


Sous la direction de
HÉLÈNE MAKDISSI, ANDRÉE BOISCLAIR et PAULINE SIROIS

LA LITTÉRATIE AU PRÉSCOLAIRE

UNE FENÊTRE OUVERTE VERS LA SCOLARISATION



 Presses
de l'Université
du Québec

LA LITTÉRATIE AU PRÉSCOLAIRE

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

FRANCE

AFPUD
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de
HÉLÈNE MAKDISSI, ANDRÉE BOISCLAIR ET PAULINE SIROIS

LA LITTÉRATIE AU PRÉSCOLAIRE

UNE FENÊTRE OUVERTE VERS LA SCOLARISATION

2010



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2428-6

1. Arts du langage (Préscolaire). 2. Éducation préscolaire. 3. Narration - Étude et enseignement (Préscolaire). 4. Enfants – Développement. 5. Enfants d'âge préscolaire - Psychologie.

I. Makdissi, Hélène, 1967- . II. Boisclair, Andrée. III. Sirois, Pauline, 1962- .

LB1140.5.L3L57 2010 372.6'049 C2010-940518-8

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada
pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Intérieur

Mise en pages : INFOSCAN COLLETTE-QUÉBEC

Couverture

Conception : RICHARD HODGSON

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

D2428-2



AVANT-PROPOS

Le développement de l'enfant au préscolaire soulève d'emblée un vif questionnement chez les praticiens et praticiennes du monde de l'éducation. L'environnement du préscolaire doit-il simplement préparer l'enfant à l'école traditionnelle et à des connaissances prédéterminées ou, dans une réflexion plus large, doit-il le soutenir, en contexte naturel, dans toutes les sphères de son développement? En fait, le quotidien est riche en problèmes à résoudre, pour peu que l'on se centre sur l'enfant et que l'on prête attention aux activités que celui-ci réalise de son propre chef. En ce sens, le penchant naturel de l'enfant pour le discours narratif et pour l'univers symbolique permet très tôt une familiarisation avec les livres d'histoire avec tout ce que cela comporte d'extension des structures langagières et discursives. Par ailleurs, pour parvenir à exploiter la richesse des livres d'histoires destinés aux jeunes enfants dans une optique éducative, le pédagogue doit être fin connaisseur des différents savoirs construits par l'enfant, savoirs qui serviront de tremplin pour la scolarisation formelle ultérieure.

Précisément inscrit dans une épistémologie socioconstructiviste, le présent collectif invite le pédagogue à considérer le développement des connaissances chez le jeune enfant sous l'angle de l'interface créée par l'interaction entre l'**objet conceptuel** ou les savoirs, le **sujet**, tous deux situés dans un **contexte** socioculturel (Wells, 2004; Glasersfeld, 1994, 1983). Ainsi, eu égard à l'intervention à l'âge préscolaire, chacun des chapitres présentera une étude où les auteurs argumenteront d'un savoir particulier relatif à la langue écrite dont les racines se développent déjà chez le jeune enfant, sujet réfléchissant et construisant ses connaissances. En provenance de la France, de la Suisse, des États-Unis et du Québec, ces recherches se situent dans le domaine de l'émergence de la littératie. Elles décriront la complexification des savoirs sous un aspect particulier et

discuteront également des implications pédagogiques, des contextes pédagogiques à concevoir, ou plus largement des différents contextes socio-culturels, qui soutiennent et favorisent le développement de l'enfant.

La construction de ce collectif a été rendue possible grâce à la générosité des contributeurs et des contributrices qui ont accepté de partager leur pensée et leur expertise sur le sujet de l'émergence de la littératie. Nous remercions chacun d'entre eux pour leur travail, leur patience et le temps qu'ils ont accordé pour la constitution de ce livre. À ces chercheurs chevronnés sont associés nombre d'étudiants diplômés qui œuvrent également dans la construction des connaissances dans le domaine; nous les remercions également de leur implication directe ou indirecte. Nous tenons également à remercier madame Claire Kingston, pour l'aide à la mise en pages, et monsieur Louis Courteau, pour le soutien à la traduction des deux chapitres en provenance des États-Unis. Enfin, nous remercions l'équipe des Presses de l'Université du Québec qui nous a soutenues et accompagnées tout au long du processus de la création de ce livre.

Il ne nous reste qu'à espérer que ces efforts concertés pourront servir tout lecteur, qu'il soit parent, pédagogue, étudiant ou chercheur, qui aspire à mieux comprendre l'émergence de la littératie chez l'enfant d'âge préscolaire.

Les directrices,
Hélène Makdissi
Andrée Boisclair
Pauline Sirois

RÉFÉRENCES

- GLASERSFELD, E. (1983). «L'apprentissage en tant qu'activité constructive», dans J. Bergeron et N. Herscovics (dir.), *Actes de la cinquième rencontre annuelle PME-NA (North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education)*, Montréal, p. 70-101.
- GLASERSFELD, E. (1994). «L'interprétation constructiviste de l'épistémologie génétique», *III^e Symposio de Epistemologia Genetica*, Aguas de Lindoia, Brésil, 28 août-2 septembre.
- WELLS, G. (2004). «Narrating and theorizing activity in educational settings», *Minds, Culture and Activity*, vol. 11, p. 70-77.



TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	VII
INTRODUCTION	
Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation. <i>Hélène Makdissi et Andrée Boisclair</i>	1
Références	5
PARTIE 1 LE RÔLE DE LA CONVERSATION DANS L'ÉMERGENCE DE LA LITTÉRATIE.	7
Chapitre 1 LA DISCUSSION AU REGARD DU DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CHEZ LE JEUNE ENFANT	9
<i>Andrée Boisclair, Nathalie Doré et Karine Lavoie</i>	
1. Le développement de la capacité d'élaborer conjointement des significations	12
1.1. Intersubjectivité primaire – partage émotionnel, développement de synchronies	13
1.2. Intersubjectivité secondaire – partage d'attention autour d'objets, intentionnalité partagée.	14
2. La discussion source de développement, de complexification de la pensée.	18
2.1. La discussion, la négociation de sens et la construction du monde	19
2.2. Exemple 1 : La mesure – construction d'une caverne à la maternelle.	21
2.3. Exemple 2 : La reconstitution conjointe d'une partie de la trame de l'histoire <i>La petite poule rousse</i>	27
Conclusion	33
Références	34

Chapitre 2 LE DÉVELOPPEMENT D'UN SYSTÈME SYMBOLIQUE SOCIALEMENT PARTAGÉ 39
Katherine Nelson et Lea Kessler Shaw

1. Vers une théorie du développement de la sémantique expérientielle . . . 42
 1.1. Social 43
 1.2. Partagé 44
 1.3. Symbolique 45
 1.4. Système 58

2. *Savoir/connaitre et penser* chez les enfants de 2 à 4 ans et leurs parents . . 62

Conclusion 70

Références 71

Chapitre 3 CONVERSATION ET LITTÉRATIE 75
Ioanna Berthoud-Papandropoulou et Helga Kilcher-Hagedorn

1. Le fonctionnement conversationnel de base 78

2. Conversations médiatisées par un tiers 80
 2.1. Le messenger 80
 2.2. Le traducteur 84

3. Conversations comportant une ambiguïté linguistique 88
 3.1. Le malentendu lexical 89
 3.2. Le malentendu pragmatique 92

4. Inférences d' tats mentaux à partir de marques modales 94

5. Extensions conversationnelles, métalangage et littératie 99

Conclusion 101

Références 102

PARTIE 2 L'EXPLOITATION DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT 105

Chapitre 4 PEUT-ON AIDER L'ENFANT   MIEUX RACONTER? LES EFFETS DE DEUX MÉTHODES D'INTERVENTION: CONVERSATION SUR LES CAUSES ET MODÈLE DE RÉCIT 107
Edy Veneziano

1. Le récit 108
 1.2. La narration monog r e 109
 1.3. Les récits à partir d'images 110
 1.4. Décalages, récits et procédures d'intervention 111

2. Méthode 113
 2.1. Sujets 113
 2.2. Matériel: *L'histoire de la pierre* 113
 2.3. Procédure 114
 2.4. Méthode d'analyse 115

3. Résultats 126
 3.1. Différentes manieres de raconter l'histoire: approche descriptive et approche évaluative 126
 3.2. Premier et deuxième récit 126

3.3. Stabilité des acquis.	132
3.4. Participation à la conversation et progrès dans le deuxième récit: résultats du groupe CosCau.	133
3.5. Différences entre les procédures d'intervention	135
4. Discussion	135
Conclusion	138
Annexe 1: Illustrations de <i>L'histoire de la pierre</i>	139
Annexe 2: Histoire « Modèle »	140
Références	141
Chapitre 5 LE DIALOGUE: MOTEUR DU DÉVELOPPEMENT D'UNE ZONE D'INTERSUBJECTIVITÉ LITTÉRAIRE SERVANT LA COMPRÉHENSION DES TEXTES ÉCRITS.	145
<i>Hélène Makdissi, Andrée Boisclair, Marie-Hélène Blais-Bergeron, Claudia Sanchez et Mélanie Darveau</i>	
1. Cadre théorique.	147
1.1. Le dialogue et l'intersubjectivité, sources du développement langagier	147
1.2. L'acte de lire: l'interprétation macrostructurale des textes	150
1.3. Le développement de la représentation de la macrostructure des textes: le rôle des inférences	152
2. Illustration du modèle par extrait de conversations avec des enfants du préscolaire	155
2.1. Le récit lu aux enfants: <i>La petite fille qui détestait l'heure du dodo</i>	155
2.2. Exemples d'inférences construites par des enfants de 3 et 4 ans	156
3. La lecture interactive: construction d'une zone dialogique d'intersubjectivité littéraire.	164
3.1. Le dialogue axé sur les inférences causales	165
3.2. Le dialogue axé sur les inférences lexicales	166
4. Méthodologie	168
4.1. Objectifs et hypothèses	168
4.2. Sujets.	168
4.3. Intervention déployée	169
4.4. Mesures initiale et finale.	170
4.5. Analyses.	171
5. Résultats.	172
Conclusion	176
Références	177
Chapitre 6 LA COMPRÉHENSION NARRATIVE EN SITUATION DE LECTURE D'IMAGES À 3 ANS	183
<i>Christine Gamba</i>	
1. Cadre théorique.	185
1.1. La compréhension narrative.	185
1.2. Compréhension narrative et lecture d'images d'albums.	186

- 1.3. Lecture d’images et lecture interactive en contexte préscolaire . . . 187
- 1.4. Microgenèses didactiques: une analyse déductive/inductive de la construction située du savoir 188
- 1.5. Questions de recherche 189
- 2. Cadre méthodologique 189
 - 2.1. Contexte de la recherche 189
 - 2.2. Participants à la recherche 189
 - 2.3. Déroutement de la séance de lecture interactive d’images 190
 - 2.4. Procédure de découpage et de catégorisation des données en unités de sens 190
 - 2.5. Analyse *a priori* des contenus du savoir sémiopictural potentiellement activables dans la séance de lecture d’images 193
 - 2.6. Analyse du récit sélectionné pour la recherche 193
 - 2.7. Analyse *a priori* des modalités énonciatives potentiellement activables dans la séance de lecture d’images. 195
- 3. Résultats. 197
 - 3.1. Illustration de la démarche interprétative de catégorisation des énoncés. 197
 - 3.2. Analyse quantitative des contenus de savoir et des modalités énonciatives traités par les enfants et l’éducatrice lors de la séance de lecture d’images 198
- 4. Discussion 204
- Conclusion 206
- Annexe 1: *Der fliegende Hut* [Le chapeau qui s’envole] 207
- Références 209

- Chapitre 7 TEMPS, CAUSALITÉ ET CONDUITE DU RÉCIT CHEZ LE JEUNE ENFANT 211

Jean-Jacques Ducret, Frank Jamet et El Hadi Saada

 - 1. L’intérêt de l’enfant de 3 et de 4 ans 213
 - 1.1. L’intérêt de la structuration du temps 215
 - 1.2. Position du problème: les conditions intellectuelles de la conduite du récit chez le jeune enfant 217
 - 2. La construction et l’appropriation de la notion d’âge et des notions de temps « socialement organisées » chez l’enfant entre 3 et 5 ans 220
 - 2.1. Le développement de la notion d’âge 220
 - 2.2. Le développement des notions de journée, de semaine et de saison 223
 - 3. Résultats de l’enquête sur le développement des compétences relatives à la sériation temporelle et causale chez le jeune enfant 228
 - 3.1. La piscine. 231
 - 3.2. La petite fille et le parapluie 232
 - 3.3. La souris et le pot de confiture 235
- Conclusion 239
- Références 240

PARTIE 3 L'ASPECT CULTUREL ET L'ENTRÉE FORMELLE DANS L'ÉCRIT	243
Chapitre 8 LES FACTEURS CULTURELS ET LA PROMOTION DE LA LECTURE INTERACTIVE CHEZ LES FAMILLES D'ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE	245
<i>Anne van Kleeck</i>	
1. La pratique de la lecture interactive chez la famille euro-américaine de classe moyenne et les croyances qu'elle reflète	246
2. Autres croyances observées, dans certains groupes culturels, contraires aux valeurs prônées par le dialogue en cours de lecture	250
2.1. Les familles latines	250
2.2. Les familles afro-américaines	252
2.3. Les familles d'origine asiatique	254
3. D'où viennent ces différentes valeurs et croyances? Examen plus approfondi des cultures collectivistes et individualistes.	258
4. Les différences culturelles quant aux idées sur la façon de favoriser l'apprentissage chez l'enfant	261
5. Mises en garde relatives à la prise en compte de la culture.	263
6. Intervention et culture	265
6.1. Obstacles observés par la recherche sur la lecture interactive	265
6.2. L'ajout de la théorie à la pratique dans l'enseignement du dialogue en cours de lecture aux familles: l'explicitation des différences culturelles.	268
Conclusion	270
Références	271
Chapitre 9 ÉCRITURE ET ENTRÉE DANS L'ÉCRIT	279
<i>Pauline Sirois, Andrée Boisclair, Mélanie Darveau et Émilie Hébert</i>	
1. Cadre théorique	280
1.1. Apprentissage de l'écrit et construction de sens	280
1.2. Écriture et intervention.	282
1.3. Conceptualisation du système d'écriture, écriture de texte et soutien développemental.	284
2. Méthodologie	286
2.1. Cadre et objectifs de l'étude	286
2.2. Sujets.	287
2.3. Expérimentation	287
2.4. Mesures	289
2.5. Analyse des données	290
3. Analyse des résultats	293
3.1. Résultats pour l'ensemble des sujets.	293
3.2. Analyse du parcours en écriture de trois enfants.	296
Conclusion	313
Références	314

CONCLUSION

Du préscolaire au primaire: avenues prospectives en recherche
et en intervention 317
Andrée Boisclair et Pauline Sirois

1. La maternelle: l'entrée dans la culture scolaire 318

2. Les fondements cognitifs et langagiers:
un programme pour le préscolaire 319

3. Le choix d'une pédagogie développementale:
l'intervention dans la zone de proche développement (ZPD)
chez le sujet construisant ses connaissances 320

Références 321

NOTICES BIOGRAPHIQUES..... 323



INTRODUCTION

Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation

Hélène Makdissi et Andrée Boisclair

Le domaine de la littératie occupe une place prépondérante dans la recherche depuis les dernières décennies, et ce, au sein de disciplines aussi variées que l'économie, la politique, la communication, les technologies, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie et, bien sûr, l'éducation. En fait, la littératie est conçue comme un facteur de développement majeur pour les individus et les sociétés, ce qui explique les multiples domaines de recherche qui s'y intéressent. La littératie est conçue comme un catalyseur de développement pour l'ensemble des pays et son accès est considéré comme un droit universel selon l'Organisation des Nations Unies (ONU, 2007)¹. Bien que la première définition formellement consignée du terme remonte à 1880 dans le *Dictionary of the English Language*, c'est davantage autour des années 1960 que la littératie est devenue un sujet de recherche officiellement reconnu (Brockmeier et Olson, 2009). Le sens attribué à ce néologisme, qui, en français, n'a pas encore une orthographe conventionnellement figée, a subi de nombreuses transformations au cours de son évolution. Selon Brockmeier et Olson (2009), les modèles occidentaux tendent à définir ce terme avec une centration sur l'aspect phonologique, aspect impliqué en réalité dans les systèmes d'écriture alphabétiques prépondérants dans les pays occidentaux. Cet état de fait n'est pas sans relation culturelle d'ailleurs avec la première définition avancée qui insistait sur l'idée d'être « lettré ».

Il apparaît essentiel toutefois de parvenir à définir le terme littératie dans une vision plus large qui pourrait englober les réalités, non seulement de tous les systèmes d'écriture ayant existé au fil de l'évolution de l'humanité, mais aussi de ceux qui existent encore et qui ne fonctionnent pas

1. L'alphabétisation est une condition essentielle du développement et de la santé; <www.un.org/News/fr-press/docs/2007/SGSM11131.doc.htm>.

avec des lettres et un code alphabétique (le système idéographique chinois par exemple). Si l'on considère ces autres systèmes d'écriture, la littératie garde sa raison d'être, sans toutefois accorder une aussi grande importance à la conscience phonologique. Si l'on parvenait à définir la littératie en son sens générique afin d'inclure tout système d'écriture d'une langue, cela permettrait de miser sur l'essence de la littératie, sur les aspects fondamentaux nécessaires à son développement. Ainsi, il serait possible d'identifier les éléments sur lesquels il conviendrait d'intervenir précocement dans l'optique de l'émergence de la littératie chez le jeune enfant et dans la visée d'une scolarisation ultérieure.

Il est toujours périlleux de définir un terme, car cet exercice risque d'en réduire le sens ou, au contraire, de ne pas le clarifier suffisamment. Toutefois, comme il faut circonscrire la littératie en relation avec les objectifs de ce collectif, une amorce de définition sera proposée. Dans ce collectif, la littératie est conçue comme l'art d'interpréter des discours distancés de l'immédiat, des discours textuels de différents genres permettant la construction de sens par un dialogue différé entre un interlocuteur scripteur absent, au moment même de l'acte de lire, et son interlocuteur lecteur, ou entre un interlocuteur lecteur absent, au moment même de l'acte d'écrire, et son interlocuteur scripteur. Cette interprétation de discours exige, par l'action même de lire et d'écrire, une prise de conscience de la langue, des concepts et des représentations du monde, connaissances construites par le lecteur/scripteur et inscrites dans des pratiques culturelles variées et récurrentes (Olson, 2009). Lorsqu'elle se fait dans le plaisir, la nécessité de répéter cet acte d'interprétation aussi souvent que possible se crée, contribuant ainsi à la développer davantage. De plus, cette interprétation de discours requiert une compréhension non seulement des intentions d'un lecteur ou d'un scripteur, mais également des intentions, des motivations, des buts, des croyances, des savoirs et des valeurs de personnages fictifs qui prennent vie dans les textes élaborés (Genereux et McKeough, 2007). Dès lors, l'émergence de la littératie peut représenter l'évolution de cette interprétation de discours distancés de l'immédiat, et ce, déjà dans un mode oral. D'ailleurs, plusieurs auteurs montrent que plus l'enfant s'engage précocement dans des dialogues portant sur des événements non présents dans l'immédiat de l'acte langagier, plus il devient habile à construire un discours narratif (Uccelli, Hemphill, Pan, et Snow, 2006), le préparant ainsi amplement au discours scolaire (Bamberg, 2002). En ce sens, Olson (1998) mettra l'accent sur l'acte illocutoire bien plus que sur l'acte locutoire effectif². Cette définition de la littératie semble toujours valable aussi bien pour les écritures alphabétiques que les écritures consonantiques, syllabiques, logographiques ou idéographiques.

2. L'écrit ne pourrait faire sens s'il ne rapportait que l'acte locutoire, comme le dit Olson (1998). Il faut aussi préciser, dans l'acte langagier écrit, de multiples indices extralinguistiques qui permettront au lecteur de construire un sens précis à ce qui est dit, de construire une valeur d'illocution. À titre d'exemple, il convient de considérer l'énoncé suivant qui ne ferait que rapporter fidèlement l'acte locutoire: *Rénald, comme je suis surprise de ce geste*. En l'absence d'un contexte informant le locuteur, le lecteur absent, du ton de voix, de l'expression faciale et d'autres indices extralinguistiques, ce dernier

Dans cette optique, les fondements de la littératie résident dans le développement de l'intentionnalité, du langage, des connaissances sur le monde, de la connaissance de l'autre et de la similitude ou de la distinction de ses savoirs, ses croyances, ses valeurs, ses intentions, ses motivations et ses buts par rapport à soi, ces éléments permettant de soutenir la construction de sens et l'interprétation. Cette prise en compte de l'autre, «de ce qu'il sait et de ce qu'il sait que je sais», exige une pensée récursive et itérative tout en permettant le développement, ce que Tomasello (2008) juge essentiel à toute forme de langage humain. L'écrit exigera une prise de conscience supplémentaire de cette forme de pensée récursive (Uccelli *et al.*, 2006). En effet, l'écriture de textes oblige à tenir compte du lectorat pour parvenir à expliciter les éléments essentiels afin que le discours apparaisse cohérent à toute personne distancée du scripteur (Charolles, 1994; Vandendorpe, 1996).

Dans cette perspective, la première partie de ce collectif regroupe trois textes centraux mettant précisément en relief *le rôle de la conversation dans l'émergence de la littératie* et le développement précoce du langage. Le premier chapitre, d'Andrée Boisclair, Nathalie Doré et Karine Lavoie, permet de jeter un regard sur l'interaction dans la discussion entre le pédagogue et l'enfant. C'est dans l'interaction lors de ces discussions que l'enfant parvient à complexifier à la fois ses structures syntaxiques et ses explications, tout en construisant des connaissances factuelles sur le monde étendues et distancées de son univers immédiat. Katherine Nelson et Lea Kesler Shaw proposent, dans le deuxième chapitre, une conceptualisation de la formation du système de symboles nécessitant d'emblée une expérience sociale partagée au regard de la construction de sens. Ces deux auteures développent un argumentaire montrant comment, sur la base de l'expérience sociale, se crée la nécessité de la construction et de l'expression de sens en coopération avec autrui permettant ainsi le développement langagier et la capacité d'interprétation du monde dans un mode discursif qui se complexifie en prenant une certaine distance progressive de l'immédiat. Ioanna Berthoud-Papandropoulou et Helga Kilcher-Hagedorn décrivent, dans le troisième chapitre, comment des situations de conversations issues du quotidien peuvent permettre, lors de bris de communication, des extensions du discours qui favorisent l'appropriation d'une forme distancée de l'immédiat préparant ainsi les voies de la littératie pour la scolarisation future.

aura bien du mal à donner un sens à cet énoncé. Pour que le lecteur puisse construire une valeur d'illocution, le scripteur doit mettre le lecteur en contexte en ajoutant et en précisant de nombreux énoncés, externes à l'acte locutoire: *Rénald, comme je suis surprise de ce geste, dit-elle d'un tendre regard tout en déposant délicatement sa main sur celle de celui qui avait fait frémir son cœur.* L'écriture, par nature, ne donnant pas de contexte immédiat, étant décontextualisée, requiert un remaniement du matériau langagier afin de diminuer la distance entre le scripteur et son lecteur. C'est à partir de ces précisions sur le contexte que le lecteur construira une valeur d'illocution, une interprétation valable.

La deuxième partie de cet ouvrage collectif met également l'accent sur les discussions, mais cette fois dans le cadre du discours narratif et de *l'exploitation de la littérature jeunesse*, d'une part, et, d'autre part, dans l'optique du *développement de l'enfant*, en insistant notamment sur les concepts de temps et de causalité inhérents aux récits. Dans le quatrième chapitre, dans un contexte de construction de récit à partir d'un livre imagé sans texte, Edy Veneziano démontre que si la modélisation d'un discours narratif peut favoriser la cohérence ponctuelle du récit du jeune enfant, c'est davantage la discussion sur les causes et les conséquences portant sur les malentendus survenus entre les protagonistes de l'histoire et leurs états d'esprit qui permet de maintenir la majoration de la cohérence des récits des enfants. Hélène Makdissi, Andrée Boisclair et leurs collaboratrices développent, dans le cinquième chapitre, le concept d'inter-subjectivité littéraire dans le cadre de pratiques de lectures interactives de récits. Elles montrent comment la pratique de la lecture interactive suscitant la discussion notamment sur les relations causales en cours de lecture a permis à un groupe d'élèves de progresser significativement dans leur capacité de se rappeler un récit lu par l'adulte. Christine Gamba, dans le sixième chapitre, montre également comment la lecture interactive en situation de lecture de livre imagé sans texte permet aux enfants de mieux saisir les relations entre les événements du récit tout en décrivant la guidance de l'adulte à travers cette activité socialement partagée en classe préscolaire. Cette partie se termine par une réflexion plus large sur la construction du temps et de la causalité chez le jeune enfant d'âge préscolaire, deux construits inhérents au récit, mais qui s'élaborent dans les situations communicationnelles portant sur l'organisation de concepts tels que les jours de la semaine, les saisons et l'idée d'âge. C'est d'abord sous ces angles que Jean-Jacques Ducret, Frank Jamet et El Hadi Saada traitent, dans le septième chapitre, de la construction du temps et de la causalité qui est déjà amorcée à l'âge de 3 et 4 ans. Par la suite, ils établissent une relation entre la progression de ces concepts et les capacités des enfants à sérier des images sans texte dans le but de constituer et d'exprimer un récit.

La troisième partie du collectif est consacrée à deux thèmes centraux de la littératie : *l'aspect culturel* et *l'entrée formelle dans l'écrit* d'un système d'écriture alphabétique comme celui de la langue française. Le huitième chapitre d'Anne van Kleeck met en relief les différences culturelles présentes dans les valeurs et les croyances de diverses ethnies concernant la littératie. Elle y discute des impacts que ces diverses postures culturelles peuvent engendrer non seulement dans les interactions familiales avec le livre, mais encore dans les écarts créés entre le discours familial et les différents programmes visant l'augmentation de la lecture d'histoires aux enfants et des interventions particulières favorisant l'expression de l'enfant en situation de lecture. Enfin, si une recherche de définition de la littératie a été développée, plus tôt dans l'introduction, dans le but d'englober tout système d'écriture d'une langue, il est vrai que, dans un système d'écriture alphabétique, la langue écrite exigera également la maîtrise d'un code mettant en relation des graphèmes et des phonèmes. L'entrée dans un tel système d'écriture exigera en effet une prise de conscience de la parole et

La plupart des études sur la compréhension et la production de la langue écrite s'appuient sur des interventions axées sur des unités microstructurales comme la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la correspondance graphophonémique (décodage). Mais comment la maîtrise de ces connaissances pourrait-elle générer, à elle seule, la compréhension des textes? De plus, il a été démontré que nombre d'enfants en difficulté au regard de la langue écrite maîtrisent très bien ces éléments de microstructure sans toutefois comprendre ce qu'ils lisent ou sans pouvoir rédiger des textes cohérents. Il convient donc de se tourner vers d'autres fondements au cœur de la compréhension et de la production des textes écrits.

En mettant en relief le rôle de la conversation dans l'émergence de la littératie et le développement précoce du langage, en soulignant l'importance des discussions et l'exploitation de la littérature jeunesse et en s'intéressant à l'aspect culturel et à l'entrée formelle dans l'écrit d'un système d'écriture alphabétique comme celui de la langue française, les auteurs montrent comment le dialogue, centré sur les réflexions et les propos de l'enfant dans divers contextes, permet de construire le sens littéraire par un raisonnement et une langue qui se complexifient progressivement.

HÉLÈNE MAKDISSI, professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, a développé un modèle d'intervention basé sur l'utilisation du livre comme source de développement, notamment par la lecture interactive dirigée sur un questionnement causal axé sur les émotions et les buts des protagonistes.

ANDRÉE BOISCLAIR, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, a fondé, après plus de 20 ans de recherche, l'École oraliste de Québec pour enfants sourds.

PAULINE SIROIS est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et cofondatrice de l'École oraliste de Québec pour enfants sourds. Ses travaux de recherche portent sur la conceptualisation de modèles d'apprentissage de l'écrit.

ONT COLLABORÉ À CET OUVRAGE

Ioanna Berthoud-Papandropoulou ♦ Marie-Hélène Blais-Bergeron
Andrée Boisclair ♦ Mélanie Darveau ♦ Nathalie Doré
Jean-Jacques Ducret ♦ Christine Gamba ♦ Émilie Hébert
Frank Jamet ♦ Lea Kessler Shaw ♦ Helga Kilcher Hagedorn
Karine Lavoie ♦ Hélène Makdissi ♦ Katherine Nelson ♦ El Hadi Saada
Claudia Sanchez ♦ Pauline Sirois ♦ Anne van Kleeck ♦ Edy Veneziano



9 782760 524286

ISBN 978-2-7605-2428-6

www.puq.ca