

Quel regard porter sur des informations issues de grilles d'observations standardisées (inCLASS et CLASS) recueillies auprès de groupes d'enfants âgés de 3-4 ans pour comprendre le développement de la communication orale de ces enfants?

NANCY ALLEN, CHERCHEURE POSTDOCTORALE, UQAM

NATHALIE BIGRAS, PROFESSEURE, UQAM

JOHANNE APRIL, PROFESSEURE, UQO

CRSH  **SSHRC**

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



Qualité des
contextes éducatifs
de la petite enfance

Plan de la présentation

- Problématique
- Objectifs
- Contexte de la recherche
- Méthodologie
- Traitement et analyses
- Résultats
- Discussion
- Conclusion

Problématique

1. Qualité des processus;
2. Stratégies mises en place par les éducateurs pour soutenir le développement langagier.

Problématique 1.1

qualité des processus (éducatrice-enfant)

On sait que:

1. les interactions que les éducateurs ont avec les enfants ont une incidence sur la qualité des processus perçue et vécue en service de garde éducatif (Auger, 2007; Bigras, Lemay et Tremblay, 2012);
2. les interactions entre l'adulte et l'enfant seraient déterminantes pour la réussite éducative et scolaire (dimensions sociale, langagière et cognitive) (Japel *et al.*, 2005) et soutiennent son développement global (dimensions affective, sociale et cognitive) (Bigras *et al.*, 2010);
3. la planification de situations issues des intérêts des enfants contribue à leur développement global (Zaslow et Berry, 2006).

Problématique 1.2: qualité des processus (enfant-enfant)

On sait que:

1. laisser aux enfants le choix de leur partenaire et de l'activité ludique favorisent leurs interactions et nous informant des étapes de leur développement (Burchinal *et al.*, 1996; Harrison *et al.*, 2010);
2. les paramètres du jeu libre ou naturel dans lesquels les enfants utilisent des récits spontanés peuvent induire des performances conversationnelles optimales par rapport aux autres types de situations proposées (Nelson, 2014)

Toutefois,

1. Ces récits sont peu mis de l'avant et peu encouragés.
2. Une grande partie de la recherche sur les interactions entre les enfants est faite à partir d'un cadre développemental par opposition à un cadre socioculturel ou anthropologique (Hamo et Blum-Kulka, 2007);
3. En outre, les pratiques liées à la communication orale prennent peu place dans des contextes signifiants pour les enfants (causerie) et les occasions de prise de parole des enfants sont peu nombreuses (Bouvet, 2001; Cohen, 2005).

Problématique: quatre stratégies utilisées par les éducateurs pour promouvoir la complexité et la productivité du langage

(Gest et al., 2006)

On sait que :

- le développement de la communication orale doit passer par **des contextes signifiants** pour les enfants et s'inscrire dans des contextes sociaux qui les invitent à interagir entre eux et avec leurs pairs (CSE, 2012; Gravel et Tremblay, 2009).
 - Ces contextes leur permettent de développer leur **confiance** en eux et en leur entourage ce qui facilite le développement de la productivité dans la communication orale.
- La productivité contribue **aux interactions des enfants** qui développent divers types d'habiletés (sociales, affectives, cognitives).
- Les quatre stratégies qui suivent y participent (Gest et al., 2006) :
 1. Diversité lexicale;

Toutefois, ces stratégies visent avant tout le développement de la complexité dans la communication orale.

1. Cadre théorique (CT): récit spontané

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

2. Productivité vs complexité

Productivité	Complexité
Nombre de propositions incluses dans une séquence définie. Comprenant le nombre de mots, de mots différents et d'unité thématique (T-unit).	Variété dans la communication orale représentée en termes de clauses, particulièrement en ce qui concerne leur richesse, leur longueur et leur connexion (subordonnant, pronom)
Aspects formels du langage qui s'acquièrent au contact des adultes et des pairs (Doyon & Fisher, 2010, p. 47).	Cohérence entre les gestes, les actions et les mots des enfants. Capacité de répondre aux demandes (compréhension).
<p>Pour les évaluer:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mesure de la longueur des T-units en mots et en morphèmes, de la coordination entre les propositions, du nombre de subordonnées relatives, de tours de paroles inclus dans l'histoire et du nombre de phrase complexes.- Considérer la capacité de l'enfant à s'adapter au contexte de communication, les stratégies qu'il utilise pour établir, rétablir ou maintenir la communication, particulièrement par des éléments non verbaux. <p>(Peterson & McCabe, 1983; Schneider, Hayward & Dubé, 2006)</p>	

En résumé

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

Objectifs généraux de la recherche

1. Identifier les microprocessus oraux présents dans l'élaboration de récits spontanés qui influent sur le développement des compétences orales (langagières et pragmatiques) d'enfants de 3 à 5 ans ;
2. Décrire les composantes du récit spontané nécessaires pour le développement de compétences communicationnelles à travers des dyades unilingues et plurilingues d'enfants âgés de 3 à 5 ans d'origines pluriethniques en situation unilingue francophone qui sont inscrits dans des Centres de la petite enfance (CPE).

Objectif spécifique de la présentation

Décrire la productivité verbale et non verbale des enfants entre eux lors de récits spontanés dans leur dyade et avec leur éducatrice

Contexte de la recherche

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

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

- 6 multilingues
- 8 unilingues francophones

Nous présenterons ici 5 dyades multilingues.

Critères de sélection :

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

Méthodologie

Profil des dyades multilingues

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

Profil des éducatrices

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

Posture et type de recherche

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

Outils de collecte

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

Traitement et analyses des données

Pour les données d'observations non participantes :

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

Pour toutes les données :

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

Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS)

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

inCLASS: déroulement

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

Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

- CLASS : mesure la qualité des interactions entre l'adulte et l'enfant qui comprend trois domaines (soutien émotionnel, organisation du groupe, soutien à l'apprentissage) (Pianta *et al.*, 2008) selon une échelle Likert (allant de 1 [bas] à 7 [élevé])
 1. Soutien émotionnel :
 2. Organisation de la classe :
 3. Soutien à l'apprentissage :
 - Développement de concepts, **Qualité de la rétroaction, Modelage langagier**

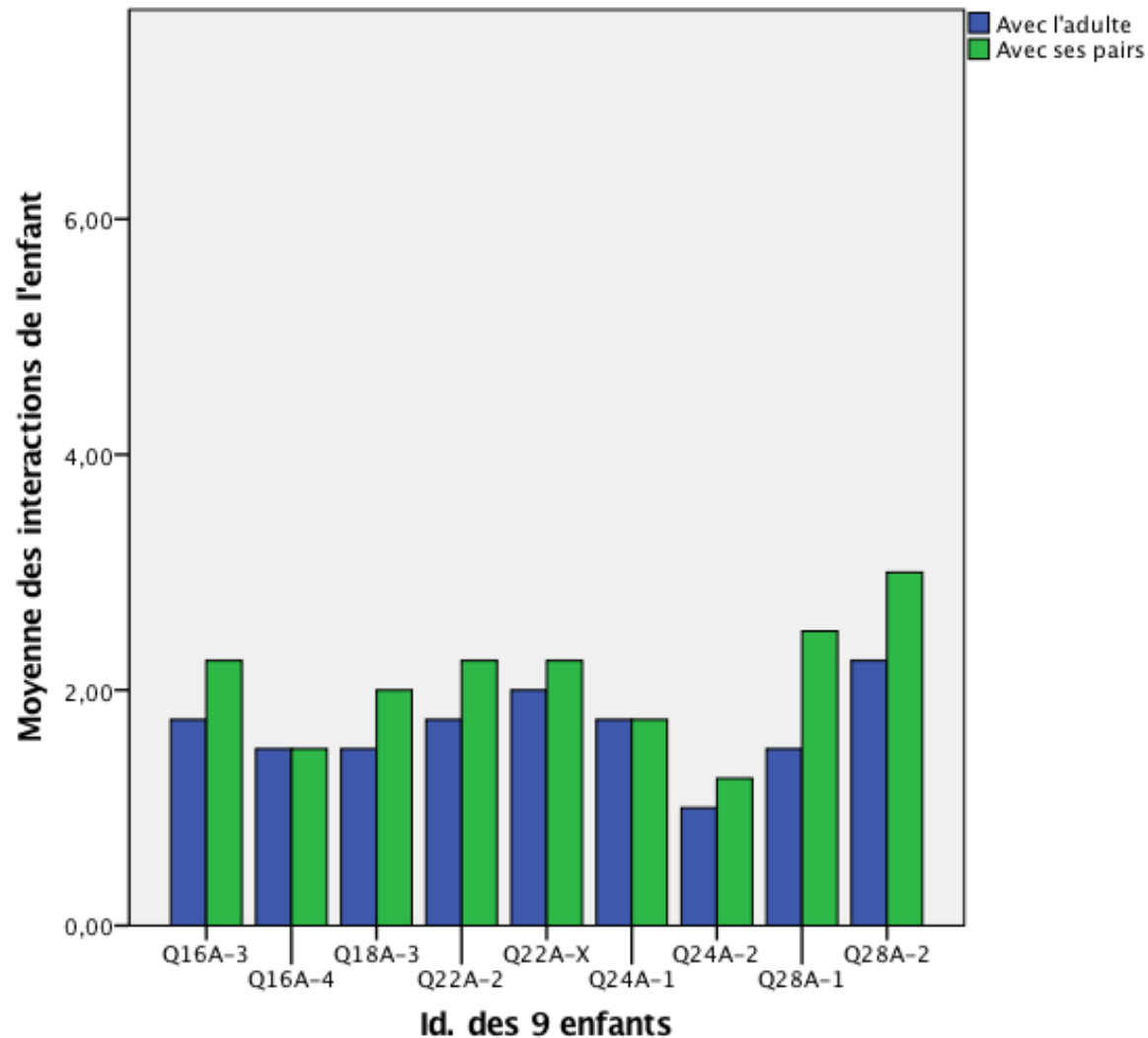
Le domaine du soutien à l'apprentissage permet de mesurer directement le soutien offert par l'adulte à l'enfant et inclut pour l'adulte le fait de **reformuler, d'étayer ses propos, de fournir des synonymes ou des explications au sujet d'un objet, etc.**

Classroom Assessment Scoring System (CLASS) : déroulement

- Une observation au printemps 2017 par une observatrice certifiée dans le CPE de l'enfant;
- 4 cycles d'observations du groupe durant 20 minutes, suivis d'une période de cotation de 10 minutes.

Résultats

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

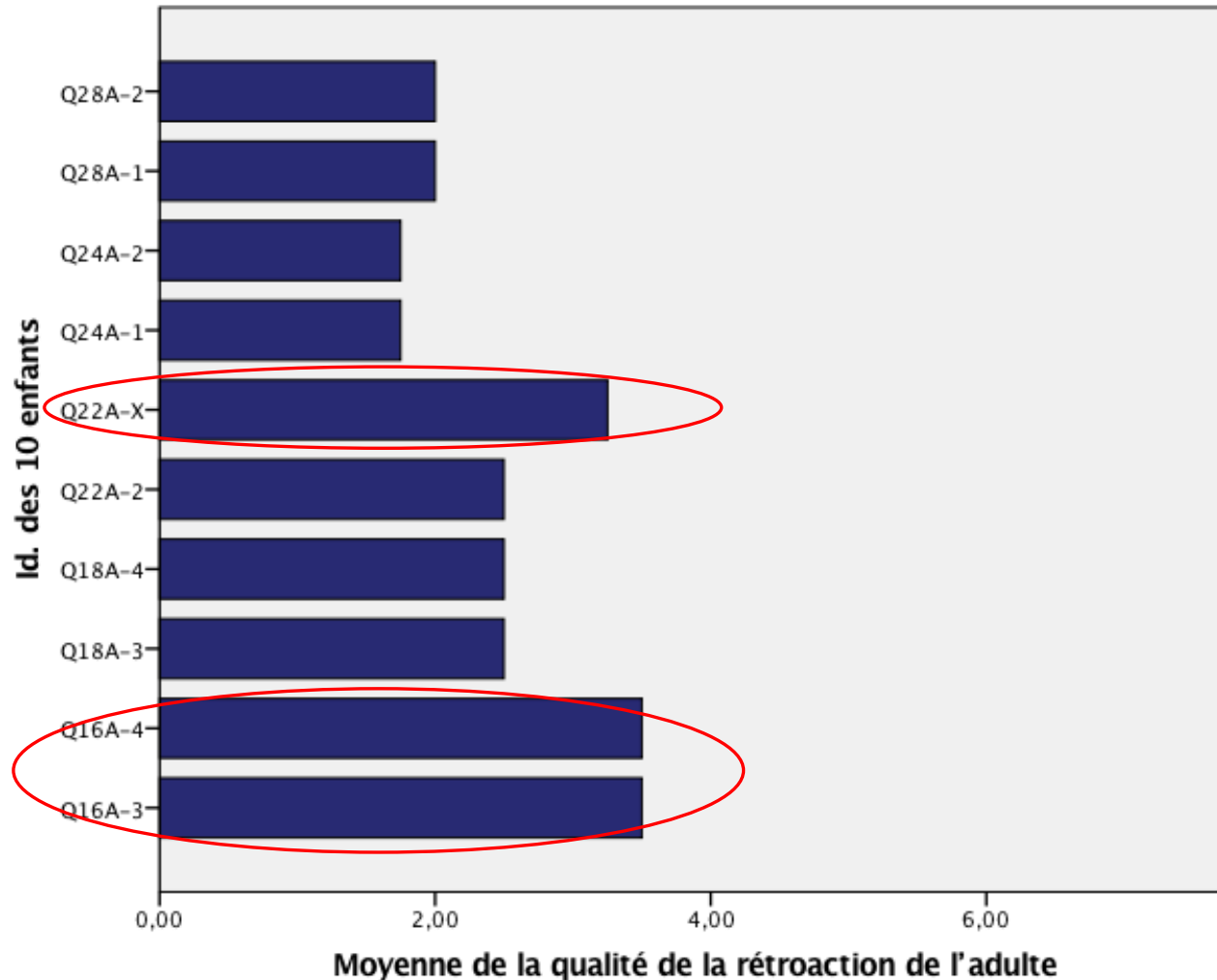


Constats:

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

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

Moyenne de la **qualité de la rétroaction** de l'adulte au CLASS (/7)

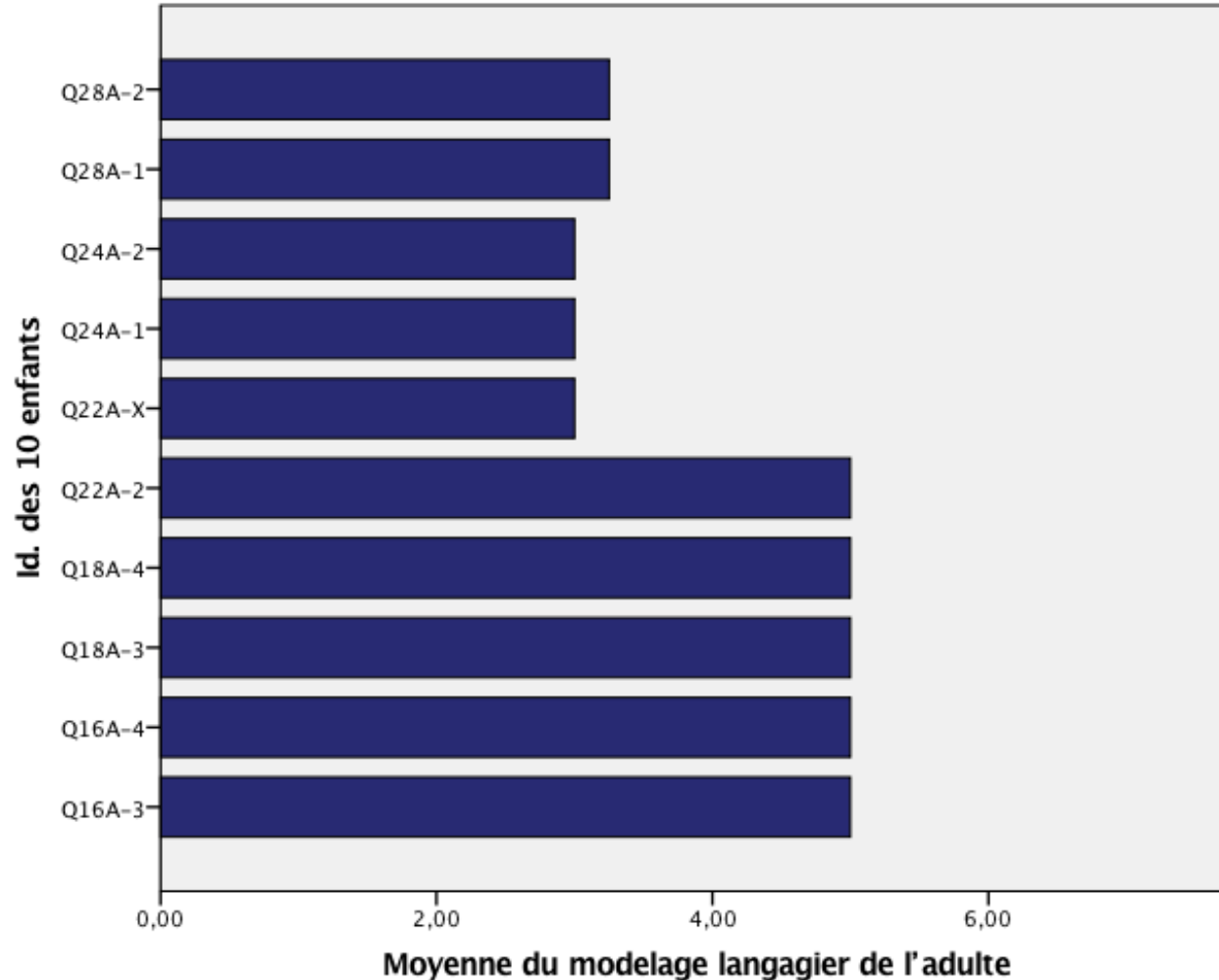


Constats:

1- L'éducatrice de la dyade Q16A offre un **soutien moyen-faible (score de 3,75)** aux enfants.

2- Les éducatrices des autres dyades offrent un **soutien faible (scores entre 2 et 2,5/7)** et fournissent **peu de rétroactions** aux enfants choisis.

Moyenne du modelage langagier de l'adulte au CLASS (/7)



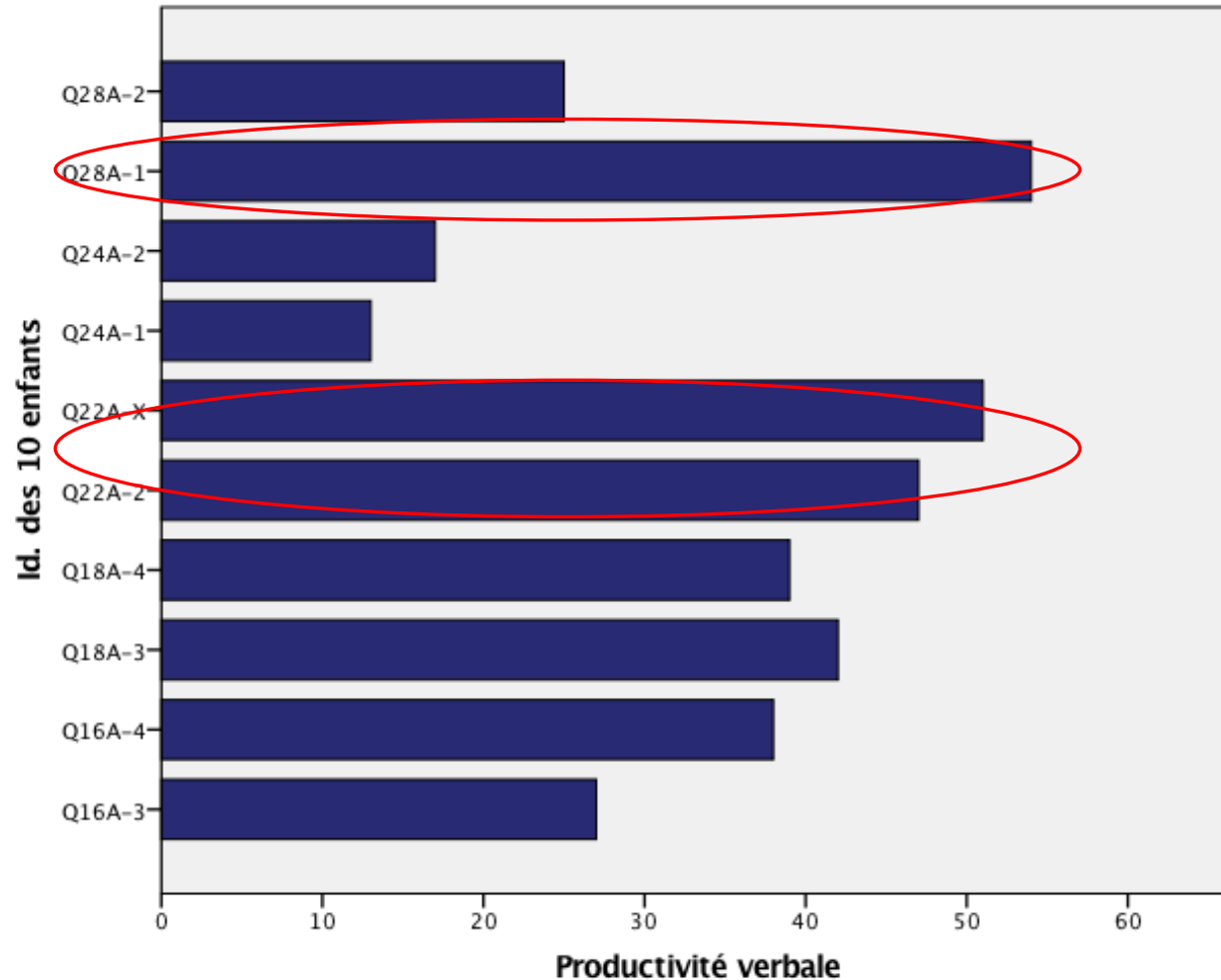
Constats:

1- L'éducatrice de la dyade Q16A et celle de la dyade Q18A offrent un **soutien moyen-fort (5/7)** aux enfants.

2- L'éducatrice Q22A offre un **soutien moyen-fort (5/7)** à l'enfant Q22A-X.

3- Les éducatrices des autres dyades offrent un **soutien moyen-faible (entre 3 et 3,25/7)** aux enfants choisis.

Productivité verbale de chaque enfant dans sa dyade



Constats:

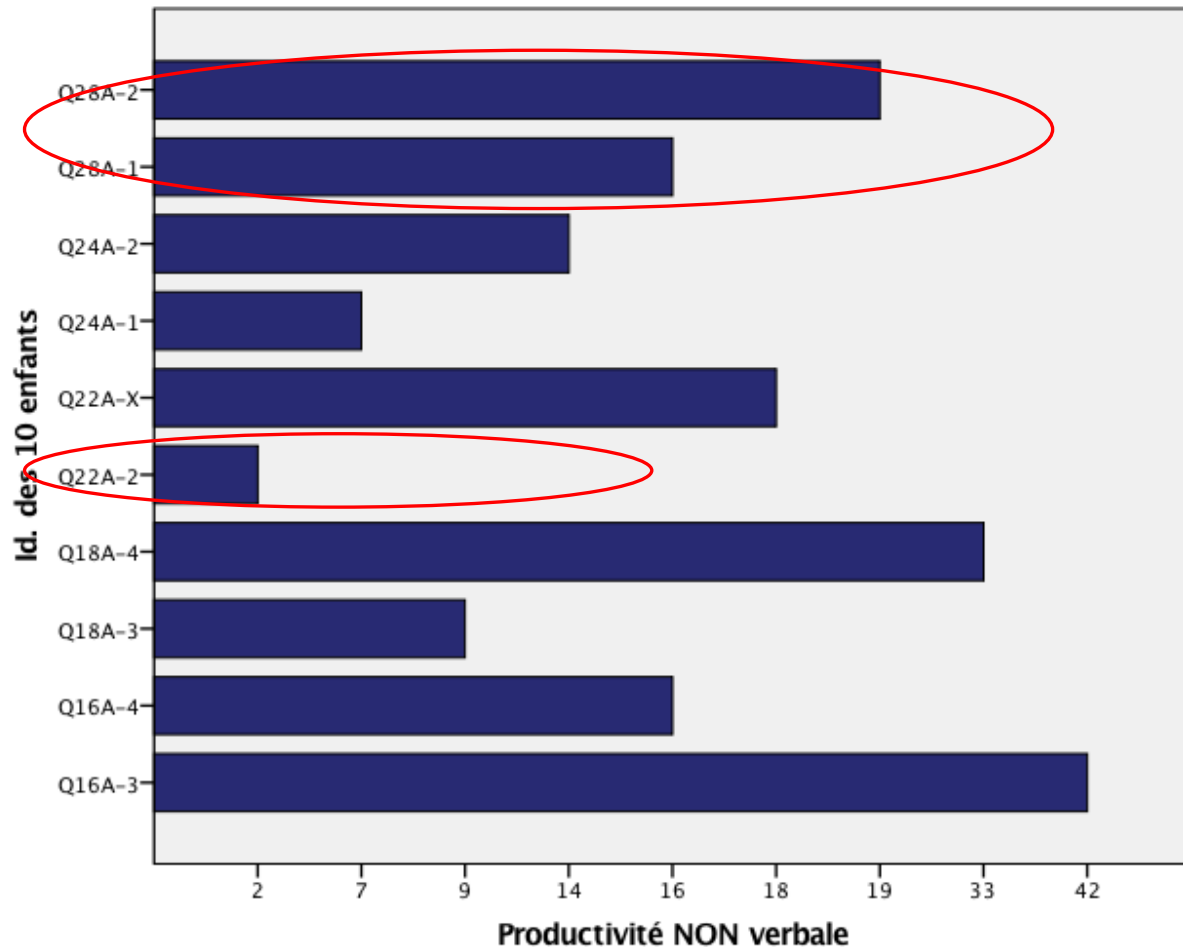
1- Les enfants de la dyade Q22A **s'expriment plus** que ceux des autres dyades:

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

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

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

Productivité non verbale de chaque enfant dans sa dyade



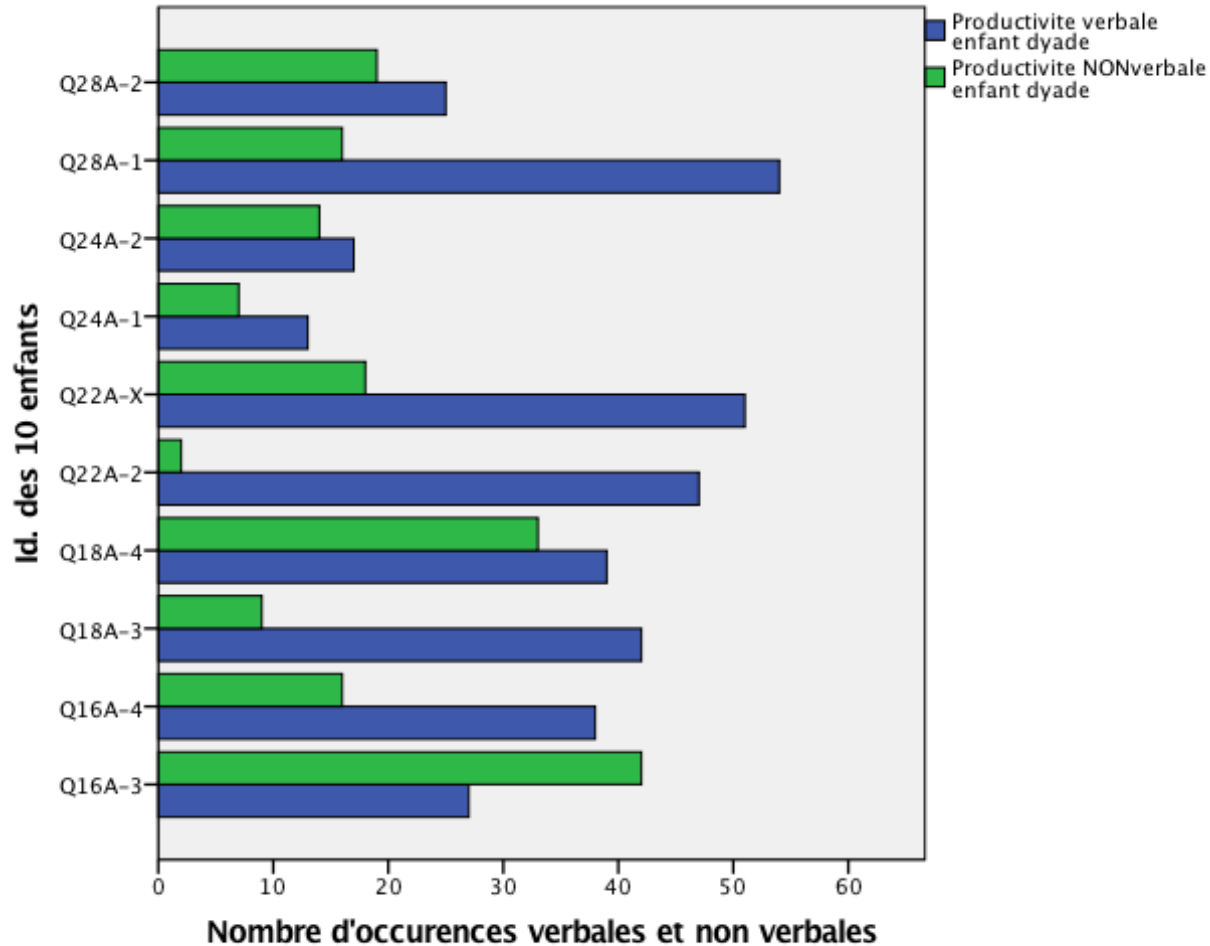
Constats:

1- À l'exception de la dyade Q28A, les enfants des autres dyades utilisent de manière différenciée la communication non verbale.

2- L'enfant Q22A-2 **utilise très peu** la communication non verbale.

3- Les enfants Q16A-3 et Q18A-4 **utilisent beaucoup** la communication non verbale.

Comparaison de la productivité de l'enfant dans sa dyade



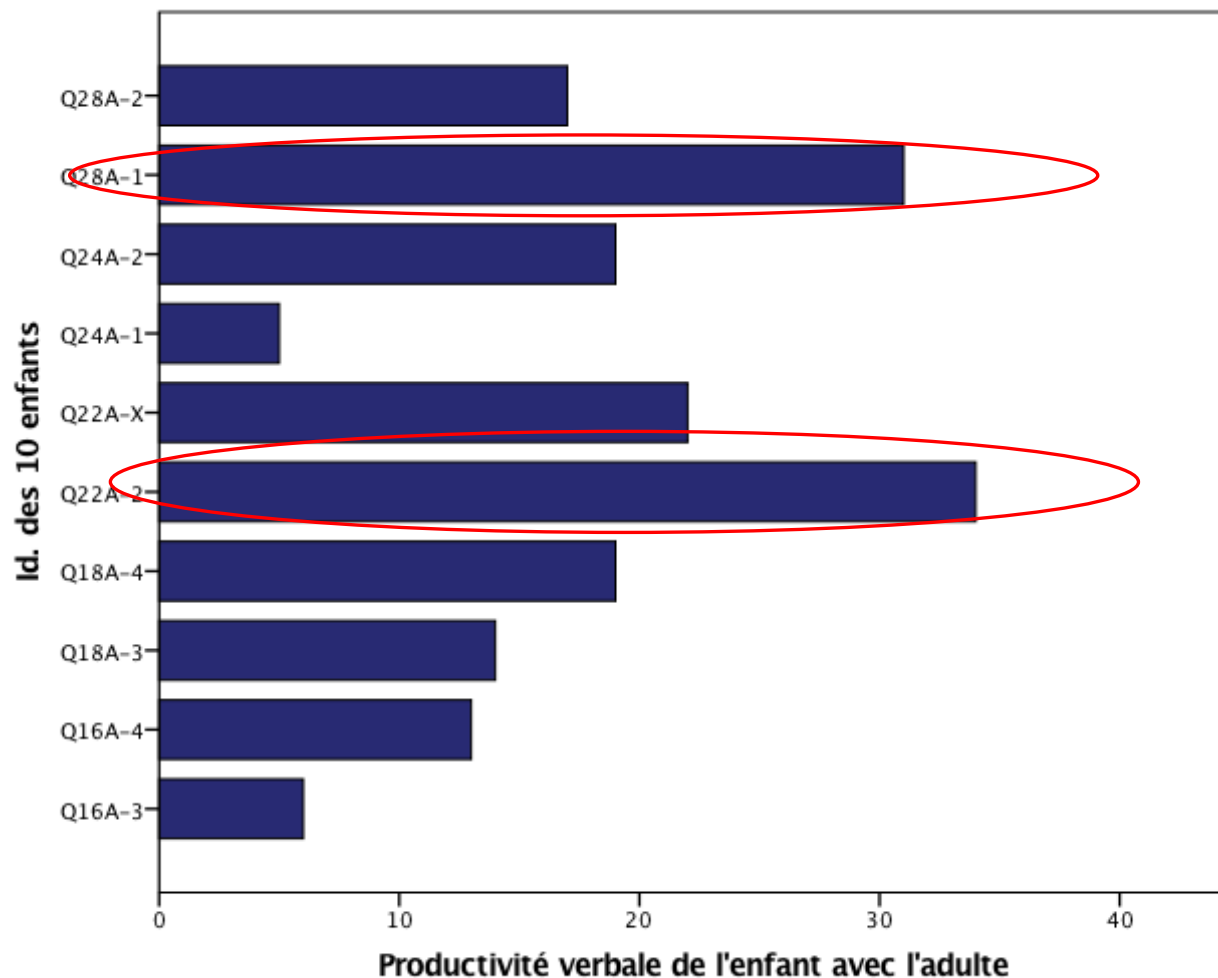
Constats:

1- Les enfants Q28A-2, Q24A-2 et Q18A-4 utilisent **de manière similaire** la communication verbale et non verbale.

2- Les enfants Q28A-1, Q22A-X, Q22A-2 et Q18A-3 utilisent de manière **très différente** la communication verbale et non verbale, et la communication verbale prédomine.

3- Les enfants **utilisent plus** la communication verbale que la communication non verbale :
➔ interprétation : les éducatrices valorisent l'action de nommer et de «dire avec des mots», particulièrement en ce qui concerne la dimension socio-affective des interactions.

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



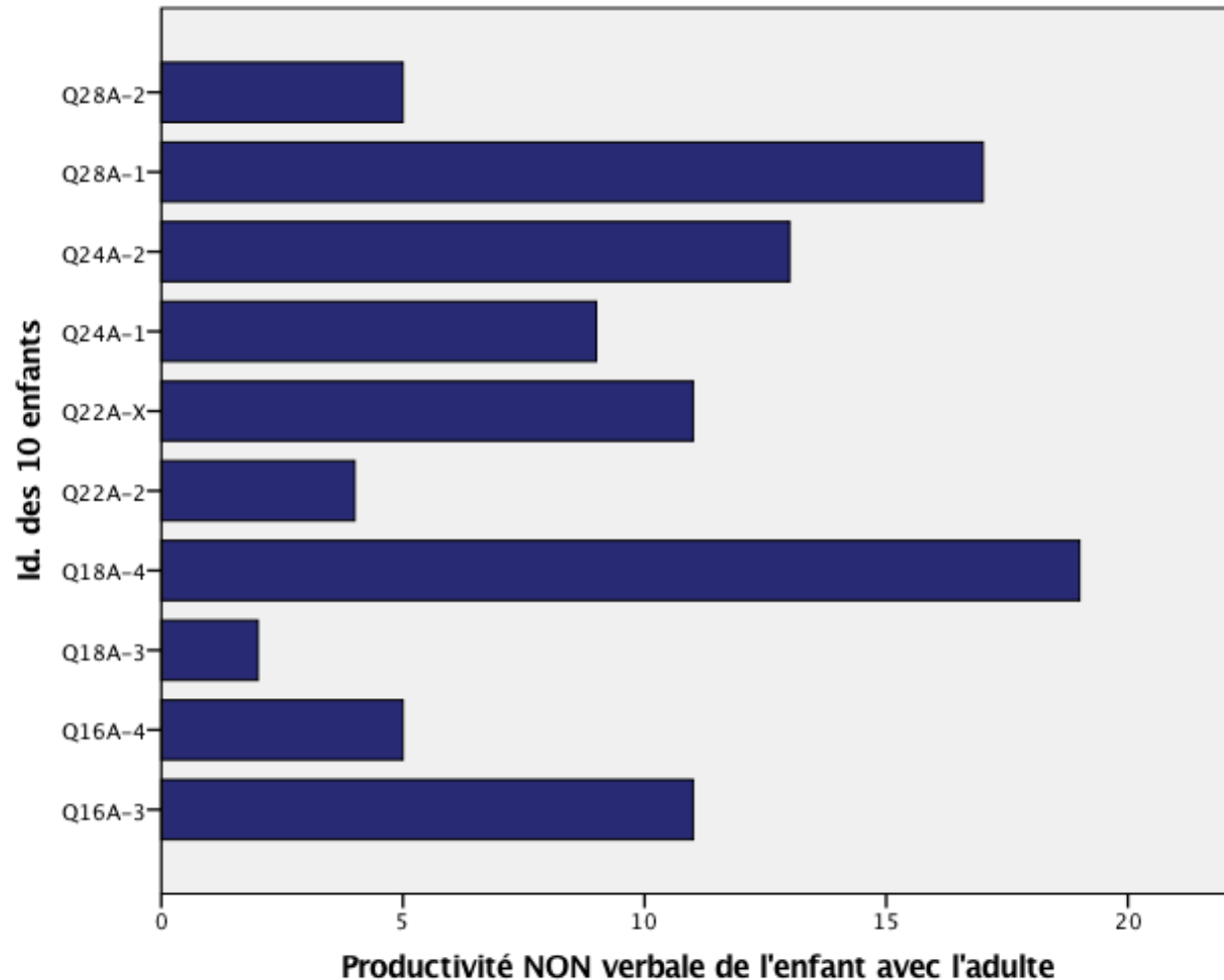
Constats:

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

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

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

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

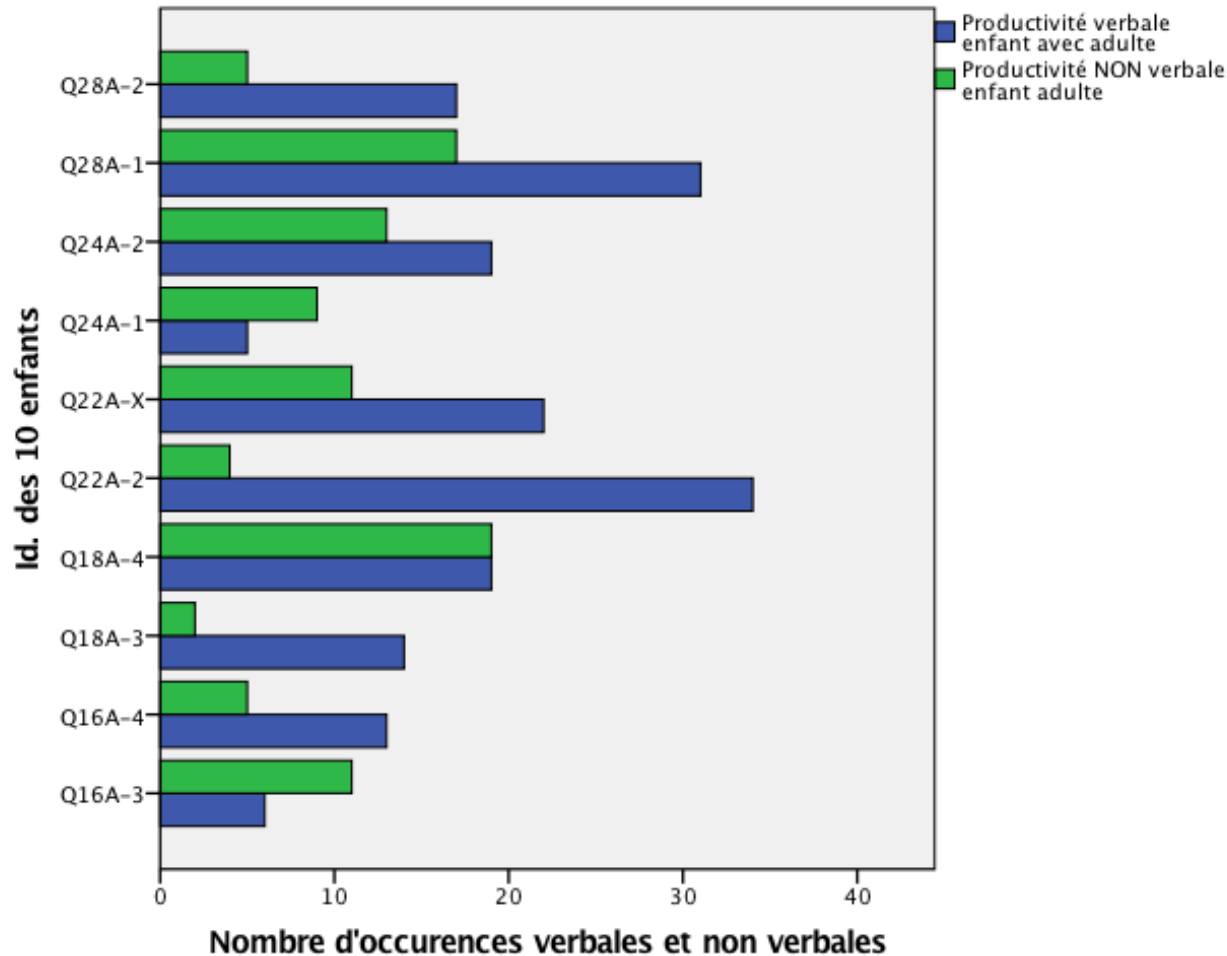


Constats:

1- Les enfants Q28A-1 et Q18A-4 utilisent **plus** de gestes avec l'adulte.

2- Les enfants Q22A-2 et 18A-3 utilisent **moins** de gestes avec l'adulte.

Comparaison de la productivité de l'enfant avec l'adulte



Constats:

1- Les enfants Q28A-2, Q24A-2 et Q18A-4 utilisent **de manière similaire** la communication verbale et non verbale.

2- Les enfants Q28A-1, Q28A-2, Q22A-X, Q22A-2 et Q18A-3 utilisent de manière **très différente** la communication verbale et non verbale.

3- Les enfants **utilisent plus** la communication verbale que la communication non verbale, à l'exception des enfants Q24A-1 et Q16A-3.

4- L'enfant Q18A-4 utilise **autant** la communication verbale que non verbale.

Discussion

Discussion 1/3: interactions éducatrice-enfant

- Nos résultats au CLASS montrent peu de soutien de l'adulte en ce qui concerne la **qualité des interactions** (dyade Q16A= 3,75/7 et autres dyades entre 2 et 2,5/7).
- Nos données d'observations montrent que le **modelage langagier** est surtout utilisé pour reformuler les propos des enfants, leur offrir le mot ou la prononciation justes, à l'instar de Rudasill, Niehaus, Buhs et White (2013).
- Nos données d'observations non participantes font émerger que les situations dans lesquelles la communication orale est mise de l'avant sont peu significatives pour les enfants (Burchinal *et al.*, 2012) :

Doyon et Fisher (2010) mettent de l'avant que l'adulte doit soutenir le développement du langage des enfants et, donc, savoir **quand intervenir et quand laisser la parole à l'enfant, car ce serait essentiellement dans l'implicite** que les enfants apprennent quoi, quand ou comment exprimer leurs idées et développer l'intérêt pour la communication.

Discussion 2/3: interactions éducatrice-enfant et enfant-enfant

- Nos résultats montrent que :
 - l'enfant Q16A-3 utilise **plus la communication non verbale**, alors que les enfants Q28A-2, Q24A-2 et Q18A-4 l'utilisent de **manière similaire**;
 - Néanmoins, une faible prise de parole par un enfant ne l'empêche pas d'analyser les interactions auxquelles il assiste et de comprendre ce qui se passe entre les pairs (Katz, 2004), mais cela **n'est pas suffisant** pour qu'il démontre ses compétences communicatives en **produisant** des énoncés, mais possiblement en utilisant la **communication non verbale**.
 - l'enfant doit participer activement aux situations de communications pour se développer (Bruner, 1983). Les interactions de qualité entre l'adulte et les enfants devraient atténuer ces disparités et faciliter leur développement langagier...
 - à valider dans le temps.

Attention! si les scores obtenus à chacune des mesures révèlent la qualité globale du milieu, ces derniers laissent peu de place aux situations qui, elles, sont particulièrement associées à des bénéfices pour les enfants...

Discussion 3/3: interactions éducatrice-enfant et développement de la productivité

- Nos résultats montrent que tous les enfants interagissent plus entre eux qu'avec l'éducatrice.
 - **Les interactions entre les pairs** ne sont pas suffisantes pour juger de leur «**productivité**» (Verreault, Pomerleau et Malcuit, 2005).
- **Les interactions de qualité entre l'adulte et l'enfant, entre les enfants eux-mêmes** supportent davantage le développement de la **complexité** dans leurs interactions (Delamotte et Akinci, 2012; McCabe *et al.*, 2008).
 - Il est reconnu que plus l'éducatrice parle aux enfants, plus les enfants répondront et parleront entre eux (Ladd, 2005)...
 - à valider avec l'étude de la complexité dans leurs communications orales.

Conclusion

- Même pour les très jeunes enfants, le partenaire (adulte ou enfant) avec lequel ils **partagent une relation** affecte le discours, et la nature des interactions entre les enfants est associée à la nature de leur conversation (Ladd, 2005 ; Rudasill, Niehaus, Buhs et White, 2013).
- Les différences dans le **style d'interactions** qui existent entre les enfants entre eux et entre les enfants et l'adulte laissent penser que des recherches sur les types d'interactions dans des dyades peuvent aider à comprendre le développement du langage chez les jeunes enfants (Blum-Kulka Huck-Taglicht et Avni, 2004; Fasulo Liberati et Pontecorvo, 2002, p. 226; Ladd, 2005; Weisberg, Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2013).
- La responsabilité de guider les apprentissages langagiers chez les enfants repose donc en partie sur l'adulte qui accompagne les interactions des enfants et qui soutient leur développement à travers des situations variées, planifiées et stimulantes (Ansari et Purtell, 2017; Lemay, Bigras et Bouchard, 2016; Weisberg, Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2013).