

Apprendre à communiquer au pré-scolaire

Régine Pierre

Number 56, December 1984

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/47242ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pierre, R. (1984). Apprendre à communiquer au pré-scolaire. *Québec français*, (56), 38–43.

apprendre à COMMUNIQUER au pré-scolaire

régine pierre

En 1982, le ministère de l'Éducation publiait le guide *Le Langage au préscolaire*¹. Ce guide s'appuyait sur deux recherches qui se développaient parallèlement depuis une dizaine d'années. La première conduisit au nouveau programme de français à l'élémentaire; la seconde, à l'élaboration d'un programme de langage pour le préscolaire: *Programme de développement psycholinguistique* (2-3). Les responsables du ministère s'assuraient ainsi de la cohérence entre les programmes de l'élémentaire et du préscolaire tout en ayant la garantie que l'approche proposée pour la clientèle du préscolaire était pertinente.

Le *Programme de développement psycholinguistique* a, en effet, été conçu en étroite collaboration avec les jardinières de la C.E.C.M. où l'auteur travaillait alors. Plus qu'un guide, ce programme propose des exemples d'activités qui visent à développer la compétence à communiquer des enfants entre 4 et 7 ans. À l'encontre de certaines méthodes, toutefois, ce programme n'est pas qu'un recueil d'activités mais il s'appuie sur un rationnel théorique et des principes pédagogiques qui ouvrent sur une nouvelle pédagogie du langage.

Objectif du programme Développer la compétence à communiquer

En établissant comme objectif global le développement de la compétence à communiquer, le Programme de développement psycholinguistique emboîtait le pas aux théories du langage les plus



Photo Francine Girard

récentes. Ainsi, les approches fonctionnelles sur lesquelles s'appuie le programme considèrent l'acquisition du langage comme le résultat d'une expérimentation active vécue par l'enfant. Dans cette perspective, la langue devient un objet de connaissance que l'enfant construit à partir des expériences de communication qu'il vit. Pour le langage, comme pour l'intelligence, ce sont donc les mêmes processus d'équilibration qui jouent; c'est en expérimentant les différentes fonctions du langage dans des situations de communication de plus en plus variées que l'enfant en vient à découvrir ses propriétés et à dégager ses règles de structuration. C'est pourquoi, dans le *Programme de développement psycholinguistique*, le langage n'est plus considéré comme une matière dont on transmet la connaissance aux enfants

par le recours à des méthodes didactiques plus ou moins raffinées mais comme un **instrument que l'enfant apprend à manipuler à travers différentes expériences de communication**. Les objectifs spécifiques du programme visent ainsi à amener l'enfant à expérimenter les fonctions aussi bien sociales que cognitives du langage en faisant varier les conditions de la communication. Par ailleurs, la conception du programme ayant été dominée par le souci de tenir compte des relations entre les trois domaines de développement: cognitif, social et langagier, les activités ne sont pas définies en vase clos comme activités de langage mais elles sont réparties en modules et définies comme **activités de langage à caractère social, activités de langage à caractère cognitif et jeux de communication**.

L'expérimentation des différentes fonctions sociales du langage dans des contextes variés visera ainsi du même coup à favoriser l'établissement de la coopération sociale et le développement de l'autonomie en amenant les enfants à découvrir comment entrer en interaction avec d'autres, quoi faire pour maintenir ces relations et comment s'identifier et se situer par rapport aux autres. Cela permettra également la prise de conscience de la nécessité et de la relativité des règles sociales.

Comme instrument de médiation de la pensée, le langage sera utilisé pour favoriser la structuration et l'intériorisation des actions. En ce sens, l'exploitation des fonctions cognitives du langage facilitera le développement des processus de la pensée opératoire et la stimulation de la pensée divergente.

Par ailleurs, en étant placé dans des situations de communication variées, l'enfant sera amené à prendre conscience des conditions d'efficacité de la communication. Celles-ci lui seront dictées par la nature même de la communication. La communication s'établissant d'un pôle à l'autre, à tour de rôle, les enfants sont tantôt émetteurs, tantôt récepteurs et doivent en conséquence en appliquer tous les mécanismes. Certains mécanismes sont spécifiques à l'émetteur et d'autres au récepteur, mais ils restent, tous interdépendants : si le récepteur demande des précisions sur le message, c'est qu'il n'a pas bien compris, en conséquence, l'émetteur doit reformuler son message. Tous, par ailleurs, sont soumis au respect du code utilisé pour assurer l'efficacité de la communication. Ainsi, les critères d'application du code sont déterminés non par rapport à des normes préétablies dont les fondements échappent à l'enfant, mais par rapport à l'efficacité de la communication dans une situation donnée. C'est pourquoi, dans le programme, on ne trouve pas de listes de vocabulaire à faire apprendre, ou de structures de phrases à faire acquérir. Les objectifs visent plutôt à faire prendre conscience aux enfants du fait qu'une utilisation inadéquate de la langue peut nuire à la communication et qu'il peut y avoir différentes façons de dire la même chose dont certaines sont plus efficaces que d'autres, compte tenu des caractéristiques de la situation de communication. Ces caractéristiques contraignent au respect de certaines règles dictées par le statut des interlocuteurs, le mode de communication adopté, les intentions des interlocuteurs, etc.

En ce sens, un des objectifs importants du programme est d'amener l'enfant à utiliser un **langage explicite**, c'est-à-dire un langage qui contient toutes les informations nécessaires à la compréhension

du message. Cet objectif revêt une importance toute particulière parce qu'il touche à une caractéristique du langage de l'enfant d'âge préscolaire : le fait qu'il soit très dépendant du contexte de la communication. C'est en situation que l'enfant a appris son langage et c'est en situation qu'il l'a presque toujours utilisé. Le langage qu'il a développé est donc surtout un langage implicite, c'est à-dire un langage dont la compréhension repose sur une connaissance commune des éléments d'information. Cet objectif est également important en relation avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui sont tous deux des exemples d'utilisation du langage hors contexte. Pour faciliter le passage du langage oral fortement contextualisé à un langage écrit de plus en plus décontextualisé, il va donc falloir amener l'enfant à parler de sujets hors contexte (décrire sa maison, raconter une expérience vécue, exprimer des sentiments à propos d'un fait passé...), l'amener à en parler à quelqu'un qui n'a pas les mêmes informations que lui sur le sujet et dans des situations où il ne pourra pas s'appuyer sur le contexte (en simulant une conversation téléphonique, par exemple.)

Ce dernier objectif est également dicté par une caractéristique de l'enfant d'âge préscolaire. Chez l'enfant de cet âge, la compétence à communiquer est limitée en raison de son égocentrisme, c'est à-dire le fait que l'enfant analyse les informations qu'il reçoit ou formule ses messages sans tenir compte du point de vue de l'autre. Ceci l'amène à produire des messages incomplets tant du point de vue des informations nécessaires à la

compréhension, que de la forme du message : phrases incomplètes, vocabulaire passe-partout, recours à des pronoms sans référent, etc. Dans les cas où la communication s'adresse à un enfant de même âge qui est lui aussi centré sur sa propre perspective, on assiste souvent à des dialogues de sourds qui ne se rendent même pas compte que la communication n'est pas établie. On voit donc l'importance, pour un programme qui vise à développer la compétence à communiquer, de mettre l'accent sur la prise de conscience par les enfants des mécanismes de la communication.

Comme on peut s'en douter, une telle perspective a des incidences sur l'approche pédagogique générale. D'abord, parce que, si l'on reconnaît que le langage s'acquiert à travers l'expérimentation de situations de communication, toutes les activités de la classe peuvent devenir occasions d'apprentissage. Par contre, comme, dans une classe, les situations spontanées ne présentent pas toutes les possibilités de situations de communication, il importe d'en imaginer d'autres. En outre, si, pour être occasions d'apprentissage, ces situations doivent être motivées par une intention réelle de communication, c'est l'enfant qui doit être considéré comme le principal agent de son développement.

Principe pédagogique L'enfant est le premier agent de son développement

Le désir de communiquer est tout aussi instinctif chez l'enfant que le désir



Photo Francine Girard

d'apprendre, mais il a besoin pour se réaliser d'un environnement qui le stimule et le soutienne. Dès son plus jeune âge, avant même de savoir parler, l'enfant cherche à communiquer ses intentions mais s'il ne reçoit jamais de réponse ou si les réponses qu'il reçoit sont toujours négatives, l'apprentissage qu'il en retien-

cette condition réalisée que pourront se greffer des objectifs plus spécifiques visant à développer la compétence à communiquer. Par ailleurs, c'est tout un ensemble de facteurs, allant de l'attitude de l'éducatrice à la façon dont les activités sont menées et à l'aménagement physique de la classe, qui vont détermi-

objectifs. Les objectifs et les grilles d'évaluation sont définis par rapport à l'utilisation des différentes fonctions du langage et au respect des mécanismes de la communication, l'utilisation adéquate du code linguistique étant considérée comme un mécanisme nécessaire à la réussite de la communication et non



dra sera celui de se conformer à des règles dictées par l'adulte : il ne faut pas parler de ce qu'on veut, il faut parler d'une certaine façon. Il fermera alors l'oreille au besoin intérieur de communiquer qu'il ressentait et il ne privilégiera que les fonctions du langage que les adultes qui l'entourent favoriseront. Pour donner libre cours à son désir de communiquer, l'enfant a besoin qu'on l'écoute, mais surtout qu'on l'écoute avec intérêt et sans porter de jugement. Il a besoin également de se sentir libre de parler de ce qu'il ressent au moment où il le ressent et selon ses propres modes d'expression. S'il doit attendre la permission pour parler ou s'il sait qu'à chaque phrase il risque de se faire corriger deux ou trois fois, il apprendra vite à se taire.

La première étape d'un programme de langage doit donc être de favoriser l'expression du désir de communiquer en créant un milieu qui soit propice à la communication. Ce n'est qu'une fois

ner si un milieu est propice à la communication ou pas. Une éducatrice qui se montrerait intolérante à l'égard du langage de certains enfants, qui prendrait le monopole des initiatives et qui ne verrait pas à ménager un minimum de conditions pour permettre des moments privilégiés de communication ne pourrait s'attendre à de grands résultats sur ce point, même si elle faisait appel à des méthodes linguistiques raffinées. C'est pourquoi l'approche proposée par le *Programme de développement psycholinguistique* est à la fois structurée et souple.

Elle est *structurée* parce qu'elle propose aux éducatrices un modèle de développement de la compétence à communiquer avec des objectifs précis, découpés par étapes, des principes d'intervention spécifiques qui s'appuient sur les connaissances actuelles en matière de développement du langage et des moyens de contrôle qui permettent de vérifier à chaque étape la réalisation des

comme un but en soi. Les principes d'intervention sont calqués sur ceux mis en évidence par les recherches sur les interactions adultes-enfants, principalement le renforcement positif, l'écho, le *feedback* correctif, les expansions et extensions, les questions.

Elle est *souple* par le fait qu'elle peut très facilement être adaptée selon les personnes qui l'utilisent et les enfants qui en bénéficient.

Le présent programme se veut avant tout un guide pour les éducatrices et non un répertoire exhaustif des activités pouvant être réalisées dans le cours d'une année. Le programme est ainsi composé de deux types d'activités :

- 1) les activités proprement dites du programme ou activités-noyaux qui illustrent spécifiquement les objectifs du programme ; elles se divisent en trois groupes :
 - les activités sociales
 - les activités cognitives
 - les jeux de communication

UN EXEMPLE D'ACTIVITÉ-NOYAU

Donner des directives

Amener l'enfant à donner une directive de façon explicite, en tenant compte des deux composantes nécessaires pour que les enfants récepteurs interprètent adéquatement le message.

Déroulement de l'activité

1. Mise en situation

La jardinière a préparé des dessins-modèles pour donner des directives à deux composantes : soit identifier un enfant en fonction de deux caractères i.e., le jeu auquel il joue et sa position; le jeu et la couleur de ses vêtements ou la sorte de vêtement, etc.

2. Élaboration de l'activité

- La jardinière montre un dessin-modèle aux enfants et leur demande de trouver quelle sera la phrase à dire pour faire trouver le bon enfant. Par exemple, si deux enfants jouent au même jeu et que

l'on veut faire encercler celui qui tourne le dos : « Encercler l'enfant qui joue au ballon et qui tourne le dos ».

- Elle propose un autre exemple à un enfant qui doit trouver lui-même la directive.

- Elle aide les enfants à prendre conscience des deux indices à nommer pour permettre aux autres de savoir qui encercler.

3. Activité proprement dite

- À tour de rôle, chaque enfant donne la directive verbale qui permet aux autres d'identifier l'enfant à encercler.

- Les enfants vérifient si leur réponse correspond au modèle; si non, ils essaient de trouver ce qui a causé l'erreur.

4. Retour sur l'activité

- Quand chaque enfant a eu son tour ou après cinq ou six jeux, la jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité.

- Elle leur demande s'ils ont trouvé ça difficile et s'ils ont préféré donner la directive ou trouver la réponse.

ACTIVITÉ COMPLÉMENTAIRE

Faire habiller des poupées de carton

Matériel : poupées de carton et vêtements assortis

Phase I : une composante : type de vêtements : pantalon, chandail, robe, robe de nuit, manteau, etc.

Phase II : deux composantes : vêtement et couleurs : robe - rouge, bleue, jaune, pantalon - rouge, bleu, jaune, chandail - rouge, bleu, jaune, jupe - rouge, bleue, jaune.

Phase III : trois composantes : vêtement, coupe, couleur : robe - décolletée, au cou

- rouge, bleue, jaune, chandail - décolleté, au cou - rouge, bleu, jaune, pantalon - long, court - rouge, bleu, jaune, jupe - longue, courte - rouge, bleue, jaune.

Mise en situation : tous les enfants ont le même matériel : une poupée de carton et les mêmes vêtements choisis selon la phase de l'activité.

L'un d'eux, caché derrière un écran, habille sa poupée en décrivant le vêtement pour que les autres habillent la leur de la même façon. Les enfants vont chaque fois vérifier auprès du modèle s'ils ont bien interprété le message.

La jardinière procédera de la même façon que pour l'activité « faire identifier un enfant dans un dessin ».

rier les enfants selon leurs besoins. Schématiquement, le programme est donc composé d'activités-noyaux autour desquelles gravitent des activités complémentaires. Ces activités sont regroupées en fonction des processus impliqués et de l'évolution de ces processus. Des grilles d'évaluation sont proposées pour chacun des modules d'activités. Ces grilles doivent permettre aux éducatrices de préparer leur classe en fonction des objectifs poursuivis et de l'évolution des enfants par rapport à ces objectifs. Le programme ne présente donc que des exemples d'activités, mais l'organisation et la présentation des activités illustrent les principes mis de l'avant en même temps que le livre du maître en justifie le rationnel. Le but poursuivi était avant tout de munir les éducatrices d'un instrument qui leur permette de mieux systématiser leurs interventions. C'est pourquoi il a semblé préférable d'investir au niveau de la définition du cadre et des principes d'intervention, en refusant de proposer un livre de techniques ou de recettes. En appliquant les activités proposées, les éducatrices devraient acquérir les principes qui les sous-tendent et être ensuite capables de les adapter à d'autres contenus en fonction et de leur propre intérêt et des intérêts des enfants.

- Remplir une grille d'évaluation pour chaque enfant en regard de chaque domaine de développement.
- Déterminer à l'avance les enfants qu'elle veut observer pendant une activité.
- Se fixer, au plus, deux enfants de même niveau à observer au cours d'une même activité.
- Bien étudier le dossier de chaque enfant pour savoir à quel stade chacun en est rendu par rapport aux comportements qu'elle veut observer.
- Choisir l'activité la plus propice pour mettre en évidence les comportements-cibles.
- Bien avoir en tête les comportements-cibles en se référant à la grille d'évaluation.

Il suffit ensuite à la jardinière de noter si l'enfant a manifesté le comportement-cible dans l'activité au cours de laquelle elle l'a observé. L'éducatrice ne peut toutefois se lier à une seule observation, dans une seule situation, pour conclure si oui ou non l'enfant maîtrise le comportement visé. Il faudra qu'elle reprenne le même processus dans différentes situations à différents moments. Elle devra ensuite périodiquement cumuler ses observations sur des fiches-synthèses pour déterminer à quel niveau l'enfant se situe par rapport à tel ou tel objectif intermédiaire, puis par rapport à tel ou tel objectif global.

2) les activités complémentaires ou de consolidation qui sont pour la plupart des activités traditionnelles de la maternelle, mais qui sont regroupées selon les objectifs des activités-noyaux. Ces activités sont décrites de façon à nécessiter, la plupart du temps, un minimum d'interventions de la part

de l'éducatrice, ce qui lui permet de fonctionner en ateliers, de s'impliquer davantage dans les activités-noyaux et d'organiser différents ateliers complémentaires simultanément. Ce principe donne aux enfants un choix relatif d'activités selon leur intérêt, en même temps qu'il permet à l'éducatrice d'o-

C'est en se basant sur les résultats de ces évaluations que l'éducatrice devra déterminer son programme d'activités, pour proposer aux enfants des activités qui leur permettent de progresser de façon relativement uniforme dans les trois domaines de développement. Elle devra toujours proposer des activités qui touchent aux trois domaines de développement et s'assurer que les enfants aient franchi les étapes précédentes avant de leur proposer une activité de niveau supérieur.

Il est probable, cependant, que les enfants ne progresseront pas tous au même rythme et que certains devront poursuivre certaines activités plus longtemps que d'autres. La question du regroupement des enfants se posera alors. Mais, encore là, différents critères pourront orienter l'intervention de la jardinière :

- le niveau des enfants
- leurs relations d'affinité
- leurs intérêts

C'est pourquoi l'éducatrice aura tout avantage à laisser le plus possible aux enfants la liberté de choisir leurs ateliers ; eux seuls finalement sont en mesure de tenir compte de ces trois critères. Toutefois, elle pourra les influencer en proposant des ateliers correspondant aux niveaux respectifs des enfants, en jouant sur les relations sociométriques et en ajustant les contenus des activités en fonction de l'évaluation des enfants en fin de journée. Ainsi donc, quel que soit le niveau où elle intervient dans l'application du programme, c'est en se donnant les moyens de mieux connaître ses enfants que l'éducatrice pourra le mieux répondre à leurs besoins et respecter leur individualité tout en les stimulant à progresser.

L'évaluation Respecter le rythme de développement propre à chaque enfant

À cause de l'orientation du programme qui vise, dans la mesure du possible, à coller à la réalité du développement, chaque activité ne correspond pas à un objectif, mais à un ensemble d'objectifs tous interreliés. Ces objectifs se greffent toujours et de façon parallèle à deux domaines de développement, soit le développement du langage et le développement cognitif, soit le développement du langage et le développement social. Seuls les jeux de communication portent sur un seul ordre d'objectifs, qui ont trait au respect des mécanismes de la communication et à l'utilisation du code.

C'est l'évaluation qui permettra de déterminer à quel stade en est l'enfant par rapport aux objectifs du programme. Ces objectifs pouvant se réaliser dans des comportements différents et de façon différente, selon les situations, c'est par une observation systématique que l'éducatrice pourra déterminer le niveau de chaque enfant par rapport à chaque domaine de développement. Comme les activités sont conçues de façon à favoriser la mise en application de ces comportements, la jardinière n'aura qu'à se référer aux tableaux des objectifs repris dans les grilles d'évaluation en fonction des niveaux de développement.

Si l'éducatrice maîtrise bien le rationnel du programme et de chaque activité en particulier, elle devra pouvoir observer les enfants en cours d'activités sans avoir à les interrompre ou à ménager des moments particuliers. Cela exigera toutefois une certaine méthode :

Conclusion

Comme pour les autres aspects du développement, l'enfant joue un rôle actif dans l'acquisition de la compétence à communiquer. Comme pour les autres aspects également, le rôle de l'adulte est de stimuler et d'encourager. L'enfant doit être mis en contact avec le langage, c'est-à-dire qu'il doit en entendre beaucoup pour pouvoir en dégager les règles de structuration. Mais ces règles ne peuvent pas lui être transmises, c'est lui-même qui les construit et, pour ce faire, il faut qu'il puisse expérimenter lui-même le langage dans toutes ces dimensions ; qu'il puisse avoir l'occasion d'exprimer des significations de différents ordres (cognitif, affectif, social) dans des situations qui varient selon les personnes auxquelles il s'adresse et les modes de communication qu'il utilise. Deux conditions s'imposent toutefois pour soutenir et stimuler le désir de communiquer de l'enfant :

1. placer l'enfant dans un milieu stimulant qui éveille sa curiosité et soulève des questions à sa mesure ;
2. favoriser l'esprit d'initiative et l'autonomie de l'enfant.

Par ailleurs, le langage étant l'instrument pédagogique privilégié, toute activité de la maternelle, dans la mesure où elle implique des échanges verbaux, est elle-même situation de communication et peut être exploitée pour permettre à l'enfant de développer sa compétence à communiquer. Il n'est donc pas nécessaire d'avoir recours à des programmes au sens traditionnel du terme, ou à du matériel spécialisé pour atteindre les objectifs visés. La qualité d'une méthode ne tient pas à la complexité du matériel qu'elle propose mais à la valeur éducative de celui-ci. Quant à l'éducatrice, elle peut aider l'enfant dans son cheminement mais en autant que ses interventions se situent dans un contexte significatif, c'est-à-dire en relation avec l'objet de la communication et sans rupture de la communication et qu'elle s'appuie sur une bonne connaissance des principes de développement de la compétence à communiquer.

RÉFÉRENCES

- 1 PAGE, M., PIERRE, R., BAILLARGEON, M. et al. (1982) *Guide pédagogique préscolaire : Le langage au préscolaire*. Direction des programmes. Ministère de l'Éducation.
- 2 PIERRE, R. (1983) *Programme de développement psycholinguistique. Livre du Maître I et II*. Collection Études et documents, à paraître, Ministère de l'Éducation.
- 3 PIERRE, R. (1983) *Programme de développement psycholinguistique. Livre des activités I et II*. Collection Études et documents, n° 16-0152-02 et 03, Ministère de l'Éducation.

Grille d'évaluation des mécanismes de la communication

La jardinière coche () les comportements manifestés par l'enfant.

oui non

Mécanismes de la communication

- | | | |
|---|---|---|
| • établir le contact avec un interlocuteur..... | — | — |
| • s'assurer que son message est bien compris | — | — |
| • modifier son message quand il n'est pas compris | — | — |
| • être attentif à son interlocuteur | — | — |
| • demander des précisions sur le message reçu..... | — | — |

oui non

Utilisation du code

- | | | |
|--|---|---|
| • utiliser des termes précis..... | — | — |
| • modifier son articulation quand elle nuit à la compréhension du message | — | — |
| • reformuler la phrase si elle ne semble pas comprise..... | — | — |
| • donner toutes les informations nécessaires à la compréhension du message | — | — |