

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUES DE SOUTIEN AU LANGAGE ORAL DES ENFANTS DE QUATRE ANS EN CENTRE DE LA PETITE
ENFANCE ET EN MATERNELLE QUATRE ANS LORS D'UNE LECTURE D'HISTOIRE ET D'UNE PÉRIODE DE JEU
LIBRE INITIÉ PAR L'ENFANT

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANNE-SOPHIE LEFEBVRE

JANVIER 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à l'appui et à l'encouragement de plusieurs personnes.

Je tiens d'abord à remercier Jérémy qui m'a encouragée tout au long du processus de rédaction dans les meilleurs moments, comme dans ceux les plus difficiles.

Je remercie également ma directrice, Annie Charron, ainsi que ma codirectrice, Lorie-Marlène Brault Foisy, qui m'ont offert un encadrement sécurisant tout en étant constamment à l'écoute de mes besoins. Elles ont su m'orienter et me conseiller de manière à me faire progresser dans la bonne direction, en plus de me permettre d'évoluer en tant que chercheuse. Merci de m'avoir lue et relue maintes fois !

Évidemment, ce projet n'aurait pu être possible sans la participation des huit enseignantes de maternelle quatre ans et des huit éducatrices en centre de la petite enfance qui ont généreusement accepté que je filme une petite partie de leur quotidien.

Je remercie aussi Lisandre Bergeron-Morin de m'avoir accordé de son temps précieux afin de pouvoir me familiariser avec l'utilisation de la grille d'observation. Ton encadrement et tes conseils m'ont permis de me sentir en confiance.

Je souhaite également adresser un remerciement aux membres du jury soit Caroline Bouchard et Nathalie Bigras pour leurs commentaires constructifs m'ayant permis de progresser dans la rédaction de mon mémoire.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance envers les personnes ayant pris soin de mon petit Victor pour me permettre d'avancer dans ce projet, ma mère, Marie-Claude, et ma belle-mère, Monique.

Il m'est aussi impossible de passer sous silence le soutien de mon père, Paul, m'ayant permis de travailler l'esprit tranquille en ayant à me consacrer qu'à mes études. Merci à ma fratrie, Camille et Olivier, ainsi qu'à ma mamie, Hélène, de m'avoir encouragée à poursuivre pour me rendre à la ligne d'arrivée.

DÉDICACE

*À toutes ces enseignantes et ces éducatrices qui se
dévouent au bien-être des jeunes enfants*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Importance du langage oral chez l'enfant de quatre ans.....	3
1.1.1 Vulnérabilités des enfants au regard du développement langagier	4
1.1.2 Importance d'agir tôt pour soutenir le développement langagier des enfants	5
1.2 Milieux éducatifs accueillant les enfants de quatre ans au Québec	7
1.2.1 Orientations éducatives des CPE concernant le développement du langage de l'enfant	8
1.2.2 Orientations éducatives des maternelles quatre ans concernant le développement de l'enfant.....	9
1.3 Pratiques éducatives pour soutenir le langage oral	11
1.3.1 Pratiques de soutien au langage oral	11
1.3.2 Contextes d'apprentissage pour favoriser le soutien du langage oral	12
1.4 Question de recherche	14
1.5 Pertinences scientifique et sociale	15
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	17
2.1 Développement du langage oral chez l'enfant de trois à six ans.....	17
2.1.1 Définition du langage	17
2.1.2 Modèles et concepts théoriques du développement du langage oral	18
2.1.2.1 Modèle constructiviste de l'approche globale du langage	19
2.1.2.2 Modèles sociointeractionnistes du langage	20
2.1.2.3 Modèle systémique et dynamique du langage.....	23
2.1.2.4 Modèle du développement du langage retenu	26
2.2 Pratiques éducatives pour soutenir le langage oral	27
2.2.1 Définition	27
2.2.2 Contextes d'apprentissage et types de regroupements	29
2.2.2.1 Jeu libre initié par l'enfant	29
2.2.2.2 Activité en groupe-classe dirigée par l'adulte	30

2.2.2.3	Activité en petits groupes dirigée par l'adulte.....	31
2.2.2.4	Collation	32
2.2.2.5	Routines et transitions	32
2.2.3	Catégories de pratiques de soutien au soutien du langage oral.....	34
2.2.3.1	Pratiques pour se centrer sur l'enfant	34
2.2.3.2	Pratiques pour promouvoir les conversations.....	34
2.2.3.3	Pratiques pour enrichir le langage	36
2.3	Objectifs de la recherche.....	37
CHAPITRE 3	MÉTHODOLOGIE	39
3.1	Type de recherche	39
3.1.1	Choix d'un devis de recherche quantitatif	39
3.1.2	Choix d'une approche descriptive	39
3.2	Participant.es.....	40
3.2.1	Définition de la population.....	40
3.2.2	Procédure d'échantillonnage	41
3.2.3	Modalités de recrutement	42
3.3	Outils de collecte et procédure	43
3.3.1	Observation comme méthode de collecte de données	43
3.4	Analyse des données	49
3.4.1	Analyse des données quantitatives.....	49
3.5	Considérations éthiques.....	50
CHAPITRE 4	RÉSULTATS	52
4.1	Pratiques de soutien au langage oral en maternelle quatre ans	53
4.1.1	Créer un contexte propice à la communication en maternelle quatre ans.....	53
4.1.2	Pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants en maternelle quatre ans	56
4.1.3	Pratiques de soutien pour promouvoir les conversations en maternelle quatre ans	58
4.1.4	Pratiques de soutien pour enrichir le langage en maternelle quatre ans	59
4.1.5	Synthèse des pratiques de soutien observées en maternelle quatre ans	62
4.2	Pratiques de soutien au langage oral en CPE	63
4.2.1	Créer un contexte propice à la communication en CPE.....	64
4.2.2	Pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants en CPE	65
4.2.3	Pratiques de soutien pour promouvoir les conversations en CPE	67
4.2.4	Pratiques de soutien pour enrichir le langage en CPE	69
4.2.5	Synthèse des pratiques de soutien utilisées en centre de la petite enfance.....	70
CHAPITRE 5	DISCUSSION.....	73

5.1	Discussion des principaux résultats au regard des pratiques de soutien pour le développement du langage oral observées en maternelle quatre ans et en CPE	73
5.2	Discussion des principaux résultats à la lumière du modèle systémique et dynamique.....	82
5.2.1	Modèle systémique et dynamique pour le développement du langage oral.....	82
5.2.2	Rôle de l'adulte dans le soutien au langage oral.....	83
5.2.3	S'adapter à l'enfant	84
5.2.4	Importance des interactions entre les pairs	85
5.3	Limites de la recherche.....	87
5.4	Synthèse du chapitre	89
	CONCLUSION	90
	ANNEXE A FORMULAIRES D'INFORMATION	96
	ANNEXE B GRILLE D'OBSERVATION CLÉÉ.....	97
	ANNEXE C CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	98
	ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR ADULTES	99
	ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR ENFANTS.....	102
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	105

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Représentation de la zone proximale de développement (ZPD)	22
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Synthèse du concept et des modèles du développement langagier	25
Tableau 2.2	Avantages et inconvénients des différents types de regroupement.....	33
Tableau 3.1	Description de l'échelle des items « Créer un contexte propice à la communication » (section A).....	46
Tableau 4.1	Synthèse des résultats pour la section A « Créer un contexte propice à la communication » – Maternelle quatre ans	54
Tableau 4.2	Synthèse des résultats pour la section B « Pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants » – Maternelle quatre ans.....	56
Tableau 4.3	Synthèse des résultats pour la section C « Pratiques de soutien pour promouvoir les conversations » – Maternelle quatre ans	58
Tableau 4.4	Synthèse des résultats pour la section D « Pratiques de soutien pour enrichir le langage » – Maternelle quatre ans	60
Tableau 4.5	Moyenne de l'utilisation des pratiques de soutien au langage oral pour les contextes d'apprentissage de la lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant en maternelle 4 ans .	62
Tableau 4.6	Synthèse des résultats pour la section A « Créer un contexte propice à la communication » – Centre de la petite enfance.....	64
Tableau 4.7	Synthèse des résultats pour la section B « Pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants » – Centre de la petite enfance	66
Tableau 4.8	Synthèse des résultats pour la section C « Pratiques de soutien pour promouvoir les conversations » – Centre de la petite enfance	67
Tableau 4.9	Synthèse des résultats pour la section D « Pratiques de soutien pour enrichir le langage » – Centre de la petite enfance.....	69
Tableau 4.10	Moyenne de l'utilisation des pratiques de soutien au langage oral pour les contextes d'apprentissage de la lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant en centre de la petite enfance	71

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
CERPE-UQAM	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CLÉÉ	Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit
CPE	Centre de la petite enfance
CRAFT	Conversation responsiveness assessment and fidelity tool
CSS	Centre de services scolaire
CSSDL	Centre de services scolaire de Laval
CSSDM	Centre de services scolaire de Montréal
CSSMB	Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys
EQDEM	Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
DEC	Diplôme d'études collégiales
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MF	Ministère de la Famille
TPMD	Temps plein milieu défavorisé
ZPD	Zone proximale de développement

RÉSUMÉ

Le langage oral est une faculté essentielle au bon développement de l'enfant. La maîtrise des deux fonctions du langage oral, soit de communiquer et de s'expliquer, est essentielle, car elles jouent des rôles fondamentaux dans différents contextes de la vie quotidienne, en plus d'influencer sa réussite éducative. Sachant que les enfants se développent grâce à la qualité de leur environnement, la mise en place d'un environnement présentant des pratiques éducatives stimulantes et soutenantes est essentiel. Il apparaît alors nécessaire d'examiner la place qu'occupent les pratiques éducatives permettant de soutenir le langage oral des enfants de quatre ans alors qu'ils sont à l'aube de commencer leur scolarisation. Ces pratiques éducatives s'inscrivent dans plusieurs contextes d'apprentissage comme la lecture d'histoire et le jeu libre et se déclinent en différentes pratiques de soutien concrètes comme se centrer sur les enfants, promouvoir les conversations et enrichir le langage, pouvant être utilisées par les enseignantes¹ et les éducatrices. À l'âge de quatre ans, les enfants ont la possibilité de fréquenter différents milieux éducatifs, dont les centres de la petite enfance et la maternelle quatre ans. Ces deux milieux, en plus de ne pas être régis par le même ministère, ne possèdent pas le même programme éducatif. Il y a donc lieu de s'intéresser aux pratiques éducatives mises en place par les enseignantes et les éducatrices visant à soutenir le langage oral. Les contextes d'apprentissage présents au cours d'une journée sont nombreux, mais deux d'entre eux ont été privilégiés, soit le jeu libre initié par l'enfant et la lecture d'une histoire, parce que les enfants y sont fréquemment exposés. La recherche vise donc à brosser un portrait des pratiques éducatives pour soutenir le langage oral des enfants de quatre ans en centre de la petite enfance et en maternelle en contexte de jeu libre et de la lecture d'une histoire. En se basant sur une grille d'observation visant à noter la présence de certaines pratiques de soutien spécifiques au langage oral, des captations vidéo ont été analysées en contexte de jeu libre initié par l'enfant et de lecture d'une histoire, et ce, auprès de huit enseignantes et de huit éducatrices. L'étude démontre, d'une part, que le jeu libre initié par l'enfant semble être un contexte d'apprentissage favorable pour l'usage des pratiques de soutien permettant de se centrer sur les enfants et de promouvoir les conversations. Plus précisément, le jeu libre initié par l'enfant favorise l'intervention individualisée, encourage les enfants à parler et facilite l'utilisation de questions ouvertes. D'autre part, le contexte d'apprentissage de la lecture d'une histoire semble être favorable à l'usage des pratiques de soutien pour enrichir le langage. Il favorise la participation de l'adulte auprès des enfants, en plus de permettre l'usage d'un vocabulaire plus complexe. Les résultats révèlent

¹ L'utilisation du féminin n'a d'autre fin que d'alléger le texte.

donc que les deux contextes d'apprentissage sont propices à l'utilisation de pratiques pour soutenir le langage oral et semblent complémentaires étant donné qu'ils permettent une plus grande variété d'utilisation de pratiques de soutien. Au terme de cette étude, des pistes de recherche futures sont nommées afin de poursuivre l'avancée des connaissances au regard des pratiques pour soutenir le langage oral.

Mots-clés : langage oral, pratiques éducatives, contextes d'apprentissage, maternelle quatre ans, centre de la petite enfance.

ABSTRACT

Oral language is essential to a child's development. Mastering the two functions of oral language, communicating and explaining, is essential, because they play fundamental roles in different contexts of daily life, in addition to influencing educational success. Knowing that children's development is a function of the quality of their environment, establishing an environment with stimulating and supportive educational practices is essential. As such, it appears necessary to examine the importance of educational practices that support oral language of four-year-old children as they are about to begin their schooling. These educational practices are part of several learning contexts such as read-alouds and free play. These teaching practices include focusing on children, promoting conversations and enriching language. In Quebec, four-year-old children either attend early childhood centers or four years old preschool classrooms. These two environments, in addition to not being governed by the same ministry, do not have the same educational program. There is therefore reason to be interested in the educational practices put in place by teachers aimed at supporting oral language. There are many learning contexts present during a day, but two of them were favored, namely free play initiated by the child and teacher-led read-alouds, as children are frequently exposed to them. This research therefore aims to describe educational practices that support oral language of four-year-old children in early childhood centers and preschool classrooms in the context of free play and read-alouds. Based on an observational tool aimed at noting the presence of certain teaching practices specific to oral language, video recordings were analyzed in the context of free play initiated by the child and teacher-led read-alouds. Participants included 8 early childhood center educators and 8 preschool teachers. Findings show that free play initiated by the child seems to be a favorable learning context for the use of teaching practices that are centered on children and promote conversations. More specifically, child-initiated free play promotes individualized interventions, encourages children to talk, and facilitates the use of open-ended questions. On the other hand, teacher-led read-alouds are conducive to the use of support practices to enrich language. More specifically, these practices encourage adult participation with children, in addition to allowing the use of more complex vocabulary. The results therefore reveal that the two learning contexts are complementary given that they allow a greater variety of use of teaching practices that support oral language. Implications for research are also presented given the importance of supporting oral language development through quality teaching practices in early childhood settings.

Keywords: oral language, educational practices, learning contexts, four-year-old kindergarten, early childhood center.

INTRODUCTION

Le langage oral est important chez les enfants de quatre ans, car il lui permet de se faire entendre, de s'intégrer à un groupe et à une collectivité (Weitzman et Greenberg, 2008). Également, la maîtrise des deux fonctions du langage oral, soit de communiquer et de s'expliquer, est essentielle au développement de l'enfant (Doyon et Fisher, 2010), car elles jouent des rôles fondamentaux dans différents contextes de la vie quotidienne (Plessis-Bélair, 2010). Cet aspect du développement peut notamment influencer la réussite éducative de l'enfant (Dickinson et Porche, 2011), étant donné que le langage oral est interrelié à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, soit des apprentissages essentiels. Il apparaît alors nécessaire d'examiner la place qu'occupent les pratiques éducatives permettant de soutenir le langage oral, alors que les enfants sont à l'aube de commencer leur scolarisation. Ces pratiques éducatives s'inscrivent dans plusieurs contextes d'apprentissage et se déclinent en différentes pratiques de soutien concrètes pouvant être utilisées par les enseignantes et les éducatrices.

Ce mémoire cherche alors à mettre en lumière les pratiques de soutien au langage oral des éducatrices en centres de la petite enfance (CPE) et en maternelle pour les enfants de quatre ans. Il s'intéresse plus particulièrement aux contextes d'apprentissage du jeu libre initié par l'enfant et de la lecture d'une histoire étant donné que ce sont des contextes fréquemment rencontrés dans le quotidien des enfants. Il s'articule autour de cinq chapitres. Le premier présente la problématique de recherche. Cette problématique permet de contextualiser le projet en présentant les composantes clés. Les principaux aspects abordés sont d'abord l'importance du langage oral de l'enfant de quatre ans pour sa réussite éducative, puis les spécificités des milieux éducatifs accueillant les enfants de quatre ans au Québec et, finalement, le soutien au langage oral en milieux éducatifs, plus particulièrement les contextes d'apprentissage ainsi que les pratiques de soutien au langage oral. La question de recherche sous-tendant le projet est ensuite présentée. Les éléments de pertinences sociales et scientifiques concluent ce premier chapitre.

Le deuxième chapitre, portant sur le cadre conceptuel, présente les assises conceptuelles en lien avec la problématique de recherche. Les informations qui y figurent permettent de mieux comprendre et détailler les différents aspects associés aux pratiques éducatives visant à soutenir le langage oral des enfants de quatre ans. Les modèles permettant d'expliquer le soutien au langage oral sont d'abord détaillés, suivis

des pratiques éducatives pour soutenir le langage oral chez l'enfant. Ces pratiques éducatives englobent à la fois les contextes d'apprentissage et les pratiques de soutien au langage oral.

Le troisième chapitre de ce mémoire porte sur la méthodologie. Il expose d'abord le type de recherche employée. Il présente les informations relatives aux participantes comme la définition de la population, la procédure d'échantillonnage et le recrutement. Les principaux choix liés à la collecte de données sont expliqués et justifiés afin de permettre au lecteur de comprendre la procédure et les outils choisis qui ont servi à répondre à la question et aux objectifs de recherche. Le devis d'analyse des données est ensuite présenté pour expliquer le traitement envisagé des données recueillies. Finalement, les considérations éthiques d'usage sont énoncées.

Le quatrième chapitre porte sur l'analyse des résultats portant sur les pratiques éducatives pour soutenir le langage oral, plus précisément les pratiques de soutien au langage oral chez les enfants de quatre ans selon deux milieux éducatifs (maternelle quatre ans et CPE) et deux contextes d'apprentissage (lecture d'une histoire ou jeu libre initié par l'enfant). Les données recueillies y sont présentées et analysées sous forme de tableaux ainsi que de courts paragraphes. Les résultats obtenus dans les classes de maternelle quatre ans sont d'abord présentés, suivis de ceux relevant des observations effectuées dans les groupes de CPE.

Le cinquième chapitre discute des résultats. On y retrouve l'interprétation des résultats à la lumière du modèle théorique retenu dans la cadre de ce mémoire. De plus, une comparaison y est réalisée entre les différents contextes d'apprentissage, soit le jeu libre initié par l'enfant et la lecture d'une histoire. Enfin, la conclusion permet de revoir l'ensemble des éléments importants qui ressortent de ce mémoire en plus d'y détailler les limites de la recherche et de proposer des pistes pour de futures recherches dans ce domaine.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre aborde l'importance du soutien au langage oral auprès des enfants de quatre ans. Dans la première partie du chapitre, il est d'abord question de la vulnérabilité des enfants au regard du domaine langagier. Puis, les effets du développement du langage oral susceptibles d'influencer la trajectoire scolaire des enfants sont présentés. L'importance d'agir tôt pour soutenir le langage oral des enfants est finalement mise en lumière et discutée.

Il est à noter que, comme les enfants de quatre ans peuvent évoluer au sein de différents milieux éducatifs, deux milieux spécifiques sont étudiés dans le cadre de ce projet, soit des classes de maternelle quatre ans et des groupes d'enfants de quatre ans en centre de la petite enfance (CPE). Ces milieux éducatifs ont été privilégiés étant donné la situation sociétale québécoise pour laquelle ces deux milieux accueillent des enfants du même âge. Également, parmi l'ensemble des milieux éducatifs québécois existants pouvant accueillir les enfants de quatre ans, les maternelles et les CPE sont les milieux éducatifs les plus fréquentés par les enfants de quatre ans. En effet, 17,7 % de l'ensemble des enfants de 4 ans fréquentaient la maternelle quatre ans pour l'année scolaire 2021-2022 (MEQ, 2022) et 25 585 enfants fréquentaient un CPE (Ministère de la Famille [MF], 2022). Une partie de la problématique vise donc à présenter le fonctionnement distinct de ces deux milieux éducatifs, en plus de mettre en lumière la place qu'ils accordent au soutien du langage oral. Ce dernier est aussi abordé afin de mieux en situer l'état des connaissances actuelles pour les milieux éducatifs dont il est question. Finalement, ce chapitre se conclut par la présentation de la question de recherche ainsi que la justification des pertinences scientifique et sociale.

1.1 Importance du langage oral chez l'enfant de quatre ans

Le langage oral est une habileté qui se développe de manière naturelle, alors que l'enfant est en contact avec les personnes de son environnement (Bouchard et *al.*, 2019). De trois à cinq ans, le langage oral d'un enfant est en pleine effervescence. Il a été démontré que cette habileté aura des répercussions sur plusieurs domaines de son développement (Bouchard, 2019). En effet, le langage oral est d'une haute importance pour plusieurs aspects de la vie d'un enfant (p. ex. s'exprimer, apprendre à lire et à écrire) étant donné qu'il est amené à utiliser le langage dans diverses situations, soit dans l'expression de ses

besoins, de ses sentiments, de ses interactions avec ses pairs, etc. Des écrits scientifiques mettent également en lumière les effets positifs d'un bon niveau langagier sur les habiletés en lecture, qui sont étroitement associées à la réussite scolaire d'un enfant (Carr *et al.*, 2019; Dickinson et Porche, 2011; Pagani et Fitzpatrick, 2014).

1.1.1 Vulnérabilités des enfants au regard du développement langagier

L'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* (EQDEM) a permis de collecter des données auprès d'enfants de la maternelle cinq ans dans les écoles francophones et anglophones du Québec afin de dresser un portrait des enfants qui sont inscrits à ce niveau scolaire (Ducharme *et al.*, 2023). Dans une étude menée dans la région de Montréal en 2022, où a lieu la présente étude, l'EQDEM indiquait que 13,4 % des enfants de la maternelle connaissaient des vulnérabilités au regard des habiletés de communication et 10,3 % des enfants présentaient des vulnérabilités concernant leur développement cognitif et langagier (Ducharme *et al.*, 2023). Par ailleurs, en 2019, à Montréal, un enfant sur cinq évoluait dans un milieu défavorisé (Observatoire des tout-petits, 2018), pouvant être reconnu comme étant moins stimulant pour le développement de l'enfant (Valadi *et al.*, 2020). Or, en étant issus d'un milieu socioéconomique faible, les enfants présentent plus de risques de développer des retards sur le plan du langage oral, car ils grandissent dans un environnement moins stimulant et soutenant (Ribeiro *et al.*, 2023; Justice et Ezell, 2001) et où ils sont moins exposés à des modèles langagiers variés et à un vocabulaire riche (Barnes *et al.*, 2017).

Bien qu'il existe des facteurs biologiques (p. ex. le bagage génétique) pouvant contribuer à expliquer un développement plus ou moins facile du langage, la variabilité des différents milieux où grandissent les enfants peut affecter de manière importante leur développement du langage (Justice *et al.*, 2018). Ainsi, il est reconnu qu'un écart se creuse généralement entre les enfants ayant évolué dans un environnement plus riche sur le plan du vocabulaire et ceux qui ont possiblement été moins stimulés et soutenus sur le plan langagier (Schneider et Linberg, 2022) et qui se retrouvent souvent confrontés à davantage de difficultés scolaires, notamment au regard de l'apprentissage de la lecture, de la compréhension de texte, des aptitudes en mathématiques et des connaissances générales (Davies *et al.*, 2016; Pagani *et al.*, 2010). Afin d'assurer des chances égales de réussite, il importe de venir soutenir le langage oral auprès de tous les enfants de quatre ans.

1.1.2 Importance d’agir tôt pour soutenir le développement langagier des enfants

À l’âge de quatre ans, le langage des enfants est en pleine effervescence, raison pour laquelle il est nécessaire de venir le soutenir. En effet, à cet âge, les enfants acquièrent de plus en plus de mots de vocabulaire, ce qui leur permet une utilisation du langage plus précise et efficace (Bouchard, 2019). Avec l’aide de l’adulte, les enfants sont en mesure d’enrichir rapidement leur vocabulaire et de complexifier leur façon de communiquer (Bautier, 2018; Bouchard et *al.*, 2022). Ainsi, pour maximiser leurs apprentissages, les échanges avec les adultes doivent être nombreux et variés. En effet, les échanges de qualité sont particulièrement essentiels pour les enfants issus des milieux défavorisés, car ils permettent de réduire les risques de développer des difficultés dans un ou plusieurs domaines de développement (Dickinson et Tabors, 2001, cité dans Cabell *et al.*, 2015). Afin de pallier les écarts au regard du langage oral entre les enfants (Bautier, 2018), ceux issus d’un milieu où ils n’ont pas eu l’occasion de se développer dans un environnement langagier riche, c’est-à-dire où il y a eu peu de modèles d’utilisation du langage, gagneraient vraisemblablement à fréquenter des milieux éducatifs de qualité.

Selon Weitzman et Greenberg, « la qualité des expériences d’un enfant dans des environnements destinés à la petite enfance contribuera de manière importante à la réussite de celui-ci pour le reste de sa vie » (2008, p. 1). En effet, les quelques années où les enfants passent du temps en milieu éducatif peuvent avoir des effets positifs sur l’ensemble de leur développement, dont la compétence langagière, si ces milieux éducatifs présentent un niveau de qualité élevé (Ducharme et *al.*, 2023). En ce sens, il a été démontré que le fait de fréquenter un milieu éducatif en bas âge serait associé à des résultats scolaires plus élevés (Carr et *al.*, 2019 ; Vandell *et al.*, 2016). Il semble également que les habiletés langagières soient d’autant plus élevées lorsque les enfants fréquentent un milieu éducatif de qualité (Laurin *et al.*, 2015).

À cet égard, une étude de Justice et ses collègues (2018) a mis en évidence que les bénéfices de fréquenter un milieu éducatif de qualité seraient encore plus importants entre l’âge de zéro et cinq ans. Bien que cette fréquentation puisse mener à des répercussions encore plus importantes pour les enfants vivant avec des vulnérabilités (Ducharme et *al.*, 2023; Observatoire des tout-petits, 2018), une recherche démontre qu’elle aurait aussi des effets positifs de longue durée sur les enfants provenant de tous les types de milieux économiques (Nores *et al.*, 2005). L’une des raisons pouvant expliquer les effets bénéfiques de fréquenter un milieu éducatif de qualité est que les éducatrices et les enseignantes y mettent en place des pratiques éducatives visant à soutenir le langage, comme le prescrivent les programmes éducatifs. De plus, celles-ci planifient des moments d’activités où les enfants ont la chance

de s'exprimer et d'obtenir une réponse ou une rétroaction de la part de l'adulte. Ces moments sont très importants pour le langage oral durant la petite enfance. Une étude menée par Foomani (2022) met d'ailleurs en lumière que plus la qualité des processus (p. ex. un comportement soutenant de l'éducatrice) est élevée, plus les scores de développement langagier, mesurés avec divers outils, sont élevés aussi. En d'autres mots, cela signifie que plus les pratiques de soutien utilisées par l'enseignante ou l'éducatrice sont de qualité, plus ces pratiques auront des répercussions positives sur le langage oral des enfants et sur sa réussite éducative.

En effet, des études ont permis d'observer que les habiletés langagières représentent une variable prédictive de la réussite des premières années de scolarisation (Entwisle *et al.*, 2005), et même du rendement scolaire dans l'ensemble des matières (Pagani *et al.*, 2010). En particulier, lorsque bien développé, le langage oral permet de prédire un meilleur succès au regard des aptitudes en lecture (Dickinson et Porche, 2011 ; Duke et Cartwright, 2021 ; Pagani *et al.*, 2010). De façon convergente, une étude a aussi mis en lumière que les habiletés de langage oral des enfants représentaient un prédicteur de leur niveau en compréhension de lecture durant leurs années au primaire (Muter *et al.*, 2004). Il a aussi été démontré qu'un enfant qui possédait des habiletés de langage oral supérieure à la moyenne de ses pairs à la maternelle présentait en deuxième année du primaire des habiletés significativement plus élevées que ses pairs en mathématiques, en lecture et en connaissances générales (Pagani *et al.*, 2010). Un langage oral suivant les attentes développementales pour un âge donné peut en ce sens avoir des répercussions importantes sur la réussite éducative ultérieure étant donné que les habiletés développées par les enfants contribuent à divers domaines. En plus de permettre de prédire la réussite éducative dans les premières années au primaire, les habiletés langagières seraient également positivement corrélées, de manière significative, avec le niveau d'études atteint vers l'âge de 22 ans (Entwisle *et al.*, 2005).

Un milieu éducatif de qualité permettrait d'atténuer l'influence environnementale négative, notamment les facteurs de risques familiaux (Foomani, 2022) sur la réussite éducative (Bouchard *et al.*, 2021; Tucker-Drob, 2012). Au regard du langage oral, il est possible d'affirmer, toujours selon cette même étude, que la fréquentation scolaire permet une réduction des inégalités sociales en matière de développement langagier. Les interactions de haute qualité apparaissent donc particulièrement importantes à l'éducation préscolaire pour les enfants issus de milieux défavorisés afin de les aider à pallier leurs difficultés (Ducharme *et al.*, 2023; Justice *et al.*, 2018), car il est démontré que l'environnement est un des facteurs premiers en importance pour favoriser le développement de l'enfant (Leboeuf et Bouchard, 2019).

En somme, le langage oral influence la réussite éducative des enfants. Comme une proportion importante des enfants évoluent dans des milieux défavorisés et que ceux-ci sont généralement plus susceptibles de développer des difficultés au regard des habiletés langagières, il apparaît important d’agir tôt et d’offrir des milieux éducatifs de qualité auprès de tous les enfants pour les soutenir sur le plan du langage oral.

1.2 Milieux éducatifs accueillant les enfants de quatre ans au Québec

La problématique de cette recherche prend ancrage dans le contexte sociétal québécois où deux milieux éducatifs accueillent les enfants de quatre ans : les CPE et les maternelles quatre ans. Ces milieux éducatifs visent tous deux à réduire la proportion d’enfants vulnérables au regard de différents domaines de leur développement (Observatoire des tout-petits, 2018) et à favoriser le développement global des enfants, notamment le développement langagier (MEQ, 2021; MF, 2019). Bien qu’il existe différents milieux éducatifs pouvant accueillir ses enfants (p. ex. garderies non subventionnées, garderies subventionnées, milieux familiaux), ces milieux éducatifs ne sont pas régis par le même ministère ni par les mêmes programmes éducatifs. Tandis que les CPE relèvent du ministère de la Famille (MF), les maternelles relèvent du ministère de l’Éducation (MEQ). Cependant, bien qu’ils présentent des caractéristiques distinctes, ils reposent sur des prémisses théoriques semblables, notamment le développement global et l’importance du jeu libre initié par l’enfant (MEQ, 2021; MF, 2019).

Étant donné que les pratiques éducatives mises en place durant la petite enfance peuvent jouer un rôle crucial dans le langage oral, il apparaît essentiel de brosser un portrait plus systématique des pratiques éducatives des enseignantes et des éducatrices afin de soutenir le langage oral des enfants au sein de ces deux milieux éducatifs. Sylvestre et Desmarais (2015) soulignent en ce sens que l’intervention précoce, c’est-à-dire le fait d’intervenir pour soutenir les différents domaines de développement des enfants, alors qu’ils sont jeunes, peut être réalisée par le simple fait de promouvoir un environnement favorable au développement de l’enfant en offrant des activités stimulantes, un environnement sécuritaire et riche en expériences.

Ayant tous deux des programmes éducatifs à respecter, dont une section qui aborde spécifiquement la compétence orale, il devient intéressant d’examiner ce qui se fait réellement en CPE et en maternelle quatre ans au regard du soutien au langage oral. Les deux programmes éducatifs, *Accueillir la petite enfance* en CPE (MF, 2019) et le *Programme-cycle de l’éducation préscolaire* en maternelle (MEQ, 2021),

présentent à cet égard certaines similitudes. Ils ont en effet été mis en place dans l'optique d'amener l'enfant à se développer de manière globale dans chacun des domaines de développement. Tous deux sont aussi basés sur les mêmes fondements théoriques et pédagogiques (p. ex. favoriser le développement global par le jeu) (MEQ, 2021 ; MF, 2019). Ces programmes éducatifs ont aussi comme objectif commun de prévenir les difficultés scolaires et sociales (Roy-Vallières *et al.*, 2021). Malgré ces similitudes, il existe néanmoins des différences quant à leurs orientations éducatives respectives concernant le développement de l'enfant. Dans les sections suivantes, les principales caractéristiques des CPE et des maternelles quatre ans sont donc abordées afin de mettre en lumière ces différences susceptibles d'influencer les pratiques éducatives visant le soutien du développement du langage oral.

1.2.1 Orientations éducatives des CPE concernant le développement du langage de l'enfant

Les éducatrices qui travaillent dans un CPE utilisent le programme éducatif promulgué par le ministère de la Famille qui s'intitule *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019). Ce programme a pour objectif

[d']assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent, offrir un milieu de vie propre à accompagner les jeunes enfants dans leur développement global, contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser leur inclusion. (MF, 2019, p. 2).

Selon ce document, il est important pour les enfants de faire des apprentissages tout en étant en interaction avec leur environnement et avec l'adulte. Le développement des enfants est décrit selon cinq domaines développementaux : physique et moteur, cognitif, langagier, social et affectif (MF, 2019). On y présente également ce que les éducatrices peuvent adopter comme pratiques éducatives pour amener tous les enfants à développer leur potentiel au regard des différents domaines de développement. Ce programme éducatif encadre aussi les éducatrices en indiquant les observations et les interventions possibles selon les besoins des enfants.

Différentes pratiques éducatives pouvant être employées par les éducatrices pour soutenir le langage oral y sont également présentées (voir MF, 2019, p. 142). On y retrouve notamment : « agir comme modèle langagier ; employer un même mot dans différents contextes ; reformuler les paroles de l'enfant, etc. » (MF, 2019, p. 142). Ce programme implique également plusieurs pratiques éducatives que les éducatrices peuvent utiliser et qui sont formulées sous forme d'exemples concrets (voir MF, 2019, p. 151). Pour bien mettre en œuvre ce programme éducatif, les éducatrices doivent suivre une formation qui concerne

spécifiquement l'enfant de 0 à 5 ans. Bien que plusieurs cheminements soient possibles, il existe trois diplômes d'études plus courants (Bigras *et al.*, 2019), notamment le diplôme d'études collégiales (DEC) en Techniques d'éducation à l'enfance, l'attestation d'études collégiales (AEC) en Techniques d'éducation à l'enfance, ou encore le Certificat universitaire en éducation à la petite enfance.

Le développement des enfants de quatre ans fréquentant un CPE s'effectue donc dans un cadre régi par le programme *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019). Une étude menée au Québec indique que la fréquentation d'un CPE peut mener à des retombées positives sur les enfants, dont la diminution importante de la vulnérabilité (Laurin *et al.*, 2015). Bien que les CPE soient en mesure d'offrir des services de qualité répondant aux besoins de l'enfant de quatre ans, un autre milieu éducatif, soit la maternelle quatre ans, existe parallèlement (Bigras *et al.*, 2019). C'est ce dont il est question dans la prochaine section.

1.2.2 Orientations éducatives des maternelles quatre ans concernant le développement de l'enfant

La maternelle quatre ans relève pour sa part du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2021). De 2010 à 2015, le ministère a mené un projet pilote portant sur la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD) (Fédération autonome de l'enseignement [FAE], 2020). En juillet 2017, le programme éducatif de la maternelle quatre ans TPMD a vu le jour. Depuis septembre 2020, le gouvernement du Québec a implanté de manière progressive la maternelle quatre ans à temps plein dans diverses régions de la province selon les ressources disponibles (p. ex. disponibilité des locaux, du personnel). Depuis 2021, un total de 1345 classes de maternelle quatre ans sont ouvertes (MEQ, 2022).

Les établissements scolaires québécois suivent le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021) développé par le ministère de l'Éducation. Ce programme présente un mandat avec deux objectifs, soit de « favoriser le développement global de tous les enfants » et de « mettre en œuvre des interventions préventives » (MEQ, 2021, p. 3). Ce document permet d'orienter les professionnels de l'éducation au regard des différents domaines de développement : physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif. Pour chacun des domaines, des axes de développement sont présentés ainsi que leurs composantes respectives. Des pistes d'observations pour l'enseignante sont également identifiées.

Pour la présente recherche, le domaine langagier sera celui sur lequel une attention particulière sera portée. La compétence « Communiquer à l'oral et l'écrit » (MEQ, 2021) est présentée selon deux axes, soit le langage oral ainsi que le langage écrit. Le langage oral se divise en diverses composantes, soit « interagir

verbalement et non verbalement, démontrer sa compréhension, élargir son vocabulaire, varier des énoncés et démontrer une conscience phonologique » (MEQ, 2021, p. 39). Pour chacune des composantes nommées précédemment, des éléments d'observation pouvant nécessiter le soutien des enseignantes sont présentés (MEQ, 2021). Toutefois, peu d'écrits ont à ce jour permis d'établir si les pratiques éducatives employées par les enseignantes pour soutenir spécifiquement le langage oral sont efficaces et si celles-ci convergent avec l'esprit du programme éducatif. Les connaissances étant limitées, il demeure difficile d'intervenir adéquatement pour soutenir les enseignantes et les éducatrices dans leur pratique (Dumais et Plessis-Bélair, 2017), d'où l'importance de s'y intéresser. Pour bien mettre en œuvre ce programme éducatif, les enseignantes possèdent généralement un Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de 120 crédits. Cependant, parmi ces crédits, peu de cours portant sur l'éducation préscolaire sont offerts. De plus, selon l'établissement universitaire où les étudiants poursuivent leurs études, la durée du stage à l'éducation préscolaire diffère.

Au terme de cette présentation des orientations éducatives propres aux deux milieux d'intérêt, il apparaît que peu de recherches se sont intéressées de manière ciblée à la maternelle quatre ans et que peu d'études ont accordé une attention particulière aux pratiques éducatives pour le soutien du langage oral mises en place dans ces différents milieux éducatifs. Or, il semble essentiel de s'interroger sur les pratiques éducatives déployées par les éducatrices dans les groupes de CPE quatre ans et les enseignantes dans les classes de maternelle quatre ans. Dumais et Plessis-Bélair (2017) mentionnent en ce sens que « d'autres recherches sont nécessaires pour documenter les façons d'intervenir auprès des enfants n'ayant pas le français comme langue première afin qu'ils puissent développer leur langage oral » (p. 194), tout en prenant soin d'ajouter que ces informations seraient aussi d'actualité pour les enfants francophones. Ces mêmes auteurs rapportent également que les effets des « actes de parole » sur le développement du langage oral gagneraient à être davantage étudiés, ceux-ci faisant référence aux propos de l'adulte visant à soutenir le langage oral des enfants.

Afin d'illustrer de manière plus concrète comment se traduisent les pratiques éducatives présentées dans les deux programmes éducatifs, la prochaine section aborde les contextes d'apprentissage et les pratiques de soutien au langage oral. Cette section permet de mettre en lumière la manière dont les enseignantes et les éducatrices utilisent les pratiques éducatives au sein de leur groupe ou classe afin de répondre aux demandes de leur programme éducatif respectif.

1.3 Pratiques éducatives pour soutenir le langage oral

Les programmes éducatifs des maternelles quatre ans et des CPE s'articulent autour de la prémisse selon laquelle les enfants se développent de manière globale. Pour répondre aux attentes de ces programmes, les enseignantes et les éducatrices mettent en œuvre des pratiques éducatives pour soutenir le langage oral. Ces pratiques éducatives réfèrent aux pratiques de soutien au langage oral (se centrer sur l'enfant, promouvoir les conversations, enrichir le langage) (Bouchard *et al.*, 2022; Girolametto et Weitzman, 2002), qui elles, s'inscrivent dans différents contextes d'apprentissage, soit des activités initiées par l'adulte (p. ex. lecture d'une histoire, causerie, activités dirigées) ou des activités initiées par l'enfant (p. ex. jeu libre).

1.3.1 Pratiques de soutien au langage oral

Toutes les pratiques de soutien ayant lieu entre l'adulte et l'enfant peuvent contribuer à soutenir le langage oral (Sylvestre, 2021) et il est recommandé de faire usage de différentes pratiques de soutien lors d'un même échange avec un enfant (Bouchard *et al.*, 2022) afin de favoriser son développement. De manière générale, les échanges verbaux réalisés dans le cadre d'une conversation permettent notamment d'accélérer le rythme du développement du langage oral (Weizman et Snow, 2001). Ces échanges verbaux, lorsqu'ils impliquent plusieurs tours de parole, sont des moments critiques durant lesquels le langage oral de l'enfant évolue rapidement (Zimmerman *et al.*, 2009). À ce sujet, Cabell et ses collègues (2011) mettent ainsi de l'avant que la réponse de l'adulte aux propos de l'enfant est directement associée à l'accélération du développement du langage oral de l'enfant. Toujours selon ces auteures, il a été observé que lorsque l'enseignante démontre de la réceptivité aux propos de l'enfant, celui-ci déploie une meilleure productivité et une plus grande complexité langagière. De plus, l'adulte utilisera une plus grande variété de mots, en plus d'employer des énonciations complexes, ce qui accélère le développement du langage oral chez les enfants (Piasta *et al.*, 2012). En utilisant des termes appropriés et pertinents, les enfants pourront plus facilement les ajouter à leur répertoire de connaissances (Weitzman et Greenberg, 2008). Enfin, le fait de porter une attention particulière aux propos d'un enfant permet de développer une relation positive. Cette relation est également susceptible d'influencer positivement la réussite scolaire de l'enfant (Burchinal *et al.*, 2008).

Bien que discuter avec les enfants puisse permettre un progrès au regard des habiletés langagières, il existe également des pratiques de soutien au langage oral qui ciblent spécifiquement le développement de ces habiletés (Bouchard *et al.*, 2022; Girolametto et Weitzman, 2002). Les adultes formés pour

Intervenir auprès des enfants ont d'ailleurs appris durant leur formation différentes pratiques permettant un meilleur soutien du langage oral. Ces pratiques de soutien se déclinent en trois catégories, soit les pratiques pour se centrer sur l'enfant, les pratiques pour promouvoir les interactions verbales et les pratiques pour enrichir le langage (Bergeron-Morin, 2021; Girolametto et Weitzman, 2002). Celles-ci seront davantage détaillées dans le deuxième chapitre du mémoire.

Les résultats abordés précédemment témoignent de l'importance de soutenir le langage oral des enfants dans le but de favoriser leur réussite éducative présente et ultérieure (Bouchard *et al.*, 2021). Malgré tout, certains professionnels de l'éducation s'interrogent encore sur les pratiques de soutien au langage oral à privilégier. En effet, il a été identifié dans une recherche menée par Bouchard et ses collègues (2021) que les adultes présents dans les milieux éducatifs vont plutôt utiliser des stratégies pour favoriser la communication (p. ex. se mettre au niveau de l'enfant, ralentir le débit de parole) plutôt que d'utiliser des pratiques pour enrichir le langage (p. ex. prolonger et reformuler). Une récente étude (Parent, 2020; Parent et Bouchard, 2020), révèle de la même façon que les pratiques centrées sur l'enfant sont plus souvent utilisées par l'adulte, comparativement aux pratiques pour promouvoir les interactions verbales et à celles pour enrichir le langage. Ces dernières semblent les moins observées, ce qui est préoccupant compte tenu de leur caractère essentiel pour le développement du vocabulaire (Parent, 2020). Une étude menée par Bergeron-Morin (2021) révèle d'ailleurs qu'il est nécessaire de définir les conditions qui favorisent l'utilisation de telles pratiques. Il a aussi été démontré que les enseignantes à l'éducation préscolaire utilisent de plus en plus les pratiques permettant de favoriser le développement langagier, mais peu d'effets ont pourtant été observés chez les enfants (Powell *et al.*, 2010, cité dans Justice *et al.*, 2018).

Ces différentes pratiques de soutien au langage oral s'inscrivent dans plusieurs contextes d'apprentissage, certains étant plus propices à l'utilisation d'une catégorie de pratiques plutôt qu'une autre. La prochaine section aborde

1.3.2 Contextes d'apprentissage pour favoriser le soutien du langage oral

Qu'il s'agisse d'activités dirigées par l'enseignante ou l'éducatrice, ou bien d'activités initiées par l'enfant, plusieurs contextes d'apprentissage peuvent représenter des occasions riches pour soutenir le développement et les apprentissages, dont ceux liés au langage oral. Durant ses premières années de vie, l'enfant développe ses habiletés liées au langage oral de manière contextualisée, c'est-à-dire durant ses

activités quotidiennes comme le jeu (Doyon et Fisher, 2010). Les pratiques de l'enseignante en soutien au langage oral varient selon les contextes d'apprentissage observés (Burke-Hadley et al., 2022).

Étant donné que les programmes éducatifs mentionnent l'importance de se développer par l'entremise du jeu (MEQ, 2021 ; MF, 2019), le jeu libre initié par l'enfant constitue un contexte d'apprentissage omniprésent au sein des groupes d'enfants de quatre ans. Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* recommande d'ailleurs de consacrer quotidiennement « deux périodes de 45 à 60 minutes de jeu libre » (MEQ, 2021, p. 9). Bien que les rôles de l'enseignante et de l'éducatrice puissent prendre différentes formes durant ce moment de jeu (p. ex. metteuse en scène, observatrice), lorsque celles-ci intègrent le jeu de l'enfant, elles peuvent stimuler le langage oral en commentant ou en interprétant les gestes et les paroles des enfants (Landry et Lemay, 2022; Lemay et al., 2019). Toutefois, les activités initiées par les enfants représentent 24,11 % de la matinée lors d'une journée en milieu éducatif (Parent et Bouchard, 2020). À même ce contexte initié par l'enfant, l'adulte y est présent pour 79,24 % du temps ce qui représente une proportion inférieure aux activités initiées par l'adulte où cette dernière est présente dans 88,29 % du temps (Parent et Bouchard, 2020).

Des écrits mettent en lumière l'omniprésence de différents types de regroupements et de contextes d'apprentissage (Parent, 2020; Parent et Bouchard, 2020). Il est ici question des activités en grand groupe et en petits groupes dirigées par l'adulte qui représentent, à elles seules, la moitié de la journée à l'éducation préscolaire, alors que l'autre moitié de la journée est occupée différemment, soit par des routines, des transitions ou encore du jeu libre initié par l'enfant. Cependant, il a été observé que durant les activités en grand groupe ou en petits groupes, l'adulte intervient généralement peu pour soutenir le langage oral (Parent, 2020). Selon Parent (2020), ces contextes d'apprentissage sont aussi des moments où différentes occasions riches peuvent se présenter pour soutenir le langage oral. Or, il s'agit aussi de contextes d'apprentissage durant lesquels les interventions pour soutenir le langage oral sont moindres, alors qu'ils occupent pourtant le dixième de la journée d'un enfant en milieu éducatif.

Par ailleurs, peu importe l'activité en cours, les occasions de « rebondir » sur les paroles d'un enfant pour susciter son intérêt et l'engager dans la discussion sont multiples (Chaparro-Moreno et al., 2023). Certes, le jeu libre initié par l'enfant est propice au développement du langage oral, mais il ne s'agit pas du seul contexte d'apprentissage présent au sein des groupes d'enfants de quatre ans. Dans ses écrits, Parent (2020) mentionne :

Considérant l'importance de ces contextes dans le quotidien en classe, il serait favorable que les enfants bénéficient de pratiques éducatives pour soutenir leur langage oral lors de ces activités initiées par l'adulte ainsi que lors des collations et des routines et transitions. (p. 61).

Il devient donc pertinent de s'intéresser aux pratiques de soutien des enseignantes et des éducatrices dans différents contextes d'apprentissage.

1.4 Question de recherche

Le langage oral contribue à la réussite éducative des enfants (Bouchard et al., 2021; Tucker-Drob, 2012). Sachant qu'une récente étude a mis en de l'avant qu'il est encore nécessaire de s'y intéresser étant donné les effets peu significatifs de l'implantation d'un dispositif de développement professionnel auprès des éducatrices (Bergeron-Morin, 2021) et considérant que les enseignantes à l'éducation préscolaire utilisent davantage les pratiques de soutien en contexte de jeu, mais que celui-ci est moins présent que l'activité en grand groupe (Parent et Bouchard, 2020), il devient pertinent de chercher à décrire ces différentes pratiques lors de contextes d'apprentissage précis. Les contextes d'apprentissage de la lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant sont particulièrement propices au développement du langage oral, mais les réels effets sur les enfants seront variables selon les interventions de l'adulte (Paulick, 2019; Weadman et al., 2022). De plus, il apparaît nécessaire de porter une attention particulière aux maternelles quatre ans, car selon Côté et ses collaborateurs (2019), il existe très peu de données disponibles sur les services éducatifs offerts en maternelle quatre ans ainsi que leurs effets sur le développement global des enfants, dont le développement du langage oral. Également, ces milieux éducatifs prévoient, selon leur programme éducatif respectif, des activités dirigées par l'adulte et d'autres initiées par l'enfant. Toutefois, bien que les programmes mentionnent accorder une place importante au jeu libre initié par l'enfant, il a été démontré que les activités dirigées occupent la majeure partie de la matinée (Parent, 2020; Parent et Bouchard, 2020). À ces différents constats s'ajoute une formation initiale et continue insuffisante en ce qui concerne le développement du langage des enfants de quatre ans ce qui rend difficiles les interventions du personnel enseignant pour favoriser le développement du langage oral (Dumais, 2019 ; Soucy et Dumais, 2020a).

Il devient donc pertinent de se pencher sur ces deux contextes d'apprentissage afin de mettre en lumière les occasions qu'elles offrent pour le soutien au langage oral. La question de recherche est donc la suivante :

- Quelles sont les pratiques de soutien au langage oral des enfants de quatre ans mises en œuvre par des éducatrices en CPE et des enseignantes en maternelle en contexte de lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant ?

Quoiqu'il aurait été intéressant de comparer ces deux milieux éducatifs, ce projet de maîtrise vise plutôt à documenter les pratiques de soutien au langage oral dans des contextes d'apprentissage (activité dirigée par l'adulte et activité initiée par l'enfant), puis d'effectuer une comparaison entre eux.

1.5 Pertinences scientifique et sociale

Sur le plan scientifique, plusieurs recherches ont permis de colliger les pratiques de soutien au langage oral de manière générale ou encore dans différents contextes d'apprentissage (Bergeron-Morin, 2021; Drainville et *al.*, 2023; Parent, 2020; Weitzman et Greenberg, 2008). Néanmoins, le soutien au langage oral des enfants reste encore une préoccupation des différents intervenants en petite enfance (enseignantes et éducatrices) et des scientifiques (Bautier, 2018; Fortin, 2020). Également, une étude portant sur les retombées d'un dispositif de développement professionnel concernant la fréquence d'utilisation des pratiques de soutien au langage oral révèle que les résultats ont été peu significatifs (Bergeron-Morin, 2021). Qui plus est, alors que ces pratiques sont dites fondamentales pour favoriser la réussite éducative des enfants dès leur entrée à l'école (Bouchard *et al.*, 2021), leur application concrète présente encore une inquiétude pour le personnel intervenant auprès des enfants (Bouchard et *al.*, 2020; Drainville et *al.*, 2023). Bien qu'une recherche porte sur l'utilisation des pratiques de soutien par les éducatrices CPE (Bergeron-Morin, 2021) et qu'une seconde recherche s'intéresse à ces mêmes pratiques de soutien à l'éducation préscolaire cinq ans (Parent, 2020; Parent et Bouchard, 2020), il ne semble pas y avoir eu de recherches menant à la description de ces pratiques de soutien, et ce, en s'intéressant spécifiquement à des groupes d'enfants de quatre ans en CPE ainsi qu'en maternelle lors d'un contexte d'apprentissage dirigé par l'adulte (lecture d'une histoire) et d'un contexte d'apprentissage initié par l'enfant (jeu libre). Ce projet, réalisé en contexte québécois, vise donc à étudier les pratiques de soutien mises en place dans ces milieux éducatifs qui accueillent tous les deux des enfants de quatre ans. Les résultats de cette recherche permettront ainsi de mieux connaître les différentes pratiques éducatives de soutien au langage oral présents en CPE et en maternelle quatre ans. Toujours sur le plan scientifique, Bouchard et ses collaboratrices (2020) mentionnent qu'il importe de s'intéresser aux pratiques de soutien au langage oral pour favoriser le développement professionnel, notamment auprès des maternelles quatre ans étant donné leur grand déploiement.

Sur le plan social, le langage oral joue un rôle important pour la réussite éducative des enfants. Les résultats de cette recherche pourront ainsi contribuer à enrichir la compréhension des pratiques de soutien au langage oral ainsi que des contextes d'apprentissage dans lesquels elles se déploient, et ce, au sein des deux milieux éducatifs accueillant les enfants de quatre ans au Québec. Cet inventaire pourra être bénéfique aux enseignantes et aux éducatrices, car celles-ci pourront l'utiliser pour guider leurs pratiques et ainsi définir des bases communes des pratiques de soutien au langage oral. En effet, en identifiant les différentes pratiques existantes, il sera possible de mieux répertorier celles qui sont propices au soutien du langage oral. Duval et ses collègues (2016) ont d'ailleurs mentionné qu'un meilleur partage entre la recherche et la pratique permet d'améliorer l'utilisation des connaissances lors de la pratique. Il apparaît également pertinent que les résultats issus de ce projet de maîtrise soient intégrés aux formations visant le développement professionnel, car ceux-ci pourraient améliorer la qualité des interactions entre l'adulte et l'enfant, notamment au regard du soutien à l'apprentissage dont le modelage langagier. Cette difficulté au regard du soutien à l'apprentissage a été mentionnée par des enseignantes lors d'une étude portant sur les pratiques déclarées des enseignantes à l'éducation préscolaire (Duval et al., 2016). Les données recueillies dans les différents milieux éducatifs pourraient donc contribuer à enrichir la formation initiale et continue des enseignantes et des éducatrices à l'égard des pratiques de soutien au langage oral des enfants de quatre ans (Dumais et Plessis-Bélair, 2017).

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre, consacré au cadre conceptuel, définit d'abord le premier concept, celui du langage oral, puis présente les modèles théoriques expliquant son développement. Il aborde ensuite les pratiques éducatives visant à soutenir le langage oral. Ces pratiques éducatives englobent à la fois les contextes d'apprentissage et les pratiques de soutien au langage oral qui seront présentées et discutées. Ce chapitre se termine par une brève synthèse menant à la présentation des objectifs de recherche.

2.1 Développement du langage oral chez l'enfant de trois à six ans

Cette section vise à définir le langage oral. Elle expose quelques modèles théoriques du développement du langage oral dans le but de mieux comprendre ce domaine de développement chez l'enfant de trois à six ans.

2.1.1 Définition du langage

Selon les écrits fondateurs décrivant ce qu'est le langage, de Saussure (1916) le définit comme correspondant à la faculté naturelle, innée et universelle qu'a l'être humain de construire des systèmes servant à la communication. Toujours selon cet auteur, l'étude du langage comporte deux parties, l'une ayant pour objet la langue (le code) et l'autre la parole (l'utilisation du code). Ces trois termes (langue, langage et parole), bien qu'interreliés, ne sont pas équivalents et il convient dans un premier temps de bien les distinguer sur le plan conceptuel. Étant donné que ce mémoire porte sur le langage oral, il apparaît essentiel de définir plus spécifiquement ce qu'est le langage oral.

Le langage se définit comme étant « un ensemble discret de symboles organisés selon plusieurs dimensions dont la combinatoire permet un nombre suffisamment large d'identités pour fournir une étiquette à chacune des notions [...] que l'esprit humain est capable de concevoir » (Habib *et al.*, 2000, p. 171). On le définit aussi comme étant « un acte concret, posé par un organisme et adressé à un ou plusieurs autres » (Schneuwly et Bronckart, 1983, p. 158). En d'autres mots, il s'agit du fait qu'un individu utilise la parole pour partager un message à une ou plusieurs personnes. Chez les êtres humains, le langage est une faculté innée qui sert à communiquer et peut se manifester de différentes façons : usage d'une langue, expressions faciales, gestes, postures, etc. (Montésinos-Gelet, 2022). La langue constitue donc

l'une des manifestations du langage qui concerne spécifiquement l'utilisation d'un système conventionnel composé de divers éléments comme le lexique et la grammaire et, contrairement au langage, la langue appartient à une communauté et doit inévitablement être apprise par les locuteurs (Montésinos-Gelet, 2022). La parole se définit, quant à elle, comme l'utilisation de la langue pour produire des discours oraux. La parole est l'élément qui rend possible une représentation mentale et qui permet à autrui d'apprendre une langue. C'est donc en étant exposé à la parole qu'un enfant peut dégager des connaissances linguistiques et construire un répertoire langagier (Montésinos-Gelet, 2022). Le langage est donc un terme qui englobe la langue et la parole, ce pour quoi il est important de bien nuancer ces trois termes.

Selon Habib et ses collègues (2000), l'acquisition du langage est un processus naturel pour lequel un individu ne déploie pas d'efforts étant donné que tout apprentissage langagier résulte de l'interaction entre celui-ci et son environnement. Le langage comporte donc une composante sociale. Toujours selon ces mêmes auteurs, le langage est un phénomène complexe qui regroupe plusieurs symboles organisés d'une certaine façon et qui se développe et se maîtrise au contact de l'autre dans le but de pouvoir échanger et communiquer. L'utilisation du langage dans une visée de communication peut s'effectuer tant à l'aide du langage écrit que du langage oral. Alors que la communication écrite est principalement solitaire, le langage oral concerne spécifiquement un moyen de communication social omniprésent qui se place au cœur de l'interaction entre des individus (Bidaud et Megherbi, 2005 ; Bonin, 2013). Au-delà des mots qui sont dits, plusieurs autres éléments peuvent être pris en considération comme les regards, la posture et les expressions faciales. À cet égard, Bonin (2013) mentionne que les phrases formées à l'oral seront plus simples sur le plan grammatical, parfois redondantes, implicites et informelles. Une autre caractéristique propre au langage oral est la prosodie. Cette dernière se définit comme étant le ton et l'intonation utilisés par le locuteur (Bidaud et Megherbi, 2005).

Le langage oral s'acquiert durant la petite enfance et l'enfance en étant exposé à divers stimuli. La composante sociale du langage occupe une place importante étant donné qu'elle se développe dans les interactions. Différents modèles du développement langagier existent et permettent d'expliquer le développement de cette capacité. La section qui suit présente ces modèles.

2.1.2 Modèles et concepts théoriques du développement du langage oral

Au cours du dernier siècle, plusieurs modèles théoriques du développement langagier ont été proposés par différents chercheurs, permettant ainsi de mieux le comprendre. Parmi les modèles existants, certains

s'appuient sur les bases biologiques du langage (p. ex. théorie innéiste de Chomsky, 1957 et 1965) ou encore sur le renforcement des connexions qui ont lieu dans le cerveau durant l'apprentissage du langage (p. ex. modèle connexionniste de McClelland et Rumelhart, 1986). D'autres modèles mettent davantage en lumière l'importance de l'interaction entre l'apprenant et un autre individu (p. ex. le modèle constructiviste de l'approche globale du langage de Norris et Hoffman [1994], le modèle sociointeractionniste de Vygotski [1934/1997] et le modèle systémique et dynamique de Sameroff [2009]). Dans le cadre de cette recherche, comme l'objectif est de décrire les pratiques de soutien au langage oral, les modèles qui seront présentés ont donc tous comme point commun de s'intéresser à la composante de l'interaction entre l'adulte (enseignante ou éducatrice) et l'enfant.

Parmi les modèles existants et permettant de caractériser cette interaction, le modèle constructiviste de l'approche globale du langage (Norris et Hoffman, 1994) s'intéresse spécifiquement aux processus cognitifs sous-jacents à l'environnement dans lequel ils se développent. Le modèle sociointeractionniste (Vygotski, 1934/1997, et Bruner, 1983) met, pour sa part, l'accent sur les actions mises en place par l'adulte pour permettre à l'enfant de progresser. Finalement, le modèle systémique et dynamique (Sameroff, 2009) présente l'interaction entre les divers domaines de développement.

2.1.2.1 Modèle constructiviste de l'approche globale du langage

Selon le modèle constructiviste de l'approche globale du langage élaboré par Norris et Hoffman (1994), le développement langagier est le reflet des différentes étapes du développement des processus cognitifs (Sylvestre *et al.*, 2002). L'enfant développe donc son langage lorsqu'il est en mesure de bien comprendre l'environnement qui l'entoure, car cela lui permet d'intégrer des éléments extérieurs et de les ajouter à ses schèmes sensori-moteurs (Sylvestre *et al.*, 2002). Selon ce modèle, le langage se développerait en parallèle et au rythme du développement cognitif de l'enfant. Il importe donc d'intervenir pour soutenir le développement du langage selon ses différentes phases (Norris et Hoffman, 1994). Ainsi, un adulte qui constate qu'un enfant ne parvient plus à évoluer sur le plan du développement du langage oral doit d'abord identifier et évaluer où il en est rendu dans son développement pour ensuite intervenir. Lorsqu'il est question du développement du langage au moyen de l'approche globale du langage, il s'agit de « soutenir l'enfant pour construire ses connaissances dans des contextes d'apprentissage réels » (Sylvestre *et al.*, 2002, p. 186). Cela signifie que l'adulte interagit avec l'enfant dans un contexte d'apprentissage authentique où ce dernier est l'acteur principal de l'action (Schwarzer, 2001).

Le modèle constructiviste de l'approche globale du langage est souvent utilisé afin de réfléchir à l'accompagnement d'enfants présentant des retards langagiers. Ce modèle ne s'intéresse pas uniquement au développement du langage oral, car il identifie plusieurs autres facteurs qui doivent être pris en compte, dont l'environnement et le contexte d'apprentissage (Schneuwly et Bronckart, 1983). En effet, l'environnement dans lequel évolue l'enfant représente le premier facteur en importance pour favoriser le développement de l'enfant, alors que le langage oral est le deuxième facteur en importance (Leboeuf et Bouchard, 2019). En d'autres mots, l'environnement dans lequel l'enfant évolue occupe donc une place importante dans son développement étant donné qu'il aura un plus grand impact sur l'enfant que le soutien du langage oral fait par l'adulte.

Alors que le modèle de Norris et Hoffman (1994) présente une perspective du développement du langage oral qui prend son ancrage dans les stades du développement proposés par Piaget, d'autres modèles mettent davantage de l'avant l'importance de s'intéresser au niveau de l'enfant, sans nécessairement l'associer à des stades prédéterminés. C'est notamment le cas des modèles sociointeractionnistes présentés à la section qui suit.

2.1.2.2 Modèles sociointeractionnistes du langage

Les modèles sociointeractionnistes mettent de l'avant l'idée que le langage possède une composante sociale. En effet, le langage oral et le contexte dans lequel les échanges ont lieu permettent à l'enfant d'apprendre et de transmettre ses connaissances (Halliday, 1975). Les modèles sociointeractionnistes sont principalement basés sur le transfert de l'information par lequel l'enfant développe le langage dans différents contextes et qui l'amène à saisir la signification de l'échange avec l'autre (Sylvestre *et al.*, 2002). Le qualificatif « interactionniste » souligne le fait que ces modèles accordent une place importante à la contribution de divers facteurs qui permettent d'expliquer le développement d'une compétence particulière (Waber, 2016).

Pour l'ensemble des modèles sociointeractionnistes, l'enfant se doit d'être actif dans ses apprentissages. Il est aussi mis de l'avant que l'enfant possède une motivation intrinsèque ainsi que certaines aptitudes innées pour communiquer (Sylvestre *et al.*, 2002). Les buts de la communication choisis par l'adulte doivent ainsi correspondre au niveau de développement du langage oral de l'enfant. Dans le cadre de cette recherche, deux modèles sociointeractionnistes du langage ont retenu notre attention (Vygotski, 1934/1997 et Bruner, 1983). Ces modèles sont dits bidirectionnels, car ils postulent tous deux que le

développement du langage oral est un processus social selon lequel l'enfant apprend en étant en relation avec l'autre. Dans la prochaine section, il sera question du modèle de l'étayage langagier (Bruner, 1983), suivi de celui qui aura servi d'inspiration au modèle de Bruner (1983), c'est-à-dire celui de la zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1997).

◆ Le modèle de l'étayage

Le modèle de l'étayage de Bruner (1983) met de l'avant l'apport capital de l'interaction entre l'adulte et l'enfant au regard du développement du langage oral. L'enfant est considéré comme étant un individu qui cherche à comprendre le monde qui l'entoure et qui possède tout en son pouvoir pour faire tous types d'apprentissages. Sur le plan du développement du langage, l'adulte doit aider l'enfant à parler pour l'amener à communiquer ses désirs aux autres. Le rôle de l'adulte est donc d'encadrer et de structurer ce que l'enfant dit (Bruner, 1983). Avec ce qu'il aura déjà développé, l'enfant sera en mesure de poursuivre ses apprentissages et le développement de son langage. L'adulte joue ainsi un rôle primordial, car il a le devoir de stimuler et de soutenir le développement langagier de l'enfant en raison des multiples connaissances qu'il possède. Le modèle de l'étayage développé par Bruner (1930) présente aussi l'importance de l'environnement de l'enfant pour l'aider à parfaire ses différents moyens de communication qui lui permettront d'accroître son développement (Barth, 1985). L'adulte a comme rôle d'encadrer le développement et les apprentissages de l'enfant.

Ce modèle s'inspire du concept de la zone proximale de développement (ZPD) développé par Vygotski (1934/1997) qui reconnaît l'apport capital de l'interaction pour l'apprentissage. Il apparaît en ce sens important de détailler également le concept de Vygotski ayant servi de point d'ancrage.

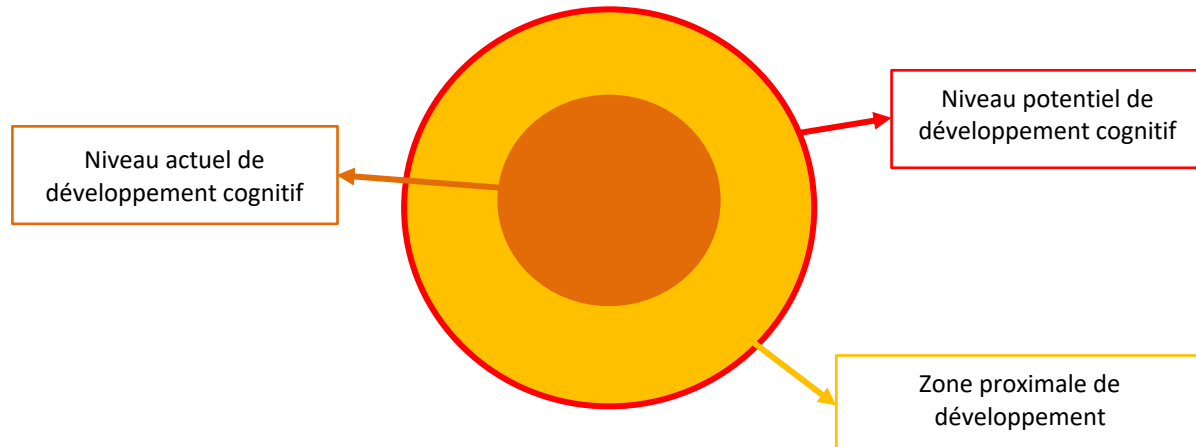
◆ Le concept de la zone proximale de développement

Le concept de la zone proximale de développement (ZPD) postule que l'enfant apprend au contact des interventions que l'adulte met en place pour soutenir le langage oral. Ce ne sont donc pas les activités elles-mêmes qu'il met en place qui ont une incidence sur le développement des habiletés liées au langage oral, mais plutôt la manière dont l'adulte va interagir avec l'enfant durant cette activité (p. ex. questions posées, commentaires émis, etc.). L'enfant apprend donc en interaction avec l'adulte et non selon l'activité en cours (Canut *et al.*, 2013). L'adulte joue un rôle de médiateur et il structure les interactions de l'enfant avec ce qui l'entoure (Sylvestre *et al.*, 2002). Vygotski définit la ZPD comme étant

la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'il est possible de le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seuls et le niveau de développement potentiel tel qu'il est aussi possible de le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. (1978, p. 86)

Cette définition est illustrée à la Figure 2.1. Selon le concept de la ZPD, il faut donc être en mesure de situer le niveau de développement de l'apprenant pour ensuite cerner le niveau où il est possible de l'amener avec de l'accompagnement afin qu'il puisse développer son plein potentiel. Vygotski prône donc l'importance de l'apprentissage au moyen des interactions avec les autres.

Figure 2.1 Représentation de la zone proximale de développement (ZPD) ²



Bien que le concept de la ZPD issu du modèle socio interactionniste concerne l'apprentissage de manière générale, il est possible de contextualiser de manière spécifique le développement du langage au sein de ce concept. Si l'on appréhende ce concept dans le projet de recherche actuel, l'apprenant est l'enfant de quatre ans fréquentant un milieu éducatif qui est, soit un CPE ou une maternelle quatre ans. Le niveau d'habiletés langagières de cet enfant est donc représenté par le cercle orange de la Figure 2.1. Le contour rouge du cercle extérieur constitue le niveau langagier jusqu'où il est possible d'amener cet enfant. Pour ce faire, la zone jaune représente la ZPD, c'est-à-dire la zone où un accompagnement de l'adulte est nécessaire pour permettre à l'enfant de progresser sur le plan du langage oral. Dans cette zone, l'adulte est responsable de mettre en place des contextes d'apprentissage intéressants et significatifs qui

² Inspiré d'Insaf (2019).

présentent un niveau de défi suffisant pour que l'enfant puisse réaliser des apprentissages et progresser (Shabani *et al.*, 2010).

Les modèles de l'étayage langagier (Bruner, 1983) et le concept de la ZPD (Vygotski, 1934/1997) partagent donc une vision selon laquelle l'interaction sociale occupe une place centrale pour favoriser le développement du langage oral. Le modèle systémique et dynamique du langage abordé dans la section qui suit s'inscrit également dans cette vision selon laquelle plus l'enfant s'exerce dans un domaine de développement, plus il évoluera dans ce même domaine. Par ailleurs, il précise aussi que peu importe le domaine de développement dans lequel il s'exerce, cela lui permet de se développer dans différents domaines.

2.1.2.3 Modèle systémique et dynamique du langage

Un modèle est dit dynamique lorsqu'il implique des interactions en continu entre l'organisme (l'enfant) et son contexte d'apprentissage (activité en cours) qui permettent une évolution dans le temps. Les modèles dynamiques sont en ce sens considérés comme étant complexes parce que plusieurs variables doivent être prises en compte (van Geert, 2009).

Ce modèle, proposé par Sameroff (2009), a été élaboré afin de comprendre les facteurs externes contribuant au développement des enfants tout en permettant de mieux saisir ce qui pourrait causer une régression dans un domaine de développement. Il permet donc de comprendre la manière dont différents facteurs peuvent interagir pour permettre une avancée ou une régression sur le plan développemental (Sameroff, 2009). En effet, alors qu'un enfant se développe davantage dans un certain domaine, des régressions peuvent avoir lieu dans un autre domaine. Selon ce modèle, l'enfant se développe de manière globale. Ainsi, en effectuant des progrès au niveau de ses capacités motrices ou dans tous les autres domaines, l'enfant peut simultanément développer ses habiletés de langage oral. Ce modèle est donc de nature systémique, car plusieurs systèmes (plusieurs domaines de développement) interagissent pour permettre l'apprentissage et le développement de l'enfant, qui est ainsi compris dans sa totalité et non de manière fragmentée. Le rôle de l'adulte est donc de stimuler et de soutenir les différentes habiletés existantes de l'enfant afin qu'il puisse en développer de nouvelles par l'entremise de celles qu'il possède déjà. Pour que l'enfant soit en mesure de progresser, il est important que l'adulte lui offre des activités se situant quelque peu au-delà des capacités de l'enfant, de manière qu'il puisse progresser. Cet élément du modèle de la ZPD développé par Vygotski (1934/1997), selon lequel l'adulte doit accompagner l'enfant

dans des activités plus complexes pour l'amener à construire de nouvelles connaissances. L'adulte doit donc prévoir des activités qui répondent aux besoins de l'enfant, et il doit aussi être en mesure d'évaluer les progrès et les régressions de l'enfant pour les domaines de développement qui ont été stimulés (Sylvestre *et al.*, 2002). Contrairement au modèle détaillé dans la section précédente, l'intervention de l'adulte peut ainsi se faire dans tous les domaines de développement (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif), ce qui amène l'enfant à progresser dans différents domaines de développement de manière simultanée (Paour *et al.*, 2009 ; Sylvestre *et al.*, 2002).

Le Tableau 2.1 qui suit présente une synthèse des différents modèles qui ont été discutés dans les sections précédentes. Pour chaque modèle, les différents domaines de développement concernés sont précisés. De plus, le rôle que doit adopter l'adulte et les différentes manières d'apprendre de l'enfant sont également présentés.

Tableau 2.1 *Synthèse du concept et des modèles du développement langagier*

	Modèle cognitivist	Modèle et concept sociointeractionnistes	Modèle systémique et dynamique	
Auteurs	Norris et Hoffman (1994)	Vygotski (1934/1997)	Bruner (1983)	Sameroff (2009)
Domaines	› Langagier et cognitif	› Langagier, cognitif et social	› Langagier, cognitif et social	› Tous les domaines du développement
Rôles de l'adulte	› Intégrer l'environnement de l'enfant tel qu'il est › Interagir avec l'enfant dans des situations authentiques	› Situer le niveau actuel de développement de l'enfant › Créer des situations de développement et d'apprentissage intéressantes	› Transmettre les connaissances › Encadrer les interactions de l'enfant › Situer le niveau de l'enfant pour savoir quelles pratiques mettre en place	› Planifier et animer des activités dans tous les domaines de développement › Évaluer les progrès et les régressions
Rôles de l'enfant	› Intégrer des éléments de l'environnement extérieur à ajouter à ses schèmes sensori- moteurs › Être l'acteur principal de l'interaction › Suivre les différentes étapes du développement global	› Interagir avec l'adulte et les pairs › Être stimulé sur un élément un peu plus complexe que son niveau de développement	› Interagir avec les autres › Apprendre dans un milieu organisé par l'adulte	› Être stimulé dans chacun des domaines de développement › Développer de nouvelles compétences par l'entremise de celles qu'il possède déjà › Être stimulé sur un élément un peu plus complexe que son niveau de développement actuel › Être en interaction avec les autres

2.1.2.4 Modèle du développement du langage retenu

Le modèle retenu pour ce mémoire est le modèle systémique et dynamique élaboré par Sameroff. Étant donné la vision globale du développement de l'enfant suggérée par ce modèle qui concorde avec les prémisses des programmes éducatifs en CPE et en maternelle quatre ans, celui-ci semble être le plus pertinent pour répondre à notre question de recherche qui est la suivante : Quelles sont les pratiques de soutien au langage oral des enfants de quatre ans mises en œuvre par des éducatrices en CPE et des enseignantes en maternelle en contexte de lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant ?

Bien que ce modèle ne concerne pas exclusivement le développement du langage oral, il s'y applique et permet de voir le développement de l'enfant dans sa globalité. Comme le développement du langage oral est un phénomène complexe et dynamique qui est constamment en développement, il est à noter que ce modèle accorde également une place importante à la notion de temps (van Geert, 2009). En effet, le développement d'une capacité — ici la capacité langagière — se développe selon des échelles à long terme qui peuvent impliquer plusieurs mois, voire plusieurs années (van Geert, 2009). Lorsque les facteurs environnementaux et les caractéristiques de l'enfant interagissent avec la trajectoire développementale, ces mêmes caractéristiques sont continuellement en changement, et ce, au fil des expériences vécues par l'enfant (Paour *et al.*, 2009). Le modèle systémique et dynamique s'inscrit donc dans une approche développementale selon laquelle des interactions bidirectionnelles sont nécessaires et permettent un « va-et-vient » entre l'enfant et son environnement.

Le milieu éducatif est aussi un aspect qui occupe une place importante pour le développement de l'enfant étant donné qu'il y vit diverses expériences lui permettant d'évoluer (Favez, 2017). Toujours selon Favez (2017), ce modèle présente aussi une vision du développement selon laquelle plusieurs facteurs doivent être pris en compte (p. ex. culture, famille) pour permettre d'expliquer les progrès ou les régressions de l'enfant. Cet élément du modèle est étroitement lié aux composantes de microsystème, macrosystème, mésosystème et exosystème que l'on retrouve dans la théorie écosystémique de Bronfenbrenner (1979). De plus, un système en influence nécessairement un autre (Favez, 2017). Lorsqu'on l'applique aux différents domaines de développement de l'enfant, cela contribuerait à expliquer pourquoi faire des progrès dans un domaine de développement permet à un autre domaine de se développer en parallèle. Cet aspect relatif au modèle est mis en lumière dans les programmes éducatifs *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019) et le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021). En effet, dans le premier, une section portant sur l'influence d'un domaine sur un autre est présente à la fin de la présentation d'un

domaine de développement. Il est possible, par exemple, de trouver une section s'intitulant : « Les influences du développement langagier sur les autres domaines » à la page 150 du programme (MF, 2019). Concernant le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), il est mentionné qu'il est important de voir les cinq domaines se développer de manière synergique.

Appliqué à cette recherche, ce modèle semble être le plus complet pour expliquer le développement langagier de l'enfant. En effet, peu importe l'activité réalisée par l'enfant, ce dernier peut évoluer dans le domaine langagier ou dans tout autre domaine de développement ce qui permet l'observation des pratiques de soutien au développement langagier dans divers contextes d'apprentissage et non dans une activité portant exclusivement sur la stimulation langagière (p. ex. des jeux de vocabulaire). Le développement du langage oral de l'enfant peut donc s'expliquer par divers facteurs, dont son interaction avec l'environnement, sa participation active aux apprentissages et les rétroactions reçues par l'adulte. Le développement de l'enfant est en ce sens vu dans sa globalité.

Bien qu'il soit appréhendé de manière globale, le sujet de cette recherche porte précisément sur les pratiques de soutien au langage oral. En conséquence, il apparaît pertinent de définir ce qui est entendu par pratiques éducatives.

2.2 Pratiques éducatives pour soutenir le langage oral

Au sein des milieux éducatifs de la petite enfance, l'enfant a l'occasion de développer son langage oral de différentes façons. Les occasions sont multiples pour interagir avec ses pairs et avec l'adulte. Par ailleurs, il existe des pratiques éducatives pour le soutien du langage oral qui ont été colligées et qui sont en ce sens plus propices à aider l'enfant à progresser.

2.2.1 Définition

En éducation, le terme « pratique éducative » peut renvoyer à plusieurs définitions. Afin d'en faciliter la compréhension dans le contexte de cette recherche, il convient donc de préciser la définition de ce qui est entendu par « pratique éducative ». Il est à noter que certains autres concepts peuvent s'apparenter à celui-ci. Une attention particulière sera donc portée à circonscrire le concept en mettant en évidence de quelle manière il se distingue des concepts qui lui sont apparentés.

La pratique éducative se définit comme une activité qui cherche à obtenir un résultat particulier ou à mettre en application une théorie (Messier, 2014). En adoptant certaines pratiques, un individu vise habituellement à effectuer une transformation pour arriver à un objectif précis. La pratique éducative est aussi considérée comme étant une manière de faire qui est propre à une personne (Altet, 2002). Legendre (2005, p. 1066) définit la pratique éducative comme étant « une pratique qui assure effectivement le développement d'un élève, qui permet la réussite de ses apprentissages ». Dans les écrits scientifiques, il est possible de retrouver un autre terme se rapprochant de la définition d'une pratique éducative. Ce terme est « pratique enseignante » et il se définit comme suit :

la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle. (Altet, 2002, p. 86)

À la lumière de ces différentes définitions, il est possible de constater que les termes « pratique éducative » et « pratique enseignante » présentent des similarités. Par ailleurs, étant donné que cette recherche s'intéressera à la fois aux maternelles et aux services de garde éducatifs, le terme « pratique éducative » apparaît plus approprié, puisque les éducatrices ne sont pas des enseignantes, et qu'il est en ce sens plus englobant.

Un autre terme étant semblable à « pratique éducative » est celui « d'intervention éducative ». Toutefois, l'intervention éducative réfère plutôt à l'action posée par le professionnel envers l'enfant ayant pour but d'améliorer une situation jugée problématique (Lenoir, 2013), ce qui la différencie de la pratique éducative.

Dans le cadre de ce projet, nous avons retenu le terme plus général de pratique éducative et la définition selon laquelle il s'agirait des actions posées par l'adulte selon ses connaissances et ses compétences en fonction des attentes et des normes liées à sa profession (Altet, 2002; Legendre, 2005 dans Messier, 2014). Dans cette recherche portant sur les pratiques de soutien au langage oral, le terme « pratique éducative » sera donc employé pour renvoyer à la fois aux pratiques de soutien de l'enseignante ou de l'éducatrice et aux contextes d'apprentissage dans le but d'aider l'enfant à progresser. Concrètement, nous englobons dans le terme « pratique éducative », d'une part, les principales catégories de pratiques de soutien au langage oral (p. ex. se centrer sur l'enfant ; 2) promouvoir les interactions verbales ; et 3) enrichir le langage) et, d'autre part, les différents contextes d'apprentissage (p. ex. lecture d'histoire, collation,

routine, jeu libre initié par l'enfant, etc.). La section qui suit aborde donc, d'abord, les pratiques de soutien au langage oral, puis, les contextes d'apprentissage et les types de regroupements propres à la petite enfance.

2.2.2 Contextes d'apprentissage et types de regroupements

Au quotidien, les contextes d'apprentissage sont nombreux : jeux initiés par l'enfant, collation, histoire, activité dirigée par l'adulte, etc. (Meacham *et al.*, 2016). L'ensemble de ces contextes d'apprentissage peuvent s'opérer selon divers regroupements apportant chacun leurs avantages et leurs inconvénients. Les différentes expériences vécues par l'enfant au sein de son groupe peuvent exercer une influence considérable sur son développement langagier. Pour certains enfants s'étant développés dans un milieu familial avec des modèles langagiers moins riches, les expériences vécues en classe ou groupe peuvent même contribuer à compenser le manque de stimulations reçues (Turnbull *et al.*, 2009). Les paragraphes qui suivent présentent les principaux contextes d'apprentissage en CPE et en maternelle, et leurs retombées possibles sur le développement global de l'enfant, dont le langage oral. Le choix de ces contextes d'apprentissage s'appuie sur ceux retenus par Parent (2020) qui s'était inspirée de Ritchie et ses collaborateurs (2001). Même si ces contextes d'apprentissage ne visent pas spécifiquement le soutien au langage oral, ils représentent tout de même des occasions pour le soutenir.

2.2.2.1 Jeu libre initié par l'enfant

Le jeu libre initié par l'enfant suscite une diversité discursive sur le plan langagier (de Weck, 2003). Selon de Weck (2003), les observations effectuées dans le cadre du jeu où l'enfant est le décideur permettent d'obtenir des constatations riches quant au développement langagier de l'enfant. Lorsque les enfants jouent avec leurs pairs ou encore avec l'adulte, ils peuvent expérimenter de nombreux tours de parole et ainsi recourir à des discours diversifiés. Ce sont des moments riches durant lesquels les enfants apprennent comment énoncer des propos et sous quelle forme le faire (de Weck, 2003). Dans une étude menée par Montie et ses collaborateurs (2006), il a été démontré que le langage oral des enfants issus d'un groupe où l'adulte laissait une liberté de choix d'activités était significativement plus élevé à sept ans comparativement au groupe pour lequel le choix d'activités était déterminé par l'adulte. Les chercheurs expliquent ce résultat par le fait que lorsque l'enfant choisit lui-même l'activité, cela l'amène à devoir prendre différentes décisions pour élaborer son jeu telles que les règles du jeu, la distribution des rôles, etc. (Lemay *et al.*, 2019 ; Montie *et al.*, 2006). Le jeu initié par l'enfant est aussi un moment durant lequel

les discussions entre l'adulte et l'enfant sont plus complexes. En effet, l'enfant s'investit davantage dans cet échange étant donné qu'il concerne un élément qui l'intéresse (Turnbull *et al.*, 2009). Le jeu initié par l'enfant semble donc avoir de nombreuses retombées positives. Par ailleurs, bien que le jeu initié occupe supposément une majeure partie de la journée des enfants à la maternelle quatre ans et en CPE, les enfants sont souvent invités à vivre différentes activités organisées. Le jeu initié par l'enfant ne représente donc pas le seul levier pour le soutien au langage oral ; d'autres contextes d'apprentissage peuvent ainsi permettre à l'enfant d'évoluer sur le plan langagier (Turnbull *et al.*, 2009).

2.2.2.2 Activité en groupe-classe dirigée par l'adulte

Les activités en groupe-classe dirigées par l'adulte consistent en des activités proposées par ce dernier durant lesquelles les enfants effectueront tous la même activité. Durant cette activité, l'adulte a généralement tendance à utiliser un vocabulaire soutenu (Dickinson et Porche, 2011 ; Turnbull *et al.*, 2009). Afin d'expliquer l'activité, l'adulte utilise également un vocabulaire décontextualisé, c'est-à-dire qu'il décrit un élément ou explique du vocabulaire (Parent, 2020). En conséquence, il s'agit d'un moment considéré propice au soutien du langage oral (Dickinson et Porche, 2011).

Par ailleurs, durant les activités dirigées, l'enfant a moins d'occasions de faire des choix en fonction de ses intérêts et de son niveau de développement. Également, ce genre d'activités amène généralement les discussions à être centrées sur l'activité, ce qui peut susciter des conversations plus courtes et moins approfondies. Malgré le fait que l'adulte puisse échanger avec l'enfant, ces échanges peuvent être moins enclins à amener l'enfant à produire des énoncés plus complexes (Leroy *et al.*, 2017).

La lecture à voix haute d'un livre est une pratique courante dans de nombreuses classes québécoises, notamment dans les classes d'éducation préscolaire et auprès des groupes d'enfants en service de garde (Japel *et al.*, 2009). Il s'agit d'un moment riche durant lequel l'adulte peut mettre en place une panoplie de pratiques de soutien, comme celles détaillées à la section suivante (Cabell *et al.*, 2015). Selon Cabell et ses collaboratrices (2015), la lecture d'une histoire permet l'accroissement du vocabulaire. Durant la lecture de l'histoire, l'adulte emploie un vocabulaire plus riche et prend le temps de définir plusieurs mots de vocabulaire. En lisant des histoires fréquemment et en employant un vocabulaire riche sur une base régulière, cela facilite l'apprentissage de la langue (Dickinson et Porche, 2011). Il s'agit aussi d'un moment durant lequel l'adulte répond aux questions et aux commentaires de l'enfant en précisant ses propos (Gest *et al.*, 2006). Par ailleurs, une recherche a démontré que la lecture d'une histoire n'aura pas une portée

aussi grande que le fait d'avoir des discussions fréquentes avec l'enfant (Zucker *et al.*, 2012, cité dans Barnes *et al.*, 2017). Durant certaines activités réalisées en grand groupe et ayant comme but précis de travailler le domaine langagier (lecture d'une histoire, causerie, etc.), il a été possible de constater que les adultes étaient plus enclins à utiliser des pratiques de soutien amenant les enfants à réfléchir et à utiliser un langage plus complexe (Leroy *et al.*, 2017). Toutefois, ces contextes d'apprentissage seraient possiblement moins favorables pour les enfants vulnérables, ceux-ci étant souvent moins portés à prendre la parole en groupe (Turnbull *et al.*, 2009, cité dans Leroy *et al.*, 2017).

Par ailleurs, il est important de mentionner que la lecture d'un album jeunesse n'a pas le même effet sur tous les enfants. Les enfants qui possèdent un vocabulaire restreint n'en retirent pas autant d'avantages que ceux qui possèdent un large lexique. Afin de rendre l'expérience bénéfique pour tous, il est nécessaire que l'adulte prenne le temps de définir de manière explicite le vocabulaire plus complexe pouvant altérer la compréhension de l'histoire (Japel *et al.*, 2009).

2.2.2.3 Activité en petits groupes dirigée par l'adulte

Les activités en petits groupes offrent davantage d'occasions à l'adulte d'accorder une attention particulière aux propos de l'enfant, car il s'agit d'un moment dans la journée où l'adulte se retrouve seul avec quelques enfants seulement. Il propose une activité que tous les enfants réalisent en même temps, tout en restant constamment à leurs côtés.

Il s'agit de périodes propices au développement langagier, car plusieurs pratiques de soutien pour se centrer sur l'enfant peuvent être mises en place (Girolametto et Weitzman, 2002). Ces mêmes auteurs notent que ce type de contexte d'apprentissage en classe favorise la conversation entre l'adulte et l'enfant. Les pratiques de soutien au langage oral permettant de promouvoir les interactions verbales sont donc fréquentes.

Une étude menée par Cohen-Mimran et ses collègues (2016) démontre que les enfants ayant participé à des activités en sous-groupe dirigées par un adulte ont démontré des gains nettement supérieurs sur le plan du développement langagier que le groupe pour lequel aucune activité en sous-groupe n'avait eu lieu. Parmi les divers éléments du langage évalués (vocabulaire, syntaxe, narration), le vocabulaire est l'aspect sur lequel il y avait eu le plus grand gain dans cette recherche.

2.2.2.4 Collation

La période de la collation peut également représenter un moment propice au développement du langage oral (Degortati et al, 2016). En effet, il s'agit d'un moment durant lequel l'adulte est disponible pour avoir plusieurs échanges avec les enfants s'il prend le temps d'y participer (Parent, 2020). Ces échanges peuvent couvrir un large spectre de sujets et permettent aux enfants d'utiliser un vocabulaire différent étant donné que les sujets peuvent être vastes (Parent, 2020). La présence de l'adulte est en ce sens requise, non seulement pour alimenter les discussions, mais aussi pour encourager les interactions entre les pairs (Bouchard *et al.*, 2010). De plus, en apportant une attention particulière aux propos des enfants, cela permet de répondre davantage à leurs besoins et à leurs intérêts, pour ensuite adopter de meilleures pratiques de soutien au langage oral (Bouchard *et al.*, 2010). Les résultats d'une étude menée par Degotardi (2010) démontrent toutefois que les pratiques de soutien au langage oral durant la collation sont peu nombreuses. En effet, cette étude révèle que les adultes ont des approches généralement centrées sur l'enfant, mais que celles-ci ne porteront pas spécifiquement sur le langage oral.

2.2.2.5 Routines et transitions

Les transitions sont définies comme étant de courtes activités qui permettent de soutenir le développement global de l'enfant tout en permettant de faire un lien entre deux moments dans la journée (Charron *et al.*, 2021). Il s'agit de moments clés durant lesquels il est possible de faire usage de créativité pour engager les enfants et éviter qu'ils attendent inutilement. Les routines sont des activités de base qui reviennent quotidiennement. Elles ont pour but de régulariser la gestion de classe, de veiller à une belle vie de groupe et d'optimiser le temps d'apprentissage, tout en leur permettant d'avoir des repères temporels (Charron *et al.*, 2021). Toujours selon ces mêmes auteures, ces deux contextes d'apprentissage sont cruciaux au sein des groupes de jeunes enfants étant donné qu'ils comportent plusieurs avantages tels que la régulation des émotions, la collaboration des enfants, le repérage temporel, l'engagement, le développement de l'autonomie, etc.

À notre connaissance, aucune recherche n'a accordé une attention particulière aux pratiques de soutien au langage oral durant les routines et les transitions (Parents, 2020). Par ailleurs, il serait pertinent de s'y pencher étant donné que ce sont des moments qui occupent une place importante dans la journée de l'enfant. À titre indicatif, le temps passé à une activité de routine ou de transition s'élève à 40 % de la journée en CPE (Malenfant et Duclos, 2014).

Ce tour d’horizon des principaux contextes d’apprentissage permet de mieux comprendre comment ces derniers peuvent contribuer au développement du langage oral de l’enfant. Or, ces contextes d’apprentissage requièrent, de surcroît, que l’adulte mette en place différentes pratiques de soutien au langage oral avec les enfants.

Au cours d’une journée en milieu éducatif, les contextes d’apprentissage peuvent varier et donner lieu à différents types de regroupements. Le Tableau 2.2 présente les regroupements possibles ainsi que leurs avantages et leurs inconvénients qui peuvent notamment influencer le développement du langage oral. Par exemple, un regroupement en grand groupe pourrait présenter l’avantage d’offrir des occasions de modelage et de partages d’idées, mais les enfants demeurent plutôt passifs et leur attention en est par conséquent limitée. En petits groupes hétérogènes, ils peuvent bénéficier d’un étayage de la part des pairs plus compétents et l’enseignante peut adapter davantage son accompagnement étant donné le plus petit nombre d’enfants.

Tableau 2.2 *Avantages et inconvénients des différents types de regroupement*

	Grand groupe	Petits groupes homogènes	Petits groupes hétérogènes	Temps individuel
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> › Modelage › Partage d’idées 	<ul style="list-style-type: none"> › Différenciation › Observation des progrès 	<ul style="list-style-type: none"> › Adaptation de l’accompagnement › Étayage par un pair compétent 	<ul style="list-style-type: none"> › Flexibilité cognitive › Autonomie
Inconvénients	<ul style="list-style-type: none"> › Attention limitée › Enfants plus passifs 	<ul style="list-style-type: none"> › Perception fort/faible › Attentes plus faibles 	<ul style="list-style-type: none"> › Organisation › Plus de matériel nécessaire 	<ul style="list-style-type: none"> › Souvent initié par l’enseignante › Contexte plus rare

Au terme de cette section, il apparaît que les deux milieux éducatifs permettent de soutenir le développement global de l’enfant, notamment le développement de son langage oral, à travers différents contextes d’apprentissage et types de regroupements. Néanmoins, il existe des pratiques de soutien plus ciblées en matière de soutien au langage oral. La section qui suit aborde donc les principales catégories de pratiques de soutien au langage oral.

2.2.3 Catégories de pratiques de soutien au soutien du langage oral

Durant la journée, nombreuses sont les occasions où les enseignantes et les éducatrices vont échanger avec les enfants de leur groupe (Bouchard *et al.*, 2022). Selon les situations, elles useront de différentes pratiques de soutien au langage oral (de Weck, 2003) riches et stimulantes (Leroy *et al.*, 2017). Ces pratiques peuvent être classées en trois catégories principales : 1) les pratiques pour se centrer sur l'enfant ; 2) les pratiques pour promouvoir les interactions verbales ; et 3) les pratiques pour enrichir le langage (Bergeron-Morin *et al.*, 2019; Bouchard *et al.*, 2022; Girolametto et Weitzman, 2002). Bien qu'elles soient catégorisées, dans un même échange, une enseignante ou une éducatrice peut mettre en place plusieurs de ces pratiques (Bouchard *et al.*, 2022).

2.2.3.1 Pratiques pour se centrer sur l'enfant

Les pratiques pour se centrer sur l'enfant peuvent prendre à la fois une forme verbale ou une forme non verbale. De manière générale, elles se caractérisent par le fait de prendre soin d'adapter sa manière de parler à l'enfant à qui elle s'adresse dans le but de suivre et d'intégrer les idées émises par l'enfant (Bouchard *et al.*, 2022). Sur le plan non verbal, le simple fait de s'abaisser au niveau de l'enfant, de l'écouter, de l'observer avec des contacts visuels fréquents, ou encore de hocher la tête est une forme d'intervention susceptible de soutenir le langage oral (Bouchard *et al.*, 2022). Sur le plan verbal, lorsque l'adulte détient le tour de parole, il peut mettre en place une pratique de soutien centrée sur l'enfant s'il prend des pauses suffisamment longues entre ses énoncés pour susciter la participation de l'enfant et s'il adapte sa parole en ralentissant son rythme, en accentuant certaines syllabes, en produisant des phrases simples ou en répétant (Justice *et al.*, 2018, cité dans Bouchard *et al.*, 2022). Les pratiques pour se centrer sur l'enfant s'observent le plus souvent durant les jeux initiés par l'enfant (Pakarinen *et al.*, 2010, cité dans Leroy *et al.*, 2017).

2.2.3.2 Pratiques pour promouvoir les conversations

Afin de promouvoir les conversations, la présence de nombreux échanges entre les tours de parole est nécessaire. Ces pratiques cherchent donc à alimenter les échanges entre les enfants et l'adulte, mais aussi entre les enfants et leurs pairs (Bouchard *et al.*, 2022). Les conversations où il y a plusieurs tours de parole permettent en effet à l'enfant de faire des gains au regard de son vocabulaire (Cabell *et al.*, 2015). Il existe deux stratégies afin de favoriser ces tours de parole : 1) l'utilisation de questions ouvertes et 2) la formulation de commentaires au regard de ce que l'enfant dit ou fait. Il s'agit de deux stratégies reconnues

comme étant particulièrement efficaces pour soutenir le langage oral (Girolametto et Weitzman, 2002). Lorsqu'elles sont employées fréquemment, ces stratégies sont corrélées positivement avec l'utilisation d'un vocabulaire et d'une grammaire plus complexes chez l'enfant (Girolametto et Weitzman, 2002). Bien que la formulation de commentaires permette aussi d'encourager les interactions verbales, elle ne sollicite pas les enfants autant que le font les questions ouvertes (Cabell *et al.*, 2015).

◆ Questions ouvertes

Les questions ouvertes se définissent comme des questions qui permettent de relancer la conversation et qui suscitent l'utilisation d'énoncés plus complexes de la part de l'enfant (Cabell *et al.*, 2015). Lorsque l'adulte pose une question ouverte, cela permet à l'enfant d'émettre des réponses élaborées et de relancer la conversation (Bouchard *et al.*, 2022). Les questions débutant par « comment » ou « pourquoi » sont considérées comme des questions ouvertes parce qu'elles permettent de produire des énoncés nouveaux (Bautier, 2018). L'utilisation du questionnement nécessite cependant que l'enfant soit à l'écoute afin de pouvoir répondre aux questions posées (de Rivera *et al.*, 2005). Toujours selon de Rivera et ses collègues (2005), en posant des questions ouvertes, l'enfant a l'occasion de se développer non seulement sur le plan langagier, mais aussi sur le plan cognitif. Les effets du questionnement sont encore plus bénéfiques lorsque les questions portent sur un sujet initié par l'enfant. En effet, cette étude, portant sur les réponses des enfants aux questions des éducateurs, indique que les enfants qui répondent aux questions ouvertes démontrent davantage leur capacité langagière parce qu'ils formulent des réponses avec plusieurs mots (de Rivera *et al.*, 2005). Ils émettent ainsi des réponses plus élaborées. De plus, lorsque l'adulte s'étend sur un sujet initié par les enfants, ceux-ci peuvent mettre à profit leurs connaissances grammaticales et ainsi se risquer en produisant des structures plus complexes. Cela a pour conséquences d'offrir à l'adulte davantage d'occasions de fournir un soutien personnalisé à l'enfant (Dickinson et Porche, 2011).

◆ Commentaires

Les commentaires doivent être émis sur ce que l'enfant fait dans le moment présent afin que celui-ci puisse répondre et qu'il y ait une interaction entre les deux acteurs (Bouchard *et al.*, 2022). Ce type d'échanges nécessite de la part de l'adulte d'être réceptif aux propos ou aux gestes de l'enfant. Pour ce faire, il peut poser son regard sur ce que fait l'enfant, attendre que l'enfant pose des gestes interprétables (p. ex. regarder un jouet et tendre sa main) et miser sur ce qui attire l'attention de l'enfant pour ensuite

commencer une conversation (Sylvestre et Desmarais, 2015). Une étude de Cabell et ses collaborateurs (2011) démontre qu'il s'agit d'une manière efficace de soutenir le langage oral de l'enfant. Ils mentionnent que le fait d'être réceptif aux propos de l'enfant est associé à une amélioration quant à la productivité langagière et la complexité des propos émis par les enfants.

2.2.3.3 Pratiques pour enrichir le langage

Les pratiques pour enrichir le langage, aussi appelées « étayage langagier », consistent à agir comme guide afin de soutenir le développement du plein potentiel d'un enfant (Cloutier, 2012). Plus précisément, il s'agit concrètement d'enrichir et de complexifier le langage de l'apprenant tout en respectant son rythme de développement (Bouchard et *al.*, 2022). Il existe en ce sens deux pratiques centrales, soit l'extension ou l'expansion (Sylvestre et Desmarais, 2015).

◆ Extension

L'utilisation de l'extension, aussi appelée reformulation non corrective (Bouchard et *al.*, 2022) est une pratique selon laquelle l'adulte répond à l'enfant en répétant les mots qu'il a utilisés tout en ajoutant de nouvelles informations (Cleave et *al.*, 2015). Pour pratiquer l'étayage, l'adulte peut employer un mot nouveau lors d'une conversation et l'expliquer, ou amener l'enfant à tenter d'en faire ressortir un sens ou une définition (p. ex. l'enfant mentionne que le chien a mangé l'os et l'adulte reprend les propos de l'enfant en disant que le chien a grugé l'os). Selon une étude menée par Cleave et ses collaborateurs (2015), cette pratique de soutien permet une bonne appropriation de la grammaire orale. Lorsque l'adulte emploie cette pratique, il permet de maintenir la conversation pour solliciter davantage la participation de l'enfant (Cabell et *al.*, 2015). Les extensions permettent aussi à l'enfant de développer son vocabulaire. En effet, durant les échanges, l'enfant est exposé à différents mots reliés à un sujet (Cabell et *al.*, 2015). Cette pratique de soutien au langage oral a également des effets positifs parce qu'elle nécessite de la part de l'enfant une attention soutenue sur la nouvelle information ajoutée par l'adulte. En conséquence, il libère de l'espace dans sa mémoire de travail, car il ne s'agit plus d'accorder une importance particulière à l'ensemble des propos, mais de se concentrer plutôt sur la nouveauté ajoutée par l'adulte (Justice et *al.*, 2018).

◆ Expansion

Aussi appelé reformulation corrective (Bouchard *et al.*, 2022), cette pratique de soutien est employée dans le but de reformuler les propos de l'enfant avec la bonne forme (Parent, 2020). En d'autres mots, il s'agit de reprendre les mêmes mots et de les organiser afin que la phrase soit bonne sur le plan syntaxique. Il devient donc nécessaire que l'adulte soit bien attentif aux propos de l'enfant pour pouvoir les formuler correctement (Bouchard *et al.*, 2010 ; Dickinson et Porche, 2011). Cette pratique de soutien permet une augmentation notable du vocabulaire chez l'enfant et une amélioration quant à l'utilisation des phrases pour s'exprimer (Weitzman et Greenberg, 2008). L'amélioration de la structure des phrases à l'oral est due au fait que l'enfant entendra l'adulte reprendre ses propos dans une phrase syntaxiquement bien construite. L'adulte agit comme modèle pour l'enfant en l'exposant à une structure de phrase avancée. Toutefois, l'utilisation de l'expansion est à utiliser avec parcimonie pour conserver une interaction de qualité (Bouchard *et al.*, 2022).

Les différentes catégories de pratiques de soutien au langage oral s'inscrivent dans différents contextes d'apprentissage permettant des types de regroupements variés. Ces contextes d'apprentissage peuvent parfois être plus propices à l'utilisation d'une pratique de soutien en particulier en raison des caractéristiques qui lui sont propres. La prochaine section vise à détailler une variété contextes d'apprentissage fréquemment observée en milieux éducatifs.

2.3 Objectifs de la recherche

Le cadre conceptuel a permis de définir ce qu'est le langage oral et de présenter différents modèles expliquant le développement du langage (approche globale du langage, étayage langagier, ainsi que systémique et dynamique). Dans le cadre de cette recherche, un modèle spécifique a été retenu, soit le modèle systémique et dynamique, étant donné que le développement de l'enfant y est vu dans sa globalité et que ce dernier prend en considération l'environnement au sein duquel évolue l'enfant.

Au terme de ces sections, il est aussi possible de constater que différentes pratiques éducatives, soit les contextes d'apprentissage et les pratiques de soutien, peuvent contribuer significativement au développement du langage oral (Weitzman et Greenberg, 2008). L'adulte peut ainsi adapter ses pratiques éducatives pour répondre aux besoins de l'enfant, afin qu'il développe des bases solides pour les différents domaines de développement, incluant le domaine langagier. Au sein de différents contextes

d'apprentissage, l'adulte peut employer différentes pratiques de soutien pour le développement du langage oral.

Pour être en mesure d'intervenir afin de permettre le développement du langage oral, il importe d'abord de savoir ce en quoi il consiste. Or, une recherche menée par Dumais et Plessis-Bélaïr (2017) révèle que le soutien au langage oral constitue une difficulté pour les enseignantes, notamment car celles-ci ont de la difficulté à proposer une définition élaborée de ce qu'est le langage oral (p. ex. langue parlée, mode d'expression). N'étant pas en mesure d'en donner une définition, il devient difficile de s'orienter quant aux pratiques éducatives à mettre en place dans leur milieu. Il semble donc pertinent de s'interroger sur les pratiques visant à soutenir le langage oral de l'enfant de quatre ans, selon le contexte d'apprentissage.

En cohérence avec ce qui précède, cette recherche propose deux objectifs spécifiques :

1. Décrire les pratiques de soutien au langage oral des enfants mises en œuvre par des enseignantes de maternelle quatre ans et des éducatrices de groupe de quatre ans en CPE dans deux contextes d'apprentissage, soit la lecture d'une histoire et le jeu libre initié par l'enfant;
2. Comparer ces pratiques de soutien au langage oral en fonction des deux contextes d'apprentissage ciblés.

Le deuxième objectif, visant à faire une comparaison, ne cherche pas à comparer les deux milieux éducatifs dont il question, soit les maternelles quatre ans et les centres de la petite enfance. Il cherche plutôt à comparer deux contextes d'apprentissage, soit un initié par l'adulte (la lecture d'une histoire) et un initié par l'enfant (le jeu libre) dans lesquelles il est possible de mettre en place des pratiques de soutien au langage oral.

Le chapitre suivant présente la méthodologie envisagée afin de répondre à ces objectifs.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente les choix méthodologiques de ce projet. Il est d'abord question du type de recherche envisagée afin de répondre à la question de recherche. Le chapitre se poursuit par la présentation de la population à l'étude, la procédure d'échantillonnage et les modalités de recrutement ainsi que la description des outils de collecte de données et de la procédure. Les choix relatifs à l'analyse des données sont ensuite détaillés. Finalement, les considérations éthiques d'usage sont abordées.

3.1 Type de recherche

Étant donné que cette recherche vise à décrire les pratiques observées, un devis de recherche quantitatif a été privilégié. Le choix d'un devis de recherche quantitatif et le choix d'une approche descriptive sont détaillés dans les sections qui suivent.

3.1.1 Choix d'un devis de recherche quantitatif

Haccoun et Cousineau (2007) affirment que lorsque certaines données sont traitées selon des procédures arithmétiques dans le but de simplifier de l'information et « d'en dégager une tendance pour mieux comprendre un phénomène » (p. 17), cela signifie que la recherche s'inscrit dans un devis quantitatif. Les données recueillies à l'aide de l'outil d'observation choisi permettront ainsi de collecter des données quantifiées qui pourront faire l'objet d'analyses visant à faire ressortir des tendances quant aux pratiques de soutien au langage oral dans deux contextes d'apprentissage.

Puisqu'il vise à faire la description des pratiques de soutien de ces deux milieux éducatifs (CPE et maternelle quatre ans), ce devis de recherche s'ancre plus largement dans une approche de recherche descriptive, détaillée dans la section qui suit.

3.1.2 Choix d'une approche descriptive

Ayant pour objectif de recherche de décrire le portrait de la situation actuelle au regard des pratiques de soutien au langage oral, l'approche descriptive s'avère à privilégier. Cette approche permet de découvrir ou d'identifier un phénomène ou ses caractéristiques (Fortin et Gagnon, 2022; Gaudreau, 2011). Elle permet de brosser un portrait global d'une situation en décrivant un phénomène vécu dans la pratique

professionnelle ou en permettant d'en faire une description contextualisée (Fortin et Gagnon, 2022; Gallagher et Marceau, 2020). Une recherche descriptive peut être réalisée au moyen de données qualitatives ou encore avec plusieurs types de données quantitatives (Thouin, 2014).

Ce projet de recherche suivra les trois principales étapes d'une recherche descriptive telles qu'identifiées par Thouin (2014) : 1) choisir un échantillon de sujets au sein d'une population, 2) déterminer les caractéristiques de la population, et 3) trouver des caractéristiques communes à la population sous forme de déductions ou d'inductions.

3.2 Participantes

Afin de répondre à la question initiale, il convient de choisir des participantes qui possèdent des caractéristiques propres à l'objet de la recherche. La prochaine section se penche sur les diverses caractéristiques des participantes de l'étude ainsi que sur les modalités de recrutement de celles-ci.

3.2.1 Définition de la population

Pour définir une population, il importe de regrouper des individus qui présentent des caractéristiques individuelles en lien avec l'objet de recherche afin de pouvoir les considérer comme étant des participants pertinents pour atteindre l'objectif. Cela implique donc que certains critères de sélection soient prédéterminés afin d'orienter l'échantillonnage et la sélection (Gaudreau, 2011).

Comme la présente recherche s'intéresse à deux milieux éducatifs différents, soit les CPE et les maternelles quatre ans, la population à l'étude est celle des éducatrices et des enseignantes issues de ces deux milieux éducatifs, pour des groupes d'enfants dont l'âge moyen est de quatre ans. Le principal critère d'inclusion est donc que les participantes soient titulaires d'un groupe de maternelle quatre ans ou bien responsables d'un groupe d'enfants âgés de quatre ans en CPE.

Dans le cadre de cette recherche, aucun critère d'exclusion n'a été utilisé, puisque plusieurs facteurs n'étaient pas à contrôler. Parmi ces facteurs, il y a notamment l'âge des participantes, leur formation et leur expérience sur le marché du travail. Il apparaît d'ailleurs important de rappeler que la question de recherche porte sur la description des pratiques éducatives pour soutenir le langage oral au sein de deux milieux éducatifs distincts et qu'il est, en ce sens, nécessaire de composer avec des participantes ayant des profils diversifiés. L'une des différences les plus notables entre les deux groupes sera que les

enseignantes participantes détiendront un diplôme de premier cycle universitaire, alors que les éducatrices participantes détiendront en général un certificat en éducation à la petite enfance, un diplôme d'études collégiales (DEC) ou encore une attestation d'études collégiales (AEC) en Techniques d'éducation à l'enfance. Cette différence entre les groupes ne pose pas un problème en soi, car elle est représentative d'une caractéristique propre à chacun des milieux éducatifs.

3.2.2 Procédure d'échantillonnage

L'échantillon d'un projet permet d'élaborer une description suffisamment complète et réaliste afin de bien cerner le phénomène à l'étude (Corbière et Larivière, 2020). Puisque les participantes ont été choisies selon des critères préalables et qu'il n'est pas possible de dresser une liste exhaustive de toutes les participantes potentielles, l'échantillonnage s'est effectué d'une manière non probabiliste (Gaudreau, 2011). Le fait de choisir préalablement des critères de sélection fait également en sorte qu'il s'agit d'une procédure d'échantillonnage qualifiée d'« intentionnelle ». Selon Gaudreau (2011), un échantillon intentionnel signifie que le chercheur a d'abord ciblé, selon sa problématique, des caractéristiques particulières. Par la suite, un petit nombre d'individus a été sélectionné en fonction des critères choisis. Ces individus ont pu choisir de participer à la recherche de manière volontaire. Lorsque les participants répondent à certains critères de sélection, il est possible de couvrir plusieurs aspects du phénomène à l'étude (Corbière et Larivière, 2020), mais il demeure que les résultats de la recherche ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population (Gaudreau, 2011).

Selon Corbière et Larivière (2020), un échantillon de petite taille peut convenir s'il permet tout de même une compréhension suffisante du sujet à l'étude. L'importance reste d'être en mesure d'aller suffisamment en profondeur lors de la collecte des données et de l'analyse des résultats. À cet égard, Thouin (2014) mentionne qu'il peut être suffisant de recueillir des données auprès de six à douze participants pour mener une recherche en didactique « si l'ajout d'êtres humains, de documents ou de matériel n'apporte presque plus de nouvelles informations » (p. 135). Cet aspect fait référence à la saturation des données. Étant donné que les visées de ce projet se limitent à la description, cette recherche a donc été menée auprès de huit enseignantes de la maternelle quatre ans et de huit éducatrices en CPE auprès d'enfants de quatre ans.

3.2.3 Modalités de recrutement

La première étape pour recruter les participantes a été de contacter à la fois des centres de services scolaires (CSS) et des directions d'établissement de centres de la petite enfance (CPE). Trois CSS ont été contactés, soit le centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB), le centre de services scolaire de Laval (CSSDL) et le centre de services scolaire de Montréal (CSSDM). La procédure de recrutement respecte les directives de chacun de ces centres de services. Lorsqu'un accord a été établi entre la chercheuse et un centre de services scolaire, un choix d'écoles s'est ensuite opéré selon l'intérêt des enseignantes à prendre part à la recherche. Ainsi, des enseignantes provenant de huit écoles différentes ont démontré un intérêt. La majorité des enseignantes de maternelle quatre ans ont également été recrutées par le biais d'une recherche portant sur les relations entre la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives et l'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans (Charron et al., 2021). Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec.

Pour ce qui est des CPE, les directions d'établissement ont été contactées directement par courriel afin de leur présenter le projet de recherche et de recruter des éducatrices qui souhaitent participer. Il est à noter qu'aucun territoire précis n'a été délimité pour les CPE. En conséquence, des CPE de divers territoires ont participé à la recherche, la majorité se situant sur l'Île de Montréal et certains sur la Rive-Nord de Montréal.

Parmi les enseignantes et les éducatrices retenues rencontrant les critères d'inclusion, huit enseignantes de maternelle quatre ans et huit éducatrices ont été sélectionnées. En ce qui concerne le personnel éducateur, la majorité étaient des femmes âgées d'en moyenne 49 ans. Elles cumulaient en moyenne 27 années d'expérience en éducation à la petite enfance, tous groupes d'âge confondus. Les formations mentionnées par les participantes sont variées. Certaines ont complété l'attestation d'études collégiales (AEC), d'autres possèdent le diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance ou encore le certificat en éducation à la petite enfance. Parmi l'ensemble des éducatrices, une d'entre elles ne possèderaient aucune qualification en petite enfance reconnue par le ministère de la Famille. Concernant les enseignantes, ce sont uniquement des femmes qui ont participé à la recherche, la moyenne d'âge étant de 43 ans. De manière générale, elles cumulent 16 années d'expérience en enseignement et environ 11 années d'expérience à l'éducation préscolaire quatre ou cinq ans. La totalité des enseignantes possèdent un baccalauréat en enseignement peu importe la discipline. Deux d'entre elles possèdent également des

études de deuxième cycle universitaire. Ces participantes ont reçu une lettre présentant le projet de recherche (voir Annexe A). Afin de s'assurer que les participantes comprennent bien l'ensemble du projet et qu'elles obtiennent, le cas échéant, des réponses à leurs questions, il était prévu qu'elles soient toutes contactées de manière individuelle par téléphone ou par courriel par l'étudiante-chercheuse afin d'explicitier en détail le projet.

3.3 Outils de collecte et procédure

En recherche quantitative, les outils de collecte de données peuvent prendre diverses formes. Dans la présente recherche, l'utilisation d'une grille d'observation, soit la grille *Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit* (CLÉÉ) (Bergeron-Morin et al., 2019), représentait le moyen privilégié pour répondre à la question de recherche initiale ainsi qu'aux deux objectifs de ce projet.

3.3.1 Observation comme méthode de collecte de données

L'observation est une méthode de collecte de données complexe, puisqu'elle implique de porter un regard sur une situation avec un minimum de filtres afin de pouvoir la traduire telle qu'elle est. En conséquence, il est important de bien cibler ce qui doit être observé pour répondre à la question de recherche. Selon Letrilliart et ses collaborateurs (2009), l'observation se définit comme une « [m]éthode de recueil de données à partir du regard porté sur une situation. L'objectif est d'observer au plus près les pratiques, avec le minimum de filtres et sans que la situation soit modifiée du fait de l'observation » (p. 107). L'observation permet ainsi de rendre compte de diverses activités humaines et enrichit la description en colligeant les actions des personnes pour différents milieux éducatifs (Corbière et Larivière, 2020).

Dans le cadre de la présente recherche, les observations ont été effectuées lors de l'écoute des captations vidéo. En effet, les enseignantes et les éducatrices ont été filmées, puis la consignation des observations a eu lieu a posteriori lors de l'écoute des vidéos. Pour chacun des milieux éducatifs étudiés, la captation des observations a été réalisée en matinée. Ces observations ont permis de rendre compte des pratiques de soutien au langage oral durant deux contextes d'apprentissage : 1) une activité dirigée, soit la lecture d'une histoire, et 2) le jeu libre initié par l'enfant. Pour chacun des contextes d'apprentissage, une période de vingt-trois minutes a été captée par enregistrement vidéo. En d'autres termes, pour un milieu donné, la captation a été organisée de la manière suivante : vingt-trois minutes durant une période de jeux libres initiés par l'enfant, et vingt-trois minutes durant la lecture d'une histoire. Étant donné que la grille utilisée

recommande des séquences de visionnement de sept minutes et trente secondes (7 min 30 s) pour la cotation, il a été choisi de faire des captations vidéo de vingt-trois minutes ce qui représente trois cycles complets. Des captations de vingt-trois minutes ont donc été réalisées dans le but d'avoir la liberté de choisir des cycles d'observations durant lesquels aucune interruption externe n'avait lieu. Les cycles, pour lesquels la cotation a été effectuée, devaient être en continu et ne pouvaient représenter plusieurs extraits mis ensemble.

La présence de la caméra étant susceptible d'affecter les comportements des enfants et des participantes, une période d'acclimatation a d'abord eu lieu. L'enseignante ou l'éducatrice du groupe a mentionné aux enfants la visite de l'étudiante-chercheuse et a expliqué qu'ils feront les mêmes activités auxquelles ils sont habitués. Lors de la journée des captations vidéo, l'étudiante-chercheuse s'est présentée aux enfants en montrant la caméra. Elle a mentionné notamment l'importance de faire comme si la caméra n'était pas présente. Toutes ces précautions avaient pour objectif d'obtenir des captations vidéo lors desquelles l'ensemble des sujets était le plus naturel possible.

Il est à noter que 47 % des captations vidéo ont été cotées à l'aide de la grille par deux personnes différentes. L'atteinte d'un accord interjuges (seuil de 80 %) a permis de limiter le biais de subjectivité. En effet, l'observation peut être influencée par différents facteurs tels que le climat de classe, l'appréciation de l'activité en cours ou encore l'expérience de l'étudiante-chercheuse. Le fait d'obtenir un accord interjuges permet donc de limiter l'impact de ces facteurs potentiels sur la cotation qui est réalisée. D'abord, l'étudiante-chercheuse a pris part à une rencontre avec la chercheuse experte pour obtenir des explications quant à l'utilisation de la grille. La cotation de vidéos servant de mise en pratique a ensuite eu lieu, parfois en différé et parfois de manière simultanée. Une fois les résultats partagés, leurs analyses ont permis de faire ressortir des cotes différentes pour lesquelles des justifications étaient nécessaires afin de favoriser la compréhension de certains items. Une fois l'utilisation de la grille bien maîtrisée, quelques captations vidéo issues du projet ont été analysées par les deux parties afin d'y avoir un interjuges. Des rencontres avaient ensuite lieu pour la mise en commun des résultats menant parfois à des ajustements. À certaines occasions, des vidéos ont été regardées de manière simultanée avec la chercheuse experte et l'étudiante-chercheuse afin de porter une attention particulière sur certains items pour s'assurer d'une compréhension commune. Au terme de l'ensemble des rencontres, la cotation a été complétée par l'étudiante-chercheuse. Enfin, la fidélité interjuges a été vérifiée sur 15 % des vidéos avec une juge experte afin d'assurer la subjectivité de la chercheuse.

◆ Outil d'observation CLÉÉ

Les observations menées dans le cadre de notre projet utilisent la *Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit* (CLÉÉ) (Bergeron-Morin *et al.*, 2019) permettant d'observer les pratiques de soutien au langage oral des éducatrices et des enseignantes afin d'avoir un regard objectif sur le soutien offert par celles-ci (Bergeron-Morin *et al.*, 2019) (voir Annexe B). Aucune formation n'existe dans le but d'apprendre à utiliser cette grille. Par ailleurs, plusieurs rencontres informelles ont été organisées entre l'étudiante-chercheuse et la chercheuse ayant contribué à la compréhension de la grille. Ces rencontres ont permis d'obtenir davantage d'informations au regard de l'utilisation de la grille afin que les données recueillies soient valables. Des séances pratiques de l'utilisation de la grille ont aussi eu lieu afin que l'étudiante-chercheuse puisse se réajuster au besoin.

La grille CLÉÉ a été traduite et adaptée de la grille anglophone *Conversational Responsiveness Assessment and Fidelity Tool* (CRAFT; Friel *et al.*, 2007). Cette grille prend la forme d'une liste à cocher de pratiques éducatives observées chez l'adulte et vise ainsi à porter un regard objectif sur le soutien offert quant au développement langagier des enfants (Bergeron-Morin *et al.*, 2019). Cette grille permet donc de brosser un portrait objectif des pratiques de soutien déployées durant la période d'observation. Elle apparaît particulièrement appropriée pour le présent projet, car elle cible des moments d'observations des trois types de pratiques de soutien détaillées précédemment dans le chapitre du cadre conceptuel.

Concrètement, la grille est composée de cinq sections : A) Créer un contexte propice à la communication; B) Se centrer sur les enfants; C) Promouvoir les conversations; D) Enrichir le langage; et E) Éveiller à l'écrit. Ces sections sont elles-mêmes divisées en plusieurs items. La section A concerne la capacité à « Créer un contexte propice à la communication ». Elle se décline en six items qui sont évalués selon une échelle de Likert en quatre points. Les points révèlent une appréciation de la fréquence d'utilisation et de sa qualité, où le chiffre 1 représente une faible utilisation de l'item ou bien une qualité moindre; à l'opposé, le chiffre 4 témoigne d'une bonne utilisation de l'item et d'une fréquence suffisante. Les différents items de la section A « Créer un contexte propice à la communication » ainsi que la signification des points de l'échelle de Likert sont résumés dans le Tableau 3.1 ci-bas, afin de faciliter la compréhension ultérieure de l'analyse des résultats. Cette description est nécessaire pour la compréhension du lecteur étant donné que la signification des valeurs de l'échelle varie pour chacun des items.

Tableau 3.1 Description de l'échelle des items « Créer un contexte propice à la communication » (section A)

Items de la section A		Échelle							
		1	2	3	4				
>	Se positionne activement pour être à la hauteur des enfants	>	Rarement (moins du 10 % du segment) ou pas du tout à la hauteur des enfants	>	Se place très occasionnellement à la hauteur des enfants (moins de 50 % du segment) OU position surélevée par rapport aux enfants	>	Se positionne à la hauteur des enfants, se penche vers eux et recherche le contact visuel (plus de 50 % du segment)	>	Assise au niveau des enfants et s'agenouille ou se penche au besoin (plus de 80 % du temps)
>	Participe activement à l'activité	>	Peu avec les enfants et montre peu son intérêt pour l'activité des enfants (moins de 50 % du segment) et ne s'y joint pas activement	>	S'intéresse aux jeux et aux activités des enfants (plus de 50 % du segment), mais ne s'y joint pas activement OU s'intéresse à l'activité (moins du 50 % du segment), mais participe activement à l'activité	>	Assise avec les enfants (plus de 50 % du segment) et participe quelquefois activement à l'activité (moins de 50 % du segment), anime principalement la conversation	>	Participe activement à l'activité et effectue les mêmes actions que les enfants (plus de 50 % du segment)
>	Adapte la complexité de son langage au niveau de développement langagier des enfants	>	Langage trop complexe ou trop simple, ce qui crée un bris de communication	>	Langage parfois bien adapté aux enfants, mais à trois ou à quatre reprises, il y a utilisation d'un langage trop complexe ou trop simplifié sans tentative de réajustement	>	Langage généralement adapté aux enfants et des réajustements sont parfois observés, mais un niveau trop complexe ou simple est observé à une ou deux reprises	>	Langage adapté aux enfants sur l'ensemble du segment et se réajuste constamment au besoin

Items de la section A		Échelle							
		1	2	3	4				
›	Suscite la participation verbale ou non verbale de tous les enfants, spécialement celle des enfants peu engagés	›	Adulte concentré sur sa tâche et son déroulement, et ne répond qu'aux enfants les plus engagés et ne cherche pas à les solliciter davantage	›	La participation de certains enfants est encouragée, mais une réponse est majoritairement donnée aux enfants engagés et d'autres ne sont pas du tout considérés durant le segment	›	Plusieurs tentatives d'échanges avec les enfants ont eu lieu et au moins un balayage visuel a été fait pour s'assurer de la participation de chacun, même si une attention spécifique n'a pas été accordée à tous les enfants	›	Des tentatives conscientes sont fréquemment faites afin de s'intéresser aux enfants dont ceux qui sont moins engagés et des balayages visuels ont eu lieu à plusieurs reprises
›	Entretient des échanges de plus de quatre tours de paroles (deux allers-retours) avec les enfants	›	Aucune conversation de plus de quatre tours n'a eu lieu	›	Les conversations sont courtes et aucune ou une seule occurrence de conversations de quatre tours est observée	›	Des conversations de quatre tours ou plus ont eu lieu entre trois à cinq fois	›	Plusieurs conversations de quatre tours ont été entendues auxquelles l'adulte a pris part
›	Offre aux enfants des occasions d'être en contact avec l'écrit	›	Aucun matériel relatif à l'écrit durant le segment	›	Du matériel en lien avec l'écrit est présent en petite quantité, mais les enfants y ont très peu accès OU l'adulte utilise occasionnellement le matériel relatif à l'écrit, mais n'en favorise pas l'utilisation par les enfants	›	Le matériel relatif à l'écrit est utilisé conjointement par l'adulte et les enfants, mais à une ou deux occasions OU le matériel est central à l'activité (lecture d'une histoire)	›	Le matériel est utilisé par l'adulte et les enfants sont encouragés à le manipuler également

Pour ce qui est des autres pratiques de soutien, soit les sections B, C, D et E, les pratiques y sont également divisées en plusieurs items. Il est à noter que dans la grille d'observation, la section « Pratiques pour enrichir le langage » fait référence aux interventions d'étayage langagier dont il est question dans le chapitre deux. Pour les sections mentionnées précédemment dans le paragraphe, le descriptif des items n'est pas nécessaire étant donné qu'ils sont explicites (p. ex. « pose une question ouverte », « fait un commentaire en réponse à l'enfant », « reformule les propos de l'enfant », etc.). De plus, ces items ne sont pas observés selon l'échelle de Likert. En effet, seules leurs présences ou leurs absences sont comptabilisées.

Afin de consigner des informations liées à chacun des items, une analyse par intervalles de 30 secondes a été réalisée pour les différents items faisant référence aux pratiques de soutien. La grille est conçue pour réaliser un sommaire des points sur un total de quinze, selon la présence ou l'absence de chacun des items. Concrètement, lors de l'écoute des captations, la chercheuse arrêtait la vidéo à tous les trente secondes. Elle se référait ensuite à sa grille et identifiait les pratiques de soutien au langage oral ayant été observées dans cet intervalle de temps. En guise d'exemple, entre 0 et 30 secondes, elle pouvait cocher sur la grille que l'éducatrice observée avait posé au moins une question ouverte, répondu aux commentaires de l'enfant et répété les propos en ajoutant de l'information. À la fin de l'observation de toutes les séquences de 30 secondes, soit 15 séquences, un total était attribué pour chacune des pratiques de soutien observée.

Comme mentionné précédemment, afin d'assurer une observation rigoureuse, les séances d'observation ont été filmées dans chacun des milieux éducatifs. Deux visionnements des captations vidéo ont eu lieu. Le premier visionnement visait à faire une appréciation globale de la présence et de la qualité des items relatifs à la première pratique (Section A). Le deuxième visionnement a, quant à lui, permis de codifier la présence d'items relatifs aux sections B, C et D. Au besoin, un troisième visionnement pouvait avoir lieu. Étant donné que cette recherche porte sur le développement du langage oral, seules les observations portant sur le soutien à la communication et au langage oral ont été consignées, ce qui correspond aux sections A, B, C et D de la grille.

Une fois toutes les données récoltées, des analyses ont eu lieu afin de pouvoir mettre en commun l'ensemble des observations réalisées.

3.4 Analyse des données

Les données collectées dans le cadre de ce projet nécessitent de réaliser des analyses quantitatives. Les sections qui suivent présentent nos choix pour l'analyse des données quantitatives.

3.4.1 Analyse des données quantitatives

Des analyses statistiques ont été réalisées sur les données collectées à l'aide de la grille d'observation (Thouin, 2014). Ces données dites numériques peuvent s'analyser de différentes façons selon la question de recherche. Dans le cas présent, il s'agit d'analyses statistiques descriptives et comparatives.

◆ Analyses statistiques descriptives

Ce type d'analyse consiste à résumer un grand nombre de données numériques pour en faire ressortir des caractéristiques principales (Thouin, 2014). Les résultats obtenus par l'entremise de ce type d'analyse ont permis de synthétiser les données obtenues afin de brosser un portrait des pratiques de soutien observées pour chaque milieu éducatif. Dans le cadre de cette recherche, ce type d'analyse est nécessaire pour rendre compte de la fréquence des observations relatives à chacune des cinq sections issues de la grille d'observation CLÉÉ. En d'autres mots, cette analyse a permis de mettre en évidence les pratiques de soutien au langage oral les plus souvent utilisées par les éducatrices et les enseignantes, à savoir les pratiques de soutien pour promouvoir le langage verbal, pour se centrer sur l'enfant et pour enrichir le langage).

Concrètement, les données ont d'abord été consignées individuellement, puis compilées afin de former une base de données. Des analyses descriptives typiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS (IBM SPSS Statistics 28). Pour chacun des domaines observés avec la grille, les analyses ont permis de calculer un score moyen, une médiane, un score de variance et un écart-type (*ÉT*). L'ensemble de ces résultats a permis de brosser un portrait distinct pour les participantes observées en CPE ainsi que pour celles observées en maternelles quatre ans.

◆ Analyses statistiques comparatives

Afin de parvenir à comparer les fréquences d'utilisation des pratiques éducatives pour soutenir le langage oral selon les contextes d'apprentissage, il est nécessaire d'avoir recours à un type d'analyse statistique permettant la comparaison. Cette recherche n'avait pas pour but de comparer les deux milieux éducatifs,

soit les maternelles quatre ans et les CPE; les comparaisons réalisées visaient plutôt les contextes d'apprentissage d'intérêt au sein de chacun de ces milieux, soit la lecture d'une histoire et le jeu libre initié par l'enfant. Pour ce faire, le test t pour échantillons appariés a été privilégié étant donné que la comparaison était réalisée sur les mêmes sujets, pour deux contextes d'apprentissage différents (comparaison des moyennes pour la lecture d'une histoire et pour le jeu libre, pour chaque groupe séparément). Les pratiques de soutien au langage oral déployées dans ces deux contextes d'apprentissage étaient donc comparées pour chaque milieu, sans que les milieux ne fassent eux-mêmes l'objet d'une comparaison. Ces analyses statistiques comparatives ont également été réalisées à l'aide du logiciel SPSS (IBM SPSS Statistics 28), et ce, pour chacun des items de chacune des sections.

3.5 Considérations éthiques

Puisque des sujets humains prennent part à cette recherche, un certificat d'approbation éthique a été obtenu de la part du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE-UQAM) (voir Annexe C). En plus de ce certificat, l'étudiante-chercheuse a suivi une formation et obtenu un certificat éthique des trois conseils.

Les considérations éthiques se déclinent selon plusieurs principes. Ces grands principes éthiques amènent la chercheuse à considérer le bien-être des participantes et à les respecter (Hobeila, 2018). Pour ce qui est du principe qui touche au respect des personnes, nous nous sommes assurée du consentement libre, éclairé et continu de chacune des participantes (Gaudreau, 2011 ; Hobeila, 2018). En d'autres mots, les participantes ont accepté de participer à la recherche sur une base volontaire, sans qu'il n'y ait exercé aucune influence de la part d'autrui. De plus, elles ont eu la possibilité d'y mettre fin à tout moment. L'étudiante-chercheuse a également informé les participantes de toutes les informations pertinentes en lien avec la recherche pour s'assurer que leur consentement était éclairé. Le formulaire de consentement (voir Annexe D) présente toutes les informations relatives au projet et à la participation, et permet aux participantes de faire un choix éclairé et de donner formellement leur accord. Le formulaire de consentement leur a été envoyé par la poste et il a été remis à l'étudiante-chercheuse au moment des séances d'observation.

Le second principe éthique fait appel à la préoccupation pour le bien-être (Hobeila, 2018). Ce principe vise à minimiser les risques et les inconvénients que peuvent vivre les participantes à la suite de leur participation à la recherche. Dans ce projet, toutes les participantes ont été prévenues des possibles

inconvénients associés à leur participation, bien que ceux-ci apparaissent minimes (p. ex. temps à consacrer pour prendre part au projet). Ce principe réfère également à l'importance du respect de la vie privée et de la confidentialité. Dans ce projet, les participantes ont été informées de la façon dont les informations seront conservées. Ces informations ont été entièrement anonymisées de façon à préserver l'identité des participantes (Gaudreau, 2011). Ce processus d'anonymisation a été réalisé au moyen d'un code composé d'une lettre et d'un chiffre. La correspondance entre les codes et l'identité des participantes a été conservée dans un lieu sécuritaire.

Finalement, le dernier principe éthique est celui de la justice (Hobeila, 2018). Ce principe entre principalement en jeu lors de la sélection des participants. Afin de le respecter, il importe de choisir des participants « en fonction de critères d'inclusion qui répondent aux objectifs de la recherche et non simplement à des raisons pratiques d'accessibilité et de coût » (Hobeila, 2018, p. 75). Le processus d'échantillonnage détaillé plus haut démontre que ce principe a été respecté étant donné que les participantes ont été choisies uniquement sur la base de leur travail auprès d'enfants de quatre ans, soit en CPE ou en maternelle. Aucun autre critère d'exclusion n'a été utilisé.

Étant donné qu'il est question d'effectuer des captations vidéo en milieux éducatifs, le consentement des parents ou des tuteurs est également essentiel. Les parents ou les tuteurs ont été informés du projet et un formulaire de consentement leur a été transmis par l'enseignante ou l'éducatrice de l'enfant (voir Annexe E). Ce formulaire présente la description du projet ainsi que ses retombées. S'ils acceptaient que leur enfant soit filmé, ceux-ci signaient le formulaire d'autorisation et le retournaient à l'enseignante ou l'éducatrice de l'enfant. S'ils refusaient la participation, les parents ou les tuteurs n'avaient pas l'obligation de retourner le formulaire. Durant les captations vidéo, des mesures ont été prises afin de faire respecter le désir des parents ou des tuteurs. En effet, les enfants qui ne pouvaient être filmés avaient un autocollant sur leur chandail et, lors de l'écoute des vidéos, les séquences sur lesquelles ils apparaissaient ont été supprimées. Afin de ne discriminer aucun enfant, ils en ont tous reçu un à la fin des observations.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus à la suite des analyses quantitatives des données collectées. La présentation de ces résultats est organisée de manière à répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, soit de 1) décrire les pratiques de soutien au langage oral des enfants mises en œuvre par des enseignantes de maternelle quatre ans et des éducatrices en CPE en contextes d'apprentissage de lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant 2) comparer les pratiques de soutien au langage oral des enfants de quatre ans des enseignantes de maternelle et des éducatrices en CPE selon les contextes d'apprentissage. Pour répondre à ces objectifs de la recherche, rappelons que des observations ont été menées dans deux milieux éducatifs, soit des classes de maternelle quatre ans et des groupes d'enfants de quatre ans dans des centres de la petite enfance. À l'intérieur de ces milieux éducatifs, des captations vidéo ont été réalisées lors de deux contextes d'apprentissage, soit la lecture d'une histoire et le jeu libre initié par l'enfant. Afin de décrire les pratiques de soutien au langage oral des enfants, la *Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit* (CLÉÉ, Bergeron-Morin *et al.*, 2019) a été utilisée. Pour l'ensemble des vidéos, quatre sections de la grille ont été remplies, soit « Créer un contexte propice à la communication » (Section A), « Se centrer sur les enfants » (Section B), « Promouvoir les conversations » (Section C) et « Enrichir le langage » (Section D). Étant donné que ce projet ne vise pas la comparaison entre les deux milieux éducatifs, les résultats relevant des différents milieux sont présentés séparément.

Dans un premier temps, les résultats obtenus en maternelle quatre ans seront détaillés, suivis de ceux obtenus dans les groupes d'enfants de quatre ans en centre de la petite enfance. Pour chacun de ces milieux éducatifs, les résultats relatifs à chacune des sections de la grille (Section A, Section B, Section C et Section D) seront présentés. D'abord, un tableau rassemblant l'ensemble des données d'une section sera présenté, suivi de trois paragraphes explicatifs : 1) un portant sur les résultats relatifs au contexte d'apprentissage de lecture d'une histoire; 2) un portant sur les résultats relatifs au contexte d'apprentissage du jeu libre initié par l'enfant; et 3) un permettant de comparer les résultats des deux contextes d'apprentissage à l'intérieur d'un même milieu éducatif dans l'unique but de faire ressortir des ressemblances et des différences lors de deux contextes d'apprentissage. Cette même structure sera reprise afin de présenter, dans un deuxième temps, les résultats obtenus en centre de la petite enfance.

4.1 Pratiques de soutien au langage oral en maternelle quatre ans

Cette section regroupe les résultats en lien avec les observations réalisées dans les groupes de maternelle quatre ans. Les différentes sous-sections sont organisées de manière à présenter d'abord les résultats en lien avec la fréquence et l'appréciation de l'ensemble des items relatifs à la section A (Créer un contexte propice à la communication); et ensuite les résultats en lien avec les trois pratiques de soutien au langage oral (sections B, C et D) suivant l'ordre établi dans la grille CLÉÉ (Bergeron-Morin *et al.*, 2019). Il est à noter que pour chacune des sections, les résultats obtenus lors la lecture d'une histoire sont d'abord présentés, suivis de ceux obtenus lors du jeu libre initié par l'enfant. Les moyennes présentées comprennent les résultats des huit enseignantes de maternelle quatre ans ayant pris part au projet.

4.1.1 Créer un contexte propice à la communication en maternelle quatre ans

Cette section présente les résultats de l'analyse des différentes captations vidéo réalisées dans les huit classes de maternelle quatre ans. Les différentes sous-sections sont organisées de manière à présenter d'abord les résultats en lien avec les éléments permettant de « créer un contexte propice à la communication », ainsi que ceux des pratiques de soutien au langage oral dans un tableau. Celui-ci est suivi d'une explication textuelle des résultats obtenus durant la lecture d'une histoire, puis de ceux obtenus durant le jeu libre initié par l'enfant. Les pratiques de soutien sont présentées dans l'ordre selon lequel elles apparaissent dans la grille CLÉÉ (Bergeron-Morin *et al.*, 2019).

Le Tableau 4.1 présente les résultats des moyennes (M), des écarts-types ($ÉT$) et des étendues pour la section A « Créer un contexte propice à la communication » de la grille. Afin d'en favoriser la compréhension, quelques exemples sont donnés pour accompagner les différents items. Pour obtenir les explications plus complètes de chacun des items, il est possible de se référer au chapitre 3 du présent mémoire portant sur la méthodologie.

Tableau 4.1 Synthèse des résultats pour la section A « Créer un contexte propice à la communication » – Maternelle quatre ans

Items de la section A	Lecture d'une histoire		Jeu libre initié par l'enfant		t	p
	M (ÉT)	Étendue	M (ÉT)	Étendue		
Se positionne activement à la hauteur des enfants	2,50 (1,07)	1–4	3,22 (1,09)	1–4	-1,11	,31
Participe activement à l'activité en cours	3,63 (,52)	3–4	3,11 (,93)	2–4	1,36	,22
Adapte la complexité de son langage au niveau du développement langagier des enfants	3,50 (,54)	3–4	4,00 (,00)	4	-2,65	,03
Suscite la participation verbale et non verbale des enfants	2,38 (,52)	2–3	2,89 (,78)	2–4	-1,53	,17
Entretient des échanges de plus de quatre tours de parole avec les enfants	2,00 (,76)	1–3	2,11 (1,17)	2–4	,26	,80
Offre aux enfants des occasions d'être en contact avec l'écrit	3,00 (,00)	3	2,11 (1,17)	1–4	3,21	,02

◆ Lecture d'une histoire

Au regard de la position de l'enseignante, les résultats révèlent que certaines étaient positionnées à la hauteur des enfants et d'autres dans une position surélevée ($M = 2,50$; $ÉT = 1,07$), ce qui explique l'étendue allant de 1 à 4 pour cet item. Le Tableau 4.1 montre que les enseignantes de maternelle quatre ans ont, en moyenne, pris part activement à la lecture de l'histoire ($M = 3,63$; $ÉT = ,52$) (p. ex. poser des questions, émettre des commentaires pour en favoriser la compréhension). Il s'agit d'ailleurs de la pratique de soutien ayant obtenu la moyenne la plus élevée, et pour laquelle la variance est faible, les enseignantes se situant toutes au niveau 3 ou 4 de l'échelle de Likert. En moyenne, les enseignantes adaptaient la complexité de leur langage au niveau de développement des enfants ($M = 3,50$; $ÉT = ,54$), quoi qu'à quelques reprises, un langage trop complexe ait été possiblement employé sans explication supplémentaire. Lors de la lecture d'une histoire, les enseignantes de maternelle quatre ans ont démontré encourager davantage la participation des enfants les plus engagés ($M = 2,38$; $ÉT = ,52$). La pratique de

soutien au langage oral ayant obtenu la moyenne la plus basse concerne le fait d'entretenir des échanges de plus de quatre tours de parole avec les enfants lors de la lecture d'une histoire ($M = 2,00$; $ÉT = ,76$). Enfin, lorsque le livre est au centre de l'activité, mais que les enfants n'ont pas accès au texte, le guide de cotation de la grille CLÉÉ (Bergeron-Morin *et al.*, 2019) indique que le score doit être de 3. Le fait qu'il n'y ait aucune variance pour cet item démontre donc que les enseignantes ont toutes utilisé le livre de la même façon, sans donner aux enfants l'accès au texte ($M = 3,00$; $ÉT = ,00$).

◆ Jeu libre initié par l'enfant

Le Tableau 4.1 indique que les enseignantes prenaient fréquemment soin de se positionner à la hauteur des enfants pour favoriser les interactions durant le jeu ($M = 3,22$; $ÉT = 1,09$), bien qu'il apparaisse que certaines enseignantes l'ont très peu fait, ce qui se traduit par une étendue allant de 1 à 4. Certaines enseignantes prenaient part activement au jeu de l'enfant en s'y intégrant, alors que d'autres assistaient plutôt à l'activité sans trop s'y intégrer ($M = 3,11$; $ÉT = ,93$; étendue = 2 à 4). Lors du jeu libre initié par l'enfant, les enseignantes ont démontré s'adapter en tout temps au niveau de développement langagier des enfants ($M = 4,00$; $ÉT = ,00$), ce qui se traduit par une variance nulle. Avec une moyenne de 2,89, les enseignantes ont démontré tenter de faire des échanges avec les enfants à proximité ($M = 2,89$; $ÉT = ,78$).

Il est aussi possible de constater que les échanges d'au moins quatre tours de parole n'ont pas eu lieu fréquemment, ce qui laisse entendre que les conversations sont demeurées majoritairement brèves et invitaient possiblement peu les enfants à développer sur un sujet ($M = 2,11$; $ÉT = 1,17$). Bien que durant le jeu libre initié par l'enfant, les occasions d'être en contact avec l'écrit soient généralement moindres, certaines enseignantes ont tout de même obtenu un score de 4. Toutefois, la moyenne s'élève à 2,11 ($M = 2,11$; $ÉT = 1,17$).

◆ Comparaison entre les deux contextes d'apprentissage en maternelle quatre ans

Les deux contextes d'apprentissage semblent opportuns à la mise en place de divers items permettant de créer un contexte propice à la communication. Pour la majorité des items, les moyennes de chacun des contextes d'apprentissage ne présentent pas de différence significative. Toutefois, les items « Adapte la complexité du langage au niveau du développement langagier des enfants » et « Offre aux enfants des occasions d'être en contact avec l'écrit » ont obtenu des moyennes significativement différentes. Les enseignantes offrent ainsi significativement plus d'occasions d'être en contact avec l'écrit durant la lecture d'une histoire que durant le jeu libre initié par l'enfant ($p = ,02$) et, à l'inverse, il semble qu'elles adaptent

davantage la complexité de leur langage au niveau des enfants durant le jeu libre initié par l'enfant que durant la lecture d'une histoire ($p = ,03$).

4.1.2 Pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants en maternelle quatre ans

Les pratiques de soutien permettant de se centrer sur les enfants réfèrent au fait de laisser une place à l'enfant durant les échanges et à l'importance qui leur est accordée. Le Tableau 4.2 présente les résultats obtenus au regard de ces pratiques chez les enseignantes en maternelle quatre ans. Les moyennes présentes dans les tableaux réfèrent à la fréquence moyenne d'utilisation d'une pratique de soutien parmi l'ensemble des enseignantes en maternelle quatre ans ayant pris part à la recherche. Ces fréquences sont représentées par des pourcentages.

Tableau 4.2 Synthèse des résultats pour la section B « Pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants » – Maternelle quatre ans

Items de la section B	Lecture d'une histoire		Jeu libre initié par l'enfant		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	Étendue	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	Étendue		
Observe et écoute les enfants de façon attentive et réceptive	,63 (,27)	4–15	,72 (,15)	6–13	-,90	,40
Évite de dominer la conversation	,73 (,23)	5–15	1,00 (,00)	15	-3,31	,01
Répond aux initiatives verbales et non verbales	,47 (,15)	4–11	,61 (,13)	7–12	-2,35	,05
N'ignore pas les tentatives de communication	,77 (,15)	8–14	,97 (,05)	13–15	-3,55	,01
Utilise un rythme lent ET/OU adapté qui permet aux enfants de participer aux échanges	,78 (,21)	8–15	,90 (,09)	11–15	-1,21	,27
Moyenne	,67 (,15)	4–15	,84 (,05)	6–15	-2,10	,04

◆ Contexte de l'histoire pour les pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants

Les résultats indiquent que les enseignantes évitent de dominer la conversation et tentent de porter attention aux propos des enfants ($M = ,73$; $ÉT = ,23$) et ($M = ,77$; $ÉT = ,13$). Parmi les pratiques de soutien

permettant de se centrer sur les enfants, les enseignantes de maternelle quatre ans ont eu moins souvent recours à l'item « Répond aux initiatives verbales et non verbales » ($M = ,47$; $ÉT = ,15$). Cette pratique a en effet été observée dans moins de 50 % des intervalles analysés. À l'opposé, elles utilisaient fréquemment un rythme lent et/ou adapté afin que les enfants puissent participer aux échanges ($M = ,78$; $ÉT = ,21$). Cette pratique éducative est la plus observée, suivie de « N'ignore pas les tentatives de communication ».

◆ Contexte du jeu libre initié par l'enfant pour les pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants

Lors du jeu libre initié par l'enfant, les enseignantes de maternelle quatre ans ont eu recours à la pratique « Observe et écoute les enfants de façon attentive et réceptive » dans 72 % des intervalles analysés ($M = ,72$; $ÉT = ,15$). La pratique « Évite de dominer la conversation » est présente dans l'ensemble des intervalles, et ce, pour l'ensemble des participantes ($M = 1,00$; $ÉT = ,00$). La pratique de soutien la moins observée est « Répond aux initiatives verbales et non verbales des enfants » ($M = ,61$; $ÉT = ,13$). La pratique de soutien pour se centrer sur les enfants la plus fortement présente lors du jeu libre est « N'ignore pas les tentatives de communication ». En effet, elle est présente en moyenne dans 97 % des intervalles ($M = ,97$; $ÉT = ,05$). Il s'agit d'une pratique fortement utilisée par la majorité des enseignantes étant donné la moyenne élevée et l'écart-type de petite taille. Enfin, il est possible d'affirmer que la pratique « Utilise un rythme lent et/ou adapté qui permet aux enfants de participer aux échanges » est la seconde pratique de soutien pour se centrer sur l'enfant ayant été la plus observée étant donné sa présence moyenne dans 90 % des intervalles analysés ($M = ,90$; $ÉT = ,09$).

◆ Comparaison entre les deux contextes d'apprentissage

Deux items reliés aux pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants ont obtenu des moyennes significativement différentes d'un contexte d'apprentissage à un autre. Il apparaît en effet que les enseignantes évitent davantage de dominer la conversation durant le jeu libre initié par l'enfant comparativement au moment de la lecture d'une histoire ($p = ,01$). De plus, elles ignorent significativement moins les tentatives de communication de l'enfant durant le jeu libre ($p = ,01$). Bien que les autres items de cette section aient obtenu des moyennes différentes, les différences entre celles-ci ne sont pas significatives.

4.1.3 Pratiques de soutien pour promouvoir les conversations en maternelle quatre ans

Les pratiques de soutien pour promouvoir les conversations font appel aux différentes manières d'amener les enfants à préciser leurs propos (p. ex. poser des questions, émettre des commentaires). Le Tableau 4.3 présente les résultats pour ces pratiques observées auprès des enseignantes de la maternelle quatre ans. Tout comme cela a été mentionné précédemment, les moyennes présentées dans ce tableau sont en pourcentage.

Tableau 4.3 Synthèse des résultats pour la section C « Pratiques de soutien pour promouvoir les conversations » – Maternelle quatre ans

Items de la section C	Lecture d'une histoire		Jeu libre initié par l'enfant		t	p
	M (ÉT)	Étendue	M (ÉT)	Étendue		
Facilite un échange entre des pairs	,02 (,05)	0–2	,03 (,05)	0–2	-1,53	,17
Fait un commentaire en réponse à l'enfant	,48 (,14)	5–11	,53 (,12)	6–11	-,77	,47
Émet un commentaire	,24 (,19)	1–9	,39 (,19)	2–11	-2,16	,07
Pose une question à réponse ouverte	,13 (,15)	0–7	,30 (,16)	1–7	-3,15	,05
Pose une question à réponse fermée	,57 (,07)	7–10	,45 (,14)	4–10	1,99	,09
Moyenne	,29 (,07)	0–11	,33 (,08)	0–11	-1,82	,07

◆ Contexte de l'histoire pour les pratiques de soutien pour promouvoir les conversations

La pratique ayant été la moins observée est celle où l'enseignante facilite un échange entre les pairs. En effet, elle a pu être observée en moyenne dans seulement 2 % des intervalles analysés ($M = ,02$; $ÉT = ,05$). Le faible écart-type témoigne d'une faible utilisation de cette pratique assez généralisée pour l'ensemble des enseignantes ayant pris part à l'étude. Afin de promouvoir la conversation avec les enfants, les enseignantes pouvaient avoir recours à des commentaires en réponse à l'enfant, à des commentaires de leur propre initiative, ainsi qu'à des questions ouvertes et fermées. Parmi ces différentes manières de provoquer la conversation, les commentaires faits en réponse à l'enfant ($M = ,48$; $ÉT = ,14$) et le fait de

poser une question à réponse fermée sont les pratiques éducatives les plus souvent observées pour promouvoir la conversation ($M = ,57$; $ÉT = ,07$). En effet, les commentaires faits en réponse à l'enfant ont été observés en moyenne dans 48 % des intervalles analysés ($M = ,48$; $ÉT = ,14$) et les questions à réponse fermée ont été entendues dans 57 % des intervalles analysés ($M = ,57$; $ÉT = ,07$). Enfin, les questions à réponse ouverte ont en moyenne été beaucoup moins observées ($M = ,13$; $ÉT = ,15$) suivies des commentaires par l'initiative de l'adulte ($M = ,24$; $ÉT = ,19$). Ces deux éléments ont d'ailleurs obtenu des écarts-types de petite taille, ce qui indique que leur faible utilisation était assez répandue.

◆ Contexte du jeu libre initié par l'enfant pour les pratiques de soutien pour promouvoir les conversations

Durant le jeu libre initié par l'enfant, le fait de faciliter un échange entre les pairs est une pratique ayant été peu observée. Effectivement, cette pratique n'était présente que dans 3 % des intervalles analysés ($M = ,03$; $ÉT = ,05$). Étant donné l'écart-type de petite taille, il semble que l'utilisation de la pratique « Facilite un échange entre les pairs » soit peu répandue. Comme le démontre le Tableau 4.3, la pratique ayant été présente dans la plupart des intervalles est celle où l'adulte fait un commentaire en réponse à l'enfant ($M = ,53$; $ÉT = ,12$), suivi des questions à réponse fermée ($M = ,45$; $ÉT = ,14$). De plus, le fait de formuler un commentaire de sa propre initiative a été observé en moyenne pour 39 % des intervalles analysés ($M = ,39$; $ÉT = ,19$) et le fait de poser une question ouverte dans 30 % des intervalles analysés ($M = ,30$; $ÉT = ,16$).

◆ Comparaison entre les deux contextes d'apprentissage

Parmi les différents items relatifs aux pratiques de soutien pour promouvoir les conversations, l'item « Pose une question à réponse ouverte » a obtenu des moyennes significativement différentes lors de la lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant. En effet, les enseignantes ont posé significativement plus de questions ouvertes durant le jeu libre initié par l'enfant que durant la lecture d'une histoire ($p = ,05$), soit respectivement 13% et 30% des périodes observées).

4.1.4 Pratiques de soutien pour enrichir le langage en maternelle quatre ans

Le Tableau 4.4 présente les résultats obtenus en lien avec les pratiques de soutien pour enrichir le langage lors de la lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant en maternelle quatre ans.

Tableau 4.4 Synthèse des résultats pour la section D « Pratiques de soutien pour enrichir le langage » – Maternelle quatre ans

Items de la section D	Lecture d'une histoire		Jeu libre initié par l'enfant		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i> (ÉT)	Étendue	<i>M</i> (ÉT)	Étendue		
Met l'accent sur certains mots ou les répète pour les rendre saillants	,08 (,09)	0–3	,01 (,02)	0–1	2,55	,04
Répète intégralement ce qu'a dit un enfant	,20 (,12)	0–6	,20 (,13)	0–7	-,36	,73
Reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu	,10 (,09)	0–3	,17 (,12)	1–6	-2,82	,03
Fournit ou amène les enfants à formuler une explication à propos d'un objet, d'une action, d'un événement, d'un mot, etc.	,18 (,13)	0–5	,22 (,15)	1–5	,00	1,00
Utilise ou amène les enfants à utiliser du langage décontextualisé (inférer, prédire, réfléchir, parler des sentiments, d'une situation imaginaire, du passé ou du futur)	,08 (,10)	0–4	,02 (,05)	0–2	1,60	,16
Moyenne de tous les items	,12 (,09)	0-6	,12 (,04)	0-7	-,51	,61

◆ Contexte de l'histoire pour les pratiques de soutien pour enrichir le langage

La pratique de soutien « Met l'accent sur certains mots ou les répète pour les rendre saillants » ressort comme étant peu utilisée par les enseignantes au moment de la lecture d'une histoire ($M = ,08$; $ÉT = ,09$). Dans environ 20 % des intervalles analysés, les enseignantes ont eu recours à l'item « Répète intégralement ce qu'a dit un enfant » ($M = ,20$; $ÉT = ,12$), ce qui en fait une pratique de soutien au langage oral déployée fréquemment. La pratique selon laquelle l'enseignante reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu n'a été observée, en moyenne, que dans 10 % des intervalles ($M = ,10$; $ÉT = ,09$). Le faible écart-type témoigne qu'il s'agit d'une pratique peu utilisée. L'item « Fournit ou amène les enfants à formuler une explication à propos d'un objet, d'une action, d'un événement, d'un mot, etc. » est l'un des plus observés avec une moyenne de 18 % ($M = ,18$; $ÉT = ,13$). Enfin, le dernier item de cette section « Utilise ou amène les enfants à utiliser du langage décontextualisé » n'a été observé que dans 8 % des intervalles analysés ($M = ,08$; $ÉT = ,10$).

◆ Contexte du jeu libre initié par l'enfant pour les pratiques de soutien pour enrichir le langage

Pour ce qui est du jeu libre initié par l'enfant, les enseignantes de maternelle quatre ans ont mis l'accent sur certains mots ou les ont répétés pour les rendre saillants dans, en moyenne, 1 % des intervalles analysés ($M = ,01$; $ÉT = ,02$). Le faible écart-type indique qu'il s'agit d'une pratique de soutien au langage oral très peu fréquente. Le Tableau 4.4 indique que deux pratiques ont obtenu des résultats similaires soit « Répète intégralement ce qu'a dit un enfant » ($M = ,20$, $ÉT = ,13$) et « Fournit ou amène les enfants à formuler une explication à propos d'un objet, d'une action, d'un événement, d'un mot, etc. » ($M = ,22$; $ÉT = ,15$). Toutefois, bien qu'il s'agisse des pratiques ayant été les plus souvent relevées pour cette section, les fréquences demeurent très peu élevées. Les enseignantes ont eu recours dans une moyenne de 17 % des intervalles à la reformulation des propos de l'enfant, en plus d'y préciser la prononciation, la syntaxe ou le contenu. Finalement, dans environ 2 % des intervalles, elles ont eu recours à l'utilisation d'un langage décontextualisé ou elles ont amené les enfants à en avoir un ($M = ,02$; $ÉT = 0,5$).

◆ Comparaison entre les deux contextes d'apprentissage

Parmi les différentes pratiques de la section portant sur les pratiques de soutien pour enrichir le langage, la majorité des pratiques n'ont pas obtenu des moyennes significativement différentes entre la lecture d'une histoire et le jeu libre initié par l'enfant. Toutefois, il apparaît que les enseignantes de maternelle quatre ans ont démontré de manière significativement plus importante le fait de mettre l'accent sur

certaines mots durant la lecture d'une histoire, comparativement à la période de jeu libre ($p = ,04$, respectivement 8 % et 1 %). À l'inverse, les enseignantes ont davantage reformulé les propos des enfants durant le jeu libre, comparativement au moment de la lecture d'une histoire ($p = ,03$, respectivement 17% et 10 %).

4.1.5 Synthèse des pratiques de soutien observées en maternelle quatre ans

Le Tableau 4.5 présente une moyenne générale de chacune des sections prise individuellement et calculée à partir de l'ensemble des items s'y retrouvant. Il est à noter que les items provenant de la section A « Créer un contexte propice à la communication » ne figurent pas dans le tableau ci-dessous puisque l'échelle utilisée n'est pas la même que celle utilisée pour les sections B, C et D — c'est-à-dire celles portant sur les pratiques éducatives. En conséquence, les moyennes globales ne sont pas sur le même dénominateur et ne signifient pas la même chose.

Tableau 4.5 *Moyenne de l'utilisation des pratiques de soutien au langage oral pour les contextes d'apprentissage de la lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant en maternelle 4 ans*

Pratiques de soutien	Lecture d'une histoire	Jeu libre initié par l'enfant	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (ÉT)</i>	<i>M (ÉT)</i>		
Se centrer sur les enfants (Section B)	,67 (,15)	,84 (,05)	-2,10	,04
Promouvoir les conversations (Section C)	,29 (,07)	,33 (,08)	-1,82	,07
Enrichir le langage (Section D)	,12 (,09)	,12 (,04)	-,51	,61

◆ Contexte de l'histoire

Le Tableau 4.5 indique que les pratiques pour se centrer sur les enfants sont celles qui ont été les plus observées (67 %) chez les enseignantes de la maternelle quatre ans. En ce qui concerne les pratiques pour promouvoir les conversations, les items issus de cette section ont été comptabilisés dans près d'un tiers des (29 %) des intervalles visionnés. Enfin, la pratique étant la moins utilisée par les enseignantes est celle pour enrichir le langage étant donné la moyenne obtenue de près d'une période d'observation sur 10 (12 %).

◆ Contexte du jeu libre initié par l'enfant

Lors du jeu libre initié par l'enfant, les enseignantes ont démontré avoir recours à une pratique pour se centrer sur l'enfant dans 84 % des intervalles analysés. Les pratiques pour promouvoir la conversation étaient présentes de 33 % des intervalles. Finalement, elles ont fait usage des pratiques pour enrichir le langage dans seulement 12 % des intervalles.

Les différents tableaux présentés dans la section 4.1 ont permis de rendre compte de la fréquence d'utilisation des pratiques éducatives pour le soutien du langage oral en maternelle quatre ans. À la lumière des différentes données, la section B « Se centrer sur les enfants » présente les pratiques éducatives les plus observées, et ce, pour les deux contextes d'apprentissage. Il semble d'ailleurs qu'elles aient été observées de manière encore plus importante dans le contexte d'apprentissage du jeu libre, comparativement à celui de lecture d'une histoire. La prochaine partie du chapitre révèle, elle aussi, la fréquence d'utilisation des différentes pratiques de soutien, cette fois pour les centres de la petite enfance.

4.2 Pratiques de soutien au langage oral en CPE

Cette section présente les résultats de l'analyse des différentes captations vidéo réalisées au sein des huit groupes en CPE. Comme cela est le cas pour les classes de maternelle, les sous-sections sont organisées de manière à présenter d'abord les résultats en lien avec les éléments permettant de créer un contexte propice à la communication, suivis des résultats obtenus en lien avec les pratiques de soutien au langage oral. Les résultats sont présentés dans un premier temps dans un tableau, suivi d'une explication textuelle. Rappelons que les pratiques de soutien sont présentées dans l'ordre qu'elles apparaissent sur la grille CLÉÉ (Bergeron-Morin *et al.*, 2019).

Le Tableau 4.6 présente les résultats des moyennes (*M*), des écarts-types (*ÉT*) et des étendues pour la section « Créer un contexte propice à la communication » de la grille. Pour favoriser la compréhension de l'analyse des résultats de cette section, quelques exemples sont donnés pour accompagner les différents items. Pour obtenir les explications plus complètes de chacun des items, il est possible de se référer au chapitre 3 du présent mémoire portant sur la méthodologie.

4.2.1 Créer un contexte propice à la communication en CPE

Le Tableau 4.6 présente les résultats au regard des pratiques employées pour « Créer un contexte propice à la communication » en centre de la petite enfance.

Tableau 4.6 Synthèse des résultats pour la section A « Créer un contexte propice à la communication » – Centre de la petite enfance

Items de la section A	Lecture d'une histoire		Jeu libre initié par l'enfant		t	p
	M (ÉT)	Étendue	M (ÉT)	Étendue		
Se positionne activement à la hauteur des enfants	2,88 (,84)	2–4	2,63 (1,06)	1–4	,68	,52
Participe activement à l'activité en cours	2,75 (,71)	2–4	2,63 (1,30)	1–4	,36	,73
Adapte la complexité de son langage au niveau de développement langagier des enfants	3,38 (,52)	3–4	3,50 (1,07)	1–4	-,38	,73
Suscite la participation verbale et non verbale des enfants	2,75 (,71)	2–4	3,13 (1,13)	1–4	-1,16	,29
Entretient des échanges de plus de quatre tours de parole avec les enfants	2,00 (,76)	1–3	2,38 (,74)	1–3	-2,05	,08
Offre aux enfants des occasions d'être en contact avec l'écrit	2,75 (,71)	3	1,00 (,00)	1	7,00	,00

◆ Contexte de l'histoire pour créer un contexte propice à la communication

Au regard de la posture de l'éducatrice, les participantes ont obtenu une moyenne de 2,88 (ÉT = ,84), ce qui indique que certaines éducatrices étaient assises la plupart du temps à la hauteur des enfants (N = 5), alors que d'autres étaient plutôt assises sur une chaise dans une position surélevée (N = 3). Le Tableau 4.6 indique qu'afin de créer un contexte propice à la communication durant la lecture d'une histoire, les éducatrices ont eu le plus souvent recours à la pratique « Adapte la complexité de son langage au niveau de développement langagier des enfants » (M = 3,38; ÉT = ,52; Étendue = 3–4). Enfin, l'item ayant obtenu

la moyenne la plus faible ($M = 2,00$; $ÉT = ,76$) est « Entretien des échanges de plus de quatre tours de parole avec les enfants ». En effet, il semble que les éducatrices n'aient parfois eu que très peu d'échanges, voire aucun de plus de quatre tours, alors que d'autres en ont eus de 2 à 5.

◆ Contexte du jeu libre initié par l'enfant pour créer un contexte propice à la communication

En ce qui concerne les items « Se positionne à la hauteur des enfants » et « Participe activement à l'activité en cours », les scores moyens obtenus sont similaires (respectivement, $M = 2,63$; $ÉT = 1,06$; et $M = 2,63$; $ÉT = 1,30$). Durant la période de jeu libre initié par l'enfant, les éducatrices ont souvent adapté la complexité de leur langage au niveau de développement des enfants ($M = 3,50$; $ÉT = 1,07$). Un score moyen de 3,13 a été obtenu pour ce qui est de la pratique « Suscite la participation verbale et non verbale des enfants » ($ÉT = 1,13$), ce qui montre que certains enfants ont possiblement été complètement ignorés, alors que ceux qui étaient présents autour de l'adulte ont eu quelques occasions d'avoir des échanges. Au regard des échanges pour lesquels plus de quatre tours de parole ont eu lieu, la moyenne s'élève à 2,38 ($ÉT = ,74$). Dans l'ensemble, elles n'ont pas offert d'occasions d'être en contact avec l'écrit, ce qui explique la moyenne s'élevant à 1 ($ÉT = ,00$).

◆ Comparaison entre les deux contextes d'apprentissage

La comparaison des deux contextes d'apprentissage met en évidence une seule différence significative. Il semble en effet que les éducatrices en centre de la petite enfance offrent de manière significativement plus importante des occasions aux enfants d'être en contact avec l'écrit durant la lecture d'une histoire, comparativement au jeu libre initié par l'enfant ($p = ,00$).

4.2.2 Pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants en CPE

Le Tableau 4.7 présente les résultats obtenus au regard des « Pratiques éducatives pour se centrer sur les enfants » durant la lecture d'une histoire et le jeu libre initié par l'enfant, en centre de la petite enfance. Tout comme cela a été mentionné précédemment, les moyennes présentées dans ce tableau sont en pourcentage. Ainsi, une moyenne de ,48 peut aussi se lire 48 %.

Tableau 4.7 Synthèse des résultats pour la section B « Pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants » – Centre de la petite enfance

Items de la section B	Lecture d'une histoire		Jeu libre initié par l'enfant		t	p
	M (ÉT)	Étendue	M (ÉT)	Étendue		
Observe et écoute les enfants de façon attentive et réceptive	,48 (,29)	0–12	,50 (,30)	1–12	-,43	,68
Évite de dominer la conversation	,63 (,29)	3–15	,98 (,03)	14–15	-3,40	,01
Répond aux initiatives verbales et non verbales	,36 (,21)	1–10	,51 (,23)	0–10	-1,10	,31
N'ignore pas une tentative de communication d'un enfant OU lui répond	,86 (,19)	8–15	,98 (,03)	14–15	-1,77	,12
Utilise un rythme lent ET/OU adapté qui permet aux enfants de participer aux échanges	,74 (,23)	6–14	,66 (,39)	0–15	,46	,66
Moyenne de tous les items	,61(,14)	0–15	,73 (,17)	0–15	-1,82	,07

◆ Contexte de l'histoire pour les pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants

Dans un peu moins de la moitié des intervalles, les éducatrices ont eu recours à l'item « Observe et écoute les enfants de façon attentive et réceptive » ($M = ,48$; $ÉT = ,29$), c'est-à-dire qu'elles ont accordé une attention particulière à l'enfant qui avait la parole. En moyenne, dans 63 % des intervalles analysés, les éducatrices ont évité de dominer la conversation ($M = ,63$, $ÉT = ,29$). Parmi les pratiques éducatives pour se centrer sur les enfants, celle ayant été la moins fréquemment observée est « Répond aux initiatives verbales et non verbales ». En effet, elle a été comptabilisée dans seulement 36 % des intervalles analysés ($M = ,36$; $ÉT = ,21$). Finalement, les pratiques les plus fréquemment observées sont « N'ignore pas une tentative de communication d'un enfant ou lui répond » ($M = ,86$; $ÉT = ,19$) et « Utilise un rythme lent et/ou adapté qui permet aux enfants de participer aux échanges » ($M = ,74$; $ÉT = ,23$).

◆ Contexte du jeu libre initié par l'enfant pour les pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants

Parmi les pratiques les moins observées se retrouvent en proportion similaire « Observe et écoute les enfants de façon attentive et réceptive » et « Répond aux initiatives verbales et non verbales » (respectivement, $M = ,50$; $ÉT = ,30$ et $M = ,51$; $ÉT = ,23$). Durant le jeu libre initié par l'enfant, le Tableau 4.7 indique que les items « Évite de dominer la conversation » et « N'ignore pas une tentative de communication d'un enfant ou lui répond » ont été observés en présence égale. En effet, ces deux items ont été observés dans environ 98 % des intervalles analysés ($M = ,98$; $ÉT = ,03$). Durant un peu plus du deux tiers des intervalles observés, les éducatrices ont eu recours à la pratique « Utilise un rythme lent et/ou adapté qui permet aux enfants de participer aux échanges » ($M = ,66$; $ÉT = ,39$).

◆ Comparaison entre les deux contextes d'apprentissage

Une seule différence significative a été observée entre les deux contextes d'apprentissage au regard des pratiques pour se centrer sur les enfants. En effet, il a été observé que les éducatrices en centre de la petite enfance évitaient davantage de dominer la conversation durant le jeu libre initié par l'enfant, comparativement à la lecture d'une histoire ($p = ,01$).

4.2.3 Pratiques de soutien pour promouvoir les conversations en CPE

Le Tableau 4.8 présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des captations vidéo concernant les « Pratiques de soutien pour promouvoir les conversations » en centre de la petite enfance.

Tableau 4.8 Synthèse des résultats pour la section C « Pratiques de soutien pour promouvoir les conversations » – Centre de la petite enfance

Items de la section C	Lecture d'une histoire		Jeu libre initié par l'enfant		t	p
	M (ÉT)	Étendue	M (ÉT)	Étendue		

Facilite un échange entre des pairs	,00 (,00)	0	,09 (,14)	0–6	-1,88	,10
Fait un commentaire en réponse à l'enfant	,35 (,15)	2–8	,47 (,19)	3–10	-1,27	,24
Émet un commentaire	,22 (,24)	0–10	,24 (,19)	0–8	-,51	,62
Pose une question à réponse ouverte	,13 (,10)	0–4	,28 (,19)	0–8	-2,91	,02
Pose une question à réponse fermée	,57 (,21)	3–13	,39 (,19)	1–9	2,46	,04
Moyenne de tous les items	,25 (,08)	0–13	,29 (,10)	0–10	-1,01	,31

◆ Contexte de l'histoire pour les pratiques de soutien pour promouvoir les conversations

Les résultats présentés au Tableau 4.8 démontrent que, durant la lecture d'une histoire, les éducatrices n'ont jamais eu recours à la pratique « Facilite un échange entre des pairs » ($M = ,00$; $ÉT = ,00$). Dans une proportion un peu plus grande, elles ont fait un commentaire en réponse aux propos des enfants ($M = ,35$; $ÉT = ,15$), et de façon moindre, elles en ont émis un ($M = ,22$; $ÉT = ,24$). Alors que les éducatrices ont employé, en moyenne, des questions ouvertes plus rarement, soit dans environ 13 % des intervalles ($M = ,13$; $ÉT = ,10$), elles ont posé des questions fermées dans 57 % des intervalles analysés ($M = ,57$; $ÉT = ,21$).

◆ Contexte du jeu libre initié par l'enfant pour les pratiques de soutien pour promouvoir les conversations

Durant le jeu libre initié par l'enfant, les éducatrices ont rarement eu recours à la pratique « Facilite un échange entre des pairs ». En effet, celle-ci a été observée dans seulement 9 % des intervalles analysés ($M = ,09$; $ÉT = ,14$). En ce qui concerne le fait de faire des commentaires en réponse aux propos des enfants, cette pratique est observée en moyenne dans 47 % des intervalles analysés ($M = ,47$; $ÉT = ,19$) alors que les commentaires émis par l'adulte ont été entendus dans 24 % des intervalles ($M = ,24$; $ÉT = ,19$). Qui plus est, les éducatrices ont fait usage des questions ouvertes dans 28 % des intervalles ($M = ,28$; $ÉT = ,19$), alors que des questions à réponse fermée ont été entendues dans 39 % des intervalles ($M = ,39$; $ÉT = ,19$).

◆ Comparaison entre les deux contextes d'apprentissage

Parmi tous les items qui concernent les pratiques de soutien pour promouvoir les conversations, il apparaît que les éducatrices ont eu recours de manière significativement plus élevée à la pratique « Pose une

question à réponse ouverte » durant le jeu libre initié par l'enfant, comparativement à la lecture d'une histoire ($p = ,02$). Pose une question à réponse fermée est aussi significativement différent : à présenter.

4.2.4 Pratiques de soutien pour enrichir le langage en CPE

Le Tableau 4.9 fait état des résultats obtenus concernant les « Pratiques de soutien pour enrichir le langage » en centre de la petite enfance.

Tableau 4.9 Synthèse des résultats pour la section D « Pratiques de soutien pour enrichir le langage » – Centre de la petite enfance

Items de la section D	Lecture d'une histoire		Jeu libre initié par l'enfant		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i> (ÉT)	Étendue	<i>M</i> (ÉT)	Étendue		
Met l'accent sur certains mots ou les répète pour les rendre saillants	,06 (,07)	0–3	,04 (,07)	0–3	,39	,71
Répète intégralement ce qu'a dit un enfant	,22 (,11)	1–6	,22 (,17)	0–7	,00	1,00
Reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu	,08 (,12)	0–5	,08 (,07)	0–2	,00	1,00
Fournit ou amène les enfants à formuler une explication à propos d'un objet, d'une action, d'un événement, d'un mot, etc.	,17 (,16)	0–7	,12 (,15)	0–7	,83	,44
Utilise ou amène les enfants à utiliser du langage décontextualisé (inférer, prédire, réfléchir, parler des sentiments, d'une situation imaginaire, du passé ou du futur)	,10 (,12)	0–5	,04 (,06)	0–2	1,83	,11
Moyenne de tous les items	,13 (,08)	0–7	,10 (,07)	0–7	-,84	,40

◆ Contexte de l'histoire pour les pratiques de soutien pour enrichir le langage

Durant la lecture d'une histoire, les éducatrices ont eu peu recours à la pratique « Met l'accent sur certains mots ou les répète pour les rendre saillants », qui n'a été observée que dans 6 % des intervalles analysés ($M = ,06$; $ÉT = ,07$). L'écart-type de petite taille indique qu'il s'agit d'une pratique qui semble peu utilisée par une majorité des éducatrices. Les éducatrices ont démontré répéter intégralement ce qu'a dit un enfant dans 22 % des intervalles ($M = ,22$; $ÉT = ,11$). Au regard de l'item « Reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu », celui-ci a aussi été peu observé dans l'ensemble des captations vidéo ($M = ,08$; $ÉT = ,12$). Le Tableau 4.9 montre que dans 17 % et 10 % des intervalles, les éducatrices ont respectivement fourni une explication à propos d'un objet, d'une action, d'un événement ou d'un mot ($M = ,17$; $ÉT = ,16$) et utilisé un langage décontextualisé ($M = ,10$; $ÉT = ,12$).

◆ Contexte du jeu libre initié par l'enfant pour les pratiques de soutien pour enrichir le langage

Durant le jeu libre initié par l'enfant, les éducatrices ont fait usage en proportion égale des pratiques suivantes : « Met l'accent sur certains mots ou les répètes pour les rendre saillants » ($M = ,04$; $ÉT = ,07$) et « Utilise ou amène les enfants à utiliser du langage décontextualisé » ($M = ,04$; $ÉT = ,06$). Dans 22 % des intervalles, elles ont répété intégralement ce qu'a dit un enfant ($M = ,22$; $ÉT = ,17$). Les captations vidéo analysées ont fait ressortir une utilisation peu fréquente ($M = ,08$; $ÉT = ,07$) de la pratique de soutien consistant à reformuler l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu. Enfin, l'avant-dernier item — soit la pratique consistant à fournir une explication à propos d'un objet, d'une action ou d'un événement — a été observé dans 12 % des intervalles ($M = ,12$; $ÉT = ,15$).

◆ Comparaison entre les deux contextes d'apprentissage

Pour ce qui est des pratiques pour enrichir le langage, aucune différence significative n'a été observée entre les deux contextes d'apprentissage.

4.2.5 Synthèse des pratiques de soutien utilisées en centre de la petite enfance

Le Tableau 4.10 ci-dessous regroupe les moyennes générales de chacune des sections portant sur une pratique de soutien au langage oral. Il permet de faire ressortir la pratique de soutien la plus utilisée par les éducatrices selon le contexte d'apprentissage. Tout comme cela a été mentionné pour la présentation des moyennes générales en lien avec les résultats obtenus auprès des enseignantes de maternelle quatre

ans, la moyenne des items de la section A « Créer un contexte propice à la communication » ne figure pas au tableau étant donné que l'échelle utilisée n'est pas la même.

Tableau 4.10 *Moyenne de l'utilisation des pratiques de soutien au langage oral pour les contextes d'apprentissage de la lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant en centre de la petite enfance*

Pratiques de soutien	Lecture d'une histoire	Jeu libre initié par l'enfant	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (ÉT)</i>	<i>M (ÉT)</i>		
Se centrer sur les enfants (Section B)	,61 (,14)	,73 (,17)	-1,82	,07
Promouvoir les conversations (Section C)	,25 (,08)	,29 (,10)	-1,01	,31
Enrichir le langage (Section D)	,13 (,08)	,10 (,07)	-,84	,40

◆ Lecture d'une histoire

Durant la lecture d'une histoire, les éducatrices ont eu recours aux pratiques pour se centrer sur les enfants dans 61 % des intervalles analysés. Dans le quart de ces intervalles (25 %), il a été possible de comptabiliser des pratiques pour promouvoir les conversations, alors que celles visant à enrichir le langage ont été observées dans seulement 13 % des intervalles.

◆ Jeu libre initié par l'enfant

Durant le jeu libre, les éducatrices ont fait usage de pratiques pour se centrer sur les enfants dans 73 % des intervalles visionnés. Les pratiques pour promouvoir les conversations ont, pour leur part, été observées dans 29 % des intervalles. Finalement, elles ont employé des pratiques pour enrichir le langage dans une proportion moindre de 10 %.

Le Tableau 4.10 présenté plus haut démontre que, malgré les différences observées entre les moyennes, il n'y a pas de différence significative entre l'utilisation des diverses pratiques de soutien au langage oral lors de la lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant.

Dans l'ensemble, les résultats présentés dans ce chapitre mettent en évidence des fréquences d'utilisation distinctes pour chacune des pratiques de soutien, selon les contextes d'apprentissage et selon les milieux éducatifs. Le prochain chapitre permet de mettre en lumière et de discuter les ressemblances et les

différences au regard de l'utilisation des différentes pratiques de soutien au langage oral au regard des liens avec les contextes d'apprentissage, pour chaque milieu éducatif.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce mémoire comporte deux objectifs, soit de 1) décrire les pratiques de soutien au langage oral des enfants mises en œuvre par des enseignantes de maternelle quatre ans et des éducatrices de groupe de quatre ans en CPE dans deux contextes d'apprentissage, soit la lecture d'une histoire et le jeu libre initié par l'enfant et 2) comparer ces pratiques de soutien au langage oral en fonction des deux contextes d'apprentissage ciblés. Ce chapitre présente d'abord les principaux résultats de la recherche en lien avec les trois pratiques du soutien au langage oral, *soit de se centrer sur l'enfant, de promouvoir les conversations et d'enrichir le langage*. Cette même section aborde également une discussion des résultats en fonction des deux contextes d'apprentissage retenus soit la lecture d'une histoire et le jeu libre initié par l'enfant. Des liens sont ensuite effectués selon le modèle théorique du langage retenu pour ce mémoire, soit le modèle systémique et dynamique (Sameroff, 2009). Finalement, le chapitre se termine par l'identification des principales limites du projet.

5.1 Discussion des principaux résultats au regard des pratiques de soutien pour le développement du langage oral observées en maternelle quatre ans et en CPE

Les deux contextes d'apprentissage, la lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant, permettent aux enfants de développer leur langage oral de manière contextualisée. Les enseignantes et les éducatrices peuvent faire usage de différentes pratiques de soutien au langage oral, soit de se centrer sur les enfants, de promouvoir les conversations et d'enrichir le langage. Or, les résultats révèlent que certaines pratiques de soutien sont plus utilisées que d'autres. C'est d'ailleurs ce dont il sera question dans les prochains paragraphes.

Dans un premier temps, les résultats obtenus en centre de la petite enfance sont similaires à ceux de la maternelle quatre ans, c'est-à-dire que les pratiques de soutien les plus utilisées par les éducatrices et les enseignantes sont celles de « Se centrer sur les enfants », suivies de celles de « Promouvoir les conversations », puis de celles d' « Enrichir le langage », et ce, autant durant la lecture d'une histoire que durant le jeu libre initié par l'enfant. Ces résultats présentés précédemment concordent avec ceux issus de la recherche de Parent (2019), qui montraient que les pratiques de soutien pour « Se centrer sur l'enfant » et pour « Promouvoir les conversations » sont davantage utilisées que celles pour « Enrichir le langage ». Ce résultat pourrait s'expliquer par la nature des différentes actions posées par l'adulte dans le

cadre des différentes pratiques de soutien. En d'autres mots, les pratiques de soutien « Se centrer sur les enfants » et « Promouvoir les interactions » seraient plutôt des pratiques de soutien plus spontanées, qui ne demandent donc pas de préparation particulière et qui évoluent selon les besoins des enfants (p. ex. faire des commentaires, poser des questions ou être attentif aux enfants et adapter le rythme de parole). À l'inverse, la pratique de soutien « Enrichir le langage » serait possiblement une pratique de soutien que l'on pourrait qualifier de planifiées, c'est-à-dire pour lesquelles une préparation est nécessaire (p. ex. lire préalablement l'histoire pour y cibler du vocabulaire nécessitant des définitions adaptées aux enfants du groupe) (Singcaster, 2020). Logiquement, il est possible de penser que les pratiques de soutien qui sont planifiées auraient davantage lieu lors des activités dirigées par l'adulte, moment pour lequel les enseignantes ou les éducatrices réalisent généralement une planification plus élaborée de l'activité, contrairement aux activités où l'enfant est celui qui dirige, comme lors du jeu libre.

Se centrer sur les enfants

Comme cela a été indiqué précédemment, les résultats démontrent qu'en maternelle quatre ans et en CPE, la pratique de soutien « Se centrer sur les enfants » est davantage utilisée par les enseignantes et les éducatrices, et ce, autant lors la lecture d'une histoire que lors du jeu libre initié par l'enfant. Cette pratique de soutien se traduit par l'attention accordée à l'enfant : l'observer, l'écouter et attendre, ou encore par le fait d'adapter son rythme de parole, se joindre aux activités des enfants et plus encore (Bouchard *et al.*, 2022). Les résultats obtenus convergent vers ceux de Leroy et ses collaborateurs (2017) selon lesquels les pratiques de soutien « Se centrer sur les enfants » sont plus souvent utilisées en contexte d'apprentissage du jeu libre initié par l'enfant. Cette conclusion de Leroy et ses collègues (2017) provient d'une étude menée en Belgique portant sur la qualité des interactions entre les éducatrices et les enfants dans 17 groupes où les enfants étaient âgés de quatre à cinq ans. Plus précisément, nos résultats indiquent que le jeu libre serait particulièrement propice pour se centrer sur l'enfant au regard de deux items, soit : « Évite de dominer la conversation » et « N'ignore pas les tentatives de communication », qui ont été significativement plus observés que durant la lecture d'une histoire. Cela peut s'expliquer par le fait qu'au moment du jeu libre initié par l'enfant, les enfants sont maîtres de leur jeu et que ce sont eux qui ont le contrôle sur le déroulement de la période et les choix qu'ils font (comme le choix du jeu, du partenaire ou du scénario). En conséquence, ils démontrent souvent un niveau plus grand d'engagement (Lachapelle *et al.*, 2021) et déploient donc des habiletés langagières plus développées lorsqu'ils jouent.

Promouvoir les conversations

La seconde pratique de soutien la plus utilisée est « Promouvoir les conversations », de la part autant des enseignantes que des éducatrices. Ce constat concorde également avec la recherche de Parent (2019). Nos résultats indiquent qu'autant en maternelle quatre ans qu'en CPE, le jeu libre initié par l'enfant serait plus propice à promouvoir les conversations, notamment en ce qui concerne l'usage de la pratique « Poser des questions ouvertes ». En effet, ce type de questions a été significativement plus observé lors du jeu libre. Les questions fermées ont, quant à elles, été plus entendues lors de la lecture d'une histoire, et ce, de manière significative auprès des éducatrices. Ce résultat concorde avec la conclusion d'une recherche menée par Deshmukh et ses collègues (2019) qui porte sur les différents types de questions posées lors d'une lecture partagée à laquelle 96 enseignantes de la maternelle ont pris part, affirmant que la majorité des questions posées par l'adulte sont des questions à courte réponse ou des questions se répondant par oui ou par non. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'usage des questions fermées soit plus spontané et nécessite ainsi moins de préparation. Une étude effectuée sur la qualité éducative, plus précisément sur les pratiques déclarées des enseignantes, révèle que le fait de poser des questions ouvertes est une pratique peu courante selon le discours des participantes (Duval et al., 2016). Également, Bautier (2018) révèle que plus rares sont les questions ouvertes notamment celles débutant par « comment » ou « pourquoi ». Par ailleurs, une étude menée dans des classes à l'éducation préscolaire et au primaire par Grifenhagen et Barnes (2022) soulève que de poser des questions directement reliées aux apprentissages favoriserait l'engagement des enfants. Tout comme cela est mentionné dans la recherche de Deshmukh et ses collègues (2019), il serait pertinent d'ajouter des questions ouvertes aux lectures d'histoire, car ce type de questions permettrait un plus grand défi pour les enfants. En effet, les questions fermées semblent entraîner majoritairement de bonnes réponses comparativement aux questions ouvertes. Le fait que les enfants puissent obtenir de bonnes réponses aisément laisse à penser que ce type de questions est peut-être trop facile et donc que l'adulte ne propose pas un défi qui correspond au niveau des enfants (Deshmukh et al., 2019). De plus, selon le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, Pianta et al., 2008), le fait d'employer des questions ouvertes est en lien avec un milieu éducatif de qualité (Pianta et al., 2004). L'absence de questions ouvertes pourrait aussi s'expliquer par la peur de perdre le contrôle du groupe si trop de tours de parole étaient accordés aux enfants (Sénéchal et al., 2021). Afin de pallier cette peur relative à la perte de contrôle et ainsi plus facilement promouvoir les conversations, ces mêmes auteurs ont souligné, au terme de leur recherche, l'importance d'amener les enseignants à saisir les occasions d'enseigner certains éléments favorisant l'interaction lors de situation où les enfants doivent

communiquer à l'oral en grand groupe (p. ex. l'écoute, la prise en compte de l'autre, la gestion des tours de parole, etc.).

Enrichir le langage

Enfin, la pratique de soutien « Enrichir le langage » est celle avec la plus faible fréquence d'utilisation, comparativement aux pratiques de soutien nommées précédemment, tant pour la lecture d'une histoire que pour le jeu libre initié par l'enfant. Cette pratique de soutien requiert, entre autres, de la part de l'adulte, l'utilisation d'un vocabulaire juste et varié, l'explication des mots nouveaux, la reformulation des énoncés et l'ajout d'informations aux propos des enfants (Bouchard *et al.*, 2022). Les éducatrices et les enseignantes ayant pris part à l'étude ont plus souvent fait usage des items « Répète intégralement ce qu'a dit un enfant » et « Fournit ou amène les enfants à formuler une explication à propos d'un objet, d'une action, d'un événement, d'un mot, etc. », et ce, autant lors du jeu libre initié par l'enfant que lors de la lecture d'une histoire. Une étude portant sur les pratiques déclarées des enseignantes à l'éducation préscolaire cinq ans au regard du soutien au développement langagier met d'ailleurs en évidence que les enseignantes, lorsqu'amenées à définir ce qu'est le soutien au langage oral, ont tendance à affirmer qu'elles corrigent les erreurs à l'oral en répétant les mots, ce qui vient corroborer les observations de la recherche de Charron *et ses collègues* (2022). De surcroît, pour les enseignantes de maternelle quatre ans, il ne semble pas y avoir de différence significative entre les deux contextes d'apprentissage au regard de la pratique « Enrichir le langage », bien que certains items précisément associés à cette pratique de soutien se distinguent de manière significative selon le contexte d'apprentissage. C'est notamment le cas de l'item « Met l'accent sur certains mots ou les répète pour les rendre saillants » qui a été significativement plus souvent observé dans le contexte d'apprentissage de la lecture d'une histoire que du jeu libre. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la lecture d'une histoire est souvent utilisée dans le but de travailler le domaine langagier (Charron *et al.*, 2022) et que, principalement lors de la lecture de l'histoire, l'adulte est confronté à de nouveaux mots à employer devant les enfants (Gagnon, 2019). Ce constat est encourageant, car, selon Meacham et ses collègues (2016), le fait de demander aux enfants de répéter les mots enseignés ou d'en donner une définition permet d'améliorer les chances d'utilisation de ces termes par les enfants. De plus, selon Snell et ses collaborateurs (2015), les enfants apprennent de nouveaux mots lorsque des explications descriptives sont fournies à l'oral et que, par la suite, des conversations sont amorcées dans le but de réutiliser ces mêmes mots. À l'inverse, l'item « Reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu » a pour sa part été significativement plus observé

dans le contexte d'apprentissage du jeu libre, comparativement à celui de la lecture d'une histoire. Ceci pourrait notamment s'expliquer par le fait que les enfants ont davantage d'espace pour parler librement lors de cette période, ce qui offre plusieurs occasions à l'adulte de reformuler les propos d'un enfant. En laissant une plus grande place à l'enfant, cela permet à l'adulte d'observer les acquis et les incompréhensions pour ensuite construire de nouvelles connaissances sur le plan du vocabulaire (White, 2020). Malgré tout, cette pratique de soutien est peu fréquente. Ce constat semble d'ailleurs être partagé par d'autres études, dont l'une indique que : « Très exceptionnelles sont les reformulations des énoncés des élèves par l'enseignant de façon à leur permettre d'apprendre des logiques et conduites discursives, des formes et des formulations nouvelles » (Bautier, 2018, p. 14).

Créer un contexte propice à la communication

En plus de ces trois pratiques de soutien, la grille d'observation CLÉÉ inclut une autre section, soit de « Créer un contexte propice à la communication ». Cette section de la grille réfère à ce que l'enseignante ou l'éducatrice met en place au sein de son groupe pour favoriser la communication. Il ne s'agit donc pas d'une pratique en tant que telle, mais plutôt d'une manière d'agir permettant de laisser place à la communication entre l'adulte et les enfants ou entre les enfants. Une étude a d'ailleurs démontré que de créer un contexte propice à la communication serait parmi les seuls prédicteurs significatifs de la croissance du vocabulaire au fil du temps (Justice *et al.*, 2018).

À cet égard, discutons d'abord des résultats des éducatrices. Pour l'item qui s'intéresse à la position des éducatrices auprès des enfants, il est démontré qu'elles se positionnent plus activement à la hauteur des enfants durant la lecture d'une histoire, comparativement au contexte d'apprentissage du jeu libre initié par l'enfant. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que durant la lecture d'une histoire, la majorité des éducatrices étaient assises sur des chaises ou encore sur le sol avec les enfants, le nombre d'enfants dans les groupes, moyenne neuf, favorise cette proximité. Or, durant le jeu libre, bien que certaines éducatrices se soient assises avec les enfants, d'autres sont restées debout durant l'ensemble de la captation vidéo. En conséquence, elles étaient plus loin des enfants et se sont vu attribuer la cote de 1 sur l'échelle de Likert de la grille CLÉÉ. En ayant une telle position lors du jeu libre initié par l'enfant, il est possible de se questionner sur l'implication de ces éducatrices durant le jeu libre initié par l'enfant. Il apparaît pertinent de revoir le rôle de l'adulte auprès des enfants lors de divers contextes d'apprentissage au moment des formations initiales en éducation à la petite enfance étant donné qu'en partageant une plus grande

proximité physique, notamment lors du jeu libre initié par l'enfant, cela est favorable au développement d'une bonne relation entre l'adulte et l'enfant (White, 2020). Lors des captations vidéo, bien que cela n'était pas un objet d'observation, il a été constaté que, lorsque les éducatrices n'étaient pas à proximité des enfants, celles-ci étaient occupées à d'autres tâches, soit le rangement de certains espaces, l'organisation du local ou encore les tâches de préparation d'une activité. Cela démontre que les éducatrices sont aux prises avec un grand nombre de tâches routinières et qu'afin de parvenir à compléter ses nombreuses tâches, elles profitent des moments où elles sont moins sollicitées par les enfants. Les enseignantes de maternelle quatre ans, quant à elles, ont démontré se mettre plus souvent à la hauteur des enfants durant le jeu libre initié par l'enfant, comparativement au contexte d'apprentissage de la lecture d'une histoire. En effet, bien que certaines d'entre elles ne partageaient aucune proximité avec les enfants, la moyenne obtenue démontre que dans plus de 50 % du temps, elles se positionnent à leur hauteur, se penchent vers eux ou encore recherchent le contact visuel. Ce constat est encourageant compte tenu des bienfaits que cela peut avoir sur la relation entre l'adulte et l'enfant. En effet, se positionner près de l'enfant dans un contexte d'apprentissage où ce dernier est le décideur permet de renforcer la proximité dans la relation (White, 2020). Par ailleurs, dans le contexte d'apprentissage de la lecture d'une histoire, elles ont plus souvent été observées assises sur une chaise, sans nécessairement se pencher activement pour être à la hauteur des enfants. En moyenne, dans les groupes de maternelle quatre ans observés, ceux-ci étaient constitués de 14 enfants. Certains groupes pouvaient même compter 17 enfants. Le nombre d'enfants peut avoir une incidence sur la position de l'enseignante durant l'histoire afin de permettre à tous de voir les images du livre. À notre connaissance, aucune recherche ne porte sur la position de l'adulte au moment de la lecture d'une histoire et sur les effets que cela peut avoir sur les enfants. Toutefois, selon l'outil de collecte de données CLASS (Pianta *et al.*, 2008), la proximité avec les enfants favorise la création d'un climat positif au sein du groupe, bien que ce ne soit pas le seul facteur permettant d'y parvenir. L'instauration d'un climat positif serait ainsi en lien avec la qualité des interactions.

Pour le deuxième item de cette section, soit « Participe activement à l'activité en cours », les moyennes obtenues, autant des enseignantes que des éducatrices, sont plus élevées pour le contexte d'apprentissage de la lecture d'une histoire. Toutefois, les écarts entre ces deux contextes d'apprentissage ne semblent pas majeurs puisque les différences ne sont pas statistiquement significatives. Étant donné que la lecture d'une histoire est une activité animée par l'adulte, il est plus facile de compter les moments où l'adulte y prend part activement, notamment par le type de questions et de commentaires émis. À ce

sujet, l'adulte possède souvent une intention pédagogique lors de la lecture d'une histoire, ce qui l'amène à créer des interactions avec les enfants (Brodin et Renblad, 2020). Or, bien que les interactions lors de la lecture d'une histoire soient importantes, la participation active à la suite de la lecture l'est tout autant. En effet, il est démontré qu'elle serait bénéfique pour le développement du vocabulaire et la compréhension des différents concepts liés au récit (Brodin et Renblad, 2020). Pour ce qui est du jeu libre, lorsque l'adulte se trouvait à proximité des enfants, mais n'avait aucune interaction, il n'était pas possible de le compter comme une participation active, ce qui peut expliquer les moyennes moins élevées pour ce contexte d'apprentissage. Cette observation permet de constater qu'il manque encore de connaissances sur l'intérêt de jouer avec les enfants (Visković *et al.*, 2019) et qu'il est important de répandre les bienfaits des interactions lors de ce contexte d'apprentissage. Cette même recherche mentionne aussi qu'il existe un lien entre le niveau d'éducation de l'adulte et l'importance qui est accordée au jeu libre initié par l'enfant, ce qui démontre, encore une fois, la pertinence de chercher à bonifier la formation initiale afin de permettre aux futures enseignantes et éducatrices de mieux saisir l'influence qu'elles peuvent avoir sur les enfants lors de cette période. Dans la présente recherche, la majorité des éducatrices possèdent un diplôme en lien avec la petite enfance et l'ensemble des enseignantes détiennent minimalement un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Toutefois, les études en petite enfance ciblent spécifiquement les jeunes enfants (0-5 ans), comparativement au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire qui abordent peu l'enfant de quatre à cinq ans. Toutefois, des données n'ont pu être récoltées quant à la place accordée au jeu libre initié par l'enfant étant donné qu'il s'agissait d'un contexte d'apprentissage prérequis pour prendre part à l'étude, mais une étude s'intéressant aux pratiques déclarées des enseignantes à l'éducation préscolaire avait révélé que cette période était grandement valorisée (Lachapelle, 2020). Malgré tout, la place accordée au jeu libre que les participantes accordent au quotidien n'a pu être mesurée dans cette recherche.

En contexte d'apprentissage de jeu libre initié par l'enfant, les résultats obtenus démontrent une grande variabilité parmi les éducatrices au regard du troisième item, soit « Adapte la complexité de son langage au niveau du développement langagier des enfants ». En effet, les cotes obtenues s'étalent de 1 à 4 démontrant que certaines participantes avaient un langage trop complexe ou encore trop simple lors de leurs interactions. Durant la lecture d'une histoire, la variabilité des moyennes obtenues étant beaucoup moins grande, les éducatrices ont donc, dans la majorité des cas, utilisé un langage plus adapté au niveau des enfants ou prenaient plus le temps de l'adapter aux enfants. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'elles ont eu le souci de reprendre certains mots de vocabulaire, pouvant sembler complexes, afin d'assurer la

compréhension de tous les enfants du groupe. Toujours au regard de cet item, les enseignantes de maternelle quatre ans ont démontré s'adapter davantage au niveau de développement langagier des enfants lors du jeu libre initié par l'enfant. Toutefois, la moyenne obtenue lors de la lecture de l'histoire reste tout de même élevée, ce qui démontre un certain souci d'adaptation de leur part. La lecture d'une histoire se veut propice à l'utilisation de vocabulaire plus sophistiqué et littéraire, ce qui peut contribuer à expliquer le score plus élevé pour cet item de la grille, les enseignantes et les éducatrices devant prendre le temps de définir certains termes étant donné qu'elles font usage d'un vocabulaire plus complexe. Ce constat est encourageant compte tenu du fait que les enfants qui interagissent avec des adultes ayant des structures linguistiques plus complexes et qui utilisent du vocabulaire plus sophistiqué sont souvent plus productifs sur le plan langagier (Piasta *et al.*, 2012). De plus, selon les recommandations didactiques de Gagnon (2019), il est nécessaire de cibler judicieusement des mots lors de la lecture d'une histoire et d'en préparer de courtes définitions, ce qui semble faire partie des pratiques des participantes à la lumière des observations. Par ailleurs, lorsque les mots lus par l'adulte ne sont pas expliqués, cela fait diminuer la cote accordée sur l'échelle de Likert, car les mots compliqués peuvent venir brimer la compréhension des enfants. En effet, il apparaît essentiel d'offrir un soutien de la part de l'adulte étant donné la complexité linguistique de certains textes (Barnes *et al.*, 2019).

Pour le quatrième item de cette section, « Suscite la participation verbale et non verbale des enfants », les données obtenues révèlent une majorité d'interactions lors du jeu libre initié par l'enfant, comparativement au contexte d'apprentissage de la lecture d'une histoire, autant en maternelle quatre ans qu'en CPE. Cet item comprend à la fois les échanges verbaux et les regards (p. ex. le balayage visuel). Tant les enseignantes que les éducatrices ont démontré tenter plusieurs échanges avec différents enfants de leur groupe. Durant le jeu libre, les participantes ont pu rejoindre plusieurs enfants et donner de l'attention à différents enfants se trouvant à proximité. Or, durant la lecture d'une histoire, les enfants qui participent activement étaient plus souvent pris en considération, au détriment des enfants qui participaient moins. Les résultats démontrent donc que cet item s'observe plus souvent en contexte d'apprentissage du jeu libre initié par l'enfant. Cette étude démontre aussi que les enseignantes et les éducatrices font usage de pratiques gagnantes pour le développement du langage oral des enfants par le fait qu'elles cherchent à solliciter plusieurs enfants. Il a en effet été démontré que les enfants dont les enseignantes perçoivent une meilleure réceptivité et réactivité à leurs propos, ont une plus grande productivité et complexité langagière (Cabell *et al.*, 2011). Toutefois, il serait bénéfique d'accorder de l'attention à l'ensemble du groupe lors de la lecture d'une histoire afin que tous aient l'opportunité

d'interagir. Selon Dupin de Saint-André (2011) lors de la lecture d'une histoire, lorsque celle-ci est interactive, cela permet d'offrir une qualité des interactions permettant le développement des habiletés de compréhension.

Le cinquième item, « Entretien des échanges de plus de quatre tours de parole », est peu observé, tant en contexte d'apprentissage de jeu libre initié par l'enfant que celui de lecture d'une histoire. Les résultats de la présente étude révèlent en effet que les conversations entretenues avec l'adulte sont majoritairement courtes, c'est-à-dire qu'elles sont généralement de moins de quatre tours de parole. Les moyennes obtenues lors de la lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant sont relativement semblables et leurs différences ne sont pas significatives. Ceci peut s'expliquer par le fait que les échanges ne sont pas toujours soutenus par l'adulte dans le but d'aller plus loin dans la conversation. Lors de la lecture d'une histoire, il était fréquent que l'adulte pose de nombreuses questions, sans toutefois attendre une réponse de la part des enfants, ou encore émettre un commentaire en reprenant rapidement la lecture. Une étude qui s'est intéressée particulièrement aux réponses des enfants à la suite des questions de la part de l'adulte a démontré que les enfants ne répondent pas nécessairement aux questions lorsqu'elles sont posées en série (de Rivera *et al.*, 2005) et donc que peu de temps leur est accordé afin de réfléchir et de répondre. En conséquence, comme il n'y a pas de suite de la part de l'enfant, il n'est pas possible de compter plusieurs échanges sur le sujet émis et cet item ne peut être comptabilisé. Toutefois, le fait de s'étendre sur un sujet en lien avec l'histoire pourrait encourager les enfants à produire des structures grammaticales plus complexes avec les connaissances que l'enfant possède déjà et ainsi permettre à l'adulte d'intervenir de manière plus personnalisée (Dickinson et Porche, 2011).

Finalement, concernant le dernier item, « Offre aux enfants des occasions d'être en contact avec l'écrit », le contexte d'apprentissage de la lecture d'une histoire semble y être plus favorable en raison de la présence du livre au centre de l'activité. En maternelle quatre ans ainsi qu'en CPE, la différence entre les moyennes obtenues selon le contexte d'apprentissage est significative. En effet, le contact avec l'écrit est nettement plus présent lors de la lecture d'une histoire, comparativement au jeu libre initié par l'enfant, ce qui s'explique par la présence du livre au centre de l'activité, ce dernier étant un élément clé au déroulement de la période. Lors du jeu libre initié par l'enfant, les enfants ont été peu souvent observés en train de manipuler du matériel relatif à l'écrit (p. ex. crayons, livres, papier). Bien que les enseignantes interrogées lors d'une recherche menée par Lachapelle (2020) rapportent mettre en place divers éléments pour soutenir l'émergence de l'écrit dans leur classe, ces éléments ne sont pas présents dans l'ensemble

des espaces de jeu. Dans le même sens, les observations effectuées lors d'une recherche menée par Drainville et Charron (2021) révèlent que des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé présentent un environnement physique peu enrichi au regard du matériel écrit.

5.2 Discussion des principaux résultats à la lumière du modèle systémique et dynamique

Au terme du deuxième chapitre, le modèle systémique et dynamique élaboré par Sameroff (2009) a été retenu dans le cadre de cette recherche afin d'expliquer le développement du langage oral des enfants de quatre ans. Plusieurs raisons ont motivé le choix de ce modèle, notamment sa composante systémique, c'est-à-dire le fait que plusieurs domaines (motricité, langage, social, etc.) interagissent pour permettre la progression de l'enfant ; ainsi que sa composante dynamique, qui s'explique par l'importance accordée aux interactions bidirectionnelles et à un va-et-vient entre l'enfant et le contexte d'apprentissage dans lequel il se trouve. Les paragraphes qui suivent discutent de quatre éléments du modèle à la lumière des résultats obtenus.

5.2.1 Modèle systémique et dynamique pour le développement du langage oral

Premièrement, le modèle systémique et dynamique souligne que l'enfant se développe de manière globale (Sameroff, 2009), c'est-à-dire dans plusieurs domaines de développement simultanément. À cet égard, nos résultats indiquent qu'une variété de pratiques de soutien sont mises en place par les enseignantes et les éducatrices, ce qui laisse entendre qu'à la fois les contextes d'apprentissage du jeu libre initié par l'enfant et de la lecture d'une histoire représentent des situations favorables au développement global et donc au soutien du langage oral. Non seulement ces contextes d'apprentissage permettent l'utilisation de pratiques pour soutenir le langage oral, mais permettent aussi le développement d'autres habiletés chez l'enfant. De plus, selon le modèle de Sameroff, ces deux contextes d'apprentissage sollicitent plus d'un domaine de développement à la fois, contribuant ainsi au développement de l'enfant dans sa globalité, et sont propices à la mise en place d'interactions en continu entre l'enfant et l'adulte. Nos résultats appuient d'ailleurs cette idée puisqu'il a été observé que le jeu libre permet à l'enfant de développer plusieurs habiletés :

En jouant, il apprend notamment à développer son autonomie et ses relations avec les autres. Il effectue des choix, prend des décisions, fait des découvertes, a des idées, imagine des scénarios et apprend à se concentrer sur quelque chose sans se laisser distraire. Il se fait comprendre par les autres, joue parfois le rôle du conciliateur ou de médiateur et trouve des solutions. Le jeu est un outil de communication, d'expression et d'action ; il favorise l'ouverture sur le monde (MEQ, 2021, p. 9).

La lecture d'une histoire, de son côté, est surtout connue pour soutenir le langage oral. Or, elle influence, tout autant que le jeu libre initié par l'enfant, les autres domaines de développement. À ce sujet, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (2019) mentionne qu'en stimulant la compréhension orale des enfants, il leur est plus facile de comprendre des consignes (développement physique et moteur). En ayant un vocabulaire plus étendu, il leur est possible de faire des liens entre les connaissances (domaine cognitif). Enfin, le développement du langage oral fait par l'entremise de la lecture d'histoires permet aussi à l'enfant d'apprendre à se connaître, et ainsi mieux s'affirmer (domaines social et affectif).

5.2.2 Rôle de l'adulte dans le soutien au langage oral

Deuxièmement, le modèle met de l'avant l'importance du rôle de l'adulte pour stimuler et soutenir les habiletés langagières des enfants en fonction de leur niveau de développement du langage oral. Il met de l'avant que la rétroaction offerte par l'adulte est essentielle pour soutenir l'enfant dans son langage oral. La grille d'observation utilisée, la CLÉE, permettait en ce sens de s'intéresser aux comportements de l'adulte lors des deux contextes d'apprentissage. À cet égard, pour ce qui est de la participation des enseignantes et des éducatrices lors des périodes de jeu libre initié par l'enfant, les résultats de ce projet démontrent qu'elles prennent activement part au jeu des enfants dans près de 50 % du temps ou moins. Nos résultats concordent donc avec ceux de Parent (2020), c'est-à-dire que les enseignantes de maternelle sont moins présentes durant l'activité initiée par l'enfant (jeu libre), comparativement à l'activité initiée par l'adulte (lecture d'une histoire) étant donné la présence accrue de l'enseignante au moment de la lecture d'une histoire pouvant s'expliquer par le fait qu'elle est indispensable à l'animation de la lecture. Ce résultat pourrait s'expliquer par un manque de connaissance au sujet de l'apport de l'adulte pour le développement du langage oral lors des périodes de jeu libre initié par l'enfant ainsi que par le fait que le jeu n'est plus une activité courante de l'adulte et donc celui-ci doit réapprendre à jouer en plus d'être en mesure d'y intervenir de manière éducative (Marinova, 2015). Également, dans le cadre d'un projet de recherche-action (Bouchard et al., 2017), 17 personnes enseignantes à l'éducation préscolaire ont participé à un entretien semi-dirigé portant sur les pratiques déclarées en matière de soutien au langage oral. Cette recherche a mis en lumière que les participantes n'avaient pas été en mesure de faire un lien entre les bienfaits du jeu libre pour le développement du langage oral et le jeu (Charron *et al.*, 2022). Lors de cette même étude, les participantes nommaient majoritairement la lecture de l'histoire et la participation à des chansons avec les enfants comme étant pratiques de soutien au langage oral. De plus, dans l'étude de Duval et ses collaborateurs (2016), portant sur les pratiques déclarées et les pratiques observées au sujet de la qualité des interactions adulte-enfant à l'éducation préscolaire, les enseignants

ont déclaré éprouver des difficultés quant à la répartition de leur temps à l'ensemble des enfants du groupe. Conséquemment, il devient plus difficile d'offrir un soutien personnalisé aux enfants (Duval *et al.*, 2016). Comme le jeu libre initié par l'enfant est un contexte d'apprentissage lors duquel les enfants se retrouvent à différents endroits dans la classe, il est possible de présager que ce contexte d'apprentissage ne permette pas d'offrir un soutien approprié à l'ensemble des enfants du groupe. Le fait de les avoir regroupés tous au même endroit faciliterait les différentes interventions de l'adulte, ce qui pourrait aussi contribuer à expliquer ce pour quoi les enseignantes et les éducatrices ont participé plus activement à la période de la lecture d'une histoire.

Le rôle de l'adulte se veut alors nécessaire au développement des enfants (Bautier, 2018), sans quoi aucune pratique de soutien au développement du langage ne pourrait être mise en place. Lors du jeu libre initié par l'enfant, indépendamment des postures qu'il adoptera, il peut déployer des pratiques dans le but de soutenir les enfants. Lors de l'histoire, l'adulte est certes celui qui raconte l'histoire, mais doit aussi accompagner les enfants dans la compréhension du récit. Cette compréhension peut être permise grâce aux questions posées, à la reformulation, à l'explication du vocabulaire, etc. L'adulte se doit donc de graviter autour des enfants pour saisir différentes opportunités afin de les soutenir dans leur développement.

5.2.3 S'adapter à l'enfant

Troisièmement, afin d'être en mesure de bien prévoir les activités en fonction des capacités de l'enfant, comme le veut le modèle systémique et dynamique (Sameroff, 2009), il importe que l'enseignante ou l'éducatrice soit en mesure de reconnaître les capacités des enfants de son groupe afin d'intervenir de manière différenciée auprès d'eux et permettre de réels progrès. À la lumière de nos résultats, il semble que le jeu libre initié par l'enfant puisse être un contexte d'apprentissage plus favorable pour mettre en place cette différenciation et répondre à leurs besoins respectifs. En effet, les résultats obtenus démontrent que durant le jeu libre initié par l'enfant, les enseignantes et les éducatrices prennent davantage la peine d'adapter leur langage au niveau de développement langagier des enfants et donc de se montrer sensibles aux différences de chacun. Ceci pourrait notamment s'expliquer par le fait que, lors des échanges d'un à un ou en petits groupes durant le jeu libre, il est plus facile pour l'adulte de respecter où l'enfant en est dans son développement, comparativement au moment de la lecture d'histoire où tous les enfants sont regroupés ensemble. En effet, la lecture d'une histoire réalisée en grand groupe demande à l'adulte de s'adapter de manière plus générale au groupe d'âge des enfants et non à chacun d'eux de

façon individualisée, car il lui importe que la majorité des enfants puisse suivre l'histoire. En conséquence, cette histoire peut s'avérer trop difficile pour certains ou encore trop facile pour d'autres. Cela met en évidence que la nature même du contexte d'apprentissage (dirigé par l'adulte vs initié par l'enfant) peut avoir une incidence sur l'adaptation des activités aux capacités des enfants. Les activités en petits groupes, où l'adulte peut s'adapter à chacun des enfants, seraient donc à prioriser (White, 2020) pour favoriser le développement du langage oral. Cette adaptation aux capacités de l'enfant permet des interactions appropriées au développement et aux intérêts (White, 2020), et suscite un meilleur engagement facilitant la progression de l'enfant (Aguirre-Munoz et Pantoya, 2016, dans Lachapelle *et al.*, 2021). Enfin, les histoires lues à l'ensemble du groupe ne peuvent avoir des retombées équivalentes sur chacun des enfants étant donné qu'ils ont différents niveaux de maîtrise du langage oral. Les enfants ayant une facilité avec le langage bénéficieraient possiblement davantage d'une histoire lue par l'enseignante et il leur serait plus facile d'apprendre des nouveautés et de les mettre en application à leur tour (Bautier, 2018).

En conséquence, afin de répondre aux caractéristiques du modèle de Sameroff (2009), la lecture d'une histoire réalisée en grand groupe ne semblerait pas être le type de regroupement idéal pour le développement de l'enfant, car il ne permet pas de s'adapter aux besoins d'un enfant et d'ainsi le stimuler sur un élément plus complexe que son niveau de développement actuel. Afin d'y parvenir, la lecture d'une histoire en sous-groupe serait à prioriser. Les enfants pourraient y être regroupés selon leurs forces et leurs difficultés. Ainsi, l'enseignante ou l'éducatrice pourrait varier l'usage des pratiques de soutien au langage oral ou encore choisir un album jeunesse complètement différent.

5.2.4 Importance des interactions entre les pairs

Quatrièmement, le modèle systémique et dynamique met de l'avant la nécessité d'être en interaction avec les autres enfants. Les interactions avec les pairs sont aussi nécessaires au développement du langage oral de l'enfant. Néanmoins, les résultats de la présente étude révèlent que l'item de la grille « Facilite un échange entre les pairs » est la pratique ayant été la moins observée tant chez les enseignantes que chez les éducatrices, et ce, pour les deux contextes d'apprentissage. Cette pratique s'observe lorsque l'adulte invite un enfant à répondre à la question d'un camarade ou encore invite les enfants à discuter en duo. Afin de pouvoir noter la présence de cet item, l'enseignante ou l'éducatrice devait inviter les enfants à répondre aux questions d'un autre enfant ou encore amorcer une conversation entre deux enfants. Il pourrait donc être important de valoriser davantage les interactions entre les pairs étant donné que les connaissances acquises lors des interactions avec ceux-ci ont un impact important sur leur développement

(Weitzman et Greenberg, 2008) et que par eux-mêmes, les enfants communiqueraient peu souvent entre eux, ou encore n'auraient pas de conversation soutenue et entretiendraient peu d'interactions (Breton *et al.*, 2021). Conformément au modèle théorique de Sameroff (2009), et sachant que les enfants âgés de trois à cinq ans qui ont plus d'interactions avec leurs pairs sont ceux ayant des compétences langagières plus développées (Weitzman et Greenberg, 2008), les enseignantes et les éducatrices gagneraient à améliorer leurs pratiques de soutien du langage oral favorisant les interactions afin de soutenir adéquatement les enfants dans leur développement du langage oral. Autrement, il est préférable d'accorder une plus grande place au contexte d'apprentissage qui permet les interactions entre les pairs comme le jeu libre initié par l'enfant. Étant donné que les enseignantes et les éducatrices prennent davantage la parole que les enfants au moment de la lecture d'une histoire, cela laisse non seulement moins de place aux interactions entre les enfants, mais également à celles entre l'adulte et les enfants. Ce résultat met aussi en lumière l'importance d'accorder des périodes de jeu libre initié par l'enfant durant la journée afin que ceux-ci puissent interagir davantage les uns avec les autres, ce qui est d'ailleurs cohérent avec la prescription du programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), à savoir d'offrir deux périodes de 45 à 60 minutes de jeu par jour. Les résultats de la présente étude révèlent aussi que les enseignantes et les éducatrices parviennent à mieux interagir avec l'enfant lors du jeu libre initié par l'enfant, comme cela est observé pour certains items de la grille, dont l'item « Suscite la participation verbale et non verbale des enfants » et l'item « Entretient des échanges de quatre tours de paroles avec les enfants », soit deux pratiques de soutien bénéfiques pour le développement du langage oral. D'ailleurs, une recherche menée en 2018 par Justice et ses collaborateurs est arrivée à la conclusion qu'il existe un lien direct entre le développement du langage et la place laissée à l'enfant pour parler, et ce, peu importe le contexte d'apprentissage. De surcroît, de Weck (2003) a montré, en cohérence avec ce qui précède, que le jeu libre initié par l'enfant est considéré comme propice aux échanges avec ses pairs, celui-ci comprenant de nombreux tours de parole, en plus d'être un moment riche durant lequel le discours de l'enfant peut prendre diverses formes.

Afin que la période réservée à la lecture d'une histoire soit plus propice aux interactions entre les pairs, il semblerait avantageux, encore une fois, d'y favoriser une lecture en sous-groupe. En étant regroupés ainsi, les pratiques de soutien déployées par les enseignantes et les éducatrices seraient plus personnalisées et, comme il l'a été mentionné dans le deuxième chapitre de ce mémoire, un tel type de regroupement favorise les progrès au regard du développement du langage oral (Cohen-Mimran, 2016). Également, une étude concernant l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire a mis en évidence que l'engagement

envers les pairs est de niveau plus élevé lors du jeu libre initié par l'enfant ou des activités en sous-groupes (Breton et al., 2021).

En somme, il est apparu intéressant d'établir des liens entre les résultats de la recherche et le modèle théorique systémique et dynamique retenu dans ce projet. La prochaine section poursuit avec les forces et les limites de la recherche.

5.3 Limites de la recherche

Cette étude visait à décrire les pratiques observées au regard du soutien au langage oral des enfants de quatre ans. Elle cherche à combler un vide dans les connaissances concernant l'usage de certaines pratiques de soutien lors des contextes d'apprentissage du jeu libre initié par l'enfant et de la lecture d'une histoire par l'enseignante ou l'éducatrice. Elle a permis de mesurer la fréquence d'utilisation de certaines pratiques de soutien au langage oral afin de brosser un portrait de la situation actuelle. Néanmoins, elle présente certaines limites qu'il convient de reconnaître et de discuter.

Cette étude présente deux limites principales. La première concerne le choix et l'utilisation de la *Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit* (CLÉÉ ; Bergeron-Morin et al., 2019) comme outil d'observation. D'abord, comme cela a déjà été mentionné, cette grille n'a pas encore fait l'objet d'un processus de validation scientifique complété, bien que les démarches de validation aient été entamées et qu'un article scientifique ait été publié (Bergeron-Morin et al., 2022). Considérant que cette grille a été développée en se basant sur les pratiques de soutien au langage oral présentées dans le cadre conceptuel, il a été convenu de la retenir pour la présente étude. De plus, cet outil permet de décrire les pratiques de soutien avec précision, en plus d'avoir été construit sur des bases théoriques et empiriques solides (Bergeron-Morin, 2021). Enfin, un guide de codification (Bergeron-Morin et al., 2019) a permis d'encadrer l'étudiante-chercheuse quant à la manière de codifier certains éléments. Également, étant donné que les captations vidéo ont été réalisées dans des contextes d'apprentissage se voulant les plus authentiques possibles, aucune demande n'avait été préalablement faite afin que le nombre d'enfants soit équivalent dans chacun des groupes. Cette variable peut toutefois avoir une incidence sur les pratiques de soutien au langage oral employées par l'enseignante ou l'éducatrice (Bergeron-Morin, 2021). Par ailleurs, afin de minimiser les limites de cet aspect, les contextes d'apprentissages (lecture d'une histoire et jeu libre initié par l'enfant) et les types de

regroupements (individuel et en grand groupe) ont été contrôlés d'un groupe à l'autre et d'un milieu éducatif à un autre.

Toujours en ce qui concerne la grille, deux des items de la section B semblent influencer positivement sur le score moyen pour cette section. En effet, pour les items « Évite de dominer la conversation » et « N'ignore pas une tentative de communication d'un enfant », des scores élevés ont été obtenus dans les deux contextes d'apprentissage et les deux milieux éducatifs. Toutefois, nous avons été à même de constater que même si certaines participantes n'interagissaient pas ou très peu avec les enfants, elles ont tout de même obtenu des scores élevés à ces deux items, ce qui paraît étonnant étant donné qu'aucune pratique de soutien pour le développement du langage oral n'était réellement utilisée. Selon nous, ces deux items de la grille seraient à revoir, car ils contribuent à l'obtention d'un score moyen élevé, mais sont peu représentatifs d'une intention active de soutenir le langage oral de l'enfant de la part de l'adulte. Toujours dans cette même section de la grille, l'item « Observe et écoute les enfants de façon attentive » peut parfois être empreint de subjectivité. En effet, la chercheuse utilisant cette grille doit être en mesure d'observer si la participante fait preuve d'une écoute sincère, ce qui peut s'avérer un défi lors de l'observation.

La seconde limite de cette étude concerne le nombre restreint de participantes ayant pris part au projet. En effet, la taille de l'échantillon restreint la possibilité d'atteindre une puissance statistique suffisante pour faire des analyses plus poussées et ne permet pas à lui seul de généraliser les résultats obtenus. À noter que ce petit échantillon s'explique notamment par la situation sanitaire mondiale dans laquelle s'est inscrite la recherche, soit la pandémie mondiale de Covid-19, ce qui a complexifié le processus de recrutement.

Une troisième limite de cette étude est que nous ne sommes allées observer qu'une seule fois chaque enseignante et éducatrice pour recueillir leurs pratiques de soutien au langage oral, et ce, plus précisément, lors d'une lecture d'histoire et d'une période de jeu libre. Il aurait été intéressant d'aller les observer plus d'une fois afin d'observer si le livre lu par l'adulte ou si l'aménagement physique, le matériel et les interactions en classe lors de la période de jeu libre auraient pu influencer les pratiques de soutien au langage oral des enseignantes et des éducatrices. Il aurait également été intéressant d'observer plus de deux contextes d'apprentissage, par exemple, lors de la causerie ou de la collation.

Toutefois, les résultats permettent tout de même de brosser un premier portrait des pratiques de soutien au langage oral observé auprès d'enfants de quatre ans en CPE et à l'éducation préscolaire. Ce projet de maîtrise se veut donc un point de départ, dans le but d'obtenir un prochain portrait plus représentatif de chacun des milieux éducatifs.

5.4 Synthèse du chapitre

Ce chapitre a permis d'établir des liens entre les résultats de la présente étude et ceux provenant d'autres recherches. Il a aussi permis de mettre en lumière les pratiques de soutien au langage oral utilisées par les enseignantes et les éducatrices, et ce, selon les contextes d'apprentissage. De manière générale, on constate que les enseignantes et les éducatrices sont en mesure de créer un contexte propice à la communication, bien que cela s'effectue de façon différente selon la lecture d'une histoire ou lors du jeu libre initié par l'enfant. La lecture d'une histoire se veut propice à la participation active de l'adulte en plus d'offrir des occasions de mettre les enfants en contact avec l'écrit. Le jeu libre, quant à lui, est plutôt propice à adapter la complexité du langage de l'adulte à celui des enfants, à susciter la participation verbale et non verbale ainsi qu'à entretenir des échanges de plus que quatre tours de parole. Le jeu libre s'est aussi révélé plus favorable à l'utilisation des pratiques de soutien pour se centrer sur l'enfant, notamment en ce qui concerne les items « Évite de dominer la conversation » et « N'ignore pas les tentatives de communication ». Pour ce qui est des items relevant de la pratique de soutien « Promouvoir les conversations », ils ont, eux aussi, été majoritairement observés en contexte d'apprentissage du jeu libre initié par l'enfant. Enfin, les pratiques de soutien pour « Enrichir le langage » ont été plus observées lors de la lecture d'une histoire, contexte d'apprentissage qui se veut favorable à l'utilisation d'un langage plus complexe. En bref, il serait juste d'affirmer que les contextes d'apprentissage de jeu libre initié par l'enfant et de lecture d'une histoire se veulent bénéfiques pour le développement du langage oral.

CONCLUSION

Survol de la recherche

Le langage oral est une faculté essentielle au bon développement de l'enfant (Doyon et Fisher, 2010). En 2017, 13,4 % des enfants présentaient des vulnérabilités au regard des habiletés de communication. Ces dernières se développent notamment au contact de l'enfant avec son environnement (Bouchard, 2008). Il est donc nécessaire d'offrir un environnement riche et stimulant aux enfants afin de veiller à leur développement. Comme mentionné dans la problématique, à l'âge de quatre ans, les enfants se situent dans une période charnière pour le développement du langage oral et il est nécessaire d'agir tôt sur ce dernier puisqu'il peut avoir des répercussions sur la trajectoire scolaire et la réussite éducative des enfants. Comme les enfants québécois de quatre ans peuvent évoluer dans différents milieux éducatifs, dont les CPE et les maternelles quatre ans, et qu'au cours d'une journée dans ces milieux les contextes d'apprentissage sont nombreux, il semble pertinent de s'intéresser aux pratiques de soutien du développement du langage oral des éducatrices et des enseignantes. Plus encore, il s'avère à propos de colliger les pratiques de soutien les plus utilisées selon les contextes d'apprentissage rencontrés dans les deux milieux. Le présent mémoire souhaitait donc répondre à cette interrogation en s'intéressant tout particulièrement aux contextes d'apprentissage suivants : la lecture d'une histoire et le jeu libre initié par l'enfant. Ainsi, cette recherche vise à répondre à la question suivante : « Quelles sont les pratiques de soutien au langage oral des enfants de quatre ans mises en œuvre par des éducatrices en CPE et des enseignantes en maternelle en contexte de lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant ? ».

Le cadre théorique, traité dans le deuxième chapitre, a permis de mettre en lumière le développement du langage oral chez les enfants de trois à six ans en offrant une définition du langage et en exposant différents modèles théoriques du développement langagier, en plus de présenter les contextes d'apprentissage fréquents en CPE et en maternelle, les types de regroupement et les pratiques de soutien au langage oral des enfants. L'ensemble des éléments détaillés au second chapitre de ce mémoire a donc permis de formuler deux objectifs propres à cette recherche, soit 1) décrire les pratiques de soutien au langage oral des enfants mises en œuvre par des enseignantes de maternelle quatre ans et des éducatrices de groupe de quatre ans en CPE dans deux contextes d'apprentissage, soit la lecture d'une histoire et le jeu libre initié par l'enfant; et 2) comparer ces pratiques de soutien au langage oral en fonction des deux contextes d'apprentissage ciblés.

Le troisième chapitre présentait pour sa part la méthodologie de la recherche. L'approche descriptive est préconisée étant donné que les finalités de cette dernière permettaient de répondre à nos objectifs initiaux. Afin d'y parvenir, des enseignantes issues de différents centres de services scolaires ont été recrutées par l'entremise de conseillères pédagogiques ou encore selon les directives propres à chaque CSS. Concernant les éducatrices, elles ont été recrutées par le biais d'une lettre présentant le projet qui a été envoyée directement aux différentes directions d'établissement. Une fois recrutées, les participantes ont eu à remplir un formulaire de consentement, tout comme les parents ou les tuteurs des enfants de leur groupe. Entre mars et juillet 2022, un total de 16 séances d'observations ont été réalisées auprès de huit éducatrices de groupes d'enfants de quatre ans en CPE et de huit enseignantes en maternelle quatre ans se trouvant sur l'île de Montréal ou en périphérie. Ces séances ont été filmées lors des deux contextes d'apprentissage ciblés. Les captations vidéo ont ensuite été analysées à partir de la *Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit* (CLÉÉ; Bergeron-Morin, 2019).

Les quatrième et cinquième chapitres portaient sur la présentation et la discussion des résultats. Une fois les données analysées, il a été démontré que le jeu libre initié par l'enfant semble un contexte d'apprentissage lors duquel les enseignantes et les éducatrices emploient plus souvent les pratiques de soutien « Se centrer sur les enfants » et « Promouvoir les conversations ». Par ailleurs, bien que peu présentes, le contexte d'apprentissage de la lecture d'une histoire semble plus propice à l'usage des pratiques pour « Enrichir le langage ». De plus, il a été soulevé que les contextes d'apprentissage de la lecture d'une histoire et du jeu libre initié par l'enfant permettent tous deux de « Créer un contexte propice à la communication ». Or, l'instauration d'un contexte propice à la communication s'observe selon diverses stratégies, en fonction de l'activité en cours. Toutefois, étant donné que davantage de stratégies ont été observées en contexte d'apprentissage du jeu libre initié par l'enfant, il semble plus évident d'y créer un contexte propice à la communication. Au terme de la discussion, les données de cette étude révèlent que le jeu libre initié par l'enfant se trouve être un contexte d'apprentissage favorable au développement du langage oral étant donné qu'il permet de déployer un plus grand nombre de pratiques de soutien. Cependant, le contexte d'apprentissage de la lecture d'une histoire est aussi nécessaire au développement langagier, car il permet de déployer certaines pratiques moins présentes lors du jeu libre initié par l'enfant. Le jeu libre initié par l'enfant permet d'intervenir de manière personnalisée, encourage

les enfants à parler entre eux étant donné la plus grande place laissée à la parole de l'enfant, et facilite l'utilisation de questions ouvertes. Le contexte d'apprentissage de la lecture d'une histoire a, pour sa part, permis d'observer une meilleure participation active de la part de l'adulte et un meilleur usage des pratiques de soutien pour « Enrichir le langage », notamment au regard de l'explication du vocabulaire complexe. Or, l'usage de ces pratiques de soutien pourrait être amélioré. Enfin, de manière générale, il serait pertinent d'améliorer le nombre de tours de parole entre l'adulte et les enfants. En effet, le fait d'être impliqué dans des conversations plus longues est important pour le développement du langage oral (Cabell *et al.*, 2015). De plus, il serait intéressant que les enseignantes et les éducatrices veillent à faire davantage de commentaires lors de la lecture d'une histoire. Une étude menée par Dickinson et Porche (2011) démontre que les commentaires faits durant la lecture d'une histoire, notamment les commentaires d'analyse, sont associés à un vocabulaire plus riche chez des enfants de quatrième année du primaire. Une autre étude abonde en ce sens en avançant que les commentaires qui permettent d'accroître les connaissances et qui répondent aux enfants ainsi qu'à leurs interrogations permettent d'améliorer leur vocabulaire (Barnes *et al.*, 2017).

Retombées sociales et scientifiques du projet

L'analyse des résultats aura permis de pointer différents constats au regard des pratiques de soutien au langage oral. D'abord, bien que différentes études aient été menées sur les pratiques de soutien au langage oral (Bergeron-Morin, 2021; Drainville *et al.*, 2023; Parent, 2020; Parent et Bouchard, 2020), à notre connaissance, aucune ne portait à la fois sur les maternelles quatre ans et les centres de la petite enfance tout en prenant le soin d'y comparer leur présence dans des contextes d'apprentissage spécifiques soit la lecture d'une histoire et le jeu libre initié par l'enfant. Cette étude permet de faire ressortir l'importance du jeu libre initié par l'enfant en milieu éducatif, contexte d'apprentissage se voulant favorable à l'usage des pratiques de soutien au langage oral (Dumais et Plessis-Bélair, 2017).

Afin qu'elles soient utilisées plus systématiquement dans les différents milieux éducatifs (CPE et maternelle), il importe d'améliorer le développement professionnel au regard de cet aspect (Dumais et Plessis-Bélair, 2017), ce qui était aussi un constat de la recherche de Parent (2020). Une étude menée en 2012 par Piasta et ses collègues avait d'ailleurs conclu que les enseignants ayant suivi une formation sur le développement du langage oral amenaient les enfants à avoir de meilleures productions sur le plan linguistique, en plus de présenter des énoncés plus complexes, comparativement à ceux ayant interagi avec des enseignants employant leurs pratiques habituelles. De plus, alors que le niveau d'éducation de

l'adulte augmente, les performances langagières de l'enfant de sept ans augmentent aussi (Montie *et al.*, 2006). Il apparaît aussi nécessaire de revoir la formation initiale des enseignantes au regard de l'accompagnement et du soutien au langage oral durant le jeu libre initié par l'enfant, étant donné qu'il s'agit d'un contexte d'apprentissage propice à l'utilisation de plusieurs pratiques de soutien au langage oral. Le jeu libre devrait d'ailleurs être omniprésent au sein des différents groupes, étant donné qu'il est prescrit tant par le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019) que le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021). Il s'agit d'un contexte d'apprentissage occupant probablement une majeure partie de la journée des enfants — autant en centre de la petite enfance qu'en maternelle quatre ans. Parce que les enfants y font librement le choix de leur activité, le langage oral se trouve significativement accru à l'âge de sept ans, comparativement aux enfants qui passent plus de temps aux activités solitaires ou en groupe (Montie *et al.*, 2006). Étant donné que cette recherche se veut très précise dans l'analyse des pratiques de soutien au langage oral, elle permet de répertorier différentes manières d'intervenir. Il s'agit d'ailleurs d'une inquiétude soulevée par des enseignantes à l'éducation préscolaire à savoir comment intervenir pour soutenir le langage oral (Drainville *et al.*, 2023).

Enfin, il importe aussi de mentionner que les résultats sont encourageants au regard de l'usage de la pratique de soutien pour « Se centrer sur les enfants ». La présence des éducatrices et des enseignantes dans la majorité des segments des captations vidéo démontre une certaine sensibilité à l'accompagnement de l'enfant durant la lecture d'une histoire et le jeu libre initié par l'enfant afin de veiller au développement du langage oral. De plus, les éducatrices et les enseignantes se montrent sensibles à la création d'un contexte propice à la communication. Pour la majorité des items de la première section de la grille CLÉÉ (Bergeron-Morin *et al.*, 2019), les participantes ont obtenu des résultats se retrouvant dans la moyenne supérieure. Ainsi, les enseignantes et les éducatrices se démarquent, notamment par leur participation à l'activité en cours, mais aussi par l'adaptation de la complexité de leur langage au niveau de développement langagier des enfants. Cependant, étant donné le nombre restreint de participantes, les résultats de la présente étude sont à considérer avec prudence, puisqu'ils ne sont pas généralisables.

Pistes de recherches futures

Comme pistes de recherches futures, il serait pertinent de mener à nouveau cette étude avec un plus grand échantillon pour obtenir des résultats ayant une plus grande portée, mais aussi de s'intéresser à d'autres contextes d'apprentissage omniprésents en milieu éducatif, comme différentes activités dirigées

ou encore les routines et les transitions (Burke Hadley et *al.*, 2022). Le fait d'avoir un échantillon plus important permettrait également une comparaison plus aisée entre les milieux éducatifs. Ce type de recherche pourrait soutenir la formulation de recommandations pratiques en étant plus personnalisé à chacun des milieux éducatifs.

De plus, il pourrait aussi être intéressant de réfléchir à un projet qui combine les pratiques observées et les pratiques déclarées afin de colliger les connaissances des enseignantes et des éducatrices en matière de pratiques de soutien au langage oral, et les raisons qui justifient le choix de leurs pratiques selon les contextes d'apprentissage. Pour ce faire, l'utilisation d'un devis mixte simultané convergent serait approprié. En mettant en commun les données qualitatives et quantitatives, il serait intéressant de faire ressortir si les pratiques réelles des enseignantes et des éducatrices sont cohérentes avec leurs pratiques déclarées (Rajotte et *al.*, 2017). L'apport de l'approche descriptive permettrait d'aborder la problématique avec plus profondeur en comprenant les raisons pour lesquelles les éducatrices et les enseignantes agissent d'une telle manière dans l'usage de leurs pratiques (Fortin, 2020).

Au terme de ces recherches futures, il pourrait aussi s'avérer opportun d'effectuer une recherche collaborative afin d'accompagner les enseignantes et les éducatrices dans la mise en place de pratiques de soutien au langage oral reconnues par la recherche en contexte éducatif de petite enfance et d'éducation préscolaire. Cette recherche permettrait aux éducatrices et aux enseignantes de prendre conscience de leurs pratiques actuelles en plus de susciter la construction de nouvelles connaissances. Également, une telle façon de faire répond à aux besoins des participantes tout en permettant de réels changements (Dumais et Soucy, 2020).

Comme cette étude s'intéresse plus particulièrement aux pratiques de soutien déployées par les enseignantes et les éducatrices, il pourrait être pertinent de s'intéresser aux effets de ces pratiques sur les enfants. En se penchant sur les progrès des enfants, il serait possible de mettre en lumière des pratiques étant plus gagnantes. Un devis expérimental permettrait donc de venir étudier les effets des différentes pratiques de soutien sur le développement du langage oral des enfants de quatre ans. Les statistiques descriptives qui en découlent pourraient ainsi contribuer à créer de nouvelles connaissances scientifiques en énonçant si les pratiques de soutien en question ont eu de réels effets sur le langage oral des enfants (Plante et *al.*, 2021).

Enfin, il apparaît aussi pertinent de mener une future recherche au sujet de la section portant sur l'éveil à l'écrit de la grille CLÉÉ (Bergeron-Morin et al., 2019), dans le but de la bonifier afin qu'elle puisse rendre compte de cet élément de manière plus précise. Cette section de la grille serait ainsi comparée avec d'autres outils conçus pour mesurer l'émergence de l'écrit, comme la grille d'observation *Early Language and Literacy Classroom Observation* (ELLCO Pre-K; Smith et al., 2008).

En somme, ce mémoire démontre l'importance du jeu libre initié par l'enfant pour le soutien au langage oral étant donné qu'il s'agit d'un contexte d'apprentissage propice à l'utilisation de différentes pratiques de soutien autant de la part des enseignantes que des éducatrices. Ce contexte est favorable notamment pour les pratiques de soutien pour « Se centrer sur l'enfant » et « Promouvoir les conversations ». Ce sont toutes deux des pratiques de soutien qui amènent davantage l'enfant à utiliser le langage au moyen de questions ouvertes, d'échanges entre les pairs ou encore l'écoute active, par exemple. La lecture d'une histoire, contexte d'apprentissage dirigé par l'adulte, est aussi pertinente pour le développement du langage oral. Par ailleurs, bien que la recherche démontre qu'il soit plus propice à l'utilisation des pratiques de soutien pour enrichir le langage, elles ont été peu observées. Il serait donc pertinent de profiter de ce contexte d'apprentissage pour solliciter davantage la participation des enfants afin qu'ils puissent utiliser leur langage. Ainsi, les pratiques de soutien pour se centrer sur les enfants et celles pour promouvoir les interactions y seraient bonifiées. Toutefois, dans les deux contextes d'apprentissage retenus, les pratiques de soutien au langage oral pourraient être améliorées afin de favoriser la progression des enfants.

ANNEXE A
FORMULAIRES D'INFORMATION



Objet : Invitation à participer à un projet de recherche sous la responsabilité d'Anne-Sophie Lefebvre
Destinataire : Éducatrices dans un groupe d'enfants de 4 ans

Bonjour,

C'est avec grand plaisir que je vous sollicite pour participer à mon projet de recherche impliquant des éducatrices en centre de la petite enfance auprès d'enfants de quatre ans. **Votre participation permettra de décrire les pratiques éducatives pour soutenir le développement du langage oral des enfants de quatre ans.** Le projet aura lieu en mars et avril 2022.

L'objectif principal de ce projet est de décrire les pratiques éducatives pour soutenir le développement du langage oral des enfants de quatre ans en centre de la petite enfance et en maternelle.

Ce projet de recherche est sous la responsabilité d'Anne-Sophie Lefebvre, étudiante-chercheuse à la maîtrise en éducation à l'UQAM, sous la direction d'Annie Charron et sous la codirection de Lorie-Marlène Brault Foisy, professeures au Département de didactique à l'UQAM et membres de l'Équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs en petite enfance*.

Votre participation consistera à :

- Accepter que l'étudiante-chercheuse vienne **filmer une période d'activité dirigée (histoire) et de jeux libres initiés par l'enfant** (en avant-midi, de 80 à 120 minutes).

Votre consentement est obligatoire afin de participer à ce projet de recherche. Vous aurez à lire et à signer un formulaire de consentement ultérieurement. Aucune compensation n'est prévue pour la participation à ce projet de recherche.

Je vous remercie pour votre précieuse collaboration. Je demeure disponible pour répondre à vos questions. Vous pouvez communiquer avec moi par courriel (lefebvre.anne-sophie@courrier.uqam.ca) ou par téléphone (514-891-7320).

Merci de me confirmer votre participation à la même adresse courriel en précisant votre nom, votre centre de la petite enfance et votre adresse courriel institutionnelle. Je communiquerai avec vous sous peu pour vous fournir de plus amples informations.

Anne-Sophie Lefebvre
Étudiante-chercheuse responsable du projet de recherche

ANNEXE B

GRILLE D'OBSERVATION CLÉÉ



		1	2	3	4																1	2	3	4																												
INFORMATIONS		SECTION A - CRÉER UN CONTEXTE PROPICE À LA COMMUNICATION																																																		
Segment		a. Se positionne activement pour être à la hauteur des enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d. Suscite la participation verbale et non-verbale des enfants, spécialement celle des enfants peu engagés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Nbre enfants		b. Participe activement à l'activité en cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e. Entretient des échanges de plus de 4 tours de parole (2 aller-retours) avec les enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Activité		c. Ajuste la complexité de son langage au niveau de développement langagier des enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f. Offre aux enfants des occasions d'être en contact avec l'écrit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
Date de complétion		Intervalle non-codé :																																																		
Codeur		<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th><th>11</th><th>12</th><th>13</th><th>14</th><th>15</th><th>TOTAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0:00</td><td>0:30</td><td>1:00</td><td>1:30</td><td>2:00</td><td>2:30</td><td>3:00</td><td>3:30</td><td>4:00</td><td>4:30</td><td>5:00</td><td>5:30</td><td>6:00</td><td>6:30</td><td>7:00</td><td></td> </tr> </tbody> </table>																			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL	0:00	0:30	1:00	1:30	2:00	2:30	3:00	3:30	4:00	4:30	5:00	5:30	6:00	6:30	7:00	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL																																					
0:00	0:30	1:00	1:30	2:00	2:30	3:00	3:30	4:00	4:30	5:00	5:30	6:00	6:30	7:00																																						
Raisons non-codées : AE - absence, interaction enfants AT - absence autre tâche AI - absence raison inconnue S - mauvais son																																																				
SECTION B - SE CENTRER SUR LES ENFANTS																																																				
1.	Observe et écoute les enfants de façon attentive et réceptive.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
2.	Domine la conversation. (item négatif)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
3.	Répond aux initiatives verbales et non verbales des enfants.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
4.	Ignore une tentative de communication d'un enfant OU lui répond vaguement. (item négatif)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
5.	Utilise un rythme lent ET/OU adapté qui permet aux enfants de participer aux échanges.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
SECTION C - PROMOUVOIR LES CONVERSATIONS																																																				
6.	Facilite un échange entre des pairs.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
7.	Fait un commentaire qui contribue à une conversation :																																																			
7A.	Fait un commentaire en réponse à l'enfant.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
7B.	Initie un commentaire.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
8.	Pose une question qui contribue à une conversation :																																																			
8A.	Pose une question ouverte ET sincère (comment, pourquoi, etc. ?).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
8B.	Pose une question à réponse courte ET sincère (Qui ? Quoi ? etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
8C.	Pose une question à choix de réponse ET sincère.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
8D.	Pose une question de type oui/non ET sincère.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
8E.	Pose une question ouverte dont la réponse est déjà connue.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
8F.	Pose une questions à réponse courte dont la réponse est déjà connue.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
8G.	Pose une question à choix de réponse dont la réponse est déjà connue.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
8H.	Pose une question de type oui/non dont la réponse est déjà connue.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
SECTION D - ENRICHIR LE LANGAGE																																																				
9.	Met l'accent sur certains mots ou les répète pour les rendre saillants.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
10.	Répète intégralement ce qu'a dit un enfant.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
11.	Reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
12.	Fournit ou amène les enfants à formuler une explication à propos d'un objet, d'une action, d'un événement, d'un mot, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
13.	Utilise ou amène les enfants à utiliser du langage décontextualisé (féliciter, prédire, réfléchir, parler des sentiments, d'une situation imaginaire, du passé ou du futur).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
SECTION E - ÉVEILLER À L'ÉCRIT																																																				
14.	Parle explicitement de l'écrit (conscience de l'écrit) :																																																			
14A.	Parle de l'utilisation qu'elle fait de l'écrit (fonctions).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
14B.	Parle des conventions de l'écrit.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
14C.	Favorise la connaissance de l'alphabet et du principe alphabétique (nom d'une lettre, son d'une lettre, graphie d'une lettre).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
15.	Parle de la sonorité des mots (conscience phonologique) :																																																			
15A.	Parle des syllabes et des rimes entendues (conscience syllabique).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				
15B.	Parle des phonèmes entendus (conscience phonémique).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																				

NOTES :

Dernière révision : 12 nov. 2018

ANNEXE C
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2022-4512

Date : 2022-03-03

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **Pratiques éducatives pour soutenir le développement du langage oral des enfants de quatre ans en centre de la petite enfance et en maternelle**
- Nom de l'étudiant : **Anne-Sophie Lefebvre**
- Programme d'études : **Maitrise en éducation (didactique)**
- Direction(s) de recherche : **Annie Charron; Lorie-Marlène Brault-Foisy**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-03-03**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour **Raoul Graf**, M.A., Ph.D.

Président CERPE plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. Graf'.

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR ADULTES



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Pratiques éducatives pour soutenir le développement langagier des enfants de quatre ans en centres de la petite enfance et en maternelles

Étudiante-chercheuse

Anne-Sophie Lefebvre
Maîtrise en éducation (concentration didactique)
Téléphone : 514-891-7320
Courriel : lefebvre.anne-sophie@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Annie Charron, Ph.D.
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation, UQAM
Téléphone : 514-987-3000 poste 5017
Courriel : charron.annie@uqam.ca

Codirection de recherche

Lorie-Marlène Brault Foisy, Ph. D.
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation, UQAM
Téléphone : 514-987-3000 poste 1907
Courriel : brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique une observation non-participante lors de deux contextes d'apprentissage au sein de votre groupe. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche porte sur les pratiques éducatives pour soutenir le développement du langage oral des enfants de quatre ans en centres de la petite enfance et en maternelles et est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en éducation sous la direction d'Annie Charron et Lorie-Marlène Brault Foisy, professeures au département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Plus particulièrement, il s'agit de brosser un portrait des pratiques éducatives liées au développement du langage oral mises en place par des enseignantes de maternelles quatre ans et des éducatrices de groupe d'enfants de quatre ans en centres de la petite enfance.

Le projet implique que la participante prenne d'abord connaissance de ce formulaire de consentement et qu'elle pose toutes les questions nécessaires avant le début du projet. Pour la participante, le projet inclut la captation vidéo durant une avant-midi de travail, et ce, à certains moments clés soit durant le jeu libre et durant une activité dirigée.

Le nombre de participantes impliquées s'élèvera au nombre de quarante soit vingt enseignantes de la maternelle quatre ans et vingt éducatrices en centres de la petite enfance œuvrant auprès d'enfants de quatre ans.

L'objectif poursuivi est de décrire les pratiques éducatives observées pour le soutien du développement du langage oral en

fonction des contextes éducatifs en cours.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Accepter d'être filmée durant une avant-midi lors d'une journée au travail, et ce, durant divers contextes d'apprentissage.

Avantages liés à la participation

En participant à cette recherche, vous aurez contribué à l'avancement des connaissances scientifiques et professionnelles quant aux pratiques éducatives pour soutenir le développement du langage oral.

Risques liés à la participation

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Cette recherche peut engendrer une modification à votre planification habituelle. En effet, des captations vidéos devront être réalisées durant une activité réalisée en groupe et durant une période de jeux libres initiés par l'enfant. Ces deux contextes d'apprentissage doivent donc avoir lieu en avant-midi.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements permettant de vous identifier qui seront recueillis ainsi que les captations vidéos seront confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Tous les renseignements qui permettent de vous identifier, ainsi que votre formulaire de consentement, seront conservés séparément, sous clé, au domicile de l'étudiante-chercheuse pour la durée totale du projet. Les vidéos ainsi que les formulaires de consentement seront détruits de manière sécuritaire deux ans après les dernières publications. Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifiée par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de l'étudiante-chercheuse et de la direction de recherche.

Lorsque les résultats de cette recherche seront publiés, votre identité sera protégée et il ne sera pas possible de vous identifier ni d'identifier votre école.

Les chercheurs ne transmettront aucune information à votre sujet à votre employeur.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet:

Anne-Sophie Lefebvre, étudiante-chercheuse responsable du projet

Téléphone : 514-891-7320

Courriel : lefebvre.anne-sophie@courrier.uqam.ca

Annie Charron, Ph.D.

Téléphone : 514-987-3000 poste 5017

Courriel : charron.annie@uqam.ca

Lorie-Marlène Brault Foisly, Ph.D.

Téléphone : 514-987-3000 poste 1907

Courriel : brault-foisly.lorie-marlene@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR ENFANTS



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Pratiques éducatives pour soutenir le développement langagier des enfants de quatre ans en centre de la petite enfance et en maternelle

Étudiante-chercheuse

Anne-Sophie Lefebvre
Maîtrise en éducation (concentration didactique)
Téléphone : 514-891-7320
Courriel : lefebvre.anne-sophie@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Annie Charron, Ph.D.
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation, UQAM
Téléphone : 514-987-3000 poste 5017
Courriel : charron.annie@uqam.ca

Codirection de recherche

Lorie-Marlène Brault Foisy, Ph.D.
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation, UQAM
Téléphone : 514-987-3000 poste 1907
Courriel : brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca

Préambule

L'enseignante de votre enfant a accepté de participer à un projet de recherche. Nous souhaitons donc inviter votre enfant à y participer. Avant d'accepter qu'il prenne part à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent/représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche porte sur les pratiques éducatives pour soutenir le développement du langage oral des enfants de quatre ans en centre de la petite enfance et en maternelle et est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en éducation sous la direction d'Annie Charron et Lorie-Marlène Brault Foisy, professeures au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Plus particulièrement, il s'agit de dresser un portrait des pratiques éducatives liées au développement du langage oral mises en place par des enseignantes de maternelle quatre ans et des éducatrices de groupe d'enfants de quatre ans en centre de la petite enfance.

Le projet implique que vous preniez d'abord connaissance de ce formulaire de consentement et que toutes questions nécessaires soient posées avant le début du projet. Pour l'enfant, le projet inclut la captation vidéo durant une avant-midi normale en classe, et ce, à certains moments clés, soit durant le jeu libre initié par l'enfant et durant une activité dirigée.

Ce projet sera réalisé auprès de quarante participantes, soit vingt enseignantes de la maternelle quatre ans et vingt éducatrices en centre de la petite enfance œuvrant auprès d'enfants de quatre ans.

L'objectif poursuivi est de décrire les pratiques éducatives observées pour le soutien du développement du langage oral en fonction des contextes éducatifs en cours.

Nature et durée de votre participation

La participation à ce projet de recherche consiste à :

- Être présent durant l'avant-midi des captations vidéos.

Risques liés à la participation

En participant à cette recherche, il n'y a pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements permettant d'identifier votre enfant qui seront recueillis ainsi que les captations vidéos seront confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Tous les renseignements qui permettent d'identifier votre enfant, ainsi que le formulaire de consentement, seront conservés séparément, sous clé, au domicile de l'étudiante-chercheuse pour la durée totale du projet. Les vidéos ainsi que les formulaires de consentement seront détruits de manière sécuritaire deux ans après le dépôt final du travail. Afin de protéger l'identité de votre enfant et la confidentialité de ses données, il sera toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à son nom ne sera connu que de l'étudiante-chercheuse, de la direction et de la codirection de recherche.

Lorsque les résultats de cette recherche seront publiés, l'identité de votre enfant sera protégée et il ne sera pas possible d'identifier votre enfant et l'école.

Participation volontaire et retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Refus de participation

Veuillez prendre note que le projet aura tout de même lieu si quelques parents refusent la participation de leur enfant au projet. Si tel est le cas, les enfants concernés resteront au sein de leur groupe durant la journée et prendront part à leurs activités habituelles. Par ailleurs, la caméra sera dirigée de façon à ne pas filmer les enfants ne participant pas au projet.

Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Le CERPÉ de l'UQAM approuve ce projet. Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

CERPÉ plurifacultaire

Téléphone : 514-987-3000, poste 6188 (arts, communication, science politique, droit, sciences, éducation, gestion)

Courriel : cerpe-pluri@uqam.ca

Anne-Sophie Lefebvre, étudiante-chercheuse responsable du projet

Téléphone : 514-891-7320

Courriel : lefebvre.anne-sophie@courrier.uqam.ca

Annie Charron, Ph.D.

Téléphone : 514-987-3000 poste 5017

Courriel : charron.annie@uqam.ca

Lorie-Marlène Brault Foisy, Ph.D.

Téléphone : 514-987-3000 poste 1907

Courriel : brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal

Signature

Date

Prénom Nom de l'enfant

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K. et Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Barnes, E. M., Oliveira, A. W. et Dickinson, D. K. (2019). Teacher Accommodation of Academic Language During Head Start Pre-Kindergarten Read-Alouds. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(4), 369-393. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1657868>
- Barth, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langages*, 66, 46-58. <https://doi.org/10.3406/colan.1985.3656>
- Bautier, É. (2018). Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages? Un regard, des questions, des propositions. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 177-178, en ligne. <http://journals.openedition.org/pratiques/4055>
- Bergeron-Morin, L. (2021). *Soutien du développement langagier des enfants en service de garde éducatif : mise en oeuvre et analyse d'un dispositif de développement professionnel incluant une modalité de cointervention orthophoniste/éducatrice* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/68402?locale=fr>
- Bergeron-Morin, L., Bouchard, C. et Hamel, C. (2022). Regards posés sur les pratiques de soutien du développement langagier utilisées par des éducatrices en centre de la petite enfance : Vers une individualisation des objectifs de développement professionnel. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 46(2), 105-121.
- Bergeron-Morin, L., Bouchard, C., Julien, C., Di Sante, M., Sylvestre, A. et Parent, A.-S. (2019). *Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit (CLÉÉ)* [Document de recherche inédit]. Université Laval.
- Bidaud, É. et Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61(3), 19-24. <https://doi.org/10.3917/lett.061.24>
- Bigras, N., Gagné, A., Lemay, L., Bouchard, C., Charron, A., April, J., Duval, S., Lehrer, J., Brunson, L., Cadoret, G., Brault-Foisy, L.-M., Sylvestre, A., Laurin, I. et Robert-Mazaye, C. (2019). *Offrir des services éducatifs de qualité tôt pendant la petite enfance... et les maintenir* [Mémoire portant sur le projet de loi 5]. Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance; FRQSC. https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/wp-content/uploads/2021/03/030M_030M_Nathalie_Bigras.pdf
- Bonin, P. (2013). *Psychologie du langage : la fabrique des mots approche cognitive* (2^e éd. actualisée, augmentée et remaniée). De Boeck.

- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans C. Bouchard (dir.). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd.), 337-372. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A. et Brunson, L. (2010). Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371-379. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>
- Bouchard, C., Gagné, A., Charron, A. et Parent, A.-S. (2022). Des pratiques pour soutenir le langage oral de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (p. 175-190). Chenelière.
- Bouchard, C., Hamel, H., Viau-Guay, A., Duval, S., Charron, A., Lemay, L. et Leblond, M.-H. (2020). *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignant(e)s en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique* [Rapport de recherche] (no 2017-LC-196755). FRQSC et MEES. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/caroline-bouchard_rapport_ecriture-maternelle5.pdf
- Breton, N., Bouchard, C. et Henri, J. (2021). Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant.e et ses pairs selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 268-291. <https://doi.org/10.7202/1096455ar>
- Brodin, J. et Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205-2213. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69. <https://doi.org/10.1080/01619568309538407>
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher-Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Burke Hadley, E., Barnes, E. M., Wiernik, B. M. et Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 186-202. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.002>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J. et Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>

- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Curenton, S., Wiggins, A., Turnbull, K. P. et Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(Part A), 315-330. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0104\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0104))
- Canut, E., Espinosa, N. et Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx*, (68-69), 69-93. <https://doi.org/10.4000/linx.1489>
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218-228.
- Chaparro-Moreno, L. J., Lin, T.-J., Justice, L. M., Mills, A. K. et Uanhoro, J. O. (2023). The Influence of Context on the Abstraction Level of Children's Conversations in the Preschool Classroom. *Early Education and Development*, 34(3), 705-724. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2067429>
- Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, E., Point, M. et St-Jean, C. (2021). L'organisation temporelle et les situations de développement et d'apprentissage à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 187-204). Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M. et Parent, A.-S. (2022). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie*, 50(1), en ligne. <https://doi.org/10.7202/1088541ar>
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Owen Van Horne, A. J. et Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237-255. https://doi.org/10.1044/2015_ajslp-14-0105
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie pour un enfant à son plein potentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- Cohen-Mimran, R., Reznik-Nevet, L. et Korona-Gaon, S. (2016). An activity-based language intervention program for kindergarten children: A retrospective evaluation. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 69-78. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-014-0676-z>
- Corbière, M. et Larivière, N. (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Côté, S. M., Japel, C. et Tremblay, R. E. (2019, 29 mai). Les maternelles 4 ans et les services d'éducation préscolaire pour les enfants de familles défavorisées : les recherches québécoises en contexte international [Mémoire présenté à l'Assemblée nationale dans le cadre du projet de loi 5]. <https://www.ciqss.org/sites/default/files/inline-files/Sylvana%20C3%B4t%C3%A9%20Commission%20parlementaire%20maternelles%204%20ans.pdf>

- Davies, S., Janus, M., Duku, E. et Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63-75.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.10.002>
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: Relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/09669761003661253>
- Degotardi, S., Torr, J. et Nguyen, N. T. (2016). Infant-toddler Educators' Language Support Practices during Snack-time. *Australasia Journal of Early Childhood*, 41(4), 52-62.
<https://doi.org/10.1177/183693911604100407>
- de Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. et Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14-26.
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/004\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/004))
- de Saussure, F. (1916). Chapitre IV : Des unités linguistiques. Dans C. Bally, A. Séchehaye et A. Riedlinger (dir.), *Cours de linguistique générale* (p. 35-37). Payot.
- de Weck, G. (2003). Pratiques langagières, contextes d'interaction et genre de discours en logopédie/orthophonie. *Revue Tranel*, (38-39), 25-48. <https://doi.org/10.26034/tranel.2003.2581>
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P. et Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.006>
- Dickinson, D. K. et Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Doyon, D. et Fisher, C. (dir.). (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Presses de l'Université de Québec.
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4533>
- Drainville, R., Marinova, K. et Dumais, C. (2023). Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 7(1), 39-61. <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.51835>
- Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la Statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>

- Duke, N. K. et Cartwright, K. B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1) S25-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Dumais, C. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Peisaj.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/093-112_R73_Dumais-Soucy.pdf
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, [En ligne], <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.3.04>
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. et Steffel Olson, L. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1458-1502. <https://doi.org/10.1086/428444>
- Favez, N. (2017). Le modèle systémique. Dans R. Miljkovitch, F. Morange-Majoux et E. Sander (dir.), *Psychologie du développement* (p. 35-39). Elsevier Masson.
- Fédération autonome de l'enseignement [FAE]. (2020). *La maternelle 4 ans*. <https://www.lafae.qc.ca/dossiers/maternelle-4-ans/>
- Foomani, G. (2022). *Qualité des processus, mesures de développement langagier et de difficultés comportementales d'enfants de 4 ans en centre de la petite enfance* [Thèse de Doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/16418/>
- Fortin, M. (2020). *Portrait des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5750/1/Fortin_uqac_0862N_10677.pdf
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- Friel, S., Wiggins, A. et Justice, L. M. (2007). *Conversational responsiveness assessment and fidelity tool (craft)* [Instrument]. University of Virginia.

- Gagnon, C. (2019). L'apprentissage du vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire : une comparaison de deux approches de lecture interactive [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22833>
- Gallagher, F. et Marceau, M. (2020). La recherche descriptive et interprétative : exploration du concept de validité en tant qu'impératif social dans le contexte de l'évaluation des apprentissages en pédagogie des sciences de la santé. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd., p. 5-28). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L. et Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5
- Girolametto, L. et Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))
- Grifenhagen, J. F. et Barnes, E. M. (2022). Reimagining discourse in the classroom. *The Reading Teacher*, 75(6), 739-748. <https://doi.org/10.1002/trtr.2108>
- Habib, M., Joannette, Y. et Lecours, A. R. (2000). Le cerveau humain et les origines du langage. *Médecine/sciences*, 16(2), 171-180. <https://joannettelaboen.files.wordpress.com/2018/03/gabib-et-al-2000.pdf>
- Haccoun, R. R. et Cousineau, D. (2007). *Statistiques : concepts et applications*. Presses de l'Université de Montréal.
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean. Dans E. H. Lenneberg et E. Lenneberg (dir.), *Foundation of language development : A multidisciplinary approach* (p. 239-265). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1>
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (4^e éd., p. 51-84). Presses de l'Université de Montréal.
- Insaf, F. (2019). *Approche collaborative de la construction des évaluations en SVT et impact motivationnel chez les élèves de cycle 4* [Mémoire de maîtrise, Université de Rouen]. Research Gate <https://www.researchgate.net/profile/Insaf-Farah/publication/334509811>
- Japel, C., Vuattoux, D., Dion, E. et Simmons, D. C. (2009). Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes à risque ? Une approche basée sur la recherche. Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (p. 37-51). Presses de l'Université Laval.

- Justice, L. M. et Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225. <https://doi.org/10.1177/026565900101700303>
- Justice, L. M., Jiang, H. et Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Kail, M. (1983). L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues. Partie II. Spécificités méthodologiques et recherches empiriques. *L'année psychologique*, 83, 561-596. <https://doi.org/10.3406/psy.1983.28483>
- Lachapelle, J. (2020). *Portrait des pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en maternelle 4 ans et 5 ans* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14715/>
- Lachapelle, J. et Charron, A. (2020). Pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 19-28. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/70754>
- Lachapelle, J. Charron, A. et Bigras, N. (2021). L'engagement de l'enfant au regard de son développement et de ses apprentissages à l'éducation préscolaire : une recension des écrits. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 12(1), 62-70. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/72085>
- Landry, S. et Lemay, L. (2022). Étayer le jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (3^e éd., p. 32-46). Les Éditions CEC.
- Laurin, I., Guay, D., Bigras, N. et Fournier, M. (2015). *Quel est l'effet de la fréquentation d'un service éducatif sur le développement de l'enfant à la maternelle selon le statut socioéconomique ? Résultats de l'enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2457558>
- Leboeuf, M. et Bouchard, C. (2019). La famille, premier lieu d'enracinement de l'enfant et partenaire essentielle du milieu éducatif. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes d'apprentissage* (2^e éd., p. 37-76). Presses de l'Université du Québec
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>

- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C. et Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans : une étude exploratoire. *Revue Tranel*, (66), 69-87. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/217198/1/67-85_Leroy.pdf
- Letrilliart, L., Bourgeois, I., Vega, A., Cittée, J. et Lutsman, M. (2009). Un glossaire d'initiation à la recherche qualitative II. *La Revue Exercer*, 88, 106-112. https://www.exercer.fr/full_article/132
- Malenfant, N. et Duclos, G. (2014). *Routines et transitions en services éducatifs : CPE, garderie, SGMS, prématernelle et maternelle*. Presses de l'Université Laval.
- Marinova, K. (2015). *L'intervention éducative au préscolaire : Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M. et Buell, M. (2016). Preschool teachers' language use during dramatic play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 250-267. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789196>
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6822>
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2022). *Maternelle 4 ans à temps plein. Bilan de la mise en oeuvre. Gouvernement du Québec*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Bilan-maternelle-4ans-2021-2022.pdf
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de la famille [MF]. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. https://www.MF.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille [MF]. (2022). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2020*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2020.pdf>
- Montésinos-Gelet, I. (2022). Les processus en jeu en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (Tome 1, p. 3-28). Chenelière éducation.
- Montie, J. E., Xiang, Z. et Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 313-331. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.007>

- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. et Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S. et Schweinhart, L. (2005). Updating the economic impacts of the high/scope perry preschool program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 245-261. <https://doi.org/10.3102/01623737027003245>
- Norris, J. A. et Hoffman, P. R. (1994). Whole language and representational theories: Helping children to build a network of associations. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 16(1), 5-12. <https://doi.org/10.1177/152574019401600101>
- Observatoire des tout-petits. (2018). *Petite enfance : la qualité des services éducatifs au Québec. Faits saillants*. Fondation Lucie et André Chagnon. https://tout-petits.org/img/dossiers/qualite/Faits-Saillants_Qualite-Services-Educatifs-Observatoire-tout-petits.pdf
- Pagani, L. S. et Fitzpatrick, C. (2014). Children's School Readiness: Implications for Eliminating Future Disparities in Health and Education. *Health Education & Behavior*, 41(1), 25-33. <https://doi.org/10.1177/1090198113478818>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental psychology*, 46(5), 984-994. <https://doi.org/10.1037/a0018881>
- Paour, J.-L., Bailleux, C. et Perret, P. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, 3(3), 5-14. <https://doi.org/10.3917/devel.003.0005>
- Parent, A.-S. (2020). *Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans* [Mémoire de maîtrise, Université de Laval]. Corpus Uval. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/2e6f8005-f4ee-410d-b6dd-b09047e474eb/content>
- Parent, A.-S. et Bouchard, C. (2020). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Éducation et formation*, 8(1), 37-55. <https://hal.science/hal-02955343v2/document>
- Paulick, J. H. (2019). Teacher Talk during Children's Play in Head Start Preschools: Differences in Quantity, Differences in Quality. *HS Dialog: The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 22(2), 22-38.
- Plante, I., Fréchette-Simard, C., Brault-Foisy, L.-M. et Charron, A. (2021). Les études expérimentales et quasi expérimentales. Dans Lehrer, J., Bigras, N., Charron, A. et Laurin, I. (dir.). (2021). *La recherche en éducation à la petite enfance: Origines, méthodes et applications* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ks6wb9>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system manual, Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing Co.

- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P. et Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387-400. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- Rajotte, T., Lira-Gonzales, M.-L., Grégoire, P. (2017). Les devis de recherches mixtes. Dans Beaupré, P., Laroui, R. et Hébert, M.-H. (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche: freins et leviers* (p. 175-186). Presses de l'Université du Québec.
- Ribeiro, L. A., Zachrisson, H. D., Nærde, A., Wang, M. V., Brandlistuen, R. E. et Passaretta, G. (2023). Socioeconomic disparities in early language development in two Norwegian samples. *Applied Developmental Science*, 27(2), 172-188. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2051510>
- Ritchie, S., Howes, C., Kraft-Sayre, M. E. et Weiser, B. (2001). *Emerging academic Snapshot* [Instrument inédit]. Université de California.
- Roy-Vallières, M., Charron, A. et Bigras, N. (2021, 6-10 septembre). *Assessing structural and interaction quality in Quebec's 4-year-old preschools and childcare centers to enhance quality: A comparative study* [Communication par affiches]. EECERA Online Festival 2021. https://archipel.uqam.ca/14674/1/Roy-Vallieres_Charon_Bigras_EECERA2021_Paper%20%281%29.pdf
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. Dans A. Sameroff (dir.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (p. 3-21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-001>
- Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P. (1983). Pour une psychologie du langage. *Archives de psychologie*, 51, 155-160. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32567>
- Schwarzer, D. (2001). Whole language in a foreign language class: From theory to practice. *Foreign Language Annals*, 34(1), 52-59. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2001.tb02802.x>
- Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179-194. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599428.v1>
- Shabani, K., Khatib, M. et Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *Canadian Center of Science and Education*, 3(4), 237-248. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v3n4p237>
- Singcaster, M. (2006). Description de pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du dictionnaire électronique en classe de français au secondaire [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25700>
- Smith, M. W., Brady, J. P., Anastasopoulos, L. et Clark-Chiarelli, N. (2008). *Early language and literacy classroom observation toolkits (ELLCO)* [Instrument]. Brookes.

- Snell, E. K., Hindman, A. H. et Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practice from research. *The Reading Teacher*, 68(7), 560-571. doi: [10.1002/trtr.1347](https://doi.org/10.1002/trtr.1347)
- Sylvestre, A. (2021, 20 mai). *Le développement du langage : processus et repères* [Communication orale]. Colloque du projet ELAN (en ligne).
https://www.projetellan.com/files/ugd/dd75ae_1963c509b348478b92e4cb75a1b023cd.pdf
- Sylvestre, A. et Desmarais, C. (2015). Stimuler le développement langagier des jeunes enfants : État des connaissances sur l'intervention précoce en orthophonie. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 27(135), 180-187.
- Sylvestre, A., Cronk, C., Tribble, D. S.-C. et Payette, H. (2002). Towards an ecological model of speech-language intervention with children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 26(4), 180-196. https://cjslpa.ca/files/2002_JSLPA_Vol_26/No_04_165-220/Sylvestre_Cronk_Tribble_JSLPA_2002.pdf
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. MultiMondes.
- Tucker-Drob, E. M. (2012). Preschools reduce early academic-achievement gaps: A longitudinal twin approach. *Psychological Science*, 23(3), 310-319. <https://doi.org/10.1177/0956797611426728>
- Turnbull, K. P., Beckman Anthony, A., Justice, L. et Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development*, 20(1), 53-79.
<https://doi.org/10.1080/10409280802206601>
- Valadi, S., Gabbard, C. et Hooshyari, F. (2020). Effects of affordances in the home environment on children's personal-social, problem-solving, and communication skills. *Child: Care, Health and Development*, 46(4), 429-435. <https://doi.org/10.1111/cch.12756>
- van Geert, P. (2009). Systèmes dynamiques et modélisation dans l'étude de l'acquisition du langage : tendances, transitions et fluctuations. Dans M. Kail, M. Fayol et M. Hickmann (dir.), *Apprentissage des langues* (p. 47-66). CNRS Éditions.
<https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.5955>
- Vandell, D. L., Burchinal, M. et Pierce, K. M. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634-1645. <https://doi.org/10.1037/dev0000169>
- Visković, Sunko et Mendeš. (2019). Children's Play—The Educator's Opinion. *Education Sciences*, 9(4), article 266. <https://doi.org/10.3390/educsci9040266>
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage* (3^e éd., trad. revue). La Dispute.
- Vygotski, L. S. et Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waber, D. P. (2016). Une approche développementale des troubles des apprentissages. *Enfance*, 1(1), 67-83. <https://doi.org/10.4074/S0013754516001063>

- Weadman, T., Serry, T. et Snow, P. C. (2023). Oral Language and Emergent Literacy Strategies Used by Australian Early Childhood Teachers During Shared Book Reading. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1335-1348. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8>
- Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir. Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance* (2^e éd.). The Hanen Centre.
- Weizman, Z. O. et Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.265>
- White, K. M. (2020). Building strong teacher–child relationships in today's kindergarten classroom: Focusing on opportunities versus obstacles. *Journal of Early Childhood Research*, 18(3), 275-286. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177/1476718X20938092>
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S. et Yapanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics*, 124(1), 342-349. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2267>