

GENÈSE DES LIENS DE CAUSALITÉ DANS LA NARRATION EN CONTEXTE DE LECTURES INTERACTIVES MÈRE-ENFANT

Claudia Sánchez et Hélène Makdissi

Résumé

Intervenir de façon précoce sur la structuration du récit requiert une connaissance de la genèse et de la complexification des relations causales qui sous-tendent la compréhension du discours narratif. Le but de cette étude de cas est, précisément, de tracer la genèse de l'expression des relations causales chez un jeune garçon (entre les âges de 1 an 11 mois et 3 ans et 4 mois) en situation de lecture interactive avec sa mère. Les résultats de l'analyse de quatre lectures interactives suggèrent que, déjà à 1 an 11 mois, l'enfant exprime des liens de causalité contribuant à la construction des composantes macrostructurales du récit. En effet, les premiers liens manifestés représentent une forme de causalité précoce impliquant l'expression *simultanée entre la cause et la conséquence* et semblent être des conduites préalables à l'apparition des causalités suivant des mouvements explicatifs/rétrospectifs et prospectifs. Au fil des lectures, les liens causaux se multiplient et se complexifient allant, d'une part de l'expression *simultanée* vers des liens *explicatifs* puis *prospectifs* et, d'autre part, de l'expression *sans présence de profondeur* vers des liens causaux *avec présence de profondeur*.

Mots clés

genèse, causalité, structuration, discours narratif

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Sánchez Claudia, doctorante, Claudia.Sanchez@fse.ulaval.ca

Makdissi, Hélène, professeure titulaire, Helene.Makdissi@fse.ulaval.ca

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, Pavillon des Sciences de l'éducation, local 1054, Québec (Québec) G1V 0A6 Canada

Genèse des liens de causalité dans la narration en contexte de lectures interactives mère-enfant

Claudia Sánchez et Hélène Makdissi

Le discours narratif émerge très tôt dans le développement de l'enfant (Nelson, 1996; Nelson & Horowitz, 2001; Nelson, Moskowitz, & Steiner, 2008) et il fait partie des discours formels que l'enfant doit maîtriser pour réussir à l'école (Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst & Lonigan, 2001). En effet, parmi les diverses formes du discours narratif, le récit prend une place prépondérante à l'école, particulièrement lors de l'entrée dans l'écrit et tout au long de la scolarisation primaire. La compréhension et la production du récit reposent sur différentes connaissances et compétences. La construction de *liens de causalité* en constitue notamment un des fondements majeurs à la compréhension et à l'expression de la narration (Makdissi & Boisclair, 2006; Trabasso & van den Broek, 1985; Veneziano, 2010; van den Broek, 1990a).

Dans une perspective développementale, il convient d'intervenir en fonction de la structuration déjà construite par l'enfant. Le but de cet article est précisément de mettre en relief cette structuration progressive en traçant la genèse des relations causales exprimées par un enfant, entre l'âge de 23 mois et de 48 mois, en contexte de lecture interactive avec sa mère.

Ainsi, avant même de détailler le cadre méthodologique et de présenter les résultats de cette étude exploratoire, il convient de présenter le cadre conceptuel qui les soutient.

1. CADRE CONCEPTUEL

Dans l'optique de *saisir* l'expression causale de l'enfant en situation de lecture interactive avec sa mère, cinq concepts clés seront présentés et mis en relation : le récit comme objet de connaissance sociale, la causalité inhérente au récit, deux mouvements discursifs à l'expression causale, la causalité chez l'enfant et le développement de la structuration causale du récit chez l'enfant.

1.1 Le récit

Le discours narratif a une place prépondérante dans la vie de l'être humain depuis des millénaires. Le récit fictif, centré sur la résolution de problèmes, de conflits et de dilemmes qui provoquent l'interruption d'une situation initiale calme, donne souvent l'occasion aux personnages d'évoluer en fonction de motivations et de buts orientant un plan d'action (Trabasso, Stein, Rodkin, Munger, & Baughn, 1992; Trabasso & Wiley, 2005).

À partir des travaux de Propp (1970), l'analyse de la structure narrative a été mise en relief et a ultérieurement pris une place majeure au sein des études portant sur le récit (Trabasso, Secco, & van den Broek, 1984; Trabasso & van den Broek, 1985). Ainsi, les recherches des dernières décennies étudiant les compétences nécessaires à la compréhension du récit écrit mettent l'accent sur la macrostructure du texte (Kintsch, 2004; Trabasso & Wiley, 2005) en se centrant davantage sur les différents éléments constitutifs ou *composantes* de la « grammaire des motifs » (Burke, 1945) ou de la « grammaire du récit » (Stein & Glenn, 1979). Selon Stein et Glenn (1979), ces événements ou composantes réfèrent plus précisément aux émotions, à la *situation initiale*, le *problème principal*, le *but* du protagoniste, les *tentatives d'action* ou épisodes, la *solution* et la *situation finale*. À travers une diversité d'intrigues qui peuvent varier en forme et en contenu, il existe une continuité dans la structure formelle qui compose ces histoires. Plus précisément, cette structure se caractérise, souvent, par une *situation initiale* qui est perturbée par un événement. Cette situation est restituée par les actions du protagoniste à la recherche d'une solution. Néanmoins, il peut arriver, au contraire, que la situation ne soit pas rétablie, ce qui provoque une crise qui devra, à son tour, être résolue. Cette structuration logique du récit n'est pas donnée d'emblée; elle implique la mobilisation

de diverses connaissances du lecteur¹ (ou de l'auditeur dans le cas d'une histoire lue ou racontée par l'adulte à l'intention du jeune enfant) parmi lesquelles l'élaboration de liens de causalité joue un rôle central.

1.2 La causalité dans le récit

Sur la base de ces travaux d'analyse structurale du récit comme objet de connaissance, les études se sont développées autour du *modèle de réseau causal* (*causal network model*) qui conçoit les événements décrits dans l'histoire comme étant hiérarchisés à l'intérieur d'une structure complexe de relations causales (Suh, Trabasso, & van den Broek, 1989; Trabasso & Stein, 1997; van den Broek, 1989). Selon ce modèle, certains événements, délimités en propositions, sont considérés centraux selon le nombre élevé de relations causales qu'ils entretiennent entre eux et selon la force de ces relations. Dans la même perspective, Trabasso, Secco et van den Broek (1984) identifient les énoncés ayant un nombre important de relations causales avec les autres éléments du texte comme étant, justement, les événements les plus évoqués par les lecteurs lors de leur rappel d'un bref récit qui leur a été présenté au préalable.

Pour déterminer l'existence de causalité entre les propositions, van den Broek (1990a) établit la présence de quatre critères: 1) *temporalité*; une cause (A) ne peut jamais arriver après sa conséquence (B) (A arrive avant B), 2) *opérativité*; lorsque la conséquence se manifeste, sa cause doit rester toujours active (A reste actif lorsque B arrive), 3) *nécessité*; dans les circonstances de l'histoire, sans la présence de la cause, la conséquence ne serait pas arrivée (si non A, alors non B) et 4) *suffisance*; dans les circonstances de l'histoire, l'arrivée de la cause provoque l'arrivée de sa conséquence (si A, alors B). Parmi ces critères, la temporalité et l'opérativité sont des prérequis pour l'existence de la relation causale. Pour ce qui est de la nécessité et de la suffisance, il s'agit plutôt de critères ayant une influence sur la force de la relation, force pouvant s'exprimer à différents degrés. Il est toutefois nécessaire qu'un de ces deux derniers critères soit présent pour que la relation causale existe (van den Broek, 1990 a).

Afin d'illustrer ces critères, considérons les deux propositions suivantes pour déterminer s'il y a ou non présence de causalité:

A= Une pluie intense tombait sur la ville.

B= André était trempé de la tête aux pieds.

Effectivement, on peut dire que A (la pluie intense tombait sur la ville) est la cause de B (André était trempé de la tête aux pieds) puisque les quatre critères de causalité sont respectés :

- a. La pluie intense tombait sur la ville (cause A) arrive avant qu'André ne soit trempé de la tête aux pieds (conséquence B), critère de la *temporalité* respecté.
- b. Il pleuvait toujours sur la ville (A) lorsque André fut trempé de la tête aux pieds (B), critère d'*opérativité* respecté.
- c. S'il n'avait pas plu sur la ville (non A) alors, André ne serait pas trempé de la tête aux pieds (non B), critère de *nécessité* respecté.
- d. Il ne suffit qu'il pleuve sur la ville (A) pour que, automatiquement, André soit trempé de la tête aux pieds (B) dans les circonstances de l'histoire, critère de *suffisance* respecté².

¹ L'interprétation du récit est influencée, certes, par l'intention du lecteur, mais aussi par ses connaissances générales sur le monde et sur la langue, ses capacités logiques incluant les liens qu'il établit entre les événements racontés et son propre vécu (Makdissi, 2010). En effet, le sens profond d'une histoire peut également varier chez un même individu dans différents moments de sa vie. Néanmoins, pour tout lecteur, il existe des éléments spécifiques qui doivent être pris en considération et mis en relation par l'intermédiaire de liens causaux afin de construire une représentation globale et valable du récit (Makdissi et al. 2010 ; Trabasso & Wiley, 2005).

² Dans la mesure où, dans les circonstances de l'histoire, André est allé dehors se promener.

Au contraire, si la conséquence (être trempé) était arrivée avant la cause (début de la pluie), le critère de temporalité ne serait pas respecté et il n’y aurait donc pas de causalité entre les deux éléments. Dans un tel cas, il faudrait chercher la cause ailleurs. Par exemple, *en traversant le parc, André a été aspergé d’eau par le système d’arrosage*. Également, si la pluie s’était arrêtée avant qu’André ne soit trempé, le critère d’opérativité ne serait non plus respecté et il n’aurait donc pas de présence causale entre les deux actions. A n’étant plus actif, la cause doit être attribuée à un autre événement. Par exemple, *André se fait arroser par une voiture à l’arrêt d’autobus*. Il est important de noter que les marqueurs de causalité ne sont pas nécessaires pour qu’il y ait un lien causal entre ces deux propositions.

Si l’on retourne maintenant au *modèle de réseau causal* pour illustrer la notion de hiérarchie causale, non plus entre les propositions, mais entre les composantes constitutives du récit, il devient possible de procéder à une analyse des relations causales nécessaires à construire afin de comprendre la trame de fond du récit; la macrostructure. Pour ce faire, les mêmes critères pour établir la présence de causalité seront transposés sur les composantes constitutives du récit en prenant l’album *Le voyage de Plume*³ pour permettre l’exemplification. En effet, alors que les travaux de Trabasso et ses collaborateurs reposent sur l’analyse de propositions d’un court récit⁴, les unités qui seront ici considérées seront plutôt les grandes composantes constitutives du récit, tel que proposé par Makdissi & Boisclair (2008). De ce fait, lorsqu’on s’attarde à celles-ci, on constate, tout d’abord, que *l’émotion négative*, vécue par le protagoniste de l’histoire est liée de façon causale⁵ avec l’événement perturbateur donnant naissance ainsi au *problème*. En effet, la journée calme, permettant à l’ourson Plume de faire d’importants apprentissages en compagnie de son père, est perturbée lorsque la glace, où les deux ours dorment, se casse; ce qui entraîne la dérive de Plume au Pôle Nord. Cet événement, parce qu’il est problématique, occasionne *sine qua non* une émotion négative chez le protagoniste (peur, tristesse, désespoir). Autrement dit, si cet événement-là n’avait pas suscité l’état émotionnel négatif motivant le protagoniste à entreprendre des actions spécifiques (tentatives d’action) à la recherche d’une *solution*, il ne se ferait pas attribuer le statut de *problème central* au sein de cette structure causale.

En outre, le BUT (retrouver son père et sa maison) est également construit par le lien causal établi avec le problème et viendra ainsi diriger causalement les différentes tentatives d’action entreprises PAR l’ourson (partir à la recherche DE quelqu’un (action) POUR se faire aider À retrouver son père et sa maison (but)).

³ La structure causale de cette histoire est en réalité plus complexe que le schéma présenté dans cette section. Aux fins de notre démonstration, nous avons considéré uniquement les éléments faisant partie de la structure canonique de base (problème, structure épisodique et solution). Toutefois, la structure complète de cette histoire est constituée également de quatre sous-problèmes qui engendrent, chacun, un sous-but, des tentatives d’actions spécifiques et des actions transitoires s’enchâssant à la structure principale. Effectivement, la résolution de chaque sous-problème est contributive de l’obtention de la solution finale.

⁴ Dans leurs travaux, Trabasso et ses collaborateurs étudient la structure causale du récit par l’analyse des propositions (énoncés à un seul verbe fléchi) d’une histoire conçue aux fins expérimentales permettant l’identification de l’ensemble des relations causales possibles entre les différentes unités propositionnelles du textoïde. Toutefois ces brefs textoïdes ne reflètent pas la richesse littéraire ni la complexité structurale des albums destinés aux jeunes enfants. En effet, le nombre de propositions constituant un textoïde représente une infime fraction de celui d’un réel récit issu de la littérature d’enfance. D’ailleurs, Kintsch (2004) affirme qu’il ne faut pas limiter les études scientifiques aux situations contrôlées, mais qu’il convient, voire qu’il est essentiel, d’élargir à la pratique quotidienne insérant donc les objets de culture réels en provenance de la littérature d’enfance.

⁵ Dans le schéma proposé, la ligne rouge représente les liens de causalité reliant l’ensemble de composantes en un tout cohérent.

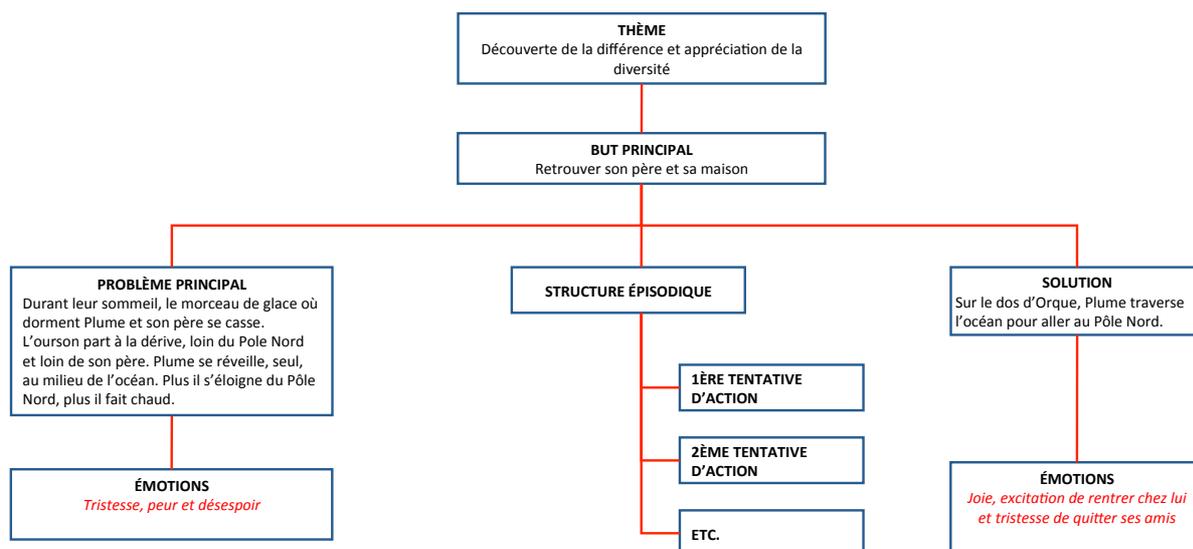


Figure 1: Schéma simplifié du récit du livre « Le voyage de Plume »

Les tentatives d'action, regroupées ici dans la composante « structure épisodique », doivent être reliées causalement, à la fois avec le but et avec le problème. Plume et Hippo partent à la recherche de l'aigle des montagnes qui a beaucoup voyagé et qui connaît plein de choses (tentative d'action) AFIN de trouver une façon de retrouver son père et sa maison (but) PUISQUE l'ourson est loin de sa maison (problème).

Enfin, la solution est le résultat de l'élaboration causale entre un événement spécifique (sur le dos d'Orque, Plume traverse l'océan pour aller au Pôle Nord) et l'émotion positive qui en résulte (joie) permettant ainsi de restituer l'équilibre émotionnel du personnage principal pour l'obtention du but (retrouver son père et sa maison).

Tel que mentionné précédemment, chaque composante constitutive est située au sein de cette structure hiérarchique en fonction du nombre de liens causaux entretenus avec les autres événements clés de l'histoire. De ce fait, par exemple, le thème se retrouve tout en haut de la hiérarchie puisqu'il détient des liens causaux avec toutes les autres composantes (Figure 1). Autrement dit, pour construire l'idée que l'histoire parle de la découverte de la différence et de l'appréciation de la diversité⁶, la mise en relation causale préalable de l'ensemble des composantes est nécessaire. C'est ce que Makdissi & Boisclair (2008) décrivent comme la double causalité puisque la causalité construite est issue de plusieurs relations causales antérieures tout en permettant au thème d'apparaître.

En dessous du thème se retrouve le but ayant également un nombre très élevé de liens causaux avec les autres composantes puisqu'il dirige les actions du protagoniste à l'intérieur de la structure épisodique (tentatives d'action) à la recherche d'une solution. En effet, le but, issu causalement du problème, doit être maintenu à travers les différentes péripéties contribuant ainsi à une représentation d'ensemble et non à l'identification d'événements isolés sans lien entre eux. Les actions, événements et réactions des personnages ayant peu ou pas de relations causales directes avec les composantes du récit ne font pas partie de cette structure et ne sont pas d'ailleurs évoqués par les lecteurs expérimentés lorsqu'ils font des rappels de récit (Trabasso et al., 1984). Par souci de clarté, voici un extrait tiré du livre « le voyage de Plume » : *le sable est brûlant. Plume remet rapidement les pieds dans l'eau.* Ces propositions n'ayant pas d'incidence causale dans la suite des événements ne contribuent pas à la constitution d'une composante macrostructurale du récit et, ainsi, ne sont pas intégrées dans le schéma.

⁶ Plume rencontre l'hippopotame, l'aigle des montagnes et l'orque, personnages qui lui sont d'abord étrangers et qui diffèrent complètement de ce qu'il connaissait dans son blanc pays. Malgré leurs différences, ces animaux aident l'ourson à trouver une façon de rentrer à la maison et deviennent alors ses guides et amis lors de son aventure.

1.3 Deux mouvements discursifs à l'expression causale

Les relations causales sur lesquelles la structuration du récit repose se manifestent à travers deux mouvements discursifs spécifiques l'un *rétrospectif/explicatif* et l'autre *prospectif*. Pour les illustrer, il convient de prendre à nouveau les mêmes propositions A et B qui ont servi à exemplifier les quatre critères permettant d'établir la présence causale. Comme démontré précédemment, on peut considérer A (*une pluie intense tombait sur la ville*) comme étant la cause de B (*André était trempé de la tête aux pieds*). Bien que, par définition, la cause survient chronologiquement avant la conséquence, il en va autrement dans la mise en mots, dans l'énonciation. Ainsi, la conséquence comme la cause peuvent apparaître en premier dans le discours. Ceci engendre deux mouvements discursifs à l'expression causale : 1. soit la conséquence est énoncée en premier et on en précise rétrospectivement la cause, ce mouvement rétrospectif engendrant une explication de forme B *parce que* A; 2. soit la cause est énoncée en premier et on en précise prospectivement la conséquence, ce mouvement prospectif engendrant une forme A *alors* B.

La manifestation du mouvement rétrospectif, l'*explication*, constitue une conduite discursive complexe qui vise à établir, pour un destinataire, une relation entre un « événement cible » (*explanandum*) et une cause ou une raison (*explanans*) (Grize, 1990)⁷. En tant que capacité pragmatique, l'*explication* vise, plus précisément, à rétablir la cohérence d'un discours adressé à un destinataire pour qui un bris de cohérence semble possible (Grize, 2008). Pour combler ce manque, l'interlocuteur propose une nouvelle construction qui peut être un objet concret ou un concept : *André était trempé de la tête aux pieds* (B) *parce qu'une pluie intense tombait sur la ville* (B). L'*explication* implique ainsi un mouvement rétrospectif sur la cause à partir de sa conséquence. Toutefois, la causalité peut s'exprimer également par un mouvement *prospectif* se manifestant dans le discours par l'énonciation de la cause d'un événement avant sa conséquence : *une pluie intense tombait sur la ville* (A) *alors André était trempé de la tête aux pieds* (B).

La compréhension mature du récit, permettant d'accéder à une représentation globale du texte, est ainsi envisagée comme un processus complexe de résolution de problèmes fondé, entre autres, sur l'*élaboration des relations causales* entre les composantes racontées qui constituent un schéma causal hiérarchisé. La construction même de certaines de ces composantes dépendrait de la mise en relations causales entre des événements spécifiques et les émotions engendrées par ceux-ci (problème et solution) ainsi qu'entre composantes (l'apparition du but comme résultat de la mise en relation causale entre le problème et les tentatives d'action, le but étant, d'une part, la conséquence du problème et, d'autre part, la cause des tentatives d'action). Enfin, les relations causales contribuant à la structuration du récit peuvent être exprimées dans le discours soit par un mouvement rétrospectif/explicatif, soit par un mouvement prospectif.

1.4 La causalité chez l'enfant

Si la construction des relations causales est essentielle à la compréhension de l'histoire et si l'on envisage d'intervenir chez le jeune enfant, il devient dès lors primordial de se pencher sur les capacités causales précoces.

Cette capacité apparaît très tôt chez l'enfant. Piaget (1948) décrit comment, dès le stade sensorimoteur, le bébé est en mesure d'établir des liens de causalité entre ses propres actions et leur effet sur les objets. Ainsi, lorsque le bébé tire une couverture sur laquelle se retrouve son biberon et qu'il s'aperçoit de l'effet de son action sur l'objet, il répétera son geste de façon intentionnelle, cette fois-ci, pour avoir accès au biberon. Tranquillement, il élargira cette capacité à d'autres éléments (événements, motifs et idées) (Piaget, 1963) en fonction de son niveau de développement cognitif, affectif, langagier et social et sur la base de ses motivations puisque c'est l'état intentionnel de l'enfant qui déterminera ses actions et ses interactions dans le monde et qui guidera donc son développement (Bloom, 2000).

Le développement du langage entraîne une complexification dans l'élaboration et l'expression de liens de causalité. L'utilisation des structures syntaxiques complexes, permettant l'enchaînement de plusieurs propositions, favorise en ce sens l'expression causale : *si je me mets debout dans le bain, je vais tomber* ou *je*

⁷ Les termes *explanans* et *explanandum* seront utilisés dans le texte exclusivement pour faire référence aux constituants de la causalité manifestée par un mouvement rétrospectif d'explication.

veux mon biberon parce que j'ai faim. Toutefois, selon Veneziano (1999), dès l'âge de 18 mois, l'enfant ne s'exprimant qu'à l'aide de gestes, de pointages et de mots isolés (étape de l'holophrase) est déjà en mesure de manifester cette capacité d'attribution causale en contexte dialogique par l'intermédiaire des conduites explicatives/justificatives (CEJ) ainsi que dans ses discours narratifs précoces qui, progressivement, se détacheront de l'ici-et-maintenant. Toujours selon Veneziano (1999, 2008), même si la structuration initiale de l'enfant est incomplète d'un point de vue linguistique, il est possible de suivre l'émergence des explications lorsque ce dernier produit des énoncés contenant seulement un mot identifiable puisque les *explananda* peuvent rester implicites dans la situation d'énonciation. Ainsi, selon cette auteure, l'une des implications des caractéristiques des CEJs serait justement que, du point de vue communicatif, l'élément à expliquer, l'*explanandum*, puisse être exprimé par des gestes et rester implicite. Cette capacité causale précoce se complexifiera sur plusieurs années de manière concomitante avec les capacités linguistiques, notamment les capacités syntaxiques et discursives.

Si l'on conçoit l'évolution de la pensée causale comme étant une capacité qui s'étend à travers les différentes sphères du développement de l'enfant, on peut se demander à partir de quel moment l'enfant est en mesure d'établir des relations causales entre les événements du récit et comment le fait-il?

1.5 Développement de la structuration causale récit chez l'enfant

Concernant le développement du récit, les auteurs se sont intéressés principalement, aux fondements de la construction et de la compréhension d'histoires chez l'enfant à partir de 3 ans. À travers une variété de contextes, histoires élaborées à partir d'un thème spécifique donné (Stein, 1988), histoires construites à partir d'illustrations (Berman & Slobin, 1994) et rappel de récit d'une histoire lue par l'adulte (Ducret, Jamet, & Saada, 2010; Makdissi & Boisclair, 2006; Veneziano & Hudelot, 2008), les recherches rapportent une évolution dans la façon de structurer les histoires en allant d'une description d'événements isolés vers une intégration épisodique caractérisée par une explicitation de liens causaux, proche de la schématisation adulte du récit.

Makdissi et Boisclair (2008) décrivent différents niveaux de développement du récit⁸ chez des enfants âgés de trois à six ans faisant un rappel de livre à la suite de la lecture faite par l'adulte. Aux derniers niveaux, on observe l'expression et la complexification progressive des liens de causalité⁹, ce qui donne lieu non seulement à l'identification des composantes de l'histoire, mais à la clarification de liens de causalité entre elles, liens qui sont plus ou moins complexes. Selon les résultats de cette recherche, la causalité reliant les composantes de l'histoire racontée est déjà présente chez quelques enfants âgés seulement de 3 ans.

Dans ce même cadre de recherche ces auteures voient la causalité s'exprimer précocement, dès l'âge de 3 ans. Mais est-il possible dès lors de retracer des formes plus précoces de causalité en lien avec la structuration du récit dans des contextes d'interaction adulte-enfant autour d'un livre?

D'une part, on constate un intérêt croissant au regard de l'émergence et du développement des *explications en contexte dialogique chez le jeune enfant* (Canut, 2008; Gauthier, 2008; Veneziano, 2008; Veneziano & Hudelot, 2002; Veneziano & Sinclair, 1995). D'autre part, les recherches des dernières années sur la structuration du récit, étudiant les compétences nécessaires à la compréhension du discours narratif écrit, mettent l'accent sur la macrostructure du texte (Kintsch, 2004) et sur l'expression des relations causales (Blanc, 2009), nécessaires à une représentation mature du récit. D'ailleurs, dans certains cas (Makdissi & Boisclair, 2006, 2010), on propose même des interventions pédagogiques qui, par

⁸ Ces niveaux vont de la dénomination d'éléments présents sur la page de couverture (niveau 0), passant par l'identification des composantes constitutives de la structure causale, mais sans lien temporel et causal entre elles (niveau 3), jusqu'au à la construction du thème de l'histoire impliquant l'explicitation des relations causales élaborées entre les différentes composantes (niveau 6).

⁹ Toutefois, selon ces auteures, la causalité peut déjà s'exprimer dès le niveau 3 lorsque l'enfant établit un lien causal entre des événements ou des actions se manifestant à l'intérieur d'une même composante. L'enfant peut soulever, par exemple que le lion porte des cache-oreilles parce qu'il a peur des bruits. Ce lien est ainsi construit à l'intérieur d'une des tentatives d'action et demeure spécifique à cette composante. Il en est de même lorsqu'il y a une explication pour préciser la problématique (il a peur de rentrer dans sa carapace parce qu'il pense que, à l'intérieur de celle-ci, il y a des monstres). Ce lien explicatif est aussi inclus dans une seule composante, mais il demeure capital puisqu'il contribue à donner naissance à des composantes macrostructurales constitutives du récit.

l'intermédiaire du dialogue, permettent de soutenir l'enfant dans sa transition d'un discours informel (caractéristique des échanges quotidiens de l'enfant avec son environnement) vers un discours élaboré où les énoncés sont indépendants du contexte non verbal (Charaudeau & Maingueneau, 2002). L'adulte sert alors d'intermédiaire entre le livre et l'enfant. Dans cette optique, Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau (2010) décrivent comment la lecture interactive déployée de façon régulière chez un groupe d'enfants de maternelle peut permettre aux élèves de passer d'un niveau de structuration peu développé du récit (descriptif ou temporel) à un niveau causal essentiel à l'apprentissage ultérieur de la lecture. Ce contexte de lecture interactive peut être dirigé en encourageant l'enfant à établir des relations causales, ce qui repose précisément, en grande partie, sur des habiletés d'explication. Ainsi, on constate que, à l'oral comme à l'écrit, le dialogue constitue un moyen à privilégier servant le développement de l'enfant et, par le fait même, de sa capacité d'exprimer des liens explicatifs (Wells, 2007; Wertsch, 2008). Toutefois, peu de recherches ont étudié *l'émergence des liens causaux dans la structuration du récit chez l'enfant de 0 à 3 ans*¹⁰. En effet, la littérature nous renseigne, d'une part, sur le développement de la *structuration du récit chez l'enfant à partir de 3 ans*, et, d'autre part, sur *l'émergence et le développement des CEJs dès la deuxième année de vie de l'enfant en contextes dialogiques spontanés avec l'adulte*. On peut donc présumer que, avant trois ans, l'enfant est susceptible d'exprimer également certaines relations causales nécessaires à la structuration du récit lorsque le contexte d'interaction privilégie le dialogue axé sur la trame causale du récit.

C'est dans cette perspective que la présente recherche s'attarde à une dimension primordiale du développement du discours narratif, dimension peu explorée jusqu'à maintenant, et ce, suivant une construction méthodologique originale et rigoureuse. En effet, en s'inspirant des études de cas, et selon un protocole souple qui permet d'épargner les sinuosités du terrain, si l'on peut dire, cette recherche suivra, sur une période de deux ans, la genèse et l'évolution des liens de causalité exprimés par un enfant en contexte de lecture interactive avec sa mère.

2. MÉTHODOLOGIE

Afin de mieux comprendre comment les liens de causalité qui sous-tendent la structuration du récit se développent et peuvent être propulsés par le dialogue en contexte de lecture interactive, il semble essentiel d'intervenir auprès du jeune enfant, dès les premiers mois de vie, moment où la mère (ou le père) est l'adulte qui parvient le mieux à interpréter ce que l'enfant tente de communiquer. Le but spécifique de tracer la genèse de l'expression causale du jeune enfant dans les récits en situation de lecture interactive commande en soi une recherche exploratoire et inductive qui se centrera sur le discours partagé entre l'enfant et sa mère. Dans une visée d'interprétation compréhensive de ce discours partagé, une certaine subjectivité devra nécessairement être considérée¹¹ avec un effort d'objectivation rendue possible par une opérationnalisation explicite, tant que possible, des actions subjectives.

¹⁰ Une multitude de recherches se sont intéressées aux interactions parentales centrées sur le livre auprès du très jeune enfant. Toutefois, ces études sont axées principalement, sur le développement du lexique (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994 ; Whitehurst et al., 1988), des compétences phonologiques (Whitehurst et al., 1994, 1999), et d'autres connaissances considérées comme des fondements de la littératie (Burns, Espinosa, & Snow, 2003).

¹¹ D'un point de vue développemental, l'enfant se situe au centre de son propre processus de développement. Il est considéré comme un sujet actif qui construit ses connaissances en interaction avec les objets, les situations et les personnes de son entourage (Piaget, 1968 ; Vygotsky, 1934/1995). La compréhension enfantine du monde et de ses relations s'effectue de façon progressive à partir de la réorganisation des schèmes cognitifs que l'enfant construit à partir de sa propre action et de sa réflexion sur elle (Piaget, 1952). Or, le tout jeune enfant qui ne maîtrise pas encore la complexité du système langagier socialement partagé (Nelson & Kessler Shaw, 2010) manifeste quand même une structuration de connaissances qu'il ne peut encore mettre en mots. Si l'on veut accéder au sens qu'il souhaite manifester et aux liens causaux qu'il tente de communiquer, il faut nécessairement entrer dans une zone d'intersubjectivité (Nelson & Kessler Shaw, 2010 ; Tomasello, 2008 ; Traverthen, 2003). Sans cela, c'est-à-dire sans se permettre une méthodologie qui intègre les subjectivités, il demeurerait impossible de tracer la genèse de l'expression causale de l'enfant en situation de lecture interactive.

2.1 Objectifs

Le but de tracer la genèse de l'expression des relations causales chez le tout jeune enfant en situation de lecture interactive avec sa mère permet de mettre en relief deux objectifs spécifiques à l'étude :

1. Décrire l'émergence des liens de causalité qui sous-tendent la structuration du récit chez l'enfant;
2. Dégager des niveaux de développement à partir des causalités exprimées.

2.2 Sujet

La présente étude de cas concerne un garçon issu d'un milieu bilingue, âgé de 23 mois (1 an et 11 mois) au début de l'étude et de 48 mois (3 ans et 4 mois) à la fin de la collecte des données. Le père est francophone et communique avec l'enfant dans la langue privilégiée de leur entourage, le français. Parallèlement, dès la naissance, la mère, d'origine hispanophone, favorise l'utilisation de la langue espagnole lors des échanges avec le garçon. Par ailleurs, la mère est à la fois intervenante et responsable principale de la recherche¹².

La participation du chercheur en tant qu'intervenant auprès de l'enfant est privilégiée pour deux principales raisons. D'une part, dans le contexte de l'étude¹³, l'implication de la personne partageant le quotidien du très jeune enfant, capable d'interpréter ses propos, s'avère essentielle¹⁴ et, d'autre part, une adaptation constante des interventions déployées par l'adulte est indispensable en fonction du niveau de développement de l'enfant et des résultats des analyses des données empiriques faites en parallèle avec la collecte des données.

Au début de la recherche, alors que le garçon était âgé de 23 mois, son langage se situait essentiellement à l'étape des holophrases¹⁵, période où un seul mot est utilisé pour exprimer une idée.

2.3 Contexte élargi¹⁶

Très tôt dans son développement, à 6 mois environ, l'enfant a commencé à participer à des lectures interactives déployées en espagnol par sa mère, et ce, de façon de plus en plus régulière. Pendant les deux

¹² Comme le mentionne Van der Maren (2003), le choix du niveau d'implication du chercheur doit se faire en fonction de ce qui est privilégié par ce dernier. Selon cet auteur, une implication maximale favorise davantage la pertinence en ce sens que l'on observe avec précision le phénomène étudié. Toutefois, une telle approche comporterait des risques. Ce type d'implication pourrait avoir un effet au niveau de la vraisemblance et de l'objectivité puisque les préconceptions du chercheur interfèrent avec l'observation par manque de recul. Toutefois, il est possible de pallier à ce risque (n'étant d'ailleurs exclusif à la « participation observante » ni aux méthodes qualitatives de recherche), en rendant conscients nos propres cadres conceptuels, expérientiels et nos attentes par rapport à ce qui est observé. De plus, dans le contexte de la présente étude, l'inclusion d'un 2^e juge est prévue afin de maximiser le niveau de vraisemblance lors des analyses et de l'objectivation par la mise à distance, et ce, à des moments clés d'analyse.

¹³ On observe des situations de lecture interactive qui ont été structurées, en partie, dans le but de recueillir des informations précises, mais qui respectent en même temps le contexte naturel de discussion mère-enfant tel que privilégié dans les interactions effectuées hors du contexte de la recherche (voir section « contexte élargi » de la méthodologie). En effet, dans une optique compréhensive visant à fournir éventuellement des pistes d'intervention pour accompagner le jeune enfant dans le développement des liens explicatifs indispensables à la structuration du récit, on s'intéresse à la façon dont l'adulte et l'enfant interagissent dans un contexte réel de vie au quotidien.

¹⁴ Durant les premières années de vie, l'enfant et la personne qui en prend soin, souvent sa mère ou son père, partagent une zone privilégiée d'intersubjectivité permettant à l'adulte d'interpréter adéquatement les propos exprimés par l'enfant, propos qui seraient incompréhensibles pour une personne étrangère à cette expérience partagée (Nelson & Kessler Shaw, 2010).

¹⁵ Comme le montre l'analyse des énoncés dégagés du rappel de récit du livre « *Le voyage de Plume* » fait par l'enfant au début de la collecte des données, 73% de ses propos sont des énoncés à un seul mot (N=16/22) tandis que seulement 27% (N=6/22) correspondent à une combinaison d'un déterminant et d'un nom.

¹⁶ Dans un contexte expérimental, il est toujours possible d'isoler le phénomène à observer de façon artificielle, mais même dans ce contexte, le chercheur construit une interprétation de la situation observée à partir de son regard personnel, lequel est coloré par ses propres attentes et ses propres conceptions théoriques (Cyrułnik, 2003). En fait, toutes les actions, incluant l'observation externe du chercheur, interviennent « toujours dans des situations spécifiques au sein d'un contexte social et historique, qui influence en profondeur la façon dont elles sont interprétées à la fois par les acteurs internes et par le chercheur en tant qu'observateur externe » (Miles & Huberman, 2003). Ainsi, on ne peut pas faire abstraction du contexte dans lequel l'observation s'inscrit, mais bien au contraire, il faut en rendre compte de façon la plus explicite d'une part, afin de mieux comprendre l'objet à l'étude et, d'autre part d'en circonscrire les limites.

ans écoulés entre le temps initial (TI) et le temps final (TF), chaque jour, la mère de l'enfant a fait des lectures interactives centrées sur la trame causale de différents récits en espagnol alors que le père lui a également lu des histoires en français mais « à sa manière ». Ainsi, au début de l'expérimentation, l'enfant est déjà bien à l'aise dans cette routine familiale établie autour de la lecture.

2.4 Collecte des données

Des données provenant du milieu semi-naturel¹⁷ (vidéos des interactions mère-enfant) sont obtenues par l'intermédiaire de lectures interactives mère-enfant du livre « *Le voyage de Plume* »¹⁸. Ces séances sont vidéofilmées et par la suite transcrites intégralement¹⁹ (gestes et propos) afin de constituer les verbatim.

L'ensemble des données collectée²⁰ comprend quatre lectures interactives d'une durée moyenne de 25 minutes chacune (Tableau 1).

Lectures interactives	Âge de l'enfant
1	1 an 11 mois
2	2 ans 2 mois
3	2 ans 8 mois
4	3 ans 4 mois

Tableau 1: Nombre de lectures interactives analysées et âge de l'enfant lors de celles-ci

La lecture interactive privilégiée par la mère de l'enfant s'est progressivement axée sur la chaîne causale du récit, en ce sens que les discussions qu'elle a favorisées en cours de lecture concernent davantage des questions ouvertes mettant en relief les principales composantes du récit (émotions, problème, but du protagoniste, tentatives d'action et solution; Makdissi & Boisclair, 2006). Toutefois, la priorité a toujours été de s'adapter au niveau de l'enfant (selon la compréhension que l'adulte a du développement de ce dernier). Ainsi, elle est restée particulièrement ouverte aux intérêts exprimés par le garçon pendant l'activité de lecture interactive. Par exemple, lorsque l'enfant pointait spontanément un personnage ou un objet sur l'illustration²¹ (pointe le serpent sur l'illustration), la mère accueillait cette contribution de l'enfant en favorisant les échanges autour de cet intérêt manifesté (ex : « *Oh ! Regarde, c'est un serpent. Qu'est-ce qu'il fait ?* »). De plus, pendant la discussion, elle était constamment à la recherche d'éléments susceptibles de contribuer à l'émergence et à la complexification des liens exprimés par le jeune en fonction de la chaîne causale du récit. Dès lors, durant les premières lectures, dans la même perspective causale, les questions

¹⁷ Les contributions maternelles sont en continuité avec la façon de faire la lecture de la mère à son enfant dans le quotidien et s'inscrivent ainsi dans le milieu naturel d'interaction. Néanmoins, l'aspect réflexif de l'intervention en fonction des objectifs de recherche a une incidence sur la manière d'interagir auprès de l'enfant et doit être également considéré. Les données sont en ce sens « suscitées » puisqu'elles se situent à mi-chemin entre les données invoquées issues du milieu naturel et des données provoquées construites spécifiquement pour la recherche (Van der Maren, 2003). En effet, l'intervention privilégiée lors des lectures interactives s'inspire en quelque sorte de la *méthode clinique-critique* utilisée par Piaget et ses collaborateurs pour étudier la construction enfantine des notions telles que l'espace, le nombre et le temps (Ducret, 2004). Il s'agit de mettre en place une situation en lien avec la notion que l'on souhaite étudier et à laquelle on confronte l'enfant par l'intermédiaire du dialogue, en s'intéressant non à l'exactitude des réponses fournies par ce dernier, mais plutôt à la logique derrière celles-ci dans le cas de la présente étude, la logique causale. Comme le mentionne Ducret (2004), au centre de cette démarche, le regard critique du chercheur (expérimentateur) est toujours de mise face à ses propres interprétations des réponses fournies par l'enfant.

¹⁸ Ce livre est strictement utilisé aux fins de la recherche au moment prévu pour la collecte de données. Il n'a donc pas été utilisé lors des autres lectures quotidiennes dans le cadre de la routine familiale.

¹⁹ La transcription du matériel constitue, en fait, un premier niveau d'analyse puisque les informations recueillies sont sélectionnées et transformées (*verbatim*) selon les objectifs du chercheur (Miles & Huberman, 2003). Il y a donc là une première mise à distance de ces données.

²⁰ Ces données s'inscrivent dans le cadre du projet doctoral de l'auteure principale qui explore également la contribution des interventions de la mère sur l'élaboration de liens de causalité exprimés par l'enfant autour de la trame causale du récit lors de ces lectures interactives.

²¹ Ce qui correspond à un niveau de développement bien en dessous de l'expression causale entre les composantes du récit.

concernant les actions principales du protagoniste et de ses adjuvants en lien avec la trame causale du récit mettaient davantage l'accent sur les émotions exprimées par les personnages en lien avec ces événements. Par exemple : *regarde l'ourson. Qu'est-ce qu'il a ? Comment est-ce qu'il se sent ? Pourquoi il est triste ?*²².

Par ailleurs, l'utilisation des illustrations du livre²³ a été essentielle pour soutenir le dialogue adulte-enfant autour du récit. Enfin, une intonation plus marquée et des gestes accompagnant les propos de l'adulte avaient comme objectif principal de rendre l'histoire plus accessible à l'enfant.

2.5 Analyse de l'objet : le livre « Le voyage de Plume »

Le livre sélectionné s'intitule « *Le voyage de Plume* ». Il raconte l'histoire d'un petit ours polaire, Plume, qui part à la dérive lorsque le morceau de glace où il dort avec son père fond, le séparant de ce dernier et l'amenant jusqu'en Afrique. Dans sa mésaventure, il fait la rencontre d'un hippopotame qui deviendra son ami et qui l'aidera à trouver une façon de rentrer au Pôle Nord pour rejoindre son père.

Ce livre possède une structure de récit et une structure syntaxique assez complexes pour demeurer résistant pour l'enfant dans le développement de ses liens causaux pendant les deux ans de durée de la collecte des données. À partir de l'analyse du schéma du récit (Figure 2), il est possible de dégager la macrostructure du récit : une problématique centrale (durant leur sommeil, le morceau de glace où dorment Plume et son père se casse; l'ourson part à la dérive, loin du Pôle Nord et loin de son père). Cette problématique fait émerger un but principal chez le protagoniste (rentrer à la maison pour retrouver son père). À cette structure centrale viennent se greffer quatre sous-problèmes engendrant chacun un sous-but, des tentatives d'action et des actions transitoires. L'ensemble des sous-problèmes est lié par des relations causales et leur résolution respective contribue également à l'évolution de la trame principale ainsi qu'à l'évolution émotionnelle du protagoniste. Les dernières actions transitoires dérivant du sous-problème 4 contribuent, quant à elles, à faire émerger une solution finale (sur le dos d'Orque, Plume traverse l'océan pour aller au Pôle Nord). Cette structure narrative correspond, en effet, à un schéma de récit multi-épisodique assez complexe. L'ambivalence des émotions en fin de récit peut également contribuer en partie à cette complexité. En effet, bien que triste de devoir quitter ces nouveaux amis, Plume est également joyeux de retrouver son père et sa maison, ce qui répond au but hiérarchiquement premier du récit.

Pour ce qui est du niveau syntaxique, le texte est constitué de 43% d'énoncés complexes, 51% d'énoncés simples et 3% de phrases sans verbe, ce qui traduit également un bon niveau de complexité pour l'enfant participant à cette étude alors que, au début de la recherche, il s'exprime généralement en holophrases.

²² Selon Makdissi & Boisclair (2006), l'identification par l'enfant des émotions vécues par les protagonistes constitue une étape centrale vers l'émergence des principales composantes constitutives de la chaîne causale du récit. Par exemple, lorsque dans l'histoire de Plume, l'enfant situe l'émotion de tristesse liée à la séparation du petit ours polaire et de son père et qu'il peut par la suite (en répondant aux questions posées par l'adulte) donner les raisons/causes de cette tristesse, il construit par le fait même la problématique principale de l'histoire (il est triste parce qu'il se retrouve loin de son père).

²³ Cet album correspond à un type particulier qui se caractérise par une relation étroite entre le texte écrit et l'illustration où ces deux éléments ont presque la même importance (Grossman, 1996) « *La double page de l'album apparaît comme une véritable scène, et le fait de tourner la page représente pour le lecteur (auditeur) à la fois un changement de décor et le moyen, très concret, de faire avancer l'action : un moteur narratif* » (p. 88).

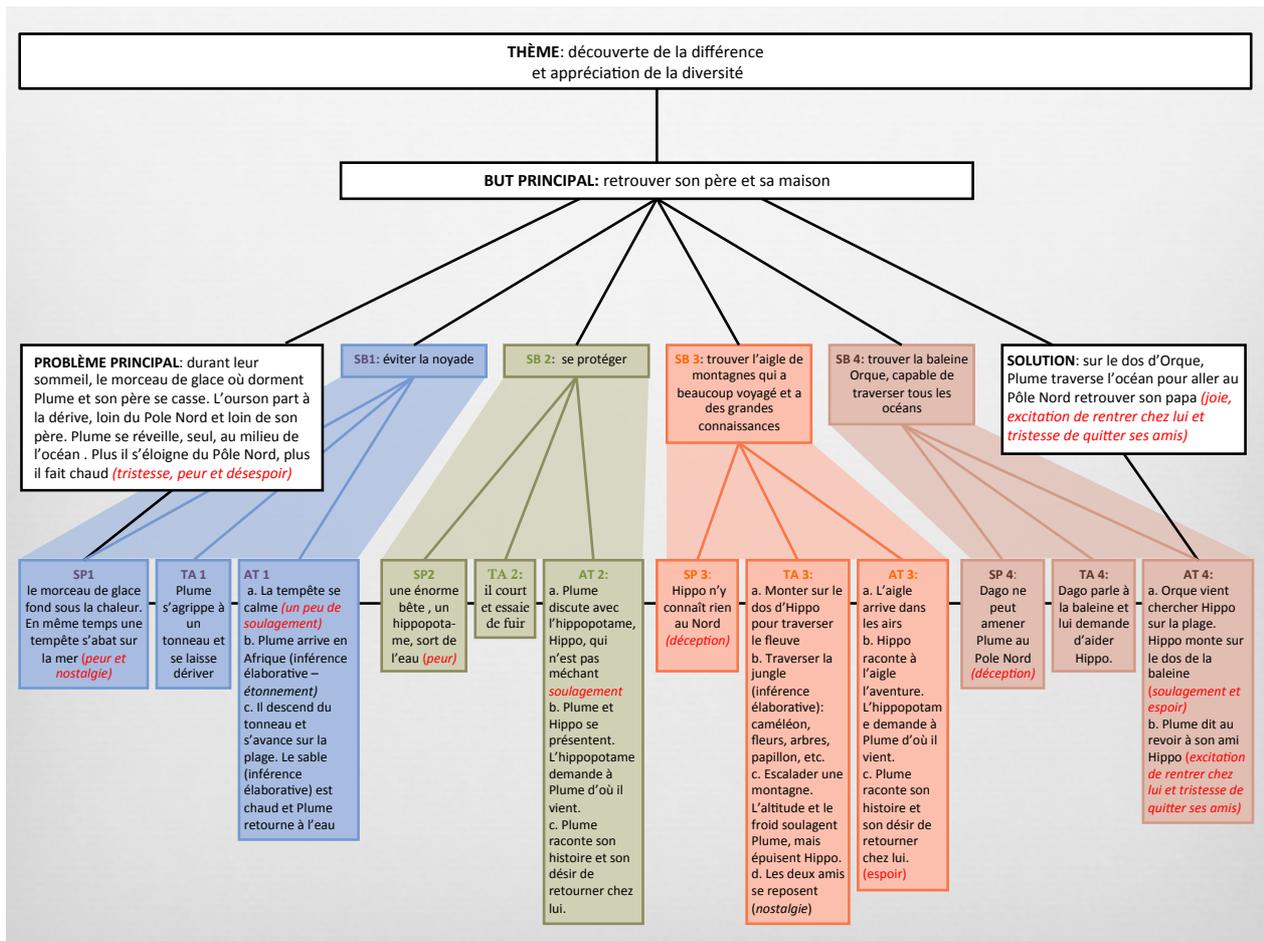


Figure 2: Schéma du récit « Le voyage de Plume » version complète

2.6 Analyses

Dans cette sous-section, les procédures utilisées pour l'analyse des données sont présentées. S'inscrivant dans une orientation inductive de recherche, le processus analytique privilégié implique des ajustements constants en lien avec ce que permet de construire l'examen progressif des données, tout en reposant sur des notions sensibilisantes²⁴ et non sur un cadre théorique rigide préétabli. Par ailleurs, il est important de reconnaître que dans toute démarche inductive, il existe des moments de déduction²⁵. Dans le cas précis de notre recherche, ces moments concernent principalement, des choix d'ordre méthodologique : choix des participants, type d'intervention à privilégier par l'adulte auprès de l'enfant et procédures générales d'analyse des données.

Les quatre principales opérations privilégiées dans nos analyses sont illustrées dans la figure 3 et seront détaillées dans cette section. Il faut noter que, à mesure que la collecte des données et que les analyses avancent, de nouveaux construits en lien avec le matériel empirique étudié suscitent la reformulation des questions de départ ainsi que la redéfinition de la problématique.²⁶ C'est un processus itératif continu puisque avec l'analyse progressive du matériel, de nouveaux questionnements sur des liens possibles entre ce qui est observé et les objectifs de recherche émergent, favorisant ainsi la redéfinition de la

²⁴ Des notions développées dans le contexte d'autres études, comme le concept de causalité, sont intégrées dans nos analyses comme des éléments « sensibilisants » de départ. En effet, ces termes ont été précisés et redéfinis en fonction des résultats de nos propres analyses, et ce, à différents moments de la démarche analytique, contribuant ainsi *a posteriori* à un réajustement même du cadre conceptuel final.

²⁵ Lorsque le lien possible entre les données et la construction théorique existe, il doit être explicité le plus clairement possible (Guillemette, 2006).

²⁶ Selon Guillemette (2006), la définition même de l'objet de recherche garde un caractère provisoire dans la mesure où elle peut toujours être modifiée selon ce que l'analyse des matériaux fait émerger.

problématique de départ (Paillé & Mucchielli, 2010; Strauss & Corbin, 1998). De plus, les opérations analytiques ne se succèdent pas de façon linéaire. Elles se chevauchent entre elles tout au long du processus.

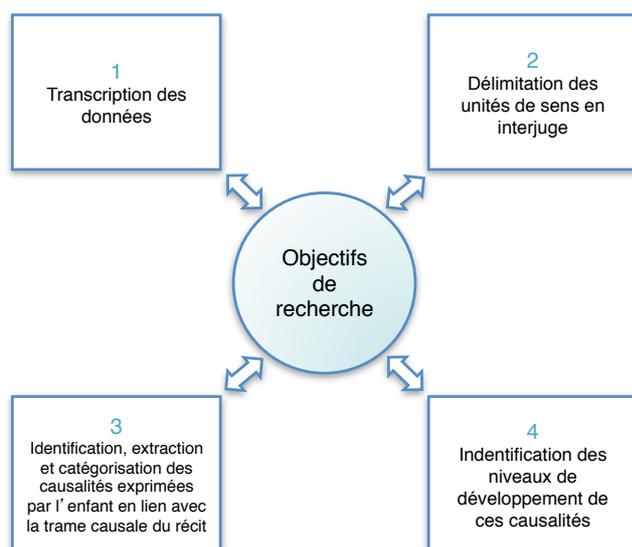


Figure 3: Principales opérations analytiques privilégiées

2.6.1 Transcription des données

La transcription des données empiriques correspond à une première opération d'analyse puisque la transformation d'expériences en mots implique un certain niveau d'inférence. Il y a sélection d'éléments discursifs spécifiques, et surtout d'éléments extralinguistiques (intonations et gestes), à partir du matériel enregistré, dans le but de répondre aux objectifs initiaux.

Par ailleurs, il est impossible de représenter une interaction discursive dans sa totalité (intention, intensité, etc.). Il s'agit plutôt d'une représentation partielle et sélective faite en fonction des objectifs de la recherche. En outre, les décisions prises concernant ce qui doit être ajouté ou non dans les transcriptions impliquent des conséquences fondamentales sur le plan pratique et théorique (Ochs, 1979).

Différentes façons de représenter le discours sur papier sont possibles. Lorsqu'il s'agit d'enregistrements, la transcription peut donner, en effet, lieu à des textes sensiblement distincts (Miles & Huberman, 2003). Dans le cadre de la présente recherche les verbatim, constitués des échanges mère-enfant (ciblés à partir du matériel vidéo enregistré), ont été constitués en fonction des éléments discursifs suivants: 1) des éléments verbaux, 2) des gestes (indices non verbaux) et 3) des éléments para verbaux (intonation, intensité de l'articulation, pauses, soupirs, etc.) (Maingueneau, 2009). De plus, les illustrations du livre, faisant partie de l'interaction ciblée, ont été ajoutées afin de décrire les interactions non verbales adulte-enfant autour de celles-ci. Par exemple, lorsque l'enfant pointait un personnage dans une des illustrations, un numéro a été ajouté sur la portion concernée, une note y faisant référence à l'intérieur du texte.

2.6.2 Délimitation des unités de sens

En vue de favoriser la vraisemblance de cette démarche, l'inclusion d'un 2^e juge expérimenté est considérée pertinente. Le but n'est pas de valider le processus pour le rendre « reproductible » puisque, comme le mentionnent Paillé et Mucchielli (2010), ce serait une prétention irréaliste. Selon ces auteurs, le travail d'analyse par catégories n'est pas un exercice d'étiquetage reproductible, mais plutôt un travail conceptuel et d'articulation subjective. Le chercheur aborde un matériel empirique avec sa vision unique et personnelle, laquelle est imprégnée de ses propres référents théoriques et expérientiels donnant lieu à une catégorisation et à une théorisation singulières. Toutefois, dans le contexte de la présente étude, la participation d'un 2^e juge, amène une intersubjectivité supplémentaire qui peut contribuer à objectiver la

démarche en rendant le processus de conceptualisation plus explicite, plus précis et vraisemblable²⁷. Par l'intermédiaire d'une démarche inductive menant à opérationnaliser les actes subjectifs, des critères ont été établis pour l'identification des unités de sens. Ces unités de sens se centrent essentiellement sur les actions constitutives de chacune des *composantes du schéma du récit* du livre utilisé : situation initiale, problème, but, sous-problèmes, solution, thème, etc. (voir Figure 2).

2.6.3 Identification, extraction et catégorisation des causalités exprimées par l'enfant en lien avec la trame causale du récit

En ce qui concerne la troisième opération analytique ou analyse par catégories, encore une fois, le plan de travail n'a pas été établi d'avance. Il s'est dessiné en parallèle avec l'examen des données, selon ce que l'on découvrait en cours de route. Il est important de mentionner que la sensibilité informée du chercheur²⁸ joue un rôle essentiel à cette étape du processus.

Les stratégies privilégiées dans les présentes analyses s'inspirent, en partie, des catégories conceptualisantes développées par Paillé et Mucchielli (2010). Ces auteurs parlent de l'activité analytique de catégorisation comme étant à la fois un travail de conceptualisation et de théorisation, s'effectuant simultanément à la création même des catégories. Il s'agit, selon eux, d'aborder conceptuellement les données afin de construire une interprétation valable des phénomènes observés.

« On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers la lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. » (p. 233).

La catégorie, ainsi définie, se différencie nettement du simple « codage » et de l'« étiquetage » (impliquant un niveau d'inférence moins élevé) en ce sens qu'elle dépasse la pure synthèse ou classification de contenu dans le but de construire du sens en fonction du matériel analysé. À partir de l'utilisation d'une brève expression, le chercheur traduit sa compréhension de l'objet ou du phénomène observé. La catégorie implique alors un niveau élevé d'inférence puisqu'elle permet de répondre aux questions que l'on se pose sur les phénomènes et les situations analysés en lien avec la problématique précisément à l'étude.

Pour la présente recherche, la première étape dans ce processus a été d'identifier puis d'extraire, pour chacune des unités de sens dégagées, les « causalités » exprimées par l'enfant à partir des interactions avec l'adulte. Dans cette catégorie, on a considéré les manifestations comprenant une cause et une conséquence pouvant être exprimées par l'intermédiaire de : mots, gestes (incluant le geste de pointer les illustrations du livre), interjections et onomatopées. Les relations causales qui étaient exprimées hors du récit ont été exclues laissant la place uniquement aux causalités issues de l'histoire. D'autres catégories ont rapidement émergé, notamment, en fonction de la présence ou non de profondeur dans l'expression causale ainsi que de la direction du mouvement causal exprimé. Une relation causale avec présence de profondeur réfère à une relation incluant trois éléments et plus où un des constituants est un élément pivot (élément exprimé de manière autonome étant à la fois cause d'un élément et conséquence d'un autre). Une relation causale sans profondeur implique deux éléments ou plus, mais ne comprend pas d'élément pivot.

En parallèle, chacune de ces catégories a engendré des sous-catégories qui tiennent compte simultanément de la présence ou de l'absence de profondeur dans la causalité et de la direction de la relation causale. Concernant les *relations sans profondeur causale*, celles-ci donnent lieu, plus précisément, à quatre sous-catégories : 1) relation simultanée de cause à conséquence (sans direction), 2) relation causale explicative/rétrospective (unidirectionnelle), 3) relation causale prospective (unidirectionnelle), 4) relation

²⁷ Au début, la délimitation des unités de sens était ardue, car les interactions mère-enfant devaient être considérées dans leur ensemble. L'accord entre juges était plutôt rare, le but étant de circonscrire le corpus en unités spécifiques, et ce, sans trop compromettre le caractère dialogique des données. Dans le processus, il y a eu un point de rupture qui a amené à la précision du schéma du récit utilisé. Par le fait même, des critères spécifiques pour la délimitation des unités de sens ont émergé. À partir de ce moment, la majorité des discussions issues des interjuges ont été assez rapides (à l'exception de deux désaccords qui ont mérité de longues discussions entre les juges). Chaque fois, il y a eu entente.

²⁸ Cette sensibilité se développe avec la progression du travail analytique, mais elle exige également un effort réflexif continu (Paillé & Mucchielli, 2010 ; Strauss & Corbin, 1998).

causale bidirectionnelle impliquant à la fois un mouvement explicatif/rétrospectif et un mouvement prospectif. Pour les trois dernières catégories s'intègre la présence ou non de *profondeur causale*. Ainsi, les mêmes causalités ont été catégorisées sous deux angles différents : la présence de profondeur dans la causalité et la direction de la relation exprimée.

Très tôt dans cette démarche, comme proposée par Paillé et Mucchielli (2010), il a été question de comparaison des catégories et de mise en relation émergente des entités conceptuelles créées. Par exemple, lorsqu'une première catégorie de « causalités » a été identifiée, on l'a comparée avec ce qu'on a appelé « extension » faisant référence aux informations supplémentaires ajoutées par l'enfant concernant un élément exprimé au préalable, qui vient, sans marque de causalité, complexifier l'architecture causale exprimée. Cette comparaison a permis, en effet, de déterminer les différences et les similitudes entre les deux catégories : causale et extension. En outre, la mise en relation entre les deux entités a contribué à la prise de conscience de la nécessité, d'une part, de préciser l'interprétation accordée aux propos de l'enfant en combinant son expression, son pointage et son intonation et, d'autre part, de se doter des critères de « causalité » précis afin de clarifier la catégorie et de la distinguer de façon plus nette des « extensions ». C'est à ce moment du processus que les critères de causalité (temporalité, opérativité, nécessité et suffisance) proposés par van den Broek (1990a) ont été intégrés à l'analyse. Par le fait même, les particularités de la catégorie « extension » ont été également spécifiées. La même procédure a eu lieu pour différencier les causalités simultanées, de celles explicatives/rétrospectives et prospectives respectivement et vice-versa. Également, les causalités impliquant trois éléments et plus (tous reliés causalement) ont été comparées entre elles et à celles constituées uniquement de deux éléments, ce qui a permis de préciser le statut de « causalité avec présence de profondeur ». Ainsi, le travail de catégorisation et la mise en relation de ces catégories se chevauchent tout au long du processus et c'est précisément en ce sens que l'on parle de catégories conceptualisantes.

Une fois les catégories préliminaires créées, une comparaison transversale entre les entités conceptuelles dégagées pour l'ensemble des lectures interactives a permis de faire les ajustements pertinents de la catégorisation. Cette façon de procéder permet aux catégories déjà identifiées d'être précisées, redéfinies ou tout simplement abandonnées en fonction de ce que l'on construit lors des analyses ultérieures²⁹. La mise en place et la vérification de la théorisation, caractéristiques du travail d'analyse par catégorisation, procèdent par approximations successives jusqu'à atteindre un certain niveau de validité et de fiabilité, comprises au sens large (Paillé, 1994).

2.6.4 Identification des niveaux de développement

À la suite de la catégorisation des causalités exprimées par l'enfant en contexte de lecture interactive mère-enfant, on cherche à dégager des niveaux de développement³⁰. Ces niveaux concernent spécifiquement les deux grandes catégories identifiées se chevauchant entre elles : direction de la relation causale avec présence ou non de profondeur causale.

Ici, on vise, en effet, à classifier le niveau des causalités du sujet participant par analyse logique et selon son âge. Pour l'analyse logique, on cible la récurrence d'un degré de causalité à partir des catégories construites préalablement, qui pourrait devenir prototypique d'un niveau de développement. À l'intérieur même de la description de ces catégories, une analyse logique de la complexité des causalités présentes et formulées par l'enfant est effectuée. En ce qui concerne l'âge, il s'agit de vérifier empiriquement si certaines des catégories construites préalablement apparaissent chronologiquement avant d'autres catégories. Ces niveaux de développement sont déterminés tout en identifiant les éléments qui leur sont

²⁹ La catégorie est une entité dynamique qui se transforme au fur et à mesure que des exemples nouveaux s'accumulent, que la sensibilité théorique se développe, que les questions de recherche se précisent et que l'analyse se complexifie (Paillé & Mucchielli, 2010). Lorsque les catégories créées pour l'ensemble des données sont relativement solides, on met en place la démarche d'explicitation catégorielle proposée par Strauss & Corbin (1990). Celle-ci implique une comparaison constante des catégories ainsi qu'une analyse transversale des données à partir de trois exercices : 1) définition de la catégorie, 2) spécification des propriétés de la catégorie et, enfin, 3) identification des conditions d'existence de la catégorie.

³⁰ Si l'on conçoit les acquisitions de l'enfant comme des développements se faisant par étapes successives et intégratives, on peut penser que la complexification des causalités n'est pas l'exception.

caractéristiques et qui, en même temps les différencient des autres niveaux de développement (inférieurs et supérieurs).

3. RÉSULTATS

Dans un premier temps, une brève description des principales catégories (causalités répertoriées chez l'enfant) est présentée. Par la suite, des niveaux de développement dégagés à partir de ces catégories sont proposés.

3.1 Description des catégories conceptualisantes

Sur les quatre lectures interactives analysées, 36 causalités ont été répertoriées lors des lectures interactives 1, 2, 3, et 4. Chacune de ces causalités est classifiée simultanément selon la direction de la causalité et la présence ou non de profondeur causale donnant ainsi lieu à des sous-catégories.

3.1.1 Relation causale sans présence de profondeur

Dès lors, lorsqu'il y a absence de profondeur causale (absence d'élément pivot étant à la fois cause d'un élément et conséquence d'un autre), l'architecture des causalités³¹ se manifeste de différentes façons, notamment en fonction de la direction de l'expression causale.³²

Lorsqu'il y a absence de profondeur causale, la relation peut être sans direction en liant la cause et la conséquence simultanément, unidirectionnelle en liant la cause et la conséquence dans un mouvement soit explicatif/rétrospectif soit prospectif ou bidirectionnelle en liant trois éléments et plus impliquant à la fois les mouvements explicatif/rétrospectif et prospectif.

3.1.1.1 Relation causale simultanée

Dans la mesure où les indices extralinguistiques ont été considérés dans la communication causale de l'enfant, il est souvent arrivé que la cause et la conséquence soient exprimées en même temps, ne permettant plus de les classer dans les catégories explicatives/rétrospectives ou prospectives.

En effet, la relation simultanée de cause à conséquence désigne les relations où la cause (A) est exprimée simultanément avec sa conséquence (B), comme le montre l'exemple suivant.

Lors de la première lecture interactive du livre, l'enfant observe la première de couverture (Plume est seul au milieu de l'océan sur son morceau de glace) et pointe l'ourson en disant: *osho* [*oso/ours*]³³. Par la suite, en utilisant une intonation aiguë, pouvant être interprétée comme étant une émotion négative vécue par Plume (de la peur, voire de la tristesse) [l'ourson a peur/est triste], il pointe simultanément l'océan et dit : *Bapa! Bapa!* [Papa! Papa!]. Ceci permet de penser qu'il exprime l'émotion négative de Plume par l'absence de son père, parti dans l'océan, liant causalement l'intonation de détresse conjointement à l'expression « *papa* » et à son absence.

Dans ces interactions, certains éléments doivent être mis en relief pour constituer l'émergence de la relation causale simultanée entre la cause et la conséquence élaborée par l'enfant :

A= (Intonation aiguë de détresse) [L'ourson a peur / est triste] B= (En pointant l'océan) Bapa Bapa! [Papa est absent]

Avant même de mettre en relief la structuration causale des propos de l'enfant, il est pertinent de démontrer la présence causale qui lie ces éléments.

³¹ Avec ou sans présence d'extension.

³² Idem.

³³ Lorsque les manifestations communicatives de l'enfant sont mises en relief, ses propos sont indiqués en caractère standard, ses gestes et son pointage entre parenthèses et, enfin, le sens accordé à l'énoncé de l'enfant entre crochets. Lorsque les propos de l'enfant sont en espagnol, ceux-ci sont traduits en français. Il convient de souligner que le sens a été accordé en essayant de préserver, dans la mesure du possible, la structure syntaxique utilisée par l'enfant.

Même si l'expression de la causalité met en avant plan simultanément la cause et la conséquence, la représentation causale de chacun des éléments est reconstituable dans le temps :

A (Il a peur/est triste) est la conséquence de B (papa est absent). En effet, les quatre critères de la causalité s'appliquent entre ces deux éléments :

- a. Le papa est absent (cause B) avant que l'ourson ne soit triste (conséquence A), critère de la *temporalité* respecté.
- b. Le papa est toujours absent (B) lorsque survient la tristesse de l'ourson (A), critère d'*opérativité* respecté.
- c. Si le papa n'était pas absent (non B) alors l'ourson ne serait pas triste (non A), critère de *nécessité* respecté.
- d. Il ne suffit que le papa soit absent (B) pour que, automatiquement, l'ourson soit triste (A) dans les circonstances de l'histoire, critère de *suffisance* respecté.

Puisque A et B sont exprimés simultanément, la causalité sera illustrée via le schéma suivant :



3.1.1.2 Relation causale explicative/rétrospective

La causalité *explicative/rétrospective* réfère à la manifestation causale où l'*explanandum*/conséquence A est exprimé avant son *explanans*/cause B.

Lors de la deuxième lecture interactive, l'enfant initie la discussion autour de la première de couverture en identifiant une action du protagoniste. Le garçon dramatise l'action alors que Plume dit au revoir à son père : *Ba ba!* [Plume dit « *bye bye papa* »]. L'adulte intervient alors, en faisant une demande d'explication : *el osito dijo : bye-bye papa? Por qué?/ L'ourson a dit : bye-bye papa? Pourquoi?* L'enfant répond : *oui* (d'un signe de la tête). Puis ensuite, il pointe la mer et dit : *É bo l'eau [Il (Papa) est (parti/tombé) dans l'eau]*. Voici les expressions considérées chez l'enfant :

A = *Ba ba papa* [Plume dit : *bye-bye papa*].
B = *É bo l'eau* [Papa est parti/tombé dans l'eau].

Les quatre critères de la causalité s'appliquent entre ces deux éléments³⁵.



De cette manière, il élabore une relation causale explicative/rétrospective impliquant l'action qu'il venait de mentionner (*explanandum*/conséquence): Plume dit «*bye-bye papa* » (A), et la raison de cette action (*explanans*/cause): *é bo l'eau [papa est parti/tombé dans l'eau]* (B). Autrement dit, l'ourson dit « *bye-bye papa* » *parce que* ce dernier est parti/tombé dans l'eau³⁶ : *A parce que B*.

³⁴ Dans cette schématisation, les flèches indiquent la présence d'un lien causal. Lorsque ce lien est de type explicatif/rétrospectif (expression de la conséquence/explanandum avant la cause/explanans) les flèches pointent vers le bas. Cependant, lorsque la relation est prospective (dans l'énonciation la cause précède la conséquence), les flèches pointent vers le haut. Si la direction de la relation n'est pas identifiable, comme c'est le cas de l'actuelle schématisation, les éléments qui la composent sont placés au même sur la même ligne et la flèche, symbolisant le lien causal entre eux, pointe simultanément vers la gauche et vers la droite. Finalement, lorsqu'il s'agit d'extensions d'énoncés, celles-ci sont représentées horizontalement et sont liées à d'autres éléments par des tirets, car il n'y a pas de lien de causalité.

³⁵ Faute d'espace, la démonstration des quatre critères pour cette catégorie et les suivantes ne sera plus présentée.

³⁶ Dans l'histoire, c'est Plume qui part à la dérive et non son père. Toutefois, dans l'interprétation de l'enfant « *papa est parti* » on décèle l'idée que le protagoniste est séparé de son père ou bien que le père est absent.

3.1.1.3 Relation causale prospective

La causalité prospective concerne la relation causale où la cause (A) est exprimée avant sa conséquence (B).

Lors de la quatrième lecture interactive, l'enfant fait semblant de lire le titre du livre sur la première de couverture : *Ito i'a pedió... / l'ourson a perdu... il est où papa? / [l'ourson a perdu son papa. Où est-il?]*. Puis, il ajoute : *da miedo/ ça fait peur*. Ainsi, il exprime en partie le problème de Plume et l'émotion négative qui en résulte, et ce, de façon spontanée. Voici les expressions considérées chez l'enfant :

A = Ito i'a pedió... / l'ourson a perdu... il est où papa? [l'ourson a perdu son papa]
B = Da miedo/Il a peur

Les quatre critères de la causalité s'appliquent entre ces deux éléments.



Contrairement à la relation exprimée précédemment, ici, par son énonciation, l'enfant établit une causalité prospective, car il exprime d'abord la cause, l'ourson a perdu son papa (A), qui occasionne la conséquence, il a peur (B): A alors B.

3.1.2 Relation causale avec présence de profondeur causale

La *profondeur causale* apparaît lorsqu'une première causalité exprimée est complétée par un nouvel élément impliquant une causalité supplémentaire telle qu'un élément pivot, exprimé de manière autonome, est à la fois cause d'un élément et conséquence d'un autre. L'exemple suivant permet de clarifier le concept de causalité en profondeur.

Lors de la quatrième lecture interactive, l'adulte pose une question à l'enfant: *Y dónde está su casa? / Et où est sa maison?* En pointant le morceau de glace, l'enfant répond : *ici*. Alors, la mère l'interroge à nouveau: *Qué le pasó a su casa? / Qu'est-ce qui est arrivé à sa maison*. L'enfant dit : *É cassée*. L'adulte fait donc une demande d'explication: *se derritió. Por qué se derritió? / Elle a fondue? Pour quoi a-t-elle fondu*. Le garçon ajoute *porque que... porque que... porque que i' y a crocodile* [parce qu'il y a un crocodile³⁷]. Voici les expressions considérées chez l'enfant :

A= Ici (pointe le morceau de glace) [sa maison, le morceau de glace est ici]
B= É cassée [elle est cassée]
C= Parce que... parce que... parce que i' y a crocodile [parce qu'il y a un crocodile]

Encore une fois, on observe que les quatre critères de la causalité s'appliquent entre A [sa maison, le morceau de glace est ici] et B [elle est cassée], mais aussi entre B [elle est cassée] et C [parce qu'il y a un crocodile] et, ultimement, entre A [sa maison, le morceau de glace est ici] et C [parce qu'il y a un crocodile]. L'élément B [elle est cassée], exprimé de manière autonome, est à la fois *explanans*/cause de A [sa maison, le morceau de glace est ici] et *explanandum*/conséquence de C [parce qu'il y a un crocodile]. Ainsi, on peut schématiser l'expression causale en profondeur de la manière suivante :



³⁷ Crocodile qui aurait croqué la glace, probablement.

En effet, la relation causale avec présence de profondeur causale est explicative/rétrospective unidirectionnelle puisque tous les éléments impliqués suivent le même mouvement explicatif. L'enfant énonce d'abord l'*explanandum*/conséquence A et ensuite son *explanans*/cause B. Par la suite, il ajoute une profondeur en amenant C comme *explanans*/cause de B qui devient son *explanandum*/conséquence) : A parce que B et B parce que C. De plus, C devient également *explanans*/cause de A par transitivité.

Lorsqu'il y a présence de profondeur causale, impliquant nécessairement trois éléments ou plus, l'architecture causale (avec ou sans présence d'extensions) peut être unidirectionnelle dans un mouvement explicatif/rétrospectif ou dans un mouvement prospectif. Elle peut également être bidirectionnelle et elle a été retrouvée sous les formes spécifiques suivantes : relation causale explicative-prospective avec extension et relation causale explicative avec double prospective.

Les 36 causalités exprimées par l'enfant ont ainsi été schématisées et classifiées afin de permettre une discussion sur leur complexification progressive.

3.2 Identification des niveaux de développement

Le tableau 2 classe l'ensemble des causalités répertoriées à travers les quatre lectures interactives analysées en fonction de l'âge.

Schémas illustrant les différents catégories de causalité exprimée par l'enfant lors des lectures interactives												
Lectures Interactives	Sans profondeur						Avec profondeur					
	Sans direction		unidirectionnelle		bidirectionnelle		unidirectionnelle		bidirectionnelle			
	Simultanée		Explicative	Prospective	Explicative-prospective	Prospective-explicative	Explicative à deux éléments-prospective	Explicative	Prospective	Explicative-Prospective avec extension	Explicative avec double prospective	
	SE A↔B	AE A↔B-C	A ↓ B	SE A ↑ B	AE B-C ↑ A	A ↓ B ↔ C	B ↔ C ↑ A	C ↔ A ↓ B ↔ B'	A ↓ B ↓ C	C ↑ B ↑ A	A ↓ B-C-D ↔ E	D-E ↔ C ↔ A ↔ B
1 (âge 1;11)	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 (âge 2;02)	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 (âge 2;08)	2	-	5	2	1	-	-	-	-	-	-	-
4 (âge 3;04)	1	-	11	1	-	1	1	1	3	1	1	1
36	5	1	17	3	1	1	1	1	3	1	1	1

Tableau 2

Dans l'ensemble, on constate que les causalités explicatives simples sont majoritaires (N=17), suivies des causalités simultanées (N=6) et des causalités prospectives (N=4). Par rapport aux relations causales avec présence de profondeur, on observe que celles qui ont été plus fréquentes concernent les causalités explicatives/rétrospectives (N=3) lorsqu'elles sont unidirectionnelles. De plus, lorsqu'elles sont bidirectionnelles, elles s'amorcent d'abord par le mouvement explicatif/rétrospectif.

Il est possible, à partir de ce tableau, de dégager quatre grands niveaux de développement : 1) relation causale simultanée, 2) intégration de la relation causale explicative/rétrospective, 3) intégration de la relation causale prospective et 4) l'arrivée de l'architecture causale de trois éléments et plus avec ou sans présence de profondeur.

3.2.1 Niveau 1 : relation causale simultanée

Tout d'abord, on constate que, dès la première lecture interactive, déjà à 1 an 11 mois, la causalité est présente dans le discours de l'enfant lors des interactions avec sa mère. Les deux relations causales manifestées lors de cette première lecture réfèrent déjà à des éléments contribuant à la construction des composantes de la trame causale (macrostructure), notamment le problème et la solution. Il s'agit de causalités simultanées entre la cause et la conséquence (une sans extension [SE] et l'autre avec extension [AE]), et ce, sans présence de profondeur. Ainsi, lors des deux premières lectures interactives, on observe une forme de causalité précoce apparaître par l'intermédiaire de l'expression *simultanée entre la cause et la conséquence* (1 an 11 mois), ce qui correspond à un premier niveau de développement.

Si Veneziano (1999, 2005) a montré la précocité de l'expression causale pour les conduites explicatives et justificatives (CEJ) en situation dialogique spontanée, les résultats présentés ici amènent une contribution majeure. En premier lieu, l'expression de la causalité semble s'instaurer non pas dans des conduites explicatives, mais dans la communication simultanée de la cause et de la conséquence. En outre, ces résultats permettent de mettre en relief la pertinence du contexte de la lecture interactive au service de l'expression causale précoce du jeune enfant. Elle offre également une fenêtre ouverte sur les racines des capacités causales dans les récits qui préludent aux études à cet égard à partir de 3 ans (Stein, 1988; Stein & Glenn, 1979; Trabasso et al., 1984; Trabasso, van den Broek, & Suh, 1989; van den Broek, 1990a, 1990b). De plus, les expressions causales de l'enfant s'inscrivent dans les capacités précoces de la causalité sensorimotrice déjà identifiée par Piaget (1948), en prolongeant cette causalité dans l'acte de représentation et à l'orée des expressions verbales impliquant la syntaxe.

3.2.2 Niveau 2 : intégration de la relation causale explicative/rétrospective

Peu de temps après, lors de la deuxième lecture interactive, le mouvement explicatif sans présence de profondeur causale émerge. En plus de l'expression d'une causalité simultanée entre la cause et la conséquence, on voit la causalité explicative/rétrospective apparaître (N=1).

À l'instar de Veneziano (Veneziano & Hudelot, 2002; Veneziano & Sinclair, 1995), l'explication apparaît précocement. L'originalité de la présente étude est de situer et de documenter les capacités explicatives du jeune enfant dès l'âge de 2 ans 2 mois en situation de lecture interactive. En outre, cette causalité s'enchâsse précocement dans la macrostructure du récit qui sert une représentation globale de l'histoire en donnant naissance à une des composantes constitutives du récit : le problème.

3.2.3 Niveau 3 : intégration de la relation causale prospective

C'est lors de la troisième lecture interactive (2 ans et 8 mois) que le mouvement prospectif sans extension (N=2) et avec extension (N=1) apparaît. Par ailleurs, jusque là, on pouvait constater la manifestation de deux causalités par lecture. Toutefois, à partir de cette troisième lecture interactive, le nombre de relations causales manifestées se multiplie (N=10). Celles-ci impliquent exclusivement des causalités sans présence de profondeur: des causalités simultanées de cause à conséquence (N=2), des causalités explicatives/rétrospectives (N=5) et des causalités prospectives (N=3). En outre, la proportion de relations simultanées diminue (20%) laissant la place aux causalités explicatives/rétrospectives (50%) et prospectives (30%).

Ces résultats suggèrent que le mouvement prospectif est tardif par rapport au mouvement explicatif, ce qui porte à croire que, dans la représentation causale, l'enfant semble d'abord porter intérêt sur les conséquences en recherchant la cause, plutôt que l'inverse. Ceci rejoint les observations de Makdissi & Boisclair (2006) qui remarquent chez les enfants du préscolaire une centration initiale sur l'émotion négative (conséquence) qui devient un tremplin permettant de construire une des premières composantes macrostructurales, le problème (la cause).

3.2.4 Niveau 4 : arrivée de l'architecture causale de 3 éléments et plus

C'est seulement à l'âge de 3 ans et 4 mois, lors de la quatrième et dernière lecture, que l'architecture causale de trois éléments et plus s'installe et éclate en contribuant à l'émergence de différents schémas causaux caractérisés par des mouvements sans présence de profondeur bidirectionnels (explicatif-prospectif, prospectif-explicatif et explicatif à deux éléments-prospectif) soit par des mouvements avec profondeur unidirectionnels (explicatif ou prospectif) et bidirectionnels (double explicatif-prospectif avec extension et explicatif avec double prospectif). Dès lors, différentes possibilités de causalité avec présence de profondeur causale se manifestent, ce qui permet de penser que cette profondeur causale, s'installant dans l'expression de l'enfant dans le contexte étudié, implique une réorganisation majorante de la structuration causale et de son expression.

4. CONCLUSIONS

À la lumière de ces résultats situés dans le cadre du contexte analysé (caractérisé par l'étayage constant de l'adulte), on constate que l'enfant exprime des liens de causalité contribuant à la construction des composantes macrostructurales du récit dès la première lecture interactive (1;11 mois). Les premiers liens manifestés représentent une forme de causalité précoce impliquant l'expression causale *simultanée entre la cause et la conséquence* et semblent être des conduites préalables à l'apparition des causalités suivant des mouvements d'abord explicatifs/rétrospectifs et, plus tardivement, prospectifs. En effet, au fil des lectures, les liens causaux se multiplient et se complexifient allant de l'expression *simultanée* vers des liens *explicatifs* dès l'âge de 2 ans 2 mois, puis *prospectifs* dès l'âge de 2 ans 8 mois ainsi que de l'expression *sans présence de profondeur* vers des liens *avec présence de profondeur* soulignés à l'âge de 3 ans 4 mois. Dès que l'architecture causale s'installe autour de trois éléments, différents schémas de diverses complexités apparaissent ce qui permet de penser qu'il y a une réorganisation majorante de la pensée causale.

Cette étude trace la genèse des causalités chez un enfant autour d'un livre. Même si c'est une étude de cas, ces résultats peuvent indiquer une certaine démarche méthodologique à suivre par les enseignants dans la mesure où celle-ci offre un cadre qui permet de schématiser les causalités exprimées par l'enfant en cours de lecture et d'en dégager la complexité. En outre, l'analyse logique du récit (schéma du récit), en mettant en relief la complexité causale entre les composantes macrostructurales du récit, permet d'orienter l'intervention en classe en favorisant l'ajustement des questions causales en vue de soutenir chaque enfant dans sa compréhension du discours narratif en construction. Dans cette perspective, les premières manifestations causales exprimées par chaque enfant autour du récit offrent des indications sur les actions pédagogiques à privilégier, sur le questionnement propice à faire naître un dialogue causal autour du livre, en vue de favoriser la structuration du récit chez le tout jeune enfant. L'ajustement de l'étayage de l'adulte en fonction du niveau proximal de développement de l'enfant (Vygotsky, 1934/1995), ici, manifesté selon les critères du mouvement causal et de l'éventuelle présence de profondeur, deviennent ainsi des indicateurs des interventions possibles.

Les résultats discutés dans le présent article reposent sur l'analyse des lectures interactives d'un même livre. Or, il demeurerait essentiel d'explorer ce que l'enfant exprime comme causalité en lien avec d'autres récits afin de soutenir l'hypothèse de la construction d'une structuration d'ensemble faite par l'enfant qui expliquerait ses conduites causales narratives. L'enfant qui se fait raconter différentes histoires, dans un cadre d'interaction similaire, exprime-t-il des causalités de complexité semblable à celles du sujet de cette recherche? Si oui, est-ce que les causalités suivent les mêmes étapes de développement tel que rapporté ici? Enfin, quel est le rôle des interventions de l'adulte dans l'expression des relations causales de l'enfant autour du livre? Ces pistes complémentaires de recherche demeurent nécessaires afin de jeter un éclairage sur la genèse des causalités inhérentes à la compréhension du texte narratif chez le jeune enfant.

Références bibliographiques

- Arnold, D. S., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*, 235–243.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris: Dunod.
- Bloom, L. (2000). Intentionality and theories of intentionality in development. *Human Development, 43*, 178–185.
- Burke, K. (1945). *A grammar of motives. The rhetoric of romanticism*. New York: Prentice-Hall.
- Burns, S., Espinosa, L., & Snow, C. E. (2003). Débuts de la littérature, langue et culture: Perspective socioculturelle. *Revue des Sciences de l'Éducation, 29*(1), 75–100.
- Canut, E. (2008). Émergence de procédés explicatifs chez une enfant de 2 à 3 ans. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig, & E. Veneziano (Eds.), *L'explication: Enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 195–206). Paris: Peeters.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Cyrlunik, B. (2003). Les sentiers de chèvres et l'autoroute ou le premier temps de l'éthique. In V. Duclert & A. Chatriot (Eds.), *Quel avenir pour la recherche? Cinquante savants s'engagent*. Paris: Flammarion.
- Ducret, J.-J. (2004). Préambule: de l'explication de la raison à l'étude des raisons dans l'oeuvre de Piaget. In S. Dionnet & J.-J. Ducret (Eds.), *La formation des raisons: étude sur l'épistémogénèse* (pp. 9–45). Sprimont: Pierre Mardaga éditeur.
- Ducret, J.-J., Jamet, F., & Saada, E. H. (2010). Temps, causalité et conduite du récit chez le jeune enfant. In H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (Eds.), *La littérature au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 211–242). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, I. (2008). Persuader avant trois ans: emploi de la conduite justificative par la dyade mère-enfant au sein de la requête. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig, & E. Veneziano (Eds.), *L'explication: enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 173–184). Paris: Peeters.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Grize, J.-B. (2008). Le discours explicatif. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig, & E. Veneziano (Eds.), *L'explication: enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 15–21). Paris: Peeters.
- Grossmann, F. (1996). Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle? *Repères, 13*, 85–101.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la "Grounded Theory"; pour innover? *Recherches Qualitatives, 26*(1), 32–50.
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1270–1328). Los Angeles: International Reading Association.
- Lonigan, C., & Whitehurst, G. (1998). *Getting ready to read: Emergent literacy and family literacy*. Bethesda: National Institute of Child Health and Human Development.
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Editions du Seuil.
- Makdissi, H. (2010). Genèse de l'expression de la causalité dans les récits chez l'enfant. Berlin: Éditions universitaires européennes.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language & Literacy, 9*(2), 177–211.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de Psychologie, 73*, 51–79.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C., & Darveau, M. (2010). Le dialogue: moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. In H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (Eds.), *La Littérature au préscolaire: Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 145–181). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K., & Horowitz, L. (2001). Narrative structure in recounted sad memories. *Discourse Processes, 31*(3), 307–324.
- Nelson, K., Moskowitz, D., & Steiner, H. (2008). Narration and vividness as measures of event-specificity in autobiographical memory. *Discourse Processes, 45*(2), 195–209.
- Nelson, K., & Kessler Shaw, L. (2010). Le développement d'un système symbolique socialement partagé. In H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (Eds.), *La littérature au préscolaire: une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 39–74). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 43–72). New York: Academic Press.

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de Recherche Sociologique*, 23, 147–181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1952). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Piaget, J. (1963). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris: Presses universitaires de France.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. In S. S. Barten & B. M. Franklin (Eds.), *Child language, A reader* (pp. 282–297). Oxford: Oxford University Press.
- Stein, N. L., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New direction in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53–120). Norwood: Ablex.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Suh, Y. S., Trabasso, T., & van den Broek, P. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, 1–25.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press.
- Trabasso, T., Secco, T., & van den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 83–111). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Trabasso, T., & Stein, N. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. In W. P. van den Broek, J. P. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 237–270). Mahwa: Lawrence Erlbaum.
- Trabasso, T., Stein, N., Rodkin, P., Munger, M., & Baughn, R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development*, 7, 133–170.
- Trabasso, T., & Wiley, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes*, 39(2 & 3), 129–164.
- Trabasso, T., & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612–630.
- Trabasso, T., van den Broek, P., & Suh, Y. S. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, 1–25.
- Traverthen, M. (2003). Infant psychology is an evolving culture. *Human Development*, 46(4), 233–246.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement* (2e ed.). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques: apprendre à expliquer. *Revue Parole*, 9-10, 1–27.
- Veneziano, E. (2005). Conduites explicatives en famille avant trois ans. *Cahiers du Service de la Recherche en Éducation du Canton de Genève*, 11(1), 321–331.
- Veneziano, E. (2008). L'émergence des explications dans l'interaction naturelle mère-enfant: méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition basé sur les situations conflictuelles. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig, & E. Veneziano (Eds.), *L'explication: enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 151–172). Paris: Peeters.
- Veneziano, E. (2010). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter? Les effets de deux méthodes d'intervention: conversation sur les causes et modèle de récit. In H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (Eds.), *La littérature au préscolaire: Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 107–144). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Veneziano, E., & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théories de l'esprit chez l'enfant: le cas de l'explication. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie* (pp. 215–236). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Veneziano, E., & Hudelot, C. (2008). Processus discursifs dans le développement de la cohérence narrative. In J. Hoc & Y. Corson (Eds.), *Actes du congrès 2007 de la Société Française de Psychologie* (pp. 121–128).
- Veneziano, E., & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: The appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22, 557–581.
- Vygotsky, L. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2007). Semiotic, mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50(5), 244–274.
- Wertsch, J. V. (2008). From social interaction to higher psychological process: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 51(1), 66–79.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–29). New York: The Guilford Press.

- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- van den Broek, P. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. *Child Development*, 60, 286-297.
- van den Broek, P. (1990a). Causal inferences and the comprehension of narrative texts. In A. Graesser & G. Bower (Eds.), *Inferences and text comprehension* (pp. 175-196). San Diego: Academic Press.
- van den Broek, P. (1990b). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, G. B. Flore d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 423-445). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Auteurs

Claudia Sánchez, étudiante à la Faculté d'éducation de l'Université Laval (Québec, Canada), mène ses études doctorales sur le développement de la littératie chez le très jeune enfant. Elle étudie notamment la genèse de l'expression de la causalité nécessaire à la structuration du récit en contexte de lecture interactive mère-enfant. Fondée sur une étude de cas, la recherche exploratoire et inductive de Madame Sanchez permet précisément de situer la complexification des expressions causales de l'enfant et de sa structure du récit dans l'échange dialogique prenant forme entre la mère et l'enfant autour de l'objet culturel qu'est l'album de la littérature d'enfance.

Hélène Makdissi est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université Laval (Québec, Canada). Ses recherches portent sur l'émergence de la littératie chez l'enfant tout-venant, mais aussi chez celui présentant des difficultés langagières.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2015 de forumlecture.ch

Genese von Kausalitätsbeziehungen in Erzählungen im Kontext von Bilderbuchgesprächen zwischen Müttern und Kindern

Claudia Sánchez et Hélène Makdissi

Abstract

Für die frühe Förderung der Strukturierungsfähigkeiten beim Erzählen braucht es Kenntnisse über die Entstehung und Ausdifferenzierung von Kausalitätsbeziehungen, die dem Verständnis von erzählenden Texten zugrunde liegen. Ziel dieser Fallstudie ist es, die Genese der Fähigkeit, Kausalbeziehungen auszudrücken, bei einem Jungen zwischen 1;11 und 3;4 Jahren nachzuzeichnen. Die Auswertungsergebnisse von vier Bilderbuchgesprächen zwischen Mutter und Kind weisen darauf hin, dass der Junge bereits mit 1;11 Jahren Kausalitätsbeziehungen zum Ausdruck bringt, die zur Konstruktion makrostruktureller Elemente der Erzählung beitragen. Diese ersten beobachteten Beziehungen stellen eine Vorform von Kausalität dar, bei welcher Ursache und Folge noch gleichzeitig ausgedrückt werden. Sie scheint dem Auftreten von erklärend/retrospektiven und prospektiven kausalen Äusserungen voranzugehen.

Im Verlauf der Vorlesegespräche werden die Kausalitätsbeziehungen vielfältiger und komplexer, wobei sich zwei Tendenzen zeigen: von simultanen zu stärker prospektiven Äusserungen sowie von oberflächlichen zu tiefenstrukturell relevanten Äusserungen.

Schlüsselwörter

Genese, Kausalität, Strukturierung, Erzählen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2015 von leseforum.ch veröffentlicht.