Document généré le 24 avr. 2024 11:31

Québec français

Désarmé devant la timidité?

Maryse Campeau

Numéro 58, mai 1985

URI : https://id.erudit.org/iderudit/47780ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Campeau, M. (1985). Désarmé devant la timidité? *Québec français*, (58), 60–62.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1985

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Pronom indéfini

Cette classe regroupe : aucun, nul, pas un, autrui, certains, chacun, on, personne, quelque chose, quelqu'un, quiconque, rien, l'un, tous, plusieurs...

Travailler les phénomènes d'accord et de variation particuliers à cette catégorie de mots.

(quelqu'un — quelques-uns...)

Sujet

Cette fonction grammaticale est sans aucun doute la plus importante de toutes et commande la moitié des phénomènes d'accord.

Il est important d'amener l'élève à identifier correctement le sujet (ou le groupe sujet) et à voir la relation entre celui-ci et la terminaison du verbe.

Verbe

En grammaire traditionnelle, « *un verbe est un mot qui indique l'état ou l'action.* »

Cette définition soulève de nombreuses difficultés[2]. Ainsi, dans « *Julie est heureuse* », n'est-ce pas plutôt le mot « *heureuse* » qui décrit l'état de Julie ? Dans « *Il paraît que madame Bertrand déménage* », quelle est l'action faite par le sujet de « *paraît* » ? Dans « *La course est mon sport favori* », quel est donc le mot d'action ?

On le voit, il est presque impossible de valider ces définitions basées sur le « sens fondamental » du verbe en tant que catégorie grammaticale. Aussi, aujourd'hui, on trouve plus efficace de décrire le verbe par le fait que c'est un mot qui varie selon divers aspects :

— le temps (passé, présent, futur)
— la personne (je, tu, nous...)
— le nombre (singulier, pluriel)

Cette approche, qui est réellement opérationnelle, permet aux écoliers de se donner des repères fonctionnels pour identifier le verbe et le distinguer du nom ou de l'adjectif.

■

[1] Pierre ACHIM, dans *Québec français*, nº 53, p. 72.

[2] Pour une étude beaucoup plus détaillée de ces phénomènes, se reporter au document de J.-G. MILOT, *Grammaire et orthographe*.

RÉFÉRENCES

DUBOIS, J. et al., *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, 1973, 516 p.

GOBBE, R., *Propositions de terminologie grammaticale*, Duculot, 1979, 55 p.

GREVISSE M., *Le bon usage*, 1964, 1194 p.

MILOT, Jean-Guy, *Grammaire et orthographe, Manuel pédagogique*, CECM.

Désarmé devant la timidité?

Dès la maternelle, on rencontre des enfants qui communiquent très peu verbalement, et souvent même pas du tout. Pour certains, l'adaptation à l'école se fait difficilement ; pour d'autres, c'est leur personnalité qui se développe ainsi ; ou encore, pour un autre type d'enfant, le refus de parler résulte de mauvaises expériences vécues avant l'entrée à l'école.

Quelques portraits d'enfants « dits » timides

1. *L'enfant qui présente un mutisme scolaire*

Cet enfant vit une période d'adaptation difficile au monde scolaire. Il peut être très loquace chez lui, mais il s'abstient de toute verbalisation à l'école. Il utilise plusieurs stratégies pour éviter de communiquer verbalement. Pour faire comprendre ses besoins, les gestes le dépannent constamment. On le sent mal à l'aise lorsqu'on s'adresse directement à lui.

2. *L'enfant peu loquace*

Cet enfant s'exprime bien dans son milieu familial, mais il n'est pas un moulin à paroles, loin de là. Il fonctionne bien à l'école ; il écoute et participe normalement. On le voit rarement entamer la conversation. Il répond aux questions pour plaire à son professeur. Il attend son tour et ne dit que l'essentiel. Ses énoncés sont laconiques.

3. *L'enfant conscient de son retard de langage*

Cet enfant vit des échecs répétés en voulant communiquer avec les autres. Conscient de sa difficulté, il ne se risque plus à parler, craignant de ne pas être compris. Plusieurs autres portraits pourraient être dressés. Les enfants ainsi décrits auraient en commun avec ceux-ci une difficulté plus ou moins grande à communiquer avec leur entourage. Pour leur venir en aide, une analyse des interactions en contexte de classe nous permettra de dégager quelques cibles d'intervention.

L'enfant timide et ses camarades

Vers une meilleure observation de l'enfant timide

On ne peut pas ne pas communiquer (P. Watzlawick). Lorsqu'un individu est mis en présence d'un autre, l'attitude non verbale communique un certain message, même si aucune parole n'est échangée. En classe, l'enfant timide communique lui aussi, à sa façon, ses intentions et ses besoins.

- *Comment l'enfant timide communique-t-il ?*

Il risquera sans doute quelques mots à l'occasion, mais il utilisera fréquemment le geste ou le regard pour se faire comprendre. Des situations particulières peuvent l'amener à interagir avec les autres enfants ou avec l'enseignant. La plupart du temps, il le fait pour répondre à un besoin urgent (exemple : demander de l'aide pour retrouver ses bottes au moment du départ).

Dans certains cas, un ami lui sert d'interprète. C'est lui qui traduit ses demandes. Il faut tenter de limiter le rôle de cet interprète pour plutôt l'utiliser de façon à lui donner le goût de dire aux autres ce qu'il confie à cet ami.

Vers une meilleure utilisation du groupe-classe

- *Y a-t-il un phénomène de rejet ou de surprotection de la part de certains enfants ou du groupe ?*

On lui renvoie parfois une image négative en le catégorisant : « *il parle pas, lui, c'est un bébé !* » À l'opposé, on voit aussi le groupe prendre en charge l'enfant qui ne parle pas, comme s'il était malade ; on généralise son incapacité à communiquer à toutes les activités. On ne le laisse pas se servir lui-même. Donc, ses besoins sont toujours anticipés par le groupe. Il faut contrôler rapidement cette attitude en faisant objectiver la situation par les enfants (s'ils étaient à la place de cet enfant, comment se sentiraient-ils ?)

- *Y a-t-il des enfants qui tentent de communiquer avec lui ?*

Il arrive qu'un enfant ait de bonnes habiletés de reformulation et qu'il établisse facilement le contact avec l'enfant retiré. Cet ami peut permettre à l'enseignant de se rapprocher en servant de tampon. La communication en triade rend le contact moins direct et moins menaçant.

TEST

Êtes-vous un interlocuteur accessible pour l'enfant timide ?

À vous de juger :

	Oui	Non
1. Suis-je envahissant ? *(Je mets toujours un bras autour de l'enfant qui me parle ou j'essaie d'intervenir le plus souvent possible dans les conversations des enfants.)*	☐	☐
2. Suis-je distant ? *(Je préfère maintenir une certaine distance avec les enfants ; ils sont ainsi plus respectueux.)*	☐	☐
3. Mon niveau de langage est-il éloigné de celui des enfants ? *(J'utilise tous les termes francisés : hambourgeois, barbotine,...)*	☐	☐
4. Le niveau de complexité de mes énoncés est-il difficile pour les enfants de mon groupe ? *(Je m'exprime avec eux comme je le ferais avec un collègue.)*	☐	☐
5. Les interdits, en classe, sont-ils nombreux ? *(Faites-en le relevé.)*	☐	☐
6. Les interdits sont-ils difficilement compris des enfants ? *(Je dois continuellement revenir sur les consignes.)*	☐	☐
7. Mon attitude non-verbale contredit-elle le message verbal ? *(« Je suis tellement fier de toi » dit d'un ton peu chaleureux.)*	☐	☐
8. Ma voix est-elle agressante ? *(Ton fort, débit rapide)*	☐	☐
9. Est-ce que je passe beaucoup de temps à réprimander ? *(J'ai l'impression de ne faire que cela !)*	☐	☐
10. Est-ce que j'accorde beaucoup d'importance à la manière de dire les choses ? *(Prononciation, vocabulaire)*	☐	☐
11. Est-ce que mes interventions se limitent à faire répéter l'enfant ?	☐	☐
12. Est-ce que je valorise très souvent l'enfant qui s'exprime bien au détriment des autres ?	☐	☐

Voir l'évaluation de ce questionnaire à la fin de l'article.

L'organisation de la classe

Les activités en grand groupe se font-elles au détriment du petit groupe, de la triade ou de la dyade ?

Beaucoup d'enfants ne s'exprimeront pas en grand groupe. Sans être gênés, ils n'en voient pas l'intérêt. C'est souvent les mêmes enfants qui répondent aux questions de l'enseignant. Les possibilités d'interaction sont beaucoup plus riches en petits groupes. On peut facilement faire le parallèle avec les adultes. Dans une réunion de vingt personnes, ce sont toujours les mêmes qui prennent la parole. Lorsque l'animateur invite les autres à s'exprimer, ils sont peu nombreux à le faire. Par contre, divisés en sous-groupes, la majorité des participants vont donner leur opinion et discuter du problème posé.

Les situations de communication proposées

Les situations sont-elles valables pour l'enfant ? Respectent-elles ses intérêts ? *Sont-elles proches de son vécu ? Cela* demande une bonne connaissance du milieu socio-culturel et des valeurs familiales. Dans certaines familles, on communique beaucoup de façon non verbale, ou encore, les enfants parlent très peu aux adultes. On voit aussi les aînés parler pour leurs cadets.

Les contextes sont-ils suffisamment variés ?

L'enfant qui développe une attitude de retrait peut se cantonner dans des activités qui font surtout appel aux habiletés motrices plutôt que langagières. L'enseignant ne doit pas oublier de solliciter sa participation malgré son manque d'intérêt pour les activités verbales. Il serait bon de l'amener dans des contextes nouveaux, lui permettant ainsi d'agir différemment. Par exemple, les sorties, les personnes invitées en classe, les activités spéciales comptent parmi les moments privilégiés pour observer des changements de comportement.

Les règles explicites et implicites

Les règles explicites sont celles que le groupe se donne au début de l'année. Elles sont habituellement suggérées par l'enseignant. Par exemple, il faut lever la main avant de parler ; on doit écouter l'ami qui parle... Parfois les règles sont trop nombreuses à suivre ou trop difficiles à respecter pour l'enfant. Elles pourront avoir un effet d'inhibition chez

certains. De peur d'être pris en défaut, ils préfèrent ne prendre aucune initiative.

Les règles implicites, pour leur part, ne sont pas définies verbalement. Elles découlent de la routine, du vécu en groupe. On les découvre par observation et déduction. Par exemple, on peut voir que l'enseignant a plus de tolérance envers Simon qu'envers Louis. L'un aura plus de permissions tandis que l'autre sera réprimandé à la moindre incartade; ou encore, les enfants peuvent déduire qu'ils obtiennent plus facilement la parole en la coupant aux autres. L'animateur doit être sensible aux règles implicites; elles sont naturelles et souvent mieux respectées que les règles explicites. L'enfant qui parle peu obéit, dans certains cas, à des règles implicites très claires (exemple: « *tu es mal habillé, on ne joue pas avec toi* » — ou — « *à l'école, il faut écouter et surtout ne pas déranger* »).

Les doubles messages

Les doubles messages viennent de la confusion créée par des messages verbaux et non verbaux contradictoires. Par exemple, l'enseignant qui dit: « *prends ton temps pour me le dire* », mais dont le comportement non verbal en donnant son attention aux autres enfants) signifie qu'il n'a pas le temps. Autre exemple, dire à un enfant: « *Je te trouve très gentil, tu sais* », alors que les distances physiques sont maintenues. Les enfants sont très sensibles au comportement non verbal des adultes. Très jeunes, ne pouvant comprendre le langage de l'adulte, ils distinguaient le visage souriant du visage sombre, le ton doux du ton dur, les gestes réconfortants des gestes menaçants... À cinq ans, l'aspect non verbal prend encore beaucoup d'importance dans la communication.

L'interaction enseignant-enfant

Il est normal que la langue utilisée à l'école soit plus complexe que celle du milieu familial. À la maison, la communication s'établit à un niveau plus affectif et s'organise autour des composantes non verbales. Les référents étant bien connus de chacun, le langage devient plus implicite. Par contre, à l'école, il faut tenir compte du vécu de chaque enfant. Le langage adopté devra être plus universel pour être compris de tous. Les reformulations de l'enseignant devront viser non seulement les énoncés manquants de précision, mais également les messages gestuels de l'enfant timide. Il se fait si bien comprendre de cette façon que parfois l'enseignant se voit répondre à ses demandes sans même l'inciter à les verbaliser (exemple: le soulier pointe devant lui, le pot de colle tendu à bout de bras devant l'enseignant).

De plus, le langage adressé aux enfants en classe varie trop peu en termes de fonctions communicatives. En effet, le rôle de l'enseignant l'amène à donner beaucoup de consignes et d'explications en groupe. Dans les dialogues, l'enseignant pose les questions et l'enfant y répond. Le discours est donc principalement informatif et incitatif.

Le discours expressif abordé par l'adulte se fait rare. Pour leur part, les parents rapportent fréquemment que leur enfant ne raconte pas sa journée au retour de l'école. Ils sont pourtant peu nombreux à parler de leur journée avec leur enfant. De son côté, l'enseignant exprime rarement ses goûts, ses peurs, ses humeurs, ses sentiments ou ses projets aux enfants. En s'impliquant, à titre de modèle, l'enseignant peut créer un climat favorable à l'apparition spontanée de fonctions langagières traditionnellement peu présentes dans le contexte scolaire.

Une démarche d'intervention

Le guide pédagogique *Le langage au préscolaire* propose une démarche logique, par étapes, qui vise à favoriser la communication avec l'enfant qui parle peu.

Une première étape doit permettre d'établir et de maintenir la communication avec cet enfant en l'aidant à verbaliser ses activités et ses demandes et en s'intégrant à ses jeux. Par exemple, au coin des blocs, s'il joue avec une auto, l'enseignant tentera d'entrer en relation en utilisant lui aussi une voiture. L'enseignant pourra suivre ses déplacements, le croiser, le laisser passer et même provoquer une collision.

À la seconde étape, il faut amener l'enfant à désirer l'attention et l'approbation de l'adulte. On lui accorde alors l'attention quand il s'engage dans une activité. L'enseignant verbalise ce qu'il souhaiterait entendre de l'enfant (en regardant sa peinture: « *C'est une maison et un soleil* »).

Dès que l'enfant se sentira valorisé par cette attention, il aura le goût d'aller chercher l'adulte. Il faut alors renforcer les verbalisations produites.

Exemple:
Enfant: « *Denise, viens voir* ».
Adulte: « *Oui, je suis contente que tu viennes me chercher* ».

On peut commencer à exiger une réponse verbale minimale. On commence par des questions très fermées qui nécessitent seulement une réponse par oui ou non. Si l'enfant ne fait que hocher la tête, on peut lui demander de nous imiter, en lui disant: « *Peux-tu dire "oui"?* » Graduellement, le modèle à imiter peut s'allonger: « *oui, j'ai soif* ».

Le degré d'ouverture des questions peut suivre la progression suivante:

1. Question fermée qui demande une réponse par oui ou non.
   (— As-tu eu le temps de jouer hier soir? — Oui)
2. Question fermée qui inclut la réponse (avec un choix).
   (— As-tu joué dehors ou dans la maison? — Dehors)
3. Question fermée qui demande une réponse par un mot.
   (— Qui jouais avec toi? — Mon frère)
4. Question ouverte qui demande un énoncé court.
   (— À quoi jouais-tu avec lui? — On jouait au monstre de la forêt—
5. Question ouverte qui demande plus d'élaboration.
   (— Peux-tu m'expliquer comment on joue au monstre de la forêt? — On avait mis des déguisements...)

Lorsque les questions très ouvertes sont sans réponse, on doit revenir à un degré plus fermé. Il est aussi important de renforcer toute manifestation verbale soit par un commentaire positif, soit en accordant de l'attention à l'enfant.

Pour terminer, les auteurs du guide pédagogique *Le langage au préscolaire* nous rappellent: « *De telles interventions ne réussissent jamais d'un seul coup. Il importe d'y revenir régulièrement et de le faire le plus méthodiquement possible, ce qui n'exclut évidemment pas la chaleur et l'authenticité de l'interlocuteur* ».

BIBLIOGRAPHIE

CHAUCHARD, Paul, 1968: *Timidité, volonté, activité*. Centre d'étude et de promotion de la lecture, Paris, 255 p.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. Helminck, JACKSON, Don, D., 1972: *Une logique de la communication*, Collection Points 102, Éditions du Seuil, 280 p.

RONDAL, J.A., 1978: *Langage et éducation*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 275 p.

Le langage au préscolaire, Ministère de l'Éducation, 1982: *Guide pédagogique*, Gouvernement du Québec.

Voici la réponse:

VOTRE DEGRÉ D'ACCESSIBILITÉ DIMINUE AVEC LE NOMBRE DE RÉPONSES AFFIRMATIVES ACCUMULÉES