

Aînés, Famille, Enseignants:  
Modèles dans la transmission culturelle Stó:lō

Margaret MacDonald

Danièle Moore

Jake Stone

Amanda Buse

Simon Fraser University

Résumé

À l'aide de méthodes et procédures ethnographiques, et dans la perspective d'une théorisation ancrée, la recherche présentée ici examine la transmission linguistique et culturelle entre les Aînés, les membres de la famille et les enseignants dans le cadre du Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dirigé par la Première nation Stó:lō, une communauté indigène située dans les régions environnantes de Chilliwack, Colombie-Britannique, Canada. Des observations extensives et l'analyse de documents vidéographiés ont été utilisées pour cerner un modèle en deux volets de la participation guidée, dans lequel la structure du programme élicite des occasions d'interactions dyadiques et la modélisation des rituels et pratiques culturelles par tout le groupe.

---

Recherche financée par le Human Early Learning Partnership (HELP). Adresser toute correspondance à Dr. Margaret MacDonald, Faculty of Education, Simon Fraser University, 8888 University Drive, Burnaby, B.C. Canada, V5A 1S6 1-778-782-7085, Courriel : [mjm@sfu.ca](mailto:mjm@sfu.ca)

## Introduction

La Première nation Stó:lō (Nation de la rivière) est constituée de 24 bandes salishs du littoral, situées dans la vallée du Fraser. Celles-ci partagent de nombreuses traditions avec d'autres communautés indigènes de la côte ouest de la Colombie-Britannique, ainsi qu'une histoire commune d'affrontements liée à l'arrivée des Européens (Carlson, 2001) et de dislocation familiale provoquée par l'enlèvement des enfants pour leur scolarisation forcée dans les écoles résidentielles (<http://www.stolonation.bc.ca/Miramar/Nation/History.htm>). Pour compenser les difficultés liées à la perte subséquente de leur identité et de leur culture, les membres de la communauté Stó:lō reconnaissent la nécessité d'appuyer la revitalisation de la langue halq'eméylem et de la transmission culturelle à travers les générations (Gardner, 2002). Divers programmes de langue ont ainsi été élaborés pour satisfaire ce besoin (Thelma Wenman, Stó:lō Shxweli, Coordinatrice du programme de langue halq'eméylem, Communication personnelle, avril 2007). Ces programmes tirent profit de la participation active des Aînés qui partagent leur langue et savoirs avec les enfants et les familles, et qui ont guidé et conseillé les enseignants dans ces programmes (Koyàlemót Mary Stewart, gestionnaire, Développement du jeune enfant du programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille, communication personnelle, septembre 2007). Malgré tout, un grand nombre de ces programmes restent enchâssés dans les systèmes canadiens sociaux, économiques, institutionnels et politiques de formation et de délivrance du brevet d'enseignement des enseignants, influençant de ce fait le contexte éducationnel dans lequel ils fonctionnent. Notre recherche, d'essence qualitative, s'appuie sur des méthodes ethnographiques et s'inscrit dans la perspective d'une théorie ancrée, inspirée de la théorie de l'enracinement des analyses dans les données de terrain (Charmaz, 2005 ; Corbin & Strauss, 2008 ; Glaser & Strauss, 1967 ; Strauss & Corbin, 1990, 1998). Nous examinons ici le processus de transmission linguistique et culturelle au sein du Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille, afin de traiter les deux questions suivantes :

- 1) Comment la langue et la culture sont-elles transmises au sein de ce programme ?
- 2) Comment cette transmission varie-t-elle selon les composantes éducatives du Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille ?

### *Définitions*

La littérature spécialisée souligne l'artificialité des efforts définitoires autour de la notion de « culture », étant donné la difficulté de déterminer où une culture s'arrête et une autre commence, et peut-être plus important encore, à cause des pièges et des stéréotypes qu'induit

nt les définitions qui considèrent la culture comme une entité fixée (Schwartz, Montgomery et Briones, 2006). En gardant à l'esprit ces limites, et afin de situer notre recherche, nous adoptons une définition de la culture comme un ensemble dynamique et changeant de valeurs, de convictions et de pratiques, transmis dans le temps et dans les contextes économiques, politiques, géographiques et sociaux qui ont servi à former l'identité personnelle et sociale et le développement des connaissances. Par conséquent, nous proposons une approche constructiviste pour nous aider à mieux comprendre

l'environnement de la salle de classe, qui considère que la culture se co-construit à de multiples niveaux. Ce faisant, nous gardons à l'esprit les commentaires de Bruner sur l'étude de la conscience et de la culture et ce qu'il dénomme le « culturalisme ». Selon Bruner :

La tâche du culturalisme est double. Du côté « macro », celle-ci considère la culture comme un système de valeurs, de droits, d'échanges, d'obligations, d'opportunités, de puissance. Du côté « micro », elle examine comment les exigences d'un système culturel affectent les personnes qui doivent fonctionner dans son cadre. Dans cet esprit, on se concentre sur la manière dont chaque être humain construit les « réalités » et les significations qui l'adaptent au système. (Bruner, 1996, p. 11-12)

Par conséquent, à nos fins, et en gardant les paroles de Bruner à l'esprit, nous considérerons que la démarche de la transmission culturelle est aussi largement guidée par la construction subjective de réalités et de significations au niveau de l'individu, et qu'elle est influencée par les expériences antérieures, le développement et les caractéristiques personologiques de l'enfant et de l'adulte. Nous associons ici la notion de « culture » avec nous-mêmes en tant que chercheurs, la classe dont on parle, la communauté Stó:lō et les systèmes de valeurs et de croyances intégrées dans le contexte de chacun. Nous reconnaissons que les facteurs d'ordre macrologique qui influencent la formation culturelle dépassent le cadre de cette étude, et nous choisirons de concentrer notre attention sur les facteurs micrologiques liés à l'environnement construit et humain dans le contexte de la salle de classe.

### Objectif et importance de l'étude

En 2000, le ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique rapportait que seuls 38 % des élèves auto-identifiés comme autochtones de la province finissaient la 12<sup>e</sup> année, par comparaison à 77 % pour les autres élèves. Selon le Ministère, la différence au niveau de la réussite éducative commence dès la 8<sup>e</sup> année, avec seulement 88 % des élèves autochtones rejoignant la 9<sup>e</sup> année d'étude, par comparaison à 96 % de leurs pairs non autochtones (Ministry of Education, 2000).

Suite à la publication des données du ministère de l'Éducation sur le redoublement et le décrochage, un rapport préparé par la Commission des droits de la personne de Colombie-Britannique a permis de rendre compte des inégalités éducationnelles autochtones (Mattson et Caffrey, 2001). Des obstacles, complexes à l'éducation ont pu y être cernés. Le rapport note en particulier « les problèmes de contrôle ; la légitimité des détenteurs de connaissances (les enseignants par opposition à la communauté) ; le rôle du programme d'étude dans la reproduction des inégalités sociales et culturelles ; celui de la pauvreté et de la surreprésentation des élèves autochtones dans l'éducation spéciale » (p. 1). Dans le chapitre intitulé « Curriculum: Potential for reproduction of social and cultural inequalities? » (Programme d'étude : un potentiel de reproduction des inégalités sociales et culturelles ?), Mattson et Caffrey (2001) affirment ainsi que :

L'exclusion des systèmes de connaissances [sic] et celle des langues autochtones du programme d'étude provincial actuel est un obstacle à l'égalité devant

l'éducation pour les apprenants autochtones. Le problème de l'exclusion est perpétué par l'échec du système à reconnaître que le programme d'étude est un terrain très contesté et à examiner la relation entre la production de connaissances et le pouvoir. (p. 39)

Ainsi que le décrivent Haig-Brown, Hodgson-Smith, Regnier et Archibald (1997), les programmes d'étude du secondaire et de l'universitaire s'ancrent dans des « présomptions de supériorité européenne [qui] continuent à être une force d'organisation dans la manière dont nous sélectionnons la substance à laquelle nous exposons les enfants et les adultes dans nos institutions éducationnelles » (p. 24). Selon ces auteurs, les contenus eurocentrés du programme d'étude ne réussissent alors pas à représenter les valeurs de tous les élèves et de leur famille, et donc, en tant que tel, celui-ci doit être considéré comme une force d'organisation qui désavantage certains élèves, tandis qu'elle en avantage d'autres. Marie Battiste (2000) en propose l'explication suivante :

Aujourd'hui les chercheurs chevronnés savent, comme la plupart ne le savaient pas il y a quelques décennies, que les convictions empiriques de l'histoire, de la géographie et de la science sociale qui ont inventé le contexte d'eurocentrisme étaient souvent acceptées à cause de la manière dont les preuves étaient présentées. Les convictions scientifiques sont enchâssées surtout dans la langue et les cultures et formées par elles. Cela aide à expliquer le paradoxe de l'eurocentrisme qui résiste au changement et qui continue à exercer un pouvoir intellectuel persuasif. (Battiste, 2000, p. 59-60)

On peut alors se demander comment ce décalage entre ces perspectives eurocentriques de notre programme d'études et les manières autochtones de construire le savoir affecte la réussite des jeunes élèves autochtones ? *L'atlas provincial de développement de l'enfant* récemment publié (Kershaw, Irwin, Trafford et Hertzman, 2005) indique que les taux de vulnérabilité peuvent atteindre, pour les mesures de « Communication et de connaissances générales », un ratio de près de 37 % parmi les élèves autochtones en maternelle dans certaines parties de la province. À Chilliwack, en Colombie-Britannique, une ville située dans la Vallée Fraser, à environ 200 km de la région du grand Vancouver, où se situe le programme à l'étude, le taux de vulnérabilité rapporté était de 15 % pour les enfants autochtones âgés de 5 ans, en comparaison de 5,92 % pour l'ensemble des enfants du district du même âge (Kershaw et al., p. 124). Ces résultats sont déterminés à l'aide de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), qui consiste en un questionnaire de 120 items que les enseignants de maternelle à travers la province remplissent pour chacun des enfants de leur classe. L'enseignant de maternelle utilise des descripteurs de l'IMDPE pour indiquer le niveau de développement de l'enfant dans cinq domaines :

- Santé et bien-être physique
- Compétence sociale
- Maturité affective
- Développement cognitif et langagier
- Compétences de communication et connaissances générales

Les données de l'IMDPE sont alors analysées au niveau du groupe afin de déterminer les scores moyens pour des groupes d'enfants, notamment le nombre « d'enfants vulnérables » intellectuellement (c'est-à-dire, ceux qui se trouvent dans une fourchette inférieure à 10 % pour au moins l'une des sous-échelles IMDPE) (Goelman et Hertzman, 2006). Kershaw et al. (2005) remarquent que le facteur principal affectant la vulnérabilité sur l'échelle de « Communication et connaissances générales » est lié au fait que les enfants reçoivent ou non un soutien en anglais langue seconde. L'éventail de la vulnérabilité de 0 à 37 % rapporté pour les populations autochtones a de la sorte rendu les chercheurs perplexes. Les auteurs suggèrent que les « expériences de langue des enfants autochtones dans certaines régions rurales et éloignées sont suffisamment différentes de ce qu'ils entendent à l'école pour que ce soit comme si l'enseignant de maternelle leur parlait une langue étrangère » (p. 124). Les auteurs remarquent également que cette situation a engendré la mise en place d'un programme d'anglais langue seconde dans le district scolaire de Prince Rupert dans l'espoir de pallier ces difficultés.

Le concept de « vulnérabilité » est toutefois, dans une forte mesure, culturellement déterminé. Au sein de la communauté autochtone et dans le groupe familial, le même sens de vulnérabilité n'est pas nécessairement partagé. Ces différences de perception de ce qui constitue un indice de vulnérabilité mises à part, le fait que les enseignants de maternelle jugent eux-mêmes que ces enfants sont vulnérables à l'entrée à l'école, associé aux faibles taux de finissants du secondaire, signalent une cause de préoccupation et montrent combien les différences sont grandes entre le milieu culturel des enfants et le contexte de l'école publique qui les attend.

### *Programme d'apprentissage préscolaire*

Dans l'éducation préscolaire, la notion même de programme d'apprentissage est parfois difficile à appréhender, le « contenu du programme d'apprentissage » étant inclus dans les rituels, les routines, les interactions, le matériel pédagogique, d'une manière générale, dans la culture de l'école et de la classe. Le programme d'apprentissage préscolaire est étroitement lié aux valeurs sous-jacentes des enseignants et de l'école. Ces valeurs sont reflétées dans les salutations, les valeurs accordées au jeu dans l'apprentissage, l'orientation et le guidage donnés aux enfants, les rituels de repas ou de collation, les chansons et contes, le choix de matériaux et d'activités et, plus important encore, dans l'image que l'enseignant et la famille ont de l'enfant pour ce qui est de la manière dont ceux-ci apprennent, et ce qu'ils doivent apprendre, et comment ils doivent être soutenus dans ces démarches d'apprentissage. Dans la section suivante, on utilise une micro ethnographie pour décrire la culture de la classe et du programme d'apprentissage de la petite enfance enchâssés dans le Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille. Les sections qui suivent détaillent deux hypothèses provisoires et des histoires analytiques liées aux questions de recherche.

## Méthodologie

### *Théorie de l'enracinement (ou théorie ancrée)*

Un des points forts de la théorie de l'enracinement (ou théorie ancrée) est la capacité de collecter et d'analyser des données selon une démarche continue qui permet au chercheur de revenir aux paramètres de recherche dans un processus récursif de rassemblement de données et d'analyse subséquente pour la clarification et la vérification ou pour une nouvelle collecte de données (Charmaz, 2005 ; Corbin et Strauss, 2008 ; Glaser & Strauss, 1967 ; Strauss et Corbin, 1990, 1998).

### *Méthodes*

Ce projet de recherche a commencé en mars 2007, à la suite de l'approbation de notre Conseil d'éthique en recherche et le consentement des participants à la recherche. Nous avons commencé une série d'entrevues compréhensives avec les enseignants de langue halq'eméylem et avec un linguiste local, Strang Burton, qui travaille de longue date avec la communauté pour la revitalisation de la langue halq'eméylem. Ces entrevues menées par deux chercheuses (MacDonald et Moore) ont fourni une compréhension générale des questions de langue et de culture au sein de la communauté (MacDonald, sous presse). À partir de ces entrevues, plusieurs difficultés liées à la revitalisation de la langue et de la culture l'halq'eméylem ont pu être cernées, en particulier : 1) les difficultés et les défis conceptuels liés à la transcription de cette langue traditionnellement orale ; 2) le petit nombre de personnes la parlant couramment en mesure d'appuyer l'utilisation de la langue ; et 3) un stigmate encore présent attaché à l'utilisation de la langue parmi un grand nombre d'Aînés, d'adultes et d'enfants.

Parmi les problèmes énumérés ci-dessus, le plus important est le manque de personnes parlant encore la langue couramment. Dans les entrevues, les enseignants de la langue eux-mêmes ont rapporté leur grande difficulté à apprendre et à retenir l'halq'eméylem à cause du manque d'interlocuteurs parlant couramment dans la communauté qui auraient pu les aider à maintenir leur langue ancestrale. Les Aînés qui parlaient couramment étaient soit décédés, soit ils refusaient de parler l'halq'eméylem à cause du stigmate qu'ils avaient enduré lorsqu'ils étaient enfants, à cause de leurs expériences dans des écoles résidentielles (où ils n'avaient pas le droit d'utiliser leur langue sous peine de punition) et/ ou à cause du stigmate racial dans la communauté. Une exception est l'Aînée Elizabeth Phillips, qui a travaillé inlassablement avec le linguiste local, enregistrant et interprétant la langue, et qui travaille aussi avec les enseignantes, Koyàlemót Mary Stewart et Seliselwet Bibiana Norris, dans le Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille<sup>1</sup>. Les entrevues ont également révélé que les chefs de la

---

<sup>1</sup> On compte environ 10 à 15 enseignants de la langue halq'eméylem dans le territoire Stó:lō. Ces enseignants ont obtenu différents niveaux de certification de formation d'enrichissement de la langue et de la culture. Seliselwet Bibiana Norris a obtenu le certificat de compétence en langue des Premières nations délivré par l'université Simon Fraser (SFU) et a atteint le niveau de compétence intermédiaire en halq'eméylem délivré par UFV. Koyàlemót Mary Stewart a obtenu le certificat de compétence de la langue des Premières nations à SFU et a atteint le niveau de compétence intermédiaire en halq'eméylem de UFV, ainsi que le Development Standard Term

communauté désiraient fortement revitaliser la langue. Cela était par exemple clair dans la vision de Thelma Wenman, Stó:lō Shxweli, Coordinatrice du programme de langue halq'eméylem, qui œuvre dans le but d'entendre dans le futur la langue halq'eméylem parlée au quotidien dans les entreprises locales et dans toute la communauté.

Après les entrevues en profondeur, et pour toute une année, MacDonald et Moore ont observé le Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille et ont participé à d'autres événements communautaires auxquels elles ont pu être invitées comme, par exemple, une cérémonie honorant les bébés dans la communauté Stó:lō. Des notes de terrain ont été prises de manière systématique, accompagnées de prises photographiques. L'enregistrement vidéographié de trois journées présélectionnées par les enseignantes a également pu être recueilli. Tout au long de ce processus, tous les enregistrements vidéo et les photographies recueillis pour documenter le programme ont également été partagés avec les enseignants et les participants au programme. Des photos ont été compilées sous forme de livre pour les enseignants et les parents afin de documenter certains des protocoles culturels de la cérémonie honorant les bébés et les familles participantes. Des enregistrements visuels et audio documentant trois leçons de langue halq'eméylem, et comprenant photos et clips vidéo des enfants et des familles durant le jeu, le petit déjeuner, le déjeuner, les travaux manuels et l'arrivée en classe ont également été transférés sur un DVD copié en multiples exemplaires pour être distribué à tous les participants. Nous souhaitons de la sorte contribuer à créer des ressources d'enseignement et d'apprentissage pour les enseignants et les familles, tout en cherchant à rendre accessibles et transparents les enregistrements, les photographies et les séquences vidéographiées que nous avons compilés comme données. Les données elles-mêmes consistaient en nos entrevues en profondeur, les versions intégrales des enregistrements audio et vidéos, les photographies et la correspondance électronique et nos notes de terrain prises dans la salle de classe et lors des événements spéciaux auxquels nous avons pu être invitées.

### *Équipe de recherche*

Notre équipe de recherche incluait deux chercheuses-enseignantes de l'université qui visitaient la communauté, l'une formatrice d'enseignants et ancienne praticienne de l'éducation de la petite enfance (Margaret MacDonald) et l'autre sociolinguiste didacticienne (Danièle Moore), ainsi qu'une vidéographe (Linda Hof). Pour l'analyse et l'interprétation des données, notre équipe a également inclus deux étudiants candidats au doctorat qui étudient la psychopédagogie, l'un dans le domaine de la petite enfance et l'autre effectuant une recherche sur l'estime de soi et l'identité plurielle chez les étudiants autochtones aux États-Unis. Comme nous l'avons déjà indiqué, nos antécédents de formation et d'éducation nous inscrivent dans des points de vue qui n'échappent pas à des formes d'eurocentrisme, à la fois sur l'éducation et sur ses milieux. Ceux-ci ont pu toutefois être contrebalancés par les points de vues diversement situés des différents membres de l'équipe de recherche, appartenant tous à différents univers bi- et pluriculturels. En tant qu'équipe, nous croyons avoir tiré profit de la capacité de collaborer dans des discussions de groupe qui nous ont guidés dans le processus réflexif, critique, et de recherche (Bigelow, MacLean et Proctor, 2004). Nous avons travaillé en

poursuivant une posture réflexive selon laquelle nous devons continuellement nous rappeler, individuellement et mutuellement, quelles étaient les valeurs et présomptions que nous apportions aux questions de recherche. L'utilisation de la théorie enracinée a été fondamentale dans cette recherche, incorporant des codages ouverts avec des codes dérivés des données elles-mêmes plutôt que de l'utilisation de catégories préexistantes fondées sur des connaissances ou présomptions *a priori*.

### Analyse des données

Dans notre analyse, nous avons commencé à transcrire les enregistrements vidéo à l'aide du logiciel Transana® logé dans un serveur sécuritaire. Les fichiers vidéo sont téléchargés sur le serveur et importés dans Transana® où chacune des trois séances sélectionnées a été transcrite manuellement. Puis nous sommes entrés dans une démarche de codage ouvert (Strauss et Corbin, 1990), où nous avons choisi de trier les segments vidéo de la manière suivante : 1) Écrits dans l'environnement, 2) Transitions, 3) Moment du repas, 4) Période du cercle, 5) Travaux manuels et 6) Jeu. Dans cette démarche, les séquences ont été segmentées pour inclure des points clairs de commencement et de fin, en nous basant sur le commencement et la fin d'une interaction. Elles ont aussi été identifiées par un code d'heure et des mots clés descripteurs, comme par exemple « communication/littérature », « leadership », « étayage », et selon les participants à l'interaction, comme « Aîné », « Enseignant/e », « Maman », « Grand-mère », « Bébé », « Tout-petit », « Enfant », puis enfin par un code indiquant les personnes impliquées dans l'interaction, comme par exemple « dyade adulte-adulte », « dyade adulte-enfant », « dyade enfant-enfant », « tout le groupe », *etc.*

Durant cette démarche de codage ouvert, il n'y a pas, de manière intentionnelle, de restriction pour le nombre et le type de mots clés utilisés. Cela vise à obtenir une bonne représentation de descripteurs, permettant aussi la tabulation croisée des milieux et des individus pour les recherches des mots clés qui ont suivi. Cela a également été un moyen de générer des associations libres de mots sur les segments vidéo utilisés dans des discussions ultérieures liées aux caractéristiques des interactions. Après la transcription et le codage ouvert, les deux chercheuses principales sont retournées sur le terrain et ont révisé d'autres notes qu'elles avaient prises, tout en réfléchissant individuellement sur leurs impressions initiales relativement aux deux questions de recherche en cours de discussion.

Durant cette démarche, l'ensemble des membres de l'équipe de recherche ont continué à utiliser la méthode de comparaison constante pour rechercher les similarités et les différences entre les segments de données (voir Glasser et Strauss, 1967, pour une description complète de cette démarche). Cela s'est fait à l'aide d'une recherche par mot clé dans Transana®, qui nous a permis de conceptualiser certaines des fonctions clés du programme à travers ses différentes zones, de fusionner les catégories, de déterminer les modèles dominants et d'aider à élaborer des « notes conceptuelles » (voir appendice A pour des exemples de celles-ci). Nous avons pu ensuite déterminer les thèmes ou les aspects saillants du programme, tout en remarquant leurs similarités et différences tout au long de celui-ci, ce qui a abouti à l'élaboration de deux hypothèses provisoires sur la nature des interactions dans la salle de classe relativement aux questions de recherche. À ce point de notre analyse, il était important de revenir à la littérature spécialisée dans les

domaines en discussion, à la fois pour clarifier et pour déterminer où nos résultats/hypothèses provisoires se situaient. Un membre de l'équipe de recherche a également recontacté les enseignantes du programme pour consultation. Lors de notre retour à la littérature et à la consultation, nous avons ensuite pu élaborer des histoires analytiques liées aux questions à l'étude.

### *Le Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille*

Comme d'autres communautés autochtones canadiennes, la Première nation Stó:lō se trouve dans la situation exceptionnelle de voir un accroissement démographique qui est une fois et demi supérieure à celui de la moyenne canadienne non autochtone. Les enfants âgés de moins de 14 ans constituent 34,6 % de la population autochtone comparé à 19 % chez les Canadiens non autochtones (Statistiques Canada, 2001). Les programmes intergénérationnels constituent un lieu important de la transmission des valeurs, ainsi que du renforcement et du soutien de l'identité et la culture autochtones pour les familles et les jeunes (Ball, Pence, Pierre et Kuehne, 2002). Le Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille situé à Chilliwack, C.-B. est un des programmes ayant pour objectif global le soutien des parents par le développement de la capacité communautaire, de l'éducation des parents et de la participation intergénérationnelle. Les détails et le mandat du « BC Head Start On-Reserve » peuvent être consultés en ligne sur le site : <http://www.bcfhns.org/>

Ainsi, selon Koyàlemót Mary Stewart :

Le financement du programme a été obtenu en 1998 en réponse à la période des Pensionnats religieux pour les jeunes Indiens, où la majorité des élèves de la Première nation Stó:lō n'avaient pas été exposés à l'«observation parentale » et n'avaient pas été élevés par des personnes aimantes. Pour contrer cet état de fait, la Nation Stó:lō a assigné à son Programme d'aide préscolaire aux Autochtones le mandat d'être orienté vers la famille, en invoquant la pleine participation du parent/soignant et l'inclusion de la famille étendue. Un des objectifs du Programme d'aide préscolaire aux Autochtones de la Nation Stó:lō vise de la sorte à reconstruire des familles et des communautés autochtones étroitement unies, comme cela était le cas avant leur contact avec les Européens. Nous sommes convaincus que la langue halq'emeylem et l'enrichissement culturel Stó:lō/autochtone sont pertinents dans le développement d'une estime de soi et d'une identité positives en tant qu'Autochtone parmi les participants à Head Start. [À cette fin] Chaque famille a reçu un exemplaire de la série de cassettes audio en langue halq'emeylem de la médiathèque, constituée de 6 cassettes. Ces informations, appropriées à l'âge des enfants, contiennent des chants et des matériels pertinents et adaptés à la culture sur les thèmes et chansons du mois, aussi bien traditionnels que contemporains [élaborés par Koyàlemót Mary Stewart]. Cela vise à renforcer la langue halq'emeylem au sein de la famille. Cela profite également aux enfants lorsqu'ils entrent dans la classe de maternelle autochtone dans le district scolaire de Chilliwack. L'un des enseignants m'a informée que les enfants ayant fréquenté une pré-maternelle participant au Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille arrivent à la maternelle avec un important vocabulaire dans la langue halq'emeylem. (Koyàlemót Mary Stewart, Communication personnelle, avril 2009)

La création d'un programme intergénérationnel ne doit pas être ignorée et classée comme de l'ordre de l'ordinaire. Dans la métropole de Vancouver, l'opposé est fréquent, car on y voit une distincte ghettoïsation entre les générations. Cette séparation s'étend aux programmes de garderie, où les grands-parents et les membres de la famille étendue font rarement partie des soins de l'enfant et/ou de l'expérience communautaire (MacDonald, 2005). Dans un grand nombre de communautés ou quartiers, cette attitude d'« indifférence envers les enfants » s'étend aux complexes de copropriété et autres zones communautaires qui séparent les bébés, les enfants, les jeunes, les adultes, les retraités et les personnes âgées les uns des autres et les rassemblent artificiellement par groupes d'âge dans des milieux institutionnels, comme les centres pour bébés et tout-petits, les maternelles, les écoles élémentaires et secondaires, les collèges et universités, les complexes d'habitation, les centres pour personnes âgées, les centres de soins, *etc.* À l'heure actuelle, dans certaines parties du Grand Vancouver, en Colombie-Britannique, l'exception pourrait se trouver dans certaines communautés de ressortissants de l'Inde ou du Pakistan, et au sein d'autres communautés asiatiques où les grands-parents sont plus aptes à accompagner leurs petits-enfants aux programmes communautaires dans leur rôle de soignants de la famille durant les heures de travail des parents, ou dans certaines communautés religieuses où les dîners spéciaux, les prières ou les rituels rassemblent les générations (communication personnelle, Cheryl Song, Coordinatrice du programme *Mother Goose*).

Durant l'étude, le Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille accueillait 20 familles inscrites, parmi lesquelles environ quinze familles participaient régulièrement au programme. Toutes les familles participantes étaient liées sur le plan intergénérationnel avec d'autres membres du programme et avec la communauté Stó:lō élargie. Par exemple, les enfants de la naissance à 4 ans participaient au programme avec leur mère, et/ ou leur grand-mère et dans un cas, une arrière grand-mère. Par ailleurs, le programme accueillait tout aussi bien des belles-sœurs ou des voisins, resserrant le lien de participation familial et communautaire. De solides liens communautaires entre les enseignants, les chauffeurs-cuisinières et les Aînées accompagnant le programme étaient aussi apparents. Les membres de la communauté des garderies entretenaient aussi des relations solides avec la communauté locale et étaient bien connus les uns des autres et des parents.

Le programme fonctionnait deux demi-journées par semaine de septembre à fin juin et prenait en charge le ramassage aller et retour par minibus des familles dans leur quartier. Les routines du programme se sont déroulées de la manière suivante: Petit déjeuner ou collation, Cercle, Travaux manuels, Interaction enfants et parents, Atelier de parents, déjeuner et un domicile de transition.

#### *Milieu construit et social*

Dans le lieu où se tenait le Programme d'aide préscolaire, les meubles étaient neufs et la salle comptait beaucoup de jouets et de matériels. La pièce était claire et très propre. Les meubles, notamment des tables pour enfants et des meubles servant le jeu sociodramatique (maison de poupée, dînette, *etc.*) avaient été achetés dans des magasins/catalogues spécialisés dans le mobilier et le matériel pédagogiques. Le programme ressemblait ainsi à une garderie dans un milieu universitaire ou collégial ou tout autre programme de garderie nouveau/moderne bien équipé. Dans le cadre de la pièce et des meubles, plusieurs caractéristiques démarquaient toutefois le programme

d'un programme ordinaire, en particulier l'affichage du nom des enfants et des parents translittérés de l'anglais vers l'halq'eméylem, ou l'affichage de leur prénom indien. Ces noms étaient écrits à côté du nom anglais de l'enfant/ adulte. D'autres caractéristiques du *milieu construit* reflétant l'identité autochtone étaient notamment : le tapis principal dans la zone pour la période du cercle (motif indien stylisé), affiches, mots et phrases traduits, exposition d'une poupée avec couverture à boutons, capteur de rêve, tipi, porte-bébé, tambour. Dans le cadre du milieu social, tous les enseignants et aide-enseignantes, chauffeurs et Aînés appartenaient à la communauté Stó:lō, créant ainsi d'importantes opportunités pour l'établissement de connexions et la démonstration d'aptitudes.

### *Période du cercle*

La période du cercle inclut des leçons en langue halq'eméylem qui prennent la forme de chants de bienvenue traduits, chantés en anglais et en halq'eméylem (certains étant aussi signés avec le langage des signes américain modifié)<sup>2</sup>. De manière générale, nous avons pu observer que ces moments étaient suivis par d'autres chants (les variations anglaises bien connues dans les programmes d'éducation préscolaire), puis par des leçons de mémorisation, comme par exemple le nom des couleurs ou celui des chiffres, en halq'eméylem et en anglais. Une autre caractéristique originale des leçons dirigées par les enseignants et l'Aînée se constate sous la forme d'un tour du cercle, où chacun à son tour est invité à dire ou répéter son nom indien ou translittéré (les mères le faisant pour les enfants trop petits). Nous avons aussi pu observer que les enseignantes demandaient fréquemment à l'Aînée présente de clarifier les traductions, et celle-ci s'asseyait près de l'enseignant à la tête du cercle, devant les chants traduits et affichés sur un tableau papier. Durant la période du cercle, les enseignantes dirigeaient des chants qui comportaient généralement un refrain chanté par les parents et parfois par les enfants<sup>3</sup>. Durant la période du cercle, il était fréquent aussi que certains des enfants se promènent dans d'autres parties de la salle de classe pour jouer avec des puzzles et explorer des livres ou d'autres matériels de jeu. Selon nos observations, les enseignants dirigeaient leur attention surtout en direction des parents et des grands-parents du programme, à qui on rappelait qu'on leur apprenait des chants pour qu'ils puissent les chanter à leurs enfants à la maison. Bien que les parents et les enseignants ne s'attendaient pas à ce que les enfants s'assoient et participent aux leçons de la période du cercle, certains des enfants plus âgés (3 et 4 ans) soit s'asseyaient seuls (légèrement séparés) soit avec leur famille et tous les bébés étaient assis avec leur mère ou leur grand-mère. L'attention et la participation des

---

<sup>2</sup> L'addition du langage des signes a récemment été populaire dans les programmes d'éducation préscolaire pour aider la communication parmi les tout-petits qui ne parlent pas encore et pour introduire les enfants à divers milieux de gestes et autres systèmes de symboles secondaires. Le langage des signes a également des racines autochtones et parce que ces personnes ont été intéressées, il a été ajouté comme l'un des ateliers pour les parents lorsque nous avons réexaminé le programme une année plus tard.

<sup>3</sup> Comme déterminé durant les entrevues en profondeur, les enseignants de langue ne considéraient pas qu'ils parlaient couramment l'halq'eméylem. Ainsi, les consultations avec l'Aîné deviennent importantes pour le déroulement des leçons et pour la confiance des enseignants. Les commentaires passaient entre les enseignants et les Aînées, et l'Aînée prononçait souvent son refrain du chant ou des mots clés à un moment de la répétition où elle pouvait être entendue des parents.

tout-petits et de certains enfants plus âgés étaient variables, à certains moments assis et participant, plus fréquemment levés se promenant dans le reste de la salle. Les enfants plus âgés qui restaient dans le cercle étaient inclus dans les activités du tour à tour ; par exemple, en répétant le nom des couleurs ou autre traduction et recevaient des confirmations en halq'eméylem pour leurs réponses.

#### *Période des travaux manuels*

Un grand nombre des activités organisées pour les travaux manuels sont typiques de celles que l'on voit dans les classes d'éducation préscolaire ordinaires. Les matériels et les découpages étaient généralement liés à un thème et orientés vers les fêtes nord-américaines comme Halloween et Noël, ou des travaux manuels comme la pâte à modeler, le collage et l'ajout de paillettes à des formes prédécoupées. Des étiquettes en halq'eméylem pour les mots et les noms étaient également disponibles et les parents pouvaient les ajouter sur le produit fini. Parfois, les enseignants utilisaient la traduction de mots clés liés aux travaux manuels, comme « potiron », de sorte que parents et enfants puissent les répéter. Durant la période des travaux manuels, les parents et les grands-parents participaient aux travaux manuels et faisaient, de fait, les travaux manuels pour et avec les enfants. Les enfants examinaient le matériel et jouaient le plus souvent un rôle secondaire, avec les adultes modelant les exemples et montrant aux enfants comment faire.

P3<sup>4</sup>: Moi aussi je veux faire quelque chose

E4 [regarde dans sa direction]

Qu'est-ce que c'est?

P3: Je ne sais pas peut-être un potiron

P3 [dans une voix plus forte] Exactement comme cette forme [en même temps qu'elle lève une forme à pré-découper les gâteaux se trouvant près d'elle].

#### *Repas*

Avant le déjeuner, tout le groupe se réunissait pour chanter des prières de remerciements, comme discuté plus loin, sous la section *Transitions*. Ces chants étaient accompagnés du tambour traditionnel et dirigés par l'une des enseignantes, Seliselwet Bibiana Norris. Ensuite, les Aînées d'abord, puis les invitées (les chercheuses) étaient conviées à se servir des aliments offerts tandis que les jeunes adultes et les enfants attendaient leur tour. Durant cette attente, les adultes parlaient avec les enfants ou les occupaient par différentes activités. Nous avons pu observer des pratiques rituelles similaires de prière et de chant avant le repas, et de l'invitation prioritaire des Aînées à se servir à table durant d'autres réunions et cérémonies, comme celle honorant les bébés et une cérémonie traditionnelle de célébration de fin d'études. Les repas du petit-déjeuner et du déjeuner préparés par le personnel de cuisine incluaient des aliments de style canadien, par exemple des céréales chaudes, des toasts, des œufs, du café pour les

---

<sup>4</sup> Dans les transcriptions, "P" signifie Parent, "E" Enfant, "I" Petit enfant (*Infant*) et "T" Petit bébé (*Toddler*).

adultes, des jus, du lait pour le petit-déjeuner, et riz, pâtes avec de la viande, fruits et légumes pour le déjeuner<sup>5</sup>.

### *Jeu*

Comme nous l'avons décrit plus haut, l'aire de jeu était bien fournie avec du mobilier et du matériel pédagogique comme on a l'habitude de le trouver dans les maternelles et les garderies nord-américaines, ainsi qu'avec des jeux tels que des casse-têtes, des jouets à enfourcher, un labyrinthe de fils, des voitures et camions jouets, une maison de poupées avec des figurines et des meubles miniatures, des livres et des étagères, des meubles et accessoires de nettoyage, des instruments de musique et un ordinateur. L'aire de jeux comportait également un canapé où les adultes s'installaient pour discuter et pour jouer avec les enfants. Dans l'aire de jeu, les logiciels pour l'ordinateur incluaient un jeu d'appariement des silhouettes d'animaux et de leurs empreintes, dont les noms étaient prononcés en halq'eméylem avec des sons entendus lorsque l'on pointait et cliquait sur le curseur. Les enfants étaient libres d'explorer l'aire de jeu et tous les jouets étaient sécuritaires pour l'âge des enfants participants. Certains matériels de jeu, par exemple, les assiettes de la dînette, la maison de poupée, les figurines et les instruments de musique étaient modérément évolutifs sans usage explicite dicté. Cela permettait aux enfants de découvrir ces jouets, une exploration toutefois souvent guidée par les pairs, les enseignants, les parents ou les grands-parents. Par exemple, lorsqu'une jeune enfant (E2) explore les propriétés d'une marionnette en la fichant sur sa tête, son père la retire et la place sur sa main droite, en disant à l'enfant :

P14. Ça ne se met pas sur ta tête

[E2 prend les deux mains et redonne la marionnette à son père, le père répète son injonction]

P14. Ça ne se met pas sur ta tête

[il montre à l'enfant le trou dans la marionnette où elle doit mettre sa main. E2 s'éloigne. P14 replace la marionnette sur sa propre main. E2 revient. P14 dit à E2 d'embrasser la marionnette. E2 embrasse la marionnette. P14 retire la marionnette de sa main, la donne à E2. E2 la place sur sa main et s'éloigne].

D'autres jouets, par exemple, les jeux sur ordinateur, les casse-têtes ou les labyrinthes de fils, étaient non évolutifs et intégraient des fonctions plus explicites dans leur forme. Dans le cas du matériel non évolutif, nous avons pu observer que les parents, les grands-parents et les enseignants guidaient et montraient aux enfants comment l'utiliser. Par exemple, on a pu observer une jeune mère guider et diriger son fils à l'ordinateur au travers d'un jeu sur la langue halq'eméylem, l'incitant à cliquer sur la flèche à l'aide de la souris :

P1. Tu vois la flèche, ici regarde, voilà clique dessus, écoute »

[on entend le mot dit en halq'eméylem avec la voix de l'Aînée, la mère répète le mot]

P1. tu veux voir comment ça s'écrit maintenant [P1 pointe l'écran du doigt]

---

<sup>5</sup> Un des ateliers de parents observé lors de la visite du programme incluait une consultation par une infirmière des services de santé communautaire locaux qui donnait des conseils sur le bon moment pour introduire des aliments solides aux bébés, des remèdes pour les bébés qui font les dents, le nettoyage des dents et les dangers de l'utilisation du biberon pendant trop longtemps.

et celui-ci ? Dis Dearwho

## Analyse des séquences vidéographiées

### *Identité*

Nous avons posé l'hypothèse provisoire que la langue et la culture formant l'identité étaient transmises au sein de la structure institutionnelle (euro-canadienne) des leçons de langue et la structure canadienne de la salle de classe. Le mot clé dominant utilisé pour décrire les éléments liés à l'identité était « biculturel ». Le code « biculturel » était aussi informé par les entretiens préalables que nous avons eu avec les enseignantes de langue et d'autres informateurs clefs de la communauté. Nous avons continué à en observer des exemples, notamment dans le choix des chants et des activités, plus particulièrement dans l'adaptation de chansonnettes comme « Frère Jacques », adapté en halq'eméylem par les enseignantes de la manière suivante : « LhólheKw' te Sp'óq'es, LhólheKw' te Sp'óq'es, Tawat te' skwix? Tweat te' skwi » (Flying swooping eagle, Flying swooping eagle, can you say your name for me ? Aigle qui vole, aigle qui vole, peux-tu dire ton nom pour moi ?) Ou encore des refrains tels que : « Ey Swayel tel siyá:ye, Ey Swayel » (Good day my friends, good day/ Bonjour mon ami, bonjour). Dans tous ces cas, les chants et comptines utilisés pendant la leçon de langue étaient adaptés de chansons et comptines populaires dans les programmes canadiens pour la petite enfance.

Cette conceptualisation a été utilisée pour coder le décor de la salle et l'imprimé environnemental, les transitions dans les routines de programme, plusieurs activités de programme ainsi que la structure des leçons de langue, cette dernière ayant été identifiée comme étant typiquement canadienne ou nord-américaine avec des racines européennes. Certaines caractéristiques du programme, comme les prières et les chants avant le déjeuner, se sont démarqués comme particulières à la communauté Stó:lō. Plusieurs chants ont été codés comme étant biculturels lorsqu'il a été confirmé que certaines prières étaient d'origine chrétienne, mais chantées avec un style traditionnel aux Premières nations et accompagnées par le tambour. De même, les chants traduits, comme par exemple « Joyeux anniversaire », étaient clairement biculturels tout en s'ancrant dans des origines nord-américaines. En introduisant les chants particuliers à la communauté Stó:lō, Bibiana a fréquemment saisi l'occasion de présenter les origines de chaque chant et pour en tracer l'arrivée dans la communauté. Ce retour sur la trajectoire et le don de chaque chant (à la communauté et à un chanteur particulier) permettait aux familles de comprendre son importance, de pouvoir nommer les personnes qui ont chanté ce chant dans le passé, ou qui ont donné au peuple Stó:lō la permission de le chanter, et pourquoi ce moment et le chant lui-même étaient importants. Cette caractéristique a été codée comme appartenant à la tradition Stó:lō. Nous l'avons aussi considéré comme construisant un moyen de partager les protocoles culturels liés à la mémoire de la trajectoire et de l'appartenance des chants.

La structure des leçons de langue durant la période de cercle incluait un modèle de questions - réponses (les enseignants et tout le groupe répètent en écho), avec des leçons sur les couleurs, les chiffres (avec des activités de comptage) et les aliments, ainsi qu'une variété de chants et comptines pour les enfants. L'enseignante s'appuyait sur une variété de supports écrits en anglais et traduits en halq'eméylem (en suivant les règles de l'alphabet phonétique international), que l'enseignante pointait, à l'aide du suivi au doigt. La structure de leçon était directive, et place laissée ici au spontané ou au

conversationnel. Lors des discussions complémentaires avec les enseignantes, il a été mis à jour que l'utilisation des traductions et de la structure imprimée était pour celles-ci liée à l'insécurité linguistique à la fois des enseignantes, des parents et des grands-parents, personne ne parlant la langue couramment. Cette insécurité linguistique a encouragé le besoin de travailler dans le cadre d'une structure de programme répétitif, ressentie comme plus sûre et prévisible pour les enseignantes et les autres adultes. Cette structure offrait également des opportunités pour que les familles apprennent en observant et en imitant les enseignantes et l'Aînée. L'autre raison suggérée était que cette structure était similaire à la manière dont ces enseignantes de la langue avaient elles-mêmes appris l'halq'eméylem (traductions imprimées comprises) et parce qu'elles en maîtrisaient bien les routines. La difficulté pour les parents et les grands-parents participant aux leçons de langue était que cette structure les singularisait, en utilisant un discours scolaire organisé sur la paire ordinaire question de l'enseignant – réponse de l'élève, typique du schéma vertical de l'interaction en classe (un style décrit comme celui du « switchboard » par Philips, 1983). Ce type d'interaction typique de l'interaction scolaire avait pour effet de rendre certains aspects des leçons inconfortables pour les participants. Nous avons aussi pu remarquer que, lorsque le nom des participants était translittéré de l'anglais en halq'eméylem pendant la leçon de langue, certains parents et grands-parents se montraient inhibés et récalcitrants à répéter celui-ci, surtout s'il sonnait de manière étrange à leurs oreilles ou lorsqu'il ressemblait à un mot anglais qui avait une autre signification. Cette observation était conforme aux déclarations antérieures durant les entrevues avec l'une des enseignantes de langue qui avait alors fait remarquer que l'utilisation de certains mots traduits changeait la signification de l'halq'eméylem et pouvait poser des problèmes de compréhension. Traditionnellement, le lexique de l'halq'eméylem permet de décrire une fonction, et pour les noms attribués, de décrire l'esprit de la personne. Ainsi, un nom indien ne peut être attribué par un Aîné de la communauté à un enfant, un adolescent ou à un jeune adulte qu'après plusieurs années, lorsque l'Aîné connaît bien la personne, et au moment où celle-ci est prête à recevoir son nom. Les noms translittérés attribués au cours du programme ont toutefois eu un effet positif sur les participants, en leur permettant d'entendre leur nom oralisé d'une manière différente. Cette démarche de translittération a eu néanmoins pour effet d'eupéaniser la démarche plutôt que de l'ancrer fermement dans la culture Stó:lō, ce qui est paru conforme à notre hypothèse provisoire énoncée précédemment.

#### *Échange interpersonnel*

Durant le codage ouvert des interactions enregistrées sur vidéo, on a trouvé et confirmé dans les notes d'observation que les modèles d'interaction étaient ouverts et moins aptes à favoriser des activités dyadiques et en petits groupes durant le jeu libre dans cette classe intergénérationnelle qu'ils ne l'auraient été généralement dans d'autres groupes de jeu maman-tout-petits dans le Grand Vancouver. Durant les périodes de jeu, il était fréquent de voir les enfants passer facilement d'un adulte à l'autre, d'aller vers les autres enfants, et d'interagir avec divers adultes et enfants, notamment les visiteurs dans la salle de classe (les deux chercheuses) et la vidéographe. Durant la lecture, nous avons par exemple pu observer une maman lire à au moins quatre enfants durant la période, un seul de ces enfants étant sa fille. L'expérience a rappelé aux chercheuses la richesse des expériences communautaires et de la famille étendue lorsque les enfants recevaient l'attention de divers adultes qui étaient disponibles, et que les parents pouvaient interagir

librement avec d'autres adultes et enfants. Il n'est pas rare dans ce milieu de voir un bébé dans les bras, tour à tour, de plusieurs adultes ou de voir des tout-petits participer à des activités avec diverses personnes.

Les stratégies pour guider le comportement des enfants semblaient se concentrer surtout sur le modelage du comportement approprié et faisaient peu cas des comportements inadaptés (d'un point de vue eurocentré). Les autres stratégies incluaient la redirection et la satisfaction des besoins en offrant des matériels de rechange. Nous avons aussi observé que la direction, provenant des parents, visait davantage à positionner l'enfant dans la proximité sociale, en remarquant que ces derniers ne participaient pas au programme pour jouer avec les jouets mais pour être avec d'autres enfants. Dans l'ensemble, les enfants étaient très à l'aise dans la pièce, à quelques exceptions près. Parfois, les perturbations concernaient des jouets qui avaient été rangés et/ ou des désaccords sur leur utilisation entre les enfants. Dans ces cas, la direction/soutien provenait généralement des mères ou grands-mères, mais aussi d'autres personnes dans la pièce. Dans la plupart des situations, les transgressions mineures étaient ignorées. Il était fréquent de noter que les parents et les enfants anticipaient souvent le désir des bébés et des tout-petits et leur donnaient l'objet, dissipant de la sorte beaucoup de conflits, comme illustré par les exemples dans l'appendice B.

Durant les repas, il était fréquent que les familles se regroupent, avec les mères, les grands-mères et les enfants s'asseyant à table ensemble et se levant ensemble durant la prière. Les chercheuses ont également remarqué que, durant les routines comme la période de travaux manuels et la période du cercle, il était typique d'observer des interactions dyadiques où les enfants participaient aux travaux manuels avec leur grand-mère ou leur mère, ou étaient assis à côté de l'une ou l'autre. Cela créait un riche éventail d'interactions pour les enfants et les adultes, où les sous-groupes du grand groupe pouvaient être formés et reformés de manière fluide.

Notre hypothèse provisoire prédit que cet éventail de styles d'interaction est bien une autre manière qui permet de transmettre la langue et la culture aux enfants. Bien que l'anglais reste dans la plupart des cas la principale langue d'interaction, ce style plus ouvert, où les enfants passent librement d'un adulte à l'autre, et qui favorise ainsi un large éventail d'interactions, paraît se distinguer comme unique pour cette communauté.

### *Les échanges mis en contraste*

Pour confirmer nos hypothèses provisoires, notre équipe de recherche a entamé de longues discussions comparant et mettant en opposition différents contextes de la salle de classe. Nos discussions les plus vives ont concerné la période du cercle et la période de prière avant le repas. Nous avons tous noté séparément que les enfants capables de marcher ou de marcher à quatre pattes n'étaient pas continuellement encouragés à participer à la période du cercle. En comparaison de nos connaissances d'autres programmes maman-tout-petits, l'attention des enfants durant la période du cercle dans ce Programme d'aide préscolaire était sporadique, beaucoup d'enfants étant engagés dans d'autres activités de jeux durant la majeure partie de la période. Plus important encore, nous nous sommes rendus compte que cela n'était pas le cas durant la période de chants et de prière avant le repas, moment pendant lequel la plupart des enfants sont tenus dans les bras ou par la main, et que tous les membres de la communauté se tiennent debout en cercle. Ce contraste nous a menés à réexaminer la structure des deux cercles et la

signification de chacun d'entre eux, et également à étudier la structure dyadique et du groupe entier, en revenant à la littérature du programme et aux entrevues.

#### *Les interactions au sein du groupe*

En réexaminant la structure du cercle et du moment de prière, nous avons construit un diagramme des interactions et remarqué que le mode d'échanges dans le groupe durant la période du cercle pour les leçons de langue était qualitativement différent de celui de la participation à la prière en groupe. Le premier pouvait être décrit comme un échange bidirectionnel question-réponse entre les enseignants et les participants, à la différence de la participation de tout le groupe au moment de la prière, où nous avons remarqué que tous les participants suivaient un indice pour démarrer et chanter à l'unisson. La structure communautaire et intergénérationnelle de la prière était plus holistique et participative comparée à la nature institutionnelle des leçons de langue durant la période du cercle. Cela nous a menés à penser que bien que les leçons se fassent en cercle, les objectifs étaient orientés vers la pratique individuelle et l'isolement d'aptitudes des adultes, alors que la nature de la réunion avant le repas était communale avec un accent porté sur la participation. Les enfants qui participaient aux leçons de langue observaient et imitaient les parents, tout en jouant un rôle secondaire à celui des parents, vers qui les instructions des enseignants étaient essentiellement dirigées. Les enseignants ont confirmé que les leçons de langue étaient dirigées vers les parents et les grands-parents, qui étaient encouragés à passer les chants et les activités à leurs enfants et petits-enfants. Cet accent porté sur l'éducation des parents durant la période du cercle permet d'expliquer la différence de concentration pour les parents et grands-parents, qui se préoccupaient alors davantage de leur propre apprentissage dans les leçons de langue. Nous avons aussi formulé l'hypothèse que ces différences pouvaient aussi être un reflet des attitudes que parents et grands-parents entretenaient envers les structures scolaires.

#### *Les interactions dans les dyades*

L'analyse de cette vidéo a ensuite été poursuivie pour comparer et contraster les interactions entre les parents/grands-parents lorsque des dyades étaient trouvées et lorsque les enfants se déplaçaient d'un adulte à l'autre dans un modèle ouvert. Pour identifier les dyades, une recherche par mot clé « Dyades adultes-enfants » a été entrée dans les collections vidéo dans Transana®. On a trouvé que les interactions dyadiques entre les parents ou les grands-parents et les enfants se produisaient durant la période de jeux lorsque les enfants venaient auprès des parents, et durant la période d'ordinateur et de travaux manuels lorsqu'il y avait un objectif commun déterminé par les adultes. Nous avons ensuite commencé une analyse du contenu de ces interactions dyadiques et trouvé que les enfants recevaient du soutien par le biais de démonstration, de modélisation, de simplification, de répétition, de traductions, d'indices visuels, de gestes et de guidage main sur main. De plus, les parents/adultes étaient souvent situés à proximité des enfants. Comme illustré dans les exemples de l'appendice C, l'approche d'appui pédagogique la plus commune était le modelage de gestes et la redirection verbale. Les principaux exemples de modelage s'observaient durant la période de travaux manuels. Au cours de ces moments, les parents et les grands-parents étaient très occupés par les travaux manuels et les faisaient (pâte à modeler, collage et paillettes, *etc.*) pour et avec l'enfant. Un tel modelage était aussi observable lorsque les messages contenus dans les matériels étaient très explicites comme pour l'ordinateur, les casse-têtes et le labyrinthe de fils dans

les centres de jeux. Nous avons observé deux styles d'interaction verbale. Le premier, et le plus fréquemment observé, visait à attirer l'attention de l'enfant vers les jouets ou les objets sur lesquels l'adulte se concentrait ou travaillait. Le deuxième style de direction de la communication était centré vers ce qui occupait l'enfant. Dans le jeu libre, on a observé le deuxième style d'interaction beaucoup plus fréquemment, alors que les commentaires des adultes se concentraient sur ce que l'enfant faisait, et dans le cas précédent, durant la période des travaux manuels, il était fréquent que les parents et les grands-parents essaient de faire participer l'enfant à ce qu'ils faisaient. Ces deux styles ont été amplement décrits dans la littérature spécialisée (voir par exemple Estigarribia et Clark, 2007).

## Histoires analytiques et liens avec la littérature

### *Question 1 : Comment la langue et la culture sont-elles transmises au sein de ce programme ?*

Le modelage de la langue et de la culture a été observé dans notre corpus comme une forme dominante de la transmission. Cela est apparu clairement dans la manière dont le programme de langue a été structuré, puisque les leçons sont dirigées vers les adultes dans le programme, avec l'attente explicite qu'ils passent leurs connaissances à leurs enfants et petits-enfants. On a pu faire les mêmes observations pendant les rituels de prières et de service effectués avant le déjeuner. Durant ces moments importants de la transmission culturelle, les protocoles et leurs interprétations étaient partagés, tels que par exemple les origines des chants, ou l'importance des routines.

Durant la période de travaux manuels, pendant que les parents et les grands-parents attiraient l'attention des enfants sur des travaux initiés par les adultes, le modelage constituait également une forme dominante d'enseignement et d'apprentissage. Les enfants étaient ainsi appelés à répondre à des indices verbaux, à participer visuellement et à partager un centre d'attention que l'adulte avait initié. On a pu observer des exceptions pendant le jeu libre, lorsque les adultes (visiteurs, enseignants, parents et grands-parents) étaient plus susceptibles d'avoir des conversations sur ce que les enfants faisaient et sur les objets avec lesquels ils jouaient. Le modelage a également été observé dans la composition des programmes de leadership et la dotation en personnel, et l'inclusion intergénérationnelle des Aînés, des grands-parents et des enseignants venant tous de la communauté Stó:lō.

### *Question 2 : Comment cette transmission varie-t-elle selon les composantes du Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille ?*

Dans l'ensemble, nous avons trouvé que la langue et la culture étaient transmises dans tous les éléments des programmes avec des exemples d'interaction dyadique et de tout le groupe à travers un riche éventail de membres de la famille, d'enseignants et d'Aînés. Cette interaction intergénérationnelle et communautaire était considérée vitale pour la création d'un grand nombre d'opportunités d'apprentissage et de soutien pour la transmission de la langue et de la culture. Les domaines du programme particuliers à la communauté Stó:lō comportaient les prières avant les repas et les aspects intergénérationnels, particulièrement la participation des Aînés. Les caractéristiques

biculturelles incluait la structure du programme à proprement parler, et les leçons de langue incluant les traductions et les translittérations.

### *Liens avec la littérature*

Nos résultats sont conformes aux aspects de la littérature sur la participation guidée présentée par Barbara Rogoff et par d'autres (Rogoff, 1990, 2003 ; Rogoff, Mistry, Göncü et Mosier, 1993). Le modèle de participation guidée de Rogoff postule que l'apprentissage par l'observation vigilante et l'attention partagée durant des événements complexes est plus apparent dans certaines communautés culturelles où les enfants sont moins éloignés des interactions et des activités des adultes. L'impression que les enfants n'étaient pas séparés des événements et qu'ils apprenaient par une participation active aux pratiques des systèmes culturels était conforme à nos observations de la participation des enfants à la prière avant le repas où on les faisait entrer dans le cercle et où ils étaient tenus dans les bras à hauteur des yeux et face à l'enseignante et l'Aînée. Cela a pu également être observé dans l'interaction intergénérationnelle du programme, où les enfants circulaient entre les différents membres de la communauté présents, quelle que soit la génération à laquelle ceux-ci appartenaient. De la même façon, les enfants pouvaient observer les adultes et/ ou participer aux leçons de langue. De plus, nous avons également pu observer ce que Rogoff appelle des interactions « distales » (qui privilégient des relations par le regard ou par la voix), où les adultes fournissaient des instructions explicites pour donner un enseignement à leurs enfants. Des exemples du processus distal d'enseignement et d'apprentissage ont été ainsi observés dans la manière dont parents et grands-parents guidaient l'attention des enfants et soutenaient l'attention conjointe, par exemple dans le jeu libre, la période sur ordinateur et les activités de travaux manuels. Nous avons ainsi conclu de ces observations que ces activités de type scolaire (par exemple, durant la période de travaux manuels) étaient interprétées par les parents et les grands-parents comme faisant partie de l'éducation non traditionnelle. En tant que telle, ceux-ci ont eu tendance à les guider verbalement, en demandant aux enfants de participer à des démonstrations et à des interprétations de ces activités.

Nous avons de sorte proposé l'existence d'un modèle de participation guidée à double dimension dans l'environnement de la salle de classe, où le programme à proprement parler construit une structure qui guide la participation selon des orientations canado-européennes, tandis qu'à un deuxième niveau, la participation guidée permet aux enfants de s'engager dans des interactions et des routines culturelles complexes, et de participer à celles-ci par « observation réflexive ».

Lorsque les adultes guidaient la participation des enfants, nous avons trouvé que nos exemples étaient conformes aux recherches qui tiennent compte des variables du contexte. Par exemple, Bretherton et Bates (1979), cité dans Rogoff et al. (1993), ont montré que les adultes engagés dans une conversation avec des enfants de 2 à 4 ans durant la période de jeu libre sont plus susceptibles de centrer la conversation sur ce qui occupait les enfants, par comparaison à l'orientation des conversations pendant une tâche commune. Comme la littérature sur le centre d'attention commun le fait remarquer, ces différences dans l'événement d'initiation de la langue sont importantes pour l'acquisition ultérieure du vocabulaire. La recherche a en effet montré que les enfants dont les parents centraient leurs sujets de conversation sur ce qui occupait ceux-ci, développaient un vocabulaire plus extensif sur les objets de la conversation que les enfants dont les parents

devaient d'abord attirer l'attention puis soutenir l'intérêt des enfants pour l'objet ou le matériel utilisé (Tomasello et Farrar, 1986). On pourrait toutefois avancer que les aptitudes enseignées aux enfants en élargissant leur centre d'attention à celui d'autres personnes, leur permettent d'étendre leurs expériences et d'entrer plus facilement dans d'autres perspectives sociales.

### Les limites de l'étude

Durant les séances vidéo, nous avons présumé que notre présence affectait les caractéristiques du programme et, de fait, cela a été confirmé par les enseignantes du programme qui ont commenté avoir plus développé leurs leçons et les avoir moins répétées durant les jours sélectionnés pour la documentation vidéo. Nous avons également pensé que les discussions et les interactions des participants adultes ont, dans une certaine mesure, été affectées par la présence de la caméra, et que parfois les parents semblaient changer l'orientation de leur discussion, se détournaient ou évitaient de regarder la caméra. Les enfants semblaient moins enclins à remarquer la caméra, bien qu'on note de nombreux épisodes où les enfants engagent la conversation avec la vidéoethnographe, ou elle avec eux. Nous avons estimé que nous devions accepter ces changements contextuels durant la prise vidéo comme faisant partie intégrale de la méthodologie de l'étude et avons adopté un point de vue suggéré par les chercheurs documentaires selon lequel la caméra souligne, de fait, les caractéristiques que les participants sont à l'aise de partager ou de montrer (Beattie, 2004). Ce point de vue semblait raisonnable dans une salle de classe où les enseignants et les parents présentent souvent leurs meilleures caractéristiques et aptitudes professionnelles ou personnelles. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les enseignants ont choisi les jours d'enregistrement vidéo, mais plutôt que de considérer cette caractéristique comme une limite à la recherche, nous avons considéré que cela a permis une plus grande participation au programme (les enseignants ont rapporté que davantage de familles ont participé aux jours de tournage sachant que la session était enregistrée) et a créé l'opportunité pour les parents et les enseignants de partager leur programme à des moments qui ne coïncidaient pas avec d'autres événements ou activités.

En tant que parents, éducateurs et chercheurs caucasiens de la classe moyenne travaillant avec la communauté Stó:lō, nous sommes restés conscients des limites que nos points de vue, situés par rapport à notre propre histoire, pouvaient apporter à nos interprétations et à l'analyse des questions de recherche. Une littérature abondante documente le fait que les chercheurs apportent avec eux une lentille culturelle qui affecte leurs perspectives et conceptualisations concernant des choses aussi élémentaires que la qualité, la pratique, les interactions et les caractéristiques programmatiques dans l'environnement de la salle de classe (Ball et al., 2002 ; Battiste, 2000 ; Cannella, 2002 ; Cannella et Viruru, 2004 ; Dahlberg et Moss, 2005 ; Dahlberg, Moss, et Pence, 1999 ; Haig-Brown et al., 1997 ; Moss, 1994). Mais tout comme les immigrants qui ne remarquent leur culture que lorsqu'ils entrent dans un milieu différent (Schwartz et al., 2006), plutôt que de regretter ce que nous apportons à ces questions de recherche, nous avons essayé d'utiliser nos connaissances sur la programmation pour l'éducation de la petite enfance, l'éducation des enseignants et nos propres points de vue comme une façon de comparer et de contraster les caractéristiques programmatiques et interpersonnelles

dans le cadre du Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille avec celles des programmes classiques de la petite enfance. C'est une chose que nous n'aurions pas été en mesure de faire si nous avions été précédemment immergés dans la culture Stó:lō et/ou ne connaissions pas bien ou pas du tout les modèles conventionnels européens et nord-américains d'apprentissage durant la petite enfance. De même, nous savions très bien que beaucoup ont tendance à penser que les jeunes enfants et les familles de cultures minoritaires sont mal préparés pour l'école. Comme Jim Cummins le fait remarquer, cette conceptualisation élimine notre compréhension de la « culture, de la langue, de l'identité, de l'intellect et de l'imagination de l'idée que nous nous faisons de l'enfant » (p. 42). En outre, les enseignants deviennent les boucs émissaires de l'incapacité qui leur est attribuée à permettre le rattrapage des enfants en difficulté tandis qu'on ignore toujours leur situation socio-économique et les différences raciales liées à l'échec scolaire (Cummins, 2003). Il est devenu important, par conséquent, d'adopter un point de vue de recherche qui honore la complexité du milieu. À ces fins, nous avons utilisé une démarche de documentation ethnographique, une approche d'équipe de recherche, une méthodologie ancrée dans une théorie à base empirique, celle de l'enracinement (ou théorie ancrée), et la vérification auprès des participants pour documenter et interpréter au plus près l'enseignement et l'apprentissage qui se construisent dans le programme.

## Références

- Ball, J., Pence, A., Pierre, M., & Kuehne, V. (2002). Intergenerational teaching and learning in Canadian First Nations partnership programs. In M. Kaplan, N. Henkin & A. Kusano (Eds.), *Linking lifetimes: A global view of intergenerational exchange* (pp. 83-100). New York: United Press of America, Inc.
- Battiste, M. (Ed.). (2000). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Beattie, K. (2004). *Documentary screens: Nonfiction film and television*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bigelow, A. E., MacLean, K., & Proctor, J. (2004). The role of joint attention in the development of infants' play with objects. *Developmental Science*, 7(5), 518-526.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canada, S. (2001). *Census, 2001*. Accédé à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm>.
- Cannella, G. S. (2002). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Cannella, G. S., & Viruru, K. (2004). *Childhood and postcolonization: Power education and contemporary practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- Carlson, K. T. (2001). *A Stó:lō Coast Salish historical atlas*. Vancouver, B.C.: Douglas and McIntyre.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications of Advancing Social Justice Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 507-535). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cummins, J. (2003). Challenging the construct of difference as deficit: Where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth? In P. Pericles (Ed.), *Pedagogies of Difference: Rethinking education for social change* (pp. 41-60). New York: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Estigarribia, B., & Clark, E., V. (2007). Getting and maintaining attention in talk to young children. *Journal of Child Language*, 34, 799-814.
- Gardner, E. (2002). *Tset Hikwstewx Te Sqwelteltset, We Hold Our Language High: The Meaning of Halq'eméylem Language Renewal in the Everyday Lives of Stó:lō People*. Simon Fraser University, Burnaby, B.C.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Goelman, H., & Hertzman, C. (2006). What the EDI is (not)- and Why it is Important for British Columbia: An Open Letter to the Early Childhood Educators. Unpublished Open Letter. University of British Columbia.

- Haig-Brown, C., Hodgson-Smith, K. L., Regnier, R., & Archibald, J.-a. (Eds.). (1997). *Making the Spirit Dance Within: Joe Duquette High School and an Aboriginal Community*. Toronto, ON: James Lorimer & Company Ltd.
- Kershaw, P., Irwin, L., Trafford, K., & Hertzman, C. (2005). *The British Columbia Atlas of Child Development*. Vancouver, BC: Human Early Learning Partnership.
- MacDonald, M. (2005). Intergenerational interactions occurring within a shared reading program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 3(4), 45-61.
- Mattson, L., & Caffrey, L. (2001). *Barriers to Equal Education for Aboriginal Learners: A Review of the Literature*. Retrieved from.
- Ministry of Education, B. C. (2000). *Overview of Aboriginal Education for: Province of BC*. Retrieved from.
- Moss, P. (1994). Defining quality: Values, stakeholders, and processes. In P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 1-9). London: Paul Chapman.
- Philips, S. U. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. Prospect Heights, IL: Waveland.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Önlü, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(7 serial No. 236, pp. 59-101).
- Schwartz, S. J., Montgomery, M. J., & Briones, E. (2006). The role of identity in acculturation among immigrant people: Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human Development*, 49, 1-30.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 158-183). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.

## Appendice A

Exemple de notes conceptuelles :

Date : 2008/11/04

Note de service : Collections de directives : Jeu, repas, période de cercle, transitions

Mots clés utilisés : modelage, leadership, redirection, ignorer, gestes

Les stratégies pour guider le comportement des enfants semblaient se concentrer surtout sur le modelage du comportement approprié, tout en faisant peu de cas des mauvais comportements. D'autres stratégies incluent la redirection et la satisfaction des besoins. Les enfants étaient très à l'aise dans la pièce, lorsque l'on examine le ton général dans s1. On note deux exceptions à cette situation, la première lorsque C1 a pleuré parce que les pagaies ont été rangées et qu'il en voulait quand même une (même s'il avait rangé la sienne) et plus tard, lorsqu'il prend quelque chose de T3. Dans ce dernier cas, T3 a pleuré très fort. La directive/appui dans le premier cas est venue de la maman de C1 et dans le deuxième cas, une grand-mère dans la pièce est intervenue. Dans les deux situations, les autres parents qui étaient à proximité semblaient ignorer les transgressions.

\*vérifier les contextes pour l'utilisation et la non-utilisation de stratégies de directives et dans quelles situations ; interactions verbales/non verbales, fortement modélisées

Appendice B :

Mère, tout-petit et bébé

Mère (P6) et T3 (tout-petit-f). T3 donne à P6 la balle rouge avec la main droite. P6 tient la balle bleue et jaune. P6 prend la balle rouge. T3 utilise sa main droite et prend une deuxième balle rouge qui était au sol. Donne la balle à P6 qui remercie T3 pour lui avoir donné une balle. P6 demande à T3 si elle veut des balles. T3 ne répond pas, P6 dit : « Voilà, je vais t'en donner. » T3 s'assoit tout près de bébé (I2-bébé-f), se tourne vers la droite pour faire face à I2 et veut prendre la balle molle multicolore que I2 a dans la bouche. Avec la main droite, T3 tend le bras pour montrer la balle à I2, retire son bras et se tourne vers la gauche pour tourner le dos à I2. I2 tend la main gauche pour prendre la balle quand T3 la lui montre. P6 pointe la main gauche vers T3 et I2, et dit à T3 : « partage avec elle. » P6 dit à T3 de rendre la balle multicolore à I2 et qu'elle donnerait à T3 une balle différente... [répète le message]... dit à T3 de laisser la balle molle multicolore au « bébé » et offre la balle rouge à T3 à plusieurs reprises. T3 se tourne vers P6 (vers la droite) alors que P6 tient la balle rouge devant T3. Continue d'offrir la balle à T3. T3 regarde la balle rouge dans la main de P6 tout en tenant la balle molle multicolore dans la main droite. I2 a les yeux fixés sur la balle molle multicolore et tend la main gauche pour prendre la balle molle multicolore. T3 prend de P6 la balle rouge avec la main gauche, donne la balle molle multicolore.

Enfant plus âgé et plus jeune

Un autre enfant approche (G2). Elle s'arrête un moment et paraît regarder dans toute la pièce juste derrière et sur le côté du tout-petit (T1). Elle (G2) observe pendant un moment, puis se met à genoux. L'enfant avec les bâtons en triangle (G1) regarde l'enfant qui approche, prend un triangle de la boîte en plastique et le met sur le sol devant l'enfant

qui approche.

Appendice C :

*Période de jeu*

Père et fille

R (P14) et M (C2-enfant-f). (C2) a une marionnette sur la main gauche. P14 « qu'est-ce qu'il fait ? Est-ce qu'il parle ? » C2 enlève la marionnette de la main gauche avec la main droite. P14 prend la marionnette de C2 et la place sur sa main. P14 commence à modeler la manière dont la marionnette parle pour C2. C2 tend la main droite vers la main gauche de P14 pour enlever la marionnette. P14 prend la marionnette avec la main gauche et la place dans la main droite de C2. C2 enlève la marionnette avec la main gauche et la place sur la tête. P14 « non, elle ne s'assoit pas sur la tête. » C2 prend la marionnette des deux mains et la rend à son père. P14 répète : « elle ne s'assoit pas sur la tête. » P14 montre à la fillette le trou dans lequel on met la main. C2 s'éloigne. P14 replace la marionnette sur la main, C2 revient. P14 demande à C2 d'embrasser la marionnette. C2 embrasse la marionnette. P14 enlève la marionnette, la donne à C2, C2 la met sur la main droite et s'en va.

Mère et fils à l'ordinateur

« Voilà la flèche, la voilà -- clique dessus -- entends le clic » (L'ordinateur émet un mot en halq'emeylem avec la voix de l'Aînée, la mère (P1) répète le mot) « Est-ce que tu veux voir le mot écrit ? » (P1 pointe vers l'écran) « Et celui-ci ? Dis, *dearwho* » (couvre la bouche pour tousser) Garçon (C1) pointe sur l'écran avec le curseur « Celui-là » C1 pointe le curseur en haut à droite. Le son de l'ordinateur est difficile à entendre. P1, « Redis ce mot » (C1 clique sur une icône en bas, et l'ordinateur lit). « Celui-là un autre » C1 appuie en haut à gauche, pas où maman pointe (P1 demande encore et pointe) « appuie un de ceux-là. » C1 « uhh ! » P1, « Ouais » (P1 pointe ici) « Vas doucement, oui » C1 « uhu—bien » C1 « hii » P1, « *bearfox*--clique dessus » C1 s'éloigne un peu et P1 clique dessus et l'ordinateur dit « *twetwo* », C1 répète « *twetwo* », P1, « Voilà maintenant tu peux le voir. » C1 fait un son, les deux regardent l'écran. Maintenant C1 fait un bruit, P1 le regarde. C1 clique en bas à droite et répète après avoir entendu l'ordinateur dire « *sulewet* »-- (P1 pointe vers l'écran) « Qu'est ce que c'est ? » « Et celui-là ? Un de ceux-là » (P1 répète) C1, « uhh » (C1 déplace le curseur) « Yah » C1 fait des sons P1 rit « très bien C1 » tousse, répète, C1 déplace le curseur à nouveau et l'ordinateur répète et maman répète des mots, maman pointe encore, « appuie sur celui-là tu en verras plus ». C1 grimpe sur une chaise pour appuyer sur l'écran au lieu d'utiliser le curseur. P1 « non avec la flèche » elle le rassoie (C1 fait des bruits) « avec la flèche ». C1 « *cougar* », C1 continue à cliquer « loup » « renard » « umhum » « ça c'est un *shohoo* » (C1 émet un son de gorge bas pour imiter le cri de l'animal) à cause du son qu'il émet (faisant un lien entre le son du mot avec le son de l'animal). C1 appuie et le son est répété « *squowet* » C1 répète. P1, « copie-le, *sqool* » C1, « bébé » maman « Umhum, » C1 « bbb » C1 appuie encore pour obtenir la voix de l'ordinateur « *skag* » répète, « *skag* » C1 « ggg » P1, répète.

*Période de travaux manuels*

Grand-mère et petit fils

Grand-mère (G1) au petit-fils (C3) « Voilà, laisse les couvercles parce qu'ils sèchent, OK. Tu ne veux pas qu'ils sèchent » (beaucoup de bruit de fond) « Un bouton, deux boutons, combien de boutons ? Est-ce qu'il y a assez de boutons ? » (Grand-mère pose la colle

pour un rang de boutons sur un projet de travaux manuel qu'elle a commencé). C3, « J'essaie » G1 « Encore un ? » (Fait un bouton à l'aide d'un crayon de colle) (C3 touche la main de G1) « Oh, tu veux essayer, vas-y essaie (guidant la main plus bas dans la zone suivante du fantôme qui a besoin d'un bouton) écrase un bouton » (C3 comprime le crayon de colle avec toute sa main) « Voilà, formidable, C3 a réussi à le faire » C3 montre du doigt un espace sous le bouton « Un autre ? D'accord, encore un »

Interactions ouvertes entre adultes et enfants

Adulte et toute-petite (pas sa fille)

Adulte (femme) appelle T2 (tout-petit-f), « tu veux un bébé ? » T2 est par terre, utilise les deux mains pour se mettre debout et va vers l'adulte. L'adulte donne une poupée sur le coussin à T2 qui a les deux mains tendues, paumes vers le haut dans les bras de T2. T2 met la poupée et le coussin contre la poitrine. Retourne vers sa mère Se met à genoux et place la poupée avec le coussin au sol.

Adulte et enfants (Interactions ouvertes à travers le groupe)

C3 (enfant-f) et T3 (tout-petit-f) [sœurs] jouent avec des poupées. C3 enveloppe la poupée dans une couverture C3 prend la poupée du lit de bébé et la met sur les genoux du bébé (I2) Mère de I2 (P13) dit : « ah, c'est gentil. » T3 suit et met la poupée sur les genoux de I2 C3 pose la troisième poupée sur les genoux de I2. T3 imite sa sœur et pose une quatrième poupée sur les genoux de I2. La mère (P13) approuve chaque poupée. T3 trouve la marionnette dans le lit de bébé, la tient dans la main droite et dit « marionnette ».