

Quelles sont les microstructures narratives qui composent des récits spontanés d'enfants de 3 et 4 ans plurilingues inscrits en CPE ?

Nancy Allen, PH. D., chercheuse postdoctorale, UQAM, allen.nancy@uqam.ca

Nathalie Bigras, professeure, UQAM, bigras.nathalie@uqam.ca

Johanne April, professeure, UQO, johanne.april@uqo.ca

CRSH  SSHRC

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
Social Sciences and Humanities Research Council of Canada



Qualité des
contextes éducatifs
de la petite enfance

Plan de la présentation

- Problématique
- Questions et objectifs du projet
- Cadre théorique
- Contexte de la recherche
- Méthodologie
- Résultats
- Discussion et conclusion

Problématique

- Quelques chercheurs seulement se sont penchés sur les programmes d'intervention en microstructure depuis les années 1980 (Feagans & Farran, 1994; Geroges-Remy, 1991; Morrow, 1985, 1986; Stadlet & Ward, 2010).
 - La capacité de communication émergente de l'enfant peut être étudiée du point de vue des gestes, de la communication sociale, de la structure langagière, de la conscience phonologique et de l'attention.
- L'enfant parvient à maîtriser la structure fondamentale de sa langue maternelle vers 3 ans $\frac{1}{2}$ (Chevrie-Muller & Narbona, 2007), de même que sa composante pragmatique (Bates, 1976).
- Il semble souhaitable d'étudier les récits spontanés d'enfants en **dyades** plutôt qu'en groupe :

Toutefois, nous constatons dans les pratiques observées dans cette recherche que les interventions des éducatrices visent à la fois le développement de la complexité et de la productivité, ce qui nuit à leurs interactions entre pairs et avec l'adulte et que les interventions sont souvent décontextualisées.

Questions et objectifs de recherche

Objectifs généraux :

1. **identifier les microprocessus oraux** composant la microstructure narrative et présents dans **l'élaboration de récits spontanés** qui influent sur le **développement des compétences orales** (épistémique et pragmatique) d'enfants de 3 à 5 ans;
2. **décrire les composantes du récit spontané** nécessaires pour le développement de **compétences communicationnelles harmonieuses** à travers des dyades unilingues et plurilingues.

Questions :

1. **quelles sont les microstructures langagières présentes dans les récits spontanés** de dyades d'enfants de 3 à 5 ans unilingues francophones et de dyades plurilingues?
2. **comment les enfants de ces dyades rétablissent-ils les bris de communication** liés à l'utilisation inadéquate d'un ou de plusieurs microprocessus présents dans la microstructure nécessaires à l'intercompréhension du récit spontané?

1. Cadre théorique (CT): récit spontané

- Tâches langagières fonctionnelles et complexes (McCabe et Peterson, 1991) utilisées en référence à l'organisation des paroles d'un enfant qui **s'exprime librement** sur une **situation** (McCabe & Rosenthal Rollins, 1993; Clandinin *et al.*, 2007; McCabe, Bliss, Barra & Bennett, 2007).
 - Diverses raisons d'écouter ou de raconter : exprimer sa solidarité, impressionner, clarifier, rire, informer, critiquer, etc. (Crais & Lorch, 1994).
 - Observable dès **22 mois**.
- Permet **l'accès à l'organisation des connaissances** de l'enfant et à ses représentations du monde.
- Procure, en **contexte de jeu naturel**, des indications sur les dimensions affectives, sociales, langagières et cognitives du développement de l'enfant en se déplaçant d'une dimension à l'autre (Bouvet, 2001; Cohen, 2005; Bodrova & Leong, 2010).

2. CT: microstructure dans le récit (1/3)

- **Caractéristiques linguistiques utilisées durant la production narrative** (Fayol & Lemaire, 1993; Schneider, Hayward & Dubé, 2006; Walker, Roberts & Hedrick, 1988).

Productivité	Complexité
Nombre de propositions incluses dans une séquence définie. Comprenant le nombre de mots, de mots différents et d'unité thématique (T-unit).	Variété dans la communication orale représentée en termes de clauses, particulièrement en ce qui concerne leur richesse, leur longueur et leur connexion (subordonnant, pronoms.)
Aspects formels du langage qui s'acquièrent au contact des adultes (Doyon & Fisher, 2010, p. 47).	Cohérence entre les gestes, les actions et les mots des enfants. Capacité de répondre aux demandes (compréhension).

Pour les évaluer:

- Mesure de la longueur des T-units en mots et en morphèmes, de la coordination entre les propositions, du nombre de subordonnées relatives, de tours de paroles inclus dans l'histoire et du nombre de phrases complexes.
- Considérer la capacité de l'enfant à s'adapter au contexte de communication, les stratégies qu'il utilise pour établir, rétablir ou maintenir la communication, particulièrement par des éléments non verbaux.

(Peterson & McCabe, 1983; Schneider, Hayward & Dubé, 2006)

2. Microstructure dans le récit (2/3)

- Différentes **constructions infinitives** (verbe suivi de l'infinitif, préposition «à» suivi de l'infinitif) **émergent entre 2 et 4 ans** pour être acquises définitivement à 5 ans.
- Vers **2 ½ ans** le «que» apparaît pour introduire les **propositions relatives** et les propositions **complétives**, tout comme «quand» ou «si» et «parce que» pour **marquer les causalités** (Clark, 2003).
- Utilité de la microstructure :
 - C'est au niveau de la base de texte que s'organise la **microstructure** qui consiste en la compréhension des référents et des connecteurs entre les propositions.

2. Microstructure dans le récit (3/3)

- Lentin (1971) préconise de distinguer ce qui relève de **l'énonciation** et de la **compréhension** d'un énoncé par l'enfant.
 - Accorde de l'importance à l'interaction adulte-enfant ou enfant-enfant **préférant les temps de langage interindividuels** aux moments collectifs et affirme la priorité de la syntaxe sur le vocabulaire et l'articulation.
 - Dès 3 ans ½ — 4 ans le nombre de mots ne fait plus la différence entre les enfants, mais **l'organisation syntaxique des énoncés** oui;
 - La **longueur des énoncés** est en lien direct avec la **complexité syntaxique** de ces derniers (Boisseau, 2005).

En résumé

Le récit ne serait donc pas à évaluer en fonction de la quantité des mots produits contrairement à Kemper (1984) ou à Hudson et Shapiro (1991) pour qui la longueur du récit est un critère pertinent. Il serait plutôt à évaluer en fonction de la diversité des outils employés et de leur usage (**complexité versus productivité**).

Contexte de la recherche

Milieu : 14 CPE sélectionnés dans un échantillon existant (Bigras *et al.*, 2016-2021)

Échantillon : 14 dyades d'enfants (19 filles, 9 garçons)

- 6 multilingues
- 8 unilingues francophones

Nous présenterons ici 5 dyades multilingues.

Critères de sélection :

- Langue parlée
- Niveau scolaire de la mère
- Indice de défavorisation socio-économique

Méthodologie

Posture et type de recherche

- Posture de recherche compréhensive et descriptive (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011);
- Devis méthodologique mixte;
- Type de recherche: descriptif.

Profil des dyades multilingues

Id. du CPE	Id. des enfants	Âge (mois)	Âge (mois) temps 1	Genre	Langue maternelle	Milieu fav. ou défav.	Scolarité de la mère
Q16A-3	EDO	35	37	G	FR	D	3
Q16A-4	SOP	37	40	F	ESP	F	10
Q18A-3	FRA	36	40	F	FR	F	6
Q18A-4	KEI	38	42	F	AN	F	-
Q22A-2	NAT	40	44	G	FR	F	8
Q22A-X	MAT	42	44	F	AN	F	3
Q24A-1	IVY	37	39	F	MD	D	6
Q24A-2	HIB	38	39	F	Urdu	D	2
Q28A-1	CHR	39	41	G	Roumain	F	11
Q28A-2	SOF	37	39	F	Macédonien	F	10

Profil des éducatrices

Id. du CPE	Genre	Âge	Qualification selon le ministère	Années d'expérience dans ce CPE	Années d'expérience total	Heures travaillées/semaine	Nb d'enfants/gr.
Q16A	1	6	8	15,00	16,00	34,00	7
Q18A	1	5	6	16,00	16,50	40,00	8
Q22A	1	2	2	2,00	2,00	33,00	8
Q24A	1	4	2	11,91	11,91	32,00	15
Q28A	1	8	8	14,67	17,67	34,00	7

Outils de collecte

- Observations non participantes filmées du contexte «naturel» des enfants et déroulement :
 - Chercheuse ou son assistante de recherche;
 - 1 h/CPE=3,5 h d'observations;
 - Caméra main qui suit les enfants;
 - Caméra fixe qui capte le contexte.
- Outils standardisés **inCLASS** et CLASS (Downer *et al.*, 2010; Pianta *et al.*, 2008).

Traitement et analyses des données

Pour les données d'observations non participantes :

- Transcription des données d'observations non participantes dans le Computerized Language Analysis (CLAN).
 - Calcul des occurrences de communication (verbale et non verbale) des enfants cibles, non pas de la complexité, mais de la **productivité** :
 - tours de paroles;
 - prises de parole menant à une interaction verbale ou non verbale;
 - prises de parole demeurant sans réponse.
 - Calcul des prises de paroles des éducatrices en termes de productivité.

Pour toutes les données :

- Analyses des variables :
 - utilisation de SPSS;
 - statistiques et moyennes descriptives.

Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS)

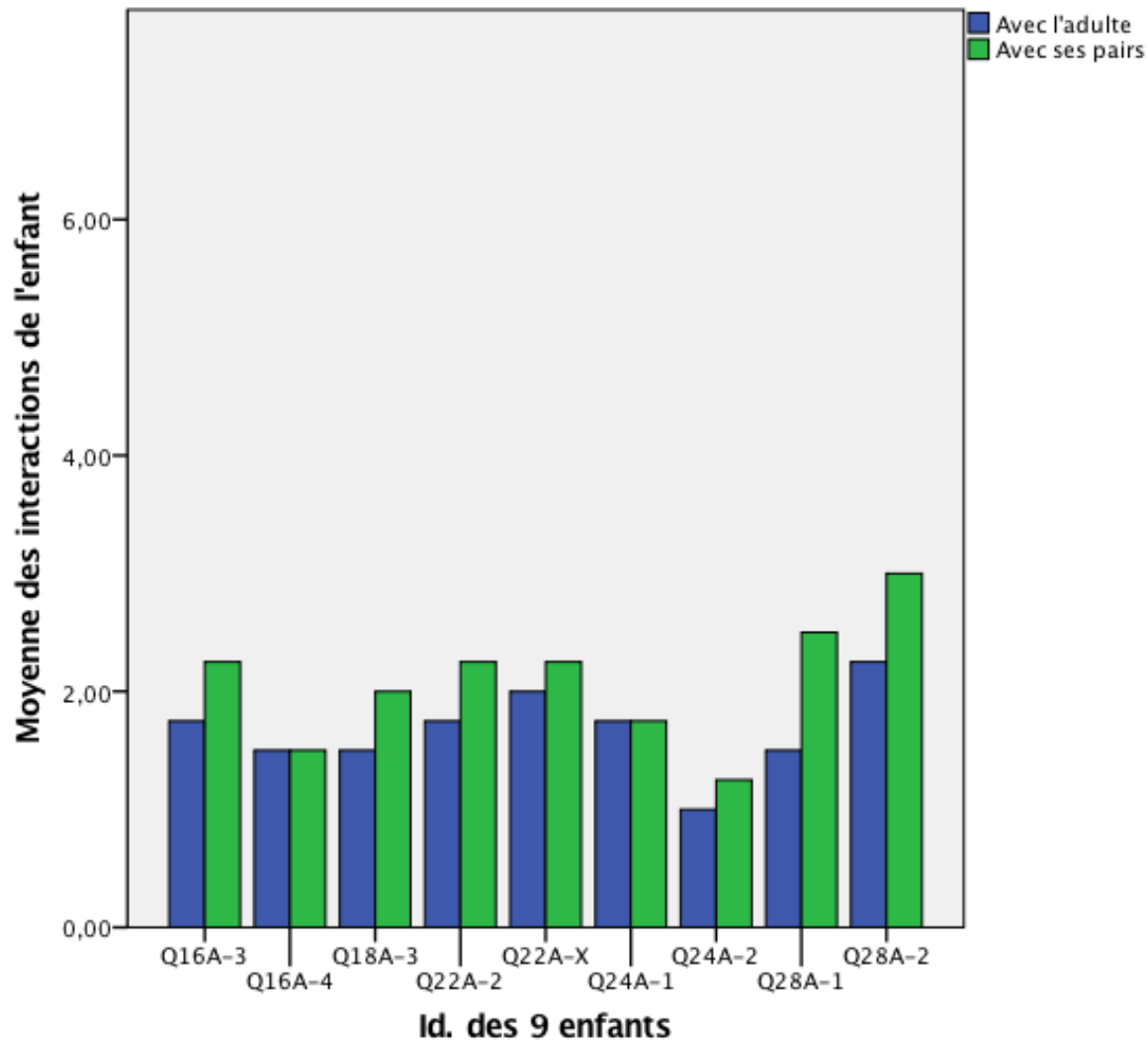
- inCLASS : mesure standardisée comprenant trois domaines reliés à la qualité des interactions entre les enfants du groupe : interactions avec l'éducateur, **interactions avec les pairs**, et réalisation de la tâche et cotés selon une échelle Likert (allant de 1 [bas] à 7 [élevé]).
 1. Interactions avec l'enseignant;
 2. Orientation de la tâche;
 3. **Interactions entre pairs** :
 - sociabilité avec les pairs, assurance à entrer en relation, **communication avec les pairs**, conflit avec les pairs.
- Le domaine des interactions avec les pairs permet de mesurer directement les relations que l'enfant entretient avec les autres enfants du groupe, ses prises de paroles pour entrer en relation, régler un conflit, expliquer ses idées et ses choix, etc.

Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): déroulement

- Une observation au printemps 2017 par une observatrice certifiée dans le CPE de l'enfant;
- 4 cycles d'observations de 10 minutes de chaque enfant, suivis d'une période de cotation de 10 minutes.

Résultats

Moyenne des **interactions** de chaque enfant au inCLASS (/7)

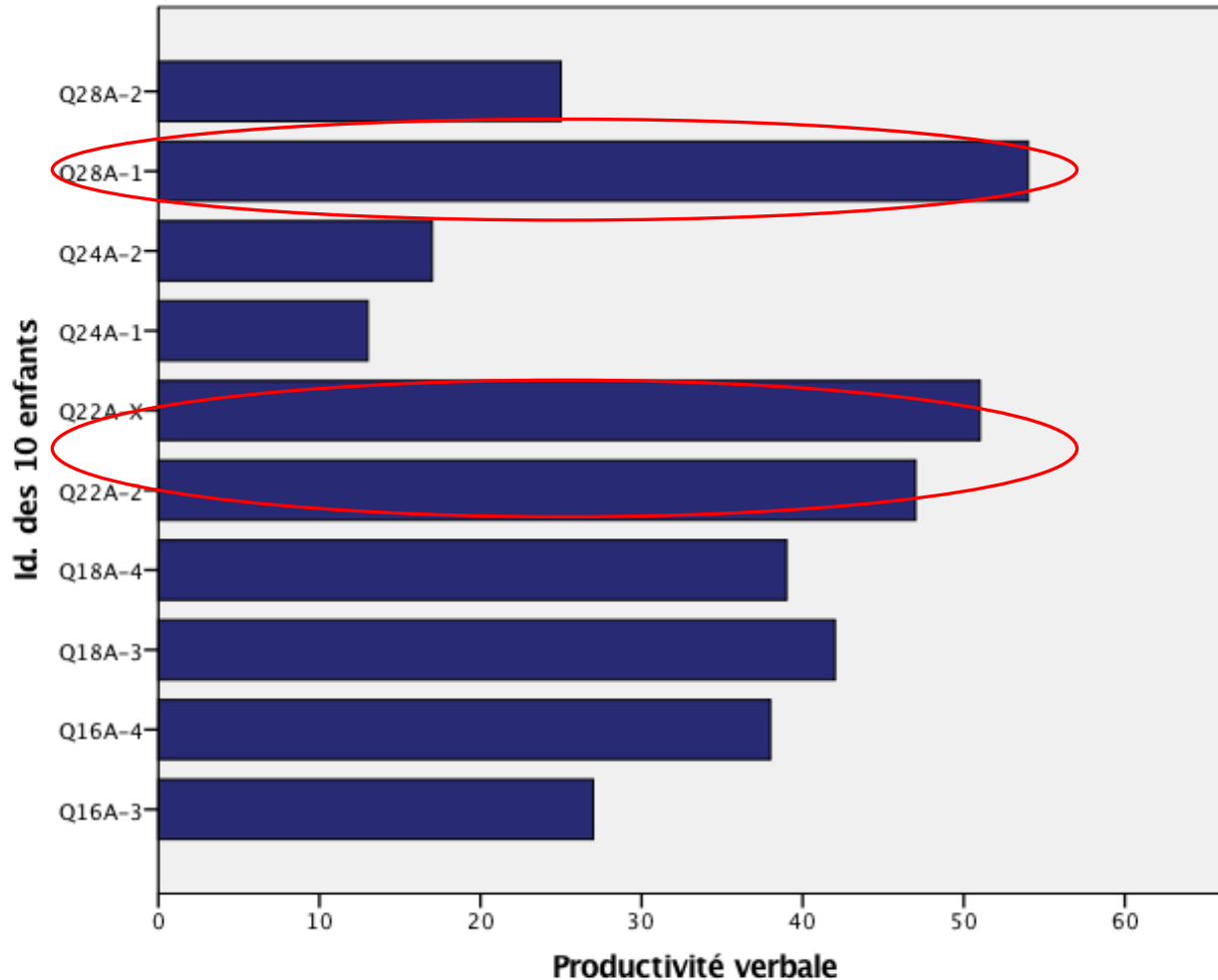


Constats:

1- Règle générale, les enfants interagissent **peu** (scores entre 1,5 et 2,25/7) et Q28A-2 est le seul qui obtient un score de 3.

2- Ils interagissent **plus** avec leurs pairs qu'avec l'adulte.

Productivité verbale de chaque enfant dans sa dyade



Constats:

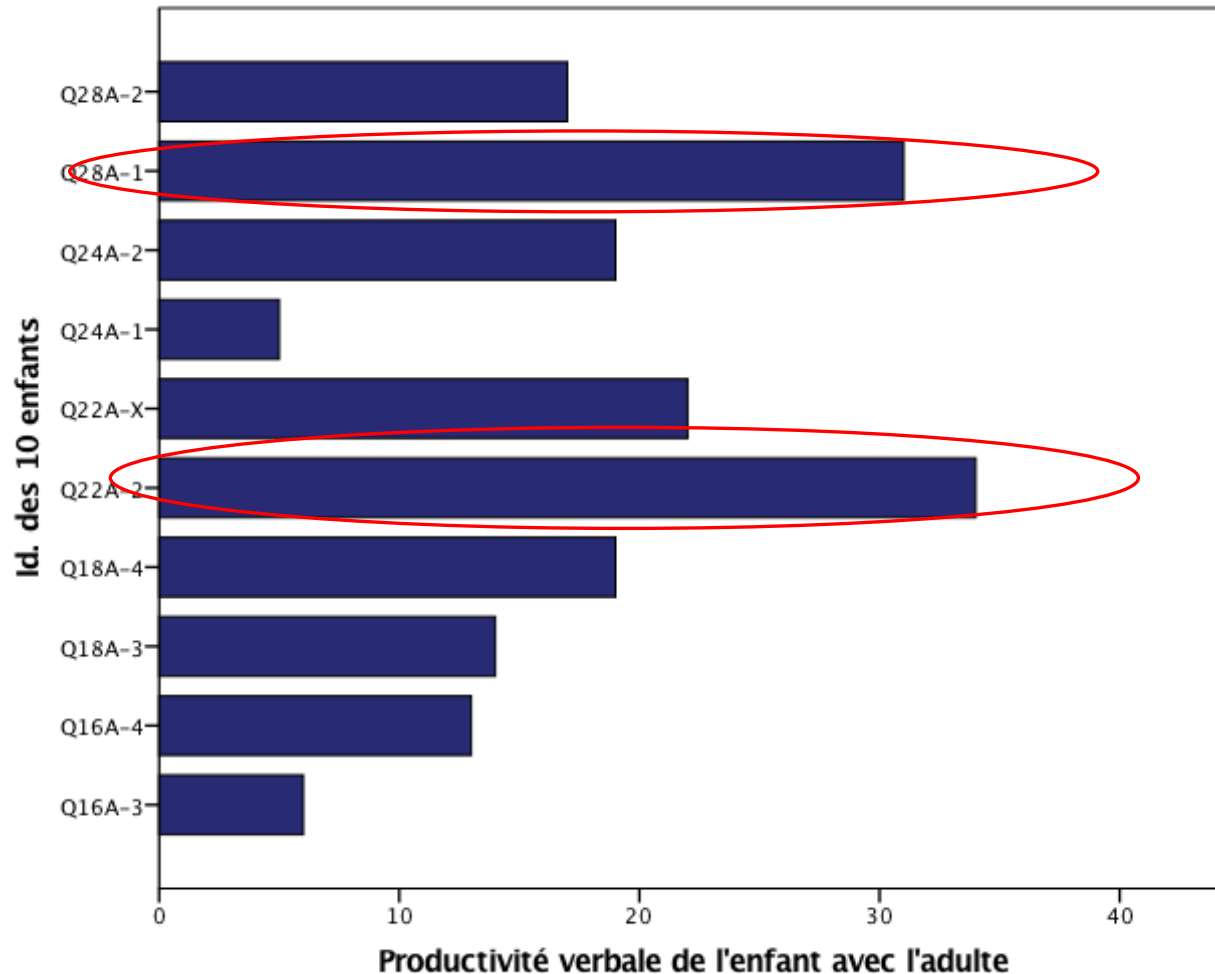
1- Les enfants de la dyade Q22A **s'expriment plus** que ceux des autres dyades:

➔ interprétation: les deux enfants se connaissent depuis 2 ans.

2- L'enfant Q28A-1 **s'expriment plus** que les autres.

3- Les enfants de la dyades Q24A **s'expriment peu** oralement.

Productivité **verbale** de chaque enfant avec l'adulte



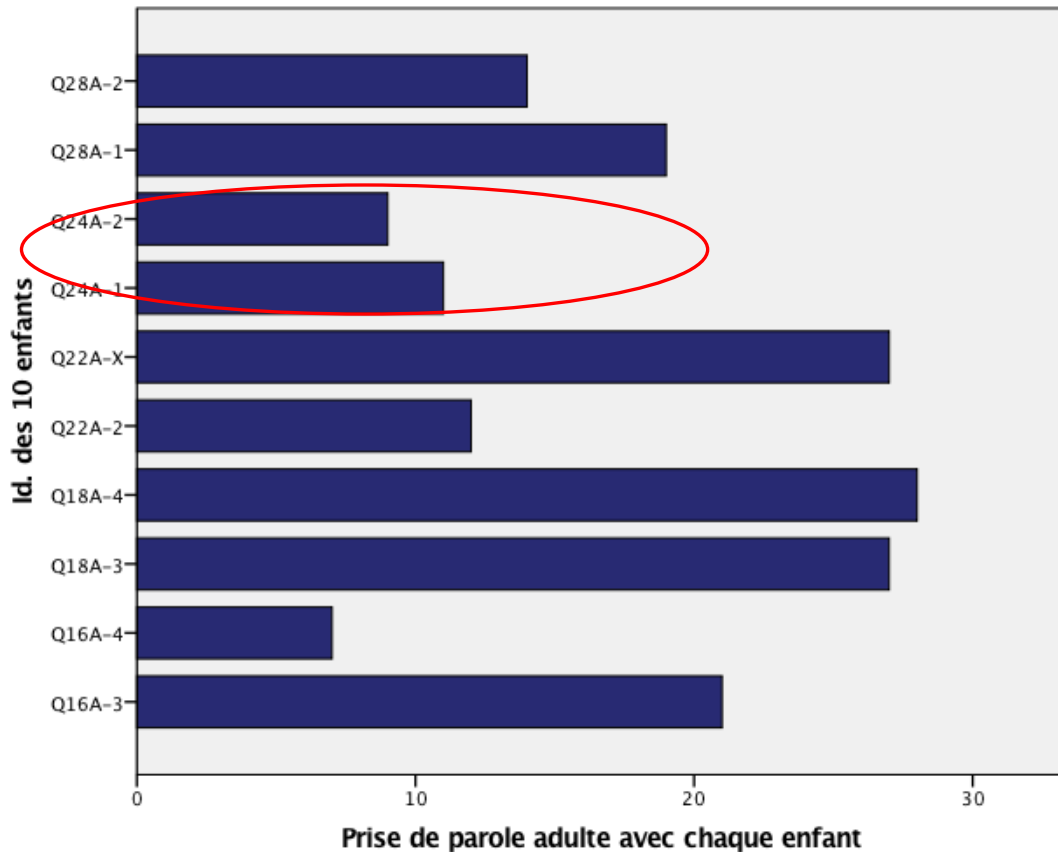
Constats:

1- Les enfants Q28A-1 et Q22A-2 interagissent **le plus** avec l'adulte.

2- Les enfants Q24A-1 et Q16A-3 interagissent **le moins** avec l'adulte.

3- Les enfants des dyades Q28A et Q22A sont celles qui **interagissent le plus** avec l'adulte alors que la dyade Q16A est celle qui **interagit le moins** avec l'adulte.

Productivité **verbale de l'adulte** avec chaque enfant



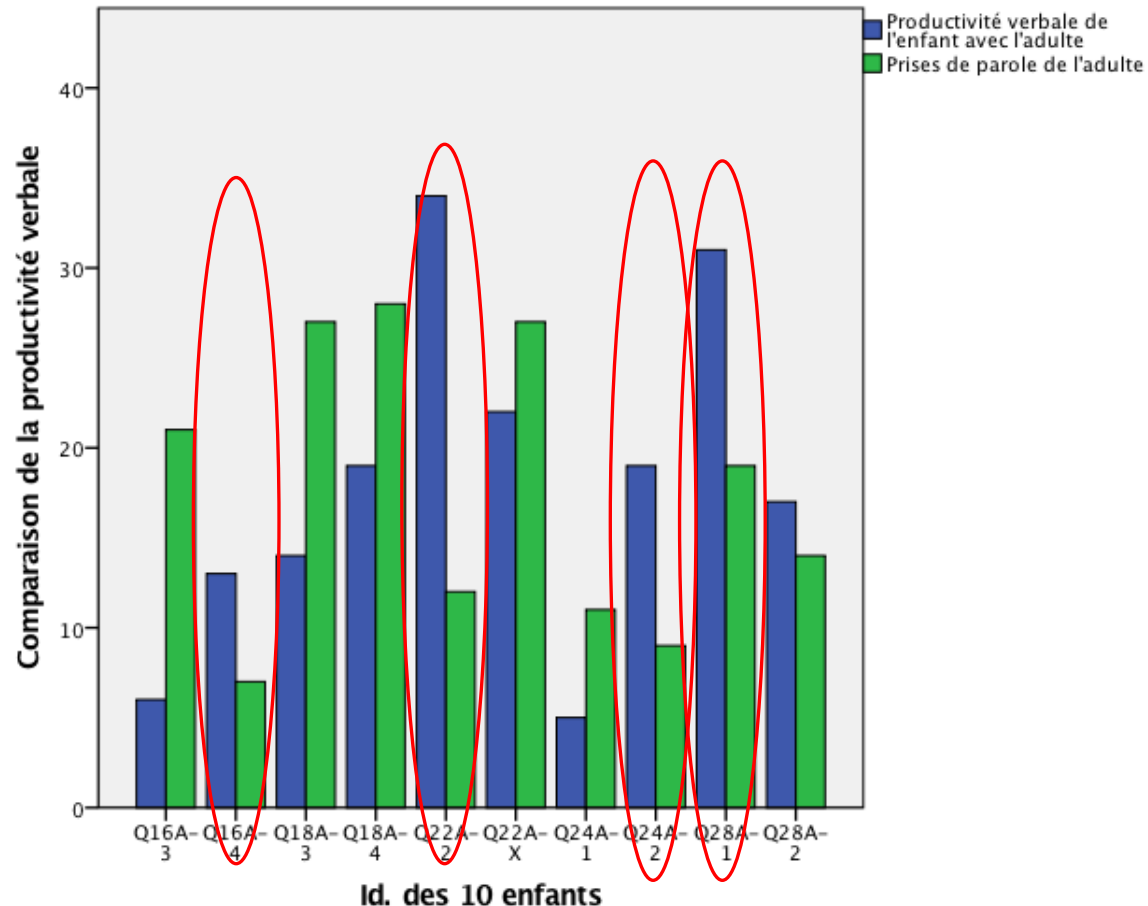
Constats:

1- Les **éducatrices** des enfants Q22A-X, Q18A-3 et Q18A-4 **s'expriment plus** que les autres éducatrices;

pourtant, elles ont un nb. d'années d'expérience très différent (2; 16).

2- L'éducatrice de la dyade Q24A **s'exprime moins** avec les enfants et ces derniers parlent aussi très peu.

Comparaison des prises de parole des éducatrices et de la productivité verbale des enfants avec elles



Constats:

1- Les éducatrices parlent jusqu'à parfois **2x plus** avec les enfants Q16A-4 (esp.), Q24A-2 (urdu), Q28A-2 (roumain) et Q22A-2 (FR.).

➔ ces derniers parlent peu français.

2- Les éducatrices (5) parlent autant que les enfants (5/10):

besoin de se faire comprendre?
de répéter? de reformuler?...

Discussion et conclusion 1/2

- Certaines recherches montrent que l'un des déterminants de la qualité des processus est le soutien de l'adulte dans ses interactions avec l'enfant (Allen, April & Bigras, à paraître ; Pianta *et al.*, 2009) :
 - l'éducateur contrôle souvent une grande partie du temps de parole (Verreault, Pomerleau & Malcuit, 2005), ne laissant que peu la place à la parole des enfants : dans la **dyade Q18A**, l'éducatrice parle 2x plus que les enfants.
 - = effet différentiel sur la participation des enfants, qui n'ont pas la chance de s'exprimer équitablement (Ladd, 2005 ; Rudasill, Niehaus, Buhs & White, 2013) : les enfants **Q16A-4, Q24A-2, Q28A-2, et Q22A-2** s'expriment très peu oralement avec l'adulte.
- Doyon et Fisher (2010) mettent de l'avant que l'adulte doit soutenir le développement du langage des enfants et, donc, savoir quand intervenir et quand laisser la parole à l'enfant, car ce serait essentiellement **dans l'implicite que les enfants apprennent** quoi, quand ou comment exprimer leurs idées et développer l'intérêt pour la communication.

Discussion et conclusion 2/2

- Florin (1991, 1995) préconise de travailler le langage dans des groupes conversationnels de petite taille (6-10 enfants dès 3 ans), constitués d'enfants dont la tendance à intervenir spontanément dans un groupe classe est comparable (**quantité de paroles et non de la qualité des énoncés**). = repenser les dyades
 - Permet d'apprendre les règles conversationnelles, d'aider les enfants à développer leur lexique et à entrer dans une démarche de communication avec les autres. Dans ce contexte, le **nombre d'interventions des enfants petits parleurs augmente** de manière substantielle, même si ce n'est pas le cas de la longueur de leurs énoncés, qui restent relativement stables.

Merci!