrivent, entre autres, Gee (2001, 2005) et Fairclough (1992). Les activités de littératie et la recherche de sens sont celles d'un enfant, d'une personne « forgée » à travers des ensembles d'expériences situées dans des contextes socioculturels donnés. L'idée que la construction de significations reste toujours imbriquée dans un contexte social, comme il est soutenu dans une perspective socioculturelle, a une double portée : à la fois le sens est partagé à un niveau interindividuel, à la fois le sens construit par la personne, par l'enfant, est celui qui est partagé dans une culture, un milieu de vie, une famille. C'est ce qui constitue, du moins, l'objet des processus d'appropriation. Dans notre perspective, cette insistance sur la dimension sociale de l'élaboration de la signification ne signifie en rien que celle-ci soit copiée; elle est plutôt construite par le sujet réfléchissant dans un creuset de partage d'intersubjectivités. Ainsi, pour le jeune enfant, les premiers développements de littératie se trouvent hautement significatifs parce qu'ils sont enracinés dans la vie quotidienne et les valeurs familiales partagées (Schultz et Kantor, 2005). Ce propos ne nous éloigne pas de notre objet d'étude; il éclaire plutôt le sens des données rapportées ultérieurement.

C'est dans un contexte culturel donné que s'observent et se trouvent situés les interactions verbales et non verbales, l'activité cognitive, les gestes de littératie et, de là, les développements conceptuels de la littératie et du langage.

Depuis plusieurs années, des auteurs reconnaissent qu'il y a plusieurs littératies, selon la culture et les situations sociales données (Hammerberg, 2004; Heath, 1983; Hull et Schultz, 2002; Scribner et Cole, 1981). Ainsi la culture de l'école se distingue-t-elle de celle de la famille. L'une et l'autre se reconnaissent par le Discours employé. Le terme Discours est ici compris dans un sens large; Gee (2001/2004, p. 124) le distingue du discours au sens restreint, qui renvoie à l'usage de la langue, en utilisant un «D»:

Le Discours intègre les manières de parler, d'écouter, d'écrire, de lire, d'agir, d'interagir, les croyances, les valeurs et les sentiments (et les manières d'utiliser les objets, les symboles, les images, les instruments et les technologies [...] qui sont associées à des identités socialement situées et à des activités spécifiques aussi socialement situées³.

Bref, le Discours est ce qui identifie une personne, «son monde», il traduit un modèle culturel. Gee (2001/2004) distingue deux Discours: le primaire et le secondaire. Le Discours primaire est lié au premier réseau de l'enfant, c'est-à-dire à celui qui est constitué par la famille et la communauté immédiate. Il correspond au premier «nous». Le Discours secondaire est celui du réseau institutionnel (scolaire, gouvernemental, de santé, des pratiques religieuses, etc.). Il n'y aurait pas de coupure étanche entre l'un et l'autre, mais l'écart, les divergences et les convergences entre l'un et l'autre peuvent être plus ou moins grands, selon chacun. À vrai dire, ce n'est pas que le premier soit peu complexe, Rogers (2003, 2004) montre le contraire, c'est plutôt que la scolarisation s'inscrit dans la lignée du second. On comprend que plus les pratiques et la culture familiales de l'élève se rapprochent de ce dernier, plus la vie scolaire pourrait s'en trouver facilitée.

Dans la réalité, les familles ne sont pas catégorisées selon leur stress, les obstacles qu'elles rencontrent à l'école ou selon l'écart qu'il peut y avoir entre leur propre Discours (primaire) et celui de l'école (secondaire). Ce type de catégorisation n'existe pas bien sûr *a priori*. Les catégorisations sont plus simplificatrices, dirions-nous. Ainsi, nombre d'études et d'observations permettent de constater qu'en moyenne des sous-groupes se scolarisent plus difficilement que d'autres. C'est le cas des enfants de milieux défavorisés socioéconomiquement et de parents peu scolarisés (Ben Fadhel, 1998; Storch et Whitehurst, 2001; Tracey et Young, 2002; Vernon-Feagans, Scheffner Hammer, Miccio et Manlove, 2001; Tivnan et Hemphill, 2005). Bien sûr, il faut préciser «en moyenne», car en ce

3. Traduction libre.

domaine les sous-groupes sont hétérogènes, il y a toujours une proportion d'individus qui ne se comportent pas comme « la moyenne » du sous-groupe dans lequel ils sont catégorisés.

C'est fort de ses premières représentations et développements de littératie et de langage que l'enfant entre à l'école. C'est avec ou à partir de ses premières subjectivités, de ses développements réalisés en contexte familial, puis éventuellement en garderie, que son image comme apprenant à l'école commencera à se former, qu'il sera confronté aux conceptions de l'école et aux pratiques propres au Discours secondaire, selon la distinction de Gee (1996), et qu'il sera guidé vers des apprentissages formalisés toujours plus avancés.

1.2. PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE ET DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE : LE PARTAGE DANS LE DIALOGUE

Comment l'école maternelle reçoit-elle l'ensemble de ses élèves ? À notre avis, l'une des meilleures préparations que l'enseignant ou l'enseignante peut se donner pour accueillir de jeunes enfants, quels qu'ils soient, est une formation en développement de l'enfant qui peut lui fournir des outils pour se centrer réellement sur le point de vue de l'enfant, pour formuler des hypothèses sur les conceptions de celui-ci et, de là, offrir un soutien dans une direction donnée. Par ailleurs, ce soutien de l'adulte prend son sens dans le dialogue, l'activité partagée et la construction conjointe de significations, comme il est décrit dans une perspective socioculturelle. Au regard de la discussion des résultats présentés ultérieurement, il convient de s'intéresser au système dans lequel s'intègre ce dialogue adulte-enfant.

Dans une perspective socioculturelle, le dialogue s'avère un outil central de médiation entre l'objet à construire et le sujet réfléchissant. Dans le cas du récit lu, cette médiation verbale porte sur un objet (le récit) qui se trouve aussi présenté dans une modalité langagière, cette fois écrite, largement décontextualisée. Cet objet a ses propres structures de cohérence qui sont plus ou moins complexes selon chaque récit. La lecture partagée initie l'enfant à ce langage littéraire qui a ses exigences logiques. Le dialogue adulte-enfant pourra permettre une résolution conjointe, plus ou moins achevée, de divers nœuds de signification qui sont liés d'une manière ou d'une autre aux différentes composantes et à la structure du récit. Réfléchissant ensemble sur des nœuds de causalité, sur le déroulement de l'histoire, faisant des liens avec l'univers de l'enfant (*Pourquoi penses-tu qu'il s'appelle le vilain petit canard ? Penses-tu que X va être content ? Qu'est-ce que ça veut dire « ... » ? Est-ce que ça se peut qu'il y ait un monstre sous son lit ? Toi, as-tu déjà eu peur de..., dans ton lit ?*), l'adulte

et l'enfant construiront, négocieront des liens d'inférence plus ou moins avancés (inférences entre des parties de texte, entre des parties de texte et les connaissances ou le monde affectif, social et cognitif de l'enfant, entre des énoncés en vue d'établir une certaine cohésion ou inférences d'ordre lexical et anaphorique, etc.), ce qui amènera peut-être l'enfant à améliorer sa compréhension d'ensemble du texte ou de l'histoire lue. La lecture d'un livre étant aussi la lecture d'une culture, l'enfant se trouve de ce fait introduit à la « culture écrite ».

Dans la perspective vygotkienne ou dans le modèle du CHAT (Cultural Historical Activity Theory) tel que formalisé par Engeström (1987, 1999) et par Wells (2002a, 2002b, 2007, 2008), la discussion entre partenaires, la médiation verbale, se situe dans un système dynamique, transactif⁴. Imbriquée dans un contexte historico-culturel, un ensemble de conventions et des règles, elle fait le pont entre l'objet à construire de manière plus ou moins avancée (ici, le récit) et le sujet (bien sûr, celui qui construit ses représentations). Cette médiation sémiotique permet la construction conjointe de significations au cours d'une activité concrète (ici la lecture du livre, l'examen des illustrations offertes, etc.) et, de là, la complexification des représentations.

« Bien que le dialogue nécessite la production et l'échange d'énoncés dans un médium physique, l'action réalisée constitue une signification, celle-ci est seulement indirectement en lien avec l'expression de l'énoncé à travers les conventions sémiotiques de la communauté⁵ », écrit Wells (2002a, p. 50). Ce système est dynamique ; d'une part, il est ancré dans un passé, une culture d'où est issue l'action présente et, d'autre part, les transactions entre sujets autour de l'objet, entre le sujet et l'objet à construire suscitent une certaine mouvance. Dans ce système en spirale, le sujet se construisant et forgeant son identité, écrivent les vygotskiens, est aussi en changement.

L'éducation, écrit Wells (1999), dans le titre même d'un ouvrage, est essentiellement une activité de recherche dans le dialogue (*dialogic inquiry*). L'activité de l'individu prend forme avec les outils de médiation qui lui sont offerts ou dont il dispose. Dans la situation de la lecture à l'enfant par l'adulte, la médiation se fait par l'entremise du dialogue, l'exploration des images, et aussi par le dialogue intérieur que l'enfant tient pour

4. Pour une fine analyse de l'interrelation, ou plutôt des transactions entre les composantes de ce système dynamique dans lequel la médiation tant sémiotique entre partenaires que celle fournie par les objets peut susciter une complexification de la pensée du sujet, nous référons le lecteur à Wells (2002a, 2007, 2008).

5. Traduction libre. Souligné par les auteures de ce chapitre. « [...] *the action that is performed is one of meaning* », écrit Wells.

lui-même. Comme dans un véritable processus constructif, les significations élaborées à leur tour font que l'interaction s'en trouve modifiée. Pour qu'il en soit ainsi, les partenaires adultes doivent être sensibles aux significations exprimées par les partenaires enfants : les uns et les autres doivent partager leur subjectivité respective.

Dans une lecture partagée, où l'adulte et l'enfant se trouvent centrés sur une même tâche, l'adulte est amené à fournir des réponses contingentes aux significations exprimées par l'enfant. Cette interaction centrée sur l'enfant, sur l'enfant agissant dans un système, donne son plein sens au concept de zone de proche développement qui est central dans l'approche vygotkienne. En effet, dans ce contexte, l'enfant agit, exprime sa pensée et ses conceptions, ce qui permet à l'adulte de faire des hypothèses sur la pensée de l'enfant et, de là, d'interagir au juste niveau et avec sensibilité tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif. L'adulte doit savoir que l'enfant qui bénéficiera de l'interaction interprétera à sa manière les propos entendus. En réalité, ceux-ci pourront constituer une « contrainte » pour la pensée de l'enfant, susciter un conflit cognitif. L'individu agit avec des moyens de médiation (*individual(s)-operating-with-mediational-mean*) insiste Wertsch (1994 ; Rowe et Wertsch, 2002), soulignant ici que l'action individuelle est plus que le fait d'une personne, elle est réalisée « avec » l'autre plus habile (ou non), ce qui ne signifie en rien que le sens soit simplement transmis. En effet, l'idée que toute construction de signification a un caractère social (Gee, 200 ; Halliday, 1994/2004 ; Tomasello, 1999) ne signifie pas pour les auteures de ce texte que les connaissances soient mécaniquement, magiquement transférées d'un plan externe à un plan interne. Pour nous, c'est toujours le sujet réfléchissant qui complexifie sa pensée dans une culture donnée, dans un milieu qui « contraint », suscite des conflits, coélabore des significations, confronte et offre de multiples objets qui suscitent l'activité constructive.

Notre propos ne vise pas à inviter l'adulte à faire à l'enfant une lecture scolaire et rigide des livres partagés. D'ailleurs, l'enfant suffisamment avancé, axé sur le suspense créé dans la chaîne causale du récit, pourra ne pas vouloir interrompre sa lecture. La discussion ne pourra avoir lieu qu'après (ou avant) un moment de lecture. Dans un contexte de réel partage, de plaisir et d'intersubjectivité, c'est souvent l'enfant lui-même qui ouvre la discussion sur les nœuds de causalité ou de signification du récit : *Pourquoi il dit [...] ? , pourquoi il est triste... ?* Ces questions se rapportent directement à la chaîne causale du récit, comme l'a montré Makdissi (2004, Makdissi et Boisclair, 2004, 2008). Elles amènent à clarifier le problème, le but poursuivi par les protagonistes, à mettre en relation les sous-butts avec le but premier poursuivi, etc. Elles informent l'adulte sur les lieux d'intervention appropriés, sur les représentations de l'enfant

sur les événements racontés qui se trouvent imbriqués dans une structure hiérarchique donnée. Voilà l'une des raisons importantes pour lesquelles il faut écouter l'enfant, écrit Makdissi (Makdissi et Boisclair, 2006a, 2006b). L'adulte qui empêche les questions et les commentaires spontanés de l'enfant autour du récit se prive d'informations indispensables pour la suite de son intervention.

Cette interprétation ici esquissée sur le rôle du dialogue dans la complexification des significations laisse entrevoir la nature de la participation de l'adulte coélaborant le propos avec le jeune enfant. Ce rôle de l'adulte prend tout son sens dans une perspective constructiviste du développement, d'autant plus que la discussion autour du livre se trouve dans la lignée du Discours de l'école qui, lui, s'éloigne plus ou moins du Discours familial, selon chaque enfant.

À travers la discussion sur différents éléments de structuration du récit, ce sont bien sûr des connaissances et certaines capacités d'abstraction qui se complexifient, qui se trouvent « contraintes », confrontées ou confortées, tout dépendant du sujet, c'est-à-dire de son monde cognitif, affectif et social, selon ce qui est abordé et la façon dont l'échange est mené. Les capacités développées autour des livres d'histoires et d'autres genres de textes constituent une sorte de fondement pour le lecteur qui commencera sa scolarisation formelle, qui deviendra autonome dans ses lectures et qui continuera de développer son univers et ses capacités d'abstraction. Puisque notre intérêt porte sur la lecture faite à l'enfant qui n'a pas encore entrepris sa scolarisation formelle, nous parlons alors d'émergence de la littératie.

1.3. LA COMPRÉHENSION DE TEXTE ET L'ÉMERGENCE DE LA LITTÉRATIE

Le développement de la littératie⁶ se fait en interrelation avec un ensemble de développements dont la progression continuera bien après le début de la scolarisation formelle, à vrai dire toute la vie : ces développements se rapportent au langage et aux capacités d'ordre métalinguistique, aux capacités d'ordre cognitif et métacognitif, aux connaissances et à la construction du monde et, plus particulièrement, aux capacités d'inférence à partir de différents éléments de textes lus. De plus, puisque lire, c'est décoder, l'apprentissage de la lecture nécessite aussi la compréhension et

6. Le terme littératie est parfois utilisé dans un sens restreint. Par exemple, Sénéchal et Lefevre (2002) distinguent leurs épreuves de littératie (connaissance des lettres et conscience phonologique) de celles évaluant le vocabulaire et l'exposition aux livres. Dans une perspective socioculturelle, le terme est utilisé dans un sens plus large. Olson (1994/1998) lui donne le sens de « culture écrite ».

des connaissances liées à l'organisation du code. S'il est vrai qu'au début de l'apprentissage de la lecture/écriture le lecteur apprenti doit faire un effort cognitif considérable afin de comprendre le fonctionnement du code, d'emblée le lecteur est amené à construire du sens.

Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation d'ensemble plus ou moins cohérente, comme il est amplement décrit dans les modèles récents de compréhension de texte (Gernsbacher, 1990, 1995; Kintsch, 1998). C'est élaborer de nombreux liens locaux (entre les énoncés et entre les parties de texte) et c'est reconstituer la trame de fond, ce qui repose essentiellement sur les capacités d'inférence. Dans la compréhension de texte, les inférences demandées ont un caractère particulier: elles sont liées, entre autres, aux spécificités de l'écrit et à la structure du texte lu. L'écrit se caractérise en particulier par les aspects suivants: décontextualisation du propos, présence d'anaphores plus ou moins complexes, structures de phrases caractéristiques de l'écrit et du genre littéraire (voir à ce sujet Biber, 1986; Halliday, 1987), éléments de cohésion propres à l'écrit, figures de style et métaphores, vocabulaire recherché et précis, et surtout structure causale qui confère une cohérence au texte lu. Voilà ce à quoi est introduit l'enfant de 3, 4 ou 5 ans, c'est-à-dire de niveau préscolaire, à qui on lit des récits de son âge, mais suffisamment complexes. Dans cette perspective, il y a continuité entre la compréhension de texte au cours de la petite enfance et pendant la scolarisation formelle.

La présente étude porte sur l'émergence de la compréhension d'un genre de texte, le récit, chez de jeunes enfants dont la culture familiale pourrait être plus ou moins distanciée de celle de l'école, selon chacun. Afin de mieux saisir la pertinence de cette incursion au cours de la petite enfance, c'est-à-dire pour suivre la continuité entre le développement du récit au cours de la petite enfance et la compréhension de texte à l'école, il est pertinent d'examiner rapidement trois catégories d'études sur la lecture au primaire. L'une identifie des facteurs de réussite en lecture au cours des premières années de scolarisation, une autre examine l'efficacité pour la compréhension de texte de programmes d'intervention en lecture auprès d'élèves appartenant à des milieux très défavorisés économiquement et une dernière série de travaux analyse les difficultés des mauvais «compreurs».

Première catégorie d'études: aspects cognitifs et langagiers en cause au début de l'apprentissage de la lecture

Ces dernières années, on a beaucoup analysé l'entrée dans l'écrit par l'examen de la relation entre le développement de la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture (Dickinson, McCabe, Anaspasopoulos,

Peisner-Feimberg et Poe, 2003 ; Storch et Whitehurts, 2001, 2002). Systématiquement, on observe que les enfants qui au début de leur scolarisation formelle sont les plus avancés sur le plan de la conscience phonologique ou qui progressent rapidement à cet égard avancent plus rapidement dans leur capacité à reconnaître les mots (Aram, 2005 ; Sénéchal, Lefevre, Thomas et Daley, 1998). Voilà qui n'a rien d'étonnant. Sénéchal et Lefevre (2002) décrivent une étude longitudinale s'étendant de la prématernelle à la troisième année, dans laquelle des mesures liées à l'exposition aux livres à la maison, au langage réceptif (vocabulaire et compréhension de récits), à la conscience phonologique, à l'apprentissage des lettres, à l'écriture provisoire et à la lecture de mots simples en prématernelle, maternelle et en première année sont mises en relation avec des résultats en lecture en fin de première et de troisième année. Les auteures que nous venons de citer constatent que les mesures de langage réceptif au niveau préscolaire ne sont pas reliées aux résultats en lecture en fin de première année, alors que les mesures portant sur la conscience phonologique, la connaissance des lettres, la lecture de mots simples et l'écriture provisoire le sont. Ce constat se comprend si l'on considère la nature des examens de lecture en première année. En troisième année, en revanche, la situation paraît plus complexe, si l'on peut dire. L'exposition aux livres explique alors une part importante des résultats en compréhension de texte. Au fait, dans leur analyse, les auteures constatent que l'exposition aux livres (telle qu'elle est mesurée à la fin de la première année) augmenterait le vocabulaire réceptif qui lui, à son tour, influencerait les résultats en lecture. Dans cette étude, elles interprètent aussi que les mesures de consciences phonologiques et celles portant sur l'écriture provisoire, la lecture de mots simples et la connaissance des lettres influencent les résultats de première année qui, eux, auraient une incidence sur les résultats de la fin de la troisième année. Plusieurs études montrent encore que, si la conscience phonologique au début de la scolarisation formelle est en relation avec les débuts de l'apprentissage de la lecture, rapidement la compréhension de texte s'avère étroitement liée à des processus du haut niveau (Storch et Whitehurst, 2002). Nous pourrions ajouter qu'en réalité ceux-ci sont importants dès le début de l'apprentissage de la lecture, sauf que les évaluations au cours de la première année de scolarisation formelle portent surtout sur du repérage ou sur la compréhension de phrases simples et restent peu exigeantes au plan des processus d'inférence.

Deuxième catégorie d'études : l'apprentissage de la lecture en première année chez des élèves de grande pauvreté

Tivnan et Hemphill (2005) ont évalué les performances d'élèves de première année (N = 509) de 16 écoles différentes, toutes situées en milieu de grande pauvreté. Ainsi, 75 % de ces élèves pouvaient bénéficier d'un repas gratuit

le midi et 12 % d'un prix réduit. Toutes ces écoles participaient depuis trois, quatre ou cinq ans à une réforme pédagogique. Des 34 enseignants, 10 avaient moins de cinq ans d'expérience en enseignement et 13 plus de 30 ans ; chacun avait au moins un baccalauréat en enseignement. Ces écoles situées dans des banlieues de Boston avaient chacune choisi un programme reconnu de développement de la littératie, un programme dit de réforme pédagogique. Ainsi, selon chaque école, l'un des programmes suivants avait été mis en place : Building Essential Literacy, Literacy Collaborative, Success for All, Developing Literacy First. Les auteurs rappellent que trois de ces programmes ont d'ailleurs fait l'objet de plusieurs publications. Pour notre intérêt, rapportons simplement les résultats de fin d'année ; des mesures de début d'année, et ce, par programme, sont aussi décrites. Ces mesures de fin de première année portent sur les aspects suivants : connaissance de lettres et identification de mots, lecture de mots sans signification, conscience phonémique, vocabulaire, compréhension en lecture et écriture. En ce qui a trait à la conscience phonémique et à l'écriture, les auteurs rapportent les résultats en scores bruts seulement, sans que l'on sache quel était le score maximal ; nous ne rapporterons pas ici ces données, ne pouvant pas réellement les interpréter. Par contre, précisons qu'au total, pour l'ensemble des sujets, le rang percentile moyen pour l'identification des mots est de 61, celui de la lecture de mots sans signification est de 58, celui pour le vocabulaire est de 23 et celui pour la lecture, de 43. En dernière analyse, les auteurs concluent qu'aucun des modèles d'intervention ne paraît faire la différence. Dans chacun, en moyenne, les élèves ont bien progressé sur le plan de l'identification des mots et de la conscience phonémique ; d'ailleurs, ces résultats sont en relation avec le degré d'avancement au début de la première année. En moyenne, les élèves de chacun des programmes accusent un vocabulaire pauvre (en début d'année le rang percentile variait entre 12 et 23, selon les programmes ; en fin d'année il variait entre 14 et 26). Pour ce qui est de la lecture, le rang percentile reste en deçà de 50 ; pourtant, rappelons-le, les évaluations de lecture de fin de première année restent peu exigeantes sur le plan de l'inférence.

Troisième catégorie d'études : les processus de compréhension de texte chez des élèves « mauvais compreneurs »

Dans une série d'investigations auprès de lecteurs « mauvais compreneurs », mais bon décodeurs, Cain et Oakhill (Cain, 2003 ; Cain et Oakhill, 1996, 1999) constatent que ces élèves ont précisément d'importantes difficultés sur le plan de l'inférence et de la structuration du récit. Ces auteures ont comparé, dans des tâches de compréhension de récits lus par l'enfant, trois groupes de sujets : des lecteurs « mauvais compreneurs », mais bons

décodeurs de 7-8 ans, des lecteurs de même âge, « bons compreneurs » et bons décodeurs, puis des lecteurs de même niveau en lecture que les lecteurs « mauvais compreneurs » et bons décodeurs, mais plus jeunes (6-7 ans). Il appert que chacun des groupes a des résultats équivalents dans leurs réponses à des questions de compréhension littérale, mais que les mauvais lecteurs sont plus faibles que les deux autres groupes pour les questions d'inférence intégrative, c'est-à-dire qui nécessitent de mettre en relation des parties de texte (Cain et Oakhill, 1999). Les auteurs interprètent non pas que les difficultés de compréhension entraînent des difficultés sur le plan de l'inférence, mais, inversement, que les difficultés sur le plan des inférences causent des difficultés de compréhension. En effet, étant donné que les enfants plus jeunes de 6 et 7 ans, de même niveau de lecture que les « mauvais compreneurs » de 7 et 8 ans sont parvenus à répondre adéquatement aux questions d'inférence intégrative, et ce, contrairement à leurs pairs plus âgés « mauvais compreneurs », les auteures étayaient l'hypothèse que ce sont précisément les difficultés d'inférence qui causeraient des difficultés de compréhension plutôt que l'inverse. Ainsi, les capacités d'inférence constitueraient un fondement à la compréhension du texte. De plus, dans la même étude, ces « mauvais compreneurs », dans une situation d'invention de récits à partir de titres donnés, ont aussi inventé des récits moins bien organisés sur le plan de la cohérence que les deux autres groupes (Cain, 2003; Cain et Oakhill, 1996).

Oakhill, Cain et Bryant (2003), Cain, Oakhill et Bryant (2004), dans une étude longitudinale de deux ans, mettent en relation un ensemble d'habiletés au regard de la compréhension de texte et de la lecture (justesse du décodage). Dans les analyses de régression, une fois pris en compte le vocabulaire et des capacités d'intelligence, des modèles différents d'habiletés paraissent correspondre à la compréhension de texte et à la capacité de décodage. La compréhension de texte s'avère fortement reliée à des processus de haut niveau comme les capacités d'inférence, de structuration du récit, de résolution d'anaphores et de gestion de la compréhension. En revanche, les habiletés de décodage paraissent liées à la fluidité, à l'identification de mots et à la conscience phonologique. Ces résultats correspondent aux observations de Dewitz et Dewitz (2003) et de Stothard et Hulme (1996). Ces derniers auteurs constatent que leurs mauvais et leurs bons « compreneurs » ne se distinguent pas sur le plan des habiletés de décodage et d'identification de mots.

Dans les paragraphes précédents, nous avons attiré l'attention du lecteur sur trois catégories d'études empiriques qui conduisent à concevoir, en plus de la simple argumentation logique, que la compréhension de texte repose sur des habiletés particulières sur le plan de l'inférence et de la langue, que ces habiletés doivent être développées comme telles et

que certains enfants, dans l'étude de Tivnan et Hemphill (2005), des élèves de grande pauvreté, posent un défi particulier. Dans cette perspective, il est pertinent d'examiner comment se développent, au cours de la petite enfance, les capacités d'inférence dans des situations de compréhension de texte, chez des enfants dont le Discours premier peut être éloigné de celui de l'école.

1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE

La présente étude porte sur le développement de la compréhension de texte chez des enfants de milieux divers et de familles plus ou moins scolarisées, selon chacun. Comment ces enfants progressent-ils dans leur compréhension du récit? Observe-t-on une différence en fonction du milieu socioéconomique et de la scolarité des mères?

2. MÉTHODOLOGIE : COMPRÉHENSION DE TEXTE ET ÉVALUATION

Pour répondre à ces questions de recherche, de jeunes enfants ont eu à raconter un récit qui leur avait été présenté peu avant et à répondre à des questions de compréhension concernant l'explication causale reliant les différentes parties du récit les unes aux autres.

2.1. LES ENFANTS ÉVALUÉS

Le recueil des données pour la présente étude a été fait dans des milieux de garde de la ville de Québec⁷ : des garderies situées soit en milieu défavorisé, soit en milieu moyen/moyen supérieur sur le plan socioéconomique. L'évaluation ayant été faite en mai et juin, il faut préciser que les enfants fréquentaient leur garderie depuis au moins neuf mois, un bon nombre sans doute depuis quelques années.

7. Pour des raisons d'éthique, nous ne pouvons remercier en les nommant les sept garderies qui ont si agréablement facilité la réalisation de cette étude, de la gestion des formulaires de consentement des parents à la présentation du récit choisi, à l'accueil de l'une de nous pour une rencontre individuelle de chaque sujet, etc. Sans leur participation, il n'y aurait simplement pas eu de recherche.

Un total de 137 enfants, âgés de 4;0 à 5;6 ans, ont été évalués⁸. Ces groupes d'âge ont été choisis parce qu'ils précèdent tout juste l'entrée en maternelle. Lors de la demande d'autorisation, les mères ont aussi été interrogées sur leur scolarisation. Pour 28 des enfants, l'autorisation de faire les enregistrements vidéo nécessaires à la présente recherche a été obtenue sans que les informations sur la scolarisation aient été fournies. Ces enfants ont été éliminés de la présente analyse qui met en relation la scolarité de la mère et les résultats pour la compréhension du récit. Deux autres enfants ont aussi été exclus, l'un à cause d'une surdité, l'autre à cause d'une trop grande timidité au moment de l'évaluation. Les analyses ont donc été faites avec 107 enfants. Le tableau 1 décrit leur répartition en fonction de leur âge.

TABLEAU 1
Répartition des enfants en fonction de leur âge

				Total
Fréquence	4;0 à 4;6*	4;6 à 5;0	5;0 à 5;6	
Nombre	33	50	24	107
Pourcentage	30,84	46,73	22,43	100

* 4 ans 0 mois à 4 ans 6 mois.

Par ailleurs, quatre groupes ont été constitués selon la scolarité de la mère: 1) secondaire, terminé ou non; 2) collégial, terminé ou non; 3) premier cycle universitaire, terminé ou non; 4) deuxième cycle universitaire, terminé ou non. Le tableau 2 montre la répartition des parents selon leur scolarité. Comme il y est montré, chacune des catégories est bien représentée. Deux des garderies visitées se trouvaient soit sur le campus de l'Université Laval, soit tout près. Cela explique que jusqu'à 45,79% des enfants aient une mère dont la scolarité est de niveau universitaire.

De plus, si l'on tient compte du milieu socioéconomique de la garderie d'appartenance, il appert que 42 enfants viennent de garderies situées en milieu défavorisé. Les 65 autres se trouvent en garderie de milieux moyens/moyens supérieurs.

8. Au Québec, les enfants entrent en classe maternelle à l'âge de 5 ans (âge qui doit être atteint à la fin de septembre de l'année d'admission en classe maternelle). Ce critère d'âge explique que des enfants aient encore été en garderie à l'âge de 5 ans au moment où l'évaluation a été effectuée pour la présente étude (mois de mai et juin).

TABLEAU 2
**Degré de scolarité des mères,
 du secondaire à la formation universitaire**

Fréquence	Secondaire	Collège	Université		Total
			1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	
Nombre	26	32	34	15	107
Pourcentage	24,30	29,91	31,77	14,02	100

2.2. TÂCHES SOUMISES AUX ENFANTS

L'éducatrice attitrée du milieu de garde devait lire le récit⁹ choisi pour la présente étude, et ce, de manière interactive et naturelle, c'est-à-dire en commentant et en répondant comme à l'habitude aux questions des enfants. Le récit était présenté en début de matinée. Immédiatement après sa présentation, les enfants pour lesquels il y avait une autorisation de la part d'un parent (en général il y en avait quatre ou cinq) étaient invités un à la suite de l'autre à suivre l'expérimentatrice pour réaliser les trois tâches suivantes : 1) rappel, sans aide, du récit à l'expérimentatrice qui feignait ne pas le connaître et qui intervenait simplement pour créer un contexte convivial, sans poser de questions structurantes (*qu'est-ce qui arrive après ? pourquoi il a dit...*); 2) à nouveau, rappel de récit, mais cette fois en tournant les pages du livre ; 3) réponse à quatre questions de compréhension. Ces questions se rapportaient à des nœuds de causalité différents du récit et permettaient à l'enfant d'exprimer sa capacité de relier entre elles les diffé-

9. Le récit choisi est le suivant : Bourgeois et Clark, *Benjamin et la nuit*, 1986.

Voici un résumé : Benjamin est une petite tortue qui a peur du noir dans sa carapace. Elle part à la rencontre d'animaux amis pour leur demander de l'aide (un canard, un lion, un oiseau et un ours polaire). Chacun a aussi sa propre peur, chacun a trouvé sa propre solution. Chacun offre de l'aide à Benjamin en fonction de sa solution personnelle. Par exemple, le canard a peur de l'eau profonde. Quand personne ne le voit, il met des flotteurs. Il offre ses flotteurs à Benjamin. Chaque fois, celui-ci refuse l'aide offerte, puisqu'elle ne lui permet pas de contrer sa peur du noir dans sa carapace. Enfin, Benjamin rencontre sa mère, qui était à sa recherche. Il voit qu'elle peut aussi avoir peur : elle a eu peur de le perdre. Il lui raconte ses rencontres avec les quatre animaux. Puis il se fait tard. Benjamin rentre dans sa carapace et, quand personne ne le voit, il allume une veilleuse.

rentes composantes du récit dans une structuration causale¹⁰. Au total, il fallait environ 20 minutes à l'enfant pour faire les trois tâches. Pour la présente analyse seules les première et troisième tâches sont considérées.

2.3. ÉVALUATION

Rappel de récit, sans aide. Dans la présente étude, le rappel du récit est évalué au regard de la structuration causale plutôt qu'au regard de la simple présence de différents éléments ou composantes. L'évaluation doit permettre de suivre l'émergence de la structuration de la trame de fond du récit, étant entendu que la cohérence du rappel repose sur la capacité de lier logiquement les différentes composantes du récit dans une même structure et que cette structuration est progressive et complexe. Cette conception de l'évaluation s'appuie sur le modèle de réseau de relations causales du récit (Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Langston et Trabasso, 1999 ; Trabasso et van den Broek, 1985), mais aussi sur les travaux portant sur la grammaire du récit (Stein, 1988 ; Stein et Glenn 1979) et sur l'analyse de niveaux de structuration du récit (Applebee, 1978 ; Gillam, Pena et Miller, 1999).

Pour analyser le rappel de récit sans l'aide du livre, une grille a été construite. Elle fait l'objet d'un autre chapitre de ce livre (Makdissi et Boisclair, 2010). Cette grille comprend six niveaux de développement. Ceux-ci vont du seul rappel du nom d'un ou de plusieurs personnages de l'histoire, l'enfant ne pouvant alors qu'exprimer ce premier ancrage de structuration, à l'expression d'une structuration de relations causales hiérarchiques d'où émerge la reconnaissance du thème de l'histoire. Les caractères principaux de chacun des six niveaux sont décrits dans le tableau 3.

Réponse aux questions d'inférence

Pour chaque question d'inférence, trois niveaux ont été reconnus, selon que la réponse de l'enfant ne correspondait nullement ou qu'elle correspondait partiellement ou adéquatement à l'explication attendue.

10. La première question porte sur l'identification du problème initial (*Dans le livre, Benjamin avait un gros problème. Est-ce que tu sais qu'est-ce que c'était ?*) Les deuxième et troisième questions portent sur le lien causal entre le problème initial et les démarches entreprises par le protagoniste principal (*Benjamin est allé voir des amis, le canard, l'ours, le lion et l'oiseau. Est-ce que tu sais pourquoi il est allé les voir ? Est-ce que les amis ont aidé Benjamin ? Pourquoi tu dis... ?*). Enfin, la quatrième question concerne la relation entre le problème initial et la fin du récit, c'est-à-dire la solution trouvée par le protagoniste principal (*Est-ce que Benjamin a trouvé une solution pour régler son problème ?*).

TABLEAU 3

Synthèse de la grille d'évaluation pour le rappel de récit sans aide

<i>Niveau</i>	<i>Description</i>
0	L'enfant ne dit rien ou il est hors contexte ou encore il dénomme des objets sur la page couverture du livre.
1	L'enfant nomme un (niveau 1a) ou des personnages du récit (niveau 1b). À ce niveau, la structure du rappel se caractérise par l'identification d'un ou de plusieurs personnages.
2	L'enfant rappelle certaines actions « pertinentes » du récit, mais sans que ces actions ne paraissent liées les unes aux autres. L'enfant rappelle une seule action (niveau 2a) ou plus (niveau 2b). À ce niveau, le rappel de récit est constitué d'événements disjoints correspondant à une série d'illustrations indépendantes.
3	Il y a émergence de la structure du récit. L'enfant soit identifie le problème, soit rappelle des épisodes de manière structurée, soit rappelle la fin ou la solution finale. Mieux encore, l'enfant fait le rappel de plus d'une de ces trois parties. Niveau 3a, 3b ou 3c, selon que l'enfant rappelle une, deux ou les trois principales parties du récit. À ce niveau, l'enfant semble organiser son rappel de récit autour du problème ou des épisodes ou de la fin en coordonnant ces composantes.
4	Il y a émergence de liens temporels entre les différentes parties du récit, soit entre le problème et les épisodes, soit entre les épisodes et la fin. Niveau 4a ou 4b, selon que l'enfant exprime des liens temporels reliant deux ou trois parties du récit. À ce niveau, l'enfant semble organiser son rappel de récit autour du problème ou des épisodes ou de la fin, ces composantes étant structurées dans le temps.
5	Il y a émergence de liens de causalité entre les différentes parties du récit, soit entre le problème et les épisodes, soit entre les épisodes et la fin ou la solution, soit entre le problème et la solution. Niveau 5a ou 5b, selon que l'enfant relie causalement deux ou trois parties du récit. À ce niveau, l'enfant semble organiser son rappel de récit autour du problème ou des épisodes ou de la fin en mettant ces composantes en relations causales.
6	En rappelant les démarches entreprises par le personnage principal dans un but précis (trouver de l'aide pour régler son problème), l'enfant explique le refus exprimé par le personnage principal au regard de l'aide qui lui est offerte: celle-ci ne répond pas à ses besoins. Il y a ici expression d'une explication causale d'un double niveau. Premier niveau d'explication causale: le personnage principal va à la rencontre de ses amis afin de leur demander de l'aide (lien entre le problème et la démarche entreprise). Deuxième niveau: le personnage principal refuse cette aide parce qu'elle ne répond pas à ses besoins. Ce niveau d'explication permet implicitement l'émergence du thème: chacun a sa propre peur et, de là, sa propre solution. On observe une progression dans cette explication: a) expression d'une distinction entre la peur du personnage principal et celles des animaux (6a); b) expression du refus de l'aide offerte ou de la non-aide (6b) et justification du refus de l'aide offerte par les amis (6b).

Notons que, tant pour le rappel de récit que pour les réponses aux questions de compréhension, le taux d'accord interjuge a été calculé pour 20% des enfants. Pour le rappel de récit sans aide, le taux d'accord a été de 86%, alors que pour la réponse aux questions il a été de 96%.

3. DÉVELOPPEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE TEXTE : RÉSULTATS¹¹

Les données recueillies dans la présente étude sont présentées en trois points: 1) selon le groupe d'âge; 2) selon le milieu socioéconomique des garderies fréquentées par les sujets; 3) selon la scolarité des mères.

3.1. RÉSULTATS SELON LES GROUPES D'ÂGE

Comment les enfants, par groupe d'âge (4;0 à 4;6 ans) (4;6 à 5;0 ans) et (5;0 à 6;0 ans), ont-ils raconté, sans aide, le récit qui leur avait été lu peu avant? Bien que pour chaque niveau de développement des sous-niveaux aient aussi été déterminés, la présente analyse ne tient compte que du niveau dans lequel chaque enfant a été classé.

La figure 1 présente en pourcentage la répartition des sujets selon leur niveau de rappel. Dans chaque groupe d'âge, un petit nombre d'enfants n'amorcent tout simplement pas leur rappel (niveau 0), ou en restent au niveau 1 (simple nomination de personnages) ou au niveau 2 (identification de certaines actions disjointes, tirées essentiellement des illustrations plutôt que du texte). Le niveau 3 (rappel d'une ou de plusieurs parties du récit) sans structuration temporelle ou causale entre les parties du récit est le fait de 45,5% des enfants du groupe des 4;0 à 4;6 ans, mais de 25% de celui de 5;0 à 5;6 ans. Par ailleurs, dans la grille, le niveau 4 caractérise les récits dans lesquels l'enfant établit un lien temporel entre les principales parties (énoncé du problème, épisodes et solution finale). Pour chacun des groupes d'âge, peu d'enfants se situent à ce niveau. Nous interprétons que, après avoir dépassé le niveau 3 (la capacité de rappeler des parties de récit de manière simplement coordonnée), les enfants se situent d'emblée au moins au niveau 5, qui est caractérisé par l'explication causale liant différentes parties entre elles. La lecture des protocoles montre que, presque systématiquement, les enfants de ce cinquième niveau expriment aussi des liens temporels, mais ils ajoutent alors des explications causales. Par ailleurs, les explications causales plus avancées (niveau 6) sont le fait des

11. Ces résultats ont aussi été présentés dans Boisclair et Makdissi (2003).

enfants les plus âgés, c'est-à-dire ceux de 5;0 à 5;6 ans, dans une proportion de 33 % contre 6 % pour le groupe des 4;0 à 4;6 ans. Cela dit, l'analyse statistique ne montre pas de différence significative entre chacun des groupes d'âge en fonction du rappel de récit sans aide.

D'ailleurs, il en est de même pour la réponse aux questions de compréhension, sauf pour la question 3 qui est plus difficile que les autres et qui permet au groupe plus âgé de se distinguer des autres ($F = 6,20$, $p < 0,003$). Le tableau 4 montre les moyennes et les écarts-types pour chacun des trois groupes. Il ne convient pas ici de pousser plus loin l'analyse développementale. En réalité, dans une autre étude (Makdissi et Boisclair, sous presse) regroupant, en plus de la présente cohorte, des enfants plus vieux et plus jeunes, la courbe développementale est manifeste.

TABLEAU 4
Moyenne (et écart-type) au rappel de récit et pour les réponses aux questions de compréhension^a pour les trois groupes d'enfants

	<i>Groupes d'âge</i>		
	<i>4;0 à 4;6</i>	<i>4;6 à 5;0</i>	<i>5;0 à 5;6</i>
Rappel de récit	3,09 (1,68)	3,36 (1,92)	3,79 (2,08)
Réponse Q1	1,42 (0,82)	1,38 (0,86)	1,71 (0,64)
Réponse Q2	1,04 (0,98)	1,40 (0,86)	1,27 (0,93)
Réponse Q3	0,35 (0,71)	0,56 (0,81)	1,10 (0,93)
Réponse Q4	0,67 (0,96)	0,96 (1,01)	1,00 (1,02)
Total réponse aux Q	3,48 (2,20)	4,30 (2,70)	5,08 (2,66)

^a Cote maximale: rappel de récit = 6; questions de compréhension = 2.

3.2. RÉSULTATS SELON LE MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE DES GARDERIES FRÉQUENTÉES PAR LES SUJETS

Pour la présente étude, les enfants ont été rencontrés en garderie. Pour 42 enfants, celle-ci était située en milieu défavorisé et pour les 65 autres elle était située en milieu moyen ou moyen supérieur. Le tableau 5 montre les moyennes de chacun de ces deux groupes au rappel de récit et aux questions de compréhension ainsi que les résultats de l'analyse univariée.

FIGURE 1

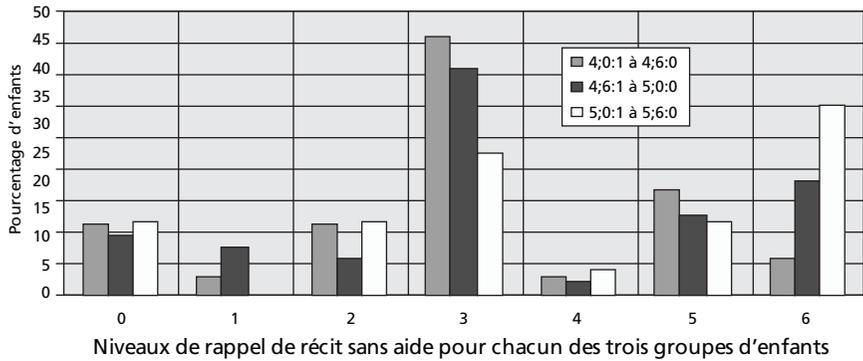
Performance de chacun des trois groupes d'enfants au rappel de récit

TABLEAU 5

Moyenne (et écart-type) au rappel de récit et aux questions de compréhension^a selon le milieu socioéconomique des garderies fréquentées par les enfants, résultats au test T

	<i>Milieu socioéconomique</i>		<i>Test T/P</i>
	<i>moyen/moyen sup.</i>	<i>défavorisé</i>	
Rappel de récit	3,43 (2,01)	3,29 (1,71)	0,15/,700
Réponse Q1	1,68 (0,65)	1,14 (0,93)	12,25/,001
Réponse Q2	1,46 (0,85)	0,95 (0,94)	8,41/,005
Réponse Q3	0,67 (0,11)	0,54 (0,13)	0,62/,432
Réponse Q4	0,99 (1,01)	0,71 (0,97)	1,89/,172
Total réponse aux Q	4,79 (2,29)	3,34 (2,79)	8,54/,004

^a Cote maximale: rappel de récit = 6; questions de compréhension = 2.

L'analyse statistique montre que les deux groupes ne diffèrent pas de manière significative pour le rappel de récit. Cependant, pour les deux premières questions de compréhension ainsi que pour le total des questions mises ensemble, les groupes divergent clairement, les enfants qui fréquentent une garderie en milieu plus favorisé montrant alors une meilleure compréhension. Qu'en est-il alors lorsque la scolarité de la mère est prise en compte ?

3.3. RÉSULTATS SELON LA SCOLARITÉ DES MÈRES

Les résultats en fonction de la scolarité de la mère sont présentés au tableau 6. Rappelons que les groupes ont été formés selon que la mère avait : 1) un secondaire terminé ou non ; 2) une formation collégiale terminée ou non ; 3) un premier cycle universitaire terminé ou non ; 4) un deuxième cycle universitaire terminé ou non.

TABLEAU 6
Moyenne (et écart-type) au rappel de récit et aux questions de compréhension^a selon la scolarité des mères des enfants évalués, résultats à l'analyse univariée

	<i>Scol. mère</i>	<i>Rappel de r.</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Q3</i>	<i>Q4</i>	<i>Les 4Q</i>
1	<i>n</i> = 26	2,92 (1,83)	0,92 (0,14)	0,73 (0,95)	0,33 (0,71)	0,61 (0,94)	2,60 (2,60)
2	<i>n</i> = 32	2,84 (2,02)	1,37 (0,13)	1,22 (0,91)	0,47 (0,77)	0,50 (0,88)	3,56 (2,45)
3	<i>n</i> = 34	3,56 (1,67)	1,76 (0,13)	1,41 (0,87)	0,79 (0,91)	1,29 (0,97)	5,26 (2,14)
4	<i>n</i> = 15	4,80 (1,47)	1,93 (0,19)	1,93 (0,16)	1,03 (0,93)	1,20 (1,01)	6,10 (1,45)
	<i>F</i> (3, 103)	4,78	8,82	6,90	3,18	5,175	11,02
	<i>p</i>	,004	,000	,000	,027	,002	,000

^a Cote maximale: rappel de récit = 6; questions de compréhension = 2.

Ainsi, lorsque les enfants sont regroupés en fonction de la scolarité de leur mère, tous les résultats sont hautement significatifs. Ils diffèrent nettement tant au rappel de récit qu'aux réponses fournies aux questions de compréhension.

4. ANALYSE DES RÉSULTATS – DISCUSSION

Les résultats seront discutés sous trois perspectives: développementale, c'est-à-dire au regard de l'avancement des enfants évalués dans leur construction du récit, socioculturelle, c'est-à-dire en fonction du milieu socioéconomique et de la scolarité de la mère, et pédagogique.

4.1. PROGRESSION DE L'ENSEMBLE DES ENFANTS AU REGARD DE LA CONSTRUCTION DU RÉCIT

Ce qui retient notre attention ici est la complexité de la tâche. En effet, dans la présente étude, 72,7% d'enfants de 4;0 à 4;6 ans font un rappel de récit qui ne dépasse pas le niveau 3 de la grille utilisée pour l'évaluation qui en comprend 6 (ils se situent au niveau 0, 1, 2, ou 3). Rappelons que le niveau 3 se caractérise par le rappel du problème ou des épisodes ou de la fin ou de la solution, ces composantes étant alors simplement reliées dans une structure de coordination. Voici l'exemple d'un rappel de ce niveau :

Benjamin, i' a... i' a peur de la nuit. B'en... Benjamin, i' sait compter à... tout droit p'is à l'envers. I' avait peur du monstre. Aussi, i' avait... i' avait... i' a allumé sa p'tite veilleuse. Aussi, i' avait rencontré un ours polaire. I' avait dit : Moi... C'est quoi qu'i' avait dit ? I' avait un lion, i' avait peur du bruit. Aussi, i' a rencontré heu... je le sais pas trop... d'autres personnes.

Pour ce qui est du sous-groupe le plus âgé, celui de 5;0 à 5;6 ans, ils sont 50% à ne pas dépasser ce troisième niveau.

Par ailleurs, 6,1% des enfants du sous-groupe de 4;0 à 4;6 ans et 33,3% des enfants du sous-groupe de 5;0 à 5;6 ans se situent au niveau 6 (qui comprend aussi trois sous-niveaux). Au niveau 6 avancé, l'enfant sait justifier les actions entreprises par le protagoniste à la lumière du problème éprouvé et, de là, du but poursuivi (le protagoniste part chercher de l'aide pour trouver une solution au problème rencontré). Il peut donc garder constante la perspective de ce but poursuivi pour donner sens aux événements qui surviennent. Ainsi, dans la présente étude, l'enfant du niveau 6 avancé sait interpréter les propos des amis visités au regard du but poursuivi par le protagoniste. Comme il est explicité dans la grille d'évaluation (Makdissi et Boisclair, 2008 ; Makdissi et Boisclair, 2010), nous comprenons qu'il s'agit là d'une relation causale à double niveau (l'enfant interprète la réponse du protagoniste à l'offre d'aide par les animaux visités en fonction du but poursuivi par le protagoniste, but qui est lui-même construit dans une relation causale). Ainsi, dans le rappel de l'enfant, le récit, c'est-à-dire l'ensemble de ses composantes, l'ensemble des événements qui le constituent, se trouve entièrement structuré autour du but poursuivi par le protagoniste, ce qui lui confère une grande cohérence, une unité de structure. Voilà qui nécessite une structuration mentale avancée, appliquée à ce domaine particulier qu'est le récit. L'idée que la compréhension du récit suppose une structuration causale hiérarchique des événements sous la gouverne du but (et d'une mise en relation éventuelle de sous-buts au regard du but premier) a beaucoup été discutée ces dernières décennies. Elle fait l'objet d'études tant chez de jeunes enfants que chez des étudiants universitaires (Singer et Richards, 2005 ; Stein et Albro, 1997 ; Trabasso,

van den Broeck et Suh, 1989; Trabasso et Wiley, 2005; van den Broeck, 1988). Comme le montrent Trabasso et Wiley (2005), les inférences causales faites au cours de la lecture d'un texte narratif reposent sur la connaissance du but des actions (c'est-à-dire des plans d'action) et de ce qui en résulte. C'est ce qui permet au lecteur de donner sens à l'engrenage des événements et des situations vécues par les personnages.

Voici, à titre d'illustration, une partie d'un rappel classé au sous-niveau le plus avancé du niveau 6. Dans ce rappel, l'enfant montre qu'il enchaîne les événements dans une unité de structure imposée en quelque sorte par le but poursuivi par le protagoniste :

C'est que près du début, i' y a un canard... Bi'n Benjamin a peur dans sa carapace parce que est très sombre. Il a peur qu'i' y ait plein de fantômes gluants et tout ça [problème]. Donc là [connecteur de causalité], i' rencontre un canard qui s'apprête à plonger dans... à plonger. Mais i' a peur... des... des... des choses profondes. Donc, i' a mis ses flotteurs. P'is là, le canard i' demande à Benjamin: Est-ce que tu voudrais que j' te prête mes flotteurs? Là, Benjamin, i' répond non merci. I' veut pas. Ça répond pas à sa question (refus au regard du but poursuivi) [...].

Les réponses aux questions de compréhension montrent encore combien la structuration du récit est progressive. La moyenne du sous-groupe le plus jeune (4;0 à 4;6 ans) est de 1,42/2 pour la réponse sur l'identification du problème (question 1, la mieux réussie). Elle est de 1,72/2 pour le sous-groupe le plus vieux (5;0 à 5;6 ans), ce qui indique un bon début de structuration du récit. Par contre, le sous-groupe le plus jeune obtient 0,35/2 et le sous-groupe le plus vieux 1,10/2 lorsqu'il s'agit de comprendre la réaction du protagoniste à l'aide offerte par les animaux visités (question 3: *Est-ce que les animaux ont aidé Benjamin? Pourquoi tu dis...?*). Ces résultats montrent encore qu'il y a des étapes dans la construction du récit et que, dans cette structuration, la reconnaissance du problème et préalablement, comme le décrit Makdissi (Makdissi, 2004; Makdissi et Boisclair, 2004; Makdissi et Boisclair, sous presse), la perception des sentiments éprouvés par le protagoniste, ici la peur, ce qui conduit à la reconnaissance du problème, constitue en quelque sorte une relation de départ pour l'élaboration d'une chaîne causale unifiée.

En réalité, ce n'est pas parce que l'humain baigne dans un univers narratif que la structuration du récit émerge aussi rapidement que la capacité de raconter les événements vécus. En effet, les interactions auxquelles l'enfant participe dans son univers familier ou qu'il entend se dérouler autour de lui ont très souvent un caractère narratif. L'enfant entend des conversations téléphoniques; dès qu'il y a regroupement, les gens racontent des événements, etc. De plus, les premières narrations d'événements vécus émergent très tôt dans le développement langagier de l'enfant. Elles sont

souvent comprises, même si elles sont alors constituées de mots et de mimes, ce qui incite à recommencer. Bref, l'enfant de 4 ou de 5 ans a une longue expérience du discours narratif. Cependant, toute cette pratique n'engendre pas d'emblée une compréhension « avancée » du récit écouté ou lu. Comme le laisse entrevoir la grille de développement présentée dans un autre chapitre de ce livre (Makdissi et Boisclair, 2010), la structuration des récits entendus ou lus paraît reposer sur des processus d'inférence plus avancés que ceux en cause dans la simple narration d'événements successifs vécus, encore que celle-ci peut comporter des explications assez avancées. Si l'enfant de 3, 4 ou 5 ans a très souvent recours au discours narratif et qu'il raconte d'abondance des événements vécus, son rappel du récit, c'est-à-dire la construction du récit, paraît beaucoup plus progressif ou, du moins, paraît émerger et évoluer plus tardivement. La raison est que possiblement il prend comme tremplin le discours narratif d'événements. Par ailleurs, il en est ainsi même si les émissions de télévision pour enfants présentent systématiquement des scènes de jeux symboliques ou des tranches de vie de personnages enfantins placés en situation problématique, même si l'enfant adore écouter ses vidéos ou DVD et se faire lire des histoires qui présentent des récits souvent complexes. Très tôt dans sa vie, l'enfant entend raconter des événements problématiques, les tentatives de résolution et ce qui en a résulté. Malgré tout, la compréhension du récit émerge progressivement : elle doit être construite. Ainsi, même si l'histoire choisie pour la présente étude est relativement simple et convient très bien pour des enfants de 4 ou 5 ans, elle pose de réels défis pour une compréhension avancée.

La capacité de construire des significations à partir de l'écrit sera encore développée tout au cours de la scolarisation formelle. D'ailleurs, la réussite scolaire reposera en grande partie sur cette capacité logique à traiter les propositions écrites, à les mettre en relation et à les lire dans un rapport de cohérence. Comme il a souvent été souligné, la lecture du livre, informatif ou narratif, constitue un intermédiaire entre le discours oral et le discours écrit, entre la narration et l'explication à l'oral et la reconstitution de la cohérence d'un texte écrit, entre la culture de la maison et celle de l'école. En effet, en partageant la lecture d'un livre, adulte et enfant construisent conjointement un sens, cela, dans le langage littéraire, avec les formes syntaxiques qui le caractérisent, son vocabulaire plus recherché et ses anaphores plus complexes.

4.2. PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE

Les résultats montrent qu'il y a une grande diversité entre les enfants des mêmes groupes d'âge. Comment expliquer cette diversité? Nous n'avons pas les outils pour décrypter toute cette diversité. Évidemment, l'attitude du moment et la réaction à la situation d'évaluation ont pu influencer à la baisse la performance de certains sujets. Cependant, il paraît y avoir plus que cela.

Les résultats, avons-nous vu, montrent quelques différences statistiquement significatives en fonction du milieu socioéconomique pour les réponses aux questions les plus faciles. Les nœuds de causalité indiquant que l'enfant commence à construire la chaîne causale de l'histoire (reconnaissance du problème et du but du protagoniste) sont mieux compris par les enfants appartenant à un milieu socioéconomique moyen, moyen-supérieur. Par ailleurs, lorsque les enfants sont regroupés selon la scolarisation de leur mère, toutes les mesures s'avèrent hautement significatives sur le plan de la statistique. Les écarts entre les groupes sont considérables, comme le montre le tableau 6. Clairement, les enfants dont les mères sont faiblement scolarisées (secondaire terminé ou non) sont les moins avancés pour toutes les mesures. Ils produisent un discours narratif où les liens causaux ne sont pas explicites comme l'exigerait le discours de la culture écrite. Par ailleurs, les enfants dont les mères sont les plus scolarisées paraissent les plus avancés dans leur structuration du récit. Voilà qui nous ramène à la distinction faite par Gee (1996) entre le Discours premier, c'est-à-dire la culture familiale, et le Discours secondaire, c'est-à-dire la culture institutionnelle qui repose largement sur la langue écrite.

Les mesures prises pour la présente étude portent sur la capacité de structuration du récit et sur les capacités d'inférence dans la reconstitution de la chaîne causale. Elles se rapprochent de la culture de l'école. On pourrait affirmer qu'elles constituent une mesure de pensée logique appliquée à un domaine particulier. En effet, tous les enfants rencontrés ont une grande pratique de l'inférence et de la pensée logique. Comme tout humain, ils cherchent naturellement à construire du sens. On pourrait dire que c'est ce qu'ils font depuis le début de leur vie, c'est-à-dire depuis qu'ils se développent. Ainsi, tous arriveront à l'école avec une longue pratique d'inférences, mais cela dans une culture donnée, dans des activités données, situées, dans le contexte d'un « Discours premier » au sens de Gee (2001/2004).

Cette distinction de Gee (2001/2004) prend encore son sens si l'on pense que les enfants des mères les plus scolarisées viennent pour une bonne part d'une garderie de l'Université Laval, fréquentée entre autres

par les enfants d'étudiantes et d'étudiants inscrits à temps plein. Souvent, les parents étudiants universitaires sont peu fortunés, mais ils sont familiers avec la culture de l'école, ils peuvent même l'analyser et la critiquer. Étant inscrits à des études avancées, ils participent à la fabrication de cette culture. Or, leurs enfants font partie des sous-groupes les plus avancés au regard de la construction du récit, de la construction de sens de textes écrits, domaine qui est au cœur de la scolarisation.

Les enfants rencontrés l'ont été à leur garderie en mai et juin. On peut aisément penser que pour la plupart ils étaient à la garderie depuis au moins l'automne de l'année de la prise de données pour la présente étude et, sans doute, pour plusieurs, depuis quelques années. Nous savons que dans chaque garderie visitée la lecture du livre était quotidienne. Nous ne connaissons pas, cependant, ce qu'il en était de la fréquentation des livres à la maison. Or, à la lumière des résultats présentés, il semble que la lecture à la garderie ne soit pas suffisante à elle seule pour combler l'écart. De plus, dans notre culture du début du XXI^e siècle, les enfants de milieux moins scolarisés n'échappent pas à cette pratique culturelle qui amène les enfants à regarder très tôt la télévision et leurs vidéos ou DVD où des récits sont présentés. Cet entraînement ne permet pas non plus de combler l'écart.

Pourtant, comme le décrit Gee (2001), le temps où l'on affirmait que les enfants de milieux défavorisés socioculturellement n'ont pas de langage est fini. Ils ont un langage, celui qui est développé dans leur univers culturel. Le développement se produit dans un système, écrit-on dans la théorie de l'activité (Wells, 2002a, 2002b, 2007), un système développé dans une culture, reposant sur les outils de médiation, en particulier la médiation sémiotique. Chez les enfants les moins avancés, la simple écoute des histoires, comme il se fait par le biais de la télévision et des vidéos ou DVD, ne paraît pas permettre de combler l'écart. Dans ces présentations, il manque possiblement l'essence dynamisante du développement : la discussion, la construction conjointe des significations offertes dans le récit écouté. Comment aider l'enfant à s'introduire au discours du livre tout en lui permettant de rester dans le plaisir et en faisant en sorte qu'il se sente respecté dans ses subjectivités ?

4.3. PERSPECTIVE PÉDAGOGIQUE

En lisant un livre à l'enfant, l'adulte partage de ce fait un univers, une culture. La lecture de textes et la lecture du monde, écrit Gee (1996, p. 121), « sont une seule et même chose ». Le langage, insiste Tomasello (1999), présente avec lui une « perspective ». Comment demander à des enfants de

s'ouvrir à la perspective, à la culture offerte par l'adulte, par l'enseignante, si celle-ci n'est pas sensible à la culture, à la perspective apportée par l'enfant, s'il n'y a pas ce double mouvement de partage de subjectivités? Voilà tout un défi en éducation.

La faible scolarisation dans notre société hautement littéraire peut, le plus souvent, engendrer de nombreux stress familiaux et de la pauvreté. La faible scolarisation des parents s'inscrit souvent dans une histoire familiale d'échec scolaire. Cette expérience négative peut facilement susciter une certaine gêne des parents vis-à-vis de l'école, car ces derniers ne peuvent que percevoir les différences de subjectivités. Les enfants ne peuvent aussi que ressentir cette gêne et l'écart des perspectives, celle de leur milieu et celle de l'école, cela, même s'ils n'affichent pas de timidité et s'ils s'extériorisent pleinement. Ils perçoivent intuitivement les différences de culture, de valeurs et de pratiques. Pourtant, quel enfant de l'école maternelle n'a pas hâte d'apprendre à lire, quel lecteur débutant ne veut pas réussir à l'école? Quel parent n'est pas fier des succès de son enfant et n'est pas affaibli par l'échec de ce dernier?

L'activité constructive, a-t-on décrit précédemment, se produit dans un système dans lequel l'enfant, le sujet réfléchissant, agit avec ses propres subjectivités et sa propre culture. L'adulte qui interagit avec l'enfant a aussi ses propres subjectivités et sa propre culture. Comment peut-il alors présenter l'objet d'apprentissage et de développement, ici le récit? Le modèle de la théorie de l'activité qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste ainsi qu'une conception constructiviste du développement incitent à concevoir que l'intervention qui propulse l'enfant dans son développement a les caractéristiques suivantes: *a)* elle est sensible à l'égard de l'enfant; *b)* elle est menée dans un réel dialogue; *c)* elle est créative et stimulante; *d)* elle est menée dans l'ouverture à la culture familiale, c'est-à-dire le Discours premier.

L'intervention sensible

L'intervention sensible est celle qui est attentive à la subjectivité de l'autre, de l'enfant. C'est ce qui permet qu'il y ait un partage de significations. Lorsque l'action se passe dans un creuset d'intersubjectivité, l'humain se sent compris. Il peut y avoir construction conjointe. Dans un tel contexte, l'adulte continuera l'action (verbale et non verbale) de l'enfant, il interagira «avec l'expression de la pensée de l'enfant». Il a souvent été décrit combien le jeune enfant progresse plus rapidement dans son langage s'il obtient souvent réponse à ses tentatives et essais, si simples ceux-ci soient-ils, cela dans une direction qui propulse (Masur, Flynn et Eichorst, 2005; Tamis-LeMonda, Bornstein et Baumwell, 2001). N'en est-il pas de même pour tout apprentissage?

La médiation dans le dialogue

Les habiletés d'inférence permettant de reconstituer la chaîne causale du texte lu paraissent progresser plus lentement chez certains enfants que chez d'autres. Pourtant, dans notre culture, les enfants reçoivent régulièrement des récits (vidéos, DVD, livres, etc.). Les résultats décrits précédemment en fonction de la scolarité des mères incitent à penser, sous l'influence du courant de pensée sur la cognition située (Engeström, 1999; Gee, 1996; Lave, 1992), que les capacités d'inférence structurant le texte lu se développent particulièrement dans des activités de lecture. Ainsi, pour combler l'écart, faciliter l'émergence de la compréhension, l'adulte doit soutenir la construction des micromondes offerts dans le livre. Cette activité constructive ne peut alors qu'avoir lieu dans la discussion.

L'intervention de haut niveau qui propulse

L'intervention sensible, l'élaboration conjointe de significations dans le dialogue permettent à l'adulte, à partir des verbalisations de l'enfant, de faire des hypothèses sur le niveau de structuration de celui-ci et ainsi de lui tendre des ponts, selon l'expression de Rogoff (1990), afin qu'il soit mis en situation de faire des liens plus avancés. Ainsi, l'adulte peut susciter des conflits cognitifs, « contraindre » d'une certaine manière l'activité constructive de l'enfant dans la direction d'un développement majoré, sachant que l'enfant réagira à sa manière, selon ce qu'il peut. Pour avoir une certaine utilité, cet étayage doit se situer au juste niveau, dans la zone de proche développement; il doit avoir une direction située dans le continuum développemental.

La compréhension de texte reposant en grande partie sur des processus de haut niveau, les fondements de cette capacité (construction du monde, capacités verbales diverses, capacités d'inférence dans le récit, etc.) relèvent aussi de processus de haut niveau. Ces développements se produisent en cours d'activités signifiantes, organiques, suscitant de réels problèmes et de réels questionnements chez le sujet réfléchissant.

L'éducation dans l'ouverture à la culture première, c'est-à-dire le Discours premier

L'action de l'adulte, verbale et non verbale, s'inscrit dans une culture et elle touche l'enfant dans sa culture. Une intervention sensible ne peut ignorer que tout apprentissage est apprentissage dans une culture et même d'une culture, dirait Gee (1996), cela peut-être d'autant plus lorsqu'il y a un écart à combler dans des apprentissages, lorsque la culture familiale et la culture de l'école paraissent prendre des directions divergentes.

CONCLUSION

L'expression « émergence de la littératie » décrit la continuité entre les développements de la petite enfance et les apprentissages scolaires. Dans la présente étude, l'un des développements fondamentaux pour la compréhension de textes écrits, l'explication causale dans le récit, a été examiné chez de jeunes enfants qui n'ont pas encore fait leur entrée à l'école. Ce développement du récit a été évalué à la lumière de modèles actuels de la compréhension du récit où l'on décrit que le lecteur doit ultimement reconstituer le micromonde offert, s'en bâtir une représentation d'ensemble. Ainsi, la grille d'évaluation du rappel de récit et les questions de compréhension ont été conçues pour évaluer précisément les liens explicatifs faits par l'enfant entre les principales parties du récit.

Dans la présente étude, les différences observées chez les enfants du préscolaire sur le plan de la compréhension du récit en fonction de la scolarité des parents sont très importantes. Nous interprétons que les différences observées entre les enfants regroupés selon la scolarité de leur mère reflètent l'écart entre la culture (valeurs, pratiques, discours, etc.) de la famille et la culture écrite inhérente à l'école. À vrai dire, ce regroupement des enfants en fonction de la scolarité de leur mère garde un caractère simplificateur. Ce ne sont pas tous les parents peu scolarisés qui ont des pratiques qui s'éloignent de celles de l'école, au contraire. Cependant, on peut penser que les parents de familles dont le Discours s'éloigne du Discours scolaire peuvent précisément avoir des pratiques de discussion autour des objets littéraires, en particulier autour des récits, pratiques moins axées sur l'expression verbale de relations de compréhension avancées. De plus, ils peuvent avoir une histoire d'échec scolaire. L'école ne peut demeurer indifférente à cette situation que ressentent les enfants. Il serait naïf de croire qu'à la maternelle il suffit de bien préparer ces enfants de garderie qui ont été évalués dans la présente étude sur le plan de la conscience phonologique pour qu'ils deviennent, par la suite, de bons lecteurs. Il faut beaucoup plus, car la compréhension en lecture repose sur des processus de haut niveau et les habiletés d'inférence en lecture semblent se développer particulièrement dans des activités dialogiques de lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- Applebee, A.N. (1978). *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*, Chicago, University of Chicago Press.
- Aram, D. (2005). «Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school», *First Language*, 25, p. 259-289.
- Ben Fadhel, S.E. (1998). «Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire», *Revue française de pédagogie*, 124, p. 69-80.
- Biber, D. (1986). «Spoken and written textual dimensions in English: Resolving the contradictory findings», *Language*, 62, p. 384-414.
- Boisclair, A. et H. Makdissi (2003). «Compréhension du récit chez le jeune enfant et scolarité de la mère», *Pratiques psychologiques*, p. 37-49.
- Bourgeois, P. et B. Clark (1986). *Benjamin et la nuit*, Markham, Ontario, Les Éditions Scholastic.
- Cain, K. (2003). «Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children' fictional narrative», *British Journal of Developmental Psychology*, 21, p. 335-351.
- Cain, K. et J. Oakhill (1996). «The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story», *British Journal of Developmental Psychology*, 21, p. 187-201.
- Cain, K. et J. Oakhill (1999). «Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children», *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, p. 489-503.
- Cain, K., J. Oakhill et P. Bryant (2004). «Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills», *Journal of Educational Psychology*, 96, p. 31-42.
- Dewitz, P. et P. Dewitz (2003). «They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment», *The Reading Teacher*, 56, p. 422-435.
- Dickinson, D.K., A. McCabe, L. Anaspasopoulos, E.S. Peisner-Feinberg et M.D. Poe (2003). «The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children», *Journal of Educational Psychology*, 95, p. 465-481.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y (1999). «Activity theory and individual and social transformation», dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 19-38.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press.
- Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*, 2^e éd., Londres, Taylor and Francis.

- Gee, J.P. (2001). «A sociocultural perspective on early literacy development», dans S.B. Neuman et D.K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York, Guilford Press, p. 30-43.
- Gee, J.P. (2001/2004). «Reading as situated language: A sociocognitive perspective», dans R.B. Ruddell et N.J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5^e éd., Newark, DE, International Reading Association, p. 116-132.
- Gee, J.P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, 2^e éd., New York, Routledge.
- Gernsbacher, M.N. (1990). *Language Comprehension as Structure Building*, Hillsdale, Erlbaum.
- Gernsbacher, M.N. (1995). «The structure building framework: What it is, what it might also be, and why», dans B.K. Britton et C. Graesser (dir.), *Models of Text Understanding*, Hillsdale, Erlbaum, p. 289-311.
- Gillam, R.B., E.D. Pena et L. Miller (1999). «Dynamic assessment of narrative and expository discourse», *Topics in Language Disorders*, 20, p. 33-47.
- Graesser, A.C., M. Singer et T. Trabasso (1994). «Constructing inferences during narrative text comprehension», *Psychological Review*, 101, p. 371-395.
- Halliday, M.A.K. (1987). «Spoken and written modes of meaning», dans R. Horowitz et S.J. Samuel (dir.), *Comprehending Oral and Written Language*, San Diego, Academic Press, p. 55-82.
- Halliday, M.A.K. (1994/2004). «The place of dialogue in children's construction of meaning», dans R.B. Ruddell et N.J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5^e éd., Newark, DE, International Reading Association, p. 133-146.
- Hammerberg, D.D. (2004). «Comprehension instruction for socioculturally diverse classrooms: A review of what we know», *The Reading Teacher*, 57, p. 648-657.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Working Communities and Classrooms*, New York, Cambridge University Press.
- Hull, G. et K. Schultz (2002). «Locating literacy theory in out-of-school contexts», dans G. Hull et K. Schultz (dir.), *School's Out: Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*, New York, Teachers College Press, p. 1-31.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*, New York, Cambridge University Press.
- Langston, M. et T. Trabasso (1999). «Modeling causal integration and availability of information during comprehension of narrative texts», dans H. van Oostendorp et S.R. Goldman (dir.), *The Construction of Mental Representation during Reading*, Mahwah, Erlbaum, p. 29-71.
- Lave, J. (1992). *Learning as Participation in Communities of Practice*, San Francisco, American Educational Research Association.

- Makdissi, H. (2004). *Le développement des inférences dans un contexte de lecture interactive chez les enfants du préscolaire*. Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Makdissi, H. et A. Boisclair (2004). *La lecture interactive : un lieu d'expansion de l'expression des relations causales chez l'enfant d'âge préscolaire*, Document IV, Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Canada.
- Makdissi, H. et A. Boisclair (2006a). « Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers », *Written Language and Literacy*, 9, p. 177-211.
- Makdissi, H. et A. Boisclair (2006b). « Modèle d'intervention novateur au préscolaire: la lecture interactive axée sur la chaîne causale des événements », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 9, p. 147-168.
- Makdissi, H. et A. Boisclair (2008). « L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire », *Archives de psychologie*, 73, p. 51-79.
- Makdissi, H. et A. Boisclair (2010). « La complexification du récit chez l'enfant d'âge préscolaire », dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 185-214.
- Makdissi, H. et A. Boisclair (sous presse). « Listen to me thinking through a story », *Literacy Teaching and Learning*.
- Masur, E.F., V. Flynn et D.L. Eichorst (2005). « Maternal responsive and directive behaviours and utterances as predictors of children's lexical development », *Journal of Child Language*, 32, p. 63-91.
- Oakhill, J.V., K. Cain et P.E. Bryant (2003). « The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills », *Language and Cognitive Processes*, 18, p. 443-468.
- Olson, D.R. (1994/998). *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge, Cambridge University Press. Traduction française de Y. Bonin (1998), *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.
- Rogers, R. (2003). *A Critical Discourse Analysis of Family Literacy Practices: Power in and out of Print*, Mahwah, Erlbaum.
- Rogers, R. (2004). « A critical discourse analysis of literate identities across contexts: Alignment and conflict », dans R. Rogers (dir.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, Mahwah, Erlbaum, p. 51-78.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press.
- Rowe, S.M. et J.V. Wertsch (2002). « Vygotski's model of cognitive development », dans U. Goswami (dir.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, Malden, Blackwell, p. 538-554.
- Schulz, M.M. et R. Kantor (2005). « Understanding the home-school interface in a culturally diverse family », *Literacy Teaching and Learning*, 10, p. 59-79.

- Scribner, S. et M. Cole (1981). *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
- Sénéchal, M. et J.-A. LeFevre (2002). «Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study», *Child Development*, 73, p. 445-460.
- Sénéchal, M., J. LeFevre, E. Thomas et K. Daley (1998). «Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language», *Reading Research Quarterly*, 32, p. 96-116.
- Singer, M. et E. Richards (2005). «Representing complex narrative goal structures: Competing memory-based and situational influences», *Discourse Processes*, 40, p. 189-204.
- Stein, N.L. (1988). «The development of children' storytelling skill», dans M.B. Franklin et S.S. Barten (dir.), *Child Language: A Reader*, New York, Oxford University Press, p. 282-297.
- Stein, L.N. et E.R. Albro (1997). «Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling good stories», dans M. Bamberg (dir.), *Narrative Development: Five Approaches*, Hillsdale, Erlbaum, p. 5-70.
- Stein, N.L. et C.G. Glenn (1979). «An analysis of story comprehension in elementary school children» dans R.O. Freedle (dir.), *New Directions in Discourse Processes*, Norwood, Ablex, p. 53-119.
- Storch, S.A. et G.J. Whitehurst (2001). «The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds» dans P. R. Britto et J. Brooks-Gunn (dir.), *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 53-71.
- Storch, S.A. et G.J. Whitehurst (2002). «Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model», *Developmental Psychology*, 38, p. 934-947.
- Stothard, S.E. et C. Hulme (1996). «A comparison of phonological skills in children with reading comprehension difficulties and children with word reading difficulties», *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 36, p. 399-408.
- Tamis-LeMonda, C.S., M.H. Bornstein et L. Baumwell (2001). «Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones», *Child Development*, 72, p. 748-767.
- Tivnan, T. et L. Hemphill (2005). «Comparing four literacy reform models in high-poverty schools: Patterns of first-grade achievement», *The Elementary School Journal*, 105, p. 419-441.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*, Cambridge, Harvard University Press.
- Trabasso, T. et P. W. van den Broek (1985). «Causal thinking and the representation of narrative events», *Journal of Memory and Language*, 24, p. 612-630.
- Trabasso, T., P.W. van den Broeck et S. Suh (1989). «Logical necessity and transitivity of causal relations in stories», *Discourse Processes*, 12, p. 1-15.

- Trabasso, T. et J. Wiley (2005). « Goal plans of action and inferences during comprehension of narrative », *Discourse Processes*, 39, p. 129-164.
- Tracey, D.H. et J.W. Young (2002). « Mothers' helping behaviors during children's at-home oral-reading practice: Effects of children's reading ability, children's gender, and mothers' educational level », *Journal of Educational Psychology*, 94, p. 729-737.
- van den Broeck, P. (1988). « The effect of causal relations and goal failure position on the importance of story statements », *Journal of Memory and Language*, 27, p. 1-22.
- Vernon-Feagans, L., C. Scheffner Hammer, A. Miccio et E. Manlove (2001). « Early language and literacy skills in low-income African American and Hispanic children », dans S.B. Neuman et D.K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York, Guilford Press, p. 192-210.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wells, G. (2002a). « The role of dialogue in activity theory », *Mind, Culture, and Activity*, 9, p. 43-66.
- Wells, G. (2002b). « Dialogue about knowledge building », dans B. Smith (dir.), *Liberal Education in a Knowledge Society*, La Salle, IL, Open Court, p. 111-138.
- Wells, G. (2007). « Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge », *Human Development*, 50, p. 244-274.
- Wells, G. (2008). « Dialogue, inquiry, and the construction of learning communities », dans B. Lingard, J. Nixon et S. Ranson (dir.), *Transforming Learning in Schools and Communities: The Remaking of Education for a Cosmopolitan Society*, Londres, Continuum, p. 236-256.
- Wertsch, J.V. (1994). « The primacy of mediated action in sociocultural studies », *Mind, Culture, and Activity*, 1, p. 202-208.

La complexification du récit chez l'enfant d'âge préscolaire¹

Hélène Makdissi

*Université Laval
helene.makdissi@fse.ulaval.ca*

Andrée Boisclair

*Université Laval
andree.boisclair@fse.ulaval.ca*

1. Notre étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche mené sur le développement du récit chez le jeune enfant, entendant ou sourd. Ce projet est réalisé grâce à une subvention du Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Gouvernement du Canada. Les opinions et les interprétations figurant dans le présent chapitre sont celles des auteures et ne représentent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada. Projet n° 0612838.

RÉSUMÉ

Inscrite dans le domaine de l'émergence de la littératie, la présente étude vise à décrire ce que les enfants savent faire entre 3 et 6 ans lorsqu'on leur demande de raconter une histoire qui leur a été lue. On a demandé à 421 enfants de la région de Québec de raconter l'histoire de Benjamin et la nuit (Bourgeois et Clark, 1986). Les analyses qualitatives ont permis de construire une grille de développement du rappel de récit. Six niveaux de structuration du rappel de récit ont été décrits, partant de la dénomination d'objets et de personnages, vers l'expression complexe de relations causales entre différentes composantes du récit. Cette grille de développement peut devenir utile pour l'éducatrice ou l'enseignante en lui indiquant un niveau de structuration construit par l'enfant.

La lecture est l'un des apprentissages fondamentaux que l'enfant devra faire pendant ses premières années de fréquentation de l'école primaire. Bien que plusieurs études montrent la nécessité de maîtriser le code alphabétique et l'identification des mots écrits (Demont et Gombert, 1996; Ehri, 2002; Morais, 1993), d'autres soulèvent que, si l'habileté à manipuler le code alphabétique est nécessaire, elle n'est cependant pas suffisante pour assurer la compréhension en lecture (Cain, Oakhill et Elbro, 2003; Dewitz et Dewitz, 2003). Au-delà de l'apprentissage de l'abécédaire, l'une des composantes essentielles de la compréhension en lecture serait la capacité de construire des liens de causalité entre les divers événements décrits dans le texte, c'est-à-dire de construire des inférences causales (Trabasso et Magliano, 1996; Trabasso et Stein, 1997; van den Broek, 1990a, 1990b). Cependant, cette capacité de construire des relations causales entre les événements, loin de débiter à l'âge scolaire, semble dériver d'une genèse essentielle qui deviendra l'assise de la compréhension en lecture. En effet, pour paraphraser Sulzby (1996) et Blank (2002), dès l'entrée dans la production langagière, l'enfant est déjà un apprenti lecteur qui, progressivement, en viendra à savoir élaborer son discours comme un livre d'histoire.

1. CONTEXTE THÉORIQUE: LE DÉVELOPPEMENT DU RÉCIT

Avant de concevoir un récit de façon mature, l'enfant procède à de nombreuses transformations de sa représentation de ce qu'est une histoire. À partir des travaux d'analyse structurale de Propp (1970) sur près d'une centaine de contes, un courant de pensée d'envergure s'est imposé au sein de la littérature scientifique concernant le développement du récit: la grammaire de récit.

1.1. LA GRAMMAIRE DE RÉCIT

Les études portant sur la grammaire de récit identifient six composantes constituant une histoire (Stein et Glenn, 1979): 1) la mise en scène de départ (*setting/background information*), 2) l'événement perturbateur (*initiating event*), 3) le but que se fixe le personnage, 4) les tentatives ou les actions entreprises par le protagoniste, 5) les conséquences de ces actions, y compris l'obtention ou non d'une solution, et, enfin, 6) les réactions émotionnelles, les sentiments. Selon Stein (1988), l'enfant commence par exprimer des « séquences descriptives » portant sur des états ou des objets. À cette étape, on ne voit pas apparaître d'ordre temporel dans l'expression de l'enfant. Ces résultats de Stein (1988) croisent ceux soulevés par

Margairaz et Piaget (1925) pointant la difficulté des plus jeunes enfants à raconter, à partir de seulement deux images, des actions formant une histoire unie. Ensuite, l'enfant parvient à rappeler une « séquence d'actions » qui marque un ordre temporel entre les événements ; cependant, cette séquence reste dénudée de relation causale. L'enfant complexifie son rappel en élaborant des « séquences de réactions ». Il rappelle alors un événement en fonction de l'effet qu'il a eu sur le protagoniste, causant ainsi une réaction et une réponse émotionnelle. En revanche, le but et les actions n'apparaissent pas encore. Par la suite, l'enfant rappelle un « épisode incomplet », c'est-à-dire qu'il y a élaboration de relations causales entre cinq des six composantes suivantes : la situation de départ (*setting*), le problème ou l'événement perturbateur (*initiating event*), une réponse psychologique (*internal response*), la tentative, la conséquence, la réaction. Puis l'enfant parvient à rappeler un « épisode complet » où toutes les catégories précédentes sont mises en lumière. Cependant, une histoire contient souvent plusieurs épisodes. Lorsque l'enfant parvient à maintenir les relations causales entre chacun des épisodes et le plan d'action chapeauté par le but ou par le succès/échec de la recherche de solution, il procède à une « intégration épisodique ».

1.2. LE MODÈLE DE RELATION CAUSALE

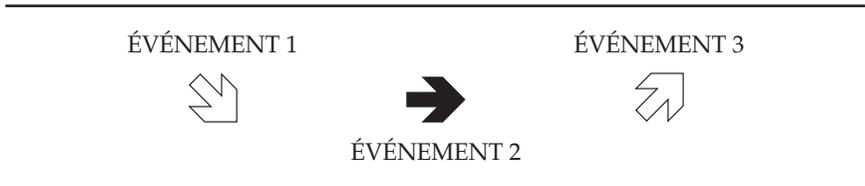
Les travaux portant sur la grammaire de récit (Stein, 1988 ; Stein et Glenn, 1979), relatant la progression des jeunes enfants dans la narration d'une histoire, ont évolué au cours des vingt dernières années vers un modèle de réseau de relations causales (Causal Network Model). Les Stein, Trabasso, van den Broek et leurs collaborateurs (Bourg, Bauer et van den Broek, 1997 ; Grasser, Singer et Trabasso, 1994 ; Stein et Liwag, 1997) précisent que la compréhension des récits réside essentiellement dans la hiérarchisation des relations causales entre les événements d'une histoire. Ainsi, prenant les propositions d'une histoire, il est possible de les relier entre elles de façon causale. Certaines de ces relations causales sont adjacentes dans le déroulement des propositions lues. D'autres propositions, en revanche, nécessitent une hiérarchisation afin que deux événements non adjacents soient mis en relation causale. Les auteurs van den Broek et Lorch (1993) ont voulu vérifier si les relations causales entre deux événements séparés dans la structure de surface du texte étaient établies directement ou à travers une suite linéaire et successive de relations causales. Ces auteurs ont postulé que, si effectivement les relations causales se trouvaient inscrites dans une chaîne linéaire, on pourrait s'attendre à ce que le temps de reconnaissance entre deux événements en relation causale soit plus long si ceux-ci ne sont pas adjacents dans la structure de surface du texte que s'ils le sont. En utilisant les propositions d'un récit qui avait été préalablement

lu par les sujets participant à leur étude, les chercheurs ont créé des paires d'événements. L'une des propositions servait de déclencheur pour que le sujet y associe une seconde proposition. Parmi les paires de propositions, certaines étaient reliées de façon causale ou non, puis d'autres étaient adjacentes ou non dans la structure de surface du récit lu. À partir du moment où des événements étaient en relation causale, le temps de reconnaissance était aussi rapide, sans égard au fait que les événements aient été adjacents ou non. Ainsi, la rapidité de reconnaissance équivalente entre les paires d'événements, adjacents ou non, mais en relation causale, incite à penser qu'il y a hiérarchisation des événements permettant des liens directs de causalité. À titre d'exemple, que le lecteur considère la prochaine mise en situation :

Émanuelle jouait à la corde à danser lorsqu'elle tomba et fracassa ses lunettes [Événement 1]. Elle se redressa en larmes et les genoux colorés de rouge [Événement 2]. Désireuse de soigner sa blessure, elle se mit à courir vers sa maison [Événement 3].

Dans cette mise en situation, on voit que l'événement 2 est adjacent à la fois à l'événement 1 et à l'événement 3. Les événements 1 et 3 ne sont cependant pas adjacents. En revanche, si Émanuelle n'était pas tombée (événement 1), elle ne se serait pas dirigée vers la maison (événement 3). Bien que non adjacents, les événements 1 et 3 sont en relation causale. La figure 1 schématise cette relation causale entre les événements 1 et 3, relation causale directe rendue possible par une opération de transitivité.

FIGURE 1
**La création d'opérations de transitivité
dans la compréhension d'un récit**



Ainsi, selon ce modèle de représentation du récit, bien que le discours écrit prenne une forme linéaire, la compréhension en lecture, loin d'emprunter un chemin linéaire, exige la construction de relations causales hiérarchisées entre les événements et les composantes du récit. Dès lors, il est légitime de croire que cette construction de relations causales hiérarchisées que le lecteur mature effectue pour élaborer une représentation du texte unifiée présente une difficulté certaine chez l'enfant dont le développement cognitif ne permet pas nécessairement les mêmes opérations logiques tant de la causalité que de la transitivité.

D'ailleurs, Trabasso, Stein, Rodkin, Munger et Baughn (1992), dans une optique accordant une importance centrale au but, ont étudié la capacité des jeunes enfants (3, 4 et 5 ans) à rapporter le but du protagoniste tout au long des épisodes d'un rappel de récit. Les auteurs soulignent des différences développementales importantes à considérer. Alors que les enfants de 5 ans parviennent à construire la relation causale entre le but et plusieurs tentatives d'action successives, les enfants de 4 ans, bien que pouvant élaborer une relation causale entre le but et la première tentative d'actions, éprouvent certaines difficultés à effectuer des liens transitifs qui permettraient d'unir causalement l'ensemble des tentatives d'action au même but. Quant aux enfants de 3 ans, ils ne semblent pas mettre en relation causale le but et les tentatives d'action, qu'elles soient ou non adjacentes au but. On peut donc penser que c'est précisément une maturation cognitive qui, par une opération de transitivité, a rendu possible la construction des relations causales entre le but et chacune des tentatives d'action qui ont suivi le premier épisode.

À la lumière des travaux cités dans ce cadre conceptuel, s'il est convenu que la compréhension des récits nécessite l'élaboration de relations causales, s'il est vrai que la construction de ces relations oblige des opérations de transitivité et si, de surcroît, la capacité de raconter une histoire se complexifie en subissant de nombreuses transformations, il importe de décrire et de prendre connaissance de cette capacité progressive des jeunes enfants à raconter une histoire fictive. Dans cette optique, l'objectif de ce chapitre est précisément de décrire les différents niveaux de structuration d'un récit rappelé par de jeunes enfants du préscolaire, récit qui leur avait été lu préalablement par un adulte.

2. ANALYSE DES NIVEAUX DE STRUCTURATION: MÉTHODOLOGIE

Afin de bien interpréter les précisions méthodologiques qui seront apportées, il convient d'emblée de discuter certaines assises épistémologiques sur lesquelles reposent la collecte et l'analyse des données. L'objectif de décrire des niveaux de structuration autour d'un récit ne laisse aucunement supposer l'existence d'une structure interne et prédéterminée à l'action du sujet sur le récit. Par ailleurs, cet objectif met également en relief un postulat d'importance: l'opération de l'enfant, ici sur le récit (qui sera rendue par le rappel de récit élaboré par l'enfant), ne provient pas du hasard. Au contraire, cette opération est dirigée, comme l'affirment Piaget (1968) et bien d'autres tenants du constructivisme (Garcia, 1999; Vonèche, 1999; von Glasersfeld, 1994) et du socioconstructivisme (Rogoff

et Angelillo, 2002; Wells, 2000, 2002), par la construction d'un système dynamique d'opérations qui permettent à l'enfant d'agir sur son monde. C'est la construction de ce système dynamique d'opérations qui forme la structure qui n'est ni exclusivement interne, ni exclusivement externe à l'enfant, mais qui est élaborée à partir de l'action même du sujet réfléchissant sur son action, sur son monde et sur son environnement hautement socioculturel par nature. Ainsi, on peut comprendre la construction de structures comme un système d'opérations en partie fermé par l'atteinte d'une forme d'équilibre qui permettra au sujet d'appréhender l'objet par un ensemble d'opérations qu'il aura déjà construit (Piaget, 1968). Dans cette vision développementale piagétienne, la structure, bien que présentant une certaine stabilité interne au sujet, reste ouverte en ce sens qu'elle peut être déséquilibrée à tout moment par des perturbations externes qui génèrent une réorganisation, une transformation des opérations ou des relations construites jusque-là par l'enfant. En ce sens, ce sont des systèmes dynamiques de structuration.

Ce détour épistémologique explique le choix qui est ici fait de ne pas considérer les rappels de récit élaborés par les enfants comme des produits hasardeux, mais comme des productions qui font foi d'une certaine structuration du discours narratif, plus précisément le récit. À ce sujet, Ravid et Tolchinsky (2002) affirment que l'action de l'enfant autour des livres est, pour le chercheur, une « fenêtrée ouverte » sur l'état des connaissances élaborées par l'enfant au regard de la littérature et qu'elle est, pour l'enfant, un point d'ancrage pour de nouvelles constructions.

2.1. LES SUJETS

Au total, 421 enfants ont participé à cette étude. Ils étaient âgés de 3 ans et 1 mois (3;1) à 6 ans et 2 mois (6;2) et fréquentaient un centre de la petite enfance (CPE) ou une maternelle de la région de Québec. Il est pertinent de souligner que les CPE et la maternelle qui ont participé à l'étude intègrent la lecture d'un livre d'histoire dans la routine quotidienne des enfants. Le nombre de filles rencontrées et celui de garçons sont sensiblement équivalents : 211 filles (50,12 %) et 210 garçons (49,88 %). Le tableau 1 présente la distribution de ces sujets en fonction de leur âge exprimé en termes suivants : ans;mois.

TABLEAU 1
Distribution des sujets selon leur groupe d'âge

	Groupes d'âge					Total
	3;1 à 4;0*	4;0 à 4;6	4;6 à 5;0	5;0 à 5;6	5;6 à 6;2	
Nombre	20	60	91	135	115	421
%	4,7	14,3	21,6	32,1	27,3	100

* 3 ans 1 mois à 4 ans 0 mois.

2.2. LA COLLECTE DES RAPPELS DE RÉCITS

L'expérimentatrice a lu l'histoire de *Benjamin et la nuit*² à l'ensemble des enfants. Par la suite, chaque enfant participant à l'étude a été rencontré individuellement. Ces rencontres individuelles ont été captées sur pellicule afin de pouvoir retranscrire intégralement l'ensemble des propos tenus par chacun des enfants. Lors de cette rencontre, l'expérimentatrice demandait à l'enfant : *Peux-tu me raconter qu'est-ce que c'est, cette histoire-là ?* Lors du rappel de récit de l'enfant, effectué à livre fermé, régulièrement l'adulte répétait intégralement ce que l'enfant disait lorsque ce dernier arrêta de parler ou parfois l'adulte demandait : *Est-ce qu'il y a autre chose dans l'histoire ?* Aucune intervention structurante n'a été faite par l'adulte. En effet, une attention particulière a été apportée afin de ne pas dire à l'enfant : ensuite, alors, après, etc.

2. *Benjamin et la nuit* (Bourgeois et Clark, 1986) est l'histoire d'une petite tortue qui n'est plus capable d'entrer dans sa carapace parce qu'elle a peur du noir. Elle part ainsi à la recherche d'aide et rencontre quatre animaux différents : un canard, un lion, un oiseau et un ours polaire. Chacun de ces animaux tente d'aider Benjamin. Cependant chacun a aussi sa propre peur, différente de celle de Benjamin, mais tout aussi inusitée au regard de son espèce animale. Benjamin, en racontant son aventure à sa mère, prend conscience que, si tous ces animaux ont réussi à trouver une solution à leur peur, lui aussi peut le faire. Le soir venu, il décide d'entrer courageusement dans sa carapace et opte pour la veilleuse.

Le récit de *Benjamin et la nuit* est amplement construit autour de dialogues entre personnages. En effet, plus des deux tiers des énoncés (67,09%) sont insérés dans un dialogue, laissant place à moins du tiers des énoncés pour la narration (32,91%). Ainsi, la décontextualisation induite par le discours narratif se trouve souvent diminuée par l'usage du dialogue. De plus, près des deux tiers des phrases sont simples (60,56%), ne laissant qu'un peu plus du tiers pour les phrases complexes (39,44%), c'est-à-dire des phrases incluant plus d'une proposition. Au sein de la totalité des phrases, *Benjamin et la nuit* ne présente qu'une infime fraction de phrases complexes combinant au moins trois verbes fléchis (0,1%). En ce sens, il semble que les compétences syntaxiques exigées par le langage utilisé dans ce livre s'harmonisent avec les performances des enfants les plus jeunes qui ont participé à cette étude.

2.3. L'ANALYSE QUALITATIVE INHÉRENTE AUX DIFFÉRENTS NIVEAUX DE STRUCTURATION

Si l'on postule, tel que mentionné précédemment, que le sujet réfléchissant construit et organise son monde et, du coup, s'organise conceptuellement, langagièrement et socialement, comment parvenir à décrire les différents niveaux de structuration ? Selon Rogoff et Angelillo (2002), les chercheurs doivent mettre en relief les régularités qui se manifestent chez différents enfants et faire un effort de compréhension, et du même coup un effort d'interprétation, de ces régularités dans le processus du développement humain. Dans cette optique, à partir des rappels de récit, il est possible de chercher certaines régularités à travers les différents rappels de récit des enfants appartenant aux divers groupes d'âge. Ce sont les régularités qui peuvent caractériser certaines transformations inhérentes à la dimension transversale qui prennent un certain intérêt dans cette étude. En effet, la classification et la description des régularités retrouvées systématiquement dans un groupe de sujets peuvent permettre d'interpréter des formes distinctives de structuration du récit, telles que rendues par le rappel de récit des enfants. Dès lors, il sera possible d'étayer le concept de niveau de structuration progressif de développement.

Dans une telle perspective, il convient de confronter cette classification, d'une part, aux groupes d'âge et, d'autre part, à une analyse logique, et ce, afin de vérifier s'il est possible que ces formes distinctives de structuration du récit présentent une complexité croissante. Si l'on paraphrasait Ricoeur (2003), il faudrait concevoir cette recherche de régularités de la façon suivante : Ce sont les « singularités » d'organisation du rappel de récit, présentées dans le propos de chaque enfant et qui reviennent systématiquement dans un groupe d'âge donné (ou disons d'un niveau logique donné), qui permettent la description des organisations distinctives et l'interprétation en niveau progressif de développement. Pour des raisons d'espace, ce chapitre se limite à décrire les différents niveaux de structuration construits autour du rappel de récit. La confrontation de cette classification aux différents groupes d'âge est rapportée dans Boisclair et Makdissi (2004)³.

3. Il convient toutefois de souligner que Makdissi et Boisclair (2004) ont montré une progression constante du niveau de rappel en fonction de l'âge. Une analyse de variance univariée (ANOVA) a été effectuée sur les moyennes obtenues quant au rappel de récit en fonction des groupes d'âge. Cette analyse statistique montre une différence significative entre les six niveaux de rappel de récit ici décrits, en fonction des groupes d'âge ($F_{(4,420)} = 12,87, p < 0,0001$). Ainsi, il est possible de penser que, dans le contexte de cette étude, la grille d'analyse présente des niveaux développementaux de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire.

De plus, bien que le tableau 1 ait présenté la répartition des 421 sujets, il apparaît primordial sur le plan méthodologique de spécifier le travail effectué avec les rappels de récit à partir d'une première cohorte de 148 enfants. La grille de récit qui sera ultérieurement présentée ne provient pas de catégorisations existant *a priori* de la prise de données effectuée avec les enfants. Au contraire, c'est par un processus itératif autour des 148 premiers rappels de récit que les premières catégorisations ont été déterminées et décrites. C'est en partant de ces rappels et en cherchant des régularités dans ces rappels que les catégories ont été construites, puis décrites en tentant de définir à la fois les critères permettant d'inclure un rappel dans une catégorie et les critères qui permettaient d'exclure un rappel de cette même catégorie. Ce processus a été répété avec ces 148 rappels jusqu'à ce que deux juges parviennent à classifier les rappels de récit indépendamment l'un de l'autre.

La conceptualisation de la grille provient donc d'une manipulation de ces données empiriques, de ces rappels, par l'intermédiaire d'une démarche inductive allant de données *in situ* vers la construction d'une théorie descriptive et qualitative autour de ces données. Comme le souligne Richardson (1999), il convient effectivement que le chercheur s'attarde à construire des analyses qualitatives autour du discours en permettant que les catégories émergent des données plutôt que d'être définies *a priori*. Plusieurs auteurs partagent également cette position lorsqu'il est question de l'analyse qualitative de discours (Edwards, 1997, 2002; Edwards et Potter, 1993).

En revanche, ce processus itératif a amené le remaniement des catégories et des descriptions de ces catégories toujours avec les mêmes 148 rappels. Pour pallier le danger méthodologique d'une « surmanipulation » restreignant l'opérationnalisation de la grille aux 148 rappels utilisés pour la construire, cette dernière a ensuite été graduellement confrontée à l'entrée de nouveaux rappels : 421 rappels de récits provenant de 421 enfants différents âgés de 0;1 an à 6;2 ans. Ces nouveaux rappels ont été analysés par deux juges indépendants. Le taux d'accord interjuge obtenu a été de 85 %. Lorsqu'il y avait une distinction dans la classification attribuée, les deux juges amorçaient une discussion, souvent relative à l'interprétation des connecteurs utilisés par les enfants (Makdissi, Boisclair et Fortier, 2007). C'est précisément cette démarche heuristique qui a soutenu une vérification rigoureuse des catégories préalablement construites à partir des 148 premiers rappels (Van der Maren, 2003).

Certes, plusieurs facteurs socioculturels (la scolarité parentale, la fréquence de la lecture à la maison, le type de lecture que l'enfant reçoit à l'extérieur du cadre expérimental – sans interaction ou avec interaction –,

les modèles de lecteurs auxquels est exposé l'enfant, etc.), contextuels (présentation de l'histoire choisie, cadre de collecte des données, expérimentatrice étrangère aux enfants, etc.) et individuels peuvent influencer le rappel de récit d'un enfant. L'objet de la présente étude ne porte cependant pas sur des prédictions ou sur des corrélations entre ces facteurs, mais consiste plutôt à décrire les différents niveaux de structuration du rappel de récit des enfants rencontrés, ce qui, comme le rappelle Rogoff (2002), commande une méthodologie différente.

Il est également possible de souligner que la description de ces niveaux peut être opératoire strictement pour l'unique récit utilisé dans la présente étude. Certes, il n'y a pas la prétention de vouloir généraliser les données au-delà du récit employé. En revanche, il convient de souligner que le récit choisi pour cette étude présente une forme canonique, forme extrêmement exploitée dans la littérature d'enfance. En ce sens, la présente démarche peut devenir un point d'ancrage pour d'autres recherches utilisant la même méthodologie avec d'autres livres.

3. PRÉSENTATION DE LA GRILLE DE DÉVELOPPEMENT DU RÉCIT CHEZ L'ENFANT D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Cette section présente la description par niveau d'une grille permettant d'évaluer le rappel de récit des enfants autour de l'histoire *Benjamin et la nuit*. Il convient de préciser que l'interprétation des différents niveaux de développement a été construite directement en tenant compte, d'une part, de l'organisation du discours tenu par les enfants lors de leur rappel et, d'autre part, en regroupant les rappels qui semblaient présenter des régularités dans leur organisation. La grille qui suit décrit ni plus ni moins ces régularités d'organisation dans les rappels de récit faits par les enfants qui ont participé à cette étude.

3.1. NIVEAU 0: DÉNOMINATION D'OBJETS PRÉSENTS SUR LA PAGE DE COUVERTURE

Les enfants qui ont été classés à ce niveau sont moins avancés que ce qu'il ne paraît dans les séquences descriptives décrites par Stein (1988). Trois types de rappels ont été situés à ce niveau : les rappels des enfants qui n'ont rapporté aucun élément du récit, les rappels dont le récit était en dehors du contexte de l'histoire qui a été lue et les rappels des enfants qui dénommaient des objets de la page de couverture. Les rappels des enfants

du niveau 0 présentait souvent des holophrases ou des combinaisons de deux mots. Cependant, quelques enfants ont énoncé des phrases simples. Chacun des exemples numérotés ci-après correspond à un enfant différent⁴:

- 1) *Horloge.*
- 2) *Tortue jouet.*
- 3) *Il y a une horloge.*

À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter et comprendre le récit comme étant simplement des objets visibles sur l'image.

3.2. NIVEAU 1 : LES PERSONNAGES

Deux sous-niveaux ont été établis en fonction de la quantité d'informations que l'enfant produisait.

Niveau 1A : L'enfant nomme un des personnages de l'histoire. En revanche, lorsque l'enfant nomme Benjamin à la suite de la question de l'adulte : *C'est quoi l'histoire de Benjamin et la nuit ?*, on ne lui accorde pas la dénomination du personnage. Si, au cours de l'entrevue individuelle, l'enfant dénomme de nouveau le personnage Benjamin au-delà des cinq énoncés suivant l'intervention de l'adulte, on accordera la dénomination de ce personnage. En effet, à ce moment, on ne considérera plus la dénomination de Benjamin comme une simple répétition des propos de l'adulte, mais plutôt comme un construit de l'enfant. Voici quelques exemples :

- 4) *Benjamin.*
- 5) *Tortue Benjamin.*

4. Le choix a été fait de ne pas utiliser l'alphabet phonétique international pour rapporter les propos d'enfants, et ce, afin de permettre à de nombreux lecteurs, plus ou moins connaissant cet alphabet, de se concentrer sur le sens. Par ailleurs, les jeunes enfants québécois présentent quelques particularités dans leur parole quant à certaines prononciations. Aussi, afin de préserver l'aspect phonologique des énoncés exprimés par les enfants, il convient d'indiquer au lecteur que toute élision est notée par une apostrophe, et ce, même lorsque les enfants québécois effectuaient une « élision consonantique » : « il a » est noté « i' a », « il y a » est noté « i' y a », « elle » est noté « a'' », « il se baigne » est noté « i' s' baigne », « puis » est noté « p'is », etc.

Niveau 1B: L'enfant nomme plusieurs personnages de l'histoire; en voici un exemple:

6) *C'est la tortue Benjamin. Aussi, i' y a un canard.*

Le niveau 1 se distingue du niveau 0 en ce que, ici, l'enfant se sert de la page de couverture pour cibler et identifier un ou des personnages principaux de l'histoire. En plus de Benjamin, le protagoniste de l'histoire, cinq autres personnages sont mis en scène: le canard, le lion, l'oiseau, l'ours et la maman. Bien qu'elle soit encore moins avancée que les séquences descriptives de Stein (1988), on considère ici que la dénomination des personnages de l'histoire laisse voir un niveau de développement: pour l'enfant, une histoire correspond à des personnages, mais qui ne sont pas encore en action. À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter et comprendre le récit comme étant simplement des personnages.

3.3. NIVEAU 2: LES ACTIONS ISOLÉES

Le niveau 2 a aussi été séparé en deux sous-niveaux en fonction de la quantité et du type d'informations que l'enfant produisait.

Niveau 2A: L'enfant présente certaines actions « pertinentes » et d'autres moins « pertinentes » au récit, et ce, sans qu'il n'y ait encore un début de structure de récit. On entend par pertinente toute action que pourraient laisser sous-entendre les illustrations incluses dans le livre. En effet, l'enfant, à ce niveau, ne se représente pas encore le récit comme une structure unifiée en un tout. Il comprend le récit comme si chaque image était une histoire en soi. L'histoire devient donc une série d'actions ponctuelles et isolées.

7) *Est fâché. A trouvé l'heure [...] ⁵.*

Dans l'exemple 7, on voit que l'enfant a ciblé, de façon pertinente, l'émotion du protagoniste et, par la suite, a décrit une action non pertinente. Bien que cette action ait pu être motivée par la présence d'une horloge sur la page de couverture, l'image ne suggère pas d'action au regard de cet objet et le récit ciblé n'en parle aucunement.

5. Le symbole [...] signifie que d'autres énoncés sont présents dans le rappel de l'enfant. Ainsi, ce symbole, placé en fin d'énoncé, signifie que le rappel se poursuit tandis que, placé en début d'énoncé, il signifie la présence d'énoncés antérieurs.

Niveau 2B : L'enfant ne présente que des actions pertinentes sans structure de récit. Voici un exemple de rappel classé au niveau 2B :

8) *Benjamin, i' s' baigne. I' parle aux grenouilles. I' y a un oiseau, i' veut pas voler.*

Étant donné qu'au début de l'histoire on voit la tortue sauter dans l'eau et qu'un peu plus loin on la voit longer un étang rempli de grenouilles qui ont la bouche ouverte, on considère que l'enfant, à l'exemple 8, a compris l'image comme une histoire où se déroule une discussion entre la tortue et les grenouilles.

Le niveau 2 se distingue du niveau 1 en ce que l'enfant ne fait pas que dénommer : il décrit au moins une action pertinente qui se déroule dans l'histoire. Le niveau 2 se distingue du niveau 3 en ce que l'enfant y présente les actions comme une série d'événements ponctuels et distincts. Pour l'enfant dont le rappel a été classé au niveau 2, une histoire présente des actions isolées qui ne sont ni coordonnées, ni mises en lien de façon temporelle ou causale. Ce niveau 2 correspond aux « séquences descriptives » de Stein (1988). À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter et comprendre le récit comme étant une série d'histoires disjointes correspondant à une série d'illustrations autonomes.

3.4. NIVEAU 3 : LE DÉBUT DE STRUCTURATION DU RÉCIT, LA COORDINATION DE COMPOSANTES

Le niveau 3 se sépare en trois sous-niveaux selon la quantité de composantes du récit que l'enfant a construites.

Niveau 3A : L'enfant identifie le problème ou décrit des épisodes structurés ou présente une fin. Voici quelques exemples :

9) *I' a peur du noir.* [Identification du problème de l'histoire]

10) *I' a rencontré un canard qui avait peur de l'eau, un lion qui avait peur du bruit, un ours qui avait peur du froid p'is un oiseau qui voulait pas voler.*
[Identification des épisodes de l'histoire]

11) *I' rentre dans sa carapace et il dort.* [Identification de la fin de l'histoire]

Le niveau 3 marque le début d'une structuration du récit. Dès que l'enfant cible le problème, on lui accorde le niveau 3 (exemple 9). Si l'enfant raconte des épisodes sans cibler le problème, il doit alors montrer une structure claire, sinon il sera classé au niveau 2. On peut observer, dans l'exemple 10, que l'enfant rappelle l'ensemble de la structure épisodique et, de ce fait, au contraire des actions isolées où chaque image semble

représenter pour l'enfant une histoire distincte, un début de structuration est ici observé. À ce niveau, on peut accepter que l'enfant présente non pas une solution, mais une fin quelconque (exemple 11). Bien que l'exemple 11 ne fasse référence qu'à la fin, à cette étape du début de la structuration on accorde une grande importance à cette construction puisque la nécessité de la solution naîtra avec l'établissement des liens causaux entre le problème et cette fin. Pour l'enfant du niveau 3A, l'histoire se résume à un problème, à des épisodes⁶ ou encore à une fin.

Niveau 3B : L'enfant identifie et coordonne deux des parties suivantes : problème-épisodes-fin.

12) *I' avait peur dans le noir. P'is aussi, i' a rencontré plein de gens.*

13) *I' s' perd dans la forêt Benjamin. I' rencontre plein d'animaux. I' retrouve sa maman. P'is... i' a très faim. I' a donné du manger. I' l'a collé très fort p'is i' s'est couché.*

L'enfant du niveau 3 pourra emprunter des connecteurs du niveau 4, tels que : « *p'is, p'is là* », ou du niveau 5, tels que « *parce que* ». En revanche, l'enfant ici ne les utilise pas pour marquer la succession entre les différentes composantes du récit, mais comme juxtaposition ou coordination (exemple 12) ou, encore, comme lien à l'intérieur même d'une composante : lien intracomposante.

Niveau 3C : L'enfant identifie le problème et des épisodes détaillés et la fin.

14) *Heu, i' 'avait peur de sa carapace sombre. P'is i' 'avait rencontré, i' 'avait vu un canard. Un lion. P'is un ours blanc. P'is un oiseau. Sa maman, a'l' 'avait peur de rien. Benjamin, i' 'avait peur de quelque chose. I' avait peur de rentrer dans sa carapace. P'is i' avait, dans sa carapace sombre, i' avait... I' était fatigué p'is i' faisait dodo dans sa carapace p'is là, i' avait mis de la lumière p'is là, i' la fermait.*

15) *I'a peur du noir. P'is aussi, i' rencontre un canard qui a peur de l'eau profonde, profonde. P'is après ça, i' rencontre un lion qui a peur de les gros bruits. P'is après ça, i' rencontre un ours polaire qui a peur du froid. I' y a sa maman, a'' le colle p'is i' s'endorme dans ses dans ses bras.*

6. Ici, contrairement à Stein (1988), le terme épisode, emprunté à une compréhension mature du récit, ne signifie pas que l'enfant ait déjà énoncé des relations causales entre la tentative et les autres composantes du récit. Le terme épisode réfère donc à la dénomination de la partie du récit conçu de façon mature, mais ne signifie pas que l'enfant le conçoit de la sorte. Les liens de causalité entre les épisodes et les autres parties du récit apparaîtront plus tard et feront foi d'une nouvelle structuration.

Dans les exemples 14 et 15, on voit que les enfants ont construit la nécessité de présenter trois composantes du récit : le problème, les épisodes et la fin. L'exemple 14 montre clairement que l'enfant peut dénommer l'objet de solution sans pour autant le considérer comme une solution. En effet, l'enfant affirme *I' était fatigué p'is i' faisait dodo dans sa carapace p'is là i' avait mis de la lumière...*, ce qui peut laisser penser que l'objet de la veilleuse est une réelle solution, surtout avec la présence des connecteurs. Cependant, l'enfant poursuit en disant [...] *p'is là, i' la fermait*. Ce petit ajout montre bien que l'enfant peut dénommer l'objet de la solution sans la considérer comme une résolution du problème. En effet, bien que cet enfant affirme que Benjamin ait mis de la lumière, il ne semble pas voir la conséquence causale de cette lumière dans la globalité de l'histoire, puisqu'il ne voit pas la nécessité que cette lumière reste ouverte pour que Benjamin puisse enfin dormir tranquille. Lorsque l'enfant nomme la solution sans considérer la résolution du problème, le rappel de récit est classifié comme rapportant une fin. Ce n'est que si l'enfant met en relation causale cet objet de solution avec le problème, c'est-à-dire qu'il considère que l'objet de solution a permis de résoudre le problème, que le rappel de récit est classifié en tenant compte de la présence de la solution. Dès lors, cette construction causale entre deux composantes du récit permettra de classer le propos de l'enfant au niveau 5 décrit plus loin. L'exemple 15 montre comment l'enfant n'a pas senti la nécessité de rappeler la présence de la veilleuse pour que Benjamin parvienne à s'endormir. Cependant, il juge essentiel de rappeler une fin.

Des niveaux 1 à 3, l'enfant organise et intègre de plus en plus de composantes du récit dans son rappel. À partir du prochain niveau, l'enfant pourra rappeler moins d'éléments qu'au niveau 3C, mais il devra ajouter une nouvelle complexité structurale à son rappel, soit les liens de temps ou de causalité, et ce, entre au moins deux composantes du récit.

À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter et comprendre le récit comme étant un problème, des épisodes ou une fin qu'il faut coordonner.

3.5. NIVEAU 4: L'APPARITION DES LIENS SUCCESSIFS, LA TEMPORALITÉ

Le niveau 4 est séparé en deux sous-niveaux selon le nombre de liens que l'enfant effectue entre les composantes du récit : liens temporels « inter-composantes ». L'enfant peut toutefois proposer d'autres liens à l'intérieur même du problème ou pour marquer la succession temporelle des épisodes. Cependant, ce qui marque la puissance du lien temporel pour

le niveau 4, c'est que ce lien de succession s'effectue entre les différentes composantes du récit, ce qui contribue à faire émerger une unité globale du récit.

Niveau 4A: On observe une marque de lien temporel entre deux éléments du récit, que ce soit entre le problème et les épisodes ou entre les épisodes et la fin.

16) *I' a peur d'aller dans sa carapace. Quand i' fait noir. I' a peur d'aller où qu'i' fait noir dans sa carapace. Là, i' va demander à des animaux. P'is c'est le canard en premier qui parle. P'is le canard, i' dit: Veux-tu que je te prête mes flotteurs? C'est à cause que i' a peur d'aller dans l'eau. P'is après, i' demande au lion. P'is, i' a peur des bruits forts! P'is, i' dit: Veux-tu que je te prête mes coreilles? P'is après, i' demande à un ours qui a peur quand i' fait froid. P'is, i' met des vêtements chauds. Après, i' y a plus d'autres choses.*

17) *I' peut pas aller dans l'eau à cause i' peut pas entrer dans ça (il pointe la carapace sur la page de couverture). Dans sa carapace. I' faut i' rentre si i' veut aller se baigner. I' a trop peur. Quand i' y a du monde là, i' les parle. À la fin, y rentre. Dans ça (il pointe la carapace sur la page de couverture du livre).*

Dans l'exemple 16, on voit que l'enfant met d'abord en relief la peur du protagoniste et marque la priorité temporelle de cet événement par rapport aux épisodes qui suivent en utilisant *Là*. Ce connecteur prend ici un sens de temporalité. Dans ce contexte, on interprète que le protagoniste a eu peur et que c'est à la suite de cette peur que le protagoniste peut aller *demande à des animaux*, en commençant *en premier* par le canard. On remarque également la présence d'un connecteur causal. Cependant, ce connecteur sert davantage une explication causale à l'intérieur d'une même composante, ici dans l'épisode du canard. Dans l'exemple 17, on voit que l'enfant identifie le problème. De plus, cet enfant résume l'ensemble des épisodes en affirmant: *Quand i' y a du monde là, i' les parl*. Dans cet énoncé, le *quand* marque avant tout une condition («si») qu'une relation temporelle unissant le problème et l'entrée dans la structure épisodique. En revanche, il y a utilisation d'une marque temporelle explicite entre la structure épisodique et la fin de l'histoire: *À la fin*.

Niveau 4B: On observe deux marques de liens temporels entre les parties du récit, c'est-à-dire entre le problème et les épisodes ou entre les épisodes et la fin.

18) *Benjamin et la nuit. Bi'n i' a peur d'entrer dans sa carapace. P'is, i' a rencontré des gens. Oui. I' a rencontré un canard. I' a rencontré un... quoi donc. Pas un hibou. Un oiseau. P'is, i' a rencontré un lion, i' a rencontré aussi un ours. P'is après, i' a marché très longtemps, très longtemps. P'is, i' a trouvé sa maman. Oui. P'is là, i' est allé souper. P'is là après, Benjamin, i' a pris sa... Quand personne le regardait, i' allumait sa petite veilleuse.*

L'exemple 18 montre d'abord une succession temporelle entre le problème et les épisodes *P'is, i'a rencontré des gens*. En effet, le connecteur *puis* nous conduit à interpréter le récit de la façon suivante: à la suite de sa peur, le protagoniste va voir des gens. L'enfant exprime aussi une succession d'événements entre les épisodes et la solution de l'histoire: *P'is là après* est inséré dans une suite d'événements amenant vers la fin et l'identification de la veilleuse qui marque la fin de l'histoire.

Les liens de succession du niveau 4 distinguent celui-ci du niveau 3 en établissant une structure temporelle des événements. En revanche, les liens présentés ici ne donnent pas d'explication, n'offrent pas de causalité entre les parties du récit comme au niveau 5. Par souci de clarté, à l'exemple 18, le sens de la connexion *p'is là après* ne porte pas une interprétation causale: ce n'est pas à cause du souper que Benjamin a ensuite pris et allumé la veilleuse. On se retrouve plutôt devant une interprétation de succession d'événements. Ce niveau correspond à ce que Stein (1988) a reconnu comme étant des séquences d'actions. La construction de marques temporelles suppose une avancée conceptuelle, puisque la priorité temporelle doit être intégrée à la structure afin que naissent les relations causales entre les différentes composantes du récit (van den Broek, 1990a, 1990b).

À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter et comprendre le récit comme étant un problème, des épisodes ou une fin qui s'organisent dans le temps.

3.6. NIVEAU 5: L'APPARITION DES LIENS DE CAUSALITÉ, L'EXPLICATION

Le niveau 5 est séparé en deux sous-niveaux selon le nombre de liens que l'enfant effectue entre les composantes du récit: liens causaux inter-composantes qui donneront naissance au but ou à la solution.

Niveau 5A: On observe un lien de causalité entre le problème et les épisodes souvent mis en relief par le but, c'est-à-dire le besoin d'aide de Benjamin lorsqu'il rencontre les animaux. On peut aussi observer un lien de causalité entre le problème et la fin, ce qui donne à la veilleuse son réel sens de solution au problème.

19) Benjamin, i' a peur dans sa carapace. I' a peur des p'tites bibittes poilues. I' s'en va rencontrer des gens pour l'aider. Après, i' va souper p'is après, i' va faire dodo.

20) *Bi'n i' avait peur de se cacher dans sa carapace sombre parce que c'était trop noir. P'is i' avait peur quand sa maman, elle allumait sa lampe de poche. Elle a vu des fantômes bibittes. Un moment donné là, i' est allé dans sa carapace. Puis c'était la nuit, fallait qu'i' dorme. Fait que là, là, i' a allumé la lumière fait que là, là ça l'a plus jamais arrivé.*

Contrairement aux niveaux inférieurs, le niveau 5 met en relief des énoncés qui, liés entre eux, et ce, même sans connecteur, créent une explication causale. À l'exemple 19, la mise en relief du problème juste avant la demande d'aide fait émerger le lien causal entre le problème et les épisodes. L'exemple 20, pour sa part, montre une relation causale entre le problème et la fin qui crée la nécessité de la solution: *Fait que là, i' a allumé la lumière...* Contrairement à l'exemple 14, cité au niveau 3, on peut observer, dans l'exemple 20, que la veilleuse est nécessaire à la résolution de la problématique de l'histoire, entre autres par la présence du connecteur *fait que là* précédé de *fallait qu'i' dorme* et surtout suivi de *fait que là, ça l'a plus jamais arrivé*.

Niveau 5B: On observe des liens de causalité entre le problème et les épisodes et entre le problème et la solution.

21) *Benjamin et la nuit. I' a peur de rentrer dans sa carapace. I' va chercher de l'aide. I' va chercher sa mère. Pour qu'a'' regarde dans sa carapace. P'is après, i' demande à un oiseau: Tu peux-tu m'aider? Peut-être. I' va chercher encore de l'aide. I' demande à un... à un ours polaire p'is après i' a dit: Tu peux-tu m'aider ours polaire? Peut-être. P'is là, i' demande à l'oiseau si i' peut l'aider. Puis après, i' a dit: Peut-être. P'is i' demande après à ses parents d'éclairer. P'is à la fin, i' va dans sa carapace avec la lampe. P'is après ça, i' s'endort.*

À la lecture de ce rappel, on voit que l'enfant cherche à relier les parties en expliquant les conséquences. L'exemple 21 met effectivement en relief deux relations causales entre les composantes du récit: entre le problème et les épisodes, puis à la fin avec la construction de la solution. On remarque d'abord la mise en relief du but, la demande d'aide et la conséquence finale du protagoniste qui dort enfin à cause de la solution de la lampe. Dans cet exemple, il faut remarquer que l'enfant utilise le connecteur *P'is après ça*. Tout comme dans l'exemple 18, l'enfant du niveau 4 utilisait le connecteur *P'is là après*. Cependant, si dans l'exemple 18 du niveau 4 on pouvait interpréter ce connecteur comme une suite d'événements, ici, dans l'exemple 21, le contexte produit par l'enfant juste avant l'arrivée du connecteur *P'is après ça* restreint l'interprétation à « par conséquent »: c'est seulement « si » et « une fois » que Benjamin *va dans sa carapace avec la lampe* qu'il peut s'endormir.

Le niveau 5 se distingue donc du niveau 4 par le type de liens que l'enfant établit. Ici, il n'essaie pas seulement de structurer les événements dans le temps, mais il cherche à expliquer les composantes du récit, ce qui contribue à relier les composantes en un tout cohérent. En effet, par la mise en relation causale entre le problème et les épisodes, le but du personnage de trouver de l'aide vient motiver les rencontres avec les animaux. La construction de la solution semble naître également d'une relation causale entre deux composantes du récit, soit le problème et la fin. À la lumière du cadre théorique, on conçoit que ce type de relations causales unissant le problème et l'ensemble des épisodes ou le problème et la fin de l'histoire commande une opération cognitive supérieure : l'opération de transitivité. Le niveau 5 se distingue, en revanche, du niveau 6 en ce que ce celui-ci offrira une double explication.

À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter et comprendre le récit comme étant un problème, des épisodes ou une fin qu'il faut mettre en relations causales.

3.7. NIVEAU 6 : L'APPARITION DE LA DOUBLE CAUSALITÉ, LA NAISSANCE DU THÈME

Le niveau 6 se distingue du niveau 5 par l'explication qui porte sur une conséquence. Il y a donc explication d'une explication : une double explication.

Niveau 6 préliminaire : Dans un premier temps, on observe une opposition de la peur de Benjamin à celles des animaux. Lorsque l'enfant énonce cette opposition, il doit construire un lien commun qui transcende les différentes composantes du récit. Il doit conceptualiser ce lien commun à la fois à partir de l'ensemble de la structure épisodique et à partir du problème. Puis l'enfant doit réaliser que, si tous ont peur (le lien commun entre structure épisodique et problème), chacun a toutefois une peur particulière (différence entre chaque épisode et le problème). Ensuite, l'enfant doit amorcer ici la déduction suivante : si tous les animaux ont des peurs différentes de celle de Benjamin, alors ils ne parviendront pas à l'aider, et ce, précisément parce qu'ils n'ont pas la même peur. La mise en relief de la peur représente une toile de fond de l'histoire qui permet l'émergence de liens causaux supérieurs. Un lien commun est tracé entre le problème et l'ensemble des épisodes, c'est la naissance du thème : à chacun sa peur, à chacun sa solution. Au niveau 6 préliminaire, comme le montre l'exemple 22, l'enfant a construit une partie de ce thème : chacun a peur de quelque chose.

22) *C'est que Benjamin, lui, i' avait peur des endroits sombres. Là, i' est allé voir un lion, un canard p'is un oiseau. P'is là, tout le monde avait peur de quelque chose. Le lion avait peur de les bruits forts. P'is lui le canard, i' avait peur de les endroits profonds. Fait que i' mettait des flotteurs. P'is le lion, i' mettait des cache-oreilles. P'is, lui, l'oiseau, i' avait le vertige. P'is i' avait peur de tomber. Fait que là, lui, i' prenait son parachute. P'is là, Benjamin, i' s'est en allé. P'is là, i' a rencontré sa mère. P'is là, sa mère a'l' a dit: J'avais peur. P'is lui, i' pensait que sa mère a'l' avait peur de rien. P'is là, i' était beaucoup fatigué p'is i' avait beaucoup faim. Sa mère a''' lui a préparé un bon dîner. P'is là, i' a mangé. P'is là, i' est allé se coucher dans sa carapace.*

Niveau 6A: On observe que l'enfant exprime le refus de Benjamin face à l'aide proposée par les animaux (exemple 23) ou il formule le fait que Benjamin n'a pas été aidé: *P'is personne l'avait aidé* (exemple 24). À ce moment, ce n'est pas en termes de refus que la double explication est soulignée, mais en termes de non-aide. Ici, l'idée naît que la peur particulière de Benjamin se distingue de celle des autres animaux et doit trouver une solution qui convient à cette peur. Si, au niveau 6 préliminaire, l'enfant construit l'idée que chacun a peur de quelque chose, le niveau 6A va plus loin en ajoutant que Benjamin ne peut accepter les solutions offertes. L'enfant est en train de faire un pas de plus vers la différence entre la peur incluse dans les épisodes et celle qui est énoncée dans le problème du protagoniste. Chacun a peur de quelque chose qui est différent.

23) *Benjamin, i' sait compter deux par deux. I' était plus capable de rentrer dans sa carapace. P'is après, i' est allé demander à ses amis p'is i' ont tous dit non. I' ont dit oui p'is là, i' ont prêté leurs affaires, p'is i' voulait pas. (L'ADULTE: I' ont dit oui, i' ont prêté leur affaire p'is i' voulait pas. Qui ça qui voulait pas?) Benjamin.*

24) *Bi'n Benjamin, i' avait peur d'entrer dans sa carapace sombre. I' voulait de l'aide, mais personne voulait l'aider... Personne pouvait. Heu le lion, i' avait peur des bruits violents. P'is aussi bi'n le canard, i' avait peur des eaux profondes. L'oiseau avait peur de voler trop haut. P'is l'ours, i' a avait peur des nuits froides et sombres.*

Niveau 6B: On observe que l'enfant explique le refus de Benjamin vis-à-vis de l'aide proposée par les animaux ou Benjamin explique l'essence de sa rencontre avec les animaux: *j'ai pas besoin moi* ou *j'ai pas peur de l'eau moi* ou *non c'est que moi j'ai peur de rentrer dans ma carapace*. Ici, l'enfant en arrive à compléter l'ensemble de la déduction: si tous les animaux ont une peur différente de celle de Benjamin, ils ne parviendront pas à aider Benjamin à résoudre son problème de peur qui est différent du leur. Chacun a une peur différente, donc, à chacun sa solution.

25) *C'est que près du début, i' y a un canard... Bi'n Benjamin a peur dans sa carapace parce que est très sombre. Il a peur qu'i' y ait plein de fantômes gluants et tout ça. Donc là, i' rencontre un canard qui s'apprête à plonger.*

Mais i' a peur des choses profondes. Donc, i' a mis ses flotteurs. P'is là, le canard i' demande à Benjamin: Est-ce que tu voudrais que j' te prête mes flotteurs? Là, Benjamin, i' répond non merci. I' veut pas. Ça répond pas à sa question. [...]

26) [...] *P'is après, i' a dit: peut-être que je peux t'aider. P'is i' a dit: veux-tu que je t' les prête? P'is i' a dit: non, j'en ai pas besoin de ça.[...]*

27) *I' avait peur des endroits sombres. I' a demandé à beaucoup de monde de l'aider. P'is i' avait peur dans sa carapace. P'is personne lui... l'aidait parce que tout l'monde avait quelque chose différente. I' a marché longtemps p'is i' a vu sa mère. Après, i' était rentré dans sa carapace. P'is là, i' avait pu peur. Bi'n i' avait encore peur mais i' voulait rentrer quand même.*

L'exemple 27, en lien avec l'exemple 22 du niveau 6 préliminaire, montre bien comment l'enfant doit combiner les épisodes et complexifier sa relation causale pour générer une réponse qui, à la fois, met en relief que tous avaient des peurs différentes et explique le refus de Benjamin par cette divergence des peurs. En effet, si au niveau 6 préliminaire l'exemple 22 citait que *tout le monde avait peur de quelque chose*, l'exemple 27, au niveau 6B, va plus loin dans la déduction à construire: *P'is personne l'aidait parce que tout le monde avait quelque chose différent*.

Le niveau 6 ouvre donc sur l'expression d'une abstraction plus puissante. Ce niveau montre que le développement n'est pas linéaire. Déjà, à partir du niveau 4, l'enfant peut avoir moins de composantes du récit, mais il complexifie son discours par l'intermédiaire de l'apparition de la temporalité. Le niveau 5 fait état de la complexification du discours par l'ouverture sur l'explication causale entre des parties constitutives du schéma de récit. Tout comme au niveau 4, le niveau 5 peut présenter moins de composantes qu'au niveau 3C (par exemple, au niveau 5, l'enfant peut ne rapporter que le problème et la solution, les deux composantes étant unies par une relation causale avec une relation causale, alors que, en 3C, il rappelle trois parties du récit, mais de façon disjointe). Cependant, le discours reste supérieur sur le plan de la complexité. Enfin, le niveau 6 permet de discriminer les rappels de récit des enfants qui ont commencé à extraire un lien commun entre tous les épisodes au regard même du problème et des efforts du personnage à enrayer ce problème. En ce sens, le niveau 6 présente une abstraction plus puissante, l'explication d'une explication: la construction d'un message qui transcende toutes les composantes du récit, la construction d'un thème.

À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter et comprendre le récit comme étant un thème d'ensemble qui peut être construit à partir du problème, du but, des épisodes, de la fin et de la solution.

L'annexe résume les grandes lignes des six niveaux de développement qui ont été décrits dans cette section.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette étude met en relief des régularités dans la structuration des récits des enfants. Elle permet, entre autres choses, de saisir certaines étapes nécessaires à la complexification de la représentation de ce qu'est une histoire. Elle indique des passages qui semblent précéder le premier niveau identifié par Stein (1988). En effet, alors que Stein (1988) observait, avec les enfants qui ont participé à son étude, une première étape nommée « séquence descriptive » qui correspond dans notre grille aux « actions isolées », les enfants mis en situation dans notre étude semblent indiquer deux passages qui préludent à ces actions isolées. En effet, une première forme d'organisation semble répondre à l'idée qu'une histoire se résume à des objets que l'enfant voit sur l'image, ce que l'on a nommé dans la grille de développement « dénomination d'objets ». Une deuxième organisation semble transformer cet intérêt porté aux objets à une nécessité de le circonscrire sur les personnages de l'histoire sans pour autant voir la nécessité de mettre ces personnages en actions, ce qui a été nommé dans notre grille « les personnages ».

De plus, la grille d'analyse présentée ici indique que l'enfant exprime, très tôt, des relations causales pour expliquer les composantes d'une histoire dans un contexte de rappel de récit. En effet, dès l'âge de 3 ans, plusieurs sujets rencontrés se situent au niveau 3 où déjà des relations causales intracomposantes sont souvent exprimées, notamment autour du problème. Un premier passage semble indiquer que l'enfant doit d'abord parvenir à exprimer les relations causales intracomposantes, c'est-à-dire les relations causales qui permettent d'expliquer une composante du récit, et ce, avant de construire des relations causales intercomposantes (niveau 5), c'est-à-dire les relations causales qui permettent d'expliquer entre elles différentes composantes du récit. De plus, notre analyse permet de conceptualiser certaines composantes du récit comme une construction basée sur des liens transcomposantes, c'est-à-dire qui transcendent plusieurs composantes pour converger vers la construction du thème de l'histoire (niveau 6). Possiblement attribuables au contexte d'expérimentation différent, ces résultats de recherche marquent une précocité à concevoir le récit en unité globale, comparativement à l'étude de Margairez et Piaget (1925). Cependant, comme chez ces deux auteurs, les résultats de notre étude montrent des étapes successives qui rejoignent les conclusions avancées par Margaraiz et Piaget (1925) au regard du récit, mais également

les travaux piagétien au regard de la formation des raisons. En effet, cette dynamique qui complexifie les liens partant de relations intracomposantes, qui se transforment en relations intercomposantes, puis sont combinées et réorganisées en relations transcomposantes peut être mise en relation avec le développement de la pensée (pour une démonstration exploitant les mêmes rappels de récits, voir Makdissi et Boisclair, 2008).

Ainsi, les données de cette étude soutiennent une vision dynamique du langage et de la pensée où les avancées de l'un propulsent celles de l'autre, et inversement (Vygotski, 1934/1985). Dans cette optique, l'intervention pédagogique autour du récit devient un contexte extrêmement riche pour favoriser l'évolution à la fois du langage et de la pensée. La théorie vygotskienne soutient que l'apprentissage peut s'effectuer si l'adulte parvient à intervenir au juste niveau de l'enfant en provoquant ses représentations construites jusque-là. Pour y parvenir, il convient de connaître les différents niveaux construits par l'enfant afin de situer l'intervention pédagogique précisément en aval de son niveau de développement. Dans cette optique, notre grille d'analyse de la structuration du récit des enfants devient un outil essentiel pour le pédagogue qui souhaite circonscrire le niveau des enfants de sa classe afin de diriger ses interventions en fonction des besoins de ses élèves.

Enfin, il convient de souligner que la grille de développement présentée n'implique pas la conceptualisation d'une structure interne à l'enfant qui existerait *a priori* dans le cerveau de celui-ci. Au contraire, cette étude montre plutôt une construction du savoir des enfants dans leur rapport avec les récits. Ce rapport au savoir sur le langage écrit dépend de plusieurs facteurs, entre autres le degré d'exposition aux livres d'histoire (Beaudoin, 2002), la scolarité des parents (Aram et Levin, 2001 ; Boisclair et Makdissi, 2003), la façon dont les histoires sont racontées à l'enfant et l'espace qui lui est laissé dans la discussion en cours de lecture (Beaudoin, 2002 ; Makdissi et Boisclair, 2004). Dans cette partie d'étude, c'est une autre dimension qui a été mise en relief ; il s'agit de celle du niveau de structuration de l'enfant au regard du rappel d'une histoire qui lui a été préalablement lue par l'adulte, *Benjamin et la nuit*.

ANNEXE

**Synthèse de la grille de développement du récit
chez l'enfant du préscolaire**

Dénomination d'objets présents sur la page couverture		
<i>Niveaux</i>	<i>Descriptions</i>	<i>Distinctions</i>
0	L'enfant ne dit rien ou il est hors contexte. L'enfant dénomme des objets de la page couverture.	L'enfant de ce niveau s'exprime souvent en holophrases ou en combinaison de deux mots, mais on trouvera aussi quelques enfants qui formuleront quelques phrases simples.
Les personnages		
<i>Niveaux</i>	<i>Descriptions</i>	<i>Distinctions</i>
1A	L'enfant nomme un des personnages de l'histoire.	Le niveau 1 se distingue du niveau 0 en ce qu'ici l'enfant se servira de la page couverture pour cibler ou identifier un ou des personnages principaux de l'histoire.
1B	Il nomme des personnages de l'histoire.	
Les actions isolées		
<i>Niveaux</i>	<i>Descriptions</i>	<i>Distinctions</i>
2A	L'enfant présente certaines actions « pertinentes » au récit et d'autres moins « pertinentes » au récit, et ce, sans structure de récit.	Le niveau 2 se distingue du niveau 1 en ce qu'ici l'enfant ne fait pas que dénommer ; il décrit au moins une action pertinente qui se déroule dans l'histoire. Le niveau 2 se distingue du niveau 3 en ce que l'enfant présente les actions comme une série d'événements ponctuels et distincts.
2B	L'enfant ne présente que des actions pertinentes sans structure de récit. Le récit de l'enfant qui ne mentionne qu'une seule action sera classé en 2B si cette action est considérée comme « pertinente » au récit.	
Début de structuration du récit:		
LA COORDINATION		
<i>Niveaux</i>	<i>Descriptions</i>	<i>Distinctions</i>
3A	L'enfant identifie le problème. ou L'enfant identifie des épisodes structurés. ou L'enfant identifie une fin ou une solution.	Le niveau 3 marque le début d'une structuration du récit. Dès que l'enfant cible le problème, on lui accorde le niveau 3. Si l'enfant raconte des épisodes sans cibler le problème, il doit alors montrer une structure claire. Sinon, il sera classé au niveau 2. L'enfant du niveau 3 pourra emprunter des connecteurs du niveau 4, tels que: « p'is, p'is là, là, aussi ». En revanche, l'enfant ici ne les utilise pas pour marquer la succession des événements, mais comme juxtaposition ou comme coordination.
3B	L'enfant identifie deux des parties suivantes: problème-épisodes-fin ou solution.	
3C	L'enfant identifie le problème et des épisodes détaillés et la fin ou solution.	

Apparition des liens successifs:

LA TEMPORALITÉ

<i>Niveaux</i>	<i>Descriptions</i>	<i>Distinctions</i>
4A	On observe une marque de lien temporel entre deux parties du récit: problème <i>vs</i> épisodes; épisodes <i>vs</i> fin.	Les liens de succession du niveau 4 distinguent celui-ci du niveau 3 en établissant une structure temporelle des événements. En revanche, les liens présentés ici ne donnent pas d'explication, n'offrent pas de causalité entre les parties du récit, comme ce sera le cas au niveau 5. On peut cependant voir apparaître des explications à l'intérieur d'une même partie.
4B	On observe deux marques de liens temporels entre les parties du récit, c'est-à-dire: problème <i>vs</i> épisodes ET épisodes <i>vs</i> fin.	

Apparition des liens de causalité:

L'EXPLICATION

<i>Niveaux</i>	<i>Descriptions</i>	<i>Distinctions</i>
5A	On observe un lien de causalité: problème <i>vs</i> épisode souvent souligné par le besoin d'aide de Benjamin lorsqu'il rencontre les animaux OU problème <i>vs</i> solution.	Le niveau 5 correspond à des énoncés qui, liés entre eux, et ce, même sans connecteurs, créent une explication causale. Par exemple, la mise en relief du problème juste avant la demande d'aide fait émerger le lien causal entre le problème et les épisodes. Il y a abstraction du deuxième degré.
5B	On observe des liens de causalité entre: problème <i>versus</i> épisodes ET problème <i>versus</i> solution.	Le niveau 5 se distingue du niveau 4 par le type de liens que l'enfant effectue. L'enfant, ici, n'essaie pas seulement de structurer les événements dans le temps, mais cherche à expliquer les conséquences d'un événement par rapport à un autre. En outre, le niveau 5 se distingue du niveau 6 en ce que celui-ci offrira une double explication.

La double causalité: L'EXPLICATION D'UNE CONSÉQUENCE		
Niveaux	Descriptions	Distinctions
6 préliminaire	On observe une opposition de la peur de Benjamin avec celles des animaux. En fait, lorsque l'enfant énonce cette opposition, il énonce une émergence de la double explication suivante: donc, les animaux ne peuvent pas aider Benjamin, car ils n'avaient pas la même peur.	Le niveau 6 se distingue du niveau 5 par l'explication qui porte sur une conséquence: il y a donc explication d'une explication. Enfin, le niveau 6 permet de discriminer les rappels de récit des enfants qui ont extrait le lien commun de tous les épisodes au regard même du problème et de l'effort du personnage à enrayer ce problème. En ce sens, le niveau 6 présente une abstraction plus puissante: une abstraction du troisième degré.
6A	On observe que l'enfant exprime le refus de Benjamin face à l'aide proposée par les animaux: <i>ah non!</i> ou <i>non merci</i> . Ou, encore, l'enfant formule le fait que Benjamin n'ait pas été aidé; à ce moment, ce n'est pas en termes de refus que la double explication est soulignée, mais en termes de non-aide.	
6B	On observe que l'enfant explique le refus de Benjamin face à l'aide proposée par les animaux ou Benjamin explique l'essence de sa rencontre avec les animaux (exemple: <i>j'ai pas besoin moi</i> ou <i>j'ai pas peur de l'eau moi</i> ou <i>non c'est que moi j'ai peur de rentrer dans ma carapace</i>).	

BIBLIOGRAPHIE

- Aram, D. et I. Levin (2001). « Mother-child joint writing in low SES sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy », *Cognitive Development*, 16, p. 831-852.
- Beaudoin, I. (2002). *La qualité des interventions du parent supervisant la lecture de son enfant : relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant*. Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval.
- Blank, M. (2002). « Classroom discourse: A key to literacy », dans K.G. Butler et E.R. Silliam (dir.), *Speaking, Reading and Writing in Children with Language Learning Disability*, Mahwah, Erlbaum, p. 151-173.
- Boisclair, A. et H. Makdissi (2003). « Compréhension du récit chez le jeune enfant et scolarité de la mère », *Pratiques psychologiques*, 1, p. 37-49.
- Boisclair, A. et H. Makdissi (2004). *Le développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance*, Québec, Développement des ressources humaines du Canada, Programme de partenariats en développement social.

- Bourg, T., P.J. Bauer et P. van den Broek (1997). «Building the bridges: The development of event comprehension and representation», dans P.W. van den Broek, P.J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental Span in Event Comprehension and Representation. Bridging Fictional and Actual Events*, Mahwah, Erlbaum, p. 385-407.
- Bourgeois, P. et B. Clark (1986). *Benjamin et la nuit*, Markham, Les Éditions Scholastic. Traduction française de C. Duchesne (1986). *Franklin in the Dark*, Kids Can Press Ltd.
- Cain, K., V.J. Oakhill et C. Elbro (2003). «The ability to learn new word meaning from context by school-age children with and without language comprehension difficulties», *Journal of Child Language*, 30, p. 681-694.
- Demont, E. et J.E. Gombert (1996). «Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills», *British Journal of Educational Psychology*, 66, p. 315-332.
- Dewitz, P. et P.K. Dewitz (2003). «They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment», *The Reading Teachers*, 56(5), p. 422-435.
- Edwards, C.P. (2002). «Evolving questions and comparative perspectives in cultural/historical research», *Human Development*, 45, p. 307-311.
- Edwards, D. (1993). «Concepts, memory, and the organization of pedagogic discourse: A case study», *International Journal of Education Research*, 19, p. 205-225.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*, Londres, Sage Publications.
- Edwards, D. et J. Potter (1993). «Language and causation: A discursive action model of description and attribution», *Psychological Review*, 100(1), p. 23-41.
- Ehri, L.C. (2002). «Phases of acquisition in learning to read words, and implications for teaching», Monographie, *British Journal of Educational Psychology*, 1, p. 7-28.
- Garcia, R. (1999). «A systemic interpretation of Piaget's theory of knowledge», dans E.K. Scholnick, K. Nelson, S.A. Gelman et P. H. Miller (dir.), *Conceptual Development. Piaget's Legacy*, Mahwah, Erlbaum, p. 165-183.
- Grasser, A.C., M. Singer et T. Trabasso (1994). «Constructing inferences during narrative text comprehension», *Psychological Review*, 101, p. 371-395.
- Makdissi, H. et A. Boisclair (2004). *La lecture interactive: un lieu d'expansion de l'expression des relations causales chez l'enfant d'âge préscolaire*, Québec, Développement des ressources humaines du Canada, Programme de partenariats en développement social.
- Makdissi, H. et A. Boisclair (2008). «L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire», *Archives de psychologie*, 73, p. 51-79.
- Makdissi, H., A. Boisclair et C. Fortier (2007). «Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit», *Recherche qualitative*, 27(1), p. 92-132.

- Margaraiz, E et J. Piaget (1925). «La structuration des récits et interprétation des images de Dawid chez l'enfant», *Archives de psychologie*, 19(75), p. 211-239.
- Morais, J. (1993). «Compréhension/décodage et acquisition de la lecture», dans J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.), *Lecture, écriture, acquisition: les actes de la Villette*, Paris, Nathan, p. 10-21.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*, Paris, Presses universitaires de France.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.
- Ravid, D. et L. Tolchinsky (2002). «Developing linguistic literacy: A comprehensive model», *Journal of Child Language*, 29, p. 417-447.
- Richardson, J. (1999). «The concepts and methods of phenomenographic research», *Review of Educational Research*, 69(1), p. 53-82.
- Ricoeur, P. (2003). «Arts, langage et herméneutique esthétique», dans J.-M. Brohm et M. Uhl (dir.), *Entretien avec Paul Ricoeur*, <www.philagora.net/philofac/ricoeur.htm>, consulté le 21 février 2003.
- Rogoff, B. (2002). «How can we study cultural aspects of human development?», *Human Development*, 45(4), p. 209-210.
- Rogoff, B. et C. Angelillo (2002). «Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development», *Human Development*, 45, p. 211-225.
- Stein, N.L. (1988). «The development of storytelling skill», dans M.B. Franklin et S. Barten (dir.), *Child Language: A Book of Readings*, New York, Cambridge University Press, p. 282-297.
- Stein, N.L. et C.G. Glenn (1979). «An analysis of story comprehension in elementary school children», dans R.O. Freedle (dir.), *Advances in Discourse Processes: New Directions in Discourse Processing*, vol. 2, Norwood, Ablex, p. 53-120.
- Stein, N.L. et M.D. Liwag (1997). «Children's understanding, evaluation, and memory for emotional events», dans P.W. van den Broek, P.J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental Span in Event Comprehension and Representation. Bridging Fictional and Actual Events*, Mahwah, Erlbaum, p. 199-235.
- Sulzby, E. (1996). «Role of oral and written language as children approach conventional literacy», dans C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge et L.B. Resnick (dir.), *Children's Early Text Construction*, Mahwah, Erlbaum, p. 25-46.
- Trabasso, T. et J.P. Magliano (1996). «How do children understand what they read and what can we do to help them?», dans M. Graves, P. van den Broek et B. Taylor (dir.), *The First R: A Right of all Children*, New York, Teachers College Press, p. 158-181.
- Trabasso, T. et N.L. Stein (1997). «Narrating, representing, and remembering event sequences», dans P.W. van den Broek, P.J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental Span in Event Comprehension and Representation. Bridging Fictional and Actual Events*, Mahwah, Erlbaum, p. 237-270.

- Trabasso, T., N.L. Stein, P.C. Rodkin, M.P. Munger et C.R. Baughn (1992). « Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events », *Cognitive Development*, 7, p. 133-170.
- van den Broek, P. (1990a). « The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension », dans D.A. Balota, G.B. Flores d'Arcais et K. Rayner (dir.), *Comprehension Processes in Reading*, Hillsdale, Erlbaum, p. 423-445.
- van den Broek, P. (1990b). « Causal inferences and the comprehension of narrative text », dans A.C. Grasser et G.H. Bower (dir.), *Inferences and Text Comprehension*, San Diego, Academic Press, p. 175-196.
- van den Broek, P. et R.F. Lorch (1993). « Network representations of causal relations in memory for narrative text: Evidence from primed recognition », *Discourse Processes*, 16, p. 75-98.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, De Boeck.
- von Glasersfeld, E. (1994). *L'interprétation constructiviste de l'épistémologie génétique*, III^e Symposio International de Epistemologia Genetica, Aguas de Lindóia, Brazil, 28 août-2 septembre.
- Vonèche, J. (1999). « The origin of Piaget's ideas about genesis and development », dans E.K. Scholnick, K. Nelson, S.A. Gelman et P.H. Miller (dir.), *Conceptual Development. Piaget's Legacy*, Mahwah, Erlbaum, p. 243-252.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Éditions sociales.
- Wells, G. (2000). « From action to writing: Modes of representing and knowing », dans J.W. Astington (dir.), *Minds in the Making: Essays in Honor of David R. Olson*, Malden, Blakwell, p. 115-140.
- Wells, G. (2002). « The role of dialogue in activity theory », *Mind, Culture, and Activity*, 9, p. 43-66.



Notices biographiques

Mireille Baulu-MacWillie, Ph. D., a été professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université Sainte-Anne en Nouvelle-Écosse. Elle est auteure de plusieurs publications scientifiques ainsi que de matériel pédagogique. Ses ouvrages didactiques *Apprendre...c'est un beau jeu* (1990) et *Découvrir la langue par la magie des contes* (2007) – ce dernier écrit en collaboration avec Barbara Le Blanc – sont utilisés partout au Canada francophone. Ses recherches ont porté, entre autres, sur les préconceptions des enfants au sujet des concepts scientifiques et sur la conceptualisation d'un modèle didactique de francisation destiné aux enfants qui arrivent dans les centres de la petite enfance en milieux minoritaires acadiens et francophones et qui ne parlent pas la langue de leur héritage ancestral.

mireillebm@hotmail.com

Andrée Boisclair est professeure à l'Université Laval à Québec. Ses travaux portent sur le développement de l'enfant, l'émergence de la littératie et le développement du langage chez l'enfant sourd. La perspective adoptée allie le constructivisme piagétien et l'analyse socioculturelle. De son point de vue, le concept de schème (Piaget) et celui de zone de

proche de développement (Vygotski) ne peuvent être dissociés et, à cette condition, ils constituent des concepts phares tant pour l'intervention et l'enseignement que pour la recherche.

andree.boisclair@fse.ulaval.ca

Denise Doyon est professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses intérêts de recherche portent sur différents aspects de l'éducation préscolaire, plus particulièrement sur le jeu et sur le rôle de l'adulte pour favoriser le développement de l'enfant. Elle travaille aussi à la formation continue du personnel enseignant par l'intermédiaire de projets de recherche avec le milieu scolaire.

denise_doyon@uqac.ca

Carole Fisher est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi. Après avoir travaillé pendant plusieurs années dans le domaine de l'acquisition du langage, elle travaille maintenant à la formation des futurs enseignants de français au secondaire. Ses recherches se concentrent principalement sur les conceptions grammaticales des élèves, la didactique de la grammaire et le développement des compétences communicatives à l'oral. Elle est l'auteure avec Marie Nadeau de *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner* (2006).

cfisher@uqac.ca

Barbara Le Blanc, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université Sainte-Anne en Nouvelle-Écosse. Elle est ethnologue, pédagogue, et femme de théâtre. Ses recherches et ses publications touchent, entre autres, la culture et l'histoire de l'Acadie, le tourisme éducatif et culturel, la collaboration musée-école ainsi que l'utilisation du théâtre et du jeu dramatique dans l'enseignement et l'apprentissage. Parmi ses publications, mentionnons *Tous ensemble: guide pour l'enseignement des danses traditionnelles acadiennes dans les écoles* (2004). Son travail consiste à explorer et à mettre en valeur l'importance de la construction d'un sentiment d'appartenance à une collectivité.

barbara.leblanc@usainteanne.ca

Hélène Makdissi a obtenu un doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval où elle poursuit actuellement sa carrière de professeure chercheure. Sa thèse porte sur la construction des relations causales faites par de jeunes enfants âgés de 3 à 6 ans, et ce, en contexte de lecture interactive. Ses intérêts de recherche concernent les liens entre le langage oral, l'émergence de la littératie et l'apprentissage de la langue écrite.

helene.makdissi@fse.ulaval.ca

Ginette Plessis-Bélair, Ph. D. en éducation de l'Institut d'éducation de l'Université de Londres, est actuellement professeure, spécialisée en didactique du français, au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son enseignement et ses recherches portent principalement sur le développement du langage et sur le français parlé dans le cadre de la formation à l'enseignement.

ginette.plessis-belair@uqtr.ca

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation au moyen de résultats de recherche et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

Membres du comité de lecture

Jean Archambault (Université de Montréal), Diane Biron (Université de Sherbrooke), Hélène Bonin (UQAM), Caroline Bouchard (UQAM), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR-Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godelieve Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (UQAM), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Charlotte Guérette (Université Laval), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq-UQAM), Gaby Hsab (UQAM), Mokhtar Kaddouri (Conservatoire national des arts et métiers de Paris), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Judith Lapointe (chercheuse en éducation), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université Laval), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Martine Morisse (Université Charles-de Gaulle, Lille 3), Donatille Mujawamariya (Université d'Ottawa), Denise Normand-Guérette (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (Cégep Marie-Victorin), Anne Roy (UQTR), Ghislain Samson (UQTR), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheuse en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Paul Bélanger (UQAM), Carmen Dionne (UQTR), Stéphane Ducharme (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Roberto Gauthier (UQAC), Myriam Laventure (Université de Sherbrooke), Gisèle Lemoyne (Université de Montréal), Gisèle Maheux (UQAT), Catherine Ratelle (Université Laval), Sylvie Rocque (Université de Montréal), Claude Trottier (Université Laval), Lorraine Savoie-Zajc (UQO).

Dans la collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

Enjeux et défis associés à la qualification

La quête d'un premier diplôme
d'études secondaires
Nadia Rousseau (dir.)
2009, ISBN 978-2-7605-2487-3, 320 pages

La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui

*Réal Bergeron, Ginette Plessis-Bélair
et Lizanne Lafontaine (dir.)*
2008, ISBN 978-2-7605-2370-8, 300 pages

Les jeunes en grande difficulté

Contextes d'intervention favorables
Julie Myre Bisaillon et Nadia Rousseau (dir.)
2008, ISBN 978-2-7605-1555-0, 238 pages

Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement

Regards croisés
Christiane Gohier (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1511-6, 338 pages

La qualité en éducation

Pour réfléchir à la formation de demain
Matthis Behrens (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1498-0, 220 pages

La conscience

Perspectives pédagogiques et psychologiques
Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1475-1, 180 pages

La didactique du français oral au Québec

Recherches actuelles et applications
dans les classes
*Ginette Plessis-Bélair,
Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (dir.)*
2007, ISBN 978-2-7605-1418-8, 268 pages

Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion scolaire
Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire

Dans le contexte des réformes par compétences
*Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir
et Joël Lebeaume (dir.)*
2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse

Noëlle Sorin (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

Le manuel scolaire

Un outil à multiples facettes
Monique Lebrun (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

La violence au préscolaire et au primaire

Les défis et les enjeux de la collaboration
entre l'école et les parents
Maryse Paquin et Marie Drolet (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

Pédagogie et psychologie des émotions

Vers la compétence émotionnelle
*Louise Lafortune, Marie-France Daniel,
Pierre-André Doudin et al. (dir.)*
2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

Récits exemplaires de pratique enseignante

Analyse typologique
Serge Desgagné
2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétence ou de sens ?
Carol Landry et Jean-Marc Pilon (dir.)
2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques
*Richard Pallascio, Marie-France Daniel
et Louise Lafortune (dir.)*
2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires

Regards croisés
Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE
François Tochon et Jean-Marie Miron (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire
Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos

*Louise Lafortune, Colette Deaudelin,
Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)*
2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire apprendre

La place des outils technologiques
Colette Deaudelin et Thérèse Nault (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes

Vers des modalités d'intervention
actuelles et novatrices
Nadia Rousseau et Lyse Langlois (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages



Pédagogies.net

L'essor des communautés virtuelles
d'apprentissage

Alain Taurisson et Alain Senteni (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences

Marcelle Hardy (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches

Carol Landry (dir.)

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Louise Lafortune et Pierre Mongeau (dir.)

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain

Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action

Louise Lafortune, Colette Deaudelin,

Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples

Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Richard Pallascio et Louise Lafortune (dir.)

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

Le langage oral occupe-t-il la place qui lui revient à la maternelle? Reconnaît-on suffisamment que le langage est lié aux différentes dimensions du développement de l'enfant, notamment à la dimension cognitive? Pour favoriser des pratiques efficaces, sommes-nous à même de prendre en compte les conditions de la communication, les besoins et les capacités des enfants, de même que la complexité du rôle de médiateur qui incombe à l'enseignant?

Les textes réunis dans cet ouvrage invitent à une réflexion sur ces questions en proposant aux chercheurs, aux formateurs et aux enseignants des repères pour mieux tenir compte du langage et de la pensée au préscolaire. En abordant tour à tour l'animation de la causerie comme une conversation à plusieurs, le rôle des interactions adulte-enfant dans la compréhension du récit, le jeu dramatique pour favoriser l'appropriation de la langue en milieu minoritaire, les recherches présentées mettent de l'avant des principes et des moyens concrets pour développer solidairement le langage de l'enfant et sa capacité à réfléchir et à construire sa compréhension du monde. L'ensemble des contributions rappelle ainsi de manière tangible que c'est dans le contexte du dialogue et de l'interaction sociale, au sein d'une culture donnée, que le langage et la cognition se développent.



*DENISE DOYON est professeure
au Département des sciences
de l'éducation et de psychologie
de l'Université du Québec à Chicoutimi.*



*CAROLE FISHER est professeure
au Département des arts et lettres
de l'Université du Québec à Chicoutimi.*

Ont collaboré à cet ouvrage

Mireille Baulu-MacWillie – Andrée Boisclair – Denise Doyon
Carole Fisher – Barbara Le Blanc – Hélène Makdissi
Ginette Plessis-Bélair

