

De la causerie à la conversation en groupe à la maternelle

Carole Fisher and Denise Doyon

Number 156, Winter 2010

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/61425ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fisher, C. & Doyon, D. (2010). De la causerie à la conversation en groupe à la maternelle. *Québec français*, (156), 89–91.

En publiant dans la rubrique « Échos de la recherche en didactique du français », des chercheurs, membres de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), souhaitent communiquer les résultats de leurs recherches qui ont des retombées concrètes sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans toutes ses dimensions et à tous les ordres d'enseignement.



De la causerie à la conversation en groupe à la maternelle

PAR CAROLE FISHER* et DENISE DOYON*

UNE RECHERCHE POUR COMBLER LES LACUNES DU PROGRAMME

La recherche à laquelle nous faisons écho est née d'un questionnement concernant la place accordée au développement du langage à la maternelle et au rôle que peut jouer la causerie à cet égard. Parmi les différentes facettes du développement de l'enfant considérées par le programme d'éducation préscolaire (2003), le langage apparaît dans la *Compétence à communiquer en utilisant les ressources de la langue*. Toutefois, l'explicitation des composantes de cette compétence n'est guère satisfaisante. Elle renvoie largement à l'écrit et en dépit d'un intitulé qui évoque les « ressources de la langue », le texte du programme fournit peu d'indications à cet effet. Le langage est avant tout abordé comme l'expression de la pensée (plutôt qu'un outil *pour penser*) et en termes de règles à respecter. Aucune mention n'est faite de la maîtrise des discours et des structures de la langue ; pourtant, en quittant la maternelle, l'enfant devrait être capable de « s'exprimer et de s'expliquer pour être bien compris » (p. 61).

Depuis plusieurs années, on se préoccupe beaucoup de favoriser l'entrée dans l'écrit par un travail en ce sens dès la maternelle. Cet intérêt pour l'écrit est justifié, mais il ne devrait pas conduire à reléguer l'oral au second plan, d'autant plus que le développement langagier est un facteur essentiel pour apprendre à lire et à écrire. Or, l'enfant de cinq ans n'a pas fini d'apprendre à parler et il existe souvent de grandes disparités à cet égard entre les enfants qui entrent à la maternelle.

C'est à partir du constat que les enseignantes disposaient de peu d'outils pour favoriser le développement du langage à la maternelle, et que le programme restait imprécis à ce sujet, que nous avons entrepris la recherche que nous présentons ici. Nous nous sommes centrées sur une activité que la majorité des enseignants pratiquent, avec plus ou moins de conviction : la causerie. Après avoir évoqué les difficultés de la causerie et nos orientations théoriques, nous décrivons notre démarche de recherche et le modèle d'animation de la causerie que nous avons dégagé.

LA CAUSERIE : UNE ACTIVITÉ DIFFICILE À MENER

De nombreux travaux (Florin, 1991, 1995 ; François, 1990) font état des difficultés que pose l'animation d'une causerie, cette activité où l'enseignant réunit tous les enfants « pour parler ». On observe que les sujets proposés sont souvent éloignés des préoccupations des enfants et que les enseignants les abordent en termes d'information à livrer. Au plan de l'animation, ils exigent que l'enfant qui prend la parole « demeure dans le sujet » et ils sont peu enclins à essayer de suivre sa pensée. Ils animent en posant un grand nombre de questions qui demandent des réponses brèves. Seuls les enfants qui maîtrisent déjà les règles implicites de la conversation scolaire prennent la parole. La participation est ainsi très inégale et petits ou grands parleurs demeurent, au fil de l'année, figés dans leur rôle respectif (Florin, 1991). Ce mode d'animation donne ainsi lieu à un dialogue enseignant / enfant (François, 1990) qui laisse très peu de place aux échanges entre les enfants. Le discours de l'enseignante occupe plus de place que celui de tous les

enfants réunis. Aussi, la causerie atteint rarement ses objectifs, elle est difficilement une activité qui mobilise le langage et la pensée des enfants.

Pour palier ces difficultés, plusieurs chercheurs proposent de favoriser les échanges en petits groupes. Pour notre part, nous pensions qu'il était possible de faire vivre avec profit des activités de langage en grand groupe à des enfants de 5 ans. D'autres travaux sur l'oral montrent que des enfants de cet âge sont en mesure de participer à des conversations en grand groupe (Froment et Leber-Marin, 2003 ; Halté et Rispail, 2005), et la maternelle devrait aussi avoir pour rôle de familiariser les enfants avec ce contexte de communication qui est celui de la classe. Le but de notre étude consistait donc à voir s'il était possible de passer d'une causerie traditionnelle à une véritable conversation à plusieurs qui soit constructive au plan du langage et de la pensée.

NOS REPÈRES THÉORIQUES : L'INTERACTIONISME SOCIAL

Comme l'écrit Bruner : « La seule manière d'apprendre l'usage du langage, c'est de l'utiliser pour communiquer » (1987, p. 110). Cela suppose que l'enfant puisse parler avec des locuteurs plus avancés désireux de communiquer avec lui. La médiation sociale joue un rôle fondamental dans l'appropriation du langage, cet outil psychique des plus importants. L'apprentissage se réalise ainsi dans un double contexte : sociohistorique, puisque l'enfant est nourri par la culture d'une société et d'un milieu donné, et intersubjectif, puisque c'est dans le creuset même de l'interaction et de la communication que la transmission des outils psychiques s'opère (Vygotsky, 1985). C'est en intervenant dans la *zone de proche développement* de l'enfant, par un étayage approprié, que l'adulte lui permet de progresser (Vygotsky, 1985 ; Bruner, 1983). Quant au langage, il remplit à la fois des fonctions de communication et de représentation et il est par essence dialogique, la pensée apparaissant, au cours du développement, comme l'intériorisation de la communication avec autrui, comme l'a montré Vygotsky.

DEUX POINTS DE VUE SUR LA CAUSERIE : CHERCHEUSES ET ENSEIGNANTES

Nous considérons que c'est dans le contexte même d'échanges significatifs avec des locuteurs plus avancés que l'enfant apprend l'usage et le fonctionnement de la langue et qu'il construit sa pensée. Nous envisageons donc la causerie comme une situation particulière de conversation à plusieurs, susceptible de mobiliser les capacités cognitivo-langagières des enfants et de les faire progresser. Pour cela, il faut trouver un enjeu communicatif réel et un défi suffisant pour susciter la parole des enfants et être une occasion d'apprentissage ; il faut également que l'enseignant facilite les interactions et qu'il fournisse des rétroactions structurantes au plan du langage et de la pensée.

Pour les enseignantes, rencontrées en entrevue au début de la recherche¹, la causerie représente une activité traditionnelle, plus ou moins contraignante. En animant une causerie, elles ont principalement comme objectifs de permettre aux enfants de s'exprimer (au plan affectif, surtout), d'enrichir et de corriger leur langage, d'installer des comportements scolaires (attendre son tour, écouter les autres, etc.). Dans leurs conceptions initiales, leur rôle consiste avant tout à choisir un bon sujet, à gérer les tours de parole et les comportements, et à veiller à ce que tous les enfants parlent en respectant le sujet.

NOTRE DÉMARCHE DE RECHERCHE

Notre recherche relevait à la fois du développement d'objet (dégager un modèle d'animation de la causerie) et de la recherche action, car il s'agissait d'associer les enseignantes à l'élaboration du modèle en favorisant la transformation des pratiques. C'est par une démarche progressive que nous avons fait se rencontrer nos attentes de chercheuses et les représentations des enseignantes. Il s'agissait de permettre aux enseignantes de comprendre et de partager nos préoccupations et, de notre côté, de mieux comprendre leur point de vue et les contraintes de la réalité de la classe. Nous avons donc adopté une démarche spiralaire qui consistait à enregistrer une causerie dans une classe, à en faire l'analyse, à rencontrer l'enseignante pour visionner l'enregistrement, lui présenter

l'analyse et en discuter. À la suite de quoi l'enseignante se donnait un objectif pour l'enregistrement suivant.

Dès la première rencontre, les enseignantes réagissent au visionnement de l'enregistrement en constatant la place qu'elles occupent et elles cherchent dès lors à favoriser la parole des enfants. Suit un long cheminement, au cours duquel elles expérimentent diverses formules et sujets (y compris se taire ou confier l'animation à un des enfants). Ce faisant, leurs représentations évoluent, elles prennent conscience des facteurs qui influencent la communication et s'étonnent des propos des enfants. Elles apprennent aussi à prendre des risques, à écouter davantage tout en développant des habiletés d'étayage. Elles constatent que lorsque tout le groupe est captivé par un problème à résoudre, la question de la discipline ne se pose plus. Elles trouvent une satisfaction nouvelle dans la communication qui s'instaure entre elle et les enfants, comme entre les enfants. De notre côté, nous prenons acte de certaines contraintes et nous voyons peu à peu émerger les facteurs clés qui influencent la qualité pédagogique d'une conversation à plusieurs à la maternelle.

TROIS COMPOSANTES DU MODÈLE DÉGAGÉ

Trois grands facteurs conditionnent la réussite d'une causerie profitable au plan du langage et de la pensée : *la gestion* (du sujet, de l'espace, des comportements et de la parole), *l'orientation* communicative et *les rétroactions* de l'enseignante. Le mode de gestion dépend de la conception que l'enseignante se donne de la communication dans la causerie. Lorsqu'elle voit la causerie comme une conversation à plusieurs, elle place les enfants en cercle pour qu'ils puissent se voir, elle s'adresse au groupe en disant « vous » (et non pas « tu ») comme si elle parlait à un seul enfant), elle établit avec les enfants des règles de fonctionnement qu'elle fait respecter, elle introduit clairement le sujet et le rappelle au besoin ; finalement, elle se préoccupe davantage du contenu des échanges que des aspects formels.

Par *orientation communicative*, nous entendons la combinaison d'un sujet (ou thème) et d'une intention communicative. Contrairement à une opinion répandue chez

les enseignants, ce n'est pas le sujet qui fait la causerie, mais bien ce que l'on en fait. S'agit-il de réfléchir à une question, de faire des hypothèses, de raconter un événement vécu ensemble, de chercher des réponses à une question ? Par le contenu sémantique auquel elle fait appel et par son intention communicative (informer, questionner, imaginer, etc.), l'orientation détermine une configuration particulière d'activités mentales et de conduites langagières. Ainsi, lorsque les enfants se demandent (à la suite d'une lecture) s'il est possible qu'un ballon se balance tout seul dans les airs, cela les amène à poser des hypothèses et à argumenter ; ils ont donc recours à des structures explicatives (*parce que ; si... alors*), à des verbes au conditionnel, à des phrases comportant des coordinations et des subordinations. Captivés par la question, ils mobilisent leurs capacités mentales et langagières. Cette situation fournit à l'enseignante l'occasion d'intervenir dans la *zone de proche développement* de celui ou de celle qui parle. D'où l'importance pour les enseignants de développer des habiletés d'étayage.

Après avoir observé et analysé quarante causeries provenant des classes de huit enseignantes au cours des cinq années de la recherche, nous avons constaté que très souvent la causerie portait sur ce que les enfants avaient fait à un moment où ils n'étaient pas à l'école (causerie du lundi, retour de vacances, etc.). Chaque enfant fait alors état de son expérience et porte peu d'intérêt à celle des autres. La répartition des orientations rencontrées était celle-ci : 14 causeries pour « parler de soi », 11 pour « faire apprendre », 8 pour « revenir sur une expérience vécue ensemble », 5 pour « faire réfléchir », 1 chacune pour « résoudre un problème » et pour « inventer ».

Nous avons analysé ces causeries en repérant les moments où « il se passait quelque chose », ce qui signifie, selon François (1981), que ce qui apparaît dans l'échange ne pourrait apparaître dans le monologue, soit lorsque les propos de l'un et de l'autre font évoluer les échanges, introduisent une dimension nouvelle, de l'imprévu, lorsqu'il y a « du bougé » (Nonnon), en somme une coconstruction de sens.

DEUX ORIENTATIONS GAGNANTES

En dégagant ces moments, nous avons constaté que deux orientations étaient particulièrement gagnantes. La première correspond à « revenir sur une expérience vécue ensemble ». Elle donne lieu à une activité conjointe de construction de « texte », puisque l'expérience est partagée par tous, et fait appel au genre narratif (récit). À ce titre, ces causeries font intervenir la chronologie d'événements, l'expression du temps et de repères temporels, une variété d'angles à considérer (ce qu'on a fait, vu, ressenti, dit, etc.). Dans cette situation, chaque enfant peut apporter sa contribution en lien avec celle des autres ; les propos se complètent, s'approfondissent, se nuancent. L'enseignante peut également rétroagir plus facilement que lorsque l'enfant raconte ce qu'il a fait en dehors de l'école.

La seconde orientation gagnante est celle qui consiste à « résoudre un problème ou chercher une réponse à une question ». Une telle orientation a pour effet de capter et de maintenir l'intérêt et l'engagement des locuteurs. Elle stimule l'imagination, suscite la formulation d'hypothèses, l'exploration de rapports cause-effet et, bien entendu, l'argumentation (démonstrations, objections, explications...). C'est d'ailleurs la situation privilégiée pour engager la discussion dans l'approche de la philosophie pour enfants.

Le troisième facteur correspond aux *rétroactions* de l'enseignante, c'est-à-dire aux actes de parole qu'elle produit en relation avec les énoncés des enfants, tels que fournir un avis de réception, questionner, reformuler, élaborer, commenter, relancer, etc. La pertinence ou la valeur d'étayage des rétroactions dépend de l'aptitude de l'enseignante à *suivre* les raisonnements des enfants et de son agilité communicative (procédés de relance, synthèse, fournir le bon mot, etc.). Il s'agit d'une habileté complexe qui est loin d'être naturelle, mais qui s'acquiert par une pratique réfléchie.

ANIMER DES CAUSERIES QUI DÉVELOPPENT LE LANGAGE ET LA PENSÉE DES ENFANTS

Il ressort de ce travail qu'il est possible d'animer des causeries constructives pour le langage et la pensée des enfants à la maternelle². Pour ce faire, l'enseignant doit aborder

cette activité en se centrant moins sur des aspects formels, comme « faire parler tous les enfants », que sur le contenu des échanges et la dynamique des interactions. Sensible à l'activité cognitive et langagière que les enfants peuvent déployer, il saura profiter des occasions que lui offre la vie de la classe pour favoriser des orientations gagnantes. En apprenant à suivre la pensée des enfants, il deviendra plus habile à soutenir leurs essais et à les amener plus loin. En somme, c'est en se donnant une meilleure compréhension de la communication, du langage et de la manière dont l'enfant se l'approprie, que l'enseignant peut le mieux favoriser le développement global des enfants. N'est-ce pas dire qu'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? □

* *Professeures à l'Université du Québec à Chicoutimi*

Notes

- 1 Ces entretiens ont donné lieu à une analyse de contenu (cf. C. Fisher et D. Doyon, « La causerie à la maternelle : pratiques et conceptions d'enseignantes », dans D. Doyon et C. Fisher [dir.], *Langage et pensée à la maternelle*, PUQ (sous presse).
- 2 Pour plus de détails, voir l'ouvrage mentionné, sous presse.

Références

- BRUNER, J., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France, 1983.
- , *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Éditions Retz, 1987.
- Florin, A., *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1991.
- , *Parler ensemble à la maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses, 1995.
- FRANÇOIS, F., « Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune », dans F. François [dir.], *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1990, p. 33-111.
- FROMENT, M., et J. LEBER-MARIN, *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*, Paris, ESF éditeur, 2003.
- HALTÉ, J. F., et M. RISPAIL [dir.], *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- VYGOTSKI, L. S. *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, 1985 [1^{re} édition : 1934].