

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

HÉLÈNE TREMBLAY

BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B. Éd.)

**L'animation de la causerie en classe maternelle :
élaboration d'une grille d'auto-analyse
à l'intention de l'enseignante**

Décembre 1999



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

*À mon filleul Charles qui
sait si bien me faire découvrir
les trésors des paroles d'enfant ...*

REMERCIEMENTS

La présente recherche a été rendue possible grâce au soutien financier fourni par des bourses d'excellence attribuées par : le Fonds pour la Formation des Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), le Programme d'Aide Institutionnelle à la Recherche (PAIR) et la maison Gaëtan Morin Éditeurs ltée. Ces organismes sont vivement remerciés par l'auteure qui a pu ainsi se consacrer à sa démarche d'apprentissage de la recherche sans trop d'embarras pécuniaires.

L'auteure tient à faire connaître son respect et sa gratitude envers sa directrice de recherche, Madame Denise Doyon et sa codirectrice Madame Carole Fisher, toutes deux professeures à l'UQAC. En effet, elles ont vu à offrir un soutien indéfectible au cours de cette démarche de découverte parfois laborieuse. Leurs idées lumineuses, leur disponibilité, leur assiduité exemplaire, leur savoir théorique solide et précieux, leur esprit de synthèse essentiel, leurs stratégies diversifiées face à la recherche ont permis que ce mémoire voit le jour.

Les enseignantes, enfants et directions des écoles visitées pour les préobservations et les observations méritent aussi la reconnaissance de l'auteure. Toutes ces personnes ne peuvent être nommées afin de respecter l'anonymat convenu. Mais leur apport à la recherche est celui de la réalité scolaire, ce qui le rend inestimable.

Il faut aussi souligner les conseils avisés de Madame Johanne Beaumont, secrétaire de la maîtrise et du doctorat en éducation, dont l'extrême disponibilité a évité à l'auteure de nombreux désagréments, tant durant les études de maîtrise que pour la mise en page du mémoire. Des professeur(e)s de l'UQAC ont aussi permis un continuel repositionnement de l'auteure par rapport à sa recherche. Les collègues étudiants-chercheurs de la maîtrise et du doctorat en éducation (UQAC), dont certaines et certains furent très proches, ont apporté complicité, détermination, soutien, compréhension et confrontation constructive à l'auteure, lui montrant qu'elle ne cheminait pas en solitaire.

Enfin, l'auteure ne saurait taire l'essentiel de ce qui a permis l'aboutissement de cette recherche : l'inébranlable support des proches. Il n'est pas nécessaire de les nommer car les membres de ma famille sauront se reconnaître et recevoir mon humble gratitude, pour m'avoir appuyée durant toutes mes études par leur compréhension, leur affection, leur confiance, leur ouverture, leur disponibilité et leur sécurité. Avec le temps, ce projet est devenu le leur autant que le mien.

RÉSUMÉ

La présente recherche a pour objectif de fournir une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de la causerie aux enseignantes du préscolaire afin qu'elles puissent d'elles-mêmes améliorer ces stratégies. En effet, la littérature laisse voir des constats de failles dans cette activité : des prises de paroles inégales et une thématique loin des enfants en sont des exemples (Florin, 1991; Florin, Braun-Lamesch et Bramaud du Boucheron, 1985). Or, il se trouve que le langage et la communication ont un rôle primordial dans le développement cognitif, social et affectif de l'enfant, comme en font foi les écrits d'auteurs tels que Piaget, Vygotsky et Bruner. En outre, le programme d'éducation préscolaire (MEQ, 1997) rappelle cette place importante du langage et de la communication au préscolaire. Par conséquent, l'élaboration d'une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de la causerie s'imposait selon nous.

La construction de la grille s'est faite à partir d'une orientation qualitative de la recherche en suivant trois méthodes en continuelle confrontation. Tout d'abord, le dépouillement de sources théoriques et empiriques amenant le recueil des constats et des conseils d'auteurs a été effectué. Il s'agissait alors pour nous de mieux comprendre la place primordiale du langage et de la communication dans le développement global de l'enfant, mais aussi de tenter d'amasser la plus grande variété possible de stratégies d'animation grâce à l'étude de différents courants pédagogiques et de recherches sur des situations pédagogiques semblables à la causerie. Nous avons alors pu organiser un vaste ensemble d'indicateurs en grille. Ensuite, l'observation de causeries dans quatre classes maternelles a permis de rester en contact avec la réalité de la classe, d'apporter à chaque visite d'autres moyens pédagogiques employés par les enseignantes sur le terrain et surtout de valider l'utilisation de la grille par la chercheure. Enfin, un questionnaire complété par les enseignantes observées a permis de faire ressortir leurs perceptions et la valeur qu'elles accordent à la causerie et de confronter ces résultats aux observations. Ce faisant, la chercheure a pu confirmer le besoin de l'élaboration d'une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de l'activité de la causerie en classe maternelle. Bref, une démarche de continuelle remise en question des aspects retenus grâce à nos trois outils de recueil des données soit, l'analyse des sources littéraires, l'observation et le questionnaire, nous a amenée à produire un outil d'analyse final.

La grille, dans sa version finale, comprend trois parties appelées volets : les préparatifs, qui concernent la mise en place de l'activité et la prise de conscience des caractéristiques de ses participants, les stratégies et les interactions, volet qui permet l'analyse détaillée de l'activité, comme par exemple : le thème et ses effets, la qualité et la quantité de discours, les types de questions et autres; finalement le dernier volet est intitulé la clôture et le réinvestissement et il permet à l'enseignante d'analyser la qualité de la conclusion de son activité de causerie.

Prenant appui sur des sources théoriques et empiriques, cette grille d'auto-analyse prend en considération l'ensemble des comportements de l'enseignante durant une activité spécifique : la causerie en classe maternelle. Cette recherche apporte donc un outil unique et détaillé qui aide l'enseignante à réfléchir sur ses pratiques.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER : Les assises de la recherche	4
La problématique	4
La situation à l'étude	4
Des orientations pédagogiques	6
La documentation officielle	9
Le problème de recherche	12
Les fondements théoriques de la recherche	15
L'apport de Piaget	15
Le développement du langage	16
La solidarité entre le langage et la pensée	17
Le langage et l'interaction sociale	18
L'apport de Vygotsky	19
Le développement par l'action et l'interaction sociale	20
Le langage : outil de connaissance et de régulation	21
La relation entre l'adulte et l'enfant	22
L'apport de Bruner	24
La culture et le développement	24
Le développement de la compétence langagière	25
Le rôle de l'adulte dans la construction du langage	27
Les écrits sur les interactions en classe	30
La dynamique interactionnelle et conversationnelle en classe	30
Des procédés d'interaction	40
Les procédés favorisant l'argumentation	41
Les pratiques de questionnement	44
Les constats et expérimentations sur la causerie	49

La section 2.3 : les interventions dans la construction du savoir.....	121
La section 2.4 : le discours de l'enseignante.....	124
La section 2.5 : les questions et les rétroactions de l'enseignante.....	129
La section 2.6 : les procédés adaptatifs de l'enseignante.....	135
La section 2.7 : la participation des enfants.....	138
La section 2.8 : le discours des enfants.....	141
La section 2.9 : comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité.....	144
Le troisième volet : clôture / réinvestissement.....	145
CHAPITRE IV : Le bilan de la démarche de recherche.....	149
Un rappel du problème de recherche.....	149
Le processus d'élaboration de la grille.....	152
La version finale de la grille proposée.....	153
Les limites de la recherche.....	156
CONCLUSION.....	158
RÉFÉRENCES.....	162
ANNEXES.....	168
Annexe 1 Un extrait d'une première version de la grille.....	169
Annexe 2 La version 2-3 de la grille.....	175
Annexe 3 La lettre adressée aux parents des enfants observés.....	185
Annexe 4 La description du mode de codage des observations accompagnée d'un extrait de transcription codée.....	187
Annexe 5 Le questionnaire précédé de sa lettre de présentation.....	195
Annexe 6 La version finale (4) de la grille.....	206

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Les stratégies de l'étayage d'après Bruner.....	28
Figure 2	Le plan de la grille (quatrième version).....	81

Les figures se rapportant à l'étude du questionnaire

Figure 3	La structure du questionnaire.....	83
Figure 4	Les objectifs de la causerie.....	87
Figure 5	L'ouverture de la causerie.....	89
Figure 6	Le thème de la causerie.....	90
Figure 7	Les stratégies d'animation : la gestion.....	92
Figure 8	Les stratégies d'animation : les échanges entre enfants.....	94
Figure 9	Les stratégies d'animation : le développement des concepts.....	96
Figure 10	Les stratégies d'animation : l'argumentation et autres	97
Figure 11	Les stratégies d'animation : les types de questions.....	100
Figure 12	Les stratégies d'animation : les adaptations et autres interventions.....	101
Figure 13	Les stratégies d'animation : l'occupation de la parole.....	103
Figure 14	Les stratégies d'animation : les types de réponses.....	104
Figure 15	Les stratégies d'animation : l'utilisation de l'expansion et de l'extension.....	105
Figure 16	La clôture de la causerie.....	107
Figure 17	L'évaluation globale.....	108

Les figures se rapportant à l'étude de la grille

Figure 18	Un rappel du plan de la grille (quatrième version).....	111
Figure 19	Les participants.....	112
Figure 20	La mise en situation.....	113
Figure 21	Le choix du thème.....	114
Figure 22	Les effets du thème.....	116
Figure 23	Un exemple de hiérarchisation d'une interaction.....	118
Figure 24	La gestion des interactions.....	119
Figure 25	Les interventions dans la construction du savoir.....	122
Figure 26	Le discours de l'enseignante (première partie).....	124
Figure 27	Une description des fonctions de la communication de Halliday (1975).....	126
Figure 28	Le discours de l'enseignante (deuxième partie).....	127
Figure 29	Les questions et les rétroactions de l'enseignante (première partie).....	130
Figure 30	Les questions et les rétroactions de l'enseignante (deuxième partie).....	133
Figure 31	Les procédés adaptatifs de l'enseignante.....	136
Figure 32	La participation des enfants.....	139
Figure 33	Le discours des enfants (première partie).....	142
Figure 34	La qualification des rôles durant l'activité.....	145
Figure 35	Le troisième volet : clôture/réinvestissement.....	146

INTRODUCTION

La communication orale est omniprésente dans notre vie puisqu'elle nous permet d'entrer en relation avec les autres. Le langage qui la sous-tend représente un aspect majeur du développement humain, comme l'ont montré les psychologues de l'enfance. D'une part, Piaget estime que le langage permet l'évocation et qu'il reflète la pensée, permettant à la personne d'exprimer son raisonnement et sa représentation du monde. Pour sa part, Vygotsky considère que le langage est un outil pour la pensée et qu'il aide à travailler sur le réel. Enfin, Bruner trouve lui aussi que le langage est un outil de grande importance pour tout membre d'une culture. Il ajoute que les interactions avec des adultes permettent d'exercer des compétences langagières primordiales pour le développement global de la personne. Par conséquent, pour ces auteurs, le langage a un rôle de premier plan dans le développement et l'apprentissage.

Le langage prend donc une place importante aussi dans le curriculum scolaire, puisqu'il y est un médium d'enseignement et d'apprentissage et que sa maîtrise entraîne des aptitudes pour l'écrit et une bonne intégration sociale (Florin, 1995, 1991; Thériault, 1995). Aussi, la maternelle offre-t-elle plusieurs occasions où le langage et les aptitudes communicationnelles sont sollicités (Guillaumond, 1997). Toutefois, il existe une activité, la causerie, qui donne une place prépondérante à la communication orale et à l'exercice du langage.

Or, l'activité de causerie ne se déroule pas toujours à l'entière satisfaction des enseignantes et certains auteurs vont même jusqu'à la remettre en question (Guillaumond, 1997; Florin, 1995, 1991; Florin *et al.* , 1985; Lentin, 1973 et 1972). La plupart des auteurs allèguent en effet que les enfants parlent trop peu par rapport à l'enseignante, voire même que certains ne parlent pas du tout. L'enseignante serait l'unique gestionnaire des tours de parole et de la thématique, les réponses des enfants seraient trop courtes pour favoriser un bon exercice de langage et de pensée et la conversation entre enfants serait rare ou même absente.

Mais il convient, selon nous, de chercher à améliorer cette activité difficile à animer. En effet, la causerie développe les habiletés de langage et de communication, mais en plus elle expose les élèves à une situation qui se présentera dans la vie scolaire et post-scolaire de chacun : prendre la parole en groupe. Les situations scolaires de prise de parole bénéficient de plusieurs tendances récentes qui vont du projet à la discussion philosophique. Ces nouvelles approches pédagogiques font appel à des habiletés que l'enseignante doit développer.

C'est l'objectif que nous poursuivons dans la présente recherche qui se centre avant tout sur la pratique de l'enseignante. La démarche consiste à construire un outil d'auto-analyse afin d'amener l'enseignante à être elle-même l'agent de changement de ses pratiques. À travers l'utilisation de cet outil, nous pensons que l'enseignante pourra réaliser l'ampleur de son rôle de soutien dans la construction du langage et des habiletés de communication de l'enfant (Durand, 1997) et s'approprier des moyens concrets afin d'assumer plus efficacement ce rôle. La grille est un outil d'auto-analyse bâti à partir d'une vision constructiviste et socio-constructiviste du développement selon laquelle l'enfant a

beaucoup de place pour agir, mais où il est soutenu en ce sens par l'adulte et les situations mises en place.

Le premier chapitre du mémoire, établissant les assises de la recherche, présente sa problématique. Pour ce faire, il décrit la causerie, montre les différents courants qui peuvent l'influencer et les constats faits à travers la recherche sur cette activité. Ce chapitre présente aussi les fondements théoriques et empiriques de la recherche, ainsi que des avis d'auteurs sur des aspects du problème, dont celui de l'auto-analyse et de la pratique réflexive. Ce premier chapitre sert également à établir la position du problème et les objectifs de la recherche.

Pour sa part, le deuxième chapitre établit le cadre méthodologique de cette recherche de type qualitatif, en montrant le processus de construction et de confrontation de la grille. Ce processus est issu de trois méthodes qui ont permis d'élaborer les différentes versions de la grille, qui sont d'ailleurs présentées, ainsi que de justifier le besoin d'une telle grille.

Le troisième chapitre présente les résultats issus de notre démarche de recherche, ceux du questionnaire ainsi que la version finale de la grille avec les fondements de chacun des éléments qui y sont impliqués. Enfin, le quatrième chapitre constitue le bilan de la démarche de recherche en incluant une brève description des fondements et de la démarche suivie, mais en insistant sur les forces de la grille et en établissant les limites de l'étude.

CHAPITRE PREMIER

Les assises de la recherche

Le premier chapitre présente d'abord les éléments impliqués dans la problématique, conduisant à des questions de base pour la recherche. Par la suite, les auteurs fondamentaux sont abordés en fonction du domaine de recherche : une situation pédagogique qui implique le langage et la communication. Il s'ensuit un examen des écrits empiriques traitant de la situation de communication en classe et des outils d'analyse de la pratique enseignante, ainsi que des sources qui traitent de l'auto-analyse et de la pratique réflexive. Enfin, la position du problème permet de synthétiser ces éléments et de présenter les objectifs de la recherche.

LA PROBLÉMATIQUE

La situation à l'étude

La maternelle, premier échelon de la scolarité, est fréquentée par plus de 95% des enfants québécois de 5-6 ans. Parmi les activités de la maternelle se trouve la causerie, au cours de laquelle les enfants sont regroupés pour parler. De fait, cette activité est le moment de la journée spécifiquement dévolu à l'exercice du langage et de la

communication. Il convient d'emblée de donner une définition de trois termes importants dans cette recherche : causerie, langage et communication.

La causerie est une activité répandue dans les classes maternelles québécoises. Souvent faite en début de journée, elle consiste à placer les participants en cercle et à discuter d'un thème ou des nouvelles de chacun. Les modalités d'animation et de distribution des tours de parole (par l'enseignante ou un autre animateur) peuvent différer d'une classe à l'autre. Bref, il s'agit d'une activité où les enfants sont regroupés pour exercer le langage et la communication.

Si on se rapporte au *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage* (Dubois, Giacomo, Guespin *et al.*, 1994), on trouve les définitions suivantes qui font voir le lien entre le langage et la communication :

Le langage est la capacité, spécifique à l'espèce humaine de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux (ou langue) mettant en jeu une technique corporelle complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique et de centres corticaux génétiquement spécialisés. Ce système de signes vocaux utilisé par un groupe social (ou communauté linguistique) déterminé constitue une langue particulière.

La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). La communication est intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ces mêmes sons.

Le langage suppose une capacité physique de parler et met en jeu des capacités intellectuelles ainsi qu'une langue commune aux interlocuteurs. Par ailleurs, le fait de se parler et de chercher à se comprendre, la dynamique entre les deux interlocuteurs est de l'ordre de la communication (Aimard, 1981; Moreau et Richelle, 1981). Le langage est donc la faculté qui s'exerce à travers la communication.

La causerie suppose donc des habiletés de langage et de communication afin que chaque locuteur puisse se faire entendre et comprendre. Par conséquent, on s'attend à ce qu'elle soit animée de manière à occasionner une conversation vraie, équitable, qui permet à chacun d'intervenir et qui fait émerger plusieurs points de vue. L'animation de la causerie peut être influencée de manière plus ou moins directe par des orientations pédagogiques particulières. En outre, des ressources fournies par les instances ministérielles (écrits officiels) peuvent aussi apporter un support à l'intervention pédagogique. Afin de bien cerner le problème à la source de la recherche, il convient d'examiner brièvement certaines orientations pédagogiques présentes dans les classes québécoises, ainsi que les écrits officiels disponibles touchant le langage au préscolaire.

Des orientations pédagogiques

Un des promoteurs des activités de communication en groupe fut Freinet. La pédagogie de Freinet est d'ailleurs centrée sur la communication. C'est l'entretien du matin qui donne le ton à la journée, qui permet à chacun d'exprimer ses interrogations et de donner de ses nouvelles, en plus de fournir une source de thèmes à exploiter en classe, car les enfants parlent de leurs préoccupations et de leurs observations sur le milieu proche (Boutan, Bizieau et Brun, 1996; Blancas et Blancas, 1985).

D'ailleurs, chez Freinet, l'étude du milieu se fait en vue de communiquer les observations aux pairs (Legrand, 1993). Toutes les matières scolaires sont mises à profit pour documenter les informations communiquées en groupe. Pour Freinet, le besoin de connaissance naît d'abord des interrogations de chacun et s'enrichit par le travail collectif. Le maître doit dès lors être à l'écoute de ses élèves dans une situation de communication

authentique (Legrand, 1993). Il importe donc de se donner la parole en classe avec des pratiques régulières (Boutan *et al.*, 1996; Freinet, 1971).

La pédagogie Freinet a inspiré des manières de mener la causerie. Ainsi, il se trouve une pratique qui a cours dans les classes québécoises et que l'on appelle le «nouveau du jour». Le «nouveau du jour» consiste à impliquer chaque enfant dans la conversation en lui demandant ses nouvelles de la journée. L'enseignante fait un «tour de table» en quelque sorte, questionne parfois quelque peu les enfants, tout en les laissant libres de parler ou de se taire.

Une autre pratique, le «Show and Tell» (Goulette, 1989), d'abord employée en milieu anglophone, permet aux enfants de parler, chacun à leur tour, d'un objet apporté en classe. Le support concret est ici tout à la fois déclencheur et thème. Il agit comme un élément aidant à organiser le discours de l'enfant. Les pairs peuvent intervenir en posant des questions et l'enseignante peut, de son côté, aider l'enfant à structurer son discours.

Le fait d'utiliser le langage pour répondre à un besoin de communication réel est aussi présent dans la «pédagogie du projet» (Villepontoux, 1992), abordée au Québec notamment par Francoeur-Bellavance (1995), et adaptée au préscolaire par des enseignantes (Cantin et Lavoie, 1995; Garneau, 1995). Ce courant pédagogique prône un choix de thème fait en groupe par «remue-ménages» (Garneau, 1995). Il y a par la suite une étape d'argumentation où chacun doit défendre son thème afin d'influencer le vote de la classe. Une fois le thème choisi par vote, il est inscrit bien en évidence et la classe procède à l'élaboration d'un «réseau sémantique» : des mots qui concernent le thème sont placés autour de celui-ci et mis en relation les uns avec les autres. Les projets de recherche

s'articulent dans le cadre de ce réseau sémantique (Cantin et Lavoie, 1995; Garneau, 1995).

La pédagogie du projet vise l'autonomie et la persévérance chez l'enfant. La communication y tient une place de choix, car la négociation y est omniprésente. L'adulte utilise des questions ouvertes et favorise les situations de recherche et de résolution de problème, de même que la variété dans les stratégies choisies pour arriver au but (le projet). Enfin, la communication orale est aussi en jeu dans la présentation du projet fini au groupe. Cette présentation permet de revenir sur la démarche suivie, de l'évaluer et de l'expliquer aux pairs. Pour l'ensemble de la démarche, l'adulte est un soutien pour l'enfant (Villepontoux, 1992). Francoeur-Bellavance (1995) souligne en effet que l'enseignante doit développer, dans ce cadre, des aptitudes de questionnement qui amènent l'enfant à avancer dans sa démarche d'apprentissage et l'habituent à considérer différentes voies d'exploitation pour un thème.

La discussion en groupe est également présente dans le courant de la «philosophie pour enfants», que l'on doit principalement à Lipman (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980). Pour ce dernier, la philosophie a sa place à l'école bien avant le niveau collégial. Au préscolaire, c'est par des histoires suscitant des questions que les enfants sont amenés à réfléchir. La communication occupe une place importante dans le déroulement de la séance de philosophie, car l'opinion de chacun est recherchée au cours de la discussion. La pensée autonome est le principal objectif de ce courant pédagogique.

Au Québec, la philosophie pour enfants est appliquée dans des écoles. Dunnigan (1997) en prône l'usage dans des classes maternelles. S'agissant de philosophie, il est possible de considérer que langage et pensée sont liés. À la maternelle, Dunnigan applique

ce modèle selon les prémisses de Lipman. Mais il faut d'abord voir à établir une vie de groupe empreinte de respect mutuel, un climat favorable aux échanges, car les concepts sont toujours définis et précisés en groupe, en tenant compte des représentations diverses, dans une «communauté de recherche». L'enseignante aide les enfants dans leur formulation mais de façon non directive. Lors d'une séance de philosophie, la «communauté de recherche» (le groupe en démarche de recherche) approfondit un sujet choisi par vote. Les enfants doivent faire preuve d'une certaine cohérence dans leur discours. Ainsi, ils doivent «être sensibles au contexte du sujet traité; être sensibles aux autres pensées en jeu dans la discussion; appuyer leur pensée sur des critères valables (...)» (Dunnigan, 1997 : 13).

Toujours selon Dunnigan, pour ces séances de philosophie, le maître est un «médiateur» dans la discussion, il conduit à nuancer les réflexions. Il ne faut craindre ni la controverse, ni l'argumentation. Enfin, il faut souligner que la séance se termine par une objectivation de la discussion et de son déroulement. En effet, on procédera à une interrogation en groupe, afin de faire le point sur ce que l'on a appris et comment on l'a appris. Le climat de la séance sera aussi considéré de façon critique.

En plus de pouvoir utiliser ces orientations pédagogiques ou de s'en inspirer, les enseignantes québécoises de maternelle ont accès à des documents officiels, fournis par le ministère de l'Éducation du Québec, qui peuvent les aider dans leur animation de la causerie. Il convient donc, ici, de prendre connaissance de certains des points traités par ces sources.

La documentation officielle

Dès 1969, le ministère de l'Éducation du Québec émettait des conseils afin d'aider les enseignantes à développer le langage à la maternelle sous la forme d'un guide d'activités consacré au langage (Lavoie, 1990; MEQ, 1969). Pour la présente recherche cependant, nous nous attarderons aux écrits officiels de 1981, 1982 et 1997. Il faut noter dès le départ que la terminologie des orientations ministérielles a quelque peu changé entre 1981 et 1997. Dans le programme de 1981 et dans le guide sur *Le langage au préscolaire* (MEQ, 1982b et 1981), on emploie le terme langage pour tout ce qui touche l'expression par le langage. Or, pour le renouvellement de son programme du préscolaire (MEQ, 1997), c'est le terme «communication orale» qui est employé pour désigner l'expression de l'enfant par le langage.

En fait, le programme du préscolaire de 1981 est le premier programme structuré pour le préscolaire au Québec. S'appuyant sur les connaissances du moment en psychologie et en pédagogie, il propose une approche globale du développement. Dans l'énoncé de chacun des objectifs, qu'il s'agisse de «se connaître soi-même», d'«apprendre à entrer en relation avec les autres» ou d'«apprendre à interagir avec l'environnement» (MEQ, 1981 : 14 à 27), il est possible de voir l'implication de l'usage du langage.

En outre, ce programme (MEQ, 1981) a conduit à l'élaboration d'une série de guides thématiques, dont un sur le langage (MEQ, 1982b). Ce guide étoffé présente le niveau langagier des enfants d'âge préscolaire et suggère diverses interventions. On peut ainsi noter que ce guide propose des activités pour que l'enfant puisse exprimer ses intérêts et parler avec une personne aidante, soit l'enseignante. En classe, le langage doit être significatif, diversifié par ses thèmes et ses fonctions, et il doit favoriser des initiatives

de communication de la part des enfants. L'enseignante, un modèle, doit présenter un discours clair et l'approcher du concret. En tout temps, elle doit être attentive au discours de chacun et l'exploiter de façon constructive (MEQ, 1982b).

Le programme renouvelé du préscolaire (MEQ, 1997) est une actualisation de celui de 1981 et des guides l'ayant accompagné. Dans ce programme, le MEQ affirme l'importance de la communication orale au préscolaire. On y précise que les bonnes conditions de communication dépendent des éléments suivants : «contact visuel; (...) respect du tour de parole; (...) maintien du sujet; (...) capacité d'amorcer la communication; (...) intérêt envers l'interlocuteur ou l'interlocutrice» (MEQ, 1997 : 34).

Mais la situation de communication doit aussi exploiter les dimensions «pragmatique» (caractéristiques d'utilisation), «formelle» (syntaxe et grammaire) et «sémantique» (contenu) du langage, en plus de permettre de diversifier les intentions de communications en utilisant toutes les fonctions du discours définies par Halliday (1975, dans MEQ, 1997). La position officielle oriente avant tout l'intervention éducative en langage vers le contenu («extension sémantique»). Pour sa part, la forme, encore en élaboration, bénéficie d'interventions soutenant («expansion grammaticale») plutôt que de corrections directes. De plus, il faut noter que la communication orale est présente dans les différents «domaines d'activité» définis pour le préscolaire, mais aussi explicitement impliquée dans le détail de plusieurs objectifs du programme (MEQ, 1997 : 22 à 39).

L'activité de causerie peut donc bénéficier d'influences diverses. Ainsi, les pistes pertinentes offertes par des orientations pédagogiques pourraient se trouver appliquées dans une causerie comme par exemple : réinvestir l'entretien dans d'autres activités, adopter une thématique proche des préoccupations des enfants, varier les fonctions du

discours, objectiver la démarche de la causerie avec les enfants, donner la parole aux enfants, les amener à développer leur point de vue et à faire des liens entre les éléments abordés, soutenir chaque enfant en fonction de ses capacités et assurer des conditions adéquates d'écoute et de communication durant la causerie. D'autres pourraient même s'ajouter. Il convient donc de chercher à déterminer comment des influences aussi variées, mais visant toutes à favoriser de meilleures stratégies d'animation chez les enseignantes, peuvent enrichir le moment de langage à la maternelle.

Le problème de recherche

La recherche en cours s'intéresse à l'événement pédagogique qu'est la causerie, activité de langage et de communication à la maternelle. L'attention sera portée sur l'animation de l'activité par l'enseignante, animation qui découle de choix pédagogiques, en considérant qu'il est possible de trouver ou d'en arriver à des causeries adéquatement conduites où l'enfant est engagé dans un véritable dialogue.

Or il appert, selon les écrits de Florin (1991, 1985) en France et de Hohl (1985) au Québec, tout comme pour d'autres auteurs (Guillaumond, 1997; Villepoux, 1992; Giordan et De Vecchi, 1987), que la causerie n'atteint pas toujours son but premier : faire parler les enfants de façon constructive. Florin a remarqué, et Hohl livre des observations semblables, que la causerie est centrée sur l'adulte, qu'elle adopte un style académique et que 30% des enfants n'y prennent pas la parole. Bref, la causerie prend des allures de leçon où le savoir se transmet de l'adulte à l'enfant, tandis que celui-ci réagit par des réponses brèves à des questions fermées.

À la suite de ces constats, nous pensons que des outils doivent être rendus disponibles pour les enseignantes afin qu'elles puissent d'elles-mêmes analyser l'animation de leur causerie. D'ailleurs, les documents du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1997, 1982a, 1981) incitent les enseignantes à initier des pratiques d'évaluation de leur agir en classe. En outre, c'est une voie que la littérature sur la «pratique réflexive» nous encourage à suivre. Il s'agit donc pour nous d'aider les enseignantes à analyser leur pratique à partir d'indicateurs efficaces. C'est dans ce but que nous nous proposons de produire un outil d'auto-analyse des pratiques d'animation de la causerie.

Mais, pour être utilisable, un tel outil devrait pouvoir s'inspirer des diverses tendances pédagogiques ayant cours dans les classes et bénéficier des constats de recherches. Car il ne s'agit pas de changer toute l'inspiration pédagogique de l'enseignante, mais bien de l'amener à interagir de façon constructive avec ses élèves. Il convient également de tenir compte du courant de la pratique réflexive et des écrits sur l'auto-analyse qui mettent en jeu la personne elle-même dans l'évaluation de sa pédagogie.

Cet outil doit prendre racine, selon nous, dans une approche constructiviste et socio-constructiviste. Pour ce faire, trois auteurs ont été retenus : Piaget, Vygotsky et Bruner. Bien qu'il y ait certaines divergences entre ces auteurs, leurs théories se complètent fort bien, d'après nous, en ce qui concerne l'importance de la communication et du rôle de l'adulte pour la favoriser.

Piaget considère que le langage permet l'évocation et qu'il reflète la pensée, permettant à l'adulte de connaître la façon dont l'enfant raisonne et aussi de saisir sa

représentation du monde. Le langage aide à établir des relations et oblige le sujet à utiliser des symboles communs pour se faire comprendre des autres interlocuteurs. Piaget et ses disciples ont d'ailleurs tendance à encourager la discussion entre pairs, ce qui aide à la socialisation. Pour sa part, Vygotsky considère que le langage est un outil pour la pensée, qu'il aide à la forger et qu'il contribue au travail sur le réel. Pour ce chercheur, l'adulte reste le meilleur modèle linguistique d'une culture donnée. Cependant, selon Vygotsky, l'adulte doit intervenir de façon attentive et adaptée auprès de l'enfant, en se souciant de son niveau de développement. L'apprentissage, le développement, se produit à travers les interactions sociales et la médiation offerte par les tuteurs. C'est aussi l'avis de Bruner. Ce dernier considère que le langage est un outil majeur pour l'intelligence. Selon cet auteur, les enfants veulent explorer les buts du langage, ils recherchent le sens. L'adulte a un rôle fondamental à jouer dans la mise en place des contextes d'apprentissage qui permettent à l'enfant de connaître le succès et d'accéder aux règles et aux conventions de la culture dans laquelle il se développe.

Ces trois auteurs mettent donc en évidence le rôle essentiel du langage dans le développement de la personne et la nécessité d'interventions adaptées de la part des adultes. Il s'agit des préoccupations majeures de notre recherche.

C'est à partir de ces diverses considérations impliquant la littérature sur le développement du langage, les courants pédagogiques au préscolaire et la pratique réflexive, qu'il nous semble possible de construire un outil d'auto-analyse de l'activité de causerie. Cet outil pourrait tracer le portrait de chaque causerie en termes de forces et de points à améliorer. Pour atteindre notre objectif, nous pensons que l'outil doit être confronté à la pratique en cours d'élaboration, selon une méthodologie adéquate et

d'orientation qualitative, puisqu'il s'agit de chercher à explorer et à comprendre une situation pédagogique concrète mais qui varie d'une classe à l'autre.

Il faut donc, de prime abord, se poser certaines questions : quels sont les éléments que l'outil devra prendre en compte afin de mener une analyse adéquate de la causerie ? Quels sont les éléments qui pourraient conduire les enseignantes vers des causeries où la conversation serait riche et constructive ? Sous quelle forme l'outil doit-il se présenter pour être utilisable, et réellement utilisé, par des enseignantes ?

Bref, l'outil devra tenir compte des éléments retenus chez divers auteurs, les analyser et les organiser afin qu'ils puissent être facilement utilisables lors d'une situation scolaire comme la causerie. Entre autres, il faut rappeler que cet outil devra sans cesse s'appuyer sur ses fondements théoriques constructivistes et socio-constructivistes. Il convient de les exposer.

LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

La causerie est une activité dont le but est de développer le langage et les habiletés à communiquer. C'est pourquoi il importe de se donner une compréhension du rôle du langage dans le développement de l'enfant, ainsi que du processus par lequel il s'acquiert.

L'apport de Piaget

Dans le courant constructiviste, un auteur charnière a été choisi, en raison du regard qu'il porte sur les liens entre le langage et le développement. Il s'agit de Piaget (1977, 1966, 1964a et b, 1963; Piaget et Inhelder, 1966). Au regard de la théorie piagétienne,

trois aspects du langage seront considérés : le développement du langage, la solidarité langage et pensée, le langage comme moyen de communication et d'interaction avec les autres.

Le développement du langage

Dans la théorie piagétienne, le langage est une manifestation de ce que Piaget appelle la «fonction sémiotique» (Legendre-Bergeron, 1980; Piaget, 1966, 1964a et b; Piaget et Inhelder, 1966), laquelle apparaît vers 18 mois, donnant lieu à un ensemble de conduites, dont le langage, dans lesquelles le symbole se détache de l'action. Ces conduites permettent à l'enfant de se représenter le réel, de l'évoquer mentalement, de le raconter, bref de se dégager de l'action immédiate. La fonction sémiotique constitue, pour cet auteur, une fonction fondamentale.

Il faut noter qu'à la période précédente (sensori-motrice, 0-2 ans), l'enfant communique déjà avec son entourage. Ses pleurs, ses sourires, ses vocalisations sont interprétés par son entourage et sont constitutifs des premières formes d'interactions entre l'enfant et les personnes qui l'entourent (Piaget et Inhelder, 1966). Mais l'emploi du langage permet à l'enfant d'évoquer verbalement des personnes, des choses, des actions, en leur absence. Cette potentialité du langage donne à l'enfant une prise extraordinaire sur le réel, puisqu'il peut se représenter mentalement des événements passés, tout comme s'imaginer des possibles. L'accès au système de signes vocaux permet de plus à l'enfant d'intérioriser sa pensée, de réorganiser intérieurement ses expériences. En outre, le langage permet de se parler entre personnes sur une base commune de signification. L'enfant peut donc communiquer, organiser sa pensée pour la dire et la faire connaître, en plus d'avoir accès aux points de vue des autres.

Avec la parole, (...) c'est la vie intérieure comme telle qui est mise en commun, et, faut-il ajouter, qui se construit consciemment dans la mesure même où elle commence à pouvoir se communiquer (Piaget, 1964 a : 27).

Par conséquent, le langage facilite la socialisation, parce qu'il permet l'échange avec les gens qui entourent l'enfant (Piaget, 1964b). Les transmissions et interactions sociales constituent d'ailleurs un des facteurs de développement mis de l'avant par Piaget (Piaget et Inhelder, 1966). Mais encore, l'avènement du langage marque un moment fort selon Piaget, dans la mesure où le développement du langage est étroitement lié à la pensée.

La solidarité entre le langage et la pensée

Le langage n'est pas la pensée, mais il permet à l'enfant de l'exprimer (Piaget, 1966). Ainsi, grâce au langage, l'enfant peut exposer à quelqu'un sa façon de voir les choses, son raisonnement sur un problème, bref, sa façon de comprendre le réel (Piaget, 1966 et 1964a). Car, grâce à la représentation mentale, l'enfant devient apte à utiliser des signes pour exprimer sa pensée (Piaget et Inhelder, 1966). Ces signes, les mots qu'il emploie, vont se rapprocher peu à peu, dans leur signification, du signe collectif employé par les autres.

En effet, la signification du mot employé par l'enfant est rattachée à ce qu'il connaît de la réalité qui l'entoure. Afin de préciser ce mot, sa réalité doit être éprouvée par l'expérience. Il importe donc de faire des liens, de travailler sur la réalité que recouvre le mot pour en maximiser la compréhension (Kamii et De Vries, 1981). La pensée logique peut dès lors se développer grâce à de tels ajustements. Des événements où la discussion et le récit sont en jeu aident l'enfant en ce sens, en l'exposant à la cohérence et à diverses

significations (Piaget, 1963), en lui permettant d'exprimer ses propres significations. D'ailleurs, le langage joue un rôle tout à fait fondamental dans les interactions sociales.

Le langage et l'interaction sociale

Parmi les facteurs de développement soulignés par Piaget (Piaget et Inhelder, 1966), se trouvent les interactions et transmissions sociales dans lesquelles le langage exerce un rôle essentiel, tant du côté de sa production que de sa réception (Piaget, 1964 a; Piaget et Inhelder, 1966). Car le langage s'apprend et s'exerce avec des partenaires, adultes et pairs, quand on cherche à communiquer ensemble.

Kamii et De Vries (1981), travaillant sur des bases piagésiennes, soulignent que dans une relation d'apprentissage avec l'adulte, incluant donc celle du langage, l'enfant devrait être amené à construire, ce qui suppose qu'on lui laisse des initiatives en ce sens. Cette prémisse oblige l'adulte à laisser parler l'enfant, à le laisser recommencer au besoin. Ces deux auteures considèrent aussi que la discussion entre pairs est positive, puisque ces derniers facilitent l'apprentissage par des «voies inaccessibles aux adultes» (Kamii et De Vries, 1981 : 22). L'interaction, la résolution des conflits entre camarades aident, selon ces auteures, à considérer les points de vue des semblables et encourage, par conséquent, la décentration.

Dans de telles relations, le langage joue un rôle prépondérant pour la communication des idées. Car le langage permet à l'enfant de faire connaître sa pensée, mais aussi de se détacher du présent pour se raconter (Piaget et Inhelder, 1966). En outre, le langage est un important support de relations, car les pensées émises doivent être expliquées aux autres, précisées, afin que la conversation suive une direction commune, ou que les

points de vue divergents soient exprimés. Le langage sert donc aussi à négocier les représentations, il s'insère dans un contexte de relations interpersonnelles.

Somme toute, le langage tient une place substantielle dans la théorie piagétienne du développement, car il est un des modes d'appropriation du réel par l'enfant. Son apprentissage se fait grâce à des interactions et à l'organisation des données extraites du réel par le sujet. Le développement du langage, l'exercice de la communication, sont donc importants et ils devraient bénéficier de conditions favorables, comme le mentionnent Kamii et De Vries :

Le langage se développera inévitablement si les enfants ont de bonnes relations avec les adultes, négocient des compromis en coordonnant des points de vue différents avec d'autres enfants et expriment leurs idées avec conviction (Kamii et De Vries, 1981 : 2).

Par conséquent, des situations de communication en groupe sont appropriées, dans la mesure où les enfants ont la possibilité de s'exprimer dans de bonnes conditions. L'apprentissage de la communication en groupe fait voir l'importance de l'aspect social du développement. Il s'agit d'ailleurs d'un élément majeur de la théorie de Vygotsky.

L'apport de Vygotsky

Le développement de l'individu doit être étudié dans son contexte social selon Vygotsky (1985a, 1985b). Pour cet auteur, le langage joue un rôle fondamental car il est le véhicule de la culture, l'instrument du développement psychique. Dans les prochains paragraphes, nous aborderons trois aspects de l'apport de Vygotsky : le développement par l'action et l'interaction sociale, le langage comme outil de connaissance et de régulation et enfin la médiation offerte par le partenaire adulte dans l'apprentissage (Berk et Winsler,

1995; Thomas et Michel, 1994, Bentolila, 1992; Deleau, 1990; Tudge et Rogoff, 1989; Vygotsky, 1985a et 1985 b; Wertsch, 1985).

Le développement par l'action et l'interaction sociale

Selon Vygotsky, l'apprentissage se fait grâce à l'action du sujet dans un contexte d'interaction avec autrui. C'est par l'exercice d'activités concrètes avec des partenaires plus expérimentés que les fonctions psychiques supérieures, comme la conscience et la pensée verbale, se développent et se complexifient chez l'être humain. C'est donc l'action sur le réel qui transforme la pensée (Thomas et Michel, 1994).

Pour Vygotsky, l'individu ne devient pas social, il est social dès le départ (Thomas et Michel, 1994; Tudge et Rogoff, 1989; Vygotsky, 1985a). En effet, très tôt, l'enfant cherche à interagir avec les représentants de sa culture. Dans cette perspective, l'interaction sociale apparaît comme le moteur fondamental du développement : c'est à travers l'action avec autrui que l'enfant découvre et s'approprie les outils qui permettent l'interaction sociale et qu'il développe sa propre conscience et sa pensée.

Le développement de l'enfant est ainsi médiatisé par des représentants plus avancés de la culture qui rendent disponibles des «outils psychologiques». Un outil psychologique vient transformer la pensée, comme un outil de travail transforme le matériau. Par exemple, l'outil de langage est déterminant, selon Vygotsky, dans l'élaboration, le raffinement, le travail sur les concepts : «la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale» (Vygotsky, 1985a : 157).

Le langage : outil de connaissance et de régulation

Pour Vygotsky, la première fonction du langage est celle de communication (Vygotsky, 1985a : 38 et 76). Dans un premier temps, l'enfant développe des modes de communication qui lui permettent d'entrer en contact et d'interagir avec les autres. Parallèlement, la pensée préverbale (représentation) se construit. C'est la convergence, la fusion de ces deux développements qui conduit à l'utilisation véritable du langage selon Vygotsky. À partir de ce moment, la «pensée devient verbale et le langage intellectuel» (Vygotsky, 1985a : 128), car l'enfant commence à associer des concepts aux mots (Thomas et Michel, 1994). Le langage participe donc à la formation de la pensée en aidant à la conceptualisation certes, mais aussi à l'intériorisation des actions et à la régulation du comportement. Le langage est ainsi l'outil essentiel du développement.

Dans ces conditions, il faut comprendre que l'outil de langage permet de travailler sur le réel, d'intérioriser le travail concret. Vygotsky voit une illustration très nette de ce fait dans l'évolution du langage «privé», aussi qualifié de langage «égocentrique». Il s'agit de l'utilisation que le jeune enfant fait du «langage pour soi» quand il se trouve, par exemple, devant une situation problématique. Vygotsky considère qu'en utilisant ainsi le langage, l'enfant s'approprie une nouvelle fonction fondamentale, qui permet d'organiser l'action et de réguler son propre comportement. Ce que l'enfant a appris à faire dans le dialogue avec autrui, devient alors un processus intériorisé qui augmente sa compétence. Le rôle du langage s'oriente alors vers la clarification des pensées, l'auto-contrôle (Berk et Winsler, 1995).

Afin d'avoir accès aux outils psychologiques offerts par sa culture et pour apprendre à agir sur le réel, l'enfant doit avoir un modèle approprié, selon Vygotsky. La relation entre l'enfant et l'adulte apparaît alors comme cruciale dans le développement.

La relation entre l'adulte et l'enfant

Selon Vygotsky, pour être valable, l'intervention pédagogique doit précéder la capacité de l'apprenant. La personne qui intervient est donc idéalement un adulte, un représentant mature de la culture à laquelle appartient l'enfant (Vygotsky, 1985a). Car, il faut le rappeler, tout l'apprentissage de l'enfant s'insère dans un contexte culturel et l'interaction sociale en est le moteur principal (Thomas et Michel, 1994; Vygotsky, 1985a).

De fait, la personne plus avancée qui instruit l'enfant est un modèle qui médiatise pour l'apprenant ce qui est à apprendre. La notion de médiation est une contribution importante de Vygotsky (Wertsch, 1985) qui permet de comprendre la relation tuteur-apprenant. La médiation s'exerce dans le soutien offert par les membres avancés d'une culture aux membres moins avancés. Le rapport entre l'apprenant et le savoir est donc indirect, puisqu'il passe par une autre personne (Bentolila, 1992). C'est ainsi que l'apprentissage est soutenu par l'interaction sociale. Mais il ne s'agit pas d'une simple transmission de savoir. Il doit y avoir collaboration entre le tuteur et l'enfant afin que ce dernier intériorise les éléments à connaître.

La médiation offerte, bien que précédant le niveau de l'élève, doit se situer dans une zone sensible. Vygotsky appelle cette zone stratégique, la «zone proximale de développement» qu'il définit ainsi :

La différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul, définit la zone proximale de développement. (...) Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain (Vygotsky, 1985b : 108-109).

Dans le contexte préscolaire, il importe donc que l'enseignante écoute l'enfant afin de bien percevoir son niveau de développement. Elle sera alors mieux en mesure d'adapter ses propos et son langage aux capacités de l'enfant de manière à lui fournir les éléments qui lui permettront de progresser.

En somme, dans la perspective de Vygotsky, le rôle de l'école dans le développement du langage prend une importance capitale. Non seulement la langue reflète-t-elle la culture à laquelle l'enfant appartient, mais encore est-elle un support aux autres apprentissages, à la résolution de problèmes et aux relations interpersonnelles. Il importe donc que l'adulte se montre sensible au niveau de développement, aux particularités de chaque enfant de sa classe et qu'il se soucie de tous les faire avancer le plus possible. Enfin, il est fondamental que l'enseignante soit consciente de l'importance des interactions sociales pour le développement de l'enfant. Les interactions sociales ne doivent d'ailleurs pas avoir lieu seulement entre l'enseignante et chaque enfant, mais aussi entre eux. En tout temps, l'enseignante doit se souvenir que l'action facilite l'apprentissage.

Un autre auteur s'est soucié de la capacité d'adaptation de l'adulte et de la place du langage dans le développement. Influencé par Piaget et Vygotsky, Bruner s'est intéressé de près au rôle de l'adulte dans le processus de développement de l'individu.

L'apport de Bruner

Bruner (Bruner 1983a et b; Archambaud, 1975) est sans doute l'un des auteurs qui a le plus mis en évidence le rôle du langage dans le développement de l'enfant et le rôle de l'adulte comme support de ce développement. Bruner s'inscrit dans la lignée de Vygotsky, puisqu'il considère que le développement est médiatisé par le milieu social où l'enfant grandit et que l'enfant est tourné vers autrui dès son arrivée au monde. Nous nous arrêterons ici à trois aspects qui ressortent des travaux de Bruner : la culture et le développement, le développement de la compétence langagière et enfin le rôle de l'adulte dans la construction du langage.

La culture et le développement

Pour Bruner, s'intéresser au développement de l'enfant c'est aussi s'intéresser au développement de l'espèce humaine, à ce qui la rend spécifique. Par rapport aux autres espèces, on constate que le petit de l'homme arrive au monde dans un état de grande immaturité. Cette immaturité permet à la culture de compléter ce que la nature a commencé et l'enfant est préparé, biologiquement, afin que s'amorce ce processus. En effet, l'enfant est un être social qui paraît préparé pour interagir avec les personnes. C'est ce qui permet la transmission de la culture, c'est-à-dire tout cet ensemble de savoir-faire technique et intellectuel, la manière de se représenter la réalité et d'interagir avec elle, les valeurs et ainsi de suite. Pour Bruner, «le trait spécifique pour l'espèce humaine, c'est l'usage de la culture» (Bruner, 1983a : 37).

La culture apporte ainsi des outils à l'individu pour qu'il se développe. Le langage est l'un de ces outils, l'un des plus importants d'ailleurs, puisque selon Bruner (1983b: 18-19) :

C'est la nécessité d'utiliser la culture comme forme indispensable de survie qui force l'homme à maîtriser le langage. Le langage est le moyen d'interpréter et de réguler la culture. L'interprétation et la négociation commencent au moment où le petit pénètre sur la scène humaine.

Le développement de la compétence langagière

Pour Bruner, la compétence est essentiellement de l'ordre du savoir-faire, qu'il s'agisse du savoir-faire de manipulation (objets, outils, séquences d'actions) ou du savoir-faire communicatif, social, langagier. Du reste, les deux volets de la compétence (interaction avec les membres de l'espèce et maîtrise des objets, outils, actions) sont imbriqués, puisque dans la maîtrise des savoirs appliqués aux choses, le rôle du modèle humain est capital (Bruner, 1983a). Bref, l'apprentissage humain est médiatisé.

Puisque l'interaction sert de cadre à l'apprentissage, le langage joue un rôle fondamental dans le développement. Certes, l'enfant ne parle pas au départ mais il communique ses intentions, ses besoins et ses réponses aux personnes. Bruner a montré que pendant la première année de vie de l'enfant, on assistait à la mise en place de la communication (sorte de montage de moyens qui permet à deux personnes d'échanger des significations). L'enfant est constamment soutenu par l'adulte dans ce processus qui conduit au langage verbal.

Il faut noter de plus que pour Bruner le sens est premier : l'enfant ne va pas de la forme au sens, mais bien du sens à la forme du langage. En effet, acquérir le langage,

pour Bruner, ne consiste pas à apprendre un système de formes. Comme les autres compétences, le langage est avant tout un savoir-faire. Même si on supposait des dons innés pour acquérir la «grammaire» de la langue, il resterait à l'enfant à apprendre à exploiter le langage et c'est en l'utilisant que cela est possible : «la seule manière d'apprendre l'usage du langage, c'est de l'utiliser pour communiquer» (Bruner, 1983b : 110). C'est parce qu'il comprend quelque chose de ce qui se passe (intersubjectivité) et qu'il peut associer à ce «sens» certaines marques (gestes, actions, formules, mots), qu'il s'approprie peu à peu ces moyens, à son tour, pour échanger avec l'autre.

L'apprentissage est ainsi indissociable de la situation d'échange. C'est dans le cadre même de l'interaction inter-personnelle d'abord et de la conversation ensuite que l'enfant apprend : il apprend à propos de quoi on communique, il découvre les moyens utilisés, il s'exerce à les utiliser lui-même et à le faire de manière de plus en plus appropriée.

C'est à travers des expériences significatives d'interaction, de dialogue, que l'enfant progresse. Bruner a étudié de près ces situations favorables ou contextes d'apprentissage qui permettent de développer la compétence à communiquer. C'est principalement à travers le jeu et les rituels interactifs que l'enfant apprend les règles de la communication. Parmi ces règles on trouve : l'établissement du contact, l'attention conjointe (le fait pour les deux partenaires de porter leur attention sur la même chose au même moment) et l'alternance des tours. La maîtrise de ces règles de base permet à l'enfant de jouer un rôle de plus en plus actif dans l'échange et d'élargir son répertoire communicatif.

Dans les premiers dialogues d'action, les limites de l'action sont connues des deux participants et celle-ci est développée conjointement par l'enfant et l'adulte. Le jeu ritualisé, contextualisé, a toutes les apparences du scénario au sens propre. Lorsque la

mère et l'enfant agissent dans un scénario de jeu de «coucou» ou d'étiquetage d'images de livres (Bruner, 1983b), ils établissent, pour un moment, une «micro-culture» un «microcosme de communication».

Le jeu apparaît ainsi comme un moyen de mettre en évidence la communication et le langage (Bruner, 1983a). Le langage sert à marquer les étapes de l'action, sa progression, à signaler le moment où le partenaire peut intervenir. Le jeu permet aussi une chose fondamentale : la répétition. Mais celle-ci n'est jamais de l'ordre de l'identique. Elle comporte des variantes. Par exemple, dans le jeu de «coucou», on retrouve des composantes de base comme attirer l'attention, annoncer la disparition, faire disparaître, chercher, faire réapparaître. Mais chaque occurrence du jeu prend des formes diverses chez une dyade. Or, c'est la répétition à travers ces variantes qui permet la maîtrise de la structure sous-jacente et qui permet aussi que l'enfant fasse des liens sémantiques et apprenne des comportements de locuteur. Le jeu constitue ainsi une situation idéale pour l'apprentissage des structures et des règles. L'adulte a, dans ces contextes d'apprentissage, un rôle de premier ordre qu'il convient d'étudier plus avant.

Le rôle de l'adulte dans la construction du langage

La compétence s'élabore dans des situations asymétriques mettant en présence un adulte compétent et un enfant novice. Bruner montre que l'adulte sert de médiateur, qu'il assure un système de support au développement langagier (Villepontoux, 1992), puisqu'il met en place des situations qui permettent à l'enfant de jouer son rôle, de connaître le succès et de développer ainsi sa compétence.

En outre, l'adulte valorise la participation de l'enfant dans l'action. Par exemple, les mères traitent le bébé dès le départ comme s'il était animé d'intentions. En interprétant ses expressions, ses gestes, ses postures comme ayant telle ou telle signification, elles exposent ainsi l'enfant au sens que ces comportements et gestes ont dans une communauté donnée.

Mais encore, en plus d'étudier les contextes d'apprentissage mis en place et la considération de l'adulte envers l'enfant, Bruner observe et décrit de quelle manière l'adulte favorise l'apprentissage de l'enfant en s'adaptant sans cesse à son niveau. Les moyens qu'il met en oeuvre pour ce faire consistent dans ce que Bruner a appelé l'étaillage (Bruner, 1983a : 277-279). Au cours de l'interaction, l'adulte met en oeuvre différentes stratégies d'adaptation que la figure suivante explique :

Figure 1 : Les stratégies de l'étaillage d'après Bruner

STRATÉGIE	DESCRIPTION
1) Enrôlement (engagement)	L'adulte suscite l'intérêt, l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche.
2) Réduction des degrés de liberté	L'adulte simplifie la tâche, la limite à un niveau accessible afin d'assurer la vérification par l'enfant de l'atteinte de l'objectif.
3) Maintien de l'orientation	L'adulte maintient l'attention de l'enfant sur l'objectif, entretient sa motivation et le protège des distractions.
4) Signalisation	L'adulte souligne les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Ce faisant, il fait voir les écarts entre ce que l'enfant produit et ce qui est attendu.
5) Contrôle de la frustration	L'adulte fait en sorte qu'en dépit des erreurs ou des obstacles, la tâche demeure gratifiante.
6) Démonstration	L'adulte modèle des solutions pour la tâche, ce qui implique une stylisation de l'action. Il peut s'appuyer sur une ébauche de solution tentée par l'enfant, en espérant que celui-ci l'imitera à son tour.

En somme, les travaux de Bruner font ressortir de façon percutante et précise le rôle de soutien et de médiateur de l'adulte dans le développement du langage. En aidant l'enfant à développer son langage, on lui permet de s'approprier les outils culturels

fondamentaux et ainsi de s'adapter à son milieu. Les travaux de Bruner nous invitent donc à reconnaître le rôle central du langage dans le développement de l'enfant et le rôle essentiel de l'adulte pour mettre en place des contextes d'apprentissage appropriés.

Tout bien considéré, ces trois auteurs (Piaget, Vygotsky, Bruner) nous apportent une meilleure compréhension du rôle crucial du langage dans le développement, mais aussi du rôle de l'adulte dans l'apprentissage du langage. Piaget considère que le langage permet l'évocation et qu'il reflète la pensée, aide à l'organiser et permet à l'enfant d'exprimer sa représentation du monde. En plus, des disciples de Piaget demandent que l'on encourage la conversation entre pairs, puisqu'elle aide à la socialisation de l'enfant.

Selon Vygotsky, le langage est un outil pour la pensée puisqu'il aide à la forger et qu'il contribue au travail sur le réel. Ce chercheur considère que l'adulte est le meilleur modèle linguistique d'une culture. Mais cet adulte doit intervenir de façon attentive et adaptée auprès de l'enfant, en se souciant de son niveau de développement. Les interactions sociales et la médiation offerte par les tuteurs aident le développement, selon Vygotsky.

Bruner abonde d'ailleurs aussi en ce sens, puisqu'il trouve que la compétence langagière aide à l'adaptation de l'individu à son milieu et à l'apprentissage des éléments de sa culture, car l'apprentissage a lieu lors d'interactions qui sont aménagées avec soin (jeux et rituels). L'adulte y a un rôle crucial et il doit s'adapter de façon continue à l'enfant, d'après Bruner.

En définitive, ces trois auteurs ont posé pour nous les balises en vue d'une action adaptée de l'adulte dans un contexte adéquat lors de la causerie. Or, la présente recherche

peut aussi bénéficier de l'apport de constats et conseils de chercheurs ayant étudié les interactions en classe. Il convient de les examiner.

LES ÉCRITS SUR LES INTERACTIONS EN CLASSE

Les auteurs étudiés nous montrent que le langage est un élément important du développement de l'enfant, que l'élève l'utilise pour connaître, communiquer sa représentation du monde et entrer en relation avec les autres. Il importe donc d'essayer de savoir comment l'école fait parler les enfants. La recension d'écrits qui suit fait état du langage et de la communication à l'école sous trois aspects : la dynamique interactionnelle et conversationnelle en classe, les procédés d'interaction et enfin la situation de causerie elle-même.

La dynamique interactionnelle et conversationnelle en classe

L'interaction entre les individus d'un groupe se fait essentiellement par le langage. Ce dernier a donc un rôle déterminant dans l'adaptation de l'individu à un groupe et incidemment dans son développement. Les interactions en classe sont étudiées par divers auteurs. Même si certains chercheurs ont étudié les interactions en général, nous nous arrêterons aux aspects qui touchent plus spécifiquement le langage, la communication et les stratégies pédagogiques qui leur sont reliées. Les auteurs invoqués sont : Kontos et Wilcox-Herzog (1997), Hohl (1996,1993), Lentin (1973,1972) et, enfin, Tochon et Cambron (1992) puis Vigneault (1992).

Kontos et Wilcox-Herzog (1997) ont effectué une recension de recherches portant sur différents aspects de l'interaction enfant-enseignante : la fréquence des interactions, les types d'interactions (en considérant le rôle des enseignantes, leur sensibilité, leur degré d'implication, le langage et la conversation en classe, les caractéristiques des enfants), la formation des enseignantes, l'approche pédagogique adoptée. Certains des aspects étudiés touchent de plus près l'utilisation du langage et ce sont ceux-ci qui sont relevés dans la présente recherche.

Selon ces auteures, il semble que certains enfants vont chercher plus aisément l'attention de l'enseignante, interagissant donc plus fréquemment avec elle. Ce fait suggère que l'enseignante doit être plus consciente de la façon dont elle distribue son attention. Si certains interlocuteurs sont favorisés, il semble aussi que les intervenants jouent toujours le même rôle. Or, il est important, selon Kontos et Wilcox-Herzog, que les rôles varient dans la classe.

En outre, il importe qu'il y ait de fréquentes interactions langagières d'après Kontos et Wilcox-Herzog. Mais les recherches qu'elles citent montrent un taux peu élevé de conversation entre l'enseignante et chaque enfant. De plus, l'origine ethnique des élèves et leur sexe influencent leur interaction langagière avec l'enseignante. Par exemple, les garçons seraient, selon elles, plus souvent interpellés, mais les adresses favorables seraient plutôt dirigées vers les filles. Pourtant, selon des recherches rapportées par les deux auteures, il semble que les enfants ayant eu plus d'interactions langagières avec leur enseignante sont mieux considérés socialement, montrent un meilleur niveau langagier et exécutent mieux certaines tâches.

D'autres chercheurs ont observé les interactions en classe. C'est le cas de Hohl (1996, 1993) qui a mené une étude en deux volets sur les maternelles en milieux défavorisés. Onze enseignantes de classes maternelles ont participé volontairement à cette étude. La chercheuse et ses collaboratrices ont procédé par observation à l'aide d'une grille qui a évolué au fil du déroulement de la recherche. Des consultations auprès de cinq enseignantes de première année ont également eu lieu pour évaluer les effets du temps plein en maternelle sur la première année du primaire. Par ce moyen, Hohl souhaite cerner les points qui aident les enfants à bien fonctionner à l'école. L'auteure a ainsi pu écrire deux livres qui constituent des ouvrages de référence pour des enseignantes qui désirent réfléchir sur leur pratique.

Dans la première partie de son étude, Hohl (1993 : 34) examine, entre autres thèmes, le «réseau des communications dans la classe», et elle observe que la façon dont les enseignantes s'adressent aux enfants est variable (de très douce à très autoritaire) et qu'un style prévaut parfois chez des enseignantes. L'auteure soulève l'importance pour l'enseignante de surveiller son attitude et de voir, entre autres, à ne pas condamner l'erreur.

Hohl (1993) déduit aussi de ses observations que l'adulte doit faire preuve d'une bonne capacité d'écoute afin de saisir les besoins de l'enfant et de pouvoir adapter son intervention en conséquence. L'auteure considère aussi que les enseignantes devraient plutôt centrer leurs rétroactions sur les forces de la démarche employée. Elle souligne en outre que l'adaptation de l'enseignante doit montrer une attention marquée pour l'enfant qui paraît plus vulnérable dès son entrée à l'école.

La préoccupation pour les interactions en classe est le fil conducteur de la deuxième partie de l'étude de Hohl (1996), qui fait appel aux mêmes modalités méthodologiques. Dans cette partie, Hohl aborde différents thèmes dont celui des différences qui séparent les garçons et les filles et celui du développement cognitif des enfants.

Dans le premier cas, on observe des différences dans l'interaction entre l'adulte et les enfants selon le sexe, ce qui rejoint les observations de Kontos et Wilcox-Herzog (1997). Selon Hohl, puisque les filles s'expriment plus facilement par la verbalisation seule tandis que les garçons utilisent en plus leur corps, il faudrait que les adultes en tiennent compte dans leur façon d'interagir avec chacun.

En ce qui concerne la relation entre l'apprentissage et le développement cognitif, l'enseignante devrait laisser plus de place aux thèmes proches des préoccupations des enfants. En outre, les stratégies des enseignantes devraient aider les enfants à : «réfléchir et construire des connaissances», «se poser des questions», «anticiper et vérifier», «résoudre des problèmes» (Hohl, 1996, p. 102 à 115). Selon Hohl, l'enfant peut mieux construire ses connaissances s'il peut entendre le point de vue des autres et discuter dans une ambiance où l'enseignante l'aide à se questionner, à argumenter, à réfléchir, à faire des hypothèses.

Les études précédentes (Kontos et Wilcox-Herzog, 1997; Hohl, 1996,1993) attirent notre attention sur trois constats des auteures. Tout d'abord, des enfants de la classe réussissent à attirer davantage l'attention de leur enseignante, ce qui entraîne la mise de côté de certains camarades. Ensuite, l'origine ethnique et le sexe jouent aussi un rôle dans la distribution de l'attention de l'enseignante. Enfin, les auteures rappellent que la fréquence des interactions langagières est stimulante pour le développement car elles

favorisent un meilleur niveau langagier et amènent les enfants à mieux exécuter certaines tâches.

Bref, les recherches de Kontos et Wilcox-Herzog (1997) et de Hohl (1993 et 1996) montrent que la qualité des interactions entre l'enseignante et les élèves est d'une importance considérable. L'animation de ces interactions exige des capacités d'observation, d'analyse et d'adaptation de la part de l'enseignante. Mais il est possible de centrer aussi l'intervention encore plus spécifiquement sur le langage. D'autres recherches méritent dès lors notre attention.

D'abord Lentin (1973, 1972) a identifié par de nombreux travaux des formes d'intervention par lesquelles l'adulte contribuerait à développer le langage de l'enfant. Au départ, Lentin considère que c'est avec les autres que l'enfant apprend sa langue. Mais il faut savoir que l'homogénéité d'apprentissage n'existe pas, que l'enfant fait face à des interlocuteurs divers qu'il doit s'habilitier à comprendre et pour lesquels il doit produire du langage. L'enfant est donc mis en face de plusieurs «registres de langage». Il faut aussi tenir compte, selon Lentin, du fait que les enfants ne viennent pas tous de milieux semblables et que les plus défavorisés ne retrouvent pas toujours le langage de leur famille à l'école. Pour l'auteure, il convient d'y être sensible et de tenter de réduire ces différences entre les enfants.

Les différences pouvant désavantager certains enfants conduisent Lentin à ne pas mettre beaucoup d'espoir dans les moments collectifs de langage, sans toutefois nier leurs avantages au niveau de la socialisation notamment. Même si l'enseignante veut y traiter des préoccupations des enfants et les socialiser, ce moment collectif reste difficile à animer, d'après Lentin, car il fait ressortir les vedettes au détriment des timides. Parfois,

d'après les observations de l'auteure, la discussion tourne au désordre. L'enseignante peut alors, mentionne Lentin, choisir d'animer en posant des questions précises, mais la conversation n'a pas alors le même intérêt pour le développement car les enfants ne peuvent que réagir.

Il est clair, pour Lentin, que l'enfant doit pouvoir parler pour construire son langage. Il ne suffit pas de parler à l'enfant, ni même de le laisser parler (s'il en a envie), il faut «le faire parler». Lentin entend faire parler chaque enfant individuellement et non dans une situation concurrentielle de groupe. Ces rencontres individuelles entre l'adulte et l'élève permettent à ce dernier de profiter d'un modèle de langage de bonne qualité, à partir duquel il peut construire son langage, plutôt que de réagir à des demandes.

Lentin trouve aussi qu'il est important de développer le «plaisir de parler» chez l'enfant afin qu'il comprenne le pouvoir du langage en expérimentant des situations concrètes qu'il aime. En s'adressant à chaque enfant en particulier, même pour un court moment à chaque jour, il est possible, d'après la chercheuse, de mieux s'adapter aux préoccupations de chacun. Lentin met cependant les intervenants en garde contre l'utilisation surabondante de questions qui visent le plus souvent des réponses courtes, limitant les possibilités de réfléchir et de parler. D'autant plus que Lentin souligne la relation étroite entre le langage et la pensée. Pour elle, le langage est une «fonction» plus qu'un outil, une fonction qui met en jeu plusieurs habiletés. En effet, selon Lentin (1973), la syntaxe suppose un travail cognitif intense qu'elle entend stimuler par ses interventions.

Par ailleurs, Lentin considère qu'il faut être proche physiquement des enfants, ce que la situation de groupe ne permet pas, notamment si les enfants sont placés en rangs semblables à ce que l'on retrouve dans les classes. La proximité, la bonne visibilité des

interlocuteurs sont nécessaires à la communication. Il conviendrait donc qu'une enseignante soit consciente de la place de ses interlocuteurs et des effets que cette place peut avoir sur la conversation. À travers son expérimentation, en partant du principe de proximité et du droit de chacun de parler avec l'enseignante, Lentin (1973) développe trois catégories d'activités : l'entraînement individuel, les livres et enfin la «proposition de schèmes créateurs».

L'entraînement individuel sert bien les principes exposés par Lentin. Par ce moyen, l'enseignante va, à chaque fois que l'occasion se présente, engager un dialogue avec chaque enfant, en se plaçant tout près de lui, en se souciant de son expérience et de son niveau de langage. Dans ce cas, l'enseignante amène l'enfant à préciser sa pensée, à rephraser, à expliciter. Le modèle adulte permet alors à l'enfant de parfaire sa syntaxe (Lentin, 1973).

La seconde catégorie d'activités, mise en place par Lentin, est constituée des livres illustrés et de différents jeux. Ces moyens permettent de fournir un soutien concret au langage. Mais Lentin souligne qu'il faut éviter que ce type d'activité entraîne des questions fermées et la vérification des connaissances à partir du support utilisé : par exemple des questions précises sur une image.

Enfin, la troisième catégorie, qui suppose que l'adulte mette en place des «schèmes créateurs» a plutôt lieu en situation de groupe. Mais l'entraînement doit être poursuivi individuellement, avertit Lentin. Les «schèmes créateurs» sont des exemples de syntaxe bien structurée, livrés en contexte par l'enseignante. Ils sont rendus vivants par le médium employé dans le contexte (marionnettes, diapositives, par exemple). Les enfants

s'approprient mieux ainsi les exemples de langage bien structuré et peuvent mieux les réinvestir.

Somme toute, Lentin (1972 et 1973), bien qu'elle reconnaisse l'aspect socialisant de l'activité de groupe, considère que le langage se construit avant tout à travers des échanges entre l'enfant et un adulte modèle. De ce point de vue, employer tous les moments opportuns pour parler à l'enfant en s'adaptant à ses besoins et à son niveau devient un moyen d'aider chaque élève à construire un langage solide et élaboré.

Pour leur part, Tochon et Druc (1992) rapportent dans leur ouvrage les conditions que des enseignantes en formation et des enseignantes d'expérience disent aménager pour l'oral en classe. Mais les auteurs exposent d'abord les dernières tendances qui, selon eux, ont cours pour l'enseignement de l'oral et qui sont issues de recherches récentes. Ces nouvelles conceptions laissent plus de place à l'analyse des échanges entre enseignante et élèves. Les analyses mentionnent, selon les auteurs, une inégalité dans la distribution des tours de parole et semblent montrer une relation de «dialogue test» entre l'enseignante et ses élèves.

Les auteurs conviennent qu'il faut en venir à un enseignement où les interlocuteurs sont actifs. L'environnement devrait donc pouvoir mettre en marche les compétences langagières des élèves. Ce qui suppose que les rôles traditionnels d'élève écoutant et d'enseignante parlant soient remis en question.

Dans l'ouvrage de Tochon et Druc, Tochon et Cambron (1992) ont étudié les stratégies que des stagiaires de première année disent employer durant les séances d'oral lors de leur stage. L'échantillon de Tochon et Cambron est composé de 124 stagiaires de

première année du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire. La cueillette des données est effectuée au moyen d'entrevues semi-dirigées. Les auteurs cherchent à connaître les «stratégies cognitives» favorables à l'oral et employées consciemment par les stagiaires. Quatre stratégies sont dégagées du corpus.

La première consiste à se référer aux connaissances antérieures. Il s'agit de favoriser les liens entre les connaissances déjà acquises des enfants et les nouveaux éléments abordés. Les stagiaires interrogées semblent accorder beaucoup d'importance au fait d'assurer une assise sûre aux nouvelles connaissances, par le biais de connaissances antérieures. La seconde stratégie est appelée «réflexion concertée». Il s'agit d'un procédé de métacognition qui permet de prendre conscience de la démarche d'apprentissage utilisée et d'en parler de façon critique. Les stagiaires affirment l'employer à divers moments et dans plusieurs matières.

Le «transfert interdisciplinaire» constitue la troisième stratégie. Les habiletés d'une matière sont applicables dans d'autres. Ainsi le français oral peut-il être utilisé à d'autres moments, mais aussi bénéficier de l'apport de vocabulaire provenant d'autres matières. Les stagiaires disent s'employer à faire ces transferts. Enfin, la quatrième stratégie est la «modélisation». Par cette stratégie, une personne s'emploie à rendre explicites les étapes d'une démarche, notamment en résolution de problèmes. Les stagiaires affirment employer la modélisation et soulignent que les enfants peuvent être des modèles les uns pour les autres.

Bref, les stagiaires emploient intentionnellement des stratégies qui rendent les enfants actifs. Mais Tochon et Druc (1992), par leur ouvrage, veulent aussi faire connaître les stratégies préconisées par des enseignantes expérimentées. Ainsi, Vigneault (1992) a

souhaité connaître l'opinion d'enseignantes de classes maternelles sur les enfants timides, ainsi que les stratégies qu'elles emploient face à ce problème. Dans ce but, cinq enseignantes de classes maternelles ont été rencontrées en entretiens semi-dirigés; les entretiens ont ensuite été retranscrits et analysés, afin d'en faire ressortir les concordances et les différences dans les opinions.

Les résultats de cette analyse montrent d'abord que les enseignantes s'entendent sur la «nécessité de l'oral en maternelle». La causerie est employée pour permettre aux enfants de parler sur des sujets, mais aussi pour vérifier la rétention de connaissances déjà abordées. Ceux qui n'y participent pas, selon les enseignantes, risquent d'avoir des problèmes dans leur avenir scolaire.

Il semble aussi que les enseignantes aient constaté des caractéristiques de l'enfant timide. Il s'agit d'un enfant qui s'isole et qui répond le plus brièvement possible lorsqu'on lui parle, qu'il soit en grand ou en petit groupe. Mais les enseignantes admettent aussi que la situation de prise de parole en grand groupe est la plus intimidante pour ces enfants. Cependant, si certaines ne souhaitent pas contraindre les enfants à parler, d'autres affirment qu'il faut le faire même pour les timides.

Les enseignantes cherchent des pistes pour aider l'élève réservé à s'affirmer davantage. Elles disent utiliser des marionnettes pour canaliser la peur de s'adresser aux autres. Les jeux de rôles ou en équipes, le dialogue entre pairs, la prise en charge de responsabilités, le questionnement, la valorisation des moments où l'enfant s'exprime, constituent d'autres pistes relevées auprès des enseignantes par Vigneault. L'auteure conclut que les enseignantes se doivent de ne pas laisser l'enfant timide face à lui-même. Elles doivent aller le chercher plus souvent qu'un autre et lui donner confiance.

Bref, les observations faites sous la direction de Tochon et Druc (1992) montrent que les enseignantes adoptent des stratégies pour interagir et faire parler les enfants et cherchent à se servir de la diversité en classe. Les stratégies utilisées ont aussi des implications cognitives (revenir sur sa démarche, faire des liens, par exemple). D'autres stratégies et situations permettent aux enseignantes de s'intéresser et de s'adapter aux élèves plus timides.

Tout compte fait, les interactions en classe sont importantes et peuvent laisser assez de place aux élèves dans la conversation. Mais il arrive aussi, comme l'ont rapporté Kontos et Wilcox-Herzog (1997), que les enfants soient confinés à réagir aux directives. Or, le langage est une partie importante du système de communication et des interactions de la classe. Les enseignantes peuvent adopter des stratégies et mettre en place des situations qui amènent chacun (même les timides) à parler et à réfléchir, alors que d'autres classes montrent que le droit de parole est prioritairement le fait de l'adulte.

Les études rapportées mettent en lumière la complexité des relations en jeu dans la dynamique de la classe. Mais encore, le discours de la classe lui-même peut prendre différentes formes; il convient de s'intéresser plus particulièrement aux procédés pédagogiques qui sont liés à l'argumentation et au questionnement.

Des procédés d'interaction

Le discours en classe peut prendre des formes différentes selon la situation (par exemple, raconter, exprimer ses sentiments, jouer avec les mots, décrire un objet). Or, des recherches nous permettent d'étudier plus précisément deux procédés discursifs : l'argumentation et le questionnement. Notre intérêt particulier pour ces deux procédés

d'interaction ne nie pas l'importance des autres. Cependant, l'argumentation a été mentionnée par les théoriciens précédents comme un procédé positif pour le développement de la pensée logique et la décentration. Pour sa part, le questionnement constitue une bonne partie du discours scolaire et ce, à tous les niveaux.

Les procédés favorisant l'argumentation

Deux études sont rapportées ici en rapport avec les pratiques argumentatives. D'abord celle d'Orsolini et Pontecorvo (1992), puis celle de Golder (1993).

Orsolini et Pontecorvo (1992) ont cherché à provoquer des discussions dans des classes. Elles ont constaté que des enseignantes pouvaient faciliter la parole chez les enfants, grâce à des procédés de reformulation ou d'élaboration des énoncés enfantins et par l'argumentation. Pour ce faire, douze enfants ayant entre 5 et 6 ans, tous de la même classe préscolaire de Rome, ont préalablement été mis en situation de partager une même expérience afin d'assurer un univers de référent commun.

Les discussions étudiées par les deux auteures se déroulent dans deux contextes différents, car elles utilisent le grand groupe (12 enfants) et le petit groupe (4 enfants). Les activités de discussion sont laissées à la responsabilité de l'enseignante. Finalement, neuf discussions de petits groupes et deux discussions finales de grand groupe sont analysées. Les chercheuses font ressortir, par leurs analyses des deux situations, trois types de «séquences» facilitantes : le «prolongement mutuel», des «cycles de questions-réponses contingentes», des «débats».

Ainsi le «prolongement mutuel» permet-il aux enfants d'extensionner le discours. En effet, il appert que si l'enseignante rephrase les contributions des enfants, elle entraîne une amélioration des extensions du sujet par les enfants. Mais encore, le discours des enfants paraît aussi influencé par celui des pairs qui se reprennent entre eux et coopèrent dans leur discours. Les «cycles de questions-réponses» sont moins présents en situation de discussion, selon les auteures. Mais lorsqu'il leur est demandé (par une question) de s'expliquer, les enfants produisent tout de même des réponses élaborées. Le «débat», enfin, suppose que l'enfant organise son discours, ses arguments, en fonction de ce que demande son «opposant». Il faut donc continuellement considérer ce qui vient d'être dit pour bien répondre, une habileté qui doit être développée selon les auteures (Orsolini et Pontecorvo, 1992).

En somme, selon Orsolini et Pontecorvo (1992), tant le langage de l'enseignante que celui des enfants peuvent s'influencer entre eux pendant la discussion. Il faut retenir aussi que les enseignantes peuvent favoriser la prise de parole chez les enfants, grâce à des procédés de reformulation, d'élaboration mais surtout par l'argumentation.

Pour sa part, Golder (1993) cherche à montrer que l'argumentation est présente chez les jeunes enfants. L'auteure souligne d'ailleurs que les enfants affichent, et ce très jeunes (3-4 ans), des capacités pour justifier leur désir et qu'à sept ans, ils peuvent prendre position pour quelqu'un et se justifier, tout en s'adaptant à leur interlocuteur. L'auteure souligne aussi qu'il ne s'agit pas que de persuader l'autre, en situation de discussion, mais surtout «d'agir sur ses représentations» (Golder, 1993 : 360).

Pour ce faire, l'élève doit pouvoir justifier son idée, mais aussi la négocier avec son interlocuteur. La chercheuse étudie le comportement de 99 élèves de 4 à 9 ans, en situation

expérimentale et par groupes d'âge. En outre, l'ensemble des enfants est scindé en deux sous-groupes selon l'interlocuteur à qui ils s'adressent : les dialogues entre enfants du même âge ou les dialogues avec un adulte expérimentateur. On amène les enfants à discuter sur un sujet et un objectif leur est donné : «se mettre d'accord» (Golder, 1993 : 361). Ainsi les oblige-t-on à négocier et à se justifier. Golder a retranscrit les discussions issues de ces situations pour fins d'analyse.

Les résultats de Golder (1993) montrent que les prises de parole sont plus nombreuses dans les situations entre enfants, par rapport à la situation avec l'adulte. Le discours de l'enfant de 4-5 ans est décrit par l'auteure, comme un «discours de certitude» (Golder, 1993 : 368) où l'enfant énonce sans embage son opinion. Cependant, l'enfant aurait déjà le souci de justifier son avis. Mais à 6-7 ans, les «marques de jugement» (Golder, 1993 : 368-369) commencent à apparaître (par exemple : *je trouve que...*). Néanmoins, là aussi les enfants paraissent moins fermes avec l'adulte qu'avec un pair quand ils donnent leur opinion. Quoi qu'il en soit, selon Golder, un début de capacité à coopérer est présent dans la discussion à cet âge et l'interlocuteur est une composante dont on tient compte.

Somme toute, si Golder (1993) conclut que l'argumentation est en place plutôt à 8-9 ans, il s'en trouve des rudiments dès 4-5 ans. La période de 5-6 ans (âge de la maternelle) paraît donc être une étape pour l'enfant dans le développement de son habileté argumentative. Ainsi nous apparaît-il opportun de favoriser ce type de discours et d'encourager la discussion entre pairs à la maternelle.

Bref, les pratiques argumentatives explorées par Orsolini et Pontecorvo (1992), puis Golder (1993) montrent que les enfants ont besoin de ce type de discours à l'école et ce,

assez tôt. La maternelle paraît être un moment charnière dans les habiletés argumentatives des enfants. L'enseignante peut employer des stratégies qui aident l'enfant à extensionner son discours, à s'expliquer plus amplement et elle peut aussi favoriser les débats, par la mise en évidence des différents points de vue. Enfin, ce type de discours suppose que l'enfant organise ses arguments pour les exprimer. Or, une autre tendance discursive permet d'animer un sujet de discussion. Il s'agit des pratiques de questionnement, fort présentes à l'école.

Les pratiques de questionnement

Par le questionnement, un interlocuteur en appelle à un ou plusieurs autres pour obtenir une information. Or, il appert que le questionnement peut laisser des degrés variables de liberté à la personne interrogée, lui ménageant plus ou moins d'autonomie d'opinion et de pensée dans la conversation. Le temps de réflexion alloué est aussi en cause. Trois recherches nous ont permis d'étudier l'interrogation de l'adulte envers l'enfant, celles de Heath (1989), celle d'Allerton (1993) et enfin celle de Rowe (1996).

Heath (1989; rapportée aussi par Berk et Winsler, 1995) a étudié le degré de cohérence entre le langage utilisé à la maison et celui utilisé à l'école. Dans une communauté noire du sud des États-Unis, des parents avaient manifesté leur inquiétude quant au désintérêt de leurs enfants face à l'école. Les enseignantes blanches de ces enfants s'inquiétaient, pour leur part, du peu d'aptitude des élèves à répondre à des questions simples sur les sujets étudiés.

Heath (1989) choisit donc d'étudier les enfants de cette communauté dans les deux situations (maison et école) au cours de leurs interactions avec les adultes. En classe,

l'auteure constate que les questions des enseignantes portent le plus souvent sur des connaissances précises et que ces questions sont fermées. À la maison, les questions sont aussi très nombreuses, mais elles sont plutôt ouvertes. L'adulte ne cherche pas alors à vérifier les connaissances des enfants. Ces questions, selon l'auteure, laissent place à des possibilités diverses de réponses. À la maison, l'enfant est un interlocuteur valorisé qui raconte et détaille son expérience. À l'école il est interrogé sur un sujet précis lui laissant peu de liberté (Berk et Winsler, 1995; Heath, 1989). Par conséquent, Heath a décidé de conseiller aux enseignantes de modifier peu à peu leur façon de faire, d'intégrer des analogies à leur discours, ainsi qu'à se rapprocher de la thématique des enfants, ce qui a porté fruit.

Les effets des différents types de questions sont aussi le domaine étudié par Allerton (1993). Étant lui-même enseignant, l'auteur a cherché à savoir si un type de questions peut amener un apprentissage plus efficace qu'un autre. Allerton pense que les questions plus positives sont celles qui entraînent l'enfant à construire lui-même sa réponse et qui laissent paraître l'intérêt adulte envers la teneur du discours enfantin.

Pour vérifier son hypothèse, Allerton (1993) conduit son étude en situation conversationnelle : un adulte expérimentateur avec l'enfant. Douze enfants (six garçons et six filles) participent à la recherche et sont divisés en deux groupes. Un groupe fait face à des questions fermées (une seule réponse possible), alors que l'autre groupe est confronté à un des types de questions ouvertes : l'adulte, dans sa question, reprend en partie ce que l'enfant vient de dire. Les séances étant enregistrées, l'auteur peut ensuite catégoriser les réponses selon leur adéquation avec la question posée, ainsi que selon le degré d'élaboration de l'énoncé enfantin.

Il se trouve que le groupe d'enfants confrontés à des questions fermées donne un nombre plus élevé de réponses correctes. De plus, c'est à ce groupe que plus de questions ont été posées. Allerton (1993) n'est pas étonné de ces résultats, puisque les questions fermées ne dépendent pas de l'intérêt de l'interlocuteur enfant, mais sont conduites du point de vue adulte. En outre, les réponses sont adéquates, d'après l'auteur, du fait d'un éventail réduit de réponses possibles. Il arrive d'ailleurs que la formulation de ce type de questions laisse paraître des éléments de la réponse souhaitée (Allerton, 1993).

En revanche, l'autre groupe d'enfants, qui reçoit des questions ouvertes avec reprises d'énoncés, livre des réponses moins nombreuses mais plus étendues selon l'auteur. Les enfants paraissent poussés à penser par eux-mêmes et à développer leur idée ou à réfléchir sur leur expérience. En outre, leurs réponses montrent des habiletés variées telles que faire des comparaisons, faire une observation, faire un plan d'action, décrire un procédé (Allerton, 1993 : 44-45). Ces caractéristiques sont absentes pour les enfants du groupe «questions fermées». Allerton trouve que les enfants du groupe «questions ouvertes» semblent avoir plus de latitude pour répondre.

Allerton (1993) conclut que les questions fermées amènent tout simplement les enfants à fournir la réponse attendue. Le contrôle de l'interaction est alors laissé à l'adulte. Par contre, les enfants à qui on adresse des questions plus ouvertes peuvent davantage utiliser leurs ressources pour répondre.

Les questions posées par l'enseignant étaient aussi la préoccupation de Rowe à la fin des années soixante et l'actualité de ses observations a permis la republication de son étude en 1996 (Rowe, 1996). C'est surtout la façon d'aménager les questions et les rétroactions dans le temps et en quantité qui conduit l'expérimentation de Rowe. Elle s'est aperçu que

les enseignantes attendent en moyenne moins d'une seconde entre la question qu'elles posent et une reformulation de cette question, une autre question ou une rétroaction. L'auteure considère qu'il s'agit là d'un temps trop court pour que les élèves puissent réfléchir.

Rowe demande donc à des enseignantes d'expérimenter certaines conditions dans l'aménagement de leurs questions : (1) augmenter le temps d'attente d'une réponse à au moins cinq secondes, (2) augmenter la période de temps entre la réplique de l'enseignante à la réponse (ou réaction) de l'élève, (3) abaisser le taux de rétroactions positives et négatives qui sont données aux enfants.

Pour les cas 1 et 2 où l'enseignante doit réserver des temps d'attente, Rowe observe que si l'attente est de cinq secondes ou plus, les réponses des enfants sont plus longues. Ils essaient aussi plusieurs possibilités de réponses. Il y a même des discussions de points de vue et les timides parlent plus. Enfin, cette attente permet aux enseignantes de réfléchir et ainsi de pouvoir varier leurs types de questions, selon l'auteure.

Pour ce qui concerne les rétroactions (3), il semble qu'au départ elles constituent plus de 25% du discours enseignant (Rowe, 1996). Or, un taux élevé de sanctions, positives surtout, amène les enfants à cesser de considérer plusieurs possibilités selon Rowe. Mais si les enseignantes savent se servir du silence au lieu de la rétroaction automatique, les enfants explorent plus de possibilités.

Bref, selon Rowe, une enseignante qui attend peu de temps pour réagir aux réponses de ses élèves et qui donne trop de rétroactions, a de moins bons effets que celle

qui attend plus de cinq secondes pour réagir et qui ne donne pas trop de rétroactions positives.

D'autres auteurs soulignent le caractère positif du questionnement en classe et sa variété potentielle. Sigel et Sauders (1972, rapportés par Cassidy, 1989 : 148) affirment que les jeunes enfants peuvent répondre à des questions présentant des buts très variés comme: étiqueter, reconstruire ou rapporter une expérience, proposer des alternatives de solutions, résoudre des conflits, faire des comparaisons, classer, estimer, énumérer, synthétiser, évaluer, généraliser et transformer. Il y aurait donc matière à varier les questions en classe.

En outre, Giordan et De Vecchi (1987) soulignent qu'il faut être conscients que certaines questions («ouvertes» et «d'incitation» à la recherche) rendent les enfants plus actifs. Toutefois, pour ces auteurs, il faut aussi se souvenir que si l'enseignante est la seule à poser des questions, elle dirige de ce fait la recherche, puisque seules ses préoccupations peuvent être soulevées.

Bref, le temps laissé à l'interlocuteur pour répondre à une question, la thématique de ces questions et leur caractère fermé ou ouvert ne laissent pas la même place à l'enfant. En outre, l'enseignante doit voir les effets positifs sur la pensée des types de questions ouvertes, ainsi que du temps laissé aux enfants pour répondre. Le temps permet aux enfants de considérer plusieurs réponses possibles, de mieux les formuler et de laisser exprimer plusieurs points de vue. On se souviendra, en ce sens, que les discours à tendance argumentative sont un atout pour l'exercice de la pensée en classe, puisqu'ils obligent les protagonistes à organiser leur argumentation pour l'exposer et la défendre, en tenant compte du point de vue des autres.

Ainsi il paraît possible d'aménager des situations de communication en classe où des interactions constructives soient possibles. L'adulte peut alors mettre de l'avant des stratégies favorables d'interaction et d'animation de la conversation comme celles que l'on vient d'évoquer. La causerie pourrait donc être conduite de différentes façons. Il convient conséquemment de voir la quantité de parole des interlocuteurs et l'organisation des interactions durant la causerie.

Les constats et expérimentations sur la causerie

La causerie est une activité qui regroupe les enfants dans le but de les amener à parler. On s'attend à ce que la parole leur soit donnée en tant qu'interlocuteurs principaux. De plus, l'activité peut prendre différentes formes, porter sur différents thèmes et, par conséquent, mettre en jeu différents types d'échanges. Des auteures ont étudié spécifiquement la situation de communication en groupe à la maternelle et il convient d'examiner leurs constats. Il s'agit de Florin, Braun-Lamesch et Bramaud du Boucheron (1985), de Florin (1991) et enfin de Goulette (1989).

Florin, Braun-Lamesch et Bramaud du Boucheron (1985) ont étudié le moment de langage en groupe à la maternelle. Les auteures voulaient examiner le discours de plusieurs enseignantes, en déceler les variations, mais surtout, voir comment on cherche à exercer les capacités langagières de tous les enfants en classe maternelle.

Les aspects du langage étudiés par les chercheuses dans le discours (enseignantes et élèves) sont les suivants : «la quantité de langage», celui ou ceux à qui est destiné le discours, le «thème», la «fonction», le «contenu» (Florin *et al.*, 1985 : 10-11). Pour les différents aspects traités par leur recherche, les auteures ont poursuivi leur travail avec

seize classes d'une école maternelle près de Poitiers, soit quatre pour chaque section, telles qu'on les retrouve en France : tout-petits (2-3 ans), petits (3-4 ans), moyens (4-5 ans), grands (5-6 ans).

Les chercheuses ont enregistré des séances de quatre types, les trois premières étant collectives, la dernière se déroulant en petits groupes (5 à 6 enfants). La première et la seconde séance s'articulent autour d'une histoire. Dans le cas de la troisième séance, les enseignantes font parler les enfants sur des thèmes différents et n'utilisent pas de support concret (expériences personnelles ou collectives, devinettes, par exemple) (Florin *et al.* , 1985). Il se trouve aussi une séance en atelier qui se déroule à partir de l'exécution d'une tâche (bricolage, dessin). Les séances sont enregistrées sur magnétophone, puis retranscrites et approuvées entre transcripteurs. Les auteures n'ont conservé, pour fins d'analyse, que les douze premières minutes.

Pour ce qui concerne la première préoccupation des chercheuses (quantité de discours et façon de le faire), les résultats montrent que l'enseignante parle à elle seule plus que tous ses élèves réunis. La participation des enfants laisse voir, en grand groupe, une forte concurrence où certains ont la vedette. On constate un taux de participation qui varie de 50% à 70%, ce qui implique que minimalement 30% des enfants ne parlent pas. Ces enfants moins affirmés seraient moins bien servis, compte tenu du fait que l'enseignante s'adresse généralement de façon collective à sa classe et, en plus, s'adresse de façon individualisée à ceux qui réussissent à prendre la parole (Florin *et al.*, 1985).

La thématique des séances a aussi son influence. Il appert cependant que l'objectif de vérifier les connaissances, une tendance très scolaire, est très présent dans le discours des enseignantes pour plusieurs thèmes. D'ailleurs, au point de vue de la fonction du

discours, les enseignantes posent, par douze minutes, de 70 à 80 questions surtout fermées. En plus, elles donnent beaucoup d'informations à leurs élèves, contrôlant le contenu conceptuel de la séance. Mais un thème paraît plus favorable quant au contenu livré par les enfants. En effet, les élèves introduisent plus de concepts lorsqu'ils sont dans une situation thématique qui traite de leurs expériences personnelles.

Il est possible de résumer les constats des trois auteures (comme le fait Florin, 1991: 36-42). La conversation en maternelle est centrée sur l'adulte qui monopolise l'animation, adapte peu son discours. Ainsi, les enseignantes de petite section ne l'adaptent pas assez et celles de grandes sections s'adressent aux enfants comme à ceux de petite section. En plus, les enseignantes s'adressent surtout collectivement aux élèves. L'adulte occupe ainsi une grande partie du temps de parole. Une bonne part des enfants participe peu ou pas du tout à la conversation qui se déroule trop souvent sur un thème qui les touche peu. Cependant, le discours des enseignantes favorise une participation plutôt bonne des enfants lorsqu'il présente beaucoup de questions et contient plusieurs adresses individuelles à divers enfants. Le discours de l'enseignante a aussi de meilleurs effets sur la participation enfantine si l'adulte livre moins d'informations ou de concepts. Les auteures ont observé aussi que l'enseignante se fixe des objectifs que souvent elle n'atteint pas.

Grâce aux résultats issus des différents aspects de leur recherche, les auteures peuvent définir trois types de séances de langage à l'école maternelle (Florin *et al.*, 1985). Il y a d'abord selon elles, des séances «conversationnelles» qui sont les plus favorables. On y retrouve une bonne participation enfantine qui laisse voir beaucoup de concepts. L'enseignante questionne de façon ouverte plutôt que de donner les informations et elle va

chercher chaque enfant, en valorisant l'intervention de chacun. Il faut noter que ce type de séance découlerait d'un engagement de l'enseignante en ce sens.

Un deuxième type est constitué par les séances vouées aux «ateliers techniques» où le langage des protagonistes est centré sur la tâche à accomplir et où les enfants, fort occupés à agir, parlent peu. Enfin, le troisième type regroupe les séances «informatives». L'enseignante y dirige la conversation et apporte les informations sur un thème fermé où seuls les enfants les plus affirmés réussissent à parler (Florin *et al.* , 1985).

En somme, la recherche de Florin et de ses collaboratrices (1985) montre que la séance de langage ne sert pas également les interlocuteurs. Les auteures soulignent cependant que les enfants doivent pouvoir pratiquer leur langage et énoncer des points de vue différents. Afin d'en arriver à des chances égales pour tous les enfants, les auteures proposent la variation des thèmes et de la composition des groupes.

La variation de la composition des groupes de même qu'une préoccupation pour ramener l'intérêt des situations de langage sur l'enfant sont des aspects à la base de la recherche de Florin (1991). L'auteure a cherché à définir des conditions de classe qui amèneraient tous les enfants à parler de sujets qui les concernent et à s'impliquer dans la conversation. Or, pour Florin, le principal problème de participation découle de la situation de grand groupe où les enfants montrent des capacités hétérogènes, ce qui était aussi le point de vue de Lentin comme on l'a vu plus haut.

Les conditions de sa recherche ont été redéfinies selon les besoins en cours de route, comme on le constatera. Mais de prime abord, Florin a réalisé des séries d'observations dans des classes maternelles d'une même région. La première série concerne une classe de

tout-petits (2-3 ans) puis une classe de petits. Une autre série d'observations touche trois classes de moyens (4-5 ans). L'auteure a scindé les groupes en petits groupes de six à neuf enfants par type : «grands», «moyens», «faibles» parleurs (Florin, 1991). Selon Florin, des divisions de ce type permettent de contrer quelque peu la concurrence présente dans le grand groupe. Afin d'étudier l'effet de la thématique sur la participation des enfants, Florin a retenu trois catégories de thèmes pour les séances étudiées : les expériences personnelles des enfants, raconter une histoire, élaborer un projet pour la classe. Dans le but de vérifier le transfert des habiletés acquises en petits groupes, la chercheuse a aussi enregistré, pour finir, trois séances en grand groupe sur ces thèmes.

Des séances aménagées comme Florin (1991) le souhaite, par petits groupes homogènes, occasionneraient selon ses hypothèses : une meilleure répartition des prises de parole et une participation accrue des enfants, plus de sollicitations individuelles et de retours ainsi que des adaptations du discours adulte.

Dans tous les types de séances observées par Florin (1991), l'enseignante conserve la meilleure part du discours, lequel apparaît comme peu adaptatif. Le discours de l'enseignante s'individualise cependant dans les petits groupes et ces groupes homogènes favorisent les moyens et faibles parleurs. De fait, en grand groupe, l'enseignante parle plutôt aux grands parleurs. Le thème «expériences personnelles» paraît aussi augmenter la participation des enfants.

Constatant des différences de participation pour un même enfant selon le type de séance, Florin cherche aussi à comprendre comment agissent les interlocuteurs (adulte et enfants) dans différentes situations. Ce sont 39 séances, dans trois classes (petits, moyens, grands), qui sont retenues pour fins d'étude. Certaines séances se déroulent en

grands groupes, d'autres en petits groupes. Florin analyse l'ouverture et la fermeture des séquences conversationnelles (plusieurs tours de parole) entre l'enseignante et un même enfant.

La situation de petit groupe paraît avoir des effets positifs dans la longueur des conversations entre l'enseignante et un même enfant. L'écart de participation aussi se réduit entre types de parleurs. L'auteure note en plus que le thème «expériences personnelles» des enfants est un meilleur sujet de conversation, quoique le «projet» de groupe, chez les grands (5-6 ans), donne aussi de bons résultats. Cependant, le cadre conversationnel reste rigide et l'enseignante demeure au centre de la situation : toute conversation passe par elle (Florin, 1991). Elle engage 80% des tours de parole et les clôture dans 70% des cas. Elle contrôle aussi la durée des interventions des enfants qui sont plutôt brèves d'ailleurs. Florin constate tout de même des améliorations pour les faibles parleurs lors des conditions aménagées en petits groupes. Elle appelle donc les enseignantes à changer leur pratique en ce sens.

Afin de réduire les difficultés d'adaptation présentes dans les situations conversationnelles, Florin poursuit son expérimentation en imposant aux enseignantes des règles plus précises d'intervention et en augmentant le nombre de séances en petits groupes. En étant plus directive, elle cherche à savoir si les enseignantes peuvent, intentionnellement, s'employer à individualiser leur discours et si des enfants peuvent transférer les habiletés acquises en petits groupes vers le grand groupe.

Florin conduit cette partie de sa recherche auprès de trois classes de moyenne section (4-5 ans). Deux des classes réalisent les conditions d'expérimentation (plus de séances en petits groupes avec consignes d'animation, puis séance en grand groupe). La troisième

classe (contrôle) ne fait que des séances en grand groupe, sans aucune consigne à l'enseignante. Les consignes exigent des enseignantes qu'elles fassent respecter les prises de parole, engagent le plus de dialogues possible (dialogue = trois échanges successifs maîtresse/enfant) s'arrêtent à solliciter deux ou trois enfants plus particulièrement et évaluent chaque enfant après la séance de langage (Florin, 1991). L'enseignante s'engage donc à suivre un cadre.

Il appert, selon les analyses de Florin, que les enseignantes réussissent assez bien grâce aux modifications d'animation et peuvent appliquer les consignes de la chercheuse et augmenter dès lors la qualité de la participation des enfants. Or, les effets positifs paraissent difficiles à transférer dans le grand groupe. Néanmoins, les habitudes de respect des tours de paroles en grand groupe ont bénéficié des séances de petits groupes.

Somme toute, les recherches de Florin montrent non seulement que la causerie en classe maternelle n'est pas le fait des enfants, mais qu'elle doit et peut être modifiée. Or, les modifications nécessaires sont majeures et visent à amener l'enseignante à redonner la parole aux enfants, à aménager la situation de communication pour eux, par le thème, l'animation et enfin par la composition du groupe.

En outre, pour engager ces changements, il semble qu'il faille conscientiser les enseignantes sur les stratégies d'animation adéquates et les amener à les appliquer volontairement sur une longue période. Il faut d'ailleurs rappeler que Florin a observé que les enseignantes peuvent changer consciemment leur pratique, que des changements intentionnels ont des effets positifs sur la participation des enfants. C'est aussi ce qu'a pu observer Goulette (1989) en donnant une plus grande place à l'enfant, en le rendant animateur de la situation.

Goulette (1989) constate que les maternelles québécoises utilisent la causerie et le «Show and Tell», une activité d'inspiration américaine, pour l'exercice du langage et de la communication en groupe. Cependant, les auteurs consultés par Goulette se questionnent sur l'efficacité de la causerie, laquelle laisserait plutôt le premier rôle à l'enseignante. En revanche, le «Show and Tell» apparaît différent, puisqu'il implique que chaque enfant s'exprime sur un objet, ses préoccupations, ses nouvelles. Mais là encore, l'enseignante prend sur elle l'animation de l'activité.

Par conséquent, Goulette propose une nouvelle activité, «J'expose et je cause», inspirée du «Show and Tell». Dans ce cas, l'enseignante pige préalablement le nom d'un enfant. Elle le rencontre pour lui expliquer qu'il devra présenter un objet et se documenter sur celui-ci. Les parents sont invités à aider l'enfant dans sa présentation. Au moment de l'activité, c'est l'enfant choisi qui assure l'animation, l'enseignante devenant une participante comme les autres (Goulette, 1989).

Goulette souhaite donc comparer les trois situations de communication en groupe (causerie, «Show and Tell» et «J'expose et je cause») par leurs effets. Elle fait l'hypothèse que «J'expose et je cause» entraînera une participation plus grande, des énoncés plus nombreux et une plus grande variété de fonctions langagières. Pour vérifier cette hypothèse, Goulette expérimente les trois activités dans quatre classes maternelles d'une même commission scolaire. Les activités sont filmées, les discours retranscrits, puis analysés à l'aide de deux grilles : l'une pour décrire les types de phrases du discours enfantin, l'autre pour agencer ce discours avec les fonctions de Halliday (1975).

L'analyse des résultats par l'auteure ne paraît pas confirmer les deux premiers avantages postulés pour l'activité «J'expose et je cause». Toutefois, cette activité paraît

amener une plus grande variété de fonctions de la communication. Selon l'auteure, les trois activités pourraient montrer de meilleurs résultats si les enseignantes cherchaient à «améliorer les stratégies de questionnement, varier les buts de la communication et amener l'enfant à devenir de plus en plus conscient de ce que véhicule le langage» (Goulette, 1989: 96). L'auteure encourage les enseignantes à varier les différents éléments de la situation de communication en groupe, ce qui peut être fait en donnant à l'enfant le rôle d'animateur.

En somme, les écrits présentés nous permettent de constater différents points. La dynamique de la classe et les interactions sont importantes et leur qualité aide à une meilleure participation des enfants et à leur socialisation, un but important de la maternelle. Le groupe d'enfants laisse voir une hétérogénéité des niveaux de langage, des types d'enfants, dont certains sont timides et évitent de parler. Les garçons et les filles n'exercent pas leur langage de façon exactement semblable. Les interlocuteurs ne participent pas tous aussi abondamment. Bref, l'enseignante a devant elle un défi d'adaptation qui se trouve souligné dans la littérature depuis plusieurs années (Wyatt, 1973; Aimard, 1981; Moreau et Richelle, 1981; Rondal, 1978, 1983; Ziarko, 1995).

En ce sens l'enseignante, selon les différents auteurs, doit varier les rôles, les situations, les thèmes, l'animation afin que l'ensemble touche de plus près les enfants. Elle doit veiller à individualiser ses interventions et parler plus longuement avec chacun. En outre, l'enseignante doit adopter des stratégies qui rendent l'enfant actif et le font réfléchir, l'amènent à communiquer sa réflexion, à argumenter et à voir les différents points de vue.

Mais encore, selon les auteurs, les enseignantes doivent varier leur façon de poser des questions. Pour ce faire, elles devraient s'employer à poser plus de questions ouvertes

et varier les buts des informations recherchées par ces questions. Elles devraient aussi ménager des silences entre leurs interventions pour permettre aux enfants de réfléchir et de produire leur(s) réponse(s). Enfin, les questions pourraient aussi être le fait des enfants. D'ailleurs, toute la situation devrait laisser plus de place à la conversation entre enfants.

Tout bien considéré, la situation de communication à la maternelle est complexe et comprend de nombreux éléments à prendre en compte. On peut retirer des constats de ces recherches que l'enseignante gagnerait à être consciente de ce qu'elle fait, veut faire et doit faire. Or, il appert selon Florin (1991), que les enseignantes peuvent décider d'adopter des stratégies positives et s'entraîner à cet effet. Des auteurs ont élaboré ou demandé des pistes de réflexion pour l'action de l'enseignante (Hohl, 1996, 1993; Lavoie, 1990). En outre, des recherches ont essayé de mesurer les comportements verbaux des enseignantes ou de les inviter à réfléchir en ce sens par des outils. Il convient de poursuivre cette recension des écrits en examinant de tels outils.

DES OUTILS D'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT

Il est possible d'encadrer l'observation et l'analyse de l'enseignement par des outils. Deux recherches nous permettent d'en avoir des exemples différents : De Landsheere (1969) et Aubin, Forest et Horth (1983). Nous nous intéressons plus particulièrement à la forme des outils produits et aux buts que ces recherches poursuivent.

Une des recherches qui a tenté d'étudier le comportement enseignant par une grille est celle de De Landsheere (1969). Cet auteur a voulu construire un outil qui puisse rendre compte de la façon dont les maîtres enseignent afin de permettre un meilleur jugement de leurs actions et de voir l'évolution de leur façon d'enseigner. Car, selon De Landsheere, la

perception de leurs actions par les enseignants n'est pas toujours le reflet fidèle de ce qui se passe véritablement en classe.

L'auteur limite ses observations à la première année du primaire, dans des écoles situées dans des zones urbaines de grosseur moyenne. Les vingt-cinq instituteurs et institutrices étudiés sont des volontaires. Les deux observations durent trente minutes et ont lieu à une semaine d'intervalle. Les classes de ces enseignants, la plupart mixtes, regroupent 22,8 élèves en moyenne. Avec l'accord du maître, les leçons sont soit enregistrées, soit notées seulement à la main, par trois ou quatre personnes.

Les manifestations verbales sont les seules retenues pour l'analyse faite à partir de la grille élaborée. Chacune de ces manifestations verbales est appelée «fonction» par De Landsheere. Chaque fonction a deux dimensions : la «direction» (à qui s'adresse le discours) et le «rôle» (la valeur pédagogique ou psychologique de l'énoncé, son but : ordonner, imposer, par exemple) (De Landsheere, 1969 : 24).

La grille ou «plan d'analyse» comme De Landsheere la nomme parfois, comporte en fin de compte 35 fonctions regroupées en neuf catégories. Les 35 fonctions seraient trop longues à décrire ici. Par contre, la liste des neuf catégories permet de saisir les tendances de la grille : organisation, imposition, développement, personnalisation, feedback (+), feedback (-), concrétisation, affectivité (+), affectivité (-) (De Landsheere, 1969 : 27 à 40 et 43). Les manifestations verbales sont donc regroupées dans l'une ou l'autre de ces catégories et des sous-catégories (35) qui précisent encore plus le style du discours. Les constats sont ensuite rapportés en pourcentage, ce qui permet de tracer des profils de professeurs par la dominante dans leur comportement verbal.

Cette grille a permis à son auteur (De Landsheere, 1969) de faire le portrait ou profil des enseignants étudiés et de constater que ces portraits se ressemblent beaucoup, peu importe la leçon donnée. Il a ainsi pu constater que l'action dans les classes se centre sur le maître. L'auteur conclut qu'il convient d'amener le maître à changer ses façons de faire et surtout, d'amener les futurs maîtres à s'observer systématiquement et continuellement. Cette observation devrait se faire à l'aide d'outils détaillant suffisamment l'événement d'enseignement, car l'image que se fait l'enseignant de son action est loin de la réalité. Nous observons cependant que la grille de De Landsheere limite son observation aux manifestations verbales alors que la dynamique de la classe est souvent plus complexe.

Si l'outil de De Landsheere est du type grille d'observation, il est possible d'en retrouver sous d'autres formes dans les recherches. C'est le cas de celui d'Aubin, Forest et Horth (1983).

La préoccupation envers l'enseignement /apprentissage a découlé pour ces auteurs d'un autre but, le premier de leur recherche, qui consistait à vérifier si le test que devaient passer à l'époque tous les enfants québécois entrant à la maternelle était discriminatoire. En observant les classes où se trouvaient les enfants, Aubin et ses collaborateurs (1983) ont constaté d'autres enjeux : l'inégalité de la participation verbale des enfants et surtout le rôle majeur de l'enseignante et de son animation par rapport à la participation de chacun. Ce point nous intéresse plus particulièrement, car les auteurs ont développé un outil pour les enseignantes afin qu'elles puissent juger de leur façon de promouvoir le développement de ce qu'ils appellent des «pouvoirs de la parole».

Les observations dans deux classes maternelles, en situation de communication de grand et petits groupes, ont fait ressortir ces différents pouvoirs. Chaque niveau de

pouvoir de parole amène une série de questions que l'enseignante doit se poser, par rapport à sa pratique et en lien avec la distribution du pouvoir de la parole en classe. Les niveaux de pouvoirs ressortis par les chercheurs sont les suivants : «pouvoir de la parole au niveau de la communication» [tout le monde peut-il parler?]; «pouvoir de la parole dans le temps» [tous les enfants ont-ils assez de temps?]; «pouvoir de la parole dans l'espace» [se sent-on bien pour parler dans le lieu?]; «pouvoir de la parole au niveau du contenu des apprentissages» [thématique appropriée ou non]; «pouvoir de la parole au niveau de la gestion»; «pouvoir de la parole et l'évaluation» (Aubin, *et al.* , 1983 : 105).

L'outil de ces auteurs prend donc en compte le pouvoir de la parole des enfants et pas uniquement la façon de faire de l'enseignante. Par ses questions, il amène les enseignantes à réfléchir sur leur action plutôt que de cocher et compter des comportements à partir d'une grille. Mais ces nombreuses questions (que l'on peut voir dans le rapport de recherche des auteurs) touchent parfois plusieurs aspects à la fois et on peut y répondre simplement par «oui» ou «non». L'outil fait cependant ressortir la complexité de la situation et montre le besoin d'une réflexion approfondie.

En somme, les deux outils étudiés reflètent deux tendances. Dans le premier cas il peut s'agir de grilles de comportements ou de critères à cocher. Le calcul des réponses amène ensuite les conclusions. Ces outils sont efficaces en permettant un constat qui paraît se faire rapidement et donner un profil quantitatif de la réalité, ou du moins d'un aspect de cette réalité. Dans le second cas, il s'agit d'un ensemble de questions plus ou moins ouvertes. Ce genre d'outil permet à l'enseignante d'explorer davantage les nuances d'un même aspect, la dynamique de l'interaction.

D'ailleurs, Altet (1994) a cherché à retracer l'évolution des tendances dans les recherches sur l'observation de la relation maître-élèves. Elle fait ainsi ressortir que les recherches des années soixante aux années quatre-vingts ont utilisé des grilles. Cependant, l'auteure a constaté que ces grilles présentaient des lacunes en étant centrées principalement sur le comportement du maître et en ne laissant pas voir la diversité des contextes d'enseignement et des situations, bien présentes dans le monde scolaire. Mais une évolution des tendances a permis selon elle de mieux couvrir la complexité de la relation pédagogique.

Bref, les outils peuvent aider à définir une situation en l'encadrant par une grille ou en demandant à l'enseignante de verbaliser. Ils peuvent aussi demander au sujet de mener une réflexion sur sa propre pratique au moyen de questions-thèmes. Dans le cas de la causerie, il nous apparaît important de penser à un outil qui permet de tenir compte de la grande complexité de la situation. Par ailleurs, la tendance à explorer son propre acte d'enseignement répond à une préoccupation présente dans certains écrits qu'il convient d'étudier plus avant.

LES ÉCRITS SUR L'AUTO-ANALYSE

La causerie est une activité de la maternelle dirigée par l'enseignante et dans laquelle on exploite la communication orale. Le rôle de l'adulte y est important pour assurer le soutien pédagogique nécessaire à l'enfant dans le but de développer son langage et sa pensée. Par conséquent, il importe que l'enseignante puisse faire une réflexion sur son action au cours de la causerie. Des sources peuvent l'aider en ce sens : les écrits du MEQ (1997, 1982a, 1981) et ceux d'auteurs ayant traité de la «pratique réflexive».

La documentation du MEQ

Les enseignantes des classes maternelles québécoises sont exposées à la documentation officielle qui traite, entre autres, d'évaluation et d'auto-évaluation (MEQ, 1982a, 1981) ainsi que «d'analyse réflexive» (MEQ, 1997 : 53). Il importe d'examiner les orientations de ces documents facilement disponibles.

Pour le Ministère, l'évaluation est vue comme une source d'informations, un processus où enseignante et élèves sont analysés. Les informations qui ressortent de cette analyse doivent permettre de comprendre la situation, l'enfant et le maître, dans le but d'intervenir plus adéquatement et de pouvoir faire les changements jugés nécessaires (MEQ, 1997, 1982a, 1981).

Par conséquent, si l'enseignante cherche à comprendre sa classe, elle ne doit pas faire abstraction d'un élément qui y est important : elle-même. Elle doit chercher à évaluer ses actions, celles souhaitées et celles réellement mises en place, de même que les effets occasionnés pour pouvoir évoluer dans son «cheminement professionnel» (MEQ, 1982a : 239). Le Ministère insiste par ailleurs sur le fait que l'enseignante doit respecter ce qu'elle est, tout en étant consciente que ses valeurs transparaissent dans ses actions. Il y a donc plusieurs éléments de la personne et de la situation à considérer dans une telle évaluation.

Afin d'aider les enseignantes de classes maternelles dans leur pratique, le Ministère a mis à leur disposition une série de guides dont un sur «l'instrumentation» (MEQ, 1982a). Il s'y trouve des instruments d'auto-évaluation qui souhaitent apporter «des pistes de réflexion susceptibles d'éclairer l'éducatrice sur elle-même, sur sa manière d'être avec les autres, sur son action dans le milieu. À la lumière de sa réflexion, elle saura faire des

choix(...)» (MEQ, 1982a : 243). Les instruments d'auto-évaluation présentés dans ce guide permettent à l'enseignante d'effectuer un retour sur ses comportements, en cochant des descriptions d'interventions positives. De plus, des espaces sont prévus afin que l'enseignante puisse donner plus de détails. Cependant, ces outils d'analyse ne touchent pas les diverses activités de la maternelle de façon spécifique. En outre, le fait de cocher quelques phrases générales ne peut permettre, selon nous, d'analyser efficacement ses pratiques dans une situation comme la causerie.

Il faut aussi souligner qu'avec son programme renouvelé pour le préscolaire (MEQ, 1997), le Ministère a changé sa terminologie. En effet, dans ce document, on réaffirme la nécessité d'un retour sur son action par «l'analyse réflexive de sa pratique professionnelle» (MEQ, 1997 : 53). Mais cette demande n'est pas plus détaillée. Le Ministère présuppose qu'on s'en remettra aux écrits sur la pratique dite «réflexive». Il convient dès lors d'en examiner les prémisses majeures.

La pratique réflexive

Dans ses ouvrages sur la pratique réflexive, Schön (1996, 1994) part de ce que les praticiens font, de leur façon de montrer leur savoir professionnel, de leur capacité à réfléchir sur ce savoir et à le réinvestir. En effet, le praticien se critique durant l'action, après l'action, puis sait réaménager et utiliser ce qui fonctionne bien. Selon l'auteur, la personne, dans le vif de son action, ne se base pas nécessairement sur une théorie. Il semble qu'elle s'adapte à chaque moment, qu'elle utilise pour chaque cas une théorie personnelle et professionnelle (Schön, 1994).

D'après Schön, la personne qui se sent insatisfaite de son intervention fait appel à une réflexion sur son action. Mais il spécifie qu'il importe que la réflexion ait une bonne portée, qu'elle puisse considérer les deux protagonistes de la relation d'apprentissage, soit l'enseignant et l'apprenant. Bref, la personne se critique en raison d'un besoin et en fonction des exigences du moment et des besoins des personnes en présence.

Des auteurs se basent sur Schön et prônent eux aussi cette forme d'auto-analyse qu'est la pratique réflexive. C'est le cas de Oberg (1992), de Holborn (1992) et de St-Arnaud (1995, 1992, 1988).

Oberg (1992) affirme que l'auto-évaluation est une responsabilité de l'enseignant. Il importe selon elle que le professionnel fasse des retours sur ses actions, se donne des commentaires sur ses forces et ses faiblesses. Il s'agit, selon Oberg, d'une base pour l'amélioration de la pratique.

Holborn (1992) pour sa part considère que de réfléchir sur sa pratique est nécessaire, car une telle réflexion permet aussi des apprentissages et des changements en raison d'une compréhension plus claire de sa pratique. Elle rappelle en outre les deux niveaux de la pratique réflexive tels que Schön les a montrés : la «démarche en cours d'action» qui se fait au moment même de l'intervention, ainsi que la «démarche sur l'action» qui suppose une étude pointue de l'intervention après qu'elle ait eu lieu.

Enfin, St-Arnaud (1995, 1992, 1988) est aussi dans le courant de la pratique réflexive mis de l'avant par Schön. Il part du postulat que l'action d'un praticien est toujours intentionnelle. Pour St-Arnaud, il convient d'examiner avec précaution tout

événement d'enseignement afin de trouver les causes des problèmes. C'est là, pour lui, le seul moyen d'y remédier.

St-Arnaud nomme «acteur efficace» (1988 : 7) la personne qui non seulement s'aperçoit de ses erreurs, mais les corrige tout de suite. Il convient selon lui d'arriver à pouvoir identifier ses erreurs en cours de processus pour pouvoir faire ultimement des changements en cours d'action (St-Arnaud, 1995, 1992). Il faut donc favoriser la réflexion au moment même de l'action.

Bref, les changements pourront être amorcés si le praticien devient conscient des points à améliorer. Il doit pouvoir se baser sur des critères afin d'encadrer sa propre évaluation de l'événement. Pour pouvoir réfléchir et se corriger au moment même où il agit, le praticien doit d'abord pratiquer la réflexion qui a lieu après l'action et ce, pendant un certain temps (St-Arnaud, 1992).

La causerie étant un événement pédagogique, elle suppose que l'enseignante se questionne sur sa pratique et ses effets afin de s'améliorer. En ce sens, le MEQ demande aux enseignantes de procéder à l'évaluation de leur pratique et il leur donne des outils. Mais ces outils sont larges et ne s'occupent pas spécifiquement de la causerie et de tout ce qu'elle exige, tant au point de vue de l'implication pédagogique (thématique, objectifs poursuivis, connaissance du rôle du langage dans le développement) que de l'animation de l'activité (stratégies adéquates pour favoriser la prise de parole équitable et la discussion constructive). Il se trouve aussi des auteurs qui prônent une analyse fine de l'action enseignante sur la base de critères. Le praticien pourrait alors en venir à se repositionner durant le moment d'apprentissage lui-même.

Tout bien considéré, l'agir de l'enseignante durant la causerie est marqué de nombreux éléments complexes qu'il convient pourtant d'analyser afin d'aménager une intervention adéquate. Le problème de recherche mérite dès lors d'être précisé à la lumière des apports des théoriciens, des écrits empiriques, de l'étude des outils d'analyse de l'enseignement et des écrits sur l'auto-analyse de la pratique.

LA POSITION DU PROBLÈME

La maternelle est la porte d'entrée de l'école primaire et les activités qu'elle présente cherchent à rejoindre des objectifs qui requièrent, entre autres, l'usage du langage et de la communication (MEQ, 1997 : 19 à 32; 34-35). Mais une activité est spécifiquement dévolue à la communication en groupe. Il s'agit de la causerie. Elle peut se présenter de diverses façons et son animation peut être influencée par des approches pédagogiques cherchant à donner un rôle important à l'enfant («Show and Tell», discussion philosophique, projet, nouvelles personnelles, histoire à raconter, entretien dans le style Freinet).

L'importance du langage dans le développement

Il importe, en classe maternelle, que les enfants puissent exercer leur langage et qu'ils développent leurs habiletés de communication. En effet, le langage et la pensée sont liés selon le modèle constructiviste (Piaget, 1977, 1966, 1964a et b, 1963; Piaget et Inhelder, 1966), car le langage permet d'évoquer des choses en leur absence et d'organiser intérieurement le réel. Il aide à exprimer la pensée et à faire des relations entre les connaissances. Puisqu'il reflète la pensée, le langage suppose que les individus, pour se comprendre, utilisent des signes communs. Dès lors, il contribue aussi à la socialisation

de l'individu, un élément important de la maternelle (MEQ, 1997 : 24). Dans la foulée des travaux de Piaget, des auteurs encouragent d'ailleurs les conversations entre enfants, qui peuvent mieux se comprendre car ils partagent des représentations semblables (Kamii et De Vries, 1981).

En outre, le langage est l'outil primordial pour la communication et les interactions sociales qui constituent l'élément fondamental du développement de la personne d'après Vygotsky (1985a, 1985b) et d'autres auteurs socio-constructivistes. En effet, chaque individu agit dans un contexte social. Ce dernier fournit à l'enfant, dans la personne des adultes, des outils de développement de la conscience. Or, le langage est le plus important de ces «outils psychologiques» (Vygotsky, 1985a), puisqu'il permet d'intérioriser, de travailler sur le réel, ainsi que sur la pensée. Les personnes qui apprennent le langage à l'enfant ont donc un rôle fondamental et doivent faire preuve de capacités d'adaptation. Pour s'acquitter adéquatement de leur tâche, elles devraient ajuster leurs interactions en fonction de la «zone proximale de développement» (Vygotsky, 1985b), tout juste au-dessus du niveau manifesté par l'enfant afin de faire progresser ce dernier.

Les travaux de Bruner (1983a, 1983b; Archambaud, 1975), mettent en lumière l'importance de l'adaptation de l'adulte envers l'enfant. Ainsi l'adulte met en oeuvre un processus «d'étayage» (Bruner, 1983a) qui lui permet d'adapter son intervention aux capacités de l'enfant et de le soutenir afin qu'il connaisse le succès. Une intervention adaptée à l'enfant suppose aussi des routines variées dans les situations de communication qui aident à comprendre les règles et les conventions de l'échange. Le langage est un outil qui traduit diverses intentions de communication. L'enfant apprend le langage en y recherchant du sens. Le langage est aussi, selon Bruner, un outil pour la pensée et pour le travail sur le réel. Le langage sert enfin à la communication, à l'intérieur du contexte

culturel de l'enfant. Bref, Bruner considère que le langage est un élément essentiel du développement de l'individu et qui contribue à le rendre «compétent» (Archambaud, 1975).

En somme, le langage et la pensée sont intimement liés entre eux pour ces chercheurs. De plus, le langage aide à la socialisation. Il est un élément majeur dans le développement. Il convient donc que l'enfant puisse l'exercer dans des situations variées. De plus, les interventions de l'adulte doivent être adaptées pour permettre à l'enfant de construire son langage et de l'utiliser adéquatement.

Le langage à la maternelle

Des auteurs, ayant étudié la situation scolaire, soulignent l'importance des interactions en classe maternelle - lesquelles impliquent l'utilisation du langage - pour le développement cognitif, social et affectif de l'enfant (Kontos et Wilcox-Herzog, 1997; Hohl, 1996, 1993; Florin, 1991). Toutefois, ces écrits nous permettent de constater l'hétérogénéité des niveaux de langage et des enfants au préscolaire (Kontos et Wilcox-Herzog, 1997; Hohl, 1996, 1993, 1985; Vigneault, 1992, Florin *et al.*, 1985). Cette hétérogénéité engendre une différence dans la participation aux activités de communication en groupe (Kontos et Wilcox-Herzog, 1997; Tochon et Cambron, 1992; Tochon et Druc, 1992; Vigneault, 1992; Florin, 1991; Goulette, 1989; Florin *et al.*, 1985; Lentin, 1973 et 1972). Pour rejoindre tous les participants, il importe de varier les situations de communication tout comme les thèmes (Dunnigan, 1997; Kontos et Wilcox-Herzog, 1997; Hohl, 1996, 1993; Garneau, 1995; Villepontoux, 1992; Florin, 1991; Goulette, 1989; Heath, 1989). Il apparaît également que la manière dont l'activité est menée, de même que la formulation et les types de questions adressées aux enfants, influencent la



qualité de la participation et de la communication au cours de l'activité (Dunnigan, 1997; Kontos et Wilcox-Herzog, 1997; Hohl, 1996, 1993; Rowe, 1996; Garneau, 1995; Allerton, 1993; Villepontoux, 1992; Florin, 1991; Goulette, 1989; Heath, 1989; Cassidy, 1989; Giordan et De Vecchi, 1987). On signale aussi qu'il conviendrait de donner un rôle plus important aux enfants, notamment en les laissant poser des questions et échanger entre eux (Rowe, 1996; Heath, 1989; Giordan et De Vecchi, 1987; Kamii et De Vries, 1981).

Bref, les auteurs s'attendent à ce que les enfants puissent être plus actifs. Dans ce but, il faudrait qu'ils puissent réfléchir, communiquer leurs réflexions et être exposés à plusieurs points de vue. Chaque élève pourrait alors développer ses habiletés langagières, dont celles qui sont impliquées dans l'argumentation (Dunnigan, 1997; Rowe, 1996; Garneau, 1995; Golder, 1993; Orsolini et Pontecorvo, 1992; Tochon et Cambron, 1992; Florin, 1991; Goulette, 1989; Heath, 1989; Giordan et De Vecchi, 1987; Florin *et al.*, 1985; Kamii et De Vries, 1981).

Par conséquent, il est important que la causerie, activité de communication en classe maternelle, donne la parole aux enfants. Or, des auteurs ont constaté par leurs recherches que l'enseignante parle souvent plus que la totalité du groupe et que certains élèves ne parlent pas du tout. L'activité est centrée sur l'adulte et le discours est fermé. Il y a peu de place pour la discussion entre enfants, pour la mise en valeur des différents points de vue (Florin, 1991; Florin *et al.*, 1985; Hohl, 1985). Incidemment, la pratique de l'argumentation est presque absente et ce, même si les enfants de classe maternelle sont en plein développement d'habiletés en ce sens et qu'ils sont aptes à répondre aux questions ouvertes, en considérant différentes réponses possibles (Rowe, 1996; Golder, 1993,

Orsolini et Pontecorvo, 1992; Florin, 1991; Heath, 1989; Giordan et De Vecchi, 1987; Florin *et al.*, 1985).

En somme, le problème qui se pose est celui de l'écart entre ce qu'il serait souhaitable de retrouver au cours d'une activité comme la causerie et ce qui est effectivement observé.

Le changement dans la pratique

La recherche nous apprend que des conditions aménagées en classe ont amené les enseignantes à changer quelque peu leur approche de la causerie (Rowe, 1996; Orsolini et Pontecorvo, 1992; Florin, 1991; Goulette, 1989; Heath, 1989). Toutefois, même alors, la meilleure part du discours paraît rester à l'enseignante ou encore, les effets ne perdurent pas après «l'entraînement» (Florin, 1991). Les travaux sur l'analyse réflexive donnent à penser qu'il est préférable que l'action de l'enseignante soit analysée par elle-même, pour qu'elle puisse constater les conditions habituelles de sa causerie et être ainsi motivée à changer sa façon d'animer l'activité (Schön, 1996, 1994; Saint-Arnaud, 1995, 1992, 1988; Holborn, 1992; Oberg, 1992).

Dans ce sens, le Ministère invite les enseignantes à pratiquer l'auto-évaluation et fournit des pistes à cette fin (MEQ, 1997, 1982a). Par ailleurs, des auteurs rappellent que les praticiens sont préoccupés par les problèmes qu'ils constatent dans leur pratique et qu'ils sont aptes à s'évaluer. Enfin, les praticiens, selon les auteurs, devraient arriver à pouvoir changer leur pratique en cours de processus (Schön, 1996, 1994; Saint-Arnaud, 1995, 1992, 1988; Holborn, 1992; Oberg, 1992; MEQ, 1982a).

Or, les enseignantes ont accès à des outils d'évaluation, mais ceux-ci ne touchent pas la causerie de façon spécifique (MEQ, 1982a). En plus, il arrive que ces outils négligent les aspects autres que langagiers en classe (De Landsheere, 1969) ou, enfin, ils présentent des questions larges, demandant une longue réflexion et apparaissent donc laborieux à utiliser (Aubin, Forest et Horth, 1983).

L'objectif de la recherche

L'objectif de la recherche est de fournir aux enseignantes un outil pour leur permettre d'observer finement le déroulement de la causerie dans leur classe pour prendre conscience de leurs pratiques et, éventuellement, à les modifier afin d'animer l'activité de manière plus constructive.

L'outil doit donc répondre à certaines conditions. Ainsi, il doit tenter d'intégrer les différentes dimensions de l'activité et des échanges qu'elle implique. Pour ce faire, il est nécessaire d'identifier les différents aspects à prendre en compte pour analyser l'activité de causerie : la situation, les caractéristiques des acteurs, la nature des échanges et autres aspects, puis de les traduire en indicateurs concrets qui permettent de caractériser le déroulement de la causerie. Enfin, par son contenu et par sa forme, cet outil doit pouvoir être aisément utilisable par les enseignantes en tant qu'outil d'auto-analyse. Il convient maintenant d'examiner les moyens mis en oeuvre pour atteindre cet objectif.

CHAPITRE II

La méthodologie

Dans la présente recherche, on étudie les stratégies d'animation de la causerie utilisées par les enseignantes du préscolaire afin de rendre disponible un outil d'auto-analyse de ces stratégies. En effet, il semble, selon des auteurs (Florin, 1995, 1991; Florin *et al.*, 1985; Goulette, 1989) que la causerie laisse trop peu de place aux enfants et que les enseignantes devraient pouvoir analyser leur pratique durant cette activité.

Il s'agit donc pour nous de chercher à comprendre une situation pédagogique en l'étudiant finement pour arriver à résoudre les problèmes qui peuvent s'y présenter. Il s'agit d'une «recherche de développement», du «développement d'un objet», qui nous amène à «suivre un cheminement proche de la résolution de problème» (Van der Maren, 1995 : 179) grâce à un repositionnement constant face aux solutions envisagées. Ce besoin de reconsidérer l'objet de recherche, d'y apporter en cours de route les changements nécessaires et ce, tout au cours de la démarche, nous a conduite à une orientation qualitative.

Or, dans ce type de recherche, le recueil des données est rarement le fait d'une seule méthode (De Ketele et Roegiers, 1996). Ainsi, afin d'assurer au produit de la recherche une plus grande validité, nous avons choisi de nous appuyer sur trois sources de données,

à savoir : l'analyse des sources littéraires, l'observation et le questionnaire. Ce chapitre présente d'abord la pertinence d'utilisation et les modalités d'application de chacune de ces trois méthodes. Le chapitre se poursuit par une brève présentation des trois premières versions de la grille, pavant la voie à la quatrième version qui sera l'objet d'une étude plus détaillée au chapitre suivant.

LES MÉTHODES UTILISÉES

La validité de notre recherche est assurée par l'utilisation de trois méthodes : l'analyse des sources littéraires, l'observation et le questionnaire. Il convient de les présenter par les modalités de leur utilisation mais aussi par l'apport de chacune. Ainsi on verra d'abord l'analyse des sources littéraires, puis l'observation. Une brève présentation des différentes versions de la grille suivra, car la version finale est étudiée en détail au chapitre suivant. Enfin, le questionnaire sera étudié.

L'analyse des sources littéraires

La présente recherche a pour but de construire une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de la causerie. Cet objectif suppose de faire la synthèse des stratégies à employer durant l'activité, stratégies qui peuvent être dégagées des écrits théoriques et empiriques qui traitent du développement du langage, de la pratique enseignante et de la communication en classe.

Comme la littérature sur ces sujets est abondante et que les objectifs des écrits empiriques sont diversifiés, chaque document peut présenter un apport particulier. Par exemple, certains auteurs traitent plus spécifiquement du questionnement, d'autres de la

participation des enfants ou des thèmes abordés. L'étude des sources littéraires apporte à la grille la richesse des opinions de maints auteurs. Mais cet examen suppose de faire des liens entre les constats et conseils pour les organiser ensuite en outil d'analyse efficace.

Par conséquent, l'analyse des sources littéraires a dû être réalisée dans l'optique d'extraire des renseignements sur l'importance du rôle du langage dans le développement, mais aussi d'amasser le plus d'informations possible sur les stratégies utilisées et à utiliser pendant une activité telle que la causerie. Bref, afin de proposer une grille la plus complète possible, la littérature a été consultée. Mais il était aussi nécessaire de confronter les informations recueillies avec la réalité.

L'observation

Si les écrits consultés ont permis de mettre en commun des informations pertinentes pour l'outil en élaboration, il n'en reste pas moins que la causerie est une activité qui a lieu en classe, entre des enfants et une personne adulte. Ainsi, des observations (pré-observations et observations) ont été menées pour la présente recherche. Elles ont été réalisées à l'aide des indicateurs fournis par les divers auteurs consultés, mais dans le but de permettre à l'outil souhaité de tenir compte des contraintes de la classe, des façons de faire des enseignantes en place, ainsi que pour nous aider à mieux connaître la situation à l'étude (Laperrière, 1997).

Pour notre étude, deux séries d'observations ont été faites : une série qui a servi à mettre la grille en forme (trois pré-observations) et une deuxième série qui a servi à confronter la forme et le contenu de la grille (quatre observations). Mais avant la première série, nous avons bien sûr déjà ébauché l'organisation d'une première version d'outil

(voir annexe 1) qui sera présentée plus loin. Les éléments retenus chez les auteurs ayant été réaménagés en une deuxième version plus pratique, des pré-observations ont eu lieu dans deux classes de la Commission des écoles catholiques de Québec. Deux enseignantes en milieu défavorisé ont été observées avec leur groupe respectif de 17 et 15 enfants. L'une des enseignantes a été observée deux fois, l'autre une fois. Les parents des enfants n'ayant pu être rejoints à temps pour obtenir leur consentement, les causeries n'ont pu être enregistrées. Toutefois, cette façon de procéder a permis à la chercheuse de confirmer que la grille (deuxième version) obligeait un enregistrement pour être complétée adéquatement. Elle ne pouvait l'être sur le vif ou de mémoire, certaines catégories supposant la transcription du verbatim et un calcul précis.

Les pré-observations ont aussi permis de faire ressortir certaines réalités de classe qui n'étaient pas prévues, comme par exemple, la sortie d'enfants avec un spécialiste durant l'activité ou la forte concentration féminine dans l'un des groupes. Ces changements ont pu être apportés à la grille, permettant ensuite de réaménager l'ensemble et d'enclencher les observations enregistrées.

Les observations enregistrées visaient à confronter la grille (version 2-3, voir annexe 2) et à la réaménager après chaque analyse faite par la chercheuse. Ce sont quatre classes maternelles de milieux variés des Commissions scolaires Valin et De La Jonquière qui ont été visitées. Les classes regroupaient vingt enfants en moyenne et il n'y avait pas de prédominance marquée dans le nombre de filles ou de garçons dans aucun des groupes. Les enseignantes ont été recrutées sur une base volontaire et un premier contact avec la chercheuse leur a permis de connaître l'objectif de la recherche. Les enfants ont tous reçu une lettre à remettre à leurs parents (voir annexe 3) afin que ceux-ci puissent donner leur

accord quant à la participation de leur enfant à l'enregistrement. Aucune réponse négative n'a été rapportée.

Par conséquent, nous avons pu procéder à l'enregistrement vidéo aux dates prévues par les enseignantes et au moment habituel de la causerie (première période du matin). Les enseignantes pouvaient faire la causerie à leur manière habituelle sur le thème et à la façon de leur choix. La seule restriction demandée par la chercheure était que chaque participant, dont l'enseignante, ait la possibilité de parler. L'observatrice ne devait pas intervenir, sauf si des explications sur sa présence et celle du matériel étaient demandées par les enfants. Les observations ont donc été non-participantes pour la chercheure, malgré que la raison de sa présence était connue. L'enregistrement des causeries a été fait à l'aide d'un caméscope. Par précaution, deux magnétophones à cassette audio étaient placés au centre du groupe.

Une fois les enregistrements terminés, la chercheure a visionné chaque cassette vidéo, corroborant ses notes avec les cassettes audio, afin d'établir la transcription des séances. Un exemple de transcription accompagné de la description des codes et d'autres explications peut être consulté à l'annexe 4. Avec chaque transcription, la chercheure a utilisé la grille comme une enseignante le ferait. À l'occasion de cet exercice, des imprécisions ou des manques sont apparus dans l'outil, nous amenant ainsi à le modifier. Nous présenterons donc ces différentes versions de la grille.

La présentation des versions de la grille

La grille a été construite pour répondre au besoin d'un outil qui puisse conduire les enseignantes à évaluer leur animation de la causerie et à cibler leurs forces et les aspects à

améliorer . En effet, si la causerie doit être une activité de langage et de communication pour les enfants, il reste que diverses observations font voir le contraire. Les enseignantes, selon divers auteurs, conservent la plus grande part du discours et la séance est dirigée vers elles. Elles peuvent cependant tendre vers le changement lorsqu'il leur est demandé (Florin, 1991). Un outil d'auto-analyse peut donc leur être utile. Il convient maintenant de présenter la grille. Nous expliquerons sa structure et sa forme selon les différentes versions, en justifiant les changements apportés en cours d'élaboration. Par la suite, nous présenterons notre troisième méthode de prise des données, soit le questionnaire.

La première version

Le premier outil d'auto-analyse produit (annexe 1) est organisé sur trois temps de la causerie : «avant», «pendant», «après». «L'avant» correspond à la préparation ou mise en situation de la causerie et «l'après» à la procédure de fermeture de l'activité. Le «pendant» regroupe quant à lui des stratégies d'intervention sur le discours lui-même (par exemple, la quantité des énoncés), la construction du savoir, la gestion (par exemple, «se coupe-t-on la parole?»), les qualités du thème. Bref, le «pendant» centre l'intérêt sur le contenu, le déroulement et la gestion en cours de causerie. L'annexe 1 présente des extraits des trois temps de ce premier outil. Les parenthèses «(...)» s'y trouvant montrent que nous avons effectué des coupures pour ne pas alourdir inutilement le présent document en présentant cette première version d'outil en totalité.

La version suivante (version 2 - 3)

En effet, la première version contenait des éléments intéressants mais ne permettait pas de faire une observation efficace et précise car cet outil souffrait d'une certaine lourdeur (lecture abondante requise, présentation peu pratique). Il a donc été décidé d'élaborer une deuxième version de l'outil présentant les parties en tableaux et demandant des réponses brèves. Cette présentation permet de subdiviser les éléments à conserver. À partir de ce moment, nous avons adopté l'appellation «grille» pour désigner notre outil.

La deuxième version a été utilisée pour les pré-observations et quelques ajouts ont alors pu être apportés pour les observations (troisième version). Ces rares ajouts sont marqués du signe (◆) dans l'annexe 2 qui présente la version 2-3 de la grille (appelée ainsi puisqu'elle regroupe deux versions - 2 et 3 - de l'outil).

Cette grille (version 2-3, annexe 2) est divisée en trois temps. Les termes employés pour désigner les temps nous paraissaient plus explicites quant aux tâches qu'ils contiennent. Ces temps sont appelés : «préparation» (premier temps), «cœur de l'activité» (deuxième temps), «clôture/réinvestissement» (troisième temps). Dans chacune de ces trois grandes divisions, on retrouve des sections à l'intérieur desquelles il y a divers éléments. Les éléments retenus dans l'ensemble des divisions sont issus des écrits consultés donc des conseils et constats d'auteurs. La grille est ainsi fondée sur des présupposés théoriques et empiriques traitant de ce qu'impliquent les interactions adulte-enfant(s) et de l'importance du langage et de la communication dans le développement.

Cette grille est un outil fermé qui répertorie des comportements clairement définis, mais le plus brièvement possible afin que le choix de réponses puisse se faire facilement.

La grille comprend des items à réponses courtes (une phrase de précision, un nombre à écrire) et des items à cocher selon des choix : «enseignante ou enfants» par exemple, ou encore «oui, non, parfois, non observé et/ou remarque». Le terme «parfois» ainsi que celui de «remarque» permettent de nuancer là où une réponse «oui» / «non» n'aurait pu suffire. Grâce aux observations et aux analyses les ayant suivies, certaines modifications ont été apportées dans la forme et le contenu pour en venir à une version finale.

La dernière version

La forme finale de la grille (version 4, annexe 6) a bénéficié de la confrontation répétée avec la réalité des classes et des analyses. Ainsi, il s'est avéré dès le départ que la division en «temps» portait l'observatrice à cloisonner l'analyse de certaines catégories à des moments précis de l'activité, alors qu'elles étaient présentes partout. La quantité de discours par exemple, est une dimension présente autant au début et à la fin qu'au coeur de la causerie. Nous avons donc remplacé le terme «temps» par celui de volet, suggérant ainsi qu'il s'agit d'aspects imbriqués, à considérer dans l'ensemble de l'activité.

La grille, dans sa dernière version, se présente donc en trois volets dont des titres ont été modifiés pour mieux refléter leur contenu. Ces volets sont : «préparatifs» (premier volet), «stratégies et interactions» (deuxième volet), «clôture/réinvestissement» (troisième volet). Les volets sont divisés en sections, puis en catégories et sous-catégories lorsque nécessaire, comme pour la version précédente (version 2-3). La figure 2, à la page suivante, montre le plan des trois volets et des sections qu'ils comprennent et l'annexe 6 montre l'ensemble de cette version.

La présentation des items choisis est assez semblable, dans l'ensemble, à la version précédente . Les choix de réponses aussi, sauf pour le mot «remarque» qui a été remplacé par «comment ?», afin d'amener l'enseignante à objectiver sur sa façon de mettre en place la situation (mise en situation, section 1.2). Nous avons en outre aéré la présentation et grossi les caractères, en plus d'aménager des espaces pour des commentaires.

Figure 2 : Le plan de la grille (quatrième version)

1 - PREMIER VOLET : Préparatifs
1.1 Les participants
1.2 La mise en situation
2 - DEUXIÈME VOLET : Stratégies et interactions
2.1 Les effets du thème
2.2 La gestion des interactions
2.3 Les interventions dans la construction du savoir
2.4 Le discours de l'enseignante
2.5 Les questions et rétroactions de l'enseignante
2.6 Les procédés adaptatifs de l'enseignante
2.7 La participation des enfants
2.8 Le discours des enfants
2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité?
3 - TROISIÈME VOLET : Clôture/réinvestissement
Les interventions de l'enseignante

Bref, l'outil a évolué grâce aux différentes confrontations de la grille avec la réalité et par le fait de son utilisation même. Dans le chapitre suivant, nous allons présenter plus en détail la grille dans sa version finale, en justifiant et en expliquant ses parties.

Somme toute, l'apport recherché par les observations et les analyses subséquentes était de confronter la grille, la pertinence de son contenu et l'efficacité de son utilisation avec la réalité des classes maternelles. Ainsi, la chercheure a-t-elle pu tester l'outil, y apporter les changements nécessaires, ajouter les éléments non prévus. Bref, la grille conçue d'après des considérations théoriques a bénéficié des apports de la réalité. Mais

l'observation doit aussi, selon Laperrière (1997), profiter du complément offert par d'autres méthodes de recueil d'informations, ainsi que de l'opinion des personnes en place. Une troisième méthode, le questionnaire, a donc été employée pour s'assurer de la pertinence du contenu de la grille et de l'utilité de cet outil.

Le questionnaire

En raison des limites de temps et de la disponibilité des personnes en cause, les quatre enseignantes recrutées pour cette recherche n'ont pu être filmées qu'une fois. Or, les habitudes de causeries varient parfois dans une même classe, selon le thème notamment. Il s'imposait donc d'utiliser un moyen permettant de circonscrire le plus possible ces façons de faire la causerie dans les classes, leurs objectifs et la représentation qu'en ont les enseignantes. Le questionnaire nous a permis de mieux connaître les pratiques des enseignantes. Nous le présenterons dans les prochaines pages.

Après les séances d'enregistrement, le questionnaire accompagné d'une lettre de présentation a été remis à chacune des quatre enseignantes visitées (annexe 5). Un délai de sept à dix jours leur était accordé pour le compléter.

Selon Blais et Durand (1997 : 381), la première étape de la rédaction d'un questionnaire consiste à «décider des concepts à mesurer pour en arriver à déterminer les indicateurs nécessaires». De fait, dans le cas de la présente recherche, le questionnaire est issu de la grille, elle-même un produit de la littérature qui met en évidence des stratégies utilisées et à utiliser pour une activité de communication.

Le questionnaire élaboré (annexe 5) est issu des éléments considérés par la grille. Il comprend six sections, parfois subdivisées selon les besoins. L'ensemble totalise 45 items. Les six sections du questionnaire sont présentées par la figure suivante. Les chiffres mentionnés entre parenthèses montrent le nombre d'items contenus dans chacun :

Figure 3 : La structure du questionnaire

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 1 - Les objectifs de la causerie (1) 2 - L'ouverture de la causerie (3) 3 - Le thème de la causerie (4) 4 - Les stratégies d'animation de la causerie (32) 5 - La clôture de la causerie (3) 6 - L'évaluation globale (2) |
|--|

Le questionnaire est un outil plutôt fermé, mais qui laisse ça et là des espaces pour des choix ou des explications complémentaires. L'enseignante doit y indiquer ses choix, soit en établissant un ordre d'importance, soit en faisant un ou plusieurs choix. En plusieurs endroits, l'enseignante doit indiquer la fréquence d'utilisation (toujours, souvent, parfois, jamais) d'une intervention ou d'un fait.

Le questionnaire a ainsi permis aux enseignantes de réfléchir pendant un certain temps sur leur causerie afin d'exprimer leurs idées quant aux habitudes de leur classe, mais aussi au sujet de ce qu'elles visent par cette activité et des raisons qui fondent leurs choix et leur façon d'animer l'activité. Par l'analyse du questionnaire, nous avons pu confronter ce que les enseignantes pensent faire en général et ce que nous avons remarqué par la grille. Le questionnaire ne nous a pas permis d'apporter de nouveaux éléments à notre grille. Cependant, les écarts constatés nous ont confirmé le besoin d'une grille d'auto-analyse qui permette d'obtenir un portrait plus réaliste de la causerie. L'opinion des enseignantes permet aussi de confirmer l'importance de s'intéresser à ces éléments dans la causerie.

Somme toute, le cadre méthodologique de la présente recherche a permis de construire graduellement une grille d'auto-analyse de la causerie offrant un portrait aussi fidèle et détaillé que possible de cette activité, de confronter cette grille à la réalité et d'en confirmer le besoin par le questionnaire aux enseignantes. En effet, les trois méthodes employées, analyse des sources littéraires, observation et questionnaire, ont eu chacune leur apport dans cette construction et il convient de les rappeler brièvement.

L'analyse des écrits théoriques et empiriques a permis de faire ressortir les stratégies souhaitables et à surveiller chez l'enseignante durant l'activité. Ces stratégies ont pu être organisées en une grille afin de permettre l'observation en classe. Dans ce cas, chaque causerie filmée et l'analyse subséquente qui en a été faite a permis à la grille d'évoluer en fonction de ce qui se passe en classe et de préciser le contenu de la grille pour en rendre l'utilisation plus proche de l'événement réel. Enfin, l'opinion des enseignantes livrée par les questionnaires a permis de faire ressortir des écarts entre ce qu'elles font et ce qu'elles pensent faire ainsi que de confirmer l'importance des éléments touchés par la grille et l'importance de pouvoir évaluer sa pratique à l'aide d'outils adéquats. En définitive, l'objectif de construire une grille d'auto-analyse par l'enseignante de son animation de l'activité de causerie a été bien servi par ces trois méthodes de recueil d'informations.

Il convient dès lors de présenter les résultats obtenus grâce à notre démarche de recherche. C'est l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE III

Les résultats

Cette recherche a pour but de produire une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de la causerie en classe maternelle qui puisse amener l'enseignante à analyser ses pratiques et l'entraîner vers l'animation de causeries plus constructives. Nous avons utilisé trois méthodes de cueillette des données en confrontation pour établir et bonifier la grille. L'étude des sources littéraires (théoriques et empiriques) a permis la production de versions préliminaires de la grille qui ont été confrontées à la réalité de causeries observées en classe. À chaque observation l'outil a pu évoluer. Nous avons aussi eu le souci de connaître l'opinion des enseignantes sur leur causerie par un questionnaire. Ce chapitre s'emploie d'abord à faire ressortir les constats issus du questionnaire (annexe 5), puis à exposer le contenu de la forme finale de la grille (version 4, annexe 6).

LES CONSTATS ISSUS DU QUESTIONNAIRE

Dans ce qui suit, nous allons présenter une à une les parties du questionnaire (annexe 5), en les resituant au besoin dans leur section et en justifiant la présence des thèmes traités. En outre, chacune des figures permet de voir la répartition des réponses des quatre enseignantes consultées. Une brève analyse suit chacune des figures pour

montrer ce que nous retirons des réponses des enseignantes et comment ces réponses viennent justifier le besoin de la grille.

Il s'impose cependant de rappeler au lecteur qu'il ne s'agit pas de généraliser nos constats à toutes les enseignantes car nous n'avons observé que quatre enseignantes et à une seule occasion. En outre, nous ne présentons ici que des tendances de ce que nous avons observé, en faisant ressortir principalement les informations recueillies grâce au questionnaire.

La première section : les objectifs de la causerie

Les objectifs établis par une enseignante dans une activité la conduiraient normalement à agir pédagogiquement dans la poursuite de ceux-ci (Florin, 1991). Afin de vérifier cette cohérence chez les enseignantes, nous leur avons posé une question à ce propos. La figure 4 (page suivante) présente cette section du questionnaire. Les choix des quatre enseignantes sont indiqués par les lettres (A, B, C, D) inscrites en bas de la figure et les astérisques à la fin des énoncés informent sur la fréquence.

Figure 4 : Les objectifs de la causerie

Cochez les trois (3) principaux objectifs que vous poursuivez par la causerie puis réécrivez, en bas et selon votre ordre de priorité, la lettre correspondante.

- a) Faire parler le plus d'enfants possible *
- b) Connaître les intérêts des enfants, ce qu'ils vivent, ce qui les préoccupe *
- c) Améliorer la prononciation des enfants
- d) Amener les enfants à s'impliquer, à s'intégrer dans le groupe *
- e) Discuter pour élaborer un projet ensemble (ex.: sortie, productions...) *
- f) Les enfants pouvant parler à ce moment-là, ils peuvent ensuite se concentrer sur les ateliers ou autres occupations
- g) Développer l'habileté à converser avec un adulte ou un autre enfant (respecter les tours de parole, poser des questions, demander la parole...) * * *
- h) Réviser les connaissances acquises en classe à d'autres moments
- i) Apprendre comment on doit se tenir en classe (ex.: écouter, lever la main pour parler, répondre quand on nous le demande...)
- j) En groupe, faire des liens entre les choses que l'on connaît
- k) Permettre à l'enfant de s'exprimer et de préciser ce qu'il veut dire en recommençant ses phrases au besoin
- l) Donner des connaissances aux enfants
- m) Montrer des nouveaux mots aux enfants
- n) Apprendre à faire des phrases bien construites
- o) (autre) * * *
- p) (autre) *
- q) (autre) *

Votre choix :

Premier objectif **A - g ; B - d ; C - a ; D - o**

Deuxième objectif **A - o ; B - g ; C - o ; D - p**

Troisième objectif **A - b ; B - e ; C - g ; D - q**

La figure 4 montre que trois enseignantes sur quatre ont choisi l'objectif (g) (développer l'habileté à converser ...). De fait, l'exercice de causerie, par sa dynamique, peut aider au développement d'une telle habileté. La participation, la socialisation, le souci des intérêts des enfants ont aussi été choisis. Mais les objectifs des enseignantes paraissent assez variés. Trois enseignantes ont choisi d'ajouter des objectifs autres : dépistage des troubles du langage, exercice des diverses fonctions de la communication et

apprentissage de bons comportements en classe. Les observations que nous avons notées à l'aide de la grille pour chaque enseignante tendent d'ailleurs à corroborer ces préoccupations.

On peut remarquer que la liste des objectifs proposés aux enseignantes comportait quatre énoncés se rapportant à la construction ou à la vérification des connaissances elles-mêmes (h, j, l, m) qui n'ont pas été choisis par les enseignantes. Pourtant, il est arrivé souvent lors de nos observations que les enseignantes transmettaient des connaissances, posaient des questions précises à réponse unique et, plus rarement, discutaient des connaissances des enfants.

Les objectifs choisis par les enseignantes dénotent ainsi une conscience de ce qu'elles souhaitent faire, mais le questionnaire révèle aussi que certains objectifs semblent leur échapper. Les objectifs d'une causerie font partie de ce qui l'enclenche, ce qui est l'objet de la section suivante du questionnaire.

La deuxième section : l'ouverture de la causerie

La grille peut permettre de s'éveiller au besoin de valorisation de l'activité et des enfants, ainsi qu'à l'importance de les impliquer dès le début de l'activité. La figure 5 permet de voir les items touchant cet aspect et la distribution des réponses des enseignantes.

Figure 5 : L'ouverture de la causerie

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes de causerie de votre classe.				
	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
J'accueille chaque enfant	1 C, D	2 A, B	3	4
Je valorise explicitement l'activité de causerie	1 A	2 B, C, D	3	4
Je signifie aux enfants que leur participation est importante	1	2 A, B, C, D	3	4

Dans leur réponse à ce questionnaire, les enseignantes affirment être assidues dans l'accueil des participants, dans la valorisation de l'activité et de la participation de chacun. Cependant, même si nous avons observé des intentions en ce sens lors de nos visites, nous avons noté que cette valorisation était brève et plutôt globale. Mais la grille, par les catégories 1.2.1 à 1.2.4 inclusivement, peut amener l'enseignante à se poser des questions sur son agir à cette étape de la causerie. C'est d'ailleurs aussi en début de causerie que le thème ou l'orientation de l'activité est mis en place. La section suivante du questionnaire traite de cet aspect.

La troisième section : le thème de la causerie

Cette section permet à l'enseignante de réfléchir sur sa façon de mettre en place le thème et l'orientation de la causerie. La section comprend deux divisions (A et B). La figure 6 les présente avec les réponses des enseignantes. On notera que l'enseignante C n'a pas répondu à tous les items.

Figure 6 : Le thème de la causerie

A. Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes de causerie dans votre classe

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
La causerie porte sur un thème précis	1	2 B, D	3 A	4
Le thème est choisi par l'enseignante	1 A	2 B, D	3	4
Le thème est choisi par un (des) élève(s)	1	2 C, D	3 A, B	4

B. Indiquez les deux façons de faire qui vous paraissent les meilleures pour atteindre les objectifs que vous visez par la causerie. Encerclez la lettre correspondant à chaque choix.

- a) Les nouvelles de chacun (chaque enfant raconte son nouveau...ce qui lui est arrivé, etc...) *
- b) Parler d'une image
- c) Parler à propos d'un livre
- c) Parler d'un objet
- d) Dire, en groupe et bien ensemble, les mots d'une chanson
- e) Répéter une phrase chacun son tour
- f) Chacun est invité à parler sur le sujet du jour * *
- g) Décrire les étapes d'un projet à faire ou déjà réalisé (expliquer une démarche) *
- h) (autre) * *
- i) (autre) * *

Choix des enseignantes : **A - a, f ; B - f, g ; C - h, i ; D - h, i**

Les enseignantes paraissent se réserver le plus souvent le choix du thème et c'est aussi ce que nous avons constaté lors de nos visites. Il conviendrait, selon ce qui se dégage de la littérature consultée, que la causerie aborde aussi les thèmes proposés par les enfants, ce qui pourrait mieux les engager à participer. À la question B, qui concerne les façons de faire, les enseignantes choisissent «les nouvelles de chacun» (a) ou le «sujet du jour» (f), mais sentent le besoin d'ajouter des modalités d'animation (notamment par h et i): à savoir «chacun son tour» ou «chaque enfant doit parler quand on le lui demande». C'est d'ailleurs le genre d'animation que nous avons généralement observé lors de nos visites : chacun parle à son tour avec l'enseignante et doit écouter les autres. On notera

cependant qu'une enseignante a mentionné le projet comme façon de faire, ce que nous n'avons pu observer lors de notre visite.

Les sections 1.2.5 et 2.1 de la grille peuvent permettre à l'enseignante de prendre conscience de ce qui se passe à propos du thème de la causerie et de la mise en place de certains éléments d'animation, l'engageant à se repositionner au besoin. L'animation fait d'ailleurs aussi partie de la section suivante du questionnaire. Cette section est subdivisée en neuf parties dans la présente analyse.

La quatrième section : les stratégies d'animation de la causerie

L'ensemble de cette section (les stratégies d'animation) amène l'enseignante à explorer son «comment» faire la causerie. Elle permet ainsi à l'enseignante de réfléchir de façon détaillée sur un bon nombre de stratégies ou façons de faire qu'elle peut employer durant la causerie, ou bien sur les paramètres à considérer lorsqu'elle fait son animation : gestion, échanges entre enfants, développement des concepts, argumentation, types de questions, adaptation du discours, occupation de la parole, types de réponses, utilisation de l'expansion et de l'extension. Nous présenterons chacune de ces neuf parties de la quatrième section séparément.

Première partie : la gestion

Cette partie de la quatrième section regroupe des éléments de mise en place et de gestion de l'activité. La figure 7 montre ces éléments et les réponses des enseignantes pour chacun. Ce sont la désignation de l'animateur, les consignes de fonctionnement et la place des interlocuteurs qui sont étudiées par ces questions.

Figure 7 : Les stratégies d'animation : la gestion

A. Lors de votre causerie, utilisez-vous les stratégies suivantes ? Pour chaque possibilité, encerclez le chiffre qui décrit le mieux vos habitudes de causerie.				
	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Une personne anime la causerie :	1 A, B, C D	2	3	4
- l'enseignante anime	1 B	2 A, C, D	3	4
- un (des) enfant(s) anime(nt)	1 B	2 C	3 A, D	4
Des consignes sont établies pour prendre la parole	1 A, B	2 C, D	3	4
- Elles sont décidées par l'enseignante	1 A	2 B, C, D	3	4
- Elles sont décidées par le groupe (élèves + prof.)	1	2	3 B, C, D	4 A
La place des interlocuteurs est:				
- déterminée par l'enseignante	1	2 C	3	4 A, B, D
- choisie spontanément par les enfants	1 A, B, D	2 C	3	4

Par leurs réponses, les enseignantes suggèrent que l'activité dépend avant tout des décisions de l'adulte. Ce choix est cohérent avec ce que nous avons constaté dans la plupart des cas et confirme les constats de Florin (Florin *et al.*, 1985; Florin, 1991). Une enseignante a impliqué les enfants dans la causerie en les laissant l'animer, ce qu'elle fait régulièrement selon son témoignage. Cette causerie laissait d'ailleurs plus de place aux enfants. Mais, pour les trois autres enseignantes, l'aspect «leçon scolaire» de la causerie paraît découler d'intentions, ce qui nous semble préoccupant.

L'utilisation de l'ensemble de la grille pourrait aider à faire ressortir cette tendance à confiner les enfants aux directives de l'adulte. Les auteurs consultés invitent pourtant à

donner plus de place aux enfants, ce qui est abordé par les items suivants du questionnaire.

Deuxième partie : les échanges entre enfants

Les deux items présentés ici permettent aux enseignantes de réfléchir sur la conversation entre enfants. La figure 8 présente ces items avec les réponses des enseignantes.

Une seule enseignante a répondu qu'elle laissait rarement les enfants converser entre eux, invoquant pour seule raison le choix supplémentaire (h) qu'elle explique ainsi : «je tiens à ce que tous entendent ce que chacun a à dire pour apprendre à se connaître (...)». Nous croyons cependant que connaître l'autre, c'est aussi pouvoir converser avec lui.

Les trois autres enseignantes ont choisi diverses raisons et en ont ajouté pour expliquer leur choix de laisser parler les enfants entre eux «assez souvent». Toutefois, ce n'est pas tellement la nature des raisons qui retient notre attention, mais l'écart entre les intentions et la réalité. En effet, lors de nos observations, c'est dans une seule classe que les enfants pouvaient converser entre eux sans le passage obligé par l'enseignante. Dans les trois autres classes les conversations entre enfants étaient rapidement interrompues par l'enseignante.

Figure 8 : Les stratégies d'animation : les échanges entre enfants

Vous arrive-t-il de laisser les enfants converser entre eux lors de la causerie?

☐ assez souvent ☐ plutôt rarement

B, C, D A

Selon le choix que vous avez fait à la question précédente, allez à l'une ou l'autre des sections du tableau suivant, et cochez le ou les énoncés qui traduisent le mieux les raisons de votre choix. Complétez au besoin dans les espaces supplémentaires.

ASSEZ SOUVENT	PLUTÔT RAREMENT
a) les enfants se comprennent car ils ont à peu près le même âge B	a) le brouhaha s'installe rapidement dans le groupe quand je les laisse parler entre eux
b) il est bon que chacun soit exposé au point de vue de ses pairs B	b) les enfants de cet âge aiment mieux converser avec un adulte
c) cela me permet de me reposer, de sortir de l'action pour quelques instants B	c) l'adulte est un meilleur modèle linguistique qu'un autre enfant
d) cela me permet d'entendre leurs points de vue différents sur un même sujet B, D	d) les enfants d'âge préscolaire ne peuvent considérer des points de vue différents
e) cela les socialise, leur montre la vie en groupe B	e) quand deux enfants se parlent entre eux ils se coupent la parole
f) converser ensemble les oblige à s'auto-contrôler dans la conversation (ne pas couper l'autre...etc...) B	f) je préfère m'occuper de chaque enfant pour bien le former dans son langage
g) les enfants mettent en rapport leurs expériences respectives B, D	g) la causerie est trop longue si on laisse les enfants se parler entre eux
h) C : <i>L'adulte est un bon modèle linguistique, mais les enfants doivent aussi apprendre à animer afin de développer les habiletés de communication avec les autres</i>	h) A : <i>Je tiens à ce que tous entendent ce que chacun a à dire pour apprendre à se connaître mutuellement</i>
i)	i)

Nous pensons donc, en accord avec nos fondements théoriques, que les enseignantes gagneraient à évaluer leur action et à voir ce qui se passe vraiment dans leur

classe. En effet, la discussion en groupe peut aider à la construction du savoir comme l'ont mentionné plusieurs auteurs (Dunnigan, 1997; Hohl, 1996; Garneau, 1995; Orsolini et Pontecorvo, 1992; Giordan et De Vecchi, 1987; Kamii et De Vries, 1981). La partie suivante du questionnaire s'intéresse plus particulièrement à cette dimension.

Troisième partie : le développement des concepts

La conceptualisation est une partie délicate du questionnaire. Nous avons d'ailleurs pris soin de donner une définition du concept aux enseignantes, afin d'assurer l'uniformité dans la compréhension. Cette définition était placée en note de bas de page sur le questionnaire et se lisait ainsi : *« Un concept est une idée que l'on se fait d'une personne, d'une chose. Il y a par exemple le concept de «table», de «réunion», de «saison(s)», de «grand-mère»... Avec le temps, les concepts se précisent, peuvent être liés entre eux ou détachés les uns des autres pour diverses raisons. Par exemple : chez les enfants, les saisons se définissent de mieux en mieux, notamment par les occupations qui leur sont propres, les habillements différents qu'elles supposent en raison des différences de températures... »*. La figure 9 présente les questions touchant cet aspect et les réponses des enseignantes.

Les quatre enseignantes affirment se soucier de la conceptualisation durant la causerie. Or, la grille nous a permis de constater que cet aspect n'était pas suffisamment développé, que toutes les occasions d'élaborer un concept en groupe n'étaient pas saisies. Peut-être que le thème (évocation d'expériences personnelles ou opinions sur un sujet limité), ainsi que l'animation (chacun parle à son tour) étaient-ils en cause. En effet, les liens étaient faits avec des connaissances antérieures, mais peu de savoir neuf a été

construit. Lorsque des nouvelles connaissances étaient en jeu, l'enseignante faisait rapidement part de sa compréhension du concept, plutôt que d'aller chercher et de faire exprimer les enfants sur leur compréhension du concept.

Figure 9 : Les stratégies d'animation : le développement des concepts

D. Durant votre causerie, quelle place occupe le développement des concepts ? Amenez-vous les enfants à faire des liens entre leur vécu, leurs expériences de maternelle et autres; à inclure une nouvelle connaissance (ex. : une expérience sur la congélation de l'eau) dans d'autres connaissances...

Je me préoccupe de développer des concepts avec les enfants.

☐ **oui** ☐ **non**
A, B, C, D

Si vous avez répondu «**non**», passez tout de suite à la **question E** (après le tableau).
 Si vous avez répondu «**oui**», indiquez pour chaque énoncé du **tableau** suivant, le chiffre qui correspond le mieux à vos habitudes de causerie **puis** passez à la **question E**.

Les concepts...	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
J'amène les enfants à faire des liens entre:				
- un concept nouveau et ce qu'ils savent déjà	1 A, D	2 B	3 C	4
- deux concepts nouveaux	1	2 B, D	3 A, C	4
- un concept abordé et des activités autres que la causerie	1 A	2 B, D	3 C	4

La grille pourrait permettre, selon nous, d'identifier ce problème et faire ressortir les avantages de varier les thèmes et les façons d'animer la causerie pour favoriser l'apparition de différents sujets comme : le projet, les expériences personnelles, les thèmes autres que ceux d'évocation, les conversations entre enfants. La partie suivante du questionnaire aborde d'autres éléments de la dynamique en classe.

Quatrième partie : l'argumentation et autres

Cette partie du questionnaire permet à l'enseignante de faire un retour sur la présence de l'argumentation dans sa causerie, sur l'origine des informations nouvelles et sur les adresses collectives et individuelles. La figure 10 montre ces trois questions ainsi que les réponses des enseignantes.

Figure 10 : Les stratégies d'animation : l'argumentation et autres

E. Y a-t-il, dans votre causerie, des moments de discussion avec argumentation où chacun expose et justifie son point de vue ?	
<input type="checkbox"/> Toujours A, C, D	<input type="checkbox"/> Souvent B
<input type="checkbox"/> Parfois	
<input type="checkbox"/> Jamais	
F. Selon vous, qui apporte le plus d'informations nouvelles durant la causerie ?	
<input type="checkbox"/> l'enseignante C, D	<input type="checkbox"/> les enfants A, B, D
G. Préférez-vous adresser la parole ^{et/} ou poser des questions...	
<input type="checkbox"/> à toute la classe D	<input type="checkbox"/> à un enfant à la fois A, B, C, D

Puisque l'opposition de points de vue est favorable au développement de la pensée, (Giordan et De Vecchi, 1987; Kamii et De Vries, 1981), l'argumentation est un élément abordé dans la grille. Le questionnaire permet d'interroger les enseignantes sur l'usage qu'elles pensent faire de ce type de discours (E). Les enseignantes disent qu'il y a de l'argumentation dans leur causerie, trois affirment même qu'il y en a « toujours ». Mais les analyses des causeries observées avec la grille ont à peine laissé paraître ce type de discours. Une observation systématique de la causerie aiderait l'enseignante à évaluer ce point de l'activité, à juger l'effet des thèmes et de l'animation sur la présence ou l'absence

d'argumentation, laquelle suppose que plusieurs personnes puissent apporter des informations.

Florin (1991) déplore que l'enseignante soit le principal véhicule d'informations en séance de langage. À partir du questionnaire, nous avons interrogé les enseignantes sur la source d'informations dans leur classe. Les enseignantes (question F, figure 10) ont plutôt tendance à identifier les enfants comme source principale d'informations. Or, nos observations, encadrées par la grille, nous ont montré que les enfants donnaient des informations qui se rattachaient à leur vécu (expériences personnelles), mais en étant dirigés par les questions de l'enseignante et dans un thème choisi par elle. Lorsque la conversation dérivait sur la définition ou la précision d'un terme ou d'un concept, c'est l'enseignante qui dominait. Bref, l'aspect «principale source d'informations» gagnerait à être remarqué par les enseignantes, ce que la grille peut leur permettre de réaliser selon nous.

Florin (1991) mentionne aussi que la dynamique de classe a pour effet d'amener l'enseignante à s'adresser à la classe comme à un interlocuteur global (adresses collectives), donnant un avantage aux enfants plus affirmés. Lentin (1973, 1972) favorise elle aussi les adresses individuelles et Florin (1991) va également en ce sens. La grille pourrait aider à mesurer la différence entre les adresses individuelles et les adresses collectives. Dans le questionnaire, nous avons cherché à connaître la préférence des enseignantes concernant ces deux possibilités (question G) afin de voir si cela correspond à ce que nous avons mesuré avec la grille.

Les enseignantes, dans le questionnaire, paraissent préférer s'adresser à chaque enfant, bien que l'une d'elles ne semble pas avoir de préférence. Les observations nous

ont fait ressortir cette prédilection, bien servie par le thème du jour et le type d'animation appliqué. Mais on se souviendra aussi que les adresses collectives aident à enclencher des discussions argumentatives à partir d'informations diversifiées.

Bref, sur ces trois points (argumentation, principale source d'informations et adresses), nous pensons que la grille pourrait aider l'enseignante à prendre conscience de ses pratiques. Cette objectivation lui permettrait de se positionner au regard de la variété dans les thèmes et du type d'animation utilisé. Mais il convient aussi, dans l'animation de l'activité, que l'enseignante évalue sa façon de poser les questions en classe. La partie suivante du questionnaire traite de cet aspect.

Cinquième partie : les types de questions

La grille, construite à partir des écrits théoriques et empiriques consultés, nous a permis de constater l'importance du questionnement dans la situation scolaire, surtout celui venant de l'enseignante. La plupart des auteurs consultés ont une préférence marquée pour l'utilisation la plus fréquente possible des questions ouvertes. Il convenait donc d'interroger les enseignantes sur leur façon de poser des questions au cours de la causerie.

La figure 11 présente ces descriptions et les choix des enseignantes. On notera que le «a» correspond aux questions ouvertes, le «b» aux questions fermées, le «c» aux questions engendrant une réponse par «oui» ou «non» et le «d» aux questions qui contiennent des indices pour les enfants.

Figure 1 1 : Les stratégies d'animation : les types de questions

H. Cochez l'affirmation qui reflète le mieux la façon dont vous posez vos questions, la plupart du temps.

- a) Le choix de réponses est large, plusieurs réponses peuvent être valables. Parfois je ne sais pas la réponse moi-même ! **A, B, C, D**
- b) Une seule réponse est possible et c'est la seule que je puisse accepter. Cela me permet de savoir si les enfants ont compris.
- c) Les réponses souhaitées à mes questions sont brèves et claires : soit un «oui» ou un «non».
- d) Mes questions comprennent des indices qui aident les enfants à ne pas se tromper (ex.: ne pensez-vous pas...et si on regarde ici... etc...).

Les quatre enseignantes ont choisi la définition des questions ouvertes (a) comme celle qui reflète le mieux leur manière de questionner. Or, nos observations et les calculs serrés exigés par la grille ont plutôt laissé voir des tendances nettement différentes, car ce sont les différents types de questions fermées (b, c, d) qui étaient les plus présents dans les classes observées. Cette constatation justifie avec force la présence de cet ajout dans la grille d'auto-analyse afin de conduire les enseignantes vers une prise de conscience de leurs stratégies de questionnement. La grille traite d'autres stratégies d'animation de la causerie que le questionnaire aborde également.

Sixième partie : les adaptations et autres interventions

Cette partie du questionnaire, concernant les stratégies d'animation, regroupe des éléments variés. Elle interroge les enseignantes sur leurs intentions par rapport à des stratégies relevées par la grille dont certaines, notamment dans la correction, sont suggérées par le MEQ (1997, 1982b). Dans cette partie du questionnaire, les enseignantes sont aussi interrogées sur les buts de la communication, sur les procédés d'adaptation au

niveau langagier de l'enfant, sur la façon de corriger la forme du langage et sur l'hétérogénéité de la participation des enfants. La figure 12 présente ces éléments et les réponses données par les enseignantes. L'enseignante C n'a pas répondu à tous les items, mais il est possible de dégager des tendances chez les enseignantes interrogées.

Figure 12 : Les stratégies d'animation : les adaptations et autres interventions

I. Durant votre causerie, utilisez-vous les stratégies suivantes ?				
	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
La causerie me permet de varier les buts de la communication (parler de soi; imaginer; chercher des réponses; jouer avec les mots; donner des consignes...)	1 B,D	2 A,C	3	4
Durant la causerie, j'essaie d' adapter mon langage à l'âge des enfants (ralentir le rythme, avoir un ton expressif, un vocabulaire adapté...)	1 A,B	2 C,D	3	4
Si un élève vous dit : "j'm'avais pris l'doigt dans porte" 1) je lui dis : «on ne dit pas ... on dit plutôt ...»	1	2	3 A,B,C	4 D
2) je m'arrange pour lui répéter la phrase de façon correcte sans lui mentionner ou corriger son erreur directement.	1 D	2 A,B,C	3	4
3) j'ignore son intervention si elle est mal formulée.	1	2	3	4 A,B,D
J'essaie de réagir à toutes les interventions des enfants (réponses à mes questions, demandes d'informations, réflexions en général sur la causerie...)	1 A	2 B,C,D	3	4
<i>La participation du groupe</i> Durant la causerie, tous les enfants ont le temps de parler.	1 A,C	2 D	3 B	4
- Il y a des grands parleurs (vedettes) dans ma classe.	1 A	2 B,D	3 C	4
J'interviens pour qu'ils laissent la parole aux autres	1 A	2 B	3 D	4
- Il y a des enfants qui parlent peu ou pas du tout dans ma classe.	1 A	2	3 B	4
J'essaie quand même d'obtenir leur participation à la causerie	1 B,D	2 A,C	3	4

Les enseignantes affirment qu'elles varient les buts de la communication dans leur causerie. Les analyses menées à l'aide de la grille n'ont cependant pas révélé une telle tendance : on se concentre sur quelques fonctions, certaines sont peu ou pas touchées (par exemple la fonction imaginative). Dans leurs réponses au questionnaire, les enseignantes disent adapter leur discours aux enfants, ce que la grille a permis de constater. En outre, les enseignantes ne semblent pas vouloir corriger trop directement la forme du langage des enfants et veulent favoriser l'expansion. Trois d'entre elles disent ne jamais ignorer les interventions mal formulées des enfants. Toutefois, les observations ont laissé paraître peu de corrections dans la forme du langage car les enseignantes ne relevaient pas du tout les fautes et continuaient la conversation.

Par le questionnaire, les enseignantes se disent plutôt soucieuses de la participation de chacun et semblent s'employer à intervenir auprès des différents types de parleurs. Le type d'animation choisi par les enseignantes, lors de nos visites, a favorisé le fait que chacun puisse parler mais à tour de rôle. Néanmoins, il est arrivé que l'on se coupe la parole. Les enfants plus timides auraient pu être plus sollicités, mais ils le sont peut-être à des moments autres qu'à la causerie.

Bref, la grille semble permettre à l'enseignante de s'étudier et de voir si l'ensemble de son animation sert vraiment les particularités de chaque enfant et les fonctions de la communication tout en favorisant la participation de chacun.

Septième partie : l'occupation de la parole

La participation des interlocuteurs est aussi abordée par cet item du questionnaire traitant des stratégies d'animation de la causerie. Nous voulions que les enseignantes

nous disent qui, d'elles ou des enfants, doit parler le plus durant la causerie afin de connaître leur impression à propos des causeries de leur classe. La figure 13 présente cet item de même que les choix et les explications des enseignantes. Il convient de remarquer que l'enseignante D n'a pas fait de choix mais a plutôt exprimé un autre point de vue.

Figure 13 : Les stratégies d'animation : l'occupation de la parole

**J. Avec lequel des deux énoncés suivants êtes-vous le plus en accord ?
Entourez la lettre de votre choix.**

- a) Il est normal que ce soit l'enseignante qui parle le plus durant la causerie
- b) Il est normal que ce soit les enfants qui parlent le plus durant la causerie
A, B, C

Expliquez votre choix :

- A** : *Mes objectifs sont orientés vers la communication, je tends à les faire exprimer le plus possible. L'attention (écoute) est développée davantage dans d'autres activités.*
- B** : *Ce sont les enfants qui sont en situation d'apprentissage de la langue, donc pour développer leur langage, ils doivent s'exprimer aussi souvent que possible.*
- C** : *L'exercice a pour but de faire développer le langage des enfants. ils doivent donc avoir le plus d'opportunités possibles pour le faire.*
- D** : *Il est normal que l'enseignante et les enfants interagissent.*

Les enseignantes adoptent, dans trois cas sur quatre, la position qui montre que les enfants sont les principaux participants de la causerie et expliquent leur choix par le fait que l'enfant exerce son langage et sa communication par cette activité. Or, dans trois cas sur quatre (A, B, D), lors de nos observations, les enseignantes ont parlé plus que les enfants, avec parfois près du double d'énoncés produits. Dans un cas cependant (C), l'enseignante s'est retirée et a laissé une bonne partie de la causerie sous la gouverne des enfants, ce qui a conduit ceux-ci à produire plus d'énoncés qu'elle.

La grille pourrait donc contribuer à une prise de conscience nécessaire, selon nous, de la quantité de discours produit par les enfants. Un autre aspect de l'interaction adulte-enfants est aussi abordé par l'item suivant.

Huitième partie : les types de réponses

Nous avons voulu savoir si les enseignantes se préoccupent de répondre aux enfants avec des phrases complètes ou des réponses brèves. La figure suivante montre cet item et le choix de trois enseignantes, l'enseignante D n'ayant pas répondu clairement à cette question.

Figure 14 : Les stratégies d'animation : les types de réponses

<p>K . Cherchez-vous à répondre plutôt par «oui» ou «non» (ou autre réponse brève) quand un enfant vous parle durant la causerie. Cochez votre choix.</p>			
<input type="checkbox"/> Toujours	<input type="checkbox"/> Souvent C	<input type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Jamais A, B

À la lumière des auteurs consultés, le modèle linguistique offert par l'enseignante devrait consister en des énoncés complets et bien formés. Il semble que les opinions des enseignantes soient ici partagées à ce sujet. Mais la grille nous a aidée à mesurer les énoncés des enseignantes, en montrant qu'elles cherchent le plus souvent à faire des phrases complètes et à offrir des rétroactions positives, ce qui est un atout. Il convient donc que l'enseignante puisse prendre conscience de la longueur et de la qualité de ses énoncés, afin de savoir s'ils conviennent au niveau des enfants (Florin, 1991; Ziarko, 1995). La prise de conscience des réponses offertes aux enfants est également un aspect important.

Neuvième partie : les stratégies d'animation : l'utilisation de l'expansion et de l'extension

Nous avons aussi voulu savoir si les enseignantes cherchent à utiliser l'expansion et l'extension comme mode de rétroaction. La partie L des stratégies d'animation fait évaluer cet aspect aux enseignantes comme le montre la figure suivante. *

Figure 15: Les stratégies d'animation : l'utilisation de l'expansion et de l'extension

L. Lequel des énoncés suivants paraît le mieux définir votre façon de réagir aux propos d'un enfant durant la causerie. Entourez la (les) lettre(s) de votre choix.

- a) Je réponds en tenant surtout compte du sens de ce que dit l'enfant **A, C, D**
- b) J'en profite pour utiliser ses propres mots tout en complétant
- c) J'essaie de reprendre sa formulation en faisant une phrase complète ou plus élaborée **B, D**

Le choix des enseignantes paraît quelque peu divisé, l'une d'entre elles choisit d'ailleurs deux réponses. Mais elles semblent se soucier des propos de l'enfant et chercher à construire avec eux. Or, il faut se demander si les enseignantes connaissent bien l'expansion et l'extension de même que leur utilité. En effet, l'utilisation de la grille nous a montré peu de rétroactions du type «extension», malgré les conseils en ce sens du MEQ (1997 et 1982b). La grille pourrait amener les enseignantes à prendre conscience de cette situation et à chercher à la modifier.

Les neuf parties de la quatrième section du questionnaire constituent le coeur de l'animation de la causerie. Les réponses fournies par les enseignantes nous ont montré l'utilité de la grille car, dans plusieurs cas, nous avons constaté des écarts entre ce que les

enseignantes disaient faire et ce que notre analyse faite avec la grille nous a permis de voir.

Ainsi, malgré leurs impressions, les enseignantes laisseraient peu souvent les enfants converser entre eux. De même, il serait rare qu'un concept soit discuté en groupe, bien que les enseignantes aient affirmé faire cet exercice. Il en serait de même pour l'argumentation d'ailleurs. Les enseignantes pensent aussi que les enfants apportent la plupart des informations. Or, la grille a plutôt fait ressortir que les enfants étaient dirigés par les questions de l'enseignante lorsqu'ils donnaient des informations. D'ailleurs, les enseignantes pensent utiliser principalement des questions ouvertes, mais la grille nous a plutôt révélé que ce sont les questions fermées qui sont largement plus nombreuses.

Cette partie du questionnaire permettait aussi aux enseignantes de livrer leurs impressions sur l'adaptation de leur discours et d'autres procédés. Par exemple, les enseignantes pouvaient réfléchir sur la variété dans les fonctions du discours. Là encore nous avons constaté un écart entre ce qu'elles pensent faire (varier les fonctions du discours) et ce qu'elles font (peu de variété dans les fonctions). Un autre écart peut être constaté dans la correction du discours : des fautes de langue ont été ignorées par les enseignantes dans les causeries analysées avec la grille, alors qu'elles disent, dans le questionnaire, ne rien laisser passer.

De plus, les enseignantes disent d'emblée qu'il est normal que les enfants parlent plus qu'elles dans la causerie. Or, la grille nous a permis de constater, comme Florin (1991) et Florin *et al.* (1985) avant nous, que dans trois classes sur quatre, l'enseignante accaparait largement le discours. La grille serait donc un atout majeur dans ces cas. Enfin, nous avons vu que le questionnaire montrait aussi un écart entre la perception des

enseignantes et la réalité quant à l'utilisation de procédés comme l'expansion et l'extension. La grille nous a permis en effet de constater ce manque dans les causeries observées. Elle offrirait donc de l'aide pour l'analyse de la pratique des enseignantes dans plusieurs stratégies majeures d'animation de la causerie.

Le questionnaire nous a permis d'interroger les enseignantes sur les objectifs et l'ouverture de la causerie (thème, mise en place), sur la construction du savoir, mais aussi sur l'ensemble des stratégies d'animation et d'interaction touchées par la grille. Il s'imposait cependant de demander aussi aux enseignantes comment elles pensent terminer leur activité, ce dont s'occupe la section suivante.

La cinquième section : la clôture de la causerie

Cette section nous permet d'interroger les enseignantes sur certaines stratégies de conclusion de l'activité abordées par la grille. La figure suivante montre comment le questionnaire les traite.

Figure 16 : La clôture de la causerie

Pour terminer votre causerie, utilisez-vous les stratégies suivantes ? Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes de causerie de votre classe.				
	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Je fais un retour - une synthèse - sur ce qui a été discuté durant l'activité (ex.: «qu'avons-nous appris?»)	1	2 B,D	3 A,C	4
Je réinvestis la discussion dans la suite de la journée de classe.	1	2 B	3 A,C	4
J'ai recours à une routine (ex.: une chanson, un bruit...) qui clôt l'activité de causerie .	1	2 C	3	4 A,B,D

Le questionnaire a amené les enseignantes à s'exprimer sur la fin de leur causerie (même si l'enseignante D n'a pas répondu au deuxième item). Les enseignantes disent faire une synthèse de la causerie et réinvestir le thème plus tard, mais utilisent peu le signal de fin de causerie. Nos observations nous ont montré que les enseignantes réalisaient très rapidement cette partie finale de la causerie. À partir de suggestions d'auteurs (Dunnigan, 1997; Garneau, 1995), nous avons évoqué dans la grille des stratégies d'objectivation de la séance et de réinvestissement qui pourraient aider à valoriser l'activité et le comportement de chacun au cours de la causerie.

Pour terminer, une dernière section du questionnaire vise à amener les enseignantes à faire une objectivation globale de l'activité de causerie.

La sixième section : l'évaluation globale

Cette dernière section du questionnaire permet de faire ressortir l'opinion générale de l'enseignante sur sa causerie et de connaître son besoin d'informations sur cette activité. La figure suivante présente les questions posées aux enseignantes et les réponses choisies.

Figure 17 : L'évaluation globale

<p>A. Quel est votre degré de satisfaction face à la manière dont se déroule la causerie dans votre classe ?</p> <p><input type="checkbox"/> très élevé</p> <p><input type="checkbox"/> plutôt élevé A, C</p> <p><input type="checkbox"/> moyen B, D</p> <p><input type="checkbox"/> plutôt faible</p> <p><input type="checkbox"/> très faible</p> <p>B. Aimeriez-vous avoir des informations sur les différentes stratégies utiles pour gérer la causerie ?</p> <p><input type="checkbox"/> oui A, B, C, D</p> <p><input type="checkbox"/> non</p>
--

Bien que la grille ne touche pas vraiment cet aspect, nous voulions connaître le degré de satisfaction des enseignantes en regard de cette activité afin de connaître le besoin de l'outil. Les enseignantes interrogées évaluent leur degré de satisfaction de la causerie de «moyen» à «plutôt élevé», ce que l'on peut considérer comme modéré. Par ailleurs, toutes souhaiteraient recevoir des informations sur les stratégies utiles pour animer la causerie .

Les observations menées à l'aide de la grille ont révélé que plusieurs éléments de l'animation méritent une attention soutenue de la part des enseignantes comme, la variété des fonctions de la communication, la quantité des énoncés, les types de questions. Les auteurs consultés abondent en ce sens (Florin *et al.*, 1985; Florin, 1991). Florin qui a beaucoup étudié la causerie rejoint De Landsheere (1969) en rappelant que la perception des enseignantes sur leurs conduites n'est pas toujours cohérente avec ce qui se passe réellement, mais que l'entraînement pourrait résoudre ce problème. En outre, une pratique d'auto-évaluation soutenue permet de réaliser plus finement ce qui se passe réellement en classe (Schön, 1996 et 1994; Saint-Arnaud, 1995, 1992 et 1988; Holborn, 1992; Oberg, 1992).

Le questionnaire n'a pas apporté d'éléments nouveaux à la grille, mais il nous a permis de confronter les perceptions des enseignantes par rapport aux analyses menées à l'aide de la grille. Dans certains cas comme les types de questions, la quantité de discours, les conversations entre pairs, les fonctions de la communication, les écarts entre nos constats et les perceptions des enseignantes sont frappants. Dans d'autres cas, tels que la mise en place, le développement des concepts et la clôture de l'activité, les écarts sont moins importants. Mais le questionnaire montre, dans son ensemble, le besoin de l'outil élaboré et le besoin de diffusion de stratégies à mettre de l'avant durant la causerie.

En effet, la causerie est une situation pédagogique fort proche de bien des situations de la vie scolaire et post-scolaire : des personnes sont réunies pour parler, exprimer leur opinion sur un sujet, ou même pour résoudre un problème. Dans ce cas, il vaudrait mieux varier le contenu de la causerie pour qu'il ressemble plus aux contextes de discussion que l'enfant trouvera ailleurs que dans sa classe maternelle. De même, puisque c'est lui qui apprend à donner son avis, il devrait avoir toute la place pour préciser son idée, la reformuler, en discuter avec ses pairs. Bref, la causerie doit être plus le fait des enfants et, pour ce faire, l'enseignante devrait pouvoir analyser la façon dont elle anime l'activité de causerie. C'est l'objectif de la grille que nous avons conçue. Il convient de la présenter.

LE CONTENU DE LA GRILLE

La grille produite, en fin de démarche de recherche, a bénéficié des remises en question continuelles apportées par nos modes de cueillette des données. Nous présenterons, dans les prochaines pages, les différentes parties de la grille dans sa version finale. Cette version peut être consultée en entier à l'annexe 6. Mais, pour faciliter la lecture des différents arguments par le lecteur, chaque section sera traitée séparément dans le présent chapitre. Au besoin, les sections seront subdivisées pour faciliter la clarté du texte. Dans les figures, le signe (+) montre une modification apportée à un élément par rapport à la version précédente. La figure suivante permet de rappeler le plan de la grille dans sa version finale.

Figure 18 : Un rappel du plan de la grille (quatrième version)

<p>1 - PREMIER VOLET : Préparatifs</p> <p>1.1 Les participants</p> <p>1.2 La mise en situation</p> <p>2 - DEUXIÈME VOLET : Stratégies et interactions</p> <p>2.1 Les effets positifs du thème</p> <p>2.2 La gestion des interactions</p> <p>2.3 Les interventions dans la construction du savoir</p> <p>2.4 Le discours de l'enseignante</p> <p>2.5 Les questions et rétroactions de l'enseignante</p> <p>2.6 Les procédés adaptatifs de l'enseignante</p> <p>2.7 La participation des enfants</p> <p>2.8 Le discours des enfants</p> <p>2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité?</p> <p>3 - TROISIÈME VOLET : Clôture/réinvestissement</p> <p>Les interventions de l'enseignante</p>
--

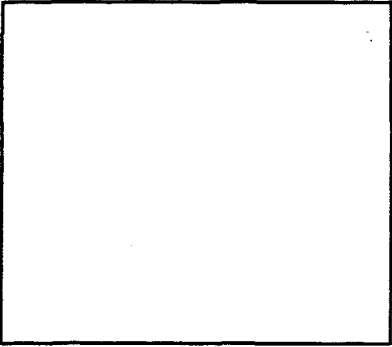
LE PREMIER VOLET : préparatifs

Le premier volet à considérer pour l'activité de causerie comprend tout ce qui concerne sa mise en place. Ce moment permet à chacun de trouver sa place dans le groupe. Or, l'activité de causerie peut facilement devenir routinière et ne plus bénéficier d'une période de mise en place facilitant son déroulement. Nous croyons pourtant que cette mise en place doit être soignée et répétée. Les sections 1.1 et 1.2 de la grille montrent comment évaluer ces préparatifs.

La section 1.1 : les participants

Lentin (1973, 1972) souligne l'importance de la prise de conscience de la place des participants, du fait que certaines dispositions du groupe sont moins facilitantes que d'autres. Savoir où sont placés les participants (1.1), être consciente de leur nombre, de leurs caractéristiques personnelles (sexe, origine culturelle), se conscientiser sur le fait que certains soient absents ou doivent sortir est important pour connaître le groupe, d'autant plus qu'il peut arriver que ce soit toujours les mêmes enfants qui doivent s'absenter durant la causerie (par exemple, visite d'un éducateur). Tous ces éléments gagnent à être connus de l'enseignante afin qu'elle porte son attention sur les caractéristiques du groupe en général et de chacun des enfants en particulier (Hohl, 1996, 1993; Florin, 1991; Florin *et al.*, 1985; Lentin, 1973, 1972). La figure ci-dessous permet de voir les éléments prévus à ce sujet dans la grille.

Figure 19 : Les participants

<u>1.1 Les participants</u>	
1.1.1 Présents : _____	1.1.5 Autre communauté culturelle : _____
1.1.2 Absents : _____	1.1.6 Sorti(e)s pendant l'activité : _____
1.1.3 Filles : _____	raison _____
1.1.4 Garçons : _____	
<p>Leur place Dessiner l'aménagement dans l'espace ci-contre : par exemple, avec un trait pour le cercle des enfants et une astérisque pour la place de l'enseignante. Particularités, si utile :</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
	

La section 1.2 : la mise en situation

La mise en situation sert à mettre en place le *comment* et le *quoi* de la séance de causerie. La figure 20 permet de prendre connaissance des catégories 1.2.1 à 1.2.4 de cette section de la grille.

Figure 20 : La mise en situation

<u>1.2 La mise en situation (cocher selon le choix)</u>			
	OUI	NON	+ Comment (exemple)
1.2.1 Accueille chaque enfant, l'implique			
1.2.2 Valorise l'activité			
1.2.3 Valorise parole + écoute de chacun			
1.2.4 Consignes établies/rappelées			
a) les enfants montrent leur compréhension			
b) l'enseignante se soucie de leur compréhension			
c) Gestion planifiée par : <input type="checkbox"/> enseignante <input type="checkbox"/> groupe			
<input type="checkbox"/> enseignante + groupe			

Selon nous, la mise en situation est aussi importante pour la causerie que pour toute activité ou leçon à l'école. Chaque enfant devrait sentir, dès le départ, qu'il peut avoir sa place dans la discussion et que ses interventions seront respectées (1.2.1; 1.2.2; 1.2.3; 1.2.4) (Garneau, 1995; Tochon et Cambron, 1992; Florin, 1991; Goulette, 1989; Aubin, Forest et Horth, 1983; Lentin, 1973, 1972; Freinet, 1971). Il importe de savoir si la façon d'animer est décidée par l'enseignante (Florin, 1991) ou si elle est un choix du groupe (1.2.4-c). L'animateur ou l'animatrice, connu(e) de tous, peut être soit un enfant, soit l'enseignante, ou toujours l'un ou l'autre, ou encore, en alternance. Si l'enseignante anime

toujours la causerie, il s'installe une hiérarchisation dans la classe : l'enseignante devient la destinataire principale, voire obligée, de la parole (Florin, 1991; Goulette, 1989; Florin *et al.*, 1985). On peut noter le changement apporté à cette version dans la dernière colonne (+). La mention «comment» oblige l'enseignante à analyser sa façon de faire, à voir jusqu'à quel point elle valorise l'activité en donnant des exemples de sa façon de faire.

Mais la mise en situation suppose aussi de mettre en place un thème, de préciser sa façon d'animer la causerie et parfois de présenter un objectif ou une modalité de fonctionnement. La catégorie 1.2.5 aborde ces éléments et la figure suivante permet d'en prendre connaissance.

Figure 21 : Le choix du thème

<p>1.2.5 Choix du thème (cocher selon le choix ou suivre les autres instructions)</p> <p>a) Par qui ?</p> <p><input type="checkbox"/> enseignante <input type="checkbox"/> groupe <input type="checkbox"/> enseignante + groupe</p> <p>b) Type de thème (décrire) :</p> <p>_____</p> <p>c) Lien(s) avec...(cocher un ou plusieurs)</p> <p><input type="checkbox"/> les connaissances antérieures</p> <p><input type="checkbox"/> les activités de la classe</p> <p><input type="checkbox"/> l'imagination ou les préoccupations des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> Autre (décrire): _____</p> <p>d) Utilise un soutien matériel +</p> <p><input type="checkbox"/> oui... sa pertinence : _____</p> <p><input type="checkbox"/> non</p> <p>e) Indique et explique, si besoin, l'objectif de l'activité</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Remarque : _____</p> <p>f) Met en place le contexte de discussion (en tenant compte de toute la section 1.2) +</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Remarque : _____</p>
--

Le thème choisi pour l'activité (1.2.5) a son importance pour la prise de parole et l'implication des participants (Florin 1991; Florin *et al.*, 1985). Les enfants ont des idées pour enclencher une discussion et ces idées risquent d'être plus proches de leurs intérêts et préoccupations que si c'est l'enseignante qui décide du thème. De plus, le contenu des échanges sera alors plus en lien avec ce qu'ils connaissent des choses. En effet, des auteurs ont souligné l'importance de favoriser les liens entre les connaissances et surtout avec les connaissances antérieures des enfants (Garneau, 1995; Tochon et Cambron, 1992; Florin, 1991).

La grille peut aussi permettre de considérer l'utilisation d'un soutien matériel, de justifier non seulement son aspect pratique, mais aussi de juger de sa pertinence. Par exemple, le gardien de la parole (peluche ou autre) sert-il vraiment à réserver la parole à un enfant, ou est-il plutôt distrayant ? Empêche-t-il vraiment que l'on se coupe la parole ?

Par ailleurs, il arrive que la causerie ait un objectif de discussion (Dunnigan, 1997; Garneau, 1995). Dans ce cas, cet objectif doit être assez clair pour que les enfants puissent participer efficacement. Bref, l'enseignante devrait se demander si son activité de causerie bénéficie de ce qui lui est essentiel : la mise en place d'un contexte de discussion (1.2.5-f) qui tient compte de la mise en situation en général (section 1.2), ainsi que nous avons pu le constater grâce à notre utilisation de la grille.

Par ces divers éléments, l'enseignante peut juger de la mise en place de son activité qui, si elle est adéquate, peut contribuer à la qualité de son déroulement proprement dit, ce dont traite amplement le deuxième volet.

LE DEUXIÈME VOLET : stratégies et interactions

Ce volet concerne l'analyse des stratégies d'animation et l'interaction entre interlocuteurs au cours de la causerie. L'ensemble des éléments analysés par ce volet peut aussi permettre de cerner le style d'animation de l'enseignante, par exemple, à travers un nombre élevé de questions fermées ou de manifestations de la fonction régulatrice (contrôle du comportement). Les résultats apportés par ce deuxième volet sont donc majeurs pour le processus d'auto-analyse de l'enseignante. Il convient d'étudier les sections de ce volet.

La section 2.1 : les effets du thème

La décision de choisir un thème, une des décisions que peut prendre l'enseignante, a des effets sur le déroulement de l'activité, sur la quantité d'interventions et même sur leurs fonctions communicatives (Florin, 1991; Goulette, 1989; Florin *et al.*, 1985). La figure suivante montre les catégories de cette section de la grille qui visent à relever des incidences du thème sur la communication.

Figure 22 : Les effets du thème

<u>2.1 Les effets du thème</u>	OUI	NON	Parfois
2.1.1 Fait parler			
2.1.2 Fait prendre l'initiative de la parole aux élèves			
2.1.3 Amène l'enseignante à s'adresser individuellement aux enfants			
2.1.4 Provoque des échanges entre l'enseignante et divers enfants			
2.1.5 Fait travailler ou construire le savoir pendant la discussion (ex.: encourage la formation de concepts)			

Les recherches de Florin ont permis de faire ressortir que certains thèmes, au regard de l'âge des enfants, ont des effets plus positifs que d'autres (Florin, 1995, 1991; Florin *et al.*, 1985). Quand un thème fait parler (2.1.1), qu'il amène en plus les enfants à demander la parole (2.1.2), qu'il permet à l'enseignante de converser avec chaque enfant et avec plusieurs d'entre eux de façon individuelle, qu'il permet aussi d'enrichir et de construire la connaissance des participants, alors il s'agit d'un bon thème (Hohl, 1996; Lentin, 1973, 1972). Les enfants s'impliquent dans la discussion parce que le sujet les stimule (Florin, 1991). Les interactions risquent ainsi d'être plus nombreuses et plus riches, ce qui demande une animation adéquate, ce dont traite la section suivante.

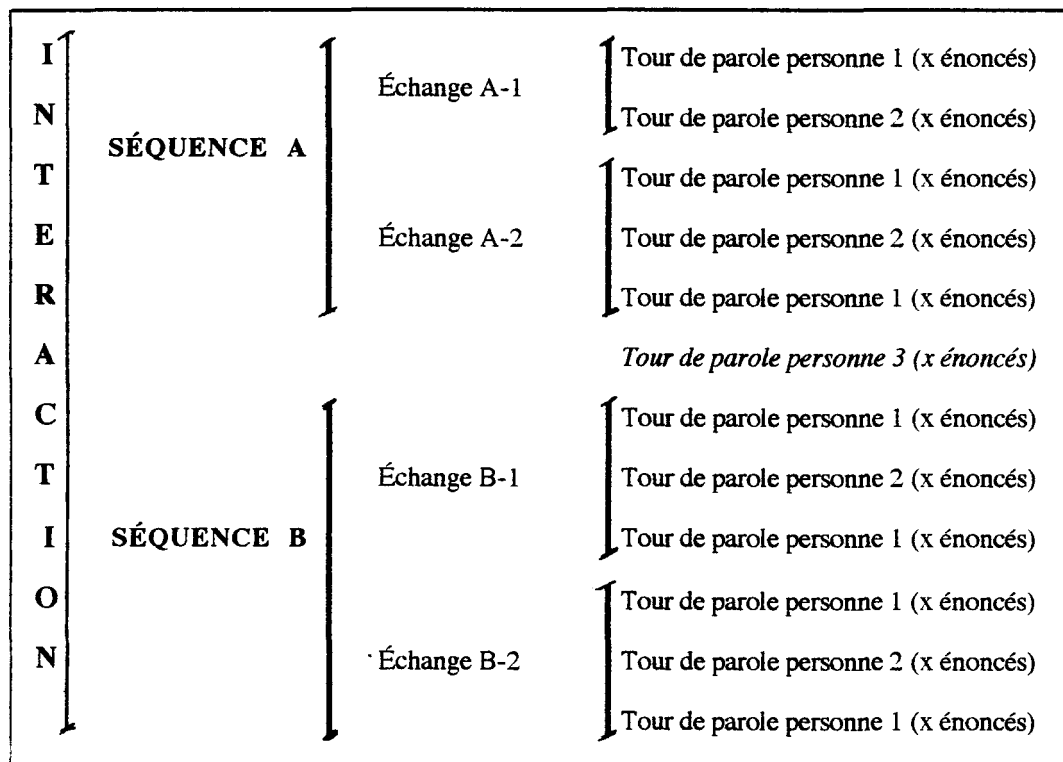
La section 2.2 : la gestion des interactions

La gestion des interactions est liée de près aux éléments d'animation touchés par le premier volet. Il convient de préciser la terminologie employée dans la quatrième version, laquelle a nécessité des précisions par rapport à la version précédente. Nous nous sommes inspirée de Kerbrat-Orecchioni (1990) pour distinguer les différentes unités de l'échange conversationnel afin de préciser les catégories de la grille.

Une interaction désigne, dans le cas de notre grille, tout le dialogue entre deux personnes ou partie de la causerie. Autrement dit, l'interaction correspond à tout le passage où, par exemple, l'adulte converse avec Léa, même si un autre enfant (ou plus) fait une courte incursion dans ce dialogue. Cette interaction comprend des subdivisions qui sont, de la plus petite à la plus grande : l'énoncé, le tour de parole, l'échange et la séquence. L'énoncé peut correspondre à une ou plusieurs phrases enchaînées et sémantiquement reliées. On observe généralement des pauses brèves entre deux énoncés. Une suite d'énoncés provenant d'une même personne constitue un tour de parole qui est

limité par l'intervention d'une autre personne ou par une pause marquée. Un échange comporte au moins deux tours de parole alternés et deux échanges forment une séquence. Les séquences peuvent être entrecoupées de brèves interventions d'une tierce personne, mais l'ensemble des séquences, impliquant par exemple l'enseignante et un même enfant, constitue l'interaction. La figure suivante permet de mieux comprendre la hiérarchisation des éléments constitutifs de l'interaction.

Figure 23 : Un exemple de hiérarchisation d'une interaction



C'est en s'appuyant sur ce modèle que nous avons modifié la section concernant la gestion des interactions dont la dernière version apparaît à la figure suivante.

Figure 24 : La gestion des interactions

2.2 La gestion des interactions +

2.2.1 Les séquences (pers. 1/pers. 2 ; pers.1/pers. 2... = 2 échanges min.)

- Enseignante et un enfant. Nombre moyen : _____
(calculer le nombre de séquences et diviser par le nombre d'enfants)

+ - Y a-t-il des échanges entre l'enseignante et plus d'un enfant à la fois (pers.1/pers.2/ pers3...) ?
(ne pas considérer les adresses au groupe entier)
☐ oui ☐ non

2.2.2 Y a-t-il des séquences de plus de 2 échanges ?
☐ oui combien ? _____ ☐ non

2.2.3 Des échanges ont lieu entre enfants. Combien ?
 ≤ 2 échanges total : _____
 > 2 échanges total : _____

	OUI	NON	Parfois
2.2.4 Tours de parole respectés			
2.2.5 On se coupe la parole			

2.2.6 Comment l'enseignante réagit-elle à ces interventions?
(quand on se coupe la parole)

.....

Avant même d'entreprendre les observations, on avait pris le parti d'encourager des séquences assez longues (2.2.1). On souhaitait ainsi engager les enseignantes à discuter longuement avec chaque enfant, ce que des auteurs encouragent par leurs écrits (Vygotsky, 1985b; Bruner, 1983a et b) et que Florin (1991) a pu expérimenter. Les causeries observées ont fait ressortir la possibilité qu'il y ait des échanges, parfois assez longs, entre l'enseignante et plus d'un enfant, sans qu'il s'agisse du groupe (trois ou quatre personnes au total). Il s'est donc imposé d'ajouter une mention en ce sens puisque ces échanges nous ont paru intéressants.

Il convient aussi de prendre conscience des séquences plus longues entre deux personnes ou de leur absence (2.2.2). Lentin encourage ces conversations étendues, bien que la situation de grand groupe ne s'y prête pas toujours (Florin, 1991; Florin *et al.*, 1985; Lentin, 1973, 1972).

La causerie peut aussi donner l'occasion aux enfants de se parler entre eux (2.2.3), comme nous avons pu l'observer. Selon des auteurs consultés, les enfants peuvent avoir entre eux des échanges actifs et constructifs (Dunnigan, 1997; MEQ, 1997; Hohl, 1996; Garneau, 1995; Golder, 1993; Orsolini et Pontecorvo, 1992; Tochon et Cambron, 1992; Goulette, 1989; Kamii et De Vries, 1981). Les conflits d'opinions, même à une période égocentrique, donnent l'occasion aux enfants de considérer d'autres façons de voir. Les enseignantes devraient donc essayer de laisser les enfants discuter entre eux et elles pourraient s'interroger sur les raisons qui les poussent à ne pas le faire.

Dans l'animation, la gestion des interactions permet aussi de cerner la distribution de la parole en groupe. Il convient de prendre conscience du respect (ou du non respect) des tours de parole. Il s'agit, pour les enfants, d'un apprentissage social de base, celui des règles conversationnelles (2.2.4). L'enseignante devrait s'interroger aussi pour chercher à savoir si les interlocuteurs, dont elle-même, se coupent la parole et aussi sur ses stratégies en réaction à ce problème (2.2.6). Grâce à l'auto-analyse, elle peut décider des changements à apporter à sa gestion des interactions, ce que lui permet d'ailleurs l'ensemble de cette section.

Mais les interactions, dans une situation de groupe, peuvent aussi conduire à la construction du savoir. La section suivante permet d'entreprendre cette analyse.

La section 2.3 : les interventions dans la construction du savoir

Cette section permet d'aborder le contenu de la causerie, mais du point de vue de sa qualité. La causerie devrait être, selon nous, un moment où l'on peut construire sa connaissance, d'ailleurs plusieurs auteurs abondent en ce sens (Dunnigan, 1997; Garneau, 1995; Hohl, 1996, 1993; Golder, 1993; Florin, 1991; Goulette, 1989; Giordan et De Vecchi, 1987; Florin *et al.*, 1985; Kamii et De Vries, 1981). La figure 25 montre les catégories répertoriées par cette section.

Les catégories 2.3.3 et 2.3.5 font amplement appel à l'habileté de faire des liens, soit avec ce qui est déjà connu des enfants ou ce qui est présenté au moment de la causerie. L'implication des enfants, leur rôle actif et la prise en compte de leurs représentations sont également en jeu dans certaines catégories (2.3.2; 2.3.3; 2.3.6; 2.3.7) dont la formulation a été précisée suite à nos observations et analyses.

Si l'enseignante a le souci d'impliquer les enfants dans la construction des connaissances, elle leur permettra d'apporter des informations en les recevant de façon positive (Dunnigan, 1997; Garneau, 1995), ce que permet de cerner la catégorie 2.3.8. En outre, selon Florin (1991), il convient de connaître la principale source d'informations dans la classe (2.3.9) : le groupe est-il invité à découvrir en coopération ou bien est-ce l'enseignante qui assume seule le rôle de transmettre le savoir ?

Figure 25 : Les interventions dans la construction du savoir

2.3 Les interventions dans la construction du savoir

	OUI	NON	Parfois	Non obs.
2.3.1 Les éléments nouveaux sont mis en relation avec les anciens				
2.3.2 Les concepts sont livrés par l'enseignante				
2.3.3 Les concepts sont définis en groupe (recherche commune de sens)				
2.3.4 L'enseignante utilise des stratégies pour que les enfants donnent des informations Quelles stratégies ? _____				
2.3.5 Des liens sont établis entre les concepts (en groupe)				
2.3.6 Les enfants peuvent expliquer leurs idées et/ou leurs intérêts				
2.3.7 + L'enseignante encourage la vérification des représentations plutôt que d'imposer son idée				

2.3.8 Comment l'enseignante reçoit-elle les apports des enfants en informations ?

☐ plutôt positivement ☐ plutôt négativement ☐ neutre

2.3.9 Principal source/véhicule de l'information

☐ enseignante ☐ enfants

☐ autre, préciser : _____

	OUI	NON	Parfois	Non obs.
2.3.10 + L'enseignante est un modèle d'argumentation (montre, explique l'organisation de sa pensée)				
2.3.11 L'enseignante amène les enfants à argumenter avec elle et entre eux (fait voir l'opposition des points de vue)				
2.3.12 L'enseignante ne condamne pas l'erreur (ex. : admet ses erreurs)				

La construction du savoir par échanges d'idées peut conduire à des épisodes où on voit l'opposition des points de vue (2.3.10; 2.3.11). L'argumentation est alors le moyen d'exposer son propre point de vue et de le faire valoir (Dunnigan, 1997; Garneau, 1995; Golder, 1993; Orsolini et Pontecorvo, 1992). Si ce type de discours en est encore à ses débuts à l'âge de 5 ans, des écrits nous portent à croire qu'il convient d'habiliter les enfants à défendre leur point de vue et à écouter celui des autres dès la maternelle (Dunnigan, 1997; Garneau, 1995; Golder, 1993; Orsolini et Pontecorvo, 1992).

En ce sens, l'enseignante devrait être elle-même un modèle d'argumentation, puisque la modélisation est une bonne stratégie, qui rend explicite la démarche et la logique des idées (Tochon et Cambron, 1992). Nous avons voulu le suggérer de façon plus explicite dans cette quatrième version (2.3.10). Mais il ne faut pas oublier qu'il ne s'agit pas de seulement discuter pour trouver la bonne réponse : plusieurs solutions peuvent être envisagées pour un même problème et l'erreur n'est donc pas à condamner (Hohl, 1996; Rowe, 1996; Kamii et De Vries, 1981). Par conséquent, il conviendrait d'utiliser un moment comme la causerie pour exercer ces habiletés (2.3.12).

Bref, la causerie peut être un moment où l'on discute en groupe. Durant la discussion, les participants peuvent se parler entre eux et leur discours peut prendre différentes formes et fonctions qu'il convient de connaître et d'étudier chez les participants. Les sections 2.4 à 2.9 de la grille peuvent contribuer à cette étude.

La section 2.4 : le discours de l'enseignante

Cette section vise à permettre l'analyse détaillée du discours de l'enseignante en raison de son rôle primordial dans l'interaction (MEQ, 1997; Florin, 1991; Goulette, 1989; Florin *et al.*, 1985; Bruner, 1983 a et b; Halliday, 1975). La figure suivante présente les premières catégories de la grille qui concernent le destinataire et la quantité d'énoncés.

Figure 26 : Le discours de l'enseignante (première partie)

<u>2.4 Le discours de l'enseignante</u>	
2.4.1 Adresses de l'enseignante	
a) Collectives (la classe comme interlocuteur ou + plus d'un enfant)	
	nombre : _____
b) Individuelles (s'adresse à un enfant)	
	nombre : _____
c) Les adresses individuelles sont plutôt pour...	
<input type="checkbox"/> grand(s) parleur(s)	
<input type="checkbox"/> petit(s) parleur(s)	
<input type="checkbox"/> diversifiées (ex. : dans une gestion "à tour de rôle", tous passent)	
2.4.2 Les énoncés de l'enseignante	
a) Nombre :	_____
b) Longueur moyenne des énoncés de l'enseignante :	_____
c) Nombre d'énoncés de plus de 4 mots :	_____
d) Nombre d'énoncés de 4 mots et moins :	_____

Le discours de l'enseignante est adressé à de jeunes interlocuteurs. L'enseignante peut choisir de s'adresser au groupe en entier ou à un ou des individus (2.4.1). Ce faisant, elle choisit de laisser la prise de parole libre, mais dépendante du degré d'affirmation de soi (adresse collective) ou elle peut choisir d'impliquer même ceux qui évitent de parler (adresse individuelle) (Florin, 1991).

Il ne convient pas de mettre totalement de côté les adresses collectives, puisqu'elles permettent l'expression de plusieurs points de vue. Cependant, il faut être consciente, en tant qu'enseignante, que ce sont les plus affirmés qui souvent profitent de ce type d'adresses (Florin, 1991). Les adresses individuelles conduisent l'enseignante à faire parler l'enfant, à lui montrer que son opinion est importante, que c'est à son tour de parler (Lentin, 1973, 1972). De même, Florin (1991) constate que souvent, les «grands parleurs» sont plus sollicités, alors qu'ils n'ont pas besoin d'être invités pour s'exprimer. La proportion de chaque type d'adresses nous paraît donc utile à considérer et nos observations nous ont permis de constater que l'enseignante converse fréquemment avec des sous-groupes de deux ou trois élèves, ce qui constitue aussi un type d'adresse collective.

Mais il faut se demander aussi à qui la séance profite le plus. Florin *et al.* (1985), puis Florin (1991), ainsi que d'autres auteurs, nous obligent à conduire l'analyse vers la quantité d'énoncés de l'enseignante (2.4.2). En effet, les écrits rapportent que l'enseignante s'accapare la majeure partie du discours. Il convient donc qu'elle compte ses énoncés et prenne en considération leur longueur. De fait, si les énoncés sont trop longs, les enfants risquent de se perdre dans le discours de l'adulte. S'ils sont trop courts, voire même incomplets, l'adulte offre un mauvais modèle syntaxique (Florin, 1991; Goulette; 1989; Florin *et al.*, 1985; Bruner, 1983 a et b; Lentin, 1973, 1972).

Mais si le discours de l'enseignante mérite d'être considéré sous l'aspect quantitatif, il doit aussi être analysé quant à ses fonctions communicatives. La partie 2.4.3 permet de faire cette analyse à l'aide des fonctions que propose Halliday (1975). Divers auteurs ont proposé une typologie des fonctions de la communication, cependant, il nous a semblé utile de suivre celle de Halliday qui se trouve utilisée dans le programme d'éducation

préscolaire (MEQ, 1997 : 34). Il était opportun d'après nous de faciliter la vie aux enseignantes en employant une typologie de fonctions cohérente avec ce qui leur est demandé. La figure suivante présente les fonctions distinguées par Halliday, accompagnées de la description fournie dans le programme.

Figure 27 : Une description des fonctions de la communication de Halliday (1975)

FONCTION	DESCRIPTION
Instrumentale	Sert à satisfaire ses besoins
Régulatrice	Sert à contrôler les comportements
Interactionnelle	Sert à entrer en relation avec les autres
Personnelle	Sert à définir, à exprimer ses sentiments
Heuristique	Sert à découvrir, à explorer à connaître
Imaginative	Sert à créer un univers de fiction
Représentationnelle	Sert à informer

(MEQ, 1997 : 34)

En analysant les fonctions de ses énoncés, l'enseignante peut voir se profiler une partie de son style d'interaction. Si la fonction régulatrice est plus présente que les autres, par exemple, l'enseignante peut constater sa tendance à contrôler le comportement de ses élèves par son discours. Il conviendrait aussi de s'éveiller aux effets des différentes fonctions sur les élèves afin de mieux juger de leur emploi. Il faut noter que toute fonction a sa place dans le discours et que la variété permet un élargissement des compétences communicationnelles des enfants (Goulette, 1989). Or, en s'observant, les enseignantes pourraient constater que des fonctions sont absentes de leur causerie et que des thèmes en favorisent certaines au détriment d'autres. C'est du moins ce que nos observations nous ont permis de percevoir grâce au calcul des fonctions prévu par la grille.

La catégorie 2.4.3 (et par extension 2.8.9 - fonctions du discours des enfants), a nécessité des ajustements à la suite des analyses de causeries enregistrées. En effet, il est apparu rapidement que la typologie des fonctions choisie (Halliday, 1975; MEQ, 1997) ne servirait pas adéquatement le but de la grille : offrir un portrait fidèle de la causerie en classe. Il s'est imposé d'y apporter quelques modifications afin d'aider à la précision ainsi qu'on peut le voir à la figure suivante.

Figure 28 : Le discours de l'enseignante (deuxième partie)

+ 2.4.3 Nombre d'énoncés répondant aux fonctions de M.A.K Halliday Certains énoncés présentent deux fonctions : les compter (Inspiré de Halliday, 1975; MEQ, 1997)		
FONCTION	NBRE	EFFET(S) sur les élèves
Instrumentale (I)		
Régulatrice a) faire agir (II) b) empêcher d'agir		
Interactionnelle a) entrer / fermer (III) contact b) confirmer / infirmier		
Personnelle (IV)		
Heuristique a) étendue (V) b) limitative		
Imaginative (VI)		
Représentationnelle (VII)		
Inclassables (VIII)		
Manifestations non-verbales (IX)		

Une première précision concerne la fonction régulatrice et découle de l'observation qu'il existe deux façons d'influencer le locuteur, soit pour le faire agir (« on va réveiller Dragolimot »), soit pour l'empêcher d'agir (« chut »). Cette dernière façon de faire peut

aussi regrouper des énoncés qui adoptent une allure positive bien qu'ils conduisent à empêcher un enfant (ou plusieurs) de déranger («laisse parler les autres»; «Eh! on regarde l'ami qui parle s.v.p.»). Parfois, même l'interpellation par le prénom est une invitation à rester tranquille. C'est donc le contexte qui permet de décider du classement.

Pour sa part, la fonction interactionnelle nous paraissait large. Elle a donc été subdivisée pour distinguer lorsque des personnes entrent en contact ou répondent au contact («Toi aussi tu as des nouvelles à nous dire!» «Moi, j'ai une belle nouvelle.») (IIIa), ou encore lorsque des personnes confirment ou infirment une information apportée par l'autre («Alors tu es allée chez ta grand-mère pendant la relâche») (IIIb).

La fonction heuristique (V) est celle qui a présenté le plus rapidement un besoin de précision. La plupart des questions pourraient y être insérées puisqu'il s'agit d'une ouverture à la recherche, malgré que la fonction représentationnelle telle que décrite par le MEQ (1997 : 34) entraîne une confusion. Néanmoins, on peut admettre que les questions ne conduisent pas toutes à la même recherche, à la même profondeur de réflexion, ni à la même qualité d'exercice de langage et de communication (Rowe, 1996; Allerton, 1993, Heath, 1989; Cassidy, 1989; Giordan et De Vecchi, 1987). La situation scolaire peut donner lieu à un questionnement limitatif ou bien, au contraire, à un questionnement qui laisse place à la pensée spéculative par un choix étendu de réponses, ce qui nous a amenée à subdiviser la fonction heuristique en deux cas : «limitative» (a) et «étendue» (b).

Il s'est avéré en outre que nous devons faire place à des types d'interventions ne pouvant être comptabilisées dans les fonctions prévues. Des interventions «inclassables» (VIII) se sont présentées lors des analyses des transcriptions (tronquées ou trop courtes pour être catégorisées, par exemple). Enfin, une catégorie a été ajoutée pour les

«manifestations non-verbales» (IX) (haussement d'épaules, signes de «oui» et de «non»), qui auraient pu être dites et donc classées dans les fonctions habituelles. Ce type (IX) vient d'une causerie que nous avons observée et où ce genre de manifestation était fréquent, surtout chez les enfants.

En somme cette section permet à l'enseignante de connaître son discours aux plans quantitatif et communicatif. Il faut noter que la décision d'attribuer telle ou telle fonction à un énoncé est souvent difficile. Deux observatrices pourraient avoir des opinions différentes. Néanmoins il convient, selon nous, que l'enseignante tente cet exercice pour voir les grandes tendances de son discours, comme l'avait suggéré De Landsheere (1969). Par ailleurs, si nous n'avons guère parlé des questions c'est qu'elles font l'objet d'une analyse plus fine à la section suivante.

La section 2.5 : les questions et les rétroactions de l'enseignante

Cette section de la grille exige beaucoup de l'enseignante. De fait, les questions occupent une bonne part de la conversation scolaire et sont un moyen d'aller chercher la participation de chacun (Florin, 1991). Toutefois, Lentin (1973, 1972) invite les enseignantes à se souvenir que les questions obligent l'interlocuteur à fournir une information. Giordan et De Vecchi (1987) mentionnent que si l'enseignante est la seule à poser des questions, elle devient le centre de la recherche. Il convient donc que la grille comprenne des éléments concernant les questions et les rétroactions de l'enseignante en raison de leur importance dans l'interaction (MEQ, 1997; Hohl, 1996, 1993; Rowe, 1996; Allerton, 1993; Orsolini et Pontecorvo, 1992; Cassidy, 1989; Heath, 1989; Giordan et De Vecchi, 1987; Florin *et al.*, 1985). La figure suivante présente le contenu de la grille qui touche les questions de l'enseignante (2.5.1).

Figure 29: Les questions et les rétroactions de l'enseignante (première partie)

<u>2.5 Les questions et rétroactions de l'enseignante</u>	
<u>2.5.1 Questions de l'enseignante</u>	
a) Total des questions posées par l'enseignante :	_____
b) Pourcentage des questions par rapport au total des énoncés :	_____
c) Nombre de questions ouvertes (choix large de réponses ou réponse inconnue de l'enseignante) :	_____
d) Nombre de questions avec réponse par «oui» ou «non»:+	_____
e) Nombre de questions pour avoir une réponse brève :	_____
f) Nombre de questions qui orientent ou contiennent la réponse :	_____
g) Nombre total de questions fermées (d+e+f), choix limité de réponses :+	_____
h) Nombre de questions adressées au groupe :	_____
i) Moyenne des questions adressées à un enfant :	_____
j) Temps moyen d'attente de l'enseignante entre la question et la réponse de l'enfant ou une nouvelle formulation de la question (lorsqu'un temps d'attente est nécessaire) :+	_____

Les auteurs consultés nous ont amenée à suggérer à l'enseignante de prendre conscience du nombre de ses questions (2.5.1- a,b) et ce, dans les différents types. Ainsi, les questions ouvertes laissent-elles au(x) répondant(s) un large choix de réponses qui peuvent ensuite engager la recherche. En revanche, les questions fermées (2.5.1- d à f) laissent un choix limité de réponses possibles. Le plus souvent, les questions fermées exigent une seule réponse : celle souhaitée par l'enseignante. En plus, la réflexion demandée à la personne questionnée n'est guère poussée, notamment dans les cas des

réponses brèves ou «oui» /«non» (2.5.1- d et e). Parfois, ce type de questions oriente la réponse ou la contient en partie (2.5.1- f). Plusieurs auteurs encouragent plutôt les enseignantes à favoriser les questions ouvertes pour l'exercice du langage et de la pensée (Dunnigan, 1997; Rowe, 1996; Garneau, 1995; Hohl, 1993 et 1996; Allerton, 1993; Orsolini et Pontecorvo, 1992; Florin, 1991; Cassidy, 1989; Heath, 1989; Giordan et De Vecchi, 1987; Florin *et al.*, 1985).

Le (ou les) destinataire(s) de la question est aussi un aspect à considérer (2.5.1- h et i). D'ailleurs, les précautions à prendre face aux adresses collectives et individuelles, déjà soulevées, s'appliquent aussi aux questions. L'enseignante doit s'efforcer d'impliquer chaque personne en questionnant individuellement les enfants, mais en questionnant aussi le groupe pour laisser émerger différents points de vue.

La dernière sous-catégorie (2.5.1-j), précisée dans la dernière version, invite l'enseignante à attendre la réponse de son interlocuteur. Rowe (1996) nous a appris que le temps d'attente pour une réponse était trop court. Le silence peut paraître lourd aux enseignantes, mais Rowe conseille aux maîtres d'attendre minimalement cinq secondes avant de reprendre la parole et ce, pour favoriser la réflexion chez les enfants. Une enseignante devrait prendre conscience, selon nous, du temps qu'elle laisse aux enfants pour réfléchir et répondre, surtout avec les enfants timides. D'ailleurs, plus les questions sont ouvertes, plus elles nécessitent la réflexion pour considérer les diverses possibilités.

L'outil d'auto-analyse permet aussi la description des rétroactions de l'enseignante. En effet, une réponse ne termine pas nécessairement l'interaction. Le répondant a besoin de connaître l'effet de sa réponse ou de son intervention pour poursuivre sa réflexion ou le dialogue. Le calcul et le classement des rétroactions de l'enseignante peuvent renseigner

celle-ci sur son style d'intervention et ses effets afin de lui permettre d'envisager les changements. Par exemple, ne fait-elle que des remarques comportementales? Utilise-t-elle l'expansion et l'extension à bon escient? Divers écrits ont traité de ces aspects (MEQ, 1982b et 1997; Rowe, 1996; Allerton, 1993; Hohl, 1993; Orsolini et Pontecorvo, 1992; Florin, 1991) qui sont considérés dans la seconde partie de cette section.

Les observations et les analyses ont permis de mieux préciser les sous-catégories de la catégorie 2.5.2, d'éliminer des éléments, d'en ajouter de nouveaux. Cependant, nous nous attarderons à décrire la version finale telle que la présente la figure 30.

Les expansions et les extensions sont bien explicitées dans les documents fournis aux enseignantes par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1997, 1982b). L'expansion consiste à reprendre l'énoncé de l'enfant sur une forme grammaticalement correcte; l'adulte renvoie ainsi à l'enfant un énoncé conforme sans souligner explicitement l'erreur (phonétique, lexicale, syntaxique) de ce dernier. Par ailleurs, l'extension sémantique consiste à poursuivre l'énoncé de l'enfant.

Figure 30 : Les questions et les rétroactions de l'enseignante (deuxième partie)

2.5.2 Classement des rétroactions de l'enseignante +		
TYPE	Nbre	EFFET(S) sur l'enfant (les enfants)
Expansions (MEQ, 1997)		
Extensions (MEQ, 1997)		
Approbations		
- acceptation par signe		
- répète ce que dit l'enfant, sans extension		
- relance l'idée vers le groupe		
- encourage à expliciter		
Refus		
- remarque comportementale		
- correction dirigée (ex.: non, ce n'est pas une étoile)		
- correction grammaticale directe (ex.: pas chesser, sécher)		
- refus d'opinion par phrase ou «non» simple +		
- réponses coupées		

Les réactions au discours enfantin montrent que l'enseignante a des objectifs pour atteindre quel type de connaissances en priorité :

- ☐ Syntaxiques (belles phrases)
- ☐ Lexicales (apprendre du vocabulaire)
- ☐ Conceptuelles (élaboration de contenu significatif)
- ☐ Vérification scolaire (la bonne réponse)
- ☐ Comportementales (bien se tenir en classe et avec les autres)+

Les approbations comprennent les types de rétroactions où l'enseignante accepte l'idée de l'enfant soit par un signe soit en reprenant ce qu'il dit mais sans faire d'extension («Ah! Tu es allée à la Malbaie.»). Les types «relance l'idée vers le groupe» et «encourage à expliciter» sont des demandes évidentes d'élaboration ou d'opinions diverses envers le ou les interlocuteurs («Est-ce qu'il y en a d'autres qui pourraient nous aider?»; «Explique-moi je ne comprends pas de quel jouet tu parles»).

De son côté, la sous-catégorie «refus» est elle aussi subdivisée. L'enseignante peut avoir à faire remarquer à un interlocuteur que son comportement ou son intervention n'est pas, par exemple, en accord avec les consignes de fonctionnement de la causerie («Benoît, tu dois demander la parole!»). Ce faisant, elle refuse l'énoncé de l'enfant, ce qui peut être nécessaire, surtout avec certains interlocuteurs pour qui c'est une habitude de s'approprier la parole. La teneur et l'intention de la remarque comportementale peuvent varier et il convient de s'interroger devant une forte représentation de ce type de réactions.

La correction dirigée ne concerne pas la forme mais le contenu de la réponse de l'enfant («Non, ce n'est pas une étoile») lorsque ce contenu est faux ou qu'il est une réponse possible sans être la réponse attendue. La correction grammaticale directe est pour sa part à l'opposé de l'expansion. L'enseignante corrige l'enfant par le refus explicite de sa façon de dire, en lui présentant la bonne forme («Pas chesser, sécher»; «on ne dit pas si je m'aurais, mais si je m'étais»).

Les observations ont par ailleurs fait surgir un autre type de refus désigné comme : «refus d'opinion par phrase ou *non* simple». En effet, il est arrivé qu'une enseignante impose à un enfant sa propre opinion et celle de quelques élèves, comme la seule acceptable. Au départ, nous pensions classer cette rétroaction dans «correction dirigée». Or, il ne s'agissait pas d'une réponse «incorrecte» de la part de l'enfant, mais bien d'une opinion autre et rejetée pour cette seule raison. Il a donc fallu ajouter cette catégorie.

Il arrive enfin que l'enseignante coupe la parole à l'enfant alors qu'il répond. Il s'agit là encore d'un refus et nous avons observé qu'il était souvent suivi d'une remarque comportementale. Il pourrait arriver que l'enfant se taise ensuite et refuse de parler à son

tour. De toute façon, si la causerie exige des enfants qu'ils «respectent l'ami qui parle», il serait cohérent que cette règle s'applique aussi à l'enseignante.

En somme, les questions et les rétroactions de l'enseignante sont un élément important à l'école. À elles seules, elles font l'objet de recherches (Rowe, 1996; Allerton, 1993; Heath, 1989). Notre grille vise simplement à permettre aux enseignantes de prendre conscience de leurs tendances propres dans les questions et les rétroactions et de ce que ces tendances entraînent. D'ailleurs, Florin (1991) s'est servi des réactions d'enseignantes observées pour tenter de comprendre leurs buts dans l'activité de causerie. La catégorie «les réactions au discours de l'enfant» s'inspire des travaux de Florin. Il peut toutefois être difficile de compléter cette partie mais l'objectif est d'enclencher la réflexion sur ce sujet. Les connaissances telles que catégorisées par Florin sont les suivantes : syntaxiques, lexicales, conceptuelles, vérification scolaire. Après les observations, nous y avons ajouté un type, les connaissances comportementales. En effet, dans deux classes, beaucoup de remarques visant à acquérir des règles de bonne conduite étaient émises par les enseignantes. Mais l'interaction de l'enseignante est aussi marquée de certains autres procédés abordés dans la section suivante.

La section 2.6 : les procédés adaptatifs de l'enseignante

La relation entre l'enseignante et les enfants durant la causerie laisse paraître des procédés adaptatifs de l'enseignante par rapport au langage des enfants (Ziarko, 1995; Hohl, 1993; Florin, 1991; Florin *et al.*, 1985; Vygotsky, 1985a; Bruner, 1983a et b; Rondal, 1983, 1978; Moreau et Richelle, 1981; Lentin, 1973, 1972; Wyatt, 1973). En effet, sans adopter un langage «bébé» ou simpliste, il demeure que l'enseignante doit

offrir à ses jeunes élèves un langage compréhensible et bien marqué. La figure suivante présente ces différents procédés.

Figure 31 : Les procédés adaptatifs de l'enseignante

<u>2.6 Les procédés adaptatifs de l'enseignante</u>				
	OUI	NON	Parfois	Non obs.
2.6.1 Attention à l'enfant petit parleur				
2.6.2 Attention exclusive aux bons parleurs				
2.6.3 Accents d'insistance; qui marquent le discours				
2.6.4 Formulations trop complexes				
2.6.5 Verbalise clairement ses actions				
2.6.6 Cherche à corriger plusieurs éléments chez l'enfant				
2.6.7 Utilise des procédés adaptatifs de type maternel :				
- référence à la situation immédiate				
- faible complexité syntaxique				
- requêtes d'information				
- autorépétitions fréquentes				
- reprises des énoncés enfantins				
- ton changeant (ex.: marque les questions)				
- thématique liée aux enfants				
- enfant = interlocuteur valable				
2.6.8 Emploie un vocabulaire adapté				
<p>† 2.6.9 Dans l'ensemble, la langue de l'enseignante est :</p> <p><input type="checkbox"/> excellente (phrases bien construites, questions claires et bien formulées un modèle pour les enfants)</p> <p><input type="checkbox"/> assez bonne, mais...*</p> <p><input type="checkbox"/> à améliorer *</p> <p>*Quels éléments de la langue de l'enseignante sont à surveiller ?</p> <p>.....</p>				

Il faut se souvenir d'abord que la clientèle qui arrive à la maternelle n'est pas homogène (Guillaumond, 1997; Hohl, 1996, 1993; Florin, 1991; Florin *et al.*, 1985;

Lentin, 1973, 1972). S'adapter aux besoins et au niveau langagier de chaque enfant est une tâche délicate qui demande diverses stratégies (Vigneault, 1992; Florin, 1991; Florin *et al.*, 1985). Il se trouve souvent dans un groupe, un ou des enfants peu enclins à parler (2.6.1) et d'autres qui prennent la parole trop facilement au détriment de leurs pairs (2.6.2). Animer la causerie devient une entreprise où on peut facilement oublier l'enfant discret. Mais des auteures ont montré que l'on pouvait consciemment accorder plus d'intérêt aux enfants discrets en modifiant les groupes ou en adoptant des stratégies d'incitation en ce sens (Vigneault, 1992; Florin, 1991).

En outre, pour adapter son discours aux enfants, l'enseignante peut voir à éviter la monotonie en variant son intonation de même que son débit (2.6.3). Florin *et al.* (1985) rappellent que l'enfant, avant d'arriver à l'école, bénéficie d'un environnement où il reçoit beaucoup d'attention. Si l'école ne peut offrir exactement la même relation, bien que Lentin (1973, 1972) suggère de se rapprocher de cette relation un à un, l'enseignante peut s'inspirer des procédés adaptatifs mis en oeuvre en famille. Différents auteurs ont décrit des procédés adaptatifs qui ont inspiré la catégorie 2.6.7 (Fisher, 1994; Florin *et al.*, 1985; Bruner, 1983b; Rondal, 1983, 1978; Moreau et Richelle, 1981; Lentin, 1973, 1972; Wyatt, 1973).

D'autres procédés adaptatifs sont mentionnés dans la littérature. Nous retrouvons par exemple, les formulations qui ne devraient pas être trop complexes, trop longues et qui devraient comporter un vocabulaire compréhensible par les enfants (2.6.4 et 2.6.8). En plus, l'enseignante devrait formuler correctement ses phrases afin d'offrir aux enfants un modèle langagier adéquat (2.6.9) (Vygotsky, 1985a; Lentin, 1973, 1972). À la suite des observations des causeries dans les classes, nous avons précisé la section 2.6.9. En effet, la lecture des transcriptions des causeries met en relief des défauts et tics de langue.

Afin d'amener les enseignantes à améliorer leur expression, la catégorie 2.6.9 est définie plus en détails, faisant ressortir des points à améliorer, ce qui requiert une évaluation plus stricte.

L'enseignante peut aussi s'adapter à ses élèves en énonçant clairement la démarche qu'elle utilise : par exemple en résolution de problème, elle peut employer des substantifs adéquats (2.6.5) (Dunnigan, 1997; Garneau, 1995; Tochon et Cambron, 1992). Enfin, lorsque l'enseignante corrige le langage des enfants, elle devrait éviter de corriger plusieurs éléments à la fois, car il est difficile à un si jeune âge de considérer plusieurs paramètres de correction (par exemple, corriger : le temps du verbe + sa terminaison + la préposition qui mène au complément) (Ziarko, 1995).

En somme, la causerie est une activité qui demande que l'enseignante puisse s'adapter à chaque enfant si elle veut le faire avancer (Vygotsky, 1985b; Bruner, 1983a). En effet, la causerie est d'abord le moment de communication des enfants. C'est d'ailleurs à eux que les sections 2.7 et 2.8 de la grille sont consacrées afin de comparer leur discours à celui de l'enseignante. Il convient de présenter ces sections.

La section 2.7 : la participation des enfants

La préoccupation de la présente recherche est principalement centrée sur l'action de l'enseignante. Cependant, l'outil élaboré permet aussi de s'intéresser au groupe d'élèves et une autre recherche pourrait s'en occuper plus profondément. Celle de Goulette (1989) a déjà ouvert des pistes en ce sens. En outre, la grille est construite pour des enseignantes qui connaissent leur groupe mieux qu'une observatrice externe et qui peuvent s'interroger sur la participation de chaque enfant.

La causerie est le moment de langage et de communication pour les enfants et plusieurs auteurs se soucient d'étudier leur participation dans des situations semblables (Dunnigan, 1997; Hohl, 1996; Golder, 1993; Orsolini et Pontecorvo, 1992; Florin, 1991, Goulette, 1989; Heath, 1989; Giordan et De Vecchi, 1987; Florin *et al.*, 1985; Kamii et De Vries, 1981; Lentin, 1973, 1972). Il convient de noter que nos observations et analyses de causeries nous ont permis de préciser les catégories et sous-catégories de ces sections (2.7 et 2.8). La figure suivante présente la section 2.7, telle qu'elle se trouve dans la version finale de la grille.

Figure 3 2 : La participation des enfants

2.7 La participation des enfants

2.7.1 a) Nombre de tours de parole des enfants : _____ +

b) Différence entre les tours de parole de l'enseignante et ceux des enfants :
 _____ - _____ = _____

En faveur de qui ? ☐ enseignante ☐ enfants

	OUI	NON	Parfois	Non obs.
2.7.2 Des enfants ne parlent pas. Sont-ils sollicités ?				
2.7.3 Des enfants cherchent à s'immiscer dans le tour de parole des autres ou à accaparer la parole +				
2.7.4 Dialogues entre enfants : permis				
2.7.5 Dialogues entre enfants : coupés par l'enseignante				

2.7.6 Un sexe participe-t-il plus que l'autre ?
 (n.b.: dépend aussi du nombre d'enfants de chaque sexe)

Nombre de tours : garçons _____ filles _____

Cette section de la grille montre qu'il convient de s'interroger sur le nombre de tours de parole des enfants (2.7.1-a). La terminologie y a été modifiée pour assurer la

concordance avec la section 2.2 (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Le résultat obtenu, qui implique environ vingt personnes, doit être confronté au nombre d'interventions de l'enseignante (2.7.1-b), permettant de connaître qui parle le plus durant la causerie (Florin, 1991; Florin *et al.*, 1985). Cette section permet aussi de revenir sur le cas des enfants qui participent peu ou pas (2.7.2), en vue d'attirer l'attention de l'enseignante sur eux et sur sa façon d'intervenir auprès d'eux. Il convient, croyons-nous, que l'enseignante constate et compare dans des catégories rapprochées le cas des enfants timides et de ceux qui volent la vedette (2.7.2 et 2.7.3).

De plus, on s'attend à ce que la maternelle encourage la socialisation (MEQ, 1997, 1981). Des auteurs font part de leur opinion face aux possibilités des conversations entre enfants (Dunnigan, 1997; MEQ, 1997; Hohl, 1996; Rowe, 1996; Garneau, 1995; Golder, 1993; Orsolini et Pontecorvo, 1992; Goulette, 1989; Giordan et De Vecchi, 1987; Kamii et De Vries, 1981). Nous croyons donc que cette pratique devrait avoir cours en classe (2.7.4; 2.7.5) afin d'amener les enfants à se socialiser, à entendre (et attendre) le point de vue de leurs pairs et à en discuter ensemble. D'ailleurs, nous croyons avec Florin (1991) que l'enseignante ne devrait pas être la seule destinataire de toute intervention verbale des enfants.

Enfin Hohl (1996), de même que Kontos et Wilcox-Herzog (1997) ont soulevé l'inégalité de participation entre filles et garçons. Il convient, selon nous, de se soucier aussi de cet aspect, surtout si un sexe participe effectivement plus que l'autre, ce qui devrait amener à reconsidérer l'action enseignante en fonction de chaque sexe.

Bref, cette section permet de vérifier la participation des enfants. Mais il faut aussi considérer les éléments de leur discours, ce à quoi s'attarde la section suivante.

La section 2.8 : le discours des enfants

Cette section de la grille permet de s'intéresser à la contribution des enfants à la causerie en se centrant sur l'examen de leur discours (énoncés, questions/réponses, fonctions). La figure 33, à la page suivante, présente les catégories 2.8.1 à 2.8.8 de cette partie de la grille. La catégorie 2.8.9, présentant les fonctions du discours, est semblable à celle présentée pour les enseignantes (c.f. figure 28). Seuls les effets sont modifiés, puisqu'il s'agit d'effets sur les pairs et l'adulte. Il n'est donc pas utile de l'intégrer une nouvelle fois ici.

Puisqu'il convient de prendre conscience de qui parle le plus durant la causerie (Florin, 1991; Florin *et al.*, 1985), il incombe à l'observatrice de connaître le nombre d'énoncés produits par les enfants (2.8.1). Cependant, puisqu'il s'agit là d'un total de groupe, il importe de diviser ce total par le nombre d'enfants, tout en se souvenant qu'il s'agit d'une moyenne (2.8.2) et que certains élèves parlent trop et d'autres trop peu (voir les catégories 2.7.2 et 2.7.3 entre autres).

Mais le nombre d'énoncés des enfants ne renseigne pas sur la qualité de leur discours, laquelle gagne à être examinée (Goulette, 1989). D'ailleurs, Florin *et al.* (1985) affirment que dans les classes qu'elles ont observées, le langage des enfants est souvent en-deçà des capacités discursives qu'on attendrait d'eux. La catégorie 2.8.3 permet de quantifier le nombre de tours de parole des enfants qui sont insuffisants en longueur et ne permettent pas ainsi un bon exercice de langage.

Figure 33 : Le discours des enfants (première partie)

<u>2.8 Le discours des enfants (énoncés, questions/réponses, fonctions)</u>		
2.8.1 Nombre d'énoncés (total) des enfants :	_____	
2.8.2 Moyenne d'énoncés par enfants :		
Total d'énoncés des enf./nbre d'enfants	_____	/enfant
2.8.3 Nombre de tours de moins de trois mots et de manifestations par signes : + (insuffisants pour l'exercice de langage)	_____	
2.8.4 Questions des enfants :		
- Nombre	_____	
- Enfant → enfant	_____	(nombre)
- Enfant → tous	_____	(")
- Enfant → enseignante	_____	(")
+ - Différence entre le nombre de questions posées par les enfants et celui de l'enseignante :	_____ - _____ = _____	
En faveur de qui ?	<input type="checkbox"/> enseignante	<input type="checkbox"/> enfants
2.8.5 Nombre de réponses hors-thème ou hors-question des enfants :	_____	
2.8.6 Nombre de réponses verbales à des questions-test (questions fermées):	_____	
2.8.7 Nombre de réponses verbales à des questions ouvertes :	_____	
2.8.8 Moyenne du nombre de réponses à une même question ouverte : (total réponses quest. ouv./ nombre quest. ouv.)	_____	

La situation de causerie peut occasionner des questions non seulement chez l'enseignante, mais aussi chez les enfants (2.8.4). Ainsi peuvent-ils poser des questions strictement à l'enseignante (centre de gestion de la causerie), au groupe ou à un sous-groupe (demander l'avis des autres par exemple) ou, encore, à un pair. Le fait que les enfants puissent poser des questions peut briser la routine de l'enseignante qui questionne et des enfants qui réagissent. En outre, quand les enfants peuvent poser des questions, ils renseignent l'enseignante sur leurs préoccupations (Giordan et De Vecchi, 1987). Enfin,

les analyses des causeries observées nous ont conduite à exiger explicitement la comparaison entre le nombre des questions des enfants et celui de l'enseignante afin de pouvoir constater qui conduit la recherche en classe.

Il convient aussi d'analyser les réponses données par les enfants. Il arrive, pour une raison ou une autre, qu'un enfant réponde en dehors de la question posée ou du thème (2.8.5). L'enseignante doit alors se demander si ses questions sont claires ou si le thème intéresse les enfants par exemple. De même, puisque nous avons préalablement procédé à l'analyse des questions de l'enseignante, il conviendra de connaître le nombre de réponses apportées aux questions fermées et ouvertes (2.8.6 et 2.8.7). Ceci permet de voir si plusieurs réponses sont considérées (Rowe, 1996), surtout dans le cas des questions ouvertes, lesquelles devraient laisser aux élèves plusieurs alternatives de réponses.

Enfin, rappelons que dans la grille, on a prévu analyser les énoncés de l'enseignante au moyen des fonctions de Halliday (1975) (voir figure 28), afin d'en connaître le nombre, mais aussi d'en évaluer l'effet sur les enfants. Nous croyons que l'exercice s'impose aussi chez les enfants, en vérifiant les effets de leurs énoncés sur l'enseignante et les pairs. La dénomination des fonctions et leur ordre sont les mêmes pour les enfants (2.8.9) que pour l'enseignante (2.4.3). Il n'est donc pas utile de remettre ce tableau et ses explications ici. Il faut se souvenir cependant que Goulette (1989) prône la variété de l'utilisation des fonctions. Le calcul de l'usage de chaque fonction peut donc apporter des informations à l'enseignante. Certes, il faudra tenir compte du thème et des fonctions qu'il engendre afin d'intervenir adéquatement sur ce paramètre.

En somme, bien que le discours des enfants ne soit pas l'élément principal de cette recherche, il en fait partie et doit être touché par la grille, du fait que la causerie est un

moment d'interaction et que les discours des protagonistes s'influencent mutuellement (Orsolini et Pontecorvo, 1992). D'ailleurs, le discours des enfants est révélateur de la dynamique de la causerie, comme les observations menées nous portent à le croire. L'étude de ce discours fait voir si les enfants parlent davantage ou moins que l'enseignante et à qui ils s'adressent. Elle peut aussi indiquer à qui ils adressent leurs questions, comment ils répondent et quelles fonctions ils emploient. Bref, la participation des enfants et leur discours, comparés aux éléments analysés du côté de l'enseignante, permettent une comparaison plus globale, ce que la section 2.9 aide à réaliser.

La section 2.9 : comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité

À la lumière des différentes sections de la grille, il est possible de dégager globalement le rôle de chacun durant la causerie (Kontos et Wilcox-Herzog, 1997; Florin, 1991; Goulette, 1989; Florin *et al.*, 1985). La figure 34 laisse voir le tableau d'évaluation de ce rôle.

Cette section permet d'effectuer un retour global sur les sections précédentes et de qualifier le rôle des participants, grâce aux informations recueillies et aux impressions qu'elles laissent. Par exemple, si l'enseignante juge que les enfants ont un rôle plutôt réactif et qu'elle-même n'est pas une participante égale aux autres, elle peut réfléchir sur l'ensemble des catégories analysées précédemment et voir où elle pourrait apporter des modifications.

Figure 34 : La qualification des rôles durant la causerie

<u>2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité ?</u> (à la lumière de la participation des interlocuteurs, participation analysée par les éléments précédents)		
	Enseignante	Enfants
a) Rôle plutôt actif		
b) Rôle plutôt réactif		
c) Participante égale aux autres		
d) Absent(e)(s) de la conversation		
e) Assure(nt) la gestion (en tout ou en partie)		

En somme, dans ce deuxième volet de la grille, on offre la possibilité à l'enseignante d'analyser finement sa pratique en cours d'activité. En effet, le thème, les interactions, la construction du savoir, le discours de l'enseignante et celui des enfants, les questions posées et les rétroactions offertes, de même que les procédés adaptatifs de l'enseignante et la participation des enfants sont analysés en détails, ce qui permet de voir se profiler le rôle des interlocuteurs. Toutefois, il convient aussi d'aménager une fin à l'activité de causerie et de l'analyser. Le troisième volet de la grille permet cette analyse.

LE TROISIÈME VOLET : clôture/réinvestissement

La clôture de l'activité de causerie, laquelle est souvent le point de départ du reste de la journée, mérite autant d'attention que la mise en place de l'activité. Cette étape peut se faire par le biais de différentes stratégies d'animation ou d'objectivation (Dunnigan, 1997; Garneau, 1995; Tochon et Cambron, 1992). Le troisième volet de la grille amène à

analyser ce moment final, par des sections courtes, révélant chacune une stratégie. La figure 35 permet d'en prendre connaissance. On notera que les observations et les analyses les ayant suivies ont permis de préciser les sections de ce volet de clôture. En outre, pour ce volet, l'explication de chaque section se fera sans les séparer en raison de leur brièveté.

Figure 35 : Le troisième volet : clôture/réinvestissement

L'enseignante ...	OUI	NON	Parfois	Non obs.
3.1 Relance le sujet (si non épuisé)				
3.2 Prévoit ou effectue un retour sur le sujet (seul ou en groupe)				
3.3 Réinvestit le thème dans d'autres activités de la classe				
3.4 (S'il y a lieu) A atteint son objectif explicité ou prévu au début de l'activité				
3.5 Utilise un soutien matériel ou un élément indicateur (chanson, bruit, exercice...) pour clore l'activité +				
3.6 Objective le contenu et le déroulement de la séance avec les enfants +				

Durée de la causerie : _____

À la fin de la causerie, lorsqu'on a fait le tour du cercle des participants, il arrive que le sujet paraisse ne pas être épuisé. Il convient alors que l'enseignante envisage la possibilité de relancer le sujet à ce moment ou mentionne qu'il sera possible d'en rediscuter (3.1). De plus, dans l'approche de la philosophie pour enfants (Dunnigan, 1997), on prévoit une objectivation sur le sujet de discussion. Ce moyen permet de faire un bilan de ce que le groupe a appris et valorise l'activité elle-même (3.2). Le thème

exploité pendant la causerie peut servir, comme le faisait Freinet, à d'autres moments de la journée de classe (3.3). En outre, la pédagogie du projet est un exemple de ce transfert de la discussion en groupe dans d'autres activités (Francoeur-Bellavance, 1995; Garneau, 1995; Villepontoux, 1992). Enfin, il convient de ne pas oublier de vérifier si l'objectif émis, lorsqu'il y en a eu un, est atteint (3.4).

Pour sa part, le point 3.5 a été modifié après les analyses, car il entraînait un peu de confusion avec l'ancien 3.6 (version 2-3). Ces deux sections ont été réaménagées pour n'en faire qu'une seule qui permet de vérifier si la fin de la causerie est soutenue matériellement, ou du moins si elle est facilement perceptible. Le point 3.6 (figure 35) met plus en évidence l'objectivation de la séance, ce qui n'était pas si explicite dans l'ancienne version. Or, l'objectivation permet de constater ce qui a été appris et comment cela fut appris. La pédagogie du projet (Garneau, 1995) et la philosophie pour enfants (Dunnigan, 1997) en offrent des exemples. Bref, ce point permet de vérifier si une objectivation a été faite et, si ce n'est pas le cas, d'en suggérer l'idée.

En somme, le troisième volet montre l'importance de bien clore l'activité de causerie, de tenter de la joindre aux autres activités de la maternelle. En plus, il permet de donner l'idée aux enseignantes d'entraîner les enfants à l'objectivation et à l'auto-évaluation.

En définitive, la grille est le fruit de lectures nombreuses, confrontées, synthétisées et aménagées de façon pratique pour l'auto-analyse. Mais encore, les observations ont permis de confronter continuellement la grille en évolution avec des causeries réelles dans quatre classes maternelles. Les contraintes inhérentes à la situation des classes québécoises ont permis de faire des changements à l'outil. L'exercice d'utilisation de la

grille par la chercheuse, à la manière d'une enseignante, a fait ressortir certains défauts de la grille. Nous avons tenté de les corriger, en reformulant et en précisant les énoncés, en réaménageant des parties avant de procéder à l'analyse de la causerie suivante. Le questionnaire, sans nous avoir apporté d'éléments nouveaux à introduire à l'outil, a fait ressortir les écarts entre ce que les enseignantes observées pensaient faire et ce que nous avons constaté grâce à nos observations encadrées par la grille.

Ainsi, la version finale de la grille (annexe 6) a-t-elle pu être produite grâce à la confrontation continuelle avec la réalité, sans perdre ses orientations théoriques de base. Cette quatrième version bénéficie en outre de plus d'espace. Ses trois volets sont définis plus adéquatement et les éléments visés sont plus précis : préparatifs, stratégies et interactions et clôture/réinvestissement. Ces trois volets sont ensuite subdivisés en sections, catégories et sous-catégories, pour permettre une analyse fine qui pourrait conduire l'enseignante, par des analyses répétées, à prévoir les stratégies et à intervenir durant l'action.

Tout bien considéré, nous croyons que cette version finale répond à nos préoccupations et qu'elle a été bien servie par la méthodologie suivie. Mais il convient de dresser un bilan plus détaillé de la démarche de recherche. C'est l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE IV

Le bilan de la démarche de recherche

Ce chapitre contient un bilan de la recherche car il amène une objectivation sur ses différents aspects. On y rappelle le problème de recherche et ses orientations, pour discuter ensuite du processus d'élaboration de la grille et de la forme que celle-ci a prise. Par la suite, on considère les limites de l'étude, d'abord au regard de la revue de la littérature, puis de la méthodologie employée et enfin de la grille elle-même.

UN RAPPEL DU PROBLÈME DE RECHERCHE

Dans la présente recherche, l'auteure s'est employée à étudier l'intervention de l'enseignante dans une activité de classe maternelle appelée causerie que nous décrivons comme le moment de la journée où les enfants sont réunis avec l'enseignante pour parler. Il s'agit donc non seulement d'un exercice de langage, mais aussi de communication, où l'on s'attend à ce que les enfants puissent avoir la meilleure part du discours.

Or, les constats des écrits de différents auteurs nous montrent que l'activité est plutôt centrée sur l'adulte (gestion et part du discours) et que les enfants n'y ont pas le meilleur rôle (par exemple: prises de paroles inégales et trop brèves, thématiques loin des enfants, pas de place pour l'argumentation et l'élaboration de concepts, peu de discussions entre enfants) (Guillaumond, 1997; Florin, 1995, 1991; Villepontoux, 1992; Giordan et de

Vecchi, 1987; Florin *et al.*, 1985; Hohl, 1985; Lentin, 1973, 1972). La causerie laisserait donc trop peu de place à la construction du langage et de la pensée.

Pourtant, le langage est un élément essentiel du développement de l'enfant. En effet, selon les modèles constructiviste et socio-constructiviste, on considère que le langage est important pour la construction de la pensée et inversement. De fait, selon Piaget, le langage permet l'évocation et l'organisation intérieure du réel car il aide à faire des relations. En plus, il reflète la pensée permettant à l'adulte de comprendre le raisonnement de l'enfant. En discutant avec d'autres, à l'aide de signes communs, l'enfant est exposé à différents points de vue, ce qui peut l'aider à se décentrer et à se socialiser. La discussion entre les personnes est aussi un élément de socialisation important qui suppose en plus de pouvoir organiser sa pensée pour la dire. Pour Vygotsky, l'interaction sociale est le facteur le plus important du développement et l'outil principal de l'interaction sociale est le langage. Mais en plus, cet auteur considère que le langage est un outil pour la pensée et qu'il aide à la former. Pour Vygotsky, l'adulte est le meilleur modèle linguistique d'une culture donnée. Le langage permet à l'adulte d'exercer la médiation pour aider l'enfant à apprendre. Mais l'adulte doit être attentif et ménager son intervention afin qu'elle soit adaptée à l'enfant. C'est d'ailleurs aussi l'avis de Bruner qui voit, dans le langage, un outil puissant de développement. L'enfant peut l'apprendre s'il est placé dans des contextes où il est soutenu par l'adulte et où il peut connaître du succès et trouver du sens. Par des situations ritualisées, l'enfant peut mieux intégrer les règles et conventions de la discussion.

Bref, le langage est un élément essentiel du développement cognitif, social et affectif et il convient que l'enfant d'âge préscolaire puisse l'exercer. De plus, ces auteurs nous montrent à quel point l'enfant a besoin d'être un participant actif dans ses apprentissages.

L'activité de causerie devrait dès lors laisser la première place aux enfants pour favoriser leur action. Elle devrait être l'activité privilégiée pour développer le langage, la communication, les concepts ainsi que pour exercer l'argumentation et les autres types de discours. Pour ce faire, l'adulte devrait utiliser des stratégies appropriées qui favorisent la communication, l'écoute et la participation de chacun, mais aussi le développement des concepts par la discussion au moyen de différents types de discours. Or, nous avons vu que les constats de divers auteurs ne laissaient pas souvent ressortir de telles stratégies (Guillaumond, 1997; Florin, 1995, 1991; Villepontoux, 1992; Giordan et de Vecchi, 1987; Florin *et al.*, 1985; Hohl, 1985; Lentin, 1973, 1972).

Cependant, il est possible, selon certaines sources (Schön, 1996, 1994; MEQ, 1997, 1982; St- Arnaud, 1995, 1992, 1988; Holborn, 1992; Oberg, 1992; Aubin *et al.*, 1983; De Landsheere, 1969), d'amener l'enseignante à s'auto-analyser et à enclencher un processus de changement. Dès lors, l'enfant pourrait prendre peu à peu le meilleur rôle dans la causerie et exercer son langage, ses habiletés de communication et sa pensée.

Afin d'amener l'enfant à pouvoir être plus actif, nous avons décidé d'agir sur l'enseignante en élaborant un outil d'auto-analyse de sa manière d'animer l'activité de causerie. Une évaluation de ses stratégies et de la place réelle des enfants dans l'activité pouvant, selon nous, conduire l'enseignante à prendre d'elle-même la décision de changer sa façon de mener la causerie. Pour mener à bien ce projet, nous avons traduit cette volonté dans des objectifs de recherche qu'il convient de rappeler : identifier les différents aspects à prendre en compte pour analyser l'activité de causerie (situation, caractéristiques des acteurs, rôle du langage dans le développement); repérer et organiser les indicateurs concrets qui permettent de caractériser le déroulement de la causerie et de confronter la grille à la réalité pour la bonifier et la justifier.

C'est à partir de ces buts et en tenant compte de notre cadre constructiviste et socio-constructiviste que nous avons pu construire une grille d'auto-analyse des stratégies de gestion de la causerie. Il convient donc d'étudier le processus suivi pour l'élaboration de la grille.

LE PROCESSUS D'ÉLABORATION DE LA GRILLE

Puisque nous souhaitions comprendre une situation pédagogique et élaborer un outil qui la serve adéquatement, nous avons choisi une orientation qualitative pour notre recherche, nous obligeant à un continuel repositionnement par rapport à la situation étudiée, ce qui nous permettait de modifier notre outil d'observation. En effet, notre recherche vise le développement d'un objet (Van der Maren, 1995) qui répond à un problème de pratique pédagogique (Van der Maren, 1995; 179-181). Nous avons donc construit une grille en sachant que nous devrions y apporter des changements. Pour faire ces changements, nous avons besoin de confronter notre grille. Cette confrontation, dans l'élaboration de la recherche était rendue possible par l'utilisation de trois méthodes de prises de données, assurant ainsi la validité de notre démarche. Ces trois méthodes sont : l'étude des sources littéraires, l'observation et le questionnaire adressé aux enseignantes.

Pour identifier les aspects à prendre en compte pour analyser l'activité de causerie de même que pour repérer et organiser les indicateurs concrets de son déroulement, l'étude de plusieurs écrits (théoriques, empiriques et autres) a été faite et des informations en ont été tirées, confrontées et reliées entre elles. Mais le repérage et l'organisation des indicateurs a aussi bénéficié de la confrontation des versions de la grille avec la réalité de la classe (observations). L'opinion des quatre enseignantes observées au sujet de leur façon d'animer la causerie a été révélée par le questionnaire qui, s'il n'a pas apporté de

modifications à la grille, a permis de justifier le rôle de remise en question que celle-ci pourrait avoir. Bref, la grille a été continuellement confrontée à la réalité, car nous voulions éviter la production d'un outil exclusivement théorique.

De fait, après chaque enregistrement d'une causerie, la chercheure a effectué son analyse au moyen de la grille. Cette analyse a fait émerger les failles et les manques de l'outil, amenant la chercheure à se repositionner et à le réaménager afin qu'il corresponde mieux à la réalité. En outre, l'opinion des enseignantes (questionnaire) a aidé à montrer que leurs impressions par rapport à la causerie n'offrent pas toujours un reflet fidèle de ce qui se passe. L'analyse à l'aide d'un outil détaillé est donc nécessaire pour offrir un portrait réaliste de la dynamique de la causerie.

Bref, la forme finale de l'outil est le fruit de la confrontation continue entre la théorie et la réalité et elle rejoint nos objectifs de recherche. Utilisé par la chercheure, cet outil, construit au départ avec les indicateurs extraits des sources littéraires, a évolué vers une version de plus en plus adéquate. Il convient, par conséquent, de centrer la suite de ce chapitre sur le bilan de cette version finale.

LA VERSION FINALE DE LA GRILLE PROPOSÉE

La version finale de la grille répond au problème posé pour la recherche : étudier finement l'animation par l'enseignante d'une activité de communication à la maternelle, pour produire un portrait fidèle de toute la dynamique de cette activité. En effet, la grille comportant trois volets est ensuite subdivisée pour couvrir le plus de comportements possibles. Il arrive même que des éléments soient évalués sous différents angles : par exemple, les questions par les types (2.5.1) et les questions par la fonction heuristique

(2.4.3 et 2.8.9) (Halliday, 1975). La grille permet ainsi d'envisager le même comportement dans différents contextes d'observation.

En outre, la grille peut aider à faire ressortir la part des divers participants à la causerie afin de montrer le rôle des enfants par rapport à celui de l'adulte. Par ce biais, il est possible pour l'enseignante de voir si les enfants ont eu une bonne participation et aussi s'ils font partie des décisions prises pour le déroulement de la causerie mais aussi grâce à elle. Ainsi la grille rejoint-elle une orientation constructiviste et socio-constructiviste. En effet, pour ce courant l'enfant doit être actif dans ses apprentissages et l'autonomie de la pensée est un but à atteindre. De plus, le langage et les relations avec les autres sont des éléments importants du développement de l'enfant. La grille pourrait donc aider à montrer qui dirige la causerie et qui y participe activement.

En faisant ressortir de tels traits du portrait de la causerie, la grille s'inscrit aussi dans le sillage de la pratique réflexive. En effet, la grille peut aider l'enseignante à analyser ce qui se passe et à pouvoir ensuite prendre des décisions à la lumière de ses savoirs professionnels. Cependant, la grille ne donne pas de solutions, ni de recettes, mais des pistes de réflexion. L'enseignante, selon nous, est apte à rechercher des pistes, à les essayer et à produire peu à peu une causerie plus constructive.

D'ailleurs, par les améliorations apportées, et malgré les variantes observées chez les quatre enseignantes, la grille nous a permis à chaque fois de donner un portrait de plus en plus précis de l'événement. Elle nous a réservé des surprises dans certains cas. Ainsi, croyant de prime abord avoir assisté à une causerie où les enfants avaient parlé beaucoup, l'analyse avec la grille nous a permis de constater de trop nombreuses réponses non verbales. Mais encore, la grille nous a aidée à faire ressortir des problèmes dans les

causeries observées, par exemple : l'abondance de questions fermées et posées uniquement par l'enseignante, la quantité inégale de discours (enseignante/enfants), les conversations entre pairs peu nombreuses, les fonctions de la communication peu variées, l'absence de discours argumentatif. Nous avons aussi remarqué que la mise en place et la clôture de l'activité étaient rapides et peu élaborées. Or, dans l'ensemble de ces éléments, les enseignantes nous donnaient, par leurs réponses au questionnaire, un son de cloche souvent différent. Bref, pour chaque classe visitée, la grille a fait ressortir des particularités parfois inattendues mais toujours intéressantes et fréquemment en décalage par rapport à la perception des enseignantes telle que montrée par le questionnaire.

En somme, la grille, selon nous, a bien rempli son objectif d'offrir un portrait fidèle et sans compromis de chaque causerie observée. Une enseignante pourrait, après son utilisation, décider de s'investir dans le changement, surtout si les constats viennent d'elle-même. Mais encore, notre réflexion nous a amenée à faire des liens entre la causerie et d'autres contextes scolaires. On peut en effet considérer que les stratégies d'interaction impliquées dans la causerie, et incluses dans la grille, sont transférables à d'autres contextes de la maternelle comme par exemple la lecture d'histoire ou la résolution de problèmes en atelier. De plus, ces stratégies, croyons-nous, sont aussi transférables à d'autres niveaux scolaires dans diverses situations de classe à l'intérieur desquelles on vise la construction du savoir.

Mais la démarche de recherche nous a conduite aussi à constater les limites de notre étude. Il convient de les exposer.

LES LIMITES DE LA RECHERCHE

La chercheuse a dû tenir compte du cadre académique dans lequel s'inscrit sa recherche. En effet, les échéanciers et ressources disponibles nous ont forcée à limiter les observations à quatre classes. L'analyse étant longue à faire après chaque causerie pour pouvoir bien cibler les changements à apporter, il nous a fallu nous limiter à l'utilisation de la grille par la chercheuse seulement. Bref, l'outil a servi pour un nombre limité de causeries et n'a pu être expérimenté par des enseignantes.

Nous constatons aussi que la grille présente le groupe d'enfants comme un seul interlocuteur, ce qu'Altet (1994) déplore d'ailleurs dans de nombreux instruments de ce type. Cependant notre recherche a, explicitement et dès le départ, centré son intérêt et ses objectifs sur l'enseignante. Toutefois, nous pensons qu'une autre grille ou instrument pourrait étudier plus en détail le comportement verbal de chaque enfant. Malgré tout, la grille ouvre des pistes dans l'analyse de la participation enfantine. Elle présente cependant d'autres limites.

D'une part, sa qualité majeure étant le détail des stratégies à observer, il s'ensuit que la grille est lourde d'utilisation. C'est ce qui nous fait envisager son utilisation par parties plutôt qu'en ensemble global. De fait, une enseignante ne peut tenir compte de tous les aspects à la fois. Il conviendrait qu'elle s'attarde à des points précis pendant quelque temps : par exemple, seulement ses types de questions ou la variété des fonctions de la communication. Il est possible même que chaque enseignante voit de nouveaux points à évaluer et qu'elle veuille les ajouter. En somme, nous considérons que la grille produite devrait être modulaire.

D'autre part, la grille permet de voir sans compromis le portrait de la causerie et les points à améliorer dans son animation. Toutefois, même si la liste de comportements suggère des façons de faire, la grille ne donne pas de solution ou de modèle de causerie. L'enseignante doit d'elle-même chercher l'amélioration de tel ou tel comportement, en mettant en branle les ressources de son savoir d'expérience ou en cherchant des pistes nouvelles. Bref, si la grille aide à analyser la causerie, la suite du processus est laissée à l'enseignante.

En définitive, la grille a été produite par le biais d'une démarche de recherche qui a su respecter ses objectifs de départ. Cette grille permet, selon nous, de conduire l'enseignante dans une démarche de réflexion sur sa pratique, afin que l'activité de causerie donne plus d'occasions aux enfants de développer leur pensée et leur langage. À cette fin l'enseignante doit développer des habiletés d'animation pertinentes. La grille peut être un soutien à un tel processus de changement chez l'enseignante. Mais comme tout travail, nous avons aussi constaté que la grille présente certaines limites. Il convient maintenant de conclure ce travail.

CONCLUSION

La présente recherche a eu pour but de trouver un moyen pour permettre aux enseignantes de réfléchir sur leur pratique et de s'engager dans un processus de changement lors d'une activité de la maternelle appelée causerie. Cette activité permet aux enfants d'exercer leur langage et de développer des aptitudes de communication, car le langage est un élément essentiel du développement. De fait, le langage et la pensée sont liés, selon des auteurs constructivistes et socio-constructivistes à la base de notre recherche (Piaget, Vygotsky, Bruner). Le langage aide à faire des liens, à exprimer ses représentations, mais en plus il contribue au travail sur le réel et à la socialisation. En ce sens, il importe que l'adulte, soutien, voire modèle linguistique, intervienne adéquatement (par ses stratégies d'interaction et l'organisation de l'activité) dans le but de faire parler l'enfant afin qu'il puisse évoluer par son action linguistique avec le réel.

Nous avons donc décidé de construire une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de la causerie en classe maternelle. Nous avons choisi une orientation qualitative pour notre recherche qui nous a conduite à mettre en interaction trois méthodes de recueil d'informations.

L'analyse des sources littéraires constitue une de ces trois méthodes. Maints auteurs ont été consultés et la grille bénéficie de la richesse de leurs conseils et constats que nous avons organisés en outil permettant des observations en classe. Ces observations nous ont permis de confronter à chaque fois la grille et de la faire évoluer vers un outil de plus en

plus adéquat. Mais la réalité de la classe suppose aussi que l'observatrice externe tienne compte de l'opinion des enseignantes. Le questionnaire nous a permis de recueillir les idées des enseignantes sur leurs habitudes et représentations par rapport à la causerie et nous avons pu voir paraître des écarts entre ce qu'elles pensent faire et ce qu'elles font réellement. En plus, le questionnaire a permis aussi de laisser émerger leurs opinions. Ces constats nous ont confirmée dans le besoin d'un outil comme celui que nous avons élaboré.

La grille produite permet, selon nous, de mettre l'enseignante en face du portrait fidèle, détaillé et structuré de sa causerie. En plus, elle présente des espaces pour que l'enseignante puisse ajouter des commentaires qu'elle jugerait utiles, approfondissant encore sa réflexion. Cette grille présente une organisation en trois volets (préparatifs; stratégies et interactions; clôture/réinvestissement) subdivisés par sections thématiques claires, puis redivisées en catégories.

Le premier volet aide à l'observation et à la prise de conscience des préparatifs qui entourent le début de la causerie (les caractéristiques des participants et la mise en situation, par exemple). Le deuxième volet, intitulé *stratégies et interactions*, regroupe les éléments fondamentaux de l'animation en cours de causerie. On y considère les effets du thème, la gestion des interactions (par exemple la longueur des conversations, comment et par qui elles sont initiées). On étudie aussi dans ce volet les interventions dans la construction du savoir afin que l'enseignante puisse voir si elle aide les enfants à développer des concepts notamment grâce à la discussion en groupe. Ce second volet donne lieu aussi à une étude détaillée du discours des participants, de leurs rôles respectifs, surtout du côté de l'enseignante, mais aussi de celui des élèves (longueur et qualité des énoncés, fonctions de la communication employées). Le deuxième volet

conduit aussi à l'étude des questions et rétroactions par leur nombre et leur type et leur destinataire. Les procédés adaptatifs de l'enseignante sont aussi étudiés pour voir si elle se soucie du niveau langagier de ses interlocuteurs. Enfin, le troisième volet de la grille, clôture/réinvestissement, permet à l'enseignante de voir si elle termine rapidement son activité ou si elle prend le soin d'évaluer avec le groupe ce qui a été appris, bref de faire un retour sur ce moment de la journée. En somme, une des forces de la grille est son caractère détaillé. Notre recherche apporte donc un moyen nouveau d'analyser la causerie à la maternelle.

Nous avons toutefois pu constater des limites à notre recherche. À la lumière de l'ensemble de notre processus, par souci aussi de rester cohérente avec l'auto-évaluation et son potentiel de réinvestissement, nous pouvons inférer des possibilités pour des suites à notre recherche.

En effet, l'outil a été expérimenté dans deux classes avec des versions préliminaires, puis dans quatre classes pour le processus de confrontation. Dans chaque classe nous avons constaté des variantes d'approche, des forces et des pistes différentes chez les enseignantes. Nous souhaitons donc que l'outil puisse être expérimenté sur un échantillon plus large de classes et dans une variété de thèmes et de contextes scolaires, lesquels inspireraient sans aucun doute des apports nouveaux et intéressants à la grille.

En outre, la grille produite a été expérimentée et travaillée par la chercheure. Or, il s'agit d'une grille d'auto-analyse pour les enseignantes. Bien que le questionnaire nous ait permis de tenir compte des besoins et opinions de l'enseignante, nous croyons que la grille gagnerait davantage en qualité grâce à son expérimentation par une ou des enseignantes accompagnée(s) dans cette démarche par une chercheure. De fait, la

recherche dite collaborative est «privilegiée en didactique [et] préconise que l'analyse de l'objet et sa préparation s'effectuent en collaboration avec les enseignants, de manière à tenir compte immédiatement de leurs contraintes et de leurs priorités (Van der Maren, 1995 : 181)».

Les retombées de cette nouvelle orientation de recherche pourraient par ailleurs conduire à enrichir la grille d'une partie de présentation de l'outil, amenant une enseignante à réaliser que sa manière d'animer la causerie peut montrer des faiblesses. En effet, notre questionnaire nous a montré que les enseignantes ont une perception de la réalité qui s'éloigne quelquefois de ce que l'analyse révèle. Cette collaboration pourrait aussi aider à développer des suggestions ou conseils pédagogiques précis et explicites pour aider l'enseignante à tirer parti des observations qu'elle fait et pour lui permettre d'améliorer rapidement sa pratique.

En définitive, nous considérons que la causerie, ou une activité équivalente, a sa place à la maternelle. Cette activité met en place une situation à laquelle tout individu peut être confronté : parler en groupe avec un but et y prendre sa place, tout en respectant et en considérant la parole et les idées des autres. Le langage et la communication sont d'ailleurs essentiels au développement de la personne. Durant la causerie, c'est l'enfant qui doit agir pour exprimer sa façon de voir le monde et ainsi développer ses habiletés de communication, en étant soutenu et accompagné par l'enseignante. Par conséquent, celle-ci doit pouvoir se repositionner grâce à des auto-analyses fréquentes. Notre étude a ouvert des voies en ce sens. Mais cette recherche ne saurait être une fin et l'apport d'autres points de vue viendra, nous le souhaitons vivement, bonifier notre travail.

RÉFÉRENCES

- AIMARD, P. (1981) *Le langage de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ALLERTON, M. (1993) «Am I Asking the Right Questions? What Teachers Ask of Children», dans *International Journal of Early Education*, vol. 25 no 1, pp. 42-48.
- ALTET, M. (1994) «Note de synthèse : Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?», dans *Revue Française de Pédagogie*, no 107, pp.123-139.
- ARCHAMBAUD, N. (1975) «Le rôle du langage dans le développement cognitif selon Jérôme Bruner», dans *Bulletin de psychologie*, XXIX; no 320, pp. 45-55.
- AUBIN, M., FOREST, L. et HORTH, R. (1983) *Nous avons cinq ans et nous avons tous et toutes des choses à dire; une étude sur l'évaluation et l'observation de la langue orale d'enfants de cinq ans*. Rimouski : UQAR.
- BENTOLILA, A. (1992) «Vygotsky, un précurseur», entrevue avec J.P. Bronckart dans *Éducation enfantine*, no 3, pp. 4-6.
- BERK, L.E. et WINSLER, A. (1995) *Scaffolding Children's Learning : Vygotsky and early Childhood Education*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- BLAIS, A. et DURAND, C. (1997) «Le sondage», dans dans B. Gauthier (dir.) *La recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, (3^e éd.), Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp. 357-399.
- BLANCAS, A. et BLANCAS, R. (1985) *Pourquoi? Comment? Démarrer en pédagogie Freinet*. Cannes : Coopérative de l'Enseignement Laïc.
- BOUTAN, P., BIZIEAU, C., BRUN, A. (1996) «Dossier : Retrouver Freinet. Travailler autrement en maternelle», dans *L'École Maternelle Française*, no 2., pp.5-30.
- BRUNER, J. (1983a) *Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BRUNER, J. (1983b) *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- CANTIN, D. et LAVOIE, M. (1995) *Le travail en projet, une stratégie pour l'éducation préscolaire, guide illustré, adaptation de la démarche proposée par S. Francoeur-Bellavance*. Longueuil : Commission Scolaire l'Eau-Vive.
- CASSIDY, D.J. (1989) «Questioning the Young Child : Process and function», dans *Childhood Education*, vol. 65 no 3, pp. 146-149.

- DE KETELE, J.M. et ROEGIER, X. (1996) *Méthodologie du recueil d'informations; Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DE LANDSHEERE, G.(1969) *Comment les maîtres enseignent* . Bruxelles : Ministère de l'Éducation nationale.
- DELEAU, M. (1990) *Les origines sociales du développement mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris : Armand Colin.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L. et al. (1994) *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage* . Paris : Larousse.
- DUNNIGAN, K.(1997) «Des enfants qui philosophent», dans *Préscolaire* , vol 35 no2, pp.12-13.
- DURAND, C. (1997) «Une progression dans la stratégie pédagogique pour assurer la construction du langage à l'école maternelle», dans *International Journal of Early Childhood*, vol. 29 no 2, pp.8-13.
- FISHER, C. (1994) *Forme et fonction du langage maternel adressé à l'enfant de 0 à 6 mois*. Québec : Université Laval. Thèse de doctorat.
- FLORIN, A., BRAUN-LAMESCH, M.-M. et BRAMAUD DU BOUCHERON, G. (1985) *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- 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.
- FRANCOEUR-BELLAVANCE, S. (1995) «Le travail en projet», dans *Québec Français* , no 97, pp. 42-45.
- FREINET, C. (1971) *Pour l'école du peuple ; guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire* . Paris : Presses Universitaires de France.
- GARNEAU, J.(1995) «Le travail en projet à l'éducation préscolaire», dans *Préscolaire* , vol. 33 no 2, pp.11-15.
- GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987) *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GOLDER, C. (1993) «Savez-vous argumenter à la mode...à la mode des petits?», dans *Enfance*, tome 47, no 4, pp. 359-376.
- GOULETTE, M. (1989) *La participation et la production langagière des enfants de la maternelle dans des activités spécifiques de langage*. Ste-Foy : Université du Québec. Mémoire de maîtrise inédit.

- GUILLAUMOND, F.(1997) *Le groupe-classe en maternelle, activités pour communiquer*. Paris : Retz.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean; Explorations in the development of Language*. Londres : Edward Arnold.
- HEATH, B. (1989) «Oral and Literate Traditions Among Black Americans Living in Poverty», dans *American Psychologist* , vol. 44 no 2, pp.367-373.
- HOHL, J. (1985) *Les enfants n'aiment pas la pédagogie* . Montréal : Saint-Martin.
- HOHL, J.(1993) *Réussir dès la maternelle : Instrument de réflexion sur les maternelles 5 ans plein temps en milieux défavorisés*. Montréal : Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- HOHL, J.(1996) *Apprendre à la maternelle; instrument d'observation et d'auto-évaluation pour les enseignantes de maternelle de milieux défavorisés*. Montréal : Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- HOLBORN, P. (1992) «Devenir un praticien réflexif», dans P. Holborn (dir.) *Devenir enseignant; d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, tome 2, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 85-103.
- KAMII, C. et DE VRIES, R. (1981). *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Cahier no 1. Genève : Université de Genève.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) *Les interactions verbales* , tome 1. Paris : Armand Colin.
- KONTOS, S. et WILCOX-HERZOG, A.(1997) «Teacher's Interactions with Children : Why Are They So Important», dans *Young Children*, vol. 52 no 6, pp.4-12.
- LAPERRIÈRE, A. (1997) «L'observation directe», dans B. Gauthier (dir.) *La recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, (3^eéd.), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 241-262.
- LAVOIE, F. (1990) *Étude sur la technologie de l'instruction du langage à la maternelle* . Ste-Foy : Université du Québec. Mémoire de maîtrise inédit.
- LEGENDRE-BERGERON, M.-F. (1980) *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- LEGRAND, L.(1993) «Célestin Freinet»,dans *Perspectives*, vol. XXIII, no1-2, pp. 407-423.
- LENTIN, L. (1972) *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où ? Quand ? Comment ?* (tome 1). Paris : ESF.
- LENTIN, L. (1973) *Comment apprendre à parler à l'enfant, aperçu d'une expérience en cours* (tome 2). Paris : ESF.

- LIPMAN, M., SHARP, A.M. et OSCANYAN, F. (1980) *Philosophy in the classroom* . Philadelphie : Temple University Press.
- MEQ (1969) *Le langage à la maternelle, les activités à la maternelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (1981) *Programme d'éducation préscolaire* . Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des programmes.
- MEQ (1982a) *Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des programmes.
- MEQ (1982b) *Le langage au préscolaire* . Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des programmes.
- MEQ (1997) *Programme d'éducation préscolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des programmes.
- MOREAU, M.-L. et RICHELLE, M. (1981) *L'acquisition du langage* . Bruxelles : Pierre Mardaga.
- OBERG, A. (1992) «Rôle de l'auto-évaluation dans le développement», dans P.Holborn (dir.) *Devenir enseignant; d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, tome 2, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 71-84.
- ORSOLINI, M.; PONTECORVO, C. (1992) «Children's Talk in Classroom Discussion», dans *Cognition and Instruction*, vol. 9 no 2, pp.113-136.
- PIAGET, J. (1963) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1964a) *Six études de psychologie*. Genève : Gonthier.
- PIAGET, J. (1964b) *La formation du symbole chez l'enfant*.. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1966) *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. et INHELDER, B.(1966) *La psychologie de l'enfant* . Coll.«Que sais-je?», no 369. Paris : Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J.(1977) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 9^e édition.
- RONDAL, J.A.(1978) *Langage et éducation*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- RONDAL, J.A.(1983) *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

- ROWE, M.B. (1996) «Science, Silence, and Sanctions», dans *Science and Children*, vol. 34 no 1, pp.35-37.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1988) *L'action efficace, méthode d'autoperfectionnement pour augmenter l'efficacité de son action*. Sherbrooke : Département de psychologie, Université de Sherbrooke.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1992) *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1995) *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- SCHÖN, D.A. (1994) *Le praticien réflexif; la recherche du savoir caché dans l'avenir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- SCHÖN, D.A.(dir) (1996) *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- THÉRIAULT, J. (1995) *J'apprends à lire ... aidez-moi; comment l'enfant s'apprend à lire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- THOMAS, R.M. et MICHEL, C. (1994) *Théories du développement de l'enfant. Études comparatives*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- TOCHON, F. et CAMBRON, A.-M. (1992) «Les stratégies des stagiaires», dans F.Tochon et I.C. Druc, *Oral et intégration des discours*, Sherbrooke : éditions du CRP, pp. 63-79.
- TOCHON, F. et DRUC, I.C. (1992) *Oral et intégration des discours*. Sherbrooke: éditions du CRP.
- TUDGE, J.; ROGOFF, B. (1989) «Peer Influences on Cognitive Development : Piagetian and Vygotskian perspectives», dans M.H. Bornstein et J.S. Bruner, *Interaction in human development*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- VIGNEAULT, A. (1992) «Oral et timidité en maternelle», dans F. Tochon, et I.C. Druc, *Oral et intégration des discours*. Sherbrooke : éditions du CRP, pp. 115-124.
- VILLEPONTOUX, L. (1992) *Apprendre le langage à l'école; la construction de la pensée chez l'enfant*. Toulouse : Privat.
- VYGOTSKY, L.S. (1985a) *Pensée et langage*. Paris : Messidor.
- VYGOTSKY, L.S. (1985b) «Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire», dans B. Schneuwly et J.P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

WERTSCH, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge : Harvard University Press.

WYATT, G.L. (1973) *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

ZIARKO, H. (1995) «L'enfant et son langage à l'âge préscolaire», dans N. Royer (dir.) *Éducation et intervention au préscolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin, pp.123-145.

ANNEXES

Annexe 1

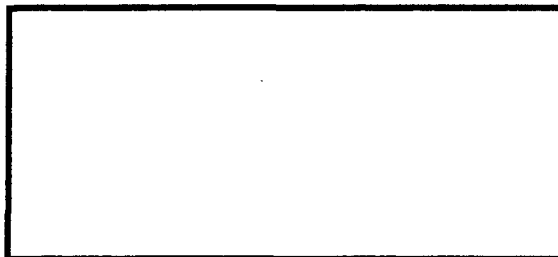
Un extrait d'une première version de la grille

AVANT

1- Nombre d'enfants : présents _____ absents _____

2- Aménagement : (place des enfants et des éléments matériels utiles)

Plan succinct



3- Climat :

a) L'enseignante et les enfants soulignent-ils le fait que la parole de chacun(e) est importante, marquant la nécessité de l'écoute des autres ?

☐ oui ☐ non

b) Confiance et complicité ... propice à la prise de parole.

☐ oui ☐ non Comment ? _____

c) L'enseignante valorise-t-elle l'activité de causerie ou de communication devant le groupe ? Autrement dit, en fait-elle un moment important de la journée ?

☐ oui ☐ non Comment ? _____

4- Consignes données quant au fonctionnement de la causerie ?

a) Lorsque les consignes sont données, les enfants paraissent-ils les comprendre ?

☐ oui ☐ non

Peuvent-ils exprimer leur incompréhension ?

☐ oui ☐ non

b) L'enseignante se soucie-t-elle de la compréhension des consignes ?

☐ oui ☐ non

(...)

PENDANT

1- Thème / Référent / Concept

a) Quel thème a les meilleurs effets?

Thème : _____

Pourquoi?... (décrire des effets) :

b) Le thème est-il en rapport avec le moment présent ou d'autres moments (référence) ? Cocher l'énoncé qui définit le mieux ce rapport.

☐ rapport étroit : référent présent ou exécution immédiate

☐ rapport éloigné : référence par indice(s) ou appel à la mémoire

☐ hors situation : le référent n'est pas là, l'enfant n'a pas d'indice pour répondre

c) L'enseignante permet-elle que le thème dévie ?

☐ oui ☐ non

Comment gère-t-elle la situation ?

d) L'enseignante part-elle des énoncés des enfants pour aller plus loin ? (référence et extension)

☐ oui ☐ non

e) L'enseignante cherche-t-elle à mettre en relation les éléments nouveaux avec les anciens ?

☐ oui ☐ non Comment ? _____

f) L'enseignante favorise-t-elle les liens entre les concepts ?

☐ oui ☐ non

g) Y a-t-il des liens établis qui ressemblent à ceux réalisés par le réseau conceptuel prôné par la pédagogie du projet, donc des liens explicites et rendus concrets ?

☐ oui ☐ non

h) Les concepts sont-ils définis en groupe, avec mise en commun, discussion sur les représentations de chacun ? Bref, est-ce qu'on raisonne sur le sujet ?

☐ oui ☐ non

Si la réponse est «non», qui livre les concepts ?

☐ enseignante avec énoncés en forme déclarative

☐ enfant(s), sans discussion

i) Combien de concepts sont livrés au total

Combien par l'enseignante ?

Combien par les enfants

j) Y a-t-il un thème qui paraît encourager davantage la formation des concepts ?

☐ oui ☐ non

Lequel ? Expliquer pourquoi _____

k) L'enseignante coupe-t-elle la parole à l'enfant qui émet une représentation ou un concept faux ?

☐ oui ☐ non

l) L'enseignante amène-t-elle l'enfant à faire des recherches pour vérifier sa réponse ou sa représentation, surtout si elle la sait fausse ?

☐ oui ☐ non

Comment ? _____

Dynamique de la séance

2- Gestion des tours de parole

a) Par qui sont gérés les tours de parole ?

☐ enseignante ☐ 1 enfant ☐ > 1 enfant

b) Cette gestion correspond-elle à la décision ...?

☐ du groupe

☐ de l'enseignante

☐ autre, expliquer (ex. : rotation dans les rôles selon l'horaire...)

c) Comment s'accorde-t-on, se donne-t-on, le droit de parole les uns aux autres ?

Décrire (ex. : en levant la main; en prenant un certain objet; à tour de rôle...)

Pourquoi ?

(...)

APRÈS

a) Y a-t-il un retour ou une relance du sujet s'il n'est pas épuisé ou si certains n'ont pu parler?

☐ oui ☐ non ☐ non vérifié à l'observation

b) Y a-t-il objectivation sur le déroulement de la séance? Une objectivation dans le genre de celle prévue par le courant de la «philosophie pour enfants»?

À la fin des séances, les élèves évaluent avec l'enseignante l'exercice de la communauté de recherche. Ainsi, on peut répondre aux questions suivantes : avons-nous écouté? avons-nous participé? avons-nous appris quelque chose de nouveau? avons-nous eu du plaisir? avons-nous donné de bonnes raisons?" (Dunnigan, 1997)

Donc, y a-t-il objectivation?

☐ oui ☐ non

Si oui, commenter et/ou décrire cette objectivation et ses effets.

b) L'enseignante essaie-t-elle de reparler du sujet avec les enfants, sinon à une autre causerie, du moins en atelier ou autrement?

☐ oui ☐ non ☐ non vérifié à l'observation

c) Le thème est-il réinvesti explicitement dans d'autres activités de la classe?

☐ oui ☐ non ☐ non vérifié à l'observation

d) Si l'enseignante a fixé un objectif explicite avec (ou sans) les enfants au début de l'activité, est-il atteint?

☐ oui ☐ non ☐ non vérifié à l'observation
(par exemple, s'il n'y a pas eu d'objectif)

Décrire l'objectif et ce qui fait qu'il est atteint

Annexe 2
La version 2-3 de la grille

1- PREMIER TEMPS : PRÉPARATION

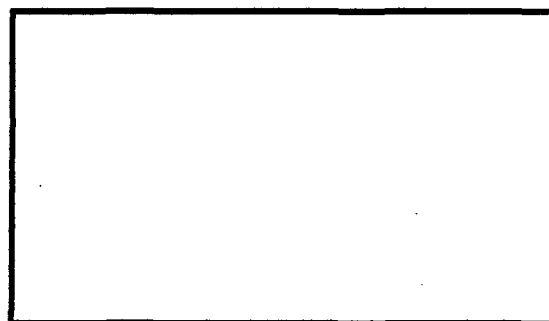
1.1 Les participants

- 1.1.1 Présents : _____ ◆ 1.1.5 Autre communauté culturelle : _____
- 1.1.2 Absents : _____ ◆ 1.1.6 Sorti(e)(s) pendant l'activité : _____
- 1.1.3 Filles : _____ raison : _____
- 1.1.4 Garçons : _____

Leur place

Dessiner l'aménagement dans l'espace ci-contre :
par exemple, avec un trait pour le cercle des enfants
et une astérisque pour la place de l'enseignante.

Particularités, si utile : _____



1.2 La mise en situation (cocher selon le choix)

	OUI	NON	Remarque
1.2.1 Accueille chaque enfant, l'implique			
1.2.2 Valorise l'activité			
1.2.3 Valorise parole + écoute de chacun			
1.2.4 Consignes établies/rappelées			
a) les enfants montrent leur compréhension			
b) l'enseignante se soucie de la compréhension			

c) Gestion planifiée par : enseignante _____ groupe _____

enseignante + groupe _____

1.2.5 Choix du thème (cocher selon le choix ou suivre les autres instructions)

a) Par qui ? enseignante _____ groupe _____ enseignante + groupe _____

b) Type de thème (décrire) : _____

c) Lien(s) avec...(cocher un ou plusieurs)

les connaissances antérieures _____ les activités de la classe _____

l'imagination ou les préoccupations des enfants _____

Autre (décrire) _____

d) Utilise un soutien matériel

☐ oui ☐ non Son rôle : _____

e) Indique et explique, si besoin, l'objectif de l'activité

☐ oui ☐ non Remarque : _____

f) Met en place le contexte de discussion

☐ oui ☐ non Remarque : _____

2 - DEUXIÈME TEMPS : COEUR DE L'ACTIVITÉ

2.1 Les effets positifs du thème

	OUI	NON	PARFOIS
2.1.1 Fait parler			
2.1.2 Fait prendre l'initiative de la parole aux élèves			
2.1.3 Amène l'enseignante à s'adresser individuellement aux enfants			
2.1.4 Provoque des échanges entre l'enseignante et divers enfants			
2.1.5 Fait travailler ou construire le savoir pendant la discussion (ex. : encourage la formation de concepts)			

2.2 Gestion des tours de parole

(note : est touchée de près par le 1^{er} temps de la séance...mettre ces parties en lien)

2.2.1 Les «tours de parole» (personne 1- personne 2- pers. 1- pers. 2...) = 2 échanges minimum

Enseignante et un enfant. Nombre moyen : _____

(calculer le nombre de «tours de parole» et diviser par le nombre d'enfants)

2.2.2 Y a-t-il des tours de plus de 2 échanges ?

oui _____ combien ? _____ non _____

2.2.3 Des échanges ont lieu entre enfants. Combien ?

≤ 2 échanges total : _____

> 2 échanges total : _____

	OUI	NON	PARFOIS	Non observé
2.2.4 Les tours de parole sont respectés				
2.2.5 L'enseignante laisse les enfants se couper la parole				

2.2.6 Comment réagit-elle à ces interventions? (quand on se coupe la parole)

2 - DEUXIÈME TEMPS (suite)

2.3 Interventions dans la construction du savoir

(cocher à l'endroit approprié ou décrire lorsque requis)

	OUI	NON	PARFOIS	Non observé
2.3.1 Les éléments nouveaux sont mis en relation avec les anciens				
2.3.2 Les concepts sont livrés par l'enseignante				
2.3.3 Les concepts sont définis en groupe (recherche commune de sens)				
2.3.4 L'enseignante utilise des stratégies pour que les enfants donnent des informations Quelles stratégies? _____ _____				
2.3.5 Des liens sont établis entre les concepts (en groupe)				
2.3.6 Les enfants peuvent expliquer leurs idées et /ou leurs intérêts				
2.3.7 L'enseignante encourage la recherche pour la vérification des représentations, plutôt que d'imposer la sienne				

2.3.8 Comment l'enseignante reçoit-elle les apports des enfants en informations ?

☐ plutôt positivement ☐ plutôt négativement ☐ neutre

2.3.9 Principal source/véhicule de l'information

☐ enseignante ☐ enfants ☐ autre, préciser : _____

	OUI	NON	PARFOIS	Non obs.
2.3.10 L'enseignante est-elle un modèle d'argumentation ? (montre, explique l'organisation de sa pensée)				
2.3.11 L'enseignante amène les enfants à argumenter (fait voir l'opposition des points de vue...) avec elle et entre eux				
2.3.12 L'enseignante ne condamne pas l'erreur (ex. : admet ses erreurs)				

2 - DEUXIÈME TEMPS (suite)

2.4 Le discours de l'enseignante

2.4.1 Adresses de l'enseignante

a) Collectives (la classe comme interlocuteur)

nombre : _____

b) Individuelles (s'adresse à un enfant)

nombre : _____

c) Les adresses individuelles sont plutôt pour...

☐ plutôt grand(s) parleur(s)

☐ plutôt petit(s) parleur(s)

☐ diversifiées (ex. : dans une gestion "à tour de rôle" tous y passent...)

2.4.2 Les énoncés de l'enseignante

a) Nombre : _____

b) Longueur moyenne des

énoncés de l'enseignante : _____

c) Nombre d'énoncés de

plus de 4 mots : _____

d) Nombre d'énoncés de

4 mots et moins : _____

2.4.3 Nombre d'énoncés répondant aux fonctions de M.A.K. Halliday (1975; MEQ, 1997 : 34)
chez l'enseignante

FONCTION	NOMBRE	EFFET(S) POSITIFS ou NÉGATIFS sur les ÉLÈVES
Instrumentale		
Régulatrice		
Interactionnelle		
Personnelle		
Heuristique		
Imaginative		
Représentationnelle		

2 - DEUXIÈME TEMPS (suite)

2.5 Questions et rétroactions de l'enseignante

2.5.1 Questions de l'enseignante

- a) Total des questions posées par l'enseignante : _____
- b) Pourcentage des questions par rapport
au total des énoncés : _____
- c) Nombre de questions ouvertes
(choix large de réponses ou réponse
inconnue de l'enseignante) _____
- d) Nombre (total) de questions fermées
(comprend e+f+g), choix limité de réponses : _____
- e) Nombre de questions avec
réponse par «oui» ou «non»: _____
- f) Nombre de questions pour avoir
une réponse brève : _____
- g) Nombre de questions qui orientent
ou contiennent la réponse : _____
- h) Nombre de questions adressées
au groupe : _____
- i) Moyenne des questions adressées
à un enfant : _____
- j) Temps moyen d'attente de l'enseignante entre
la question et la réponse de l'enfant ou une
nouvelle formulation de la question : _____

2.5.2 Rétroactions de l'enseignante

- a) L'enseignante réagit-elle à toutes les réponses des enfants ?

☐ oui ☐ non

Combien de réponses n'ont aucun retour ? _____

- b) Classement des rétroactions

TYPE	Nombre	EFFET(S) sur l'enfant (les enfants)
Expansions (MEQ, 1997)		
Extensions (MEQ, 1997)		
Approbations		
- acceptation par signe		
- acceptation par «oui», phrase ou louange		
- relance l'idée vers le groupe		
- encouragement à expliciter		
Refus		
- remarque comportementale		
- correction dirigée (ex.: non, ce n'est pas une étoile)		
- correction grammaticale directe (ex. : pas chesser, sécher)		
- réponses d'enfants ou interven- tions ignorées		
- réponses fausses coupées		

2 - DEUXIÈME TEMPS (suite)

2.5.2 Rétroactions (suite)

c) Les réactions au discours enfantin montrent que l'enseignante a des objectifs pour atteindre quel type de connaissances en priorité (1 choix) :

- Syntaxiques (belles phrases) _____
- Lexicales (apprendre du vocabulaire) _____
- Conceptuelles (élaboration de contenu significatif) _____
- Vérification scolaire (la bonne réponse) _____

2.6 Procédés adaptatifs de l'enseignante

	OUI	NON	PARFOIS	Non obs.
2.6.1 Attention à l'enfant petit parleur				
2.6.2 Attention exclusive aux bons parleurs				
2.6.3 Accents d'insistance; elle marque le discours				
2.6.4 Formulations trop complexes				
2.6.5 Verbalise clairement ses actions				
2.6.6 Cherche à corriger plusieurs éléments chez l'enfant				
2.6.7 Utilise des procédés adaptatifs de type maternel				
- référence à la situation immédiate				
- faible complexité syntaxique				
- requêtes d'information				
- autorépétitions fréquentes				
- reprises des énoncés enfantins				
- ton changeant (ex.: marque les questions)				
- thématique liée aux enfants				
- enfant = interlocuteur valable				
2.6.8 Emploie un vocabulaire adapté				
2.6.9 Formule correctement ses phrases				

2 - DEUXIÈME TEMPS (suite)

2.7 Participation des enfants

2.7.1 a) Nombre de prises de parole des enfants : _____

b) Différence entre les prises de parole de l'enseignante et celles des enfants :

_____ - _____ = _____

En faveur de qui ? ☐ enseignante ☐ enfants

	OUI	NON	PARFOIS	Non obs.
2.7.2 Des enfants ne parlent pas. Sont-ils sollicités ?				
2.7.3 Des enfants accaparent le temps de parole.				
2.7.4 Dialogues entre enfants : permis				
2.7.5 Dialogues entre enfants : coupés par l'enseignante				

2.7.6 Un sexe participe-t-il plus que l'autre ? (n.b.: dépend aussi du nombre d'enfants de chaque sexe)

Nombre de tours : garçons _____ filles _____

2.8 Le discours des enfants (énoncés, questions/réponses, fonctions)

2.8.1 Nombre d'énoncés (total) des enfants : _____

2.8.2 Moyenne d'énoncés par enfants :
Total d'énoncés / nbre d'enfants _____ /enfant

2.8.3 Nombre d'énoncés qualitativement insuffisants
(ex. : incomplets, inaudibles, mal formulés...) _____

2.8.4 Questions des enfants :

- Nombre total _____
- Enfant ➔ enfant _____ (nombre)
- Enfant ➔ tous _____ (")
- Enfant ➔ enseignante _____ (")

2.8.5 Nombre de réponses hors-thème ou hors-question des enfants : _____

2.8.6 Nombre de réponses à des questions-test:
(aux questions fermées, oui/non, brèves, orientées) _____

2.8.7 Nombre de réponses à des questions ouvertes : _____

2.8.8 Moyenne du nombre de réponses à une
même question ouverte : _____

2 - DEUXIÈME TEMPS (suite)

2.8 Participation des enfants (suite)

2.8.9 Nombre d'énoncés répondant aux fonctions de Halliday (1975; MEQ, 1997)
chez l'enfant

FONCTION	NBRE	EFFET(s) positif(s) ou négatif(s) sur les pairs ou l'enseignante
Instrumentale		
Régulatrice		
Interactionnelle		
Personnelle		
Heuristique		
Imaginative		
Représentationnelle		

2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité

(à la lumière de la participation des interlocuteurs, participation analysée par les éléments précédents)

	Enseignante	Enfants
a) Rôle plutôt actif		
b) Rôle plutôt réactif		
c) Participante égale aux autres		
d) Absent(e)(s) de la conversation		
e) Assure(nt) la gestion (en tout ou en partie)		

Annexe 4

**La description du mode de codage des observations
accompagnée d'un extrait de transcription codée**

Explications utiles sur la transcription et les codes employés :

Après avoir réalisé chaque enregistrement de causerie, il s'est imposé de le transcrire pour procéder à l'analyse de plusieurs catégories ne pouvant être analysées de mémoire. Les enregistrements vidéo ont été corroborés par des enregistrements audio et le manuscrit a été transcrit à l'ordinateur. Les prochaines pages présentent un extrait de transcription avec certains des codes employés, lorsqu'ils furent nécessaires pour le calcul. Il convient cependant de présenter les codes et les symboles choisis et leur correspondance avec la grille (version 2/3, annexe 3) mais en tenant compte parfois de ses modifications.

Les enfants sont identifiés par E et Ex lorsqu'ils n'ont pas été interpellés par leur nom ou que leur identification n'était pas possible. Ailleurs, ils sont identifiés par l'initiale de leur prénom ou l'initiale accompagnée d'une autre lettre, pour permettre de distinguer des locuteurs ayant des prénoms comportant la même initiale. Jean et Jessica, par exemple, pourraient être identifiés par J et Js. En tout temps, l'enseignante est la seule identifiée par la lettre A (pour adulte). Un X ou un Y, indique un prénom ou un nom de famille que nous ne voulions pas révéler. Si quelqu'un s'adresse à plus d'un interlocuteur, le symbole (+) est placé entre leurs initiales. La flèche (➡) indique la direction du discours d'un interlocuteur vers un autre. Ainsi, si G pose une question à A on aura, par exemple : «G ➡ A : Est-ce que je peux y aller?». Les remarques placées entre parenthèses et/ou en italiques, soit { (remarque), *remarque*, (*remarque*) }, indiquent des précisions écrites par la chercheuse sur le déroulement de la séance ou du discours.

Dans plusieurs cas, le code ou le symbole utilisé est simple et facilement reconnaissable. Ainsi, le numéro de la catégorie a été pris tel quel, par exemple 2.2.1 mais sans points, ce qui donne 221. Les lettres de subdivision ont été ajoutées selon les besoins pour les sous-catégories. C'est le cas notamment pour les types de questions (catégorie 2.5.1) : 251c, 251e. Mais il convient de passer la grille en détail afin d'expliquer les symboles utilisés pour le codage. On remarquera que ces moyens ne sont pas tous illustrés dans le court extrait de causerie présenté dans cette annexe.

Pour noter les séquences entre l'enseignante et un enfant, un trait vertical a été tiré à gauche du dialogue et le code 221 placé juste à côté. Dès que la séquence dépassait deux échanges on a aussi placé le code 222. Dès que des échanges entre enfants avaient lieu, le code 223 était placé à gauche du premier interlocuteur à prendre la parole. Si le dialogue

durait deux échanges et moins, un (-) était placé à côté du 223. Si l'échange était plus long, c'est un (+) qui était placé alors.

Les sections 2.4 et 2.5 de la grille étudient en détail le discours de l'enseignante. À la catégorie 2.4.1 le code 241a a été utilisé pour les adresses collectives et 241b pour les adresses individuelles. Ces codes ont été placés à gauche de chaque tour de parole de A (l'enseignante). La catégorie 2.4.1c ne nécessitait pas de code, puisque c'est le jugement général qui faisait ressortir cette tendance.

La catégorie 2.4.2 ne montre pas de code sur le corpus. Mais à la droite de la fin du tour de parole de l'enseignante, nous avons noté la longueur de ce que nous considérons être un énoncé, soit une section significative de discours. La longueur des énoncés est donc marquée par un chiffre, différents chiffres séparés d'une virgule montrent plusieurs énoncés : [6, 9, 7] = trois énoncés de longueur différente. Les mots reliés par un trait d'union étaient considérés comme un mot, ceux avec apostrophe comme deux. Il faut noter que les transcriptions de certains pronoms traduisent le langage populaire : «y» pour «il» par exemple. Dans certains cas, nous avons dû «traduire» en langue correcte pour faire un comptage adéquat.

Sur une feuille séparée, le total des mots correspondant à 2.4.2-c a été placé, puis 2.4.2-d. Ce procédé nous a permis de calculer le nombre d'énoncés correspondant à ces catégories. Pour calculer la longueur moyenne des énoncés de l'enseignante, on a calculé le nombre total de mots divisé par le nombre d'énoncés.

La catégorie 2.4.3, soit les fonctions des énoncés, a demandé un travail assidu. D'autant plus qu'il s'agit là d'un point de la grille qui a évolué en cours de recherche et qui n'a connu son aspect définitif qu'à la fin des analyses. Les codes présentés dans l'extrait diffèrent donc de ce qui correspond à la version finale (version 4). Quoi qu'il en soit, il convient de montrer comment les fonctions étaient marquées. Chaque fonction, telle que présentée par le MEQ (1997) à partir de Halliday (1975) était marquée d'un chiffre romain, qui correspond au rang dans la liste que donne le Ministère et utilisée par la grille : instrumentale (I), régulatrice(II), interactionnelle (III), personnelle (IV), heuristique (V), imaginative (VI), représentationnelle (VII). Des lettres minuscules marquaient les subdivisions introduites dans la grille. Des chiffres subséquents (VIII, IX) notaient les

«fonctions» ajoutées par la chercheuse au fil de l'évolution de l'outil. Ce procédé a aussi servi pour le discours enfantin.

La section 2.5 (questions et rétroactions) a aussi nécessité une analyse détaillée. La catégorie 2.5.1 a été divisée en plusieurs sous-catégories. Pour compter le total des questions posées par l'enseignante on a utilisé un crayon surligneur de couleur pour marquer les points d'interrogation. Dans l'exemple de transcription présenté, les points d'interrogation des questions de l'enseignante sont mis en relief (?).

Pour compter le nombre de questions ouvertes (c) ou un des types de questions fermées (e, f, g), on a placé le code 251 avec la lettre minuscule appropriée soit : 251c; 251e; 251f, 251g. Le total des trois derniers codes révélait le nombre de questions fermées. Les questions adressées à plus d'un enfant ont été marquées d'un «C» à côté du symbole du type de question et un «i» marquait les questions individuelles : par exemple 251e, i ; 251c, C.

Pour calculer le temps moyen d'attente (2.5.1 j), la cassette audio a été écoutée à nouveau. On a noté ces temps d'attente de l'enseignante seulement lorsqu'elle avait à attendre la réponse de l'enfant. Donc, si l'élève répondait tout de suite, on ne notait rien. Si l'adulte n'attendait pas cette réponse avant qu'elle-même ne reparle, on marquait «0». Si elle attendait on comptait les secondes à l'aide d'une montre, jusqu'à ce que l'adulte intervienne à nouveau ou que l'enfant réponde. Le calcul de la moyenne se faisait par l'addition des secondes, dont le total était divisé par le nombre de périodes où l'on a eu à attendre.

La catégorie 2.5.2 (classement des rétroactions) a elle aussi nécessité un calcul détaillé. Dans la transcription, on a placé, à gauche, une lettre ou un signe désignant l'un ou l'autre des éléments soulevés par le tableau 2.5.2, lorsqu'il s'agissait d'une réaction au discours de l'enfant. Les codes utilisés sont les suivants : expansion (P); extension (T); répétition de ce que l'enfant dit sans extension (W); acceptation par un signe non-verbal (S); acceptation par «oui», phrase ou louange (A); relance de l'idée vers le groupe (R); encouragement à expliciter (X); remarque comportementale (CO); correction dirigée (CD); correction grammaticale directe (G); réponses d'enfants ou interventions ignorées (N); réponses coupées (*); refus d'opinion (Z).

La participation des enfants a aussi été considérée. Les tours ont été comptés à partir de chaque mention marquée de l'initiale d'un enfant. Il faut noter que seules les participations verbales et audibles ont été comptées. Dans le cas de la catégorie 2.7.6 on a dû marquer les initiales des enfants avec un signe afin de voir s'il s'agissait d'un garçon (✓) ou d'une fille (-). Cependant, dans le cas des mentions E (enfant), le sexe ne pouvait être identifié. En dépit de ce problème, la catégorie a laissé tout de même paraître des tendances de participation de chaque sexe. Pour la section 2.8 (discours des enfants) la chercheuse a aussi procédé à des calculs. La façon de faire se rapproche de celle utilisée dans le cas de l'enseignante (longueur des énoncés, fonctions). Mais le nombre total des énoncés a bien sûr été divisé par le nombre d'enfants présents pour établir la moyenne.

Pour compter le nombre de questions des enfants, la chercheuse a marqué les points d'interrogation au surligneur, avec une couleur différente de celle de l'enseignante. Dans l'extrait présenté, ces points d'interrogation sont en italiques (?). Par la suite, dans la marge de gauche, on a inscrit à qui se destinait la question de l'enfant : E/A (vers l'enseignante), E/E (vers un autre enfant), E/T (vers le groupe). Les réponses des enfants selon le type de question de l'enseignante n'ont pas nécessité de code, mais un agencement entre le discours de l'enseignante et la réponse de l'enfant.

Somme toute, les codes, lorsque nécessaires, ont permis de faire le calcul de certaines catégories. L'ordinateur a été utilisé pour la transcription du discours, mais aucun logiciel n'a servi au calcul des catégories. Bien que des logiciels auraient été disponibles, la chercheuse, après réflexion, a décidé de ne pas les employer, malgré qu'ils auraient pu alléger la tâche. De fait, le calcul a été fait de la même manière qu'une enseignante pourrait le faire, soit à la main. Les pages qui suivent présentent donc un court extrait de causerie avec certains des codes utilisés.

Extrait d'une transcription de causerie accompagnée du codage :

CODES	TEXTE	CODES
241b	A→N : N!	[1] (IIIa)
✓	N→A : Moi, Al m'a donné une rondelle de hockey!	[9] (IV, VII)
A 241a	A→Al+N : Alors vous autres vous avez fait des échanges pis y a pas d'problème?	[16] (Vb) 251e, C
	Al+N→A : (<i>font oui</i>)	[0] (VIII)
✓	N→A : J'vais lui donner après-midi moi.	[6] (VII)
A 241a	A→Al+N : Vous vous êtes entendus ?	[4] (Vb) 251e, C
	Al+N→A : (<i>font oui</i>)	[0] (VIII)
✓	N→Al+A : J'vas lui donner un bonhomme de Fred Caillou!	[9] (VII)
241b 221	A→MS : MS!	[1] (IIIa)
222 -	MS→A : Est-ce que tu sais qu'est-ce que j'ai mangé à matin ?	[14] (Va)
E/A		
A 241b	A→MS : Toi t'aimes beaucoup nous dire qu'est-ce que tu manges pour déjeuner hein?	[15] (IIIa, Vb) 251 e, i
	MS→A : (<i>fait oui de la tête en disant</i>) mmmm...	
-	J'ai mangé euh... Papa y m'donne toujours du fromage cottage avec des toasts! (<i>des enfants parlent en même temps</i>)	[1,4, 11] (IX, VII,VII)
A 241b	A→MS : S'cuse MS, juste un instant.	[5] (IIb)
241b	A→D : D, j'ai dit tantôt, à la collation. Tu peux y penser en attendant, mais on écoute MS.	[8, 10] (IIb, IIa)

CODES	TEXTE	CODES
X, 241b 221, 222	A → MS : S'cuse moi hein, on s'est fait déranger.	[8] (IV, VIII)
-	MS → A : Je l'sais pas pourquoi, papa y m'donne toujours du fromage cottage avec des toasts!	[16] (VII)
X 241b	A → MS : Est-ce que t'aimes ça ?	[6] (Vb) 251e, i
	MS → A : (<i>fait oui</i>)	[0] (VIII)
241 b	A → MS : Alors est-ce que t'avais...	[6] (IX)
-	MS → A : Pis aussi r'garde! (<i>montre une dent qui branle</i>)	[3] (IIIa)
A 241b	A → MS : Oh... pour moi en fin de semaine ça va s'passer hein ?	[12] (Vb) 251e, i
	MS → A : (<i>fait oui</i>)	[0] (VIII)
X 241b	A → MS : Est-ce que t'as des idées qu'est-ce que tu vas faire ?	[14] (Vb) 251e, i
	MS → A : (<i>fait oui</i>)	[0] (VIII)
X 241b	A → MS : Qu'est-ce que... ?	[4] (Va) 251c, i
-	MS → A : J'vas la mettre en-dessous d'un verre sul comptoir.	[11] (VII)
A 241b	A → MS : mmm... bonne idée! (<i>attend</i>)	[3] (IV)
241b	A → F : F, avais-tu des choses...	[5] (IIIa)

CODES	TEXTE	CODES
241b	A → F : F!	[1] (IIIa)
✓	F → A : Ben moi hier j'ai joué dehors. Pis j'ai joué à l'ordinateur.	[7,7] (IV, VII; IV, VII)
N	- C → F : Toi t'es fou de l'ordinateur!	[7] (IIIa, VII)
241b, 221	A → F : Tu fais les deux maintenant ?	[5] (Vb) 251e, i
222 ✓	F → A : Ouin.	[1] (IIIa)
T 241b	A → F : À l'extérieur et à l'intérieur.	[7] (VII)
✓	F → A : Ouin. (<i>A attend un peu</i>)	[1] (IIIa)
✓	F → A : J'ai fini.	[3] (IIIa)
W 241b	A → F : C'est fini.	[3] (IIIb)
241b, 221	A → Dp : DP!	[1] (IIIa)
222 ✓	Dp → A : Ben moi là... J'ai ... j'ai une belle nouvelle pis une pas belle. Ben, j'commence par ma belle nouvelle. Ben, ma grand-maman X là, à Pâques là, à va m'acheter un toutou qui rit.	[12, 7, 16] (VII, VII, VII)
S	A → Dp : (<i>sourit</i>)	(VIII)
	(...) (la séquence continue)	

Annexe 5

Le questionnaire précédé de sa lettre de présentation

Pour compléter mes informations...

Identification

Soyez assurée de la confidentialité de la recherche ; l'identification ne sert qu'à pouvoir assurer l'ordre dans mes documents.

Nom de l'enseignante : _____

Nom de l'école: _____

Adresse de l'école : _____

Nom de la commission scolaire : _____

Nombre habituel d'enfants en classe : _____ garçons _____ filles _____

Bonjour,

Vous avez eu la gentillesse de m'accueillir en classe afin d'enregistrer l'une des causeries du groupe. Cet enregistrement est précieux pour moi car il m'aidera pour ma recherche sur la causerie à la maternelle. Toutefois, puisqu'une seule causerie ne reflète pas toujours tout ce qu'on y fait d'habitude, j'ai besoin que vous remplissiez le questionnaire ci-joint.

Il présente en majorité des questions à choix multiples. Parfois, des espaces sont prévus afin que vous puissiez compléter par des descriptions plus proches de ce qui se passe avec vos élèves. La consigne générale est donc de remplir le questionnaire selon votre impression de vos habitudes de causerie, selon ce qui guide vos choix d'action . Votre précieuse expérience pourra m'aider à construire un meilleur outil sur l'activité pédagogique de causerie.

*Je suis disponible pour vous aider dans cette tâche
aux numéros de téléphone suivants:*

JOUR XXX-XXXX

SOIRS YYY-YYYY

et fins de semaine

Merci encore !

Hélène Tremblay

(étudiante à la maîtrise en éducation, UQAC)

Date prévue pour rendre le questionnaire : _____

A.M. _____ P.M. _____

N.B.: Je viendrai le chercher à l'école...

LES OBJECTIFS DE LA CAUSERIE

Cochez les trois (3) principaux objectifs que vous poursuivez par la causerie puis réécrivez, en bas et selon votre ordre de priorité, la lettre correspondante.

- a)** Faire parler le plus d'enfants possible
- b)** Connaître les intérêts des enfants, ce qu'ils vivent, ce qui les préoccupe
- c)** Améliorer la prononciation des enfants
- d)** Amener les enfants à s'impliquer, à s'intégrer dans le groupe
- e)** Discuter pour élaborer un projet ensemble (ex.: sortie, productions...)
- f)** Les enfants pouvant parler à ce moment-là, ils peuvent ensuite se concentrer sur les ateliers ou autres occupations
- g)** Développer l'habileté à converser avec un adulte ou un autre enfant (respecter les tours de parole, poser des questions, demander la parole...)
- h)** Réviser les connaissances acquises en classe à d'autres moments
- i)** Apprendre comment on doit se tenir en classe (ex.: écouter, lever la main pour parler, répondre quand on nous le demande...)
- j)** En groupe, faire des liens entre les choses que l'on connaît
- k)** Permettre à l'enfant de s'exprimer et de préciser ce qu'il veut dire en recommençant ses phrases au besoin
- l)** Donner des connaissances aux enfants
- m)** Montrer des nouveaux mots aux enfants
- n)** Apprendre à faire des phrases bien construites
- o)** (autre) _____
- p)** (autre) _____
- q)** (autre) _____

Votre choix :

Premier objectif _____

Deuxième objectif _____

Troisième objectif _____

L'OUVERTURE DE LA CAUSERIE

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes de causerie de votre classe.

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
J'accueille chaque enfant	1	2	3	4
Je valorise explicitement l'activité de causerie	1	2	3	4
Je signifie aux enfants que leur participation est importante	1	2	3	4

LE THÈME DE LA CAUSERIE

A. Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes de causerie de votre classe

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
La causerie porte sur un thème précis	1	2	3	4
Le thème est choisi par l'enseignante	1	2	3	4
Le thème est choisi par un (des) élève(s)	1	2	3	4

B. Indiquez les deux façons de faire qui vous paraissent les meilleures pour atteindre les objectifs que vous visez par la causerie. Encerclez la lettre correspondant à chaque choix.

- a) Les nouvelles de chacun (chaque enfant raconte son nouveau ... ce qui lui est arrivé, etc...)
- b) Parler d'une image
- c) Parler à propos d'un livre
- c) Parler d'un objet
- d) Dire, en groupe et bien ensemble, les mots d'une chanson
- e) Répéter une phrase chacun son tour
- f) Chacun est invité à parler sur le sujet du jour
- g) Décrire les étapes d'un projet à faire ou déjà réalisé (expliquer une démarche)
- h) (autre) _____
- i) (autre) _____

LES STRATÉGIES D'ANIMATION DE LA CAUSERIE

A. Lors de votre causerie, utilisez-vous les stratégies suivantes ?

Pour chaque possibilité, encerclez le chiffre qui décrit le mieux vos habitudes de causerie.

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Une personne anime la causerie :	1	2	3	4
-l'enseignante anime	1	2	3	4
-un (des) enfant(s) anime (nt)	1	2	3	4
Des consignes sont établies pour prendre la parole	1	2	3	4
- Elles sont décidées par l'enseignante	1	2	3	4
- Elles sont décidées par le groupe (élèves + prof.)	1	2	3	4
La place des interlocuteurs est:				
-déterminée par l'enseignante	1	2	3	4
-choisie spontanément par les enfants	1	2	3	4

B. Vous arrive-t-il de laisser les enfants converser entre eux lors de la causerie?

☐ **assez souvent**

☐ **plutôt rarement**

C. Selon le choix que vous avez fait à la question précédente, allez à l'une ou l'autre des sections du tableau suivant, et cochez le ou les énoncés qui traduisent le mieux les raisons de votre choix. Complétez au besoin dans les espaces supplémentaires.

ASSEZ SOUVENT	PLUTÔT RAREMENT
a) les enfants se comprennent car ils ont à peu près le même âge	a) le brouhaha s'installe rapidement dans le groupe quand je les laisse parler entre eux
b) il est bon que chacun soit exposé au point de vue de ses pairs	b) les enfants de cet âge aiment mieux converser avec un adulte
c) cela me permet de me reposer, de sortir de l'action pour quelques instants	c) l'adulte est un meilleur modèle linguistique qu'un autre enfant
d) cela me permet d'entendre leurs points de vue différents sur un même sujet	d) les enfants d'âge préscolaire ne peuvent considérer des points de vue différents
e) cela les socialise, leur montre la vie en groupe	e) quand deux enfants se parlent entre eux ils se coupent la parole
f) converser ensemble les oblige à s'auto-contrôler dans la conversation (ne pas couper l'autre...etc...)	f) je préfère m'occuper de chaque enfant pour bien le former dans son langage
g) les enfants mettent en rapport leurs expériences respectives	g) la causerie est trop longue si on laisse les enfants se parler entre eux
h)	h)
i)	i)

*Les concepts. Voir notre définition au bas de la page.**

D. Durant votre causerie, quelle place occupe le développement des concepts ? Amenez-vous les enfants à faire des liens entre leur vécu, leurs expériences de maternelle et autres; à inclure une nouvelle connaissance (ex. : une expérience sur la congélation de l'eau) dans d'autres connaissances...

Je me préoccupe de développer des concepts avec les enfants.

☐ **oui** ☐ **non**

Si vous avez répondu «non», passez tout de suite à la **question E** (après le tableau).

Si vous avez répondu «oui», indiquez, pour chaque énoncé du **tableau** suivant, le chiffre qui correspond le mieux à vos habitudes de causerie, puis passez à la **question E**.

Les concepts...	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
J'amène les enfants à faire des liens entre:				
- un concept nouveau et ce qu'ils savent déjà	1	2	3	4
- deux concepts nouveaux	1	2	3	4
- un concept abordé et des activités autres que la causerie	1	2	3	4

E. Y a-t-il, dans votre causerie, des moments de discussion avec argumentation où chacun expose et justifie son point de vue ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

F. Selon vous, qui apporte le plus d'informations nouvelles durant la causerie ?

☐ l'enseignante ☐ les enfants

G. Préférez-vous adresser la parole ^{et/}ou poser des questions...

☐ à toute la classe ☐ à un enfant à la fois

* Un **concept** est une idée que l'on se fait d'une personne, d'une chose. Il y a par exemple le concept de «table», de «réunion», de «saison(s)», de «grand-mère»... Avec le temps, les concepts se précisent, peuvent être liés entre eux ou détachés les uns des autres pour diverses raisons. Par exemple : chez les enfants, les saisons se définissent de mieux en mieux, notamment par les occupations qui leur sont propres, les habillements différents qu'elles supposent en raison de différences de température...

H. Cochez l'affirmation qui reflète le mieux la façon dont vous posez vos questions, la plupart du temps.

- a) Le choix de réponses est large, plusieurs réponses peuvent être valables. Parfois je ne sais pas la réponse moi-même !
- b) Une seule réponse est possible et c'est la seule que je puisse accepter. Cela me permet de savoir si les enfants ont compris.
- c) Les réponses souhaitées à mes questions sont brèves et claires : soit un «oui» ou un «non».
- d) Mes questions comprennent des indices qui aident les enfants à ne pas se tromper (ex.: ne pensez-vous pas...et si on regarde ici... etc...).

I. Pour chaque énoncé, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes de causerie de votre classe.

Durant votre causerie, utilisez-vous les stratégies suivantes ?

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
La causerie me permet de varier les buts de la communication (parler de soi; imaginer; chercher des réponses; jouer avec les mots; donner des consignes...)	1	2	3	4
Durant la causerie, j'essaie d' adapter mon langage à l'âge des enfants (ralentir le rythme, avoir un ton expressif, un vocabulaire adapté...)	1	2	3	4
Si un élève vous dit : <i>«j'm'avais pris l'doigt dans porte»</i>				
1) je lui dis : <i>«on ne dit pas ... on dit plutôt ...»</i>	1	2	3	4
2) je m'arrange pour lui répéter la phrase de façon correcte sans lui mentionner ou corriger son erreur directement.	1	2	3	4
3) j'ignore son intervention si elle est mal formulée.	1	2	3	4

	<u>Toujours</u>	<u>Souvent</u>	<u>Parfois</u>	<u>Jamais</u>
J'essaie de réagir à toutes les interventions des enfants (réponses à mes questions, demandes d'informations, réflexions en général sur la causerie...)	1	2	3	4
<i>La participation du groupe</i>				
Durant la causerie, tous les enfants ont le temps de parler.	1	2	3	4
- Il y a des grands parleurs (vedettes) dans ma classe.	1	2	3	4
J'interviens pour qu'ils laissent la parole aux autres	1	2	3	4
- Il y a des enfants qui parlent peu ou pas du tout dans ma classe.	1	2	3	4
J'essaie quand même d'obtenir leur participation à la causerie	1	2	3	4

**J. Avec lequel des deux énoncés suivants êtes-vous le plus en accord ?
Entourez la lettre de votre choix.**

a) Il est normal que ce soit l'enseignante qui parle le plus durant la causerie

b) Il est normal que ce soit les enfants qui parlent le plus durant la causerie

Expliquez votre choix

**K. Cherchez-vous à répondre plutôt par «oui» ou «non» (ou autre réponse brève) quand un enfant vous parle durant la causerie.
Cochez votre choix.**

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

L. Lequel des énoncés suivants paraît le mieux définir votre façon de réagir aux propos d'un enfant durant la causerie. Entourez la(les) lettre(s) de votre choix.

- a) Je réponds en tenant surtout compte du sens de ce que dit l'enfant.**
- b) J'en profite pour utiliser ses propres mots tout en complétant**
- c) J'essaie de reprendre sa formulation en faisant une phrase complète ou plus élaborée**

LA CLÔTURE DE LA CAUSERIE

**Pour terminer votre causerie, utilisez-vous les stratégies suivantes ?
Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes de causerie de votre classe.**

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Je fais un retour - une synthèse - sur ce qui a été discuté durant l'activité (ex.: «qu'avons-nous appris ?»...).	1	2	3	4
Je réinvestis la discussion dans la suite de la journée de classe.	1	2	3	4
J'ai recours à une routine (ex.: une chanson, un bruit...) qui clôt l'activité de causerie .	1	2	3	4

L'ÉVALUATION GLOBALE

A. Quel est votre degré de satisfaction face à la manière dont se déroule la causerie dans votre classe ?

- ☐ très élevé
- ☐ plutôt élevé
- ☐ moyen
- ☐ plutôt faible
- ☐ très faible

B. Aimeriez- vous avoir des informations sur les différentes stratégies utiles pour gérer la causerie ?

- ☐ oui ☐ non

... *MERCI !*

Annexe 6

La version finale (4) de la grille

Une grille en trois volets (Plan)

1 - PREMIER VOLET : Préparatifs

1.1 Les participants

1.2 La mise en situation

2 - DEUXIÈME VOLET : Stratégies et interactions

2.1 Les effets du thème

2.2 La gestion des interactions

2.3 Les interventions dans la construction des savoirs

2.4 Le discours de l'enseignante

2.5 Les questions et rétroactions de l'enseignante

2.6 Les procédés adaptatifs de l'enseignante

2.7 La participation des enfants

2.8 Le discours des enfants

2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité?

3 - TROISIÈME VOLET : Clôture/réinvestissement

Les interventions de l'enseignante

1- PREMIER VOLET : PRÉPARATIFS

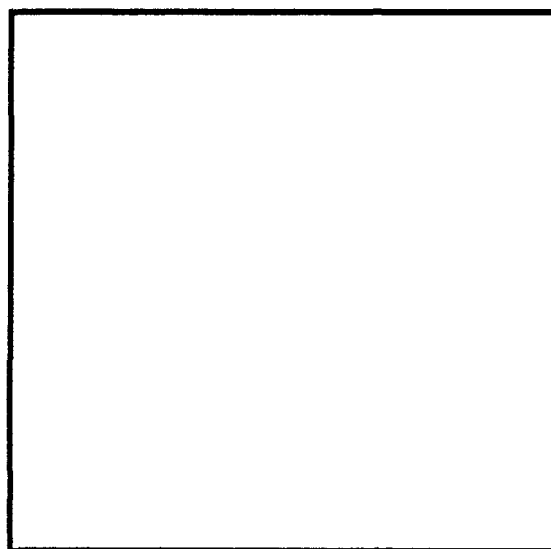
1.1 Les participants

1.1.1 Présents : _____ 1.1.5 Autre communauté culturelle : _____
 1.1.2 Absents : _____ 1.1.6 Sorti(e)(s) pendant l'activité : _____
 1.1.3 Filles : _____ raison _____
 1.1.4 Garçons : _____

Leur place

Dessiner l'aménagement dans l'espace ci-contre : par exemple, avec un trait pour le cercle des enfants et une astérisque pour la place de l'enseignante.

Particularités, si utile :



Autres commentaires si désiré...

1.2 La mise en situation (cocher selon le choix)

	OUI	NON	Comment ... (exemple)
1.2.1 Accueille chaque enfant, l'implique			
1.2.2 Valorise l'activité			
1.2.3 Valorise parole + écoute de chacun			
1.2.4 Consignes établies/rappelées			
a) les enfants montrent leur compréhension			
b) l'enseignante se soucie de leur compréhension			

c) Gestion planifiée par : ☐ enseignante ☐ groupe
☐ enseignante + groupe

1.2.5 Choix du thème (cocher selon le choix ou suivre les autres instructions)

a) Par qui ?

☐ enseignante ☐ groupe ☐ enseignante + groupe

b) Type de thème (décrire) :

c) Lien(s) avec...(cocher un ou plusieurs)

☐ les connaissances antérieures

☐ les activités de la classe

☐ l'imagination ou les préoccupations des enfants

☐ Autre (décrire): _____

d) Utilise un soutien matériel

☐ oui... sa pertinence : _____

☐ non

e) Indique et explique, si besoin, l'objectif de l'activité

☐ oui ☐ non Remarque : _____

f) Met en place le contexte de discussion (en tenant compte de toute la section 1.2)

☐ oui ☐ non Remarque : _____

2 - DEUXIÈME VOLET : STRATÉGIES ET INTERACTIONS

2.1 Les effets du thème

	OUI	NON	Parfois
2.1.1 Fait parler			
2.1.2 Fait prendre l'initiative de la parole aux élèves			
2.1.3 Amène l'enseignante à s'adresser individuellement aux enfants			
2.1.4 Provoque des échanges entre l'enseignante et divers enfants			
2.1.5 Fait travailler ou construire le savoir pendant la discussion (ex.: encourage la formation de concepts)			

Autres commentaires sur le thème, si désiré...

2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

2.2 La gestion des interactions

2.2.1 Les séquences (pers. 1/pers. 2 ; pers.1/pers. 2... = 2 échanges min.)

- Enseignante et un enfant. Nombre moyen : _____
(calculer le nombre de séquences et diviser par le nombre d'enfants)

- Y a-t-il des échanges entre l'enseignante et plus d'un enfant à la fois (pers.1/pers.2/ pers. 3...) ?

(ne pas considérer les adresses au groupe entier)

☐ oui ☐ non

2.2.2 Y a-t-il des séquences de plus de 2 échanges ?

☐ oui combien ? _____ ☐ non

2.2.3 Des échanges ont lieu entre enfants. Combien ?

≤ 2 échanges total : _____

> 2 échanges total : _____

	OUI	NON	Parfois
2.2.4 Tours de parole respectés			
2.2.5 On se coupe la parole			

2.2.6 Comment l'enseignante réagit-elle à ces interventions?
(quand on se coupe la parole)

Autres commentaires sur la gestion, si désiré...

2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

2.3 Les interventions dans la construction du savoir

(cocher à l'endroit approprié ou décrire lorsque requis)

	OUI	NON	Parfois	Non obs.
2.3.1 Les éléments nouveaux sont mis en relation avec les anciens				
2.3.2 Les concepts sont livrés par l'enseignante				
2.3.3 Les concepts sont définis en groupe (recherche commune de sens)				
2.3.4 L'enseignante utilise des stratégies pour que les enfants donnent des informations Quelles stratégies ? _____ _____ _____				
2.3.5 Des liens sont établis entre les concepts (en groupe)				
2.3.6 Les enfants peuvent expliquer leurs idées et/ou leurs intérêts				
2.3.7 L'enseignante encourage la vérification des représentations plutôt que d'imposer son idée				

(2.3, suite)

2.3.8 Comment l'enseignante reçoit-elle les apports des enfants en informations ?

☐ plutôt positivement ☐ plutôt négativement ☐ neutre

2.3.9 Principal source/véhicule de l'information

☐ enseignante ☐ enfants

☐ autre, préciser : _____

	OUI	NON	Parfois	Non obs.
2.3.10 L'enseignante est un modèle d'argumentation (montre, explique l'organisation de sa pensée; justifie)				
2.3.11 L'enseignante amène les enfants à argumenter avec elle et entre eux (fait voir l'opposition des points de vue)				
2.3.12 L'enseignante ne condamne pas l'erreur (ex. : admet ses erreurs)				

Autres commentaires sur la construction des savoirs, si désiré...

(suite de 2.4)

2.4.3 Nombre d'énoncés répondant aux fonctions de M.A.K Halliday

Certains énoncés présentent deux fonctions : les compter

(Inspiré de Halliday, 1975; MEQ, 1997)

FONCTION	NBRE	EFFET(S) sur les élèves
Instrumentale (I)		
Régulatrice a) faire agir (II)		
b) empêcher d'agir		
Interactionnelle a) entrer / fermer contact (III)		
b) confirmer / infirmer		
Personnelle (IV)		
Heuristique a) étendue (V)		
b) limitative		
Imaginative (VI)		
Représentationnelle (VII)		
Inclassables (VIII)		
Manifestations non-verbales (IX)		

Autres commentaires sur les fonctions, si désiré ...

2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

2.5 Les questions et les rétroactions de l'enseignante

2.5.1 Questions de l'enseignante

- a) Total des questions posées par l'enseignante : _____
- b) Pourcentage des questions par rapport
au total des énoncés : _____
- c) Nombre de questions ouvertes
(choix large de réponses ou réponse
inconnue de l'enseignante) : _____
- d) Nombre de questions avec
réponse par «oui» ou «non»: _____
- e) Nombre de questions pour avoir
une réponse brève : _____
- f) Nombre de questions qui orientent
ou contiennent la réponse : _____
- g) Nombre total de questions fermées
(d+e+f), choix limité de réponses : _____
- h) Nombre de questions adressées
au groupe : _____
- i) Moyenne des questions adressées
à un enfant : _____
- j) Temps moyen d'attente de l'enseignante entre
la question et la réponse de l'enfant ou une
nouvelle formulation de la question
(lorsqu'un temps d'attente est nécessaire): _____

Autres commentaires sur les questions, si désiré ...

2.5.2 Classement des rétroactions de l'enseignante

TYPE	Nbre	EFFET(S) sur l'enfant (les enfants)
Expansions (MEQ, 1997)		
Extensions (MEQ, 1997)		
Approbations		
- acceptation par signe		
- répète ce que dit l'enfant, sans extension		
- relance l'idée vers le groupe		
- encourage à expliciter		
Refus		
- remarque comportementale		
- correction dirigée (ex.: «non, ce n'est pas une étoile»)		
- correction grammaticale directe (ex.: «pas chesser, sécher»)		
- refus d'opinion par phrase ou «non» simple		
- réponses coupées		

Les réactions au discours enfantin montrent que l'enseignante a des objectifs pour atteindre quel type de connaissances en priorité :

- ☐ Syntaxiques (belles phrases)
- ☐ Lexicales (apprendre du vocabulaire)
- ☐ Conceptuelles (élaboration de contenu significatif)
- ☐ Vérification scolaire (la bonne réponse)
- ☐ Comportementales (bien se tenir en classe et avec les autres)

2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

2.6 Les procédés adaptatifs de l'enseignante

	OUI	NON	Parfois	Non obs.
2.6.1 Attention à l'enfant petit parleur				
2.6.2 Attention exclusive aux bons parleurs				
2.6.3 Accents d'insistance; qui marquent le discours				
2.6.4 Formulations trop complexes				
2.6.5 Verbalise clairement ses actions				
2.6.6 Cherche à corriger plusieurs éléments chez l'enfant				
2.6.7 Utilise des procédés adaptatifs de type maternel :				
- référence à la situation immédiate				
- faible complexité syntaxique				
- requêtes d'information				
- autorépétitions fréquentes				
- reprises des énoncés enfantins				
- ton changeant (ex.: marque les questions)				
- thématique liée aux enfants				
- enfant = interlocuteur valable				
2.6.8 Emploie un vocabulaire adapté				

2.6.9 Dans l'ensemble, la langue de l'enseignante est :

- ☐ excellente (phrases bien construites, questions claires et bien formulées; un modèle pour les enfants)
- ☐ assez bonne, mais...*
- ☐ à améliorer*

*Quels éléments de la langue de l'enseignante sont-ils à surveiller ?

2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

2.7 La participation des enfants

2.7.1 a) Nombre de tours de parole des enfants : _____

b) Différence entre les tours de parole de l'enseignante
et ceux des enfants :

_____ - _____ = _____

En faveur de qui ? ☐ enseignante ☐ enfants

	OUI	NON	Parfois	Non obs.
2.7.2 Des enfants ne parlent pas. Sont-ils sollicités ?				
2.7.3 Des enfants cherchent à s'immiscer dans le tour de parole des autres ou à accaparer la parole				
2.7.4 Dialogues entre enfants : permis				
2.7.5 Dialogues entre enfants : coupés par l'enseignante				

2.7.6 Un sexe participe-t-il plus que l'autre ?

(n.b.: dépend aussi du nombre d'enfants de chaque sexe)

Nombre de tours : garçons _____ filles _____

Autres commentaires sur la participation des enfants, si désiré...

2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

2.8 Le discours des enfants (énoncés, questions/réponses, fonctions)

2.8.1 Nombre d'énoncés (total) des enfants : _____

2.8.2 Moyenne d'énoncés par enfants : _____

Total d'énoncés des enf./nbre d'enfants _____ /enfant

2.8.3 Nombre de tours de moins de trois mots
et de manifestations par signes :
(insuffisants pour l'exercice de langage) _____

2.8.4 Questions des enfants :

- Nombre _____

- Enfant → enfant _____ (nombre)

- Enfant → tous _____ (")

- Enfant → enseignante _____ (")

- Différence entre le nombre de questions posées par
les enfants et celui de l'enseignante :

_____ - _____ = _____

En faveur de qui ? ☐ enseignante ☐ enfants

2.8.5 Nombre de réponses hors-thème ou
hors-question des enfants : _____

2.8.6 Nombre de réponses verbales à des
questions-test (questions fermées): _____

2.8.7 Nombre de réponses verbales
à des questions ouvertes : _____

2.8.8 Moyenne du nombre de réponses à
une même question ouverte :

(total réponses quest. ouv./ nombre quest. ouv.) _____

2.8 Le discours des enfants (suite)

2.8.9 Nombre d'énoncés répondant aux fonctions de M.A.K Halliday

Certains énoncés présentent deux fonctions : les compter

(Inspiré de Halliday, 1975; MEQ, 1997)

FONCTION	NBRE	EFFET(S) sur les pairs et/ou l'adulte
Instrumentale (I)		
Régulatrice a) faire agir (II) b) empêcher d'agir		
Interactionnelle a) entrer / fermer contact (III) b) confirmer / infirmer		
Personnelle (IV)		
Heuristique a) étendue (V) b) limitative		
Imaginative (VI)		
Représentationnelle (VII)		
Inclassables (VIII)		
Manifestations non-verbales (IX)		

Autres commentaires sur le discours des enfants, si désiré...

2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité ?

(à la lumière de la participation des interlocuteurs, participation analysée dans les éléments précédents)

	Enseignante	Enfants
a) Rôle plutôt actif		
b) Rôle plutôt réactif		
c) Participante égale aux autres		
d) Absent(e)(s) de la conversation		
e) Assure(nt) la gestion (en tout ou en partie)		

Commentaires sur les rôles des divers participants, si désiré ...

3 - TROISIÈME VOLET : CLÔTURE / RÉINVESTISSEMENT

L'enseignante . . .	OUI	NON	Parfois	Non obs.
3.1 Relance le sujet (si non épuisé)				
3.2 Prévoit ou effectue un retour sur le sujet (seul ou en groupe)				
3.3 Réinvestit le thème dans d'autres activités de la classe				
3.4 (S'il y a lieu) A atteint son objectif explicité ou prévu au début de l'activité				
3.5 Utilise un soutien matériel ou un élément indicateur (chanson, bruit, exercice...) pour clore l'activité				
3.6 Objective le contenu et le déroulement de la séance avec les enfants				

Durée de la causerie : _____

Autres commentaires sur la finalisation de l'activité, si désiré ...
