



Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans

Mémoire

Anne-Sophie Parent

Maîtrise en psychopédagogie - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Anne-Sophie Parent, 2020



Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans

Mémoire

Anne-Sophie Parent

Maîtrise en psychopédagogie – avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Sous la direction de :
Caroline Bouchard, directrice de recherche

Québec, Canada

Résumé

Ce mémoire par insertion d'un article consiste à étudier les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral de l'enfant en fonction des différents contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. Pour ce faire, les pratiques de neuf enseignantes et un enseignant ont été observées à l'aide d'une grille d'observation par intervalle, la *Grille d'observation des pratiques éducatives pour le soutien de la Communication, du Langage et de l'Émergence de l'Écrit (CLÉÉ)* (Bergeron-Morin *et al.*, 2019). Puis, ces pratiques ont été étudiées en fonction de cinq contextes de classe (p. ex. activité en grand groupe initiée par l'adulte ou collation) identifiés à partir des définitions de l'outil *Emerging Academic Snapshot* (EAS ; Ritchie *et al.*, 2001). Les résultats montrent que les enseignantes et l'enseignant utilisent plus de pratiques pour se centrer sur l'enfant, de pratiques pour promouvoir les interactions verbales en classe et de pratiques de modelage langagier dans les activités initiées par l'enfant que dans tous les autres contextes de classe à l'ÉP 5 ans. Toutefois, ce contexte de classe ne représente que 24 % du temps observé dans une matinée, une proportion moins importante que d'autres contextes de classe, comme l'activité en grand groupe initiée par l'adulte (28 %). Ces résultats sont discutés au regard des objectifs de recherche poursuivis. Ils soulèvent notamment le besoin de recherche sur le développement professionnel des enseignantes et des enseignants¹ quant au soutien qu'ils offrent relativement au langage oral des enfants lors des activités initiées par eux.

¹ Dorénavant, le féminin sera utilisé pour désigner les enseignantes et les enseignants à l'éducation préscolaire.

Table des matières

| | |
|--|------|
| Résumé | ii |
| Liste des figures | vi |
| Liste des tableaux | vii |
| Listes des abréviations, des sigles et des acronymes | viii |
| Remerciements | ix |
| Avant-propos | xi |
| Introduction | 1 |
| Chapitre 1 : Problématique | 5 |
| 1.1. L'importance du langage oral de l'enfant de 5 ans pour la réussite éducative | 5 |
| 1.2. Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral de l'enfant | 6 |
| 1.2.1. Les pratiques enseignantes pour se centrer sur l'enfant | 7 |
| 1.2.2. Les pratiques enseignantes pour promouvoir les interactions verbales | 8 |
| 1.2.3. Les pratiques de modelage langagier | 9 |
| 1.3. L'influence des contextes de classe à l'éducation préscolaire sur le déploiement des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral | 11 |
| 1.4. Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral déployées selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans | 13 |
| 1.4.1. Les pratiques pour soutenir le langage oral déployées au cours de l'activité initiée par l'enfant.. | 14 |
| 1.4.2. Les pratiques pour soutenir le langage oral déployées au cours de l'activité en grand groupe initiée par l'adulte..... | 15 |
| 1.4.3. Les pratiques pour soutenir le langage oral déployées au cours de l'activité en petits groupes initiée par l'adulte..... | 16 |
| 1.4.4. Les pratiques pour soutenir le langage oral déployées au cours de la collation..... | 16 |
| 1.4.5. Les pratiques pour soutenir le langage oral déployées au cours des routines et transitions et de l'activité individuelle initiée par l'adulte | 17 |
| 1.5 Synthèse des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral déployées selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire | 17 |
| 1.6. Question de recherche | 18 |
| Chapitre 2 : Cadre conceptuel | 20 |
| 2.1. Les concepts à l'étude..... | 20 |
| 2.1.1. Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral | 20 |
| 2.1.2. Les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans..... | 23 |
| 2.2. Les perspectives théoriques retenues..... | 27 |
| 2.2.1. La perspective socio-interactionniste du langage..... | 28 |

| | |
|--|----|
| 2.2.2. La perspective bioécologique PPCT | 29 |
| 2.2.3. Synthèse intégrative des perspectives théoriques..... | 36 |
| 2. 3. Objectifs de la recherche | 38 |
| Chapitre 3 : Article | 39 |
| Résumé | 41 |
| 3.1.1. Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans 43 | |
| 3.1.2. Pratiques pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe | 46 |
| 3.2. Méthode | 49 |
| 3.2.1. Participants | 50 |
| 3.2.2. Mesures | 50 |
| Observation des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral | 50 |
| Observation des contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans | 52 |
| 3.3. Résultats..... | 53 |
| 3.3.1. Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral observées à l'éducation préscolaire 5 ans .. 53 | |
| 3.3.2. Contextes de classe observés à l'éducation préscolaire 5 ans | 54 |
| 3.3.3. Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants et les contextes de classe observés à l'éducation préscolaire 5 ans | 56 |
| 3.4. Discussion..... | 58 |
| 3.4.1 Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral utilisées à l'éducation préscolaire 5 ans | 58 |
| 3.4.2. Documentation des contextes de classe observés lors d'une matinée à l'éducation préscolaire 5 ans | 59 |
| 3.4.3. Pratiques pour soutenir le langage oral déployées selon les contextes de classe | 60 |
| 3.5. Limites | 62 |
| 3.6. Conclusion | 63 |
| Chapitre 4 : Conclusion générale..... | 73 |
| 4.1. Constats de l'étude..... | 73 |
| 4.2. Limites de l'étude | 75 |
| 4.3. Retombées de l'étude et contribution à l'avancement des connaissances | 77 |
| Références bibliographiques..... | 78 |
| Annexes | 93 |
| Annexe A. Recension des écrits | 94 |
| Annexe B. Tableau A. Études recensées sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire | 97 |

| | |
|---|-----|
| Annexe C. Grille d'observation des pratiques éducatives/enseignantes en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil de l'écrit | 99 |
| Annexe D. Questionnaire sociodémographique sur l'enseignante..... | 100 |

Liste des figures

- Figure 2.1.** Les pratiques de l’enseignante pour soutenir le langage oral et les contextes de classe selon la perspective PPCTp. 36
- Figure 3.1.** Les contextes de classe observés lors d’une matinée dans 10 classes à l’éducation préscolaire 5 ans.....p. 55
- Figure A.** Recension des écrits sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe à l’éducation préscolaire.....p. 95

Liste des tableaux

- Tableau 3.1.** Données descriptives sur les pratiques pour soutenir le langage oral (score moyen variant de 0 à 15).....p. 54
- Tableau 3.2.** Différence de moyennes sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ansp.57
- Tableau A.** Études recensées sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire: caractéristiques liées aux participants, au devis, à la méthode et à l'échantillon.....p.97

Listes des abréviations, des sigles et des acronymes

| | |
|-------|--|
| CLÉÉ | Grille d'observation des pratiques éducatives et enseignantes en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil de l'écrit |
| CPE | Centre de la petite enfance |
| CRAFT | <i>Conversation responsiveness Assessment and Fidelity Tool</i> |
| DP | Développement professionnel |
| EAS | <i>Emergent Academics Snapshot</i> |
| NICHD | <i>National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development</i> |
| SGÉ | Service de garde éducatif |
| TILRS | <i>Teacher Interaction and Language Rating Scale</i> |

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas pu se réaliser sans le soutien de Dre Caroline Bouchard, ma directrice de recherche. Je la remercie pour son accompagnement d'une grande qualité, ses questions judicieuses, ses commentaires constructifs, sa rigueur et sa disponibilité. Dès le début de ma maîtrise, j'ai aussi eu l'immense plaisir de participer à ses projets de recherche comme coordonnatrice et auxiliaire. Je ne la remercierai jamais assez pour ces occasions qui m'ont permis de développer mes compétences professionnelles. Caroline, ton engagement envers la recherche en petite enfance et à l'éducation préscolaire m'inspire grandement comme étudiante-chercheuse. J'espère que nous continuerons de collaborer dans de nombreux projets, notamment mon projet doctoral !

J'exprime ma reconnaissance à l'égard des examinatrices de mon mémoire, Dre Audette Sylvestre, professeure titulaire à l'Université Laval, et Dre Julie Mélançon, professeure à l'Université du Québec à Rimouski.

Je remercie aussi les cochercheuses du projet *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants.es en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique* (FRQSC-2016-2020), Dre Stéphanie Duval, Dre Christine Hamel, Dre Lise Lemay, Dre Annie Charron et Dre Anabelle Viau-Guay. Elles ont toutes influencé mon parcours étudiant et professionnel au cours de divers échanges avec elles.

Lors de mes études au deuxième cycle, j'ai eu la chance de côtoyer des étudiantes et des chercheuses qui ont participé au développement de mon projet de mémoire. Je souhaite particulièrement remercier Lisandre Bergeron-Morin, orthophoniste et candidate au doctorat en psychopédagogie. Nos discussions à propos de la CLÉÉ et ses conseils judicieux en lien avec les analyses et avec le soutien du langage oral ont grandement influencé la rédaction de ce mémoire. Je souhaite à toute personne inscrite au deuxième cycle de recevoir un tel appui d'une doctorante.

Je tiens à remercier sincèrement Noémie Montminy, ma collègue dans une multitude de projets liés à mon parcours au deuxième cycle. Tant dans la coordination de projets de recherche que dans la réalisation de nos mémoires respectifs, notre collaboration et nos discussions ont fait grandement évoluer mon projet. C'est un plaisir de travailler avec toi. J'espère grandement que nous travailler conjointement dans nos futures recherches respectives.

Enfin, ce mémoire n'aurait pas été possible sans mes amis et ma famille. Les rendez-vous avec mes chères amies étaient moins nombreux en raison de nos multiples engagements. Or, savoir qu'elles étaient là représentait une source de réconfort.

Ma famille m'a toujours épaulé à 100 % dans mes études aux cycles supérieurs. Un merci spécial à mon grand-père Jean-Denis, ma tante Andrée et mon père Étienne qui m'ont continuellement encouragé à persévérer dans tous les projets que j'entreprends. Ma sœur, Alexandra, m'a aussi constamment soutenu. Merci, Ali, pour toutes ces fois où tu m'as écoutée. J'admire grandement ta sagesse et ta clairvoyance. Je mentionne aussi la patience quasiment inépuisable de mon frère, Charles-Antoine, lors de nos discussions sur les analyses statistiques. Merci pour ta générosité dans le partage de tes connaissances. Finalement, je souligne l'importance particulière de ma mère, Marie-Claude, qui sera toujours un modèle de détermination et d'engagement envers autrui. Sa passion envers l'éducation et le plaisir d'apprendre m'inspirent à poursuivre mes projets dans ce domaine si essentiel au bien-être d'une société.

Enfin, je n'aurais pu réaliser ce mémoire sans l'appui indéfectible de Louis-David, mon amoureux et mon meilleur ami. Merci pour l'aide apportée au quotidien à travers de multiples gestes (cuisine et préparation de mes nombreux « cafés pour emporter »), notamment lors des périodes de rédaction. Je te remercie de tout cœur pour ton écoute précieuse envers mes envolées liées à la recherche et à l'éducation. Ta capacité à me motiver m'amène constamment à me lancer dans de nouveaux projets. Tu me fais réfléchir intensément, rire aux éclats et mettre en perspective divers aspects de mon parcours étudiant et professionnel. Je te remercie d'être la personne que tu es.

Avant-propos

Un article scientifique compose le chapitre 3 du présent mémoire par insertion d'un article. Il s'intitule *Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans*. Anne-Sophie Parent, qui en est l'auteure principale, a effectué l'analyse des données liées à la recherche et la rédaction de chaque partie de l'article en collaboration avec Dre Caroline Bouchard, co-auteure. Dre Bouchard a contribué à l'article en le révisant et en le commentant. Elle a aussi participé à la planification de diverses étapes liées à la rédaction, notamment l'analyse des données.

L'article a été soumis à la revue *Initio* en octobre 2019 et il a été accepté en mars 2020. Les révisions ont été réalisées par l'auteure principale. L'article a été resoumis en avril 2020. L'auteure principale sera responsable des prochaines étapes de publication de l'article. Les normes éditoriales exigent un article composé de 35 000 à 45 000 caractères excluant le résumé, les références et les notes en bas de page. Le présent article contient 44 511 caractères.

Introduction

Le langage oral de l'enfant de 5 ans constitue le socle sur lequel se développe son langage écrit. À cet âge, le langage écrit de l'enfant prédit à son tour sa réussite éducative (Duncan *et al.*, 2007 ; Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz, 2010). Considérant le lien entre le langage oral et la réussite éducative, il est essentiel de le soutenir dans les milieux éducatifs fréquentés par l'enfant âgé de 5 ans. Plusieurs aspects du milieu éducatif peuvent favoriser le langage oral de l'enfant, comme les interactions dans la classe et, notamment, les pratiques de l'enseignante à l'éducation préscolaire 5 ans (Justice Xiang et Strasser, 2018). Les pratiques enseignantes contribuent particulièrement au langage oral de l'enfant (Dickinson et Porche, 2011 ; Justice, Xiang et Strasser, 2018). Selon Girolametto et Weitzman (2002) ainsi que Weitzman et Greenberg (2008) qui s'appuient sur la perspective socio-interactionniste du langage (Chapman, 2000), les pratiques pour soutenir le langage oral peuvent se décliner en trois types de pratiques : 1) les pratiques pour se centrer sur l'enfant ; 2) les pratiques pour promouvoir les interactions verbales ; et 3) les pratiques de modelage langagier.

Dans les classes à l'éducation préscolaire, l'enseignante déploie ces pratiques pour soutenir le langage oral de l'enfant au cours de multiples et diverses interactions entre elle et lui. Ces interactions s'inscrivent dans divers contextes de classe, c'est-à-dire des moments délimités par le temps et l'espace, qui se caractérisent par le regroupement (grand groupe, petits groupes ou temps individuel) et par le contexte social (acteur qui initie l'activité et la dirige) (Early *et al.*, 2010 ; Ritchie, Howes, Kraft-Sayre et Weiser, 2001). L'enseignante organise ainsi les contextes de classe de manière intentionnelle pour planifier, notamment, les interactions verbales dans lesquelles les enfants pourront s'engager avec elle et avec ses pairs qui permettront de soutenir leur langage oral (Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Early et Barbarin, 2005).

Les contextes de classe semblent donc influencer les interactions verbales de l'enfant avec ses pairs et avec l'enseignante (p. ex. Booren, Downer et Vitiello, 2012) et, surtout, les pratiques de soutien du langage utilisées par les enseignantes. Précisément, ces pratiques seraient différentes d'un contexte de classe à l'autre (p. ex. Goble et Pianta, 2017 ; Turnbull,

Anthony, Justice et Bowles, 2009). Par exemple, les activités initiées par l'enfant, comme le jeu symbolique, favoriseraient le déploiement de pratiques pour promouvoir les interactions verbales par l'enseignante, tandis que les activités en grand groupe initiées par celle-ci, comme la lecture interactive, favoriseraient l'utilisation d'un vocabulaire plus complexe de sa part (Dickinson et Porche, 2011 ; Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt et Gille, 2006). Plusieurs auteurs soulignent donc l'influence des contextes de classe sur les pratiques enseignantes, d'où la pertinence d'observer le soutien offert à l'enfant à l'égard de son langage oral dans l'ensemble de ceux-ci.

À notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée pour documenter les pratiques pour soutenir le langage oral des enfants dans les divers contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans au Québec, bien que quelques études à l'international les aient étudiées à l'ÉP 5 ans (Gest *et al.*, 2006 ; Turnbull *et al.*, 2009). Ainsi, le présent mémoire par insertion d'un article scientifique consiste à examiner les pratiques pour soutenir le langage oral des enfants auprès d'enseignantes qui interviennent à l'éducation préscolaire 5 ans en fonction des différents contextes de classe.

Trois objectifs spécifiques permettront de répondre à cet énoncé. Le premier objectif spécifique consiste à décrire les pratiques déployées par les enseignantes à l'ÉP 5 ans pour soutenir le langage oral. Le deuxième objectif spécifique est de documenter la distribution de temps accordé à chaque contexte de classe observé à l'ÉP 5 ans. Finalement, l'étude des pratiques utilisées par les enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les divers contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans correspond au troisième et dernier objectif spécifique du mémoire.

Le premier chapitre présente la problématique, en dégagant la pertinence scientifique et sociale de la recherche décrite dans les premiers paragraphes de l'introduction. Les questions de recherche sont posées au terme de ce chapitre. Le second chapitre correspond au cadre conceptuel qui permet de définir les principaux concepts du mémoire et de décrire les perspectives théoriques dans lesquelles se situe la recherche. D'une part, les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral et les contextes de classe représentent les deux principaux concepts de la recherche. Ces concepts et les typologies qui y sont

respectivement liées sont d'abord définis. Précisément, les pratiques enseignantes pour soutenir le langage sont présentées selon la typologie développée par Girolametto et Weitzman (2002) et les contextes de classe, selon les définitions de Ritchie et ses collaborateurs (2001).

Ensuite, les perspectives théoriques utilisées pour répondre à la question de recherche sont présentées. La perspective socio-interactionniste de Chapman (2000) permet de comprendre l'apport de l'enseignante et de ses pratiques sur le langage oral de l'enfant. Dans cette perspective, l'importance accordée aux interactions réciproques et continues entre l'adulte et l'enfant permet de mieux comprendre l'intérêt d'étudier les pratiques enseignantes à divers moments dans le quotidien de la classe. Puis, la perspective bioécologique processus-personne-contexte-temps (PPCT) (Bronfenbrenner et Morris, 2006) fournit un éclairage théorique sur l'interdépendance entre les contextes de classe et le soutien langagier offert par l'enseignante à l'éducation préscolaire 5 ans. Précisément, cette perspective permet de situer les pratiques enseignantes dans l'environnement de l'enfant composé de plusieurs microsystèmes proximaux, les contextes de classe. À la lumière de ces perspectives théoriques, l'objectif général et les objectifs spécifiques poursuivis par le projet de mémoire sont présentés à la fin de ce deuxième chapitre.

Le troisième chapitre correspond à l'article scientifique. La problématique est présentée et les concepts sont ensuite définis, ce qui peut créer un effet de redondance avec les deux premiers chapitres du mémoire. Puis, la méthodologie utilisée pour répondre aux objectifs présentés dans le chapitre 2 est décrite. Précisément, une grille d'observation par intervalle, la *Grille d'observation des pratiques éducatives/enseignantes en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil de l'écrit* (CLÉÉ ; Bergeron-Morin, Parent, Julien, Bouchard, Sylvestre et Di Sante, 2019) a été utilisée pour étudier les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral de l'enfant (p. ex. suivre les initiatives de l'enfant, reformuler ses propos) dans cinq contextes de classe à l'ÉP 5 ans définis par Ritchie et ses collaborateurs (2001).

Les résultats descriptifs liés aux deux premiers objectifs spécifiques sont présentés dans la section suivant la méthode. Précisément, les pratiques pour soutenir le langage oral

des enfants déployées par les dix enseignants observés et le temps accordé aux contextes de classe dans chacun de leur milieu sont décrits. Puis, les résultats des analyses de variance (ANOVAs) permettent d'examiner les pratiques pour soutenir le langage oral employées par les enseignantes en fonction des contextes de classe, ce qui correspond au troisième objectif spécifique. Les données sont ensuite interprétées à la lumière des études portant sur l'objet de recherche. La présentation des limites méthodologiques soulevées permet de nuancer les résultats. Enfin, la présentation des constats de l'étude conclut l'article qui correspond au troisième chapitre du mémoire.

Le dernier chapitre correspond à la conclusion générale du mémoire. Les objectifs de recherche et les principaux résultats présentés dans l'article sont brièvement rappelés. Puis, les limites qui se dégagent de l'étude sont précisées. Finalement, la description des retombées tant pour le milieu de la recherche que le milieu professionnel clôt ce chapitre final du mémoire.

Tous les chapitres ont été rédigés à partir d'une recension des écrits réalisée dans le cadre du mémoire. La méthode utilisée est inspirée de celle développée par le centre *Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating* (EPPI) de l'University College de Londres. Cette méthode a été sélectionnée pour guider la démarche, car elle a fait l'objet de diverses études qui montrent qu'elle produit des recherches scientifiques valides (Levasseur et Hamel, 2017). La recension des écrits vise à répondre à la question : « Quelles sont les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants déployées dans les différents contextes de classe à l'éducation préscolaire ? ». La recherche réalisée à partir de quatre bases de données a produit 128 articles sur l'objet à l'étude. La description de la démarche et des résultats de la recension sont annexés au mémoire (voir annexe A).

Chapitre 1 : Problématique

Ce chapitre présente la problématique du projet de recherche. La pertinence scientifique et la pertinence sociale y seront exposées. D’abord, l’importance du langage oral de l’enfant à l’éducation préscolaire en lien avec sa réussite éducative sera abordée. Compte tenu de cette importance, les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral de l’enfant en classe à l’éducation préscolaire 5 ans seront présentées. Puis, les différents contextes de classe (p. ex. activités initiées par l’enfant, activités en grand groupe initiées par l’adulte et collations) seront présentés en tant que facteur influençant le déploiement des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral. Au terme de ce chapitre, les questions de recherche seront présentées.

1.1. L’importance du langage oral de l’enfant de 5 ans pour la réussite éducative

Selon l’Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDM) (Simard, Lavoie et Audet, 2018), 22,2 % des enfants inscrits à l’ÉP 5 ans en 2017 étaient considérés comme vulnérables dans au moins un domaine connexe au langage (c’est-à-dire *Développement cognitif et langagier* et *Habilités de communication et connaissances générales*). Les enfants vulnérables sont plus susceptibles d’éprouver des difficultés liées à l’apprentissage au cours de leurs scolarités comparativement aux autres enfants (Simard *et al.*, 2018). Cette situation demeure donc préoccupante sur le plan de la réussite éducative de l’enfant.

Pour cause, le langage joue un rôle important dans la réussite éducative : le langage écrit de l’enfant de 5 ans représente le deuxième facteur permettant de la prédire lors des premières années du parcours à l’école primaire (Duncan *et al.*, 2007 ; Pagani *et al.*, 2010). À son tour, le langage oral de l’enfant âgé de 5 ans représente la pierre angulaire du développement de son langage écrit (Charron, Bouchard et Cantin, 2009 ; Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg et Poe, 2003 ; Dickinson et Porche, 2011 ; Storch et Whitehurst, 2002). Par exemple, selon le rapport *Developing Early Literacy : report of National Early Literacy Panel (NELP)* (The National Institute for Early Literacy, 2008), la compréhension et le vocabulaire expressif de l’enfant à l’éducation préscolaire qui

représentent deux composantes de son langage oral seraient fortement corrélés à sa compréhension en lecture lors de la troisième année de l'école primaire. De plus, son vocabulaire réceptif, une autre composante du langage oral, aurait des effets positifs sur sa conscience de l'écrit² et sur son habileté à décoder des mots (Dickinson, Golinkoff et Hirsh-Pasek, 2010).

Bref, le langage oral de l'enfant de 5 ans influence sa réussite éducative à l'école primaire, puisqu'il est le socle du développement du langage écrit (Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011). Cette contribution du langage oral à la réussite éducative témoigne de l'importance de le soutenir dans la classe à l'ÉP 5 ans.

1.2. Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral de l'enfant

Au Québec, la classe à l'éducation préscolaire 5 ans constitue le contexte éducatif de la grande majorité des enfants de 5 ans, c'est-à-dire 98,8 % d'entre eux (Simard *et al.*, 2018). Dans ce contexte éducatif, l'enseignante, par ses pratiques, peut grandement favoriser le développement du langage oral de l'enfant lors des interactions avec lui (Cabell *et al.*, 2011 ; Chapman, 2000 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Wasik, Hindman et Snell, 2016). Récemment, Justice et ses collaborateurs (2018) ont étudié trois aspects de l'environnement éducatif de la classe à l'éducation préscolaire qui influencent le langage de l'enfant, c'est-à-dire les pratiques enseignantes (pratiques pour promouvoir les interactions et pratiques de modelage langagier), la qualité des interactions (p. ex. soutien émotionnel et organisation du groupe) et le niveau de langage de l'enseignante (p. ex. longueur moyenne des énoncés (LMÉ) et utilisation de phrases complexes). Parmi les trois aspects à l'étude, les pratiques enseignantes représentaient le seul aspect qui favorisait le vocabulaire de l'enfant à l'éducation préscolaire, une composante de son langage oral. Il est possible de penser que la qualité des interactions et le niveau de langage de l'enseignante ne prédisent pas le langage oral de l'enfant dans cette étude, puisqu'ils ne soutiennent pas directement la communication verbale de l'enfant

² La conscience de l'écrit correspond à la compréhension des unités qui composent l'écrit et à ses conventions (Justice et Ezell, 2002).

(Justice *et al.*, 2018). À l'inverse, le déploiement de pratiques enseignantes favorise directement la communication de l'enfant et, conséquemment, occasionne des moments lors desquels l'adulte peut étayer son langage (Zimmerman, Gilkerson, Richards, Christakis, Xu, Gray et Yapanel, 2009).

Justice et ses collaborateurs (2018) s'inspirent de la typologie de Girolametto et Weitzman (2002) pour mesurer les pratiques enseignantes. Girolametto et Weitzman (2002) ont défini trois types de pratiques pour soutenir le langage oral : 1) les pratiques pour se centrer sur l'enfant (trad. *child-oriented responses*) (p. ex. suivre les initiatives de l'enfant, observer et écouter), 2) les pratiques pour promouvoir les interactions verbales (trad. *interaction-promoting responses*) (p. ex. utilisation de commentaires et des questions) et 3) les pratiques de modelage langagier (trad. *language-modeling response*) (p. ex. reformuler et utiliser un langage décontextualisé). Cette typologie, qui sera plus amplement définie dans le deuxième chapitre du mémoire, a été utilisée par plusieurs auteurs pour étudier le soutien langagier offert en milieux éducatifs (Bergeron-Morin *et al.*, 2019 ; Bouchard *et al.*, 2010 ; Friel, Wiggins et Justice, 2007 ; Girolametto et Weitzman, 2002).

1.2.1. Les pratiques enseignantes pour se centrer sur l'enfant

Les pratiques pour se centrer sur l'enfant renvoient notamment au fait qu'une enseignante observe et écoute les enfants (Girolametto et Weitzman, 2003). Dans l'étude de Cabell et ses collaborateurs (2011), les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans³ observaient et écoutaient fréquemment les enfants, tout en adoptant un rythme adapté à eux, et ce, tout au long de l'année scolaire. Ce déploiement fréquent de pratiques pour se centrer sur l'enfant corrobore les résultats d'autres études sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral (p. ex. Chen et de Groot Kim, 2014 ; Gest *et al.*, 2006).

Au Québec, Bouchard et ses collaborateurs (2010) ont documenté les pratiques pour soutenir le langage oral utilisées par 22 éducatrices. Il s'agissait d'éducatrices d'enfants âgés

³ Aux États-Unis, les enfants commencent à fréquenter les classes à l'éducation préscolaire à l'âge de 4 ans.

en moyenne de 4,6 ans (n=174) en SGÉ. Les pratiques pour se centrer sur l'enfant étaient plus fréquemment utilisées que les deux autres types de pratiques définis par Girolametto et Weitzman (2002), à savoir les pratiques pour promouvoir les interactions verbales et les pratiques de modelage langagier.⁴ Les éducatrices adoptaient une attitude réceptive, se plaçaient à la hauteur de l'enfant, les écoutaient et attendaient parfois avant de leur répondre. Or, elles suivaient assez rarement les initiatives des enfants lors des interactions avec eux, c'est-à-dire que leurs réponses intégraient peu les actions, les demandes ou les intentions des enfants (Bergeron-Morin *et al.*, 2019 ; Bouchard *et al.*, 2010). Bref, bien que la plupart des pratiques pour se centrer sur l'enfant étaient fréquemment utilisées par les éducatrices (p. ex. observer et écouter l'enfant), les pratiques qui consistent à suivre les initiatives verbales et non verbales de l'enfant semblaient celles les moins utilisées dans l'étude de Bouchard et ses collaborateurs (2010). Ce constat corrobore ceux de deux études réalisées auprès d'enseignantes à l'ÉP, soit Cabell et ses collaborateurs (2011) et Piasta et ses collaborateurs (2012).

1.2.2. Les pratiques enseignantes pour promouvoir les interactions verbales

Les pratiques enseignantes pour promouvoir les interactions verbales encouragent l'enfant à participer à des conversations de type aller-retour multiples (c'est-à-dire plusieurs tours de parole), ce qui favorise son développement langagier en encourageant l'enfant à s'exprimer davantage. (Girolametto et Weitzman, 2002 ; Justice *et al.*, 2018 ; Zimmerman *et al.*, 2009). Précisément, ces pratiques renvoient à l'enseignante qui encourage explicitement les interactions entre les pairs en redirigeant la communication vers eux (p. ex. « Louis a construit un avion, demandons-lui s'il veut qu'elle atterrisse sur la route que nous avons construite ») ou en proposant directement à un enfant d'utiliser une phrase pour communiquer

⁴ Au Québec, la majorité des enfants âgés de 4 ans ne sont pas inscrits dans une classe à l'éducation préscolaire 4 ans à ce jour. Selon des données provisoires de 2016-2017, la majorité des enfants fréquentent plutôt un service de garde éducatif (SGÉ) subventionné par l'état (Observatoire des tout-petits, 2018).

avec un autre enfant (p. ex. « Tu veux jouer avec Sophie. Demande-le-lui ») (Bergeron-Morin *et al.*, 2019).

Aussi, l'utilisation de commentaires et l'utilisation de questions consistent en des pratiques pour promouvoir les interactions entre l'enseignante et l'enfant (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster et Forston, 2015 ; Justice *et al.*, 2018). Le commentaire est une réponse de l'adulte qui prolonge le sujet amené dans l'énoncé de l'enfant et y ajoute de nouvelles informations (Cabell *et al.*, 2015 ; Cleave, Becker, Curran, Horne et Fey, 2015). Quant à elles, les questions suscitent la prise de parole de l'enfant lorsqu'elles suggèrent une réponse ouverte (Cabell *et al.*, 2015). Une question à réponse ouverte amène une réponse de plus d'un mot, contrairement à une question à réponse fermée qui restreint la réponse à un mot (Rivera, Girolametto, Greenberg et Weitzman, 2005). Selon la méta-analyse de Wasik et ses collaborateurs (2016), les questions favorisent particulièrement le langage oral de l'enfant, notamment son vocabulaire. Parmi les pratiques pour promouvoir les interactions verbales, les questions et les commentaires semblent plus utilisés par les enseignantes à l'éducation préscolaire que le fait de favoriser des échanges entre pairs (p. ex. orienter la conversation vers les pairs) (Cabell *et al.*, 2011 ; Turbull *et al.*, 2009).

Certaines pratiques pour promouvoir les interactions verbales représenteraient un aspect de l'environnement éducatif particulièrement lié au langage oral de l'enfant (Justice *et al.*, 2018). Or, les pratiques pour promouvoir les interactions verbales sont moins fréquemment utilisées que celles pour se centrer sur l'enfant (p. ex. observer et écouter l'enfant) dans les milieux éducatifs (Bouchard *et al.*, 2010 ; Cabell *et al.*, 2011 ; Piasta *et al.*, 2012). D'ailleurs, les enfants auraient peu d'occasions de s'engager dans des conversations de type aller-retour multiples avec leurs enseignantes à l'éducation préscolaire, bien que ces échanges permettent à ces dernières de soutenir leur langage oral (Justice, Mashburn, Hamre et Pianta, 2008).

1.2.3. Les pratiques de modelage langagier

Certaines pratiques pour soutenir le langage oral visent à enrichir le langage de l'enfant (Girolametto et Weitzman, 2002). Elles favorisent la diversification du vocabulaire

de l'enfant et la complexification de la structure de ses énoncés (Bergeron-Morin *et al.*, 2019 ; Bouchard *et al.*, 2010 ; Friel *et al.*, 2007). Ces pratiques correspondent aux reformulations et à l'utilisation d'un langage décontextualisé.

De toutes les pratiques de modelage langagier, la reformulation serait la plus fréquemment utilisée de toutes (Turnbull *et al.*, 2009). Plusieurs typologies définissent les reformulations (Cleave *et al.*, 2015 ; Nelson, Camarata et Camarata, 1996 ; Pentimonti *et al.*, 2017 ; Plante *et al.*, 2014 ; Proctor-Williams, 2009). Dans le cadre de ce mémoire, les définitions de Cleave et ses collaborateurs (2015) basées sur Nelson (1977 ; 1989) seront principalement utilisées. La méta-analyse de Cleave et ses collaborateurs (2015) présente en effet un portrait complet des reformulations selon leur efficacité sur le langage de l'enfant.

Selon cette méta-analyse, les reformulations correctives se distinguent des reformulations non correctives en lien avec les énoncés de l'enfant (Cleave *et al.*, 2015 ; Nelson *et al.*, 1996). Lorsque l'enseignante utilise les reformulations correctives, elle répète l'énoncé de l'enfant en corrigeant un aspect lié à la prononciation, la syntaxe ou le vocabulaire (Bergeron-Morin *et al.*, 2019 ; Cleave *et al.*, 2015). Les reformulations non correctives consistent plutôt à répéter partiellement l'énoncé de l'enfant en le complexifiant par l'ajout d'une idée qui respecte l'initiative de l'enfant. Autrement dit, les reformulations non correctives modifient la sémantique (Cleave *et al.*, 2015). Selon Cleave et ses collaborateurs (2015), il semblerait que les reformulations non correctives sont tout aussi efficaces que les reformulations correctives pour enrichir le langage de l'enfant. En d'autres mots, l'enfant n'a pas besoin d'entendre l'énoncé avec une syntaxe, un sens ou une prononciation correcte pour le reproduire correctement (Cleave *et al.*, 2015).

En plus des reformulations, les pratiques de modelage langagier renvoient à l'utilisation d'un langage décontextualisé. Ce langage requiert le raisonnement et des habiletés langagières complexes, telles que prédire et expliquer un évènement (Snow, 1983 cité dans Gest *et al.*, 2006). Le langage décontextualisé réfère à des commentaires ou à des questions qui amènent une distanciation par rapport à l'ici et maintenant (Barnes et Dickinson, 2018 ; Bergeron *et al.*, 2019 ; Bouchard, Bergeron-Morin, Parent, Charron et Julien, 2020). Selon Turnbull et ses collaborateurs (2009), l'utilisation du langage

décontextualisé serait une pratique moins utilisée que les reformulations. Pourtant, le langage oral de l'enfant est particulièrement soutenu par cette pratique déployée par l'enseignante à l'ÉP (Wasik *et al.*, 2016).

Le constat général qui se dégage des études sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral correspond à une utilisation moins fréquente des pratiques de modelage langagier, comparativement à l'utilisation des deux autres types de pratiques, soit les pratiques pour se centrer sur l'enfant et celles pour promouvoir les interactions verbales) (Bouchard *et al.*, 2010 ; Cabell *et al.*, 2011 ; Piasta *et al.*, 2012). Or, les enseignantes qui déploient ces pratiques favorisent davantage les apprentissages des enfants en lien avec le langage, précisément le vocabulaire, que celles qui ne le font pas (Wasik *et al.*, 2016; Wasik, Bond et Hindman, 2006).

1.3. L'influence des contextes de classe à l'éducation préscolaire sur le déploiement des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral

Les enseignantes à l'éducation préscolaire déploient de façon assez hétérogène les pratiques pour soutenir le langage oral, notamment au Québec (Bouchard *et al.*, 2010 ; Pentimonti et Justice, 2010). Certains facteurs dans la classe à l'éducation préscolaire semblent influencer le déploiement de ces pratiques. Sur le plan scientifique comme sur celui de la pratique, le contexte de classe est considéré comme ayant une influence sur les pratiques enseignantes (p. ex. Ansari et Purtell, 2017 ; Booren, Downer et Vitiello, 2012 ; Dickinson et Porche, 2011).

Les contextes de classe sont des moments délimités par le temps et l'espace de la classe à l'éducation préscolaire. Lors de ces moments, les apprentissages de l'enfant liés au langage oral sont soutenus par les interactions avec l'enseignante et avec ses pairs (Pianta *et al.*, 2005 ; Ritchie *et al.*, 2001). Les contextes de classe se définissent en termes 1) de regroupements et 2) de contexte social (Booren *et al.*, 2012 ; Early *et al.*, 2010 ; Fuligni, Howes, Huang, Hong et Lara-Cinisomo, 2012 ; Ritchie *et al.*, 2001).

D'une part, le regroupement représente le nombre de participants au contexte de classe. Les divers regroupements permettent de différencier les activités en grand groupe

(tous les enfants de la classe), celles en petits groupes (plusieurs groupes composés de deux à cinq enfants) et les activités individuelles (un seul enfant) (Powell, Burchinal, File et Kontos, 2008 ; Ritchie *et al.*, 2001 ; Sheridan, Williams et Samuelsson, 2014 ; Williams, Sheridan et Pramling Samuelsson, 2019). Au cours d'entretiens réalisés avec des enseignantes à l'ÉP, ces dernières affirment que les petits groupes représentent un regroupement optimal pour soutenir les habiletés de l'enfant, dont celles liées au langage oral, comparativement au grand groupe (Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan et Hellman, 2016 ; Sheridan *et al.*, 2014). Précisément, les enseignantes de l'étude de Sheridan et ses collaborateurs (2014) perçoivent qu'elles adaptent davantage leurs pratiques aux intérêts et au niveau de développement de l'enfant avec qui elles interagissent en petits groupes qu'en grand groupe.

D'autre part, le contexte social, un aspect du contexte de classe, semble aussi influencer les pratiques enseignantes. Il se caractérise par l'acteur qui initie et dirige l'activité dans laquelle les enfants de la classe sont engagés. À l'éducation préscolaire, ces acteurs sont l'enfant ou l'enseignante (Early *et al.*, 2010 ; Ritchie *et al.*, 2001). Les activités initiées par l'enfant ne se caractérisent pas par un regroupement précis, puisque celui-ci se module au sein même de l'activité en fonction des intérêts de ce dernier. À l'inverse, les activités initiées par l'adulte se déclinent selon le regroupement planifié par ce dernier. De fait, les activités initiées par l'adulte en grand groupe, celles en petits groupes et celles individuelles se distinguent l'une de l'autre (Ritchie *et al.*, 2001). Tant l'activité initiée par l'enfant que les activités initiées par l'adulte seraient propices au développement langagier de l'enfant lorsque l'adulte y soutient le langage oral de ce dernier (Chien *et al.*, 2010 ; Goble et Pianta, 2017).

À la lumière du regroupement et du contexte social, Ritchie et ses collaborateurs (2001) ont distingué six contextes de classe observables à l'ÉP : 1) les activités initiées par l'enfant (p. ex. le jeu) ; 2) les activités en grand groupe initiées par l'adulte (p. ex., les causeries en grand groupe) ; 3) les activités en petits groupes initiées par l'adulte (p. ex. les ateliers) ; 4) les activités individuelles initiées par l'adulte ; 5) les collations et 6) les routines et transitions. Ansari et Purtell (2017) ont étudié le temps accordé à chacun de ces contextes de classe dans le quotidien de 10 620 classes à l'éducation préscolaire 5 ans aux États-Unis.

Les activités initiées par l'enfant représentaient seulement 13 % du quotidien à l'éducation préscolaire, tandis que les activités en grand groupe correspondaient à 34 % du temps, les activités en petits groupes dirigées par l'enseignante, à 23 % et les activités individuelles dirigées par l'enseignante, à 14 % (Ansari et Purtell, 2017). À elles seules, les activités initiées et dirigées par l'enseignante représentaient 71 % du temps que les élèves vivent en classe. Puis, 8 % du temps était accordé aux collations, tandis que les routines et les transitions n'étaient pas observées par les auteurs (Ansari et Purtell, 2017).

Il semble pertinent d'étudier simultanément l'ensemble des contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans en lien avec le soutien du langage oral offert par l'enseignante considérant l'influence des contextes sur ses pratiques et considérant l'importance accordée à certains contextes de classe dans le quotidien à l'éducation préscolaire 5 ans (p. ex. activité initiée en grand groupe par l'adulte) (Ansari et Purtell, 2017 ; Dickinson et Porche, 2011 ; Ritchie *et al.*, 2001 ; Turnbull *et al.*, 2009). Les enseignantes utilisent-elles les mêmes pratiques dans tous les contextes de classe ? Utilisent-elles plus fréquemment des pratiques pour soutenir le langage oral dans les contextes qui occupent une place prédominante à l'éducation préscolaire ?

1.4. Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral déployées selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans

Les pratiques pour soutenir le langage oral sont déployées différemment d'un contexte de classe à l'autre. Précisément, les enseignantes à l'éducation préscolaire déploient des pratiques différentes pour soutenir le langage oral des enfants selon le contexte de classe dans lequel elles interagissent avec eux (Dickinson et Porche, 2011 ; Gest *et al.*, 2006 ; Girolametto et Weitzman, 2002 ; Turnbull *et al.*, 2009). Aussi, leur fréquence d'utilisation varie selon le contexte de classe (Dickinson et Porche, 2011 ; Gest *et al.*, 2006 ; Turnbull *et al.*, 2009). Ces contextes ne sont pas tous exploités de manière optimale pour soutenir le langage oral de l'enfant, notamment l'activité initiée par l'enfant (p. ex., le jeu) qui favoriserait particulièrement le développement du langage de l'enfant d'âge préscolaire (Bodrova et Leong, 2011 ; Chen et de Groot Kim, 2014 ; Montie, Xiang et Schweinhart, 2006). Un portrait des pratiques enseignantes déployées pour soutenir le langage oral peut

être dressé à la lumière des auteurs les ayant observées selon quelques contextes de classes à l'éducation préscolaire (p. ex. Turnbull *et al.*, 2009).

1.4.1. Les pratiques pour soutenir le langage oral déployées au cours de l'activité initiée par l'enfant

L'activité initiée par l'enfant et soutenue par l'adulte serait un contexte optimal pour les apprentissages liés au langage de l'enfant, mais ce, uniquement lorsque les interactions entre l'adulte et l'enfant y sont de qualité et que l'adulte y déploie des pratiques d'étayage (Chien *et al.*, 2010 ; Goble *et al.*, 2016 ; Goble et Pianta, 2017). Sans le soutien de l'adulte, ce contexte de classe ne serait pas propice au langage de l'enfant (Bodrova et Leong, 2011 ; Chien *et al.*, 2010). Lors de ses interactions avec l'enfant, les pratiques que l'enseignante y utilise semblent différer de celles utilisées dans d'autres contextes de classe, notamment les activités en grand groupe et en petits groupes initiées par l'adulte (Bradley et Reinking, 2011 ; Chen et de Groot Kim, 2014 ; Dickinson et Porche, 2011 ; Massey, Pence, Justice, et Bowles, 2008 ; Turnbull *et al.*, 2009).

Précisément, lors de l'activité initiée par l'enfant, l'adulte utiliserait généralement plus de pratiques pour promouvoir les interactions verbales (p. ex. utilisation de commentaires et de questions) que lors des activités en petits groupes initiées par l'adulte ou des activités en grand groupe initiées par l'adulte (Dickinson et Porche, 2011 ; Gest *et al.*, 2006 ; Turnbull *et al.*, 2009). L'enseignante utiliserait particulièrement des commentaires en lien avec les énoncés de l'enfant qui visent à allonger les échanges avec lui lors des activités initiées par l'enfant (Chen et de Groot Kim, 2014 ; Dickinson et Porche, 2011 ; Gest *et al.*, 2006). Ces échanges entre l'adulte et l'enfant à l'éducation préscolaire favorisent à leur tour les habiletés langagières de ce dernier à court et à long terme (Dickinson et Porche, 2011 ; Goble *et al.*, 2016).

Aussi, en lien avec les pratiques de modelage langagier, les activités initiées par l'enfant seraient le seul contexte de classe où un langage décontextualisé en lien avec l'imaginaire (personnages absents, objets transformés) serait utilisé selon Gest et ses collaborateurs (2006). Toutes pratiques enseignantes confondues, il semblerait que l'activité

initiiée par l'enfant correspond au contexte de classe dans lequel l'enseignante déploie plus de pratiques comparativement à d'autres contextes de classe, tels que l'activité en grand groupe initiée par l'adulte, celle en petits groupes initiée par l'adulte et la collation (Turnbull *et al.*, 2009).

1.4.2. Les pratiques pour soutenir le langage oral déployées au cours de l'activité en grand groupe initiée par l'adulte.

L'activité en grand groupe (p. ex. causerie ou lecture interactive en grand groupe) est associée à un engagement plus passif de l'enfant et à des interactions verbales moins fréquentes, comparativement aux autres types de regroupements, comme les activités en petits groupes ou les activités individuelles (de Haan, Elbers et Leseman, 2014 ; Powell *et al.*, 2008). Ainsi, plusieurs chercheurs ont réalisé une comparaison des pratiques enseignantes pour soutenir le langage lors de l'activité en grand groupe initiée par l'adulte à celles offertes pendant l'activité en petits groupes, toujours initiée par l'adulte (p. ex. ateliers de pâte à modeler) (Bradley et Reinking, 2011 ; Dickinson, Hofer, Barnes et Grifenhagen, 2014 ; Girolametto et Weitzman, 2002 ; Girolametto, Weitzman, Lieshout et Duff, 2000 ; Turnbull *et al.*, 2009).

Les résultats observés par Girolametto et Weitzman (2002) et Turnbull et ses collaborateurs (2009) portent à penser que les adultes utilisent moins de pratiques pour se centrer sur l'enfant (p. ex. suivre les initiatives de l'enfant) et de pratiques pour promouvoir les interactions verbales (p. ex. utilisation de questions) dans l'activité en grand groupe initiée par l'adulte que celle en petits groupes. Or, les enseignantes à l'ÉP déploieraient davantage certaines pratiques de modelage langagier, telles que le langage décontextualisé visant à expliquer aux enfants des événements et à décrire des objets ou à définir des mots, dans l'activité en grand groupe initiée par l'adulte que dans d'autres contextes de classe. Elles utiliseraient aussi un vocabulaire plus soutenu dans ce contexte de classe (Dickinson *et al.*, 2014 ; Dickinson et Porche, 2011 ; Gest *et al.*, 2006 ; Turnbull *et al.*, 2009). D'ailleurs, certaines pratiques enseignantes de modelage langagier (reformulations et utilisation d'un langage décontextualisé) utilisées dans les activités en grand groupe initiées par l'adulte seraient liées à des apprentissages sur le plan du langage oral chez l'enfant, d'où la pertinence

de l'étudier (Ansari et Purtell, 2017 ; Chien *et al.*, 2010 ; Dickinson et Porche, 2011). Il semble d'autant plus nécessaire d'étudier ce contexte de classe puisqu'il représente 34 % du temps en classe selon l'observation de 10 620 autres classes américaines (Ansari et Purtell, 2017).

1.4.3. Les pratiques pour soutenir le langage oral déployées au cours de l'activité en petits groupes initiée par l'adulte

Girolametto et Weitzman (2002) soulignent que les éducatrices utiliseraient plus de pratiques pour se centrer sur l'enfant, telles que l'observer, l'écouter et suivre ses initiatives verbales, lors de l'activité en petits groupes initiée par l'adulte que celle en grand groupe. De plus, l'activité en petits groupes initiée par l'adulte favoriserait plus de conversations entre les enfants et l'enseignante à l'éducation préscolaire qui déploieraient plus de pratiques pour promouvoir les interactions verbales (p. ex. utilisation des commentaires et de questions) comparativement à celle en grand groupe.

De manière générale, l'enfant entrerait plus fréquemment en communication avec son enseignante (p. ex. conversations de type aller-retour multiples et initiations de communications verbales) en activités initiées par l'adulte (petits groupes et grand groupe) qu'en activité initiée par l'enfant selon certaines études (Boivin et Bierman, 2013 ; Booren *et al.*, 2012 ; Vitiello, Booren, Downer et Williford, 2012). Or, ces études ne prennent pas en compte les réponses de l'adulte à ces tentatives de communication, c'est-à-dire qu'elles ne décrivent pas les pratiques pour soutenir le langage oral et la communication que les enseignantes utiliseraient en retour pour répondre à l'enfant (Boivin et Bierman, 2013 ; Booren *et al.*, 2012 ; Vitiello, Booren, Downer et Williford, 2012). Il apparaît donc pertinent de comparer les pratiques utilisées dans l'activité en petits groupes initiée par l'adulte aux autres contextes de classe, notamment l'activité initiée par l'enfant.

1.4.4. Les pratiques pour soutenir le langage oral déployées au cours de la collation

Au Québec, l'étude de Bouchard et ses collaborateurs (2010) indiquent que l'utilisation des trois types de pratiques par les éducatrices en SGÉ est assez hétérogène lors

de la collation. Or, selon certaines études, la collation serait un contexte propice à une pratique de modelage langagier spécifique, c'est-à-dire l'utilisation du langage décontextualisé (Chen et De Groot Kim, 2014 ; Gest *et al.*, 2006). L'utilisation de ce langage décontextualisé, soit un langage qui ne concerne pas l'ici et maintenant (Bouchard *et al.*, 2020). L'absence de jouet encouragerait notamment les enfants et les enseignantes à discuter relativement à des événements passés et futurs ou à des objets absents du contexte, ce qui représente du langage décontextualisé. Ainsi, la collation peut devenir un contexte propice au soutien du langage oral de l'enfant lorsque l'enseignante y participe.

1.4.5. Les pratiques pour soutenir le langage oral déployées au cours des routines et transitions et de l'activité individuelle initiée par l'adulte

Aucune étude n'a mesuré les pratiques pour soutenir le langage oral lors des routines et transitions et lors des activités individuelles initiées par l'adulte à notre connaissance. Pourtant, ces deux contextes de classe occupent une grande part du quotidien dans les classes à l'éducation préscolaire, soit 16 % pour les routines et transitions et 15 % pour les activités individuelles initiées par l'adulte selon l'étude de Ansari et Purtell (2017). Il serait ainsi pertinent d'étudier le temps accordé à ces deux contextes dans les classes à l'éducation préscolaire 5 ans au Québec et les pratiques pour soutenir le langage oral qui y sont déployées.

1.5 Synthèse des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral déployées selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire

La majorité des études recensées sur les pratiques pour soutenir le langage oral de l'enfant se sont déroulées dans des classes à l'éducation préscolaire 4 ans ou dans des SGÉ tant au Québec qu'à l'international (p. ex. Chen et De Groot Kim, 2014 ; Dickinson et Porche, 2011 ; Turnbull *et al.*, 2009). Par exemple, au Québec, Bouchard et ses collaborateurs (2010) ont observé les pratiques pour soutenir le langage oral dans un contexte, la collation, et ce, auprès d'éducatrices en centres de la petite enfance, un SGÉ. Les centres de la petite enfance et les classes à l'éducation préscolaire 4 ans diffèrent des classes à l'ÉP 5 ans par l'âge des enfants qui les fréquentent, le ratio enseignante-enfant, le programme éducatif et la structuration de l'espace et du temps (Observatoire des tout-petits, 2018 ; Simard *et al.*,

2018). Précisément, les contextes de classe ne sembleraient pas occuper la même place en matière de temps dans les classes à l'éducation préscolaire 4 ans et celles à l'éducation préscolaire 5 ans, d'où l'importance d'étudier l'ÉP 5 ans (Ansari et Purtell, 2017 ; Booren *et al.*, 2012 ; Pianta *et al.*, 2018) dans le cadre de la présente étude.⁵ Considérant les différences dans ces milieux éducatifs, il semble pertinent d'étudier le soutien offert à l'enfant quant à son langage oral dans les classes à l'éducation préscolaire 5 ans.

Plusieurs auteurs soulignent l'importance d'observer les pratiques de l'enseignante dans différents contextes de classe à l'éducation préscolaire. Pour cause, les pratiques déployées par l'enseignante pour soutenir le langage oral de l'enfant diffèrent d'un contexte de classe à l'autre (Chen et de Groot Kim, 2014 ; Chien *et al.*, 2010 ; Goble et Pianta, 2017). Or, aucune étude à notre connaissance n'a été menée sur le soutien du langage oral dans l'ensemble des contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. L'observation des pratiques enseignantes dans tous ces contextes permettrait de dégager un portrait complet et précis du soutien reçu par l'enfant quant à son langage oral, un facteur qui contribue ultimement à sa réussite éducative (Duncan *et al.*, 2007 ; Pagani *et al.*, 2010 ; Storch et Whitehurst, 2002). Ce portrait permettrait à son tour de mieux comprendre l'influence des contextes sur le soutien du langage oral, ce qui contribuerait à la réflexion quant à l'aménagement de l'espace et du temps dans les milieux éducatifs au Québec.

1.6. Question de recherche

Sur la base de ces constats, le présent mémoire par insertion d'un article scientifique vise à répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques déployées par les enseignantes

⁵ Par exemple, Ansari et Purtell (2017) signalent que seulement 13% du temps est accordé aux activités initiées par l'enfant dans 10 620 classes à l'ÉP 5 ans. En comparaison, jusqu'au deux tiers du temps le serait dans les classes à l'ÉP 4 ans selon d'autres études (Booren *et al.*, 2012; Goble *et al.*, 2016; Pianta *et al.*, 2005, 2018).

pour soutenir le langage oral des enfants en fonction des contextes de classe à l'éducation
préscolaire 5 ans ?

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Le deuxième chapitre constitue le cadre conceptuel du présent mémoire. D'abord, les principaux concepts de la recherche, c'est-à-dire les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral et les contextes de classe, sont définis. Ensuite, les perspectives théoriques encadrant l'objet de ce mémoire sont présentées. La perspective socio-interactionniste du langage (Chapman, 2000) apporte un éclairage théorique quant aux pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral. La perspective bioécologique processus-personne-contexte-temps (PPCT) (Bronfenbrenner et Morris, 2006) permet quant à elle de comprendre l'importance des contextes de classe quant au soutien du langage oral que l'enfant reçoit à l'éducation préscolaire 5 ans. Sur la base des constats présentés tout au long de ce deuxième chapitre, les objectifs de recherche concluent le cadre conceptuel.

2.1. Les concepts à l'étude

2.1.1. Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral

Les pratiques enseignantes ont généralement pour but de soutenir le développement de l'enfant, voire le développement du langage oral dans le cadre de la présente étude (Legendre, 1993 ; Morin, 2007). Les pratiques pour soutenir le langage oral de l'enfant se déclinent en trois types selon une typologie proposée par Girolametto et Weitzman (2002) : 1) les pratiques pour se centrer sur l'enfant, 2) les pratiques pour promouvoir les interactions verbales et 3) les pratiques de modelage langagier (Girolametto et Weitzman, 2002). Cette typologie a été utilisée dans trois instruments de mesure, soit le *Teacher Interaction and Language Rating Scale* (Girolametto *et al.*, 2000), le *Conversational Responsiveness* (Friel *et al.*, 2007) et la *Grille d'observation des pratiques éducatives/enseignantes en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil de l'écrit* (CLÉÉ ; Bergeron-Morin *et al.*, 2019). Elle a aussi été reprise intégralement ou partiellement dans plusieurs études (p. ex. Bouchard *et al.*, 2020 ; Bouchard *et al.*, 2010 ; Cabell *et al.*, 2011 ; Justice *et al.*, 2018).

Les pratiques pour se centrer sur l'enfant

Les pratiques pour se centrer sur l'enfant se caractérisent d'abord par la réactivité de l'enseignante à son égard. La réactivité consiste en la capacité de l'enseignante à offrir une réponse positive, prompte et contingente, tout en respectant les intérêts de l'enfant (Sylvestre et Desmarais, 2015). Le respect des intérêts s'observe par une réponse de l'adulte qui tient compte des actions, des demandes ou des intentions de communication de l'enfant à son égard (Bouchard *et al.*, 2010 ; Girolametto et Weitzman, 2002 ; Sylvestre et Desmarais, 2015).

Dans le cadre des pratiques pour se centrer sur l'enfant, l'enseignante maintient un contact visuel avec lui lorsqu'ils communiquent ensemble. Elle sourit lors de ses interactions avec l'enfant, afin de l'encourager à poursuivre la conversation (Cabell *et al.*, 2011 ; Girolametto et Weitzman, 2002 ; Justice *et al.*, 2018). Les pratiques pour se centrer sur l'enfant renvoient aussi à l'ajustement de l'adulte à l'enfant, notamment à son niveau de développement langagier. Il s'agit d'un soutien plus complexe que l'observation et l'écoute de l'enfant. Pour cause, s'ajuster à l'enfant présuppose que l'enseignante doit connaître son niveau développemental, l'associer à l'observation qu'elle fait de son initiative verbale puis choisir une pratique de soutien langagier qui amène l'enfant à un niveau de développemental légèrement supérieur (Sylvestre et Bouchard, 2019 ; Sylvestre et Desmarais, 2015).

Les pratiques pour promouvoir les interactions verbales

Les pratiques pour promouvoir les interactions verbales favorisent les conversations entre l'enseignante et l'enfant (Bouchard *et al.*, 2010). Une conversation se définit par un groupe d'énoncés sémantiquement contingents entre au moins deux locuteurs. Dans une conversation de type aller-retour multiples, les locuteurs doivent respectivement prendre la parole au moins deux fois et leur prise de parole peut contenir un ou plusieurs énoncés (Cabell *et al.*, 2015).

L'attention de l'enseignante est une condition favorable à la participation active des enfants au sein des conversations en classe. Pour cause, l'enseignante, attentive aux propos de l'enfant, pourra participer plus aisément à des conversations initiées par ce dernier. Au

cours de ces conversations avec l'enfant, l'enseignante déploie différentes pratiques pour les maintenir et les complexifier, c'est-à-dire qu'elle utilisera des commentaires et des questions (Cabell *et al.*, 2015 ; Justice *et al.*, 2018).

Les questions posées par l'enseignante se distinguent en deux groupes : les questions à réponse ouverte et celles à réponse fermée (Bergeron-Morin *et al.*, 2019 ; Rivera *et al.*, 2005). Les questions à réponse ouverte invitent l'enfant à produire un énoncé contenant plus d'un mot ; elles ne restreignent pas sa réponse (p. ex. « Qu'est-ce que tu as fait hier soir ? Comment as-tu construit ta tour ? ») (Bergeron-Morin *et al.*, 2019 ; Rivera *et al.*, 2005). Inversement, les questions à réponse fermée, comme des questions à réponse courte (p. ex. « Quel crayon préfères-tu ? »), à choix de réponses (p. ex. « Préfères-tu utiliser un crayon de bois ou un crayon de cire ? ») ou des questions dont la réponse est « oui » ou « non » (« Veux-tu le crayon de cire ? ») restreignent les énoncés que l'enfant peut produire en retour (Bergeron-Morin *et al.*, 2019 ; Rivera *et al.*, 2005).

Les pratiques de modelage langagier

Les conversations entre l'enfant et l'enseignante permettent à cette dernière de déployer de pratiques de modelage langagier. Ces pratiques consistent à lui fournir des rétroactions sur ses énoncés, en les enrichissant tant dans la forme (syntaxe et phonologie) que dans le contenu (vocabulaire et sémantique) (Bergeron-Morin *et al.*, 2019 ; Cleave Becker, Curran, Horne et Fey, 2015). D'une part, selon Cleave et ses collaborateurs (2015), la reformulation (trad. *recast*) consiste en une réponse à l'enfant dans laquelle certains mots tirés de son énoncé sont répétés. Au cours de la répétition de l'énoncé de l'enfant, l'adulte modifie certains aspects liés à la prononciation, la syntaxe ou la sémantique (Cleave *et al.*, 2015). Deux types de reformulations sont possibles : 1) les reformulations correctives (trad. *correctives recasts*) ; et 2) les reformulations non correctives (trad. *non correctives recasts* ou *expansions*) (Cleave *et al.*, 2015 ; Nelson *et al.*, 1996).

La reformulation corrective consiste en une répétition de l'énoncé de l'enfant par l'adulte, en corrigeant certains aspects liés à la prononciation, la syntaxe ou la sémantique (Cleave *et al.*, 2015 ; Proctor-Williams, 2009). La reformulation corrective vise à ce que

l'enfant entend l'énoncé avec une forme correcte au niveau de la prononciation par exemple (p.ex. en réponse à l'enfant qui dit « Catherine mange avec une fouchette », l'enseignante reformule « Catherine mange avec une fourchette »). La reformulation non corrective vise quant à elle à enrichir l'énoncé de l'enfant en le complexifiant par l'ajout d'un ou plusieurs groupes de mots pour que ce dernier l'entende (p.ex. en réponse à l'enfant qui dit « Catherine utilise le couteau », l'enseignante reformule « Catherine utilise le couteau pour couper la pomme en cubes »). Il n'y a pas de corrections de l'énoncé de l'enfant, mais un ajout quant à son sens ou à sa syntaxe (Cleave *et al.*, 2015). Malgré les modifications dans la réponse de l'adulte par rapport à l'énoncé de l'enfant, la reformulation non corrective reflète en tout temps le sens de l'énoncé de l'enfant (Plante *et al.*, 2014). De fait, comme dans la reformulation corrective, le sens de l'énoncé de l'enfant est reflété dans la reformulation non corrective. Le maintien du sens de l'énoncé de l'enfant est aussi observé dans l'utilisation du commentaire (une pratique pour promouvoir les interactions verbales). Or, par l'utilisation du commentaire, l'adulte ne répète aucun mot de l'énoncé de l'enfant, contrairement à l'adulte qui utilise la reformulation non-corrective (Proctor-Williams et Fey, 2007). Cet aspect de répétition distingue l'utilisation du commentaire de la reformulation non-corrective.

Enfin, les pratiques de modelage langagier renvoient à l'utilisation du langage décontextualisé (Bergeron-Morin *et al.*, 2019 ; Friel *et al.*, 2007). Le langage décontextualisé consiste en des questions ou des commentaires de l'enseignante qui encouragent l'enfant à utiliser des habiletés langagières et cognitives complexes (Snow, 1983 cité dans Gest *et al.*, 2006). Précisément, l'enfant sera amené à communiquer à propos d'événement ou d'objets qui ne concernent pas l'ici et maintenant (Bouchard *et al.*, 2020). Par exemple, l'enseignante peut questionner l'enfant pour qu'il prédise un événement ou explique un fait (Dickinson et Porche, 2011).

2.1.2. Les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans

Le contexte de classe à l'éducation préscolaire 5 ans représente le deuxième concept à l'étude dans le présent mémoire. Un contexte de classe se définit comme un moment délimité par le temps et l'espace lors duquel le développement global de l'enfant peut être

soutenu par son environnement qui constitué notamment des interactions avec ses pairs et un adulte (Pianta *et al.*, 2005 ; Ritchie *et al.*, 2001). Au quotidien, l'enseignante organise intentionnellement les contextes de la classe à l'ÉP, sur le plan des regroupements (p. ex. grand groupe, petits groupes) et des acteurs qui initient le contexte (adulte ou enfant) (Early *et al.*, 2010 ; Vitiello *et al.*, 2012).

D'une part, le regroupement correspond au nombre de participants, voire le nombre d'enfants présents dans le contexte de classe et avec lesquels l'enseignante peut interagir (Powell *et al.*, 2008). Les types de regroupements sont généralement le grand groupe (ensemble des enfants de la classe), le petit groupe (deux enfants ou plus) et l'individuel (un enfant) (Powell *et al.*, 2008 ; Ritchie *et al.*, 2001 ; Sheridan *et al.*, 2014 ; Williams *et al.*, 2019). D'autre part, le contexte de classe se caractérise par le contexte social. Le contexte social se définit par l'acteur qui l'initie, c'est-à-dire celui qui décidera de l'espace utilisé pour une activité, du matériel exploité et de l'intention de l'activité (c.-à-d. les actions mises en place pour atteindre un but). En classe à l'éducation préscolaire 5 ans, l'acteur qui initie le contexte de classe est l'enfant ou l'enseignante (Booren *et al.*, 2012 ; de Haan *et al.*, 2014 ; Early *et al.*, 2010 ; Vitiello *et al.*, 2012).

Un troisième aspect peut être utilisé pour décrire les contextes de classe à l'éducation préscolaire : l'activité. L'activité représente le contenu (trad. libre *subject-matter content*) visé dans le contexte de classe (p. ex. numératie, éveil à l'écrit, éveil aux sciences, arts plastiques) (Early *et al.*, 2010). Dans le présent mémoire, cet aspect n'est pas étudié, puisque les différentes activités ne sont pas mutuellement exclusives (Ritchie *et al.*, 2001). Par exemple, une activité peut à la fois développer l'éveil à l'écrit et l'éveil aux sciences. D'ailleurs, peu d'études sur le soutien du langage oral selon les contextes de classe prennent en compte cet aspect (Booren *et al.*, 2012 ; Dickinson *et al.*, 2014 ; Gest *et al.*, 2006 ; Pianta *et al.*, 2005 ; Turnbull *et al.*, 2009 ; Vitiello *et al.*, 2012).

L'outil *Emerging Academics Snapshot* (Ritchie *et al.*, 2001) distingue six contextes de classe à l'éducation préscolaire selon le regroupement et le contexte social. Ces contextes de classe et leurs définitions sont actuellement utilisés dans l'instrument *Classroom Assessment Scoring System* (Pianta, La Paro et Hamre, 2008) et l'instrument *Individualized*

Classroom Assessment Scoring System (Downer, Booren, Hamre, Pianta et Wiliford, 2012). Les voici en détail.

Activité initiée par l'enfant

L'activité initiée par l'enfant se caractérise par le choix réalisé par les enfants de ce qu'ils feront ou ce à quoi ils joueront. Ils déterminent aussi le lieu dans la classe où ils s'installeront et le matériel qu'ils utiliseront (Booren *et al.*, 2012 ; Ritchie et al., 2001). Dans ce contexte de classe, l'enseignante peut interagir parfois ou en tout temps avec les enfants. Elle peut aussi ne pas interagir avec eux (Booren *et al.*, 2012). De plus, le type de regroupement peut varier dans ce contexte (p. ex. au début en petits groupes puis en individuel). L'essentiel réside dans le fait que l'enfant décide de son activité, incluant le regroupement (Booren *et al.*, 2012). Dans une classe à l'éducation préscolaire, des jeux de construction, des jeux symboliques, des projets d'arts peuvent correspondre à des activités initiées par l'enfant, dans la mesure où ce dernier a initié l'activité dans laquelle il est engagé (Ritchie *et al.*, 2001).

Activité en grand groupe initiée par l'adulte

L'activité en grand groupe initiée par l'adulte est structurée par l'adulte : il l'initie, la planifie et la pilote (Early *et al.*, 2010 ; Ritchie *et al.*, 2001). À l'instar de Ritchie et ses collaborateurs (2001), le regroupement de ce contexte de classe est caractérisé par une activité dans laquelle tous les enfants de la classe sont engagés en même temps. Dans la classe à l'éducation préscolaire 5 ans, les activités en grand groupe initiées par l'adulte représentent par exemple des activités de lectures interactives, des causeries, l'activité relative au calendrier (temps, dates, horaire de la journée) et des comptines chantées en grand groupe (Ansari et Purtell, 2017 ; Booren *et al.*, 2012).

Activité en petits groupes initiée par l'adulte

Comme pour l'activité en grand groupe initiée par l'adulte, l'enseignante à l'éducation préscolaire 5 ans choisit, planifie et pilote l'activité en petits groupes initiée par l'adulte (Early *et al.*, 2010). Le regroupement « petits groupes » se définit par au moins deux

à cinq enfants engagés dans une même activité (Booren *et al.*, 2012 ; Powell *et al.*, 2008). Considérant qu'il peut y avoir plusieurs petits groupes simultanément dans la classe, l'enseignante est généralement engagée auprès d'un groupe à la fois. Aussi, il est possible qu'elle ne soit engagée avec aucun groupe et qu'elle vaque à d'autres tâches (p. ex. gestion du matériel à distribuer aux enfants, donc préparation de ce matériel sans interagir avec les enfants), et ce, pour la durée totale ou partielle de l'activité. Dans une classe à l'éducation préscolaire, les activités en petits groupes initiées par l'adulte peuvent s'illustrer par des moments où l'enseignante décide de l'engagement d'un groupe de 2 à 5 enfants comme la création d'une histoire collective, une construction collective, un jeu de règles (Booren *et al.*, 2012).

Activité individuelle initiée par l'adulte

L'activité individuelle initiée par l'adulte est choisie, planifiée et pilotée par l'enseignante dans la classe à l'éducation préscolaire 5 ans, à l'image des activités en grand groupe et de celles en petits groupes initiées par l'adulte (Ansari et Purtell, 2017). Quant au regroupement, chaque enfant est engagé individuellement dans l'activité, mais l'adulte peut interagir avec un enfant à la fois. Il se peut qu'elle n'interagisse pas avec lui dans cette activité et qu'elle soit occupée à d'autres tâches (p. ex. gestion du matériel) (Ritchie *et al.*, 2001). Dans les classes à l'éducation préscolaire 5 ans, l'activité individuelle initiée par l'adulte peut, par exemple, être sous forme d'un dessin ou d'un casse-tête que chaque enfant réalise seul et qui est exigé par l'enseignante.

Collation

La collation correspond aux moments pendant lesquels la majorité des enfants de la classe mangent (Booren *et al.*, 2012 ; Ritchie *et al.*, 2001). Considérant que les enfants ne dinent pas avec les enseignantes dans les classes à l'éducation préscolaire 5 ans au Québec, les repas ne sont pas inclus dans ce contexte de classe. Toutefois, en SGÉ, tels que les centres de la petite enfance au Québec ou les classes *Head Start* aux États-Unis, les diners s'ajouteraient à ce contexte, puisque les enfants mangent en classe. Lors de la collation, l'enseignante peut interagir avec les enfants (Powell *et al.*, 2008).

Routines et transitions

Les routines et les transitions se définissent par les moments observés entre deux contextes de classe distincts. Dans les classes à l'éducation préscolaire 5 ans, elles représentent notamment les périodes de rangement, d'attentes (p. ex. pour sortir de la classe ou se laver les mains) et les déplacements vers l'extérieur qui incluent la période d'habillage (Ritchie *et al.*, 2001).

Les définitions des contextes de classe de Ritchie et ses collaborateurs (2001) ont été utilisées pour décrire l'expérience quotidienne de l'enfant à l'éducation préscolaire dans plusieurs études (Early *et al.*, 2010 ; Fuligni *et al.*, 2012 ; Pianta *et al.*, 2005 ; Vitiello *et al.*, 2012). Ces études s'appuient notamment sur la perspective bioécologique processus-personne-contexte-temps (PPCT) (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Cette perspective servira de cadre de référence dans ce mémoire. Elle sera décrite dans la prochaine section, tout comme la deuxième perspective adoptée dans le mémoire, c'est-à-dire la perspective socio-interactionniste du langage.

2.2. Les perspectives théoriques retenues

Les perspectives théoriques serviront à analyser le problème de recherche décrit dans le chapitre 1 : la perspective socio-interactionniste du langage (Chapman, 2000) et la perspective bioécologique PPCT (Bronfenbrenner et Morris, 2006). La perspective socio-interactionniste du langage place l'enfant au cœur de ses apprentissages, c'est-à-dire qu'il est considéré comme un agent actif qui apprend par les interactions réciproques et continues avec autrui, notamment avec l'enseignante. Cette perspective est complémentaire à la perspective bioécologique PPCT de Bronfenbrenner et Morris (2006) qui soutient que le développement s'inscrit dans des interactions entre l'enfant et les personnes de son entourage qui s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte (p. ex. activité en grand groupe dans la classe à l'éducation préscolaire) et dans le temps. L'enseignante mise sur les interactions auxquelles l'enfant participe activement pour favoriser le développement de son langage oral selon ces perspectives théoriques. Elles seront décrites et mises en lien avec l'objet du mémoire dans les prochaines sections.

2.2.1. La perspective socio-interactionniste du langage

La perspective socio-interactionniste du langage partage plusieurs points de vue avec d'autres théories explicatives comme les perspectives socioculturelle, pragmatique, sociocognitive et la théorie de l'esprit (Sylvestre, Cronk, St-Cyr-Tribble et Payette, 2002). Selon les postulats de cette perspective, l'enfant est un agent actif de son développement. Ce sont ses interactions continues et réciproques avec son environnement qui lui permettent d'apprendre et de se développer (Doehler, 2000 ; Leontiev et Leontiev, 1955 ; Magnusson et Stattin, 2006 ; Rudd et Lambert, 2011 ; Vygotski, 1962).

Dans la classe à l'éducation préscolaire, l'enseignante joue un rôle important pour contribuer au développement langagier de l'enfant lors de ses interactions avec lui (Bodrova et Leong, 2011 ; Bruner, 1981, 1983 ; Chapman, 2000). Les travaux de Bruner soulignent cette importance (Bruner, 1983 ; Sylvestre *et al.*, 2002). Précisément, Bruner a défini des processus survenant lors du dialogue entre l'enfant et l'adulte, ce qui a permis de préciser son rôle comme partenaire de communication et son apport dans le soutien du langage oral (Bruner, 2012 ; 1974 ; Chapman, 2000 ; Sylvestre *et al.*, 2002).

En lien avec l'objet de la présente étude, l'enseignante favorise des moments d'attention conjointe avec l'enfant lorsque ses interactions avec lui sont caractérisées par l'écoute et la réceptivité (Bruner, 1974 ; Tomasello, 2003). L'attention conjointe correspond essentiellement au partage d'un intérêt commun, c'est-à-dire que deux personnes s'observent l'une et l'autre, puis considèrent un même objet d'intérêt (Aubineau, Vandromme et Le Driant, 2015). L'écoute et la réceptivité de l'enseignante dans ces moments lui permettent de comprendre l'intention de l'enfant, afin de le relancer comme en lui formulant des commentaires pour complexifier ses énoncés et des reformulations pour les idéaliser par exemple (Bruner, 1975 cité dans Sylvestre *et al.*, 2002).

L'ajustement de l'adulte à l'enfant est aussi une notion centrale de la perspective socio-interactionniste du langage. L'adulte adapte ses pratiques au niveau de développement langagier de l'enfant pour l'amener à un niveau légèrement supérieur et, conséquemment, pour favoriser des gains développementaux (Sylvestre et Desmarais, 2015). Pour adapter ses

pratiques, l'enseignante doit observer l'enfant et analyser ses énoncés pour les associer à son niveau de développement.

La typologie des pratiques enseignantes pour soutenir le langage de l'enfant présentée précédemment (Girolametto et Weitzman, 2002 ; Girolametto *et al.*, 2000) s'appuie sur la perspective socio-interactionniste du langage. Ces pratiques enseignantes se situent principalement dans des conversations entre l'enseignante et l'enfant. Le langage oral de ce dernier se développe par ces conversations quotidiennes et significatives dans la classe à l'éducation préscolaire (Girolametto *et al.*, 2000). Celles-ci doivent effectivement se dérouler à plusieurs moments et dans divers contextes de classe pour influencer et soutenir le développement du langage oral de l'enfant (Chapman, 2000 ; Gest *et al.*, 2006 ; Wasik *et al.*, 2016).

2.2.2. La perspective bioécologique PPCT

La perspective bioécologique de Bronfenbrenner, actualisé dans les années 2000 (Bronfenbrenner et Morris, 2006), apporte un éclairage théorique pour comprendre l'influence des contextes de classe à l'éducation préscolaire sur les pratiques enseignantes de soutien langagier (Vandell, Larson, Mahoney et Watts, 2015). Pour cause, la perspective bioécologique PPCT souligne le rôle crucial de l'enfant comme acteur de son développement, puis le rôle tout aussi important des échanges avec l'adulte dans les contextes proximaux. La perspective initiale de Bronfenbrenner (1979), la perspective écologique, soulignait quant à elle uniquement l'importance des systèmes composant l'environnement de l'enfant (microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème) (Tudge, Mokrova, Hatfield et Karnik, 2009). Ainsi, la perspective PPCT se définit autour de quatre concepts : 1) les processus proximaux, 2) la personne, 3) les contextes et 4) le temps. Parmi ces quatre concepts, les processus proximaux sont définis comme la clé du développement de l'enfant et un aspect sur lequel l'adulte, dont l'enseignante, peut agir directement (Bronfenbrenner et Morris, 2006 ; Tudge *et al.*, 2009).

Premier concept : processus proximaux

Les processus proximaux correspondent aux interactions entre l'enfant et les

individus ou les objets dans son environnement immédiat (Bronfenbrenner et Morris, 2006). L'enseignante qui fait partie de l'environnement de l'enfant joue un rôle essentiel pour complexifier ses interactions favorables à ses apprentissages et son développement. En lien avec le soutien du langage oral dans la classe à l'éducation préscolaire, les processus proximaux qui favorisent le langage oral de l'enfant correspondent aux interactions bidirectionnelles entre l'enseignante et l'enfant dans un contexte de classe spécifique. Précisément, lors de ces interactions, l'enseignante déploie des pratiques qui lui permettent de soutenir l'enfant et qui lui permettent d'être actif dans son développement, notamment son développement langagier (Bronfenbrenner et Morris, 2006).

Les pratiques de l'enseignante s'illustrent donc par son écoute et ses rétroactions à l'enfant (p. ex. sous forme de questions et de commentaires). Ses pratiques visent à favoriser la participation active de ce dernier dans l'interaction (Plessis-Bélair, 2010). Par exemple, l'enseignante pourrait suivre les initiatives verbales de l'enfant (une pratique pour se centrer sur lui) et lui poser des questions à réponse ouverte (une pratique pour promouvoir les interactions verbales) pour favoriser sa participation et, ultimement, pour favoriser le développement de son langage oral.

Ainsi, les processus proximaux devraient inclure des interactions avec une enseignante qui s'ajuste à l'enfant pour nourrir sa réflexion et pour soutenir ses compétences langagières. Ces processus proximaux sont influencés par les trois autres concepts de la perspective PPCT, c'est-à-dire la personne, soit l'enfant lui-même, le contexte et le temps (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Ces trois concepts influencent les processus de manière interdépendante plutôt que de manière indépendante (Bronfenbrenner, 2005).

Deuxième concept : personne

Dans la perspective bioécologique, la personne, ici l'enfant, et ses caractéristiques distinctes (p. ex. âge, sexe, etc.), influencent les processus proximaux d'interactions sociales qui soutiennent son développement, notamment son développement langagier (Bronfenbrenner et Morris, 2006 ; Tudge *et al.*, 2009). Dans la classe à l'ÉP, l'enseignante s'ajuste à l'enfant avec qui elle interagit. Précisément, trois caractéristiques de l'enfant

influencent les processus entre ce dernier et l'enseignante et, ultimement, les pratiques qu'elle déploie pour soutenir son langage oral selon la perspective bioécologique PPCT. Ces trois caractéristiques relatives à la personne sont les demandes, les forces et les ressources.

D'abord, les demandes correspondent aux caractéristiques visibles chez l'enfant (p. ex. l'âge) qui modulent les attentes de l'enseignante envers l'enfant et ses interactions avec lui (Bronfenbrenner et Morris, 2006 ; Rimm-Kaufman et Wanless, 2012 ; Tudge *et al.*, 2009). Par exemple, l'enseignante définira certains mots lors des échanges avec un enfant de 5 ans qu'elle n'aurait pas définis avec un enfant de 12 ans. Puis, les forces correspondent au tempérament de l'enfant, sa persévérance et sa motivation (Bronfenbrenner, 2005). Enfin, les ressources correspondent à des caractéristiques de l'enfant, que l'adulte observera au cours des interactions avec lui (Tudge *et al.*, 2009). Précisément, les caractéristiques cognitives et émotionnelles (p. ex. ses expériences et ses connaissances antérieures) de l'enfant seront mises à profit au cours d'une interaction spécifique entre lui et l'enseignante (Bronfenbrenner et Morris, 2006 ; Tudge *et al.*, 2009).

Dans la classe à l'éducation préscolaire, l'enseignante déploiera des pratiques pour soutenir le langage en fonction des caractéristiques des enfants de son groupe. Certaines pratiques seront plus influentes que d'autres, et ce, en fonction, des ressources de l'enfant, c'est-à-dire de ses caractéristiques cognitives et émotionnelles (Rimm-Kaufman et Wanless, 2012). Par exemple, l'enseignante pourrait utiliser une question à réponse fermée aux dépens d'une question à réponse ouverte avec un enfant qui utilise des structures de phrases moins complexes que ses pairs, puisque cette pratique exige une réponse plus courte de sa part comparativement à une question à réponse ouverte. Cette pratique ajustée à cet enfant favorisera davantage son langage oral et son engagement dans des interactions verbales, car l'enseignante prend en compte son niveau développemental (Pentimonti et Justice, 2010 ; Rivera *et al.*, 2005). Or, dans les faits, selon l'étude de Pentimonti et ses collaborateurs (2017), notons que les enseignantes n'ajustent pas constamment leurs pratiques pour soutenir le langage oral des enfants selon le niveau de développement langagier de ces derniers (p. ex. vocabulaire expressif et structure des phrases utilisée dans les énoncés).

Selon la perspective bioécologique PPCT, en plus de s'ajuster à l'enfant, l'enseignante doit s'assurer d'interagir avec lui dans plusieurs contextes pour influencer son développement. Les contextes représentent donc le troisième concept de cette perspective (Bronfenbrenner et Morris, 2006) (voir la figure 2.1).

Troisième concept : contextes environnementaux

Les contextes environnementaux comportent quatre systèmes interdépendants, à l'instar de la première perspective du développement humain de Bronfenbrenner (1979) : le macrosystème, l'exosystème, le mésosystème et le microsystème. Les systèmes s'emboîtent les uns dans les autres et interagissent l'un avec l'autre (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Les interactions de l'enseignante avec les enfants de sa classe sont influencées par les systèmes dans lesquelles chacun d'eux se situe.

Le macrosystème, le système le plus éloigné de l'enfant, correspond aux valeurs, aux règles, aux structures politiques et aux idéologies de la société dans lequel il vit. Le programme éducatif utilisé par l'enseignante dans la classe (p. ex. *Programme de formation de l'école québécoise*) découle de ce système et influence ses pratiques. Puis, l'exosystème (p. ex. quartier dans lequel se situe l'école ou projet éducatif de l'école) correspond à la structure environnementale dans lequel vit l'enfant. Cette structure est elle-même composée de systèmes dans lequel l'enfant ne joue pas un rôle actif. Par exemple, le quartier dans lequel se situe l'école de l'enfant ou le milieu de travail de ses parents font partie de son exosystème. Malgré que l'enfant ne joue pas un rôle actif dans l'exosystème, ce système influence les besoins et les intérêts de l'enfant. L'enseignante qui considérera l'exosystème de l'enfant favorisera son développement au sein d'une communauté plus large (Ministère de la Famille, 2019). L'enseignante peut donc planifier des activités avec un organisme du quartier et son groupe-classe afin que l'enfant découvre ces systèmes dans lesquels il ne joue pas un rôle actif (Vélez-Agosto, Soto-Crespo, Vizcarrondo-Oppenhaimer, Vega-Molina et Garcia Coll, 2017).

Ensuite, le mésosystème correspond aux influences mutuelles entre au moins deux microsystèmes de l'environnement de l'enfant, dans lesquels ce dernier joue un rôle actif.

Les échanges entre les personnes faisant partie des divers microsystèmes de l'enfant semblent favorables à son développement, notamment son développement langagier (Ministère de la Famille, 2019). Par exemple, l'enseignante, par des échanges réguliers avec les parents des enfants de sa classe, assure une cohérence entre le quotidien de l'enfant en classe et celui vécu à la maison (Ministère de la Famille, 2019).

Le macrosystème, l'exosystème et le mésosystème sont peu considérés dans la présente étude. Pour cause, les concepts à l'étude, les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral et les contextes de classe font spécifiquement partie des microsystèmes de l'enfant. Or, comme démontré dans les paragraphes ci-haut, ces systèmes peuvent influencer les pratiques de l'enseignante en classe, notamment, celles qui visent à soutenir le langage de l'enfant.

Enfin, les microsystèmes qui occupent une place plus importante que les autres dans la perspective bioécologique PPCT correspondent aux systèmes proximaux et distaux de l'environnement de l'enfant. Cet environnement est composé de plusieurs microsystèmes, tels que sa famille, sa classe et ses amis (Tudge *et al.*, 2009). L'enseignante à l'éducation préscolaire participe activement à ces contextes proximaux par ses relations interpersonnelles avec l'enfant (Bronfenbrenner et Morris, 2006 ; Rimm-Kaufman et Wanless, 2012). Précisément, tant par ses interactions avec l'enfant que par les ressources mises à sa disposition, celle-ci répond à ses besoins et à ses intérêts (Ministère de la Famille, 2019).

Dans le cadre de la présente étude, les contextes de classe (p. ex. collation et activité initiée par l'enfant) sont identifiés comme des microsystèmes proximaux nichés dans un microsystème distal, la classe à l'éducation préscolaire 5 ans à l'image de Booren, Downer et Vitiello (2012) (voir l'encadré *Microsystèmes : contextes de classe* dans la figure 2.1). Ainsi, dans chacun des contextes de classe, l'enseignante doit favoriser des interactions authentiques et variées entre elle et les enfants (Doyon et Fisher, 2010). Pour ce faire, dans chacun de ces contextes de classe, l'enseignante peut utiliser des pratiques pour soutenir le langage oral de l'enfant lors de ses interactions avec lui.

Les interactions avec l'adulte dans ces divers microsystèmes proximaux (contextes de classe à l'éducation préscolaire) contenus dans un microsystème distal (classe à l'éducation préscolaire) favorisent le langage de l'enfant. Pour cause, ils permettent sa complexification et, à long terme, son développement (Booren *et al.*, 2012 ; Bronfenbrenner et Morris, 2006 ; Carta et Greenwood, 1985). En plus de s'inscrire dans des microsystèmes proximaux, c'est-à-dire ici, les contextes de classe, les interactions entre l'enfant et l'enseignante pour conduire à son développement s'étendent dans le temps, lequel correspond au quatrième et dernier concept de la perspective bioécologique PPCT (Bronfenbrenner et Morris, 2006).

Quatrième concept : temps

Le temps est un concept introduit dans la perspective actualisée par Bronfenbrenner dans les années 1990. Il correspond à la fréquence et à la durée des épisodes de processus proximaux que l'enfant vit au cours d'une journée, de plusieurs jours, de plusieurs semaines, de plusieurs mois, etc. (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Comme indiqué précédemment, les processus qui s'étendent sur un certain temps et qui surviennent fréquemment ont plus d'influence sur l'enfant que ceux qui ont une courte durée et surviennent rarement (Rimm-Kaufman et Wanless, 2012). Pour cause, un processus qui s'étend sur un certain temps et qui a lieu régulièrement peut se complexifier et favoriser à long terme le développement de l'enfant (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Dans la classe à l'éducation préscolaire, l'enseignante s'assure donc d'accorder suffisamment de temps pendant lequel les enfants interagissent entre eux et pendant lequel elle interagit avec les enfants. Ainsi, l'horaire de la journée en classe contient plusieurs moments propices à ces interactions.

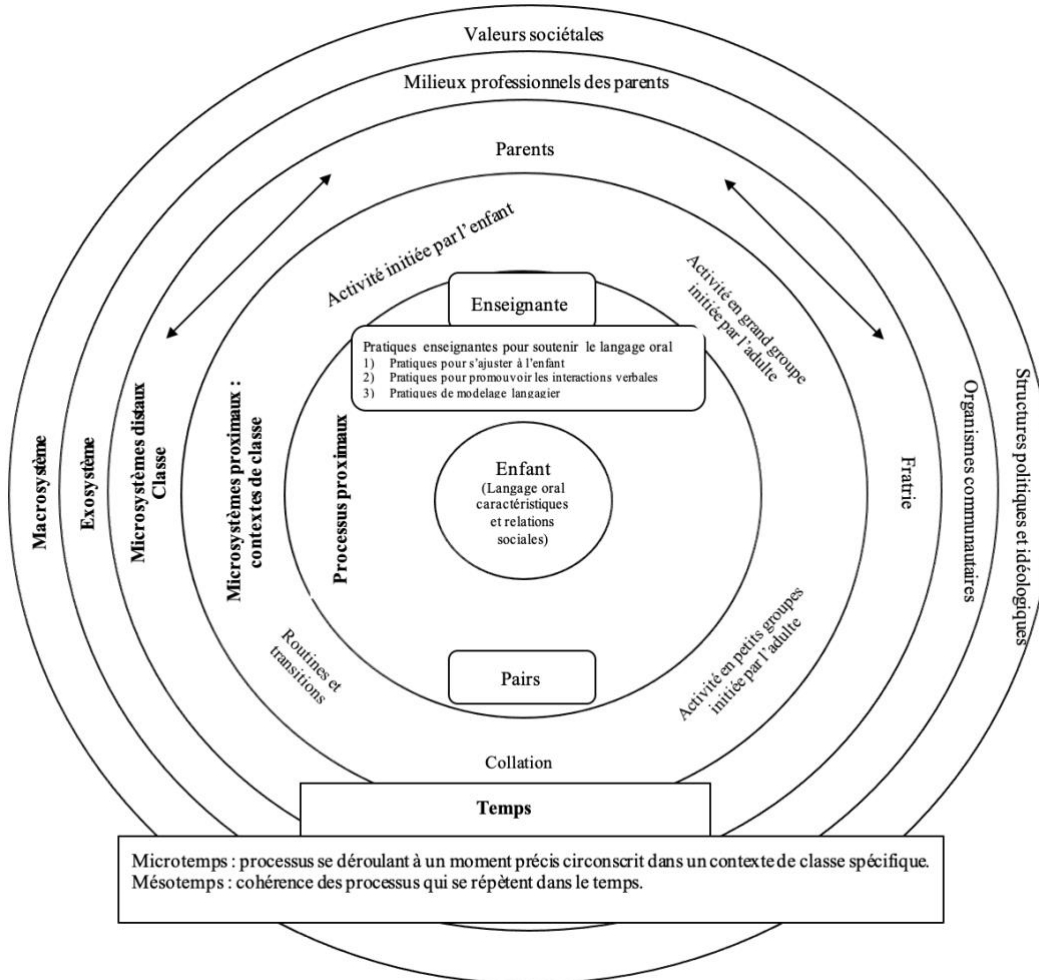
Le quatrième concept de la perspective PPCT se décline en trois temps. Le microtemps représente un processus se situant pendant une activité ou une interaction spécifique ; le mésotemps correspond à plusieurs processus qui se produisent avec une certaine constance dans l'environnement de la personne (p. ex. plusieurs fois par jour, par semaine, par mois) ; le macrotemps est une période qui s'étend sur une vie, voire sur des générations (Bronfenbrenner et Morris, 2006 ; Tudge *et al.*, 2009). Dans la présente recherche, seuls le microtemps et le mésotemps sont considérés, puisque seules les pratiques

des enseignantes dans les différents contextes de classe sont observées lors d'une matinée en classe.

Dans cette étude, le microtemps correspond spécifiquement à l'observation de pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral dans un contexte de classe précis (p. ex. lorsque l'enfant mange sa pomme à la table). Le mésotemps renvoie à l'observation de ces pratiques enseignantes à divers moments et dans divers contextes de classe (p. ex. lorsque l'enfant mange sa pomme pendant la collation puis, plus tard, lorsqu'il joue aux blocs pendant une activité initiée par lui). Puisque les processus influencent davantage l'enfant lorsqu'ils se répètent dans le temps, l'enseignante qui soutient le langage de l'enfant à divers moments dans une journée en classe favorise particulièrement son développement selon la perspective PPCT.

Figure 2.1.

Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral et les contextes de classe selon la perspective PPCT



Note. Figure inspirée de Lee et Martinek (2013) et de Booren, Downer et Vitiello (2012)

2.2.3. Synthèse intégrative des perspectives théoriques

La perspective socio-interactionniste du langage et la perspective bioécologique PPCT soulignent l'importance de l'enseignante et de ses pratiques qui soutiennent le langage oral de l'enfant. Selon la perspective socio-interactionniste du langage, l'enfant apprend par les interactions avec ses pairs et son enseignante dans la classe à l'éducation préscolaire 5 ans. Dans la figure 2.1, l'encadré illustrant les processus proximaux représente les interactions

récioproques entre l'enfant, les pairs et l'enseignante (Chapman, 2000). Ces interactions conduisent au développement de l'enfant. En vue de soutenir le langage oral de l'enfant, l'enseignante doit y déployer diverses pratiques (voir l'encadré *Processus proximaux*) qui tiennent compte des caractéristiques de l'enfant (voir l'encadré *Enfant*). Aussi, ces processus s'inscrivent dans un contexte qui les module (Bronfenbrenner, 2005). Précisément, dans la classe à l'éducation préscolaire, c'est dans des contextes de classe, comme l'activité initiée par l'enfant ou la collation, qu'ils s'y inscrivent (voir l'encadré *Microsystèmes proximaux : contextes de classe* dans la figure 2.1). Les interactions entre l'enseignante et l'enfant doivent finalement survenir à une fréquence suffisante pour soutenir son langage. L'enseignante doit ainsi interagir avec l'enfant dans plusieurs contextes et à divers moments dans une journée en classe (voir l'encadré *Temps* dans la figure 2.1).

Ainsi, en tenant compte de l'enfant, des contextes de classe et de la fréquence des interactions avec l'enfant, l'enseignante pourra déployer des pratiques qui contribueront au développement de son langage oral (Williams *et al.*, 2019). Le présent mémoire s'appuie donc conjointement sur la perspective socio-interactionniste du langage et la perspective bioécologique PPCT afin d'étudier les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral de l'enfant et les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans.

2. 3. Objectifs de la recherche

À la lumière de l'ensemble des constats dégagés jusqu'à maintenant, l'objectif général de la présente recherche consiste à examiner les pratiques pour soutenir le langage oral des enfants auprès d'enseignantes qui interviennent à l'éducation préscolaire 5 ans en fonction des divers contextes de classe. Trois objectifs spécifiques permettent de répondre à cet objectif général : 1) décrire les pratiques déployées par les enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans pour soutenir le langage oral des enfants, 2) documenter la distribution de temps accordé à chaque contexte de classe observé à l'éducation préscolaire 5 ans et à 3) étudier les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. Le prochain chapitre correspond à l'article scientifique qui vise à répondre à ces objectifs.

Chapitre 3 : Article

Titre abrégé: pratiques enseignantes, langage oral, contextes de la classe, éducation préscolaire.

Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants

selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans

Article accepté à la revue *Initio : Revue sur l'éducation et la vie au travail*

44 511 caractères espaces compris (sans les références et figures)

Anne-Sophie Parent et Caroline Bouchard

¹Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

Toute demande d'information devrait être faite à Anne-Sophie Parent, étudiante au doctorat en psychopédagogie à Université Laval, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Pavillon des sciences de l'éducation (bureau 1216), 2320, rue des Bibliothèques, Québec (Québec), G1V 0A6. Courriel: anne-sophie.parent.2@ulaval.ca.

Notice biographique

L'article fut réalisé dans le cadre du mémoire par insertion d'un article de la première auteure, Anne-Sophie Parent. Celle-ci est inscrite à la maîtrise en psychopédagogie sous la direction de Caroline Bouchard, professeure titulaire à l'Université Laval. Depuis septembre 2019, Anne-Sophie Parent est inscrite conjointement au doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval qu'elle réalisera sous la direction de Mme Caroline Bouchard.

Caroline Bouchard est professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et psychologue du développement de l'enfant en contextes éducatifs pendant la petite enfance.

Pratiques pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans

Résumé

La présente étude vise à mesurer le lien entre les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants et les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. Une grille d'observation par intervalle a été utilisée pour étudier les pratiques (p. ex., suivre les initiatives de l'enfant, reformuler ses propos) de dix enseignant(e)s dans cinq contextes de classe (activité initiée par l'enfant, activité en grand groupe initiée par l'adulte, activité en petits groupes initiée par l'adulte, collation et routine et transitions). Les résultats des analyses de variance (ANOVAs) indiquent que les enseignant(e)s déploient le plus de pratiques pour soutenir le langage oral lors d'activités initiées par l'enfant (p. ex., jeu symbolique) et qu'ils et elles en utilisent le moins lors des routines et transitions (p. ex., lavage de mains ou déplacements vers les casiers). Ces résultats sont discutés en regard du besoin d'offrir de l'accompagnement aux enseignant(e)s en matière de soutien du langage oral dans les différents contextes de la classe à l'éducation préscolaire 5 ans.

Mots-clés : pratique enseignante, soutien du langage, éducation préscolaire, langage oral, contexte de classe

Abstract

This study examined three types of language stimulation practices (LSP) (child-oriented LSP, interaction promoting LSP and language-modelling LSP) in five different classroom contexts (teacher-directed whole class activity, teacher-directed small group activity, child-selected activity, snack and transitions). 10 kindergarten teachers were observed during a typical morning classroom session (2,5 hours to 2,75 hours) using an interval-based coding scheme. Three analysis of variances (ANOVAs) were conducted. Analyses reveal a more frequent use of the three types of LSP in child-selected activity than in any other classroom context. Results are discussed in relation with the need to provide training on LSP in all five classroom contexts to support kindergarten teachers' professional development.

Key words: language-support practices, kindergarten, oral language, activity settings

3.1. Introduction

Le langage oral de l'enfant de 5 ans constitue le socle sur lequel se développe son langage écrit, lui-même relié à sa réussite éducative (Desrosier et Trétreault, 2012 ; Pagani *et al.*, 2010). Considérant son importance, la classe à l'éducation préscolaire 5 ans, fréquentée par 98,8 % des enfants au Québec (Simard *et al.*, 2018), constitue un milieu éducatif clé pour le soutenir. En classe, l'enseignante est à même de favoriser le langage oral des enfants par les pratiques qu'elle privilégie dans ses interactions auprès d'eux (Chapman, 2000 ; Doyon et Fisher, 2010; Justice *et al.*, 2018 ; Wasik *et al.*, 2016). À titre d'exemple, il peut s'agir de reformuler leurs propos, leur poser des questions à réponse ouverte, etc. (Girolametto et Weitzman, 2002). Ces pratiques enseignantes se déploient dans différents contextes de classe dans lesquels de multiples interactions avec les enfants et entre les enfants eux-mêmes ont lieu (p. ex., collation, routines et transitions). Or, ces mêmes contextes de la vie quotidienne de l'enfant à l'école sont susceptibles d'en faire varier l'usage (Turnbull *et al.*, 2009), d'où l'importance d'en tenir compte. Quelles sont les pratiques privilégiées par les enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans ? Dans quels contextes de la classe se déploient-elles ? Voilà des questions auxquelles le présent article souhaite répondre.

3.1.1. Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans

Girolametto et Weitzman (2002) s'appuient sur la perspective socio-interactionniste du langage (Chapman, 2000) et dégagent trois types de pratiques l'enseignante pour soutenir le langage oral de l'enfant : 1) les pratiques pour se centrer sur l'enfant (trad. en anglais *child-oriented responses*), 2) les pratiques pour promouvoir les interactions verbales (trad. en anglais *interaction-promoting responses*) et 3) les pratiques de modelage langagier (trad. en anglais *language-modeling response*).

Premièrement, les pratiques pour se centrer sur l'enfant se caractérisent par la réactivité de l'enseignante, c'est-à-dire « sa capacité à offrir une réponse positive, prompte et contingente, tout en respectant les intérêts de l'enfant » (Sylvestre et Desmarais, 2015,

p. 2). Cette réactivité s'observe par des pratiques telles qu'observer et écouter l'enfant, ainsi qu'utiliser un rythme adapté à son niveau de développement pour favoriser sa participation dans ses interactions avec autrui (Bouchard *et al.*, 2010 ; Justice *et al.*, 2018 ; Piasta *et al.*, 2012).

Deuxièmement, les pratiques pour promouvoir les interactions verbales visent à encourager l'enfant à s'exprimer au cours de conversations de plusieurs tours de parole avec l'enseignante, c'est-à-dire des conversations de type aller-retour multiples (Justice *et al.*, 2018; Wasik *et al.*, 2016). Pour promouvoir les conversations en classe, l'enseignante peut utiliser des questions et des commentaires en réponse aux énoncés de l'enfant (Cabell *et al.*, 2015). D'une part, les questions utilisées par les enseignantes se distinguent par la réponse qu'elle suscite de la part de l'enfant (Rivera *et al.*, 2005). Les questions à réponse ouverte ne restreignent pas sa réponse, c'est-à-dire qu'elles invitent à une réponse constituée de plus d'un mot (p. ex. « Comment as-tu construit ta tour ? ») (Rivera *et al.*, 2005).

Quant à elles, les questions à réponse fermée restreignent les énoncés produits par l'enfant à un seul mot (p. ex. question à réponse courte comme « Quel bloc as-tu utilisé pour la construction de ta tour ? », question à choix de réponses comme « As-tu utilisé de gros blocs ou des petits blocs pour la construction ? » ou questions oui-non comme « As-tu utilisé des blocs de bois pour construire ta tour ? ») (Rivera, *et al.*, 2005). D'autre part, les commentaires sont des énoncés de l'adulte qui ajoutent de l'information à propos d'une initiative verbale ou non verbale de l'enfant (p. ex. « Tu as utilisé le bloc cylindrique pour construire ta tour ») (Cabell *et al.*, 2015). Comme l'utilisation de questions, celle de commentaires fait partie des pratiques pour promouvoir les interactions verbales.

Troisièmement, les pratiques de modelage langagier visent à expliquer un terme ou un événement, à définir des mots, à utiliser un langage décontextualisé et à complexifier la structure de énoncés de l'enfant par la reformulation (Cabell *et al.*, 2011; Piasta *et al.*, 2012). Les reformulations utilisées par l'enseignante consistent à répéter en partie l'énoncé de l'enfant en y ajoutant ou en modifiant certains mots (Cleave *et al.*, 2015). Certaines reformulations sont dites correctives, c'est-à-dire qu'il y a correction de la prononciation, la syntaxe ou la sémantique. D'autres s'avèrent non correctives, c'est-à-dire qu'elles

complexifient l'énoncé de l'enfant en y ajoutant une idée (Cleave *et al.*, 2015; Proctor-Williams, 2009).

Selon plusieurs études sur le soutien du langage oral, les pratiques pour se centrer sur l'enfant sont plus fréquemment utilisées par les enseignantes à l'éducation préscolaire que les deux autres types de pratiques (pratiques pour promouvoir les interactions verbales et pratiques de modelage langagier) (p. ex., voir Cabell *et al.*, 2011; Girolametto et Weitzman, 2002). Notamment, les résultats de Cabell et ses collaborateurs (2011) montrent que les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans⁶ ont fréquemment recours à des pratiques pour se centrer sur l'enfant, c'est-à-dire qu'elles adoptent fréquemment un rythme adapté aux enfants, les observent et les écoutent fréquemment lors des interactions. Puis, les enseignantes à l'éducation préscolaire déploient des pratiques pour promouvoir les interactions verbales, telles que l'utilisation de commentaires, bien que ces pratiques soient moins employées que celles pour se centrer sur l'enfant (Cabell *et al.*, 2011; Piasta *et al.*, 2012; Turnbull *et al.*, 2009). Enfin, les enseignantes à l'éducation préscolaire utilisent très peu de pratiques de modelage langagier (Cabell *et al.*, 2011; Piasta *et al.*, 2012; Turnbull *et al.*, 2009).

Au Québec, Bouchard et ses collaborateurs (2010) ont également documenté les pratiques pour soutenir le langage des enfants âgés de 4 ans, mais cette fois dans des centres à la petite enfance⁷, soit auprès d'éducatrices (n=22). À l'image des résultats de Cabell et ses collaborateurs (2011), les éducatrices utilisaient souvent des pratiques pour se centrer sur l'enfant. Précisément, elles adoptaient une attitude réceptive, se plaçaient souvent face aux enfants et à leur hauteur, bien qu'elles suivaient assez rarement leurs initiatives verbales et non verbales lors d'interactions avec eux (Bouchard *et al.*, 2010). Les pratiques pour promouvoir les interactions étaient utilisées de manière très hétérogène parmi le groupe

⁶ À noter : aux États-Unis, les enfants commencent l'éducation préscolaire à l'âge de 4 ans.

⁷ À noter : les centres de la petite enfance sont des organisations de service de garde éducatif supervisées par un conseil d'administration composé de plusieurs parents. Au Québec, la majorité des enfants fréquentent un service de garde éducatif (SGÉ) et ne fréquentent pas des classes à l'éducation préscolaire 4 ans (299 073 enfants en SGÉ en décembre 2017 et 6535 enfants à l'éducation préscolaire 4 ans à temps et à demi temps en 2016-2017). Les données sur l'éducation préscolaire 4 ans sont provisoires (Observatoire des tout-petits, 2018).

d'éducatrices, bien qu'une de ces pratiques était fréquemment employée, soit l'utilisation de commentaires. Finalement, en lien avec les pratiques de modelage langagier, les éducatrices utilisaient peu de reformulations et de vocabulaire varié.

Ce constat lié à une faible utilisation des pratiques de modelage langagier s'avère préoccupant, puisque l'utilisation d'un langage décontextualisé, une pratique de cette catégorie, favorise le vocabulaire de l'enfant à l'éducation préscolaire (Barnes et Dickinson, 2019). Par ailleurs, l'étude de Justice et ses collaborateurs (2018) indique que les pratiques pour promouvoir les interactions verbales prédisent aussi le vocabulaire de l'enfant. Il s'agit d'un autre constat inquiétant, considérant que les pratiques pour promouvoir les interactions verbales sont moins fréquemment utilisées que celles pour se centrer sur l'enfant (Cabell *et al.*, 2011 ; Piasta *et al.*, 2012).

Il semble donc pertinent de s'interroger sur les facteurs qui font varier le déploiement des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants, notamment celles pour promouvoir les interactions verbales et celles de modelage langagier qui sont moins fréquemment relevées en classe. En ce sens, de plus en plus d'études s'attardent sur les contextes de classe, car ils sont susceptibles d'influencer les pratiques déployées par l'enseignante (Ansari et Purtell, 2017; Booren *et al.*, 2012; Gest *et al.*, 2006; Turnbull *et al.*, 2009).

3.1.2. Pratiques pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe

Dans la classe à l'éducation préscolaire, les contextes représentent des moments délimités par le temps et l'espace dans lesquels les interactions avec l'adulte se situent (Pianta *et al.*, 2005 ; Ritchie *et al.*, 2001). Selon Ritchie et ses collaborateurs (2001), six contextes de classe à l'éducation préscolaire peuvent être répertoriés : 1) les activités initiées par l'enfant, 2) les activités en grand groupe initiées par l'adulte, 3) les activités en petits groupes initiées par l'adulte, 4) les activités individuelles initiées par l'adulte, 5) les collations et 6) les routines et transitions. Ces définitions ont été utilisées dans plusieurs études portant notamment sur l'expérience quotidienne de l'enfant à l'éducation préscolaire (Ansari et

Purtell, 2017 ; Early *et al.*, 2010 ; Fuligni *et al.*, 2012 ; Pianta *et al.*, 2005 ; Vitiello *et al.*, 2012).

L'activité initiée par l'enfant représente un contexte dans lequel ce dernier initie et dirige l'activité (intention, lieu, matériel et déroulement). À titre d'exemple, il peut s'agir d'un jeu symbolique ou de faire semblant, d'une réalisation artistique (p. ex. art plastique) ou d'un jeu de règles. Ce contexte de classe favoriserait des interactions équilibrées entre l'adulte et les enfants, puisque la grande place accordée à ces derniers dans la conversation permettrait à l'enseignante d'écouter leurs propos et de suivre leurs intérêts (Dickinson et Porche, 2011 ; Early *et al.*, 2010 ; Montie *et al.*, 2006). Comparativement aux activités initiées par l'adulte, l'enseignante y utiliserait plus de pratiques pour promouvoir les interactions verbales, précisément l'utilisation de commentaires, des pratiques particulièrement favorables au langage oral de l'enfant (Dickinson et Porche, 2011 ; Massey, Pence, Justice et Bowles, 2008 ; Turnbull *et al.*, 2009).

Dans l'activité en grand groupe initiée par l'adulte (p. ex. causerie ou lecture interactive), l'enseignante initie et organise l'activité dans laquelle tous les enfants sont impliqués (Ritchie *et al.*, 2001). Ce contexte de classe favoriserait l'utilisation d'un vocabulaire soutenu par les enseignantes (Dickinson *et al.*, 2014 ; Gest *et al.*, 2006). Notamment, elles tenteraient plus fréquemment d'expliquer le sens de certains mots, une pratique de modelage langagier, dans ce contexte de classe que dans les autres contextes (Dickinson *et al.*, 2014). Certains auteurs observent que les reformulations (Turnbull *et al.*, 2009) et l'utilisation d'explications liées à un objet ou un événement (Gest *et al.*, 2006) sont plus fréquentes dans l'activité en grand groupe initiée par l'adulte que dans celle initiée par l'enfant. Quant aux pratiques pour promouvoir les interactions verbales, les enseignantes émettraient beaucoup de commentaires lors d'activités en grand groupe initiées par l'adulte. Cependant, ces commentaires répondraient peu aux initiatives de l'enfant et consisteraient plutôt à expliquer certaines notions choisies au préalable par l'adulte (Dickinson *et al.*, 2014). Par exemple, si l'adulte vise à soutenir le vocabulaire lié au thème du livre lors d'une lecture interactive, les commentaires de l'adulte serviront à définir les mots qui y sont liés. Il semblerait ainsi que les enfants seraient plus passifs et que leurs prises de parole seraient

moins fréquentes lors d'activités en grand groupe initiées par l'adulte que lors de celles initiées par l'enfant, ce qui va de soi (Dickinson *et al.*, 2014; Powell *et al.*, 2008).

L'activité en petits groupes initiée par l'adulte (p. ex., ateliers) est organisée par l'enseignante qui décide de l'activité d'un sous-groupe de deux à cinq enfants (Ansari et Purtell, 2017; Booren *et al.*, 2012; Ritchie *et al.*, 2001). Comparativement à une activité en grand groupe initiée par l'adulte (p. ex., causerie en grand groupe), les adultes y utilisent plus de pratiques pour soutenir le langage oral. Précisément, elles y observent et écoutent plus l'enfant et suivent davantage ses initiatives, deux pratiques pour se centrer sur l'enfant (Girolametto et Weitzman, 2002). Aussi, les éducatrices utiliseraient plus de questions (pratique pour promouvoir les interactions verbales) et de reformulations (pratique de modelage langagier) dans l'activité en petits groupes initiée par l'adulte que dans celle en grand groupe (Dickinson *et al.*, 2014; Girolametto et Weitzman, 2002).

Puis, la collation constitue un contexte de classe propice pour observer et écouter l'enfant et suivre ses initiatives verbales et non verbales (Bouchard *et al.*, 2010; Whorrall et Cabell, 2016). Aussi, l'absence de jouets dans ce contexte engendrerait l'utilisation d'un langage décontextualisé (p. ex. discussion liée à des événements passés ou des objets absents) (Gest *et al.*, 2006). Toutefois, à la lumière de résultats de Bouchard et ses collaborateurs (2010), rappelons que les enseignantes peuvent avoir recours de manière très hétérogène aux pratiques visant à soutenir le langage oral lors de la collation. Les éducatrices assises à la hauteur des enfants et celles qui rassemblent tous les enfants du groupe autour d'une même table auraient davantage recours à de telles pratiques que celles qui ne le font pas (Bouchard *et al.*, 2010). Finalement, à notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée sur les pratiques pour soutenir le langage oral lors d'activités individuelles initiées par l'enfant (p. ex., dessin réalisé de manière individuelle ou lecture individuelle d'un livre), ainsi que lors des routines et transitions (p. ex., lavage des mains ou déplacements, sieste).

En somme, l'ensemble de ces études témoigne d'un constat : aucune étude n'a permis de documenter les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe considérés simultanément et dans leur ensemble à l'éducation préscolaire 5 ans. En effet, les contextes de classe ont été étudiés en lien avec les pratiques enseignantes

en langage oral de façon séparée dans diverses études (p. ex. Barnes *et al.*, 2017; Chen et de Groot Kim, 2014; Gest *et al.*, 2006; Girolametto et Weitzman, 2002). L'observation des pratiques enseignantes dans tous les contextes de classe à la fois permettrait pourtant de dégager un portrait complet et précis du soutien en matière de langage oral offert à l'enfant. Ce portrait permettrait à son tour de mieux comprendre l'influence des contextes de classe sur le soutien de son langage oral, permettant ainsi de contribuer au développement de son langage écrit, lui-même associé à sa réussite éducative.

Sur cette base, la présente étude vise à examiner les pratiques pour soutenir le langage oral des enfants auprès d'enseignantes qui interviennent à l'éducation préscolaire 5 ans en fonction des divers contextes de classe. Trois objectifs spécifiques permettent de répondre à cet objectif général :1) décrire les pratiques déployées par les enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans pour soutenir le langage oral, 2) documenter la distribution de temps accordé à chaque contexte de classe observé à l'éducation préscolaire 5 ans et à 3) étudier les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans.

3.2. Méthode

La présente étude quantitative s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste s'échelonnant sur 3 ans (Bouchard, Hamel, Viau-Guay, Duval, Lemay et Charron, 2016-2019). Ce projet intitulé *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignantes.es en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique* (FRQSC-2016-2020) portait spécifiquement sur le jeu symbolique qui représente une activité initiée par l'enfant. À l'automne 2016, le recrutement des enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans a été réalisé avec l'approbation du *Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval*. Les données utilisées dans le présent article ont été recueillies aux mois de septembre et octobre 2017. Elles sont tirées d'extraits vidéo de matinées dans des classes à l'ÉP 5 ans.

3.2.1. Participants

L'échantillon de l'étude est composé de neuf enseignantes et un enseignant (n=10) d'une classe à l'ÉP 5 ans provenant de 10 écoles différentes de la Commission scolaire de la Capitale dans la région de la Capitale-Nationale. À l'entrée dans le projet en septembre 2016, les enseignantes étaient en moyenne âgées de 37 ans (ET = 7,60). Elles avaient 10,70 années d'expérience en enseignement (ET=6,81) et, plus précisément, 8 années d'expérience à l'éducation préscolaire (ET=5,82). Elles détenaient toutes un baccalauréat à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire. La moitié des enseignantes possédaient un diplôme d'études supérieures spécialisées ou une maîtrise. En excluant le projet de recherche dans lequel la présente étude s'inscrit, 80 % des participantes avaient déjà participé à une formation continue portant sur le langage de l'enfant et 9,1 % à une recherche sur ce sujet.

3.2.2. Mesures

Observation des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral

Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral sont mesurées à l'aide d'une grille d'observation par intervalle, la *Grille d'observation des pratiques éducatives/enseignantes en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil de l'écrit* (CLÉÉ ; Bergeron-Morin *et al.*, 2019). Il s'agit d'une traduction et d'une adaptation du *Conversation Responsiveness Assessment and Fidelity Tool* (CRAFT ; Friel *et al.*, 2007), elle-même adaptée du *Teacher Interaction and Language Rating Scale* (TILRS ; Girolametto *et al.*, 2000). Le contenu de la grille a été validé par un comité d'experts de contenu et du milieu de la pratique.

La CLÉÉ permet de relever la fréquence d'utilisation associée à 14 pratiques enseignantes en langage oral. Quatre types de pratiques forment la grille : 1) *Pratiques pour se centrer sur l'enfant* (cinq items, p. ex. *Répond à une initiative verbale ou non verbale des enfants* ; $\alpha=0,79$), 2) *Pratiques pour promouvoir les interactions* (cinq items, p. ex. *Fait un commentaire en réponse à l'enfant* ; $\alpha=0,70$), 3) *Pratiques de modelage langagier* (quatre

items⁸, p. ex. *Reformule l'énoncé d'un enfant* ; $\alpha=0,70$) et 4) *Pratiques pour favoriser l'émergence de l'écrit* (deux items, p. ex. *Parle des conventions de l'écrit*). Ce dernier type de pratiques n'est pas utilisé, puisqu'il ne vise pas l'objet d'étude.

La CLÉÉ s'inspire de la procédure de cotation par intervalle de temps utilisée dans le CRAFT (Friel *et al.*, 2007). Ainsi, la cotation est réalisée à partir d'une séquence vidéo de 7 minutes et 30 secondes, segmentée en 15 intervalles de 30 secondes. À chaque intervalle de 30 secondes, la présence (score de 1) ou l'absence (score de 0) de chaque item est notée pour l'ensemble du segment. Ainsi, à la fin de l'observation, 14 scores variant chacun de 0 à 15 représentent respectivement la fréquence d'utilisation d'une pratique enseignante (somme des 15 intervalles de temps). Puis, trois scores composites correspondant aux trois types de pratiques sont créés. Les scores composites sont calculés à partir d'une moyenne des scores attribués à chacun des items associés à chaque type de pratiques enseignantes en langage oral (p. ex., pratiques pour se centrer sur l'enfant = moyenne des cinq items).

Procédure d'observation des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral

La première auteure de l'article ayant reçu une formation de huit heures a procédé à la cotation des pratiques enseignantes à partir des 48 extraits sélectionnés. Au cours de la cotation, trois types de fidélité ont été vérifiés. La fidélité test-retest a été effectuée sur 15 % de l'échantillon et la cohérence interne des items liés à un type de pratiques (p. ex., pratiques pour se centrer sur l'enfant) a été testée à l'aide de coefficients d'alpha de Cronbach. Les trois coefficients étaient supérieurs à 0,70, ce qui correspond à une bonne cohérence interne (Field, 2005). Puis, la fidélité a été vérifiée avec un accord interjuge sur une sélection d'extraits choisis aléatoirement qui représentaient 15 % de l'échantillon de l'ensemble des vidéos dans lesquelles s'insère la présente étude (Corbière et Fraccaroli, 2014).

⁸ L'item «Met l'accent sur certains mots ou les répète pour les rendre saillants» a été retiré de la grille au regard de l'indice de cohérence interne à l'instar de Justice et ses collaborateurs (2018) qui ont aussi retiré cet item.

Les coefficients de GWET pondérés ($M = 0,78$, $ET=0,9$) se sont révélés satisfaisants pour chaque item de la CLÉÉ. Trois items se sont avérés particulièrement difficiles à coter (deux pratiques pour se centrer sur l'enfant, soit *observer et écouter* et *suivre le rythme de l'enfant*, et une pratique de modelage langagier, soit *fournir ou amener les enfants à fournir une explication à propos d'un objet, une action ou un événement*), ce qui fait en sorte que l'accord n'est pas à plus de 80 %. Dans les cas des trois items ciblés, une cotation par consensus a été réalisée avec la juge experte au cours de la cotation de l'ensemble des séquences vidéo utilisées pour l'accord interjuge (15 % de l'échantillon total).

Observation des contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans

Afin de documenter les contextes de classe, les activités habituelles d'une matinée complète (2,5 à 2,75 heures) en classe ont été captées dans les classes de toutes les participantes ($n=10$). À partir de chaque enregistrement complet ($n=10$, 1 par classe), un premier visionnement effectué par l'auteure principale a permis d'identifier les moments correspondant à chaque contexte de classe ($n=6$) défini par Ritchie et ses collaborateurs (2001). Afin de documenter la distribution du temps accordé à chaque contexte de classe observé à l'éducation préscolaire 5 ans (deuxième objectif spécifique), tous les extraits ont été assemblés à l'aide du logiciel *iMovie*, pour un total de 48 montages vidéo.⁹

Aux termes de cette démarche, cinq montages représentant les cinq contextes de classe étudiés dans le milieu de chaque participante ($n=10$)¹⁰ ont été réalisés. Puis, seuls les moments où l'enseignante était présente dans chacun des contextes de classe ont été conservés pour mesurer les pratiques enseignantes. L'intervalle mitoyen d'une durée de 7 minutes et 30 secondes a été sélectionné, de manière à y dégager le temps passé par les

⁹ Dans une classe, aucune activité en petits groupes initiée par l'enfant n'a été captée ; dans une autre, aucune collation n'a été captée.

¹⁰ Les activités individuelles initiées par l'adulte n'étaient observées que dans quatre classes, soit près d'un tiers seulement de l'échantillon. Ce contexte n'a donc pas été utilisé pour mesurer les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral.

enseignantes dans chacun des contextes et les pratiques enseignantes déployées pour soutenir le langage oral des enfants dans ceux-ci.

3.3. Résultats

3.3.1. Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral observées à l'éducation préscolaire 5 ans

Des analyses descriptives permettent de documenter les pratiques pour soutenir le langage oral observées chez les 10 enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans (premier objectif spécifique). Les résultats de ces analyses descriptives sont présentés dans le tableau 3.1. Ce tableau indique que les pratiques pour se centrer sur l'enfant sont utilisées plus fréquemment par les 10 enseignantes à l'ÉP 5 ans ($M = 8,59$, $ET = 2,45$) que les deux autres types de pratiques (pratiques pour promouvoir les interactions verbales et celles de modelage langagier). Parmi toutes les pratiques pour se centrer sur l'enfant, les enseignantes ignorent peu fréquemment les enfants ($M = 11,93$, $ET = 1,60$) et elles dominent peu fréquemment les échanges avec eux ($M = 12,48$, $ET = 2,09$). Or, au cours de ces mêmes échanges, les enseignantes observées suivent peu fréquemment leurs initiatives verbales ou non verbales (voir le tableau 3.1).

Tableau 3.1.**Données descriptives sur les pratiques pour soutenir le langage oral (score moyen variant de 0 à 15)**

| Types de pratiques et pratiques associées | Moyenne | Écart-type | Médiane | Mode |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------------|
| Se centrer sur l'enfant | 8,59 | 2,45 | 8,10 | 7,00 |
| Observer et écouter | 6,25 | 3,94 | 5,00 | 2,00 |
| Ne pas dominer | 11,93 | 1,60 | 13,00 | 14,00 |
| Suivre les initiatives | 4,81 | 2,94 | 4,50 | 2,00 ^a |
| Ne pas ignorer | 12,48 | 2,09 | 13,00 | 14,00 |
| Rythme adapté | 7,31 | 4,16 | 12,70 | 2,00 ^a |
| Promouvoir les interactions verbales | 4,42 | 1,86 | 4,00 | 4,00 |
| Facilite les échanges entre pairs | 0,92 | 1,30 | 0,00 | 0,00 |
| Commentaires en réponse à l'enfant | 5,90 | 2,96 | 5,00 | 4,00 |
| Commentaires informatifs | 2,40 | 1,76 | 2,00 | 3,00 |
| Questions à réponse ouverte | 2,63 | 3,11 | 1,50 | 0,00 |
| Questions à réponse fermée | 6,75 | 2,52 | 6,75 | 7,00 ^a |
| Enrichir le langage | 1,73 | 1,39 | 1,75 | 0,00 |
| Répéter | 1,46 | 1,57 | 1,00 | 0,00 |
| Reformuler | 1,13 | 1,51 | 1,00 | 0,00 |
| Utiliser une explication | 2,83 | 2,54 | 2,00 | 0,00 |
| Utiliser un langage décontextualisé | 1,52 | 1,82 | 1,00 | 0,00 |

Note. a. Présence de plusieurs modes.

Comparativement aux pratiques pour se centrer sur l'enfant, les pratiques pour promouvoir les interactions verbales sont peu utilisées par les enseignantes ($M = 4,42$, $ET=1,86$). De toutes les pratiques pour promouvoir les interactions verbales, les enseignantes ont employé plus de questions à réponse fermée, suivie des commentaires en réponse à l'enfant. Enfin, les pratiques de modelage langagier demeurent celles qui ont été les moins observées ($M = 1,73$, $ET=1,39$) des trois types de pratiques. De manière plus précise, les enseignantes de l'échantillon ($n=10$) privilégient davantage l'explication que les autres pratiques de modelage langagier, tandis que la reformulation est la pratique la moins utilisée de toutes.

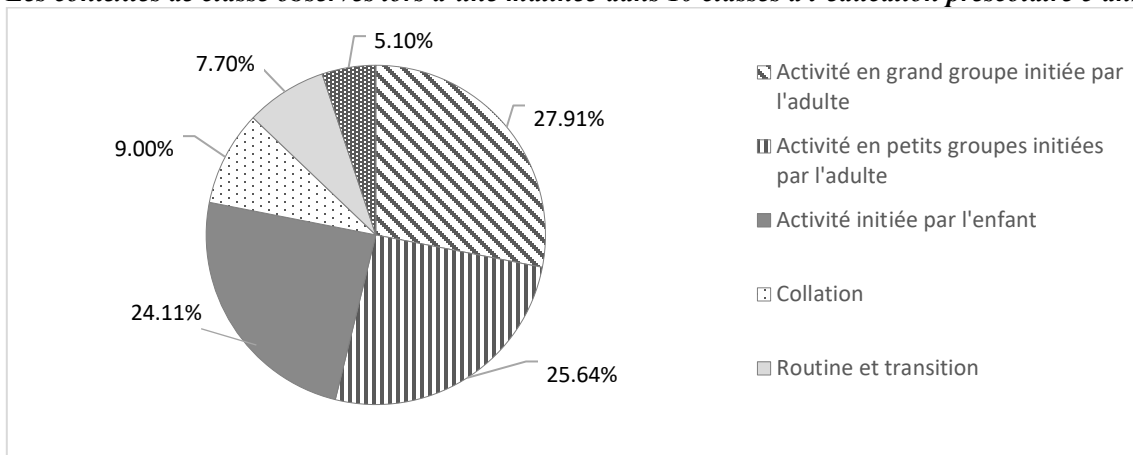
3.3.2. Contextes de classe observés à l'éducation préscolaire 5 ans

D'autres analyses descriptives ont permis de documenter la distribution de temps accordé à chaque contexte de classe observé lors d'une matinée à l'éducation préscolaire 5 ans, de même que la proportion de temps passé par l'enseignante dans chacun d'eux (deuxième objectif spécifique). Le diagramme circulaire représenté par la figure 3.1

représente les résultats de ces analyses descriptives quant aux contextes de classe observés lors d'une matinée à l'éducation préscolaire.

Figure 3.1.

Les contextes de classe observés lors d'une matinée dans 10 classes à l'éducation préscolaire 5 ans



Comme illustré à la figure 3.1, l'activité en grand groupe initiée par l'adulte occupe la plus grande proportion de la matinée dans les classes observées à l'éducation préscolaire 5 ans (27,91 %), suivie de l'activité en petits groupes initiée par l'adulte (25,64 %). L'enseignante est respectivement présente dans 88,29 % et 83,51 % de la proportion de temps reliée à chacun de ces contextes de classe. Puis, l'activité initiée par l'enfant représente 24,11 % du temps passée à l'éducation préscolaire 5 ans dans les matinées observées dans les classes (n=10) de la présente étude. Dans ce contexte précis, l'enseignante est présente 79,24 % du temps. Il s'agit d'une proportion de temps de présence moins grande que celles reliées à l'activité en grand groupe initiée par l'adulte et celle en petits groupes initiée par l'adulte.

Ensuite, la collation constitue le quatrième contexte de classe en termes de temps occupé dans la matinée filmée à l'éducation préscolaire 5 ans, c'est-à-dire 9 %. C'est aussi le contexte dans lequel l'enseignante est la moins présente (71,21 %) auprès des enfants.

Puis, en dépit du fait que les routines et transitions représente 7,70% de temps de la matinée à l'éducation préscolaire 5 ans, l'enseignante y est présente en moyenne 86,78 %.

Les activités individuelles initiées par l'adulte représentent 5,10 % de la matinée dans les groupes à l'éducation préscolaire 5 ans observés et l'enseignante s'y retrouve dans 80,2 % du temps. Puisque ce contexte n'était pas présent dans plus du tiers des classes observées (n=4), il n'a pas été utilisé dans les analyses sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral (objectif 3). En somme, les activités initiées par l'adulte (en grand groupe, en petits groupes et individuelle) représentent plus de la moitié de la matinée dans les classes à l'éducation préscolaire 5 ans observées, soit 58,65 %.

3.3.3. Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants et les contextes de classe observés à l'éducation préscolaire 5 ans

Trois analyses de variance (ANOVAs) ont été réalisées pour mesurer le lien entre les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral et les contextes observés de classe à l'éducation préscolaire 5 ans (troisième objectif spécifique). Les résultats des ANOVAs sont présentés dans le tableau 3.2. Pour toutes ces analyses, les postulats de normalité et d'homoscédasticité ont été respectés (Tabachnick et Fidell, 1996).

Tableau 3.2.

Différence de moyennes sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe observés à l'éducation préscolaire 5 ans

| Contextes de classe/ Pratiques enseignantes | Initiée par l'enfant (1) <i>M</i> (<i>ET</i>) | Grand groupe initié par l'adulte (2) <i>M</i> (<i>ET</i>) | Petit groupe initié par l'adulte (3) <i>M</i> (<i>ET</i>) | Collation (4) <i>M</i> (<i>ET</i>) | Routines/transitions (5) <i>M</i> (<i>ET</i>) | Test statistique <i>F</i> | État-carré partiel η^2 | Tests Post hoc (Sheffé) |
|--|--|--|--|---|--|----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| Se centrer sur l'enfant | 11,90 (1,42) | 8 (2,09) | 7,60 (2,12) | 8,42 (1,60) | 6,70 (0,97) | 15,33*** | 0,588 | 1 > 2, 3, 4, 5 |
| Promouvoir les interactions verbales | 4,74 (0,71) | 2,25 (1,06) | 2,09 (0,84) | 2,29 (0,90) | 1,39 (0,48) | 31,28*** | 0,744 | 1 > 2, 3, 4, 5 5 < 1, 2, 3, 4 |
| Enrichir le langage | 2,83 (0,66) | 2,08 (0,88) | 1,78 (0,79) | 1,24 (0,75) | 0,14 (0,21) | 22,82*** | 0,68 | 1 > 2, 3, 5 5 < 1, 2, 3, 4 |

Note. Le M représente la moyenne, le ET représente l'écart-type.

Note. *** $p < 0,001$

En lien avec les pratiques pour se centrer sur l'enfant, la première ANOVA traduit une différence significative selon les contextes de classe ($F(4, 27,71) = 15,33, p < 0,001, \eta^2 = 0,588$), et ce, même lorsqu'une correction de Bonferroni ($p < 0,005$) est appliquée. Les tests post hoc avec le critère de Sheffé révèlent que ces pratiques sont plus fréquemment utilisées par les enseignantes ($n=10$) dans l'activité initiée par l'enfant que dans tous les autres contextes de classe.

La deuxième ANOVA traduit aussi une différence significative entre les pratiques pour promouvoir les interactions verbales employées selon les divers contextes de classe ($F(4, 18,29) = 31,28, p < 0,001, \eta^2 = 0,744$) (correction de Bonferroni : $p < 0,005$). Selon les tests post hoc, les pratiques pour promouvoir les interactions verbales sont plus fréquentes dans l'activité initiée par l'enfant que dans tous les autres contextes de classe ($p < 0,001$). De plus, les routines et transitions sont un contexte de classe où ce type de pratiques est significativement moins déployé que dans tous les autres contextes de classe ($p < 0,005$ pour l'activité en petits groupes initiée par l'adulte et l'activité initiée par l'enfant et $p < 0,01$ pour la collation et l'activité en grand groupe initiée par l'adulte) (voir le tableau 3.2).

De même, une troisième ANOVA révèle que la différence en fonction du contexte de classe est significative pour les pratiques de modelage langagier ($F(4, 30,58) = 22,82$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,68$) (correction de Bonferroni : $p < 0,005$). Les tests post hoc indiquent que ces pratiques sont plus fréquemment utilisées lors des activités initiées par l'enfant que lors des trois autres contextes, soit les activités en petits groupes initiées par l'adulte, la collation et les routines et transitions ($p < 0,001$). Or, il n'y a pas de différence significative entre les activités initiées par l'enfant et les activités en grand groupe initiées par l'adulte. Puis, les pratiques de modelage langagier sont moins fréquentes lors des routines et transitions que lors de tous les autres contextes de classe ($p < 0,001$ pour les activités en grand groupe initiées par l'adulte et les activités initiées par l'enfant, $p < 0,05$ pour les collations et les activités en petits groupes initiées par l'adulte) (voir le tableau 3.2).

3.4. Discussion

L'objectif principal de cette étude consistait à étudier le lien entre les pratiques privilégiées par les enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants et les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. La présente discussion se décline en trois parties, en vue de culminer vers l'interprétation des résultats reliés à l'objectif principal et les objectifs spécifiques : 1) description des pratiques déployées par les enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans pour soutenir le langage oral des enfants ; 2) documentation du temps accordé à chaque contexte de classe à l'éducation préscolaire 5 ans et de la présence des enseignantes dans chacun de ceux-ci ; et 3) étude des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans.

3.4.1 Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral utilisées à l'éducation préscolaire 5 ans

De manière générale, les pratiques pour se centrer sur l'enfant sont plus fréquemment utilisées que les pratiques pour promouvoir les interactions verbales et les pratiques de modelage langagier, à l'instar de plusieurs études (p. ex. Bouchard *et al.*, 2010 ; Cabell *et al.*, 2011). Aussi, conformément à la majorité des études, les pratiques de modelage langagier s'avèrent être les moins déployées à l'éducation préscolaire 5 ans en comparaison

aux deux autres types de pratiques (Bouchard *et al.*, 2010 ; Cabell *et al.*, 2011 ; Piasta *et al.*, 2012). Ce constat est préoccupant, puisque l'utilisation de certaines pratiques de modelage langagier favorise de façon singulière le développement du vocabulaire de l'enfant, un aspect important de son langage oral, lui-même impliqué dans le développement de son langage écrit et sa réussite éducative (Barnes et Dickinson, 2018 ; Pagani *et al.*, 2010 ; Pentimonti *et al.*, 2017).

3.4.2. Documentation des contextes de classe observés lors d'une matinée à l'éducation préscolaire 5 ans

En ce qui concerne les contextes de classe, l'activité en grand groupe et celle en petits groupes initiées par l'adulte occupent une plus grande proportion de temps que les autres contextes de classe à l'éducation préscolaire. À eux seuls, ils représentent plus de la moitié du temps de la matinée observée à l'éducation préscolaire 5 ans, ce qui corrobore les observations d'Ansari et Purtell (2017) dans des classes américaines à l'éducation préscolaire 5 ans. L'activité initiée par l'enfant, un contexte favorable au langage de ce dernier (Montie *et al.*, 2006), représente quant à elle moins du quart de la matinée à l'éducation préscolaire 5 ans. Bien que la proportion de temps occupée par ce contexte de classe soit moindre que celles respectivement occupées par les deux activités initiées par l'adulte, Ansari et Purtell (2017) avaient observé une proportion inférieure à celle observée dans la présente étude (13 % comparativement à 24,11 % dans la présente étude). Comme les enseignantes du présent échantillon ont participé à un dispositif de développement professionnel sur le soutien du langage en situation de jeu de symbolique, une activité initiée par l'enfant, il est possible de penser que cela ait influencé positivement le temps occupé par ce contexte de classe lors des matinées observées.

Conséquemment, si ces enseignantes n'avaient pas participé à ce dispositif de développement professionnel, les activités initiées par l'enfant auraient probablement occupé une place moins importante dans la matinée à l'éducation préscolaire 5 ans, à l'instar des constats effectués par Ansari et Purtell (2017). Or, cela indique que lorsque les enseignantes sont invitées à mettre en place des activités initiées par l'enfant et qu'elles sont accompagnées

pour ce faire, elles parviennent bel et bien à soutenir le langage oral des enfants par l'intermédiaire de leurs pratiques dans ces mêmes activités.

3.4.3. Pratiques pour soutenir le langage oral déployées selon les contextes de classe

Concernant les pratiques pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe, les activités initiées par l'enfant seraient propices au déploiement des trois types de pratiques (p. ex. pratiques pour promouvoir les interactions verbales). Ces résultats corroborent ceux de Gest et ses collaborateurs (2006) ainsi que ceux de Girolametto et Weitzman (2002). Néanmoins, dans la présente étude, l'activité initiée par l'enfant représente moins du quart de la matinée à l'éducation préscolaire et la présence de l'enseignante y est moindre que dans les activités en petits groupes et en grand groupe initiées par l'adulte. D'autres études relèvent aussi une présence moins grande de l'enseignante à l'éducation préscolaire dans l'activité initiée par l'enfant comparativement aux activités initiées par l'adulte (Booren *et al.*, 2012; Early *et al.*, 2010; Pianta *et al.*, 2018). Dans ces deux activités initiées par l'adulte, les enseignantes de la présente étude déploient moins fréquemment des pratiques pour soutenir le langage oral que dans les activités initiées par l'enfant.

Pourtant, selon plusieurs études, les adultes déploient plus de pratiques de modelage langagier lors d'activités en grand groupe initiées par l'adulte que dans les autres contextes de classe (Dickinson *et al.*, 2014 ; Dickinson et Porche, 2011 ; Gest *et al.*, 2006 ; Turnbull *et al.*, 2009). Précisément, les reformulations et l'utilisation d'explications liées à un objet ou un événement, deux pratiques de modelage langagier, s'avèrent plus utilisées dans les activités initiées par l'adulte que celles initiées par l'enfant. Le fait que les activités en grand groupe dans ces études constituent souvent des lectures interactives peut expliquer cette différence. En effet, les lectures favorisent particulièrement l'utilisation d'un vocabulaire soutenu qui mène à la définition de termes et l'utilisation d'un langage décontextualisé (Dickinson *et al.*, 2014 ; Wasik *et al.*, 2016). Dans la présente étude, les activités en grand groupe étaient plutôt diverses : causeries et lectures interactives, activités collectives.

Contrairement à d'autres études (p. ex. Chen et De Groot Kim, 2014 ; Girolametto et Weitzman, 2002 ; Girolametto *et al.*, 2000), les présents résultats n'indiquent pas que l'activité en petits groupes initiée par l'adulte serait plus propice à l'utilisation des pratiques pour promouvoir les interactions verbales que l'activité en grand groupe initiée par l'adulte. Dans la présente étude, aucune différence n'est observée entre les pratiques enseignantes utilisées dans ces deux contextes de classe. Pourtant, l'activité en petits groupes initiée par l'adulte et, particulièrement, le regroupement qui y est lié (c'est-à-dire les petits groupes), seraient propices aux interactions avec les enfants. L'engagement des enseignantes dans l'organisation de l'activité pourrait expliquer le nombre limité de pratiques pour soutenir le langage oral observées dans ce contexte en petits groupes (Morin et Raby, 2010). En effet, comme c'est l'enseignante qui planifie tous les aspects de l'activité en petits groupes (matériel, durée, lieu, actions des enfants) (Morin et Raby, 2010), cela peut limiter les conversations dans lesquelles elle peut s'engager avec les enfants.

Bref, dans l'activité en grand groupe initiée par l'adulte et celle en petits groupes initiée par l'adulte, les enseignantes observées dans la présente étude déploient à une fréquence semblable les pratiques pour soutenir le langage oral. En les combinant, l'activité en grand groupe initiée par l'adulte et celle en petits groupes initiée par l'adulte représentent plus de la moitié de la matinée à l'éducation préscolaire dans les classes observées. Considérant l'importance de ces contextes dans le quotidien en classe, il serait favorable que les enfants bénéficient de pratiques enseignantes pour soutenir leur langage oral lors de ces activités initiées par l'adulte ainsi que lors des collations et des routines et transitions.

Dans ces deux derniers contextes de classe, les enseignantes observées dans la présente étude déployaient moins de pratiques pour soutenir le langage oral que dans les activités initiées par l'enfant. Lors des collations, il était pourtant attendu que les pratiques de modelage langagier, particulièrement l'utilisation d'un langage décontextualisé, seraient plus fréquemment utilisées lors de la collation comparativement aux activités en petits groupes et à celles initiées par l'enfant, comme dans les résultats de Gest et ses collaborateurs (2006). Le fait que les enseignantes observées dans la présente étude soient peu présentes lors de la collation pourrait expliquer l'utilisation moins fréquente de pratiques pour soutenir le langage oral dans ce même contexte de classe, en comparaison avec l'activité initiée par

l'enfant. Pour cause, l'enseignante qui s'assoit peu fréquemment aux tables avec les enfants pendant qu'ils mangent déploie moins de pratiques pour soutenir leur langage oral, comme Bouchard et ses collaborateurs (2010) l'ont constaté.

Enfin, comparativement à tous les autres contextes de classe étudiés, les enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans observées (n=10) utilisent moins de pratiques pour promouvoir les interactions verbales et de pratiques de modelage langagier lors des routines et des transitions. À notre connaissance, aucune recherche n'avait encore été réalisée sur les pratiques enseignantes en langage oral déployées lors de ce contexte de classe. Pourtant, il semble pertinent de considérer les routines et transitions, puisqu'elles représentent près d'un dixième du temps de la matinée observée à l'éducation préscolaire 5 ans. Il s'agit d'une proportion semblable à la collation, un contexte étudié dans plusieurs études sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral (p. ex., Bouchard *et al.*, 2010; Chen et de Groot Kim, 2014; Gest *et al.*, 2006). Les routines et transitions contiennent des occasions d'apprentissages langagiers que l'enseignante peut saisir de manière à favoriser la qualité du soutien offert à l'enfant.

3.5. Limites

Cette étude n'est pas exempte de limites. D'abord, certains types de validité n'ont pas été vérifiés avec l'outil utilisé, c'est-à-dire la *Grille d'observation des pratiques éducatives/enseignantes en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil de l'écrit* (CLÉÉ ; Bergeron-Morin *et al.*, 2019) (p. ex. validité concomitante). Toutefois, un accord satisfaisant ou très satisfaisant a été obtenu pour chaque item en utilisant des coefficients de GWET pondérés (Corbière et Fraccaroli, 2014 ; Gwet, 2002 ; Kline, 2009). La fidélité de la grille a aussi été testée (voir la section *Méthode*). Bref, la démarche de validation était bien entamée au moment de l'analyse des données de la recherche, ce qui permet d'avoir une plus grande confiance en ses résultats.

Ensuite, l'échantillon de la présente étude fait partie d'une plus large étude de mise en place d'un dispositif de développement professionnel sur le soutien du langage oral et écrit en situation de jeu symbolique. Bien que les données aient été collectées dès le début de la deuxième partie de l'accompagnement (année 2 du projet), il est probable que la proportion

de temps associée aux activités initiées par l'enfant soit moindre dans un échantillon de classes à l'éducation préscolaire 5 ans composé d'enseignantes ne participant pas à ce genre de dispositif. La place occupée par les activités initiées par l'enfant dans la matinée à l'éducation préscolaire 5 ans, soit un peu moins du quart, se rapprocherait probablement davantage d'autres études sur les contextes de classe. Par exemple, les résultats d'Ansari et Purtell (2017) qui indiquent que les activités initiées par l'enfant représentent seulement un peu plus du dixième de la matinée à l'éducation préscolaire.

3.6. Conclusion

La présente étude a permis de répondre à l'objectif principal, c'est-à-dire d'étudier les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral de l'enfant selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. L'observation des pratiques a été réalisée à l'aide d'une grille d'observation par intervalle de temps. Selon les résultats tirés des analyses de variance, rappelons que les enseignantes déploient plus fréquemment de pratiques pour soutenir le langage oral de l'enfant à l'éducation préscolaire 5 ans lors d'activités initiées par l'enfant, comparativement aux quatre autres contextes étudiés (p. ex. collation). Or, ce contexte représente moins d'un quart de la matinée à l'éducation préscolaire 5 ans, ce qui est moindre en termes de proportion de temps que l'activité en grand groupe initiée par l'adulte et celle en petits groupes initiée par l'adulte.

L'importance de l'activité initiée par l'enfant pour soutenir le langage oral de l'enfant est également appuyée par d'autres études, telles que celle de Montie et ses collaborateurs (2006). Considérant cette préséance des pratiques dans ce contexte, il serait essentiel de le préconiser davantage en classe. Il semble ainsi important de mettre en place des dispositifs de développement professionnel auprès des enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans afin de bonifier le soutien du langage oral des enfants dans les activités initiées par les enfants, notamment celles de modelage langagier. Pour cause, ces dispositifs s'avèrent être une voie pour favoriser l'augmentation des pratiques enseignantes déployées en classe (Cabell *et al.*, 2011; Piasta *et al.*, 2012), dans l'optique de soutenir le langage oral des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans. En somme, il est souhaité que cet article contribue à la réflexion quant aux

contextes de classe propices au soutien du langage oral de l'enfant à l'éducation préscolaire
5 ans, tant dans le milieu de la recherche que celui de la pratique.

Références

- Ansari, A., et Purcell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23-32.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.003>
- Barnes, E. M. et Dickinson, D.K. (2018). Relationships among teachers' use of mental state verbs and children's vocabulary growth. *Early Education and Development*, 29 (3), 1-17.
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K. et Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *Journal of Educational Research*, 110 (5), 515-527.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Julien, C., Bouchard, C., Sylvestre, A. et Di Sante, M. (2019). *Grille d'observation des pratiques éducatives en soutien à la Communication, au Langage et à l'Éveil à l'Écrit (CLÉÉ)*. Document de recherche inédit, Université Laval. Québec.
- Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23 (4), 517-538.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J. 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.
<https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. Dans M. D. Lerner (dir.), *The Handbook of child psychology : Theoretical models of human development* (6e éd., vol1, pp. 793-828). Hoboken: Wiley.

- 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. et Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech Language Pathology*, 20, 315-330. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0104\)skills](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0104)skills)
- Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: an interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (1), S0021963099004953. <https://doi.org/10.1017/S0021963099004953>
- Chen, J. J. et de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, 34 (3), 272-289. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.912203>
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O. 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, 237-255. <https://doi.org/10.1044/2015>
- Corbière, M. et Fraccaroli, F. (2014). La conception, la validation, la traduction et l'adaptation transculturelle d'outils de mesure. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Desrosier, H. et Trétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Québec : Institut de la statistique.

- Dickinson, D. K., Hofer, K. G., Barnes, E. M. et Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (3), 231-244.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.006>
- 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. (2010). Langage et pensée à la maternelle. Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D. M. C., Crawford, G. M. et Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 177-193.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2e éd.). Londres : Sage Publications, Inc.
- Friel, S., Wiggins, A. et Justice, L. M. (2007). *Conversational Responsiveness Assessment and Fidelity Tool (CRAFT)*. Charlottesville: Center for the Advanced Study of Teaching and Learning, University of Virginia.
- Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S. et Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 198-209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.10.001>
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L. et Gille, 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>
- Girolametto, L. et Weitzman, E. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-312.
- 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, 268-282.
- Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2000). *Teacher Interaction and Language Rating Scale*. Toronto : Hanen Center.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lieshout, R. et Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43 (5), 1101-1114. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1101>
- Goble, P., Hanish, L. D., Martin, C. L., Eggum-Wilkens, N. D., Foster, S. A. et Fabes, R. A. (2016). Preschool contexts and teacher interactions: relations with school readiness. *Early Education and Development*, 27 (5), 623-641. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1111674>
- Gwet, K. L. (2002). *Inter-rater reliability: dependency on trait prevalence and marginal homogeneity*. Document inédit.
- 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, 79-92. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Kline, R. B. (2009). *Becoming a behavioral science researcher: a guide to producing research that matters*. New-York: The Guilford Press.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M. et Bowles, R. P. (2008). Educators' use of

cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19 (2), 340-360.

<https://doi.org/10.1080/10409280801964119>

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://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ742893&lang=fr&site=ehost-live>

Morin, J. et Raby, C. (2010). L'approche thématique et les ateliers au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (pp. 171-189). Anjou: Les Éditions CEC.

Observatoire des tout-petits. (2018). *La qualité des services éducatifs au Québec*. Montréal: Fondation Lucie et André Chagnon.

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>

Pence, K. L., Justice, L. M. et Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 39 (3), 329-341. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))

Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L. et O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high- and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/Economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention*, 39 (2), 125-146. <https://doi.org/10.1177/1053815117700865>

Pentimonti, J. M. et Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during

read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 241-248. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>

Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V., Ansari, A. et Ruzek, E. A. (2018). Classroom process and practices in public Pre-K programs : describing and Predicting educational opportunities in the early learning sector. *Early Education and Development*, 29 (6), 797-813. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1483158>

Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M. R., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. M. et Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2

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://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>

Powell, D. R., Burchinal, M. R., File, N. et Kontos, S. (2008). An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (1), 108-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.001>

Proctor-Williams, K. (2009). Dosage and distribution in morphosyntax intervention. *Top language disorders*, 29 (4), 294-311.

Ritchie, S., Howes, C., Kraft-Sayre, M. E. et Weiser, B. (2001). *Emerging Academic Snapshot*. Los Angeles: Université de California.

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, 14-26.

Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des*

enfants à la maternelle 2017: Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Québec: Institut de la Statistique du Québec. Consulté au file:///Users/magaliemorel/Documents/Maison Bleue (documentation)/Magalie/2013 ISQ_d?veloppement_enfant_2.pdf

Sylvestre, A. et Desmarais, C. (2015). Stimuler le développement langagier des jeunes enfants : état des connaissances sur l'intervention précoce en orthophonie. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 135, 1-8.

Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics* (3e éd.). New York: Harper Collins.

Turnbull, K., Anthony, A. B., Justice, L. M. 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>

Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T. et Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 210-220.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>

Wasik, B. A., Hindman, A. H. et Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir : Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans les contextes des centres de la petite enfance*. Toronto : Centre Hanen.

Whorrall, J. et Cabell, S. Q. (2016). Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44 (4), 335-341.
Consulté au

<https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1102236&lang=fr&site=ehost-live>

Wongpakaran, N., Wongpakaran, T., Wedding, D. et Gwet, K. L. (2013). A comparison of Cohen's Kappa and Gwet's AC1 when calculating inter-rater reliability coefficients: A study conducted with personality disorder samples. *BMC Medical Research Methodology*, 13 (61). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-61>

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M. et Kaderavek, J. N. (2013). The Role of Frequent , Interactive Prekindergarten Shared Reading in the Longitudinal Development of Language and Literacy Skills. *Developmental Psychology*, 49 (8), 1425-1439. <https://doi.org/10.1037/a0030347>

Chapitre 4 : Conclusion générale

La conclusion générale débute par le rappel de l'objectif principal de recherche et des principaux résultats présentés dans le chapitre 3. Puis, les limites qui se dégagent des résultats sont identifiées et leurs influences au regard de ceux-ci sont expliquées. Finalement, la description des retombées de l'étude pour le milieu de la recherche et le milieu professionnel conclut ce dernier chapitre du mémoire.

4.1. Constats de l'étude

L'objectif général du mémoire consistait à étudier les pratiques enseignantes pour soutenir langage oral de l'enfant selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. Pour ce faire, les pratiques de neuf enseignantes et d'un enseignant à l'éducation préscolaire 5 ans d'une commission scolaire de la région de la Capitale-Nationale ont été mesurées à l'aide de la *Grille d'observation des pratiques éducatives/enseignantes en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil de l'écrit* (CLÉÉ ; Bergeron-Morin *et al.*, 2019) dans cinq contextes de classe définis par l'outil *Emerging Academic Snapshot* (EAS ; Ritchie *et al.*, 2001).

Les résultats démontrent que les pratiques déployées pour soutenir le langage oral des enfants sont différentes d'un contexte de classe à l'autre, à l'instar d'autres études (p. ex. Dickinson et Porche, 2011 ; Turnbull *et al.*, 2009 ; Gest *et al.*, 2006). Précisément, les trois types de pratiques telles que définies par Bergeron-Morin et ses collaboratrices (2019) (pratiques pour se centrer sur l'enfant, pratiques pour promouvoir les interactions verbales et pratiques de modelage langagier) sont plus fréquemment déployés lors de l'activité initiée par l'enfant comparativement à tous les autres contextes de classe (activité en grand groupe initiée par l'adulte, activité en petits groupes initiée par l'adulte, collation et transitions et

routines).¹¹ Dans les classes observées (n=10), les activités initiées par l'enfant représentaient des moments de jeu.

Toutefois, les résultats indiquent que ce contexte de classe, considéré riche sur le plan du soutien du langage oral de l'enfant selon divers travaux (p. ex. Bodrova et Leong, 2011 ; Montie *et al.*, 2006) et selon les résultats de la présente étude, représente une plus petite proportion de temps de la matinée dans les classes à l'éducation préscolaire 5 ans observées que les activités en grand groupe et celles en petits groupes initiées par l'adulte. Précisément, il occupe moins du quart de la matinée dans les classes observées. De plus, l'enseignante est moins présente dans l'activité initiée par l'enfant que lors de deux activités initiées par l'adulte. Ces constats sont cohérents avec la désaffection pour le jeu à l'éducation préscolaire observée un peu partout dans le monde (Miller et Almon, 2009 ; Trawick-Smith, 2012). Il importe donc de valoriser ce contexte de classe comme situation propice au soutien du langage oral tant dans les politiques éducatives que dans les dispositifs de développement professionnel destinés aux enseignants à l'éducation préscolaire.

Malgré ces constats sur les activités initiées par l'enfant, les autres contextes de classe devraient tous favoriser des interactions entre l'enfant et l'enseignante qui pourraient soutenir son langage oral, puisque plusieurs représentent respectivement une proportion importante de la matinée dans la classe à l'éducation préscolaire 5 ans (p. ex. 27,91 % de la matinée en activité en grand groupe initiée par l'adulte). Ainsi, les dispositifs de développement professionnel offerts aux enseignantes devraient miser sur l'importance de soutenir le langage oral de l'enfant, notamment en promouvant les interactions verbales avec lui, dans une diversité de contextes dans la classe à l'éducation préscolaire 5 ans. En effet, les interactions qui représentent un élément clé pour le langage oral de l'enfant ont du sens pour lui lorsqu'elles surviennent dans différents contextes et lorsqu'elles se répètent dans le temps selon la perspective PPCT (Bronfenbrenner et Morris, 2006).

¹¹ La seule différence non significative correspond aux pratiques de modelage langagier lors de l'activité initiée par l'enfant et celles lors de l'activité en grand groupe initiée par l'adulte.

Ce mémoire permet de mieux comprendre le soutien du langage oral offert par les enseignantes selon les divers contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. Plus largement, il souligne l'influence des contextes de classe sur les pratiques des enseignantes, d'où l'importance de considérer l'activité enseignante dans son ensemble pour mesurer le soutien offert en matière de langage oral.

4.2. Limites de l'étude

Cette étude présente certaines limites. D'abord, la démarche de validation de la *Grille d'observation des pratiques éducatives/enseignantes en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil de l'écrit* (CLÉÉ ; Bergeron-Morin *et al.*, 2019) n'était pas achevée au moment de déposer le mémoire. Toutefois, rappelons que la validité de contenu a été vérifiée par un comité d'experts (Corbières et Fraccaroli, 2014). Puis, la validité de construit sera éventuellement vérifiée par des analyses factorielles à partir d'un plus grand échantillon.

Aussi, l'homogénéité et la stabilité dans le temps des données obtenues avec la CLÉÉ (Bergeron-Morin *et al.*, 2019) ont été testées dans l'ensemble des vidéos. Pour ce faire, trois types de fidélité ont été utilisés, soit la fidélité test-retest, la fidélité interjuge et la cohérence interne (Corbières et Fraccaroli, 2014). D'abord, le test-retest a été réalisé sur 15 % de l'échantillon de la présente étude (Fortin et Gagnon, 2016 ; Kline, 2009). La fidélité interjuge a ensuite été vérifiée par un accord avec une juge experte sur 15 % de l'échantillon de l'ensemble des vidéos dans lesquelles la présente étude s'insère. L'indice de GWET¹² pour chaque item est de plus de 0,80, ce qui est considéré comme un accord élevé (Gwet, 2002). Puis, la cohérence interne des trois types de pratiques a été vérifiée. Les coefficients d'alpha de Cronbach obtenus sont tous supérieurs à 0,70, ce qui correspond à une bonne cohérence interne (Field, 2005).

¹² Comparativement au Kappa de Cohen, cet indice permet d'obtenir un accord interjuge plus stable en plus d'être moins sensible aux données marginales (Gwet, 2002 ; Wongpakaran, Weddin et Gwet, 2012).

Aussi, la *Grille d'observation des pratiques éducatives/enseignantes en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil de l'écrit* (CLÉÉ ; Bergeron-Morin *et al.*, 2019) a été utilisée puisqu'elle permettait de répondre à l'objectif général et aux objectifs spécifiques de recherche. Autrement dit, la grille permettait de mesurer la fréquence d'utilisation des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants, ce que d'autres outils liés au soutien du langage oral offert par l'adulte en milieu éducatif ne permettaient pas précisément de mesurer (Dockrell, Bakopoulou, Law Spencer et Geoff, 2015).

Puis, l'étude présente une deuxième limite. Selon certaines études sur les pratiques pour soutenir le langage oral, il semble y avoir des différences individuelles dans les pratiques déployées, voire même des profils en matière d'utilisation des pratiques en soutien du langage oral, chez les adultes intervenant auprès d'enfants d'âge préscolaire (Bergeron-Morin, Bouchard et Hamel, 2019 ; Turnbull *et al.*, 2009). Des analyses multiniveaux permettraient de vérifier ces différences individuelles (Field, 2005). Puis, des analyses de classification (en anglais, *cluster*) permettraient de vérifier la présence de profils dans le présent échantillon. Les objectifs de la présente étude ne visaient toutefois pas à considérer les différences individuelles des neuf participantes et du participant quant aux pratiques pour soutenir le langage oral déployées selon les contextes de classe. De futures études pourraient être réalisées en ce sens. Ces études devraient avoir un échantillon plus grand que celui de la présente étude¹³ pour respecter la règle minimale de $2k$ (k = nombre de variables) suggérée par Formann (1984) en analyse de classes latentes, et utilisée par Dolnicar (2002) en classification.

¹³ Précisément, au moins 256 participants (Tein, Coxe et Cham, 2013) devraient composer l'échantillon, puisqu'il y a trois types de pratiques (p. ex. pratiques pour se centrer sur l'enfant) utilisés dans cinq contextes (p.ex. la collation).

4.3. Retombées de l'étude et contribution à l'avancement des connaissances

Pour conclure, l'ensemble des constats établis par le présent mémoire soulèvent l'importance du développement professionnel des enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans en lien avec le soutien du langage oral, particulièrement en lien avec leurs pratiques, dans tous les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. La mise en place de dispositifs de développement professionnel à ce sujet permettrait une bonification des pratiques enseignantes déployées dans ces contextes (Cabell *et al.*, 2011 ; Piasta *et al.*, 2012). Afin de favoriser leur développement professionnel, ces dispositifs devraient être adaptés aux besoins de chaque enseignante. Ils offriraient un accompagnement individualisé dans lequel cette dernière reçoit des rétroactions liées aux objets spécifiques qui la questionnent en lien avec le soutien du langage de l'enfant (p. ex. une pratique en particulier ou un contexte de classe spécifique) (Desimone, 2009 ; Markussen-Brown *et al.*, 2017).

Ces dispositifs devraient aussi miser sur l'apprentissage actif, un aspect qui favorise le développement professionnel, par l'utilisation de l'analyse vidéo de leurs pratiques par exemple (Markussen-Brown *et al.*, 2017 ; Viau-Guay et Hamel, 2017). Ainsi, sous la forme de projets de recherche-action, ces dispositifs de développement professionnel favoriseraient un changement de pratiques chez les enseignantes à l'éducation préscolaire, dont certaines sont associées au langage oral de l'enfant. En effet, dans ses interactions avec l'enfant, l'enseignante peut déployer des pratiques (p. ex. pratiques pour promouvoir les interactions ou pratiques de modelage langagier) qui sont positivement liées au langage oral de l'enfant âgé de 5 ans. Le langage oral de l'enfant à cet âge représente un aspect de son développement qui contribue à son tour à sa réussite éducative ultérieure (Justice *et al.*, 2018 ; Pagani *et al.*, 2010).

Références bibliographiques

- Ansari, A. et Purcell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23-32.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.003>
- Aubineau, L.-H., Vandromme, L. et Le Driant, B. (2015). L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations et de recherches de modélisations. *L'Année psychologique*, 115(1), 141-174. <https://doi.org/10.4074/s0003503315001062>
- Barnes, E. M. et Dickinson, D.K. (2018). Relationships among teachers' use of mental state verbs and children's vocabulary growth. *Early Education and Development*, 29(3), 1-17.
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K. et Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Julien, C., Bouchard, C., Sylvestre, A. et Di Sante, M. (2019). *Grille d'observation des pratiques éducatives en soutien à la Communication, au Langage et à l'Éveil à l'Écrit (CLÉÉ)*. Document de recherche inédit, Université Laval. Québec.
- Bergeron-Morin, L., Bouchard C. et Hamel, C. (2019). Regards sur l'utilisation de pratiques de soutien du développement langagier par des éducatrices en petite enfance : vers une individualisation des objectifs de développement professionnel. Document de recherche inédit, Université Laval, Québec, Canada.
- Bleses, D., Hojen, A., Dale, P. S., Justice, L. M., Dybal, L., Piasta, S., ... Haghish, E. F. (2018). Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of

- scripting and group size components. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 256-269. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.002>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3), 357-369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Boivin, M. et Bierman, K. (2013). School readiness: Introduction to a multifaceted and developmental construct. Dans M. Boivin et K. Bierman (éd.), *Promoting School Readiness and Early Learning: The Implications of Developmental Research for Practice* (pp. 3-15). New York: Guilford Press.
- Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23 (4), 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Julien C. et Charron, A. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu symbolique : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissage chez l'enfant*, 165, 1-11.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>
- Bradley, B. A. et Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11 (3), 362-401. <https://doi.org/10.1177/1468798411410802>

- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 793–828). New-York: John Wiley et Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology* (5^e éd., pp. 993-1028). New-York: John Wiley et Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler: situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte* (traduction française). Paris: Éditions Retz.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1 (23), 155-178. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(81\)90010-0](https://doi.org/10.1016/0271-5309(81)90010-0)
- Bruner, J. S. (1974). From communication to language - A psychological perspective. *Cognition*, 3 (3), 255-287.
- 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. et

- Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech Language Pathology*, 20, 315-330. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0104\)skills](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0104)skills)
- Carta, J. J. et Greenwood, C. R. (1985). Eco-Behavioral Assessment: A Methodology for Expanding the Evaluation of Early Intervention Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5 (2), 88-104. <https://doi.org/10.1177/027112148500500209>
- Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: an interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (1), S0021963099004953. <https://doi.org/10.1017/S0021963099004953>
- Charron, A., Bouchard, C. et Cantin, G. (2009). Langage et litt ratie chez l'enfant en service de garde  ducatif. Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Chen, J. J. et de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, 34 (3), 272-289. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.912203>
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Early, D.M. et Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81 (5), 1534-1549.
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Horne, A. J. O. Van 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 (May), 237-255. <https://doi.org/10.1044/2015>
- Corbière, M. et Fraccaroli, F. (2014). La conception, la validation, la traduction et l'adaptation transculturelle d'outils de mesure. Québec : Les presses de l'Université du Québec. 1000 p.
- Council for early child development. (2010). The science of early child development.

Consulté au http://www.councilecd.ca/files/Brochure_science_of_ECD_June_2010.pdf.

- de Haan, A. K. E., Elbers, E. et Leseman, P. P. M. (2014). Teacher-and child-managed academic activities in preschool and kindergarten and their influence on children's gains in emergent academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 28 (1), 43-58. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.851750>
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199. [10.3102/0013189X08331140](https://doi.org/10.3102/0013189X08331140)
- Dickinson, D. K., Hofer, K. G., Barnes, E. M. et Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (3), 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.006>
- 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>
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M. et Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39 (4), 305-310. <https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S. et Poe, M.D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 465-481. [10.1037/0022-0663.95.3.465](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465)
- Dockrell, J.E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S. et Geoff, L. (2015). Capturing

communication supporting classrooms : The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31 (3), 271-286.

10.1177/0265659015572165

Doehler, S. P. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, 12. Consulté au <http://aile.revues.org/934>

Dolnicar, S. (2002, 2-4 décembre). *A review of unquestioned standards in using cluster analysis for data-driven market segmentation*. CD Conference Proceedings of the Australian and New Zealand Marketing Academy Conference 2002. Melbourne, Australie.

Downer, J. T., Booren, L. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C. et Wiliford, A. P. (2012). *The Individualized Classroom Assessment Scoring System*. Charlottesville: Center for Advanced Study of Teaching and Learning, Université de Virginie.

Doyon, D. et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec: Les presses de l'Université du Québec.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec: Ministère de la Famille.

Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D. M., Crawford, G. M., Frome, P. M., Clifford, R.M., Burchinal, M., Howes, C., Bryant, D. M. et Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood*

Research Quarterly, 25 (2), 177-193. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2^e éd.). Londres : Sage Publications, Inc.

Friel, S., Wiggins, A. et Justice, L. M. (2007). *Conversational responsiveness assessment and fidelity tool (CRAFT)*. Charlottesville: Preschool Language and Literacy Lab, Center for the Advanced Study of Teaching and Learning, Université de Virginie.

Formann, A.K. (1984). *Die latent-class-analys*. Weinheim: Beltz.

Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière éducation

Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S. et Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 198-209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.10.001>

Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J., A., Eicher-Catt, D. L. et Gille, 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>

Girolametto, L. et Weitzman, E. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-312.

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 (October), 268-282.

Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2000). *Teacher Interaction and Language Rating Scale*. Toronto: Centre Hanen.

- Goble, P. et Pianta, R. C. (2017). Teacher–child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development*, 28 (8), 1035-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>
- Goble, P., Hanish, L. D., Martin, C. L., Eggum-Wilkens, N. D., Foster, S. A. et Fabes, R. A. (2016). Preschool contexts and teacher interactions: Relations with school readiness. *Early Education and Development*, 27 (5), 623-641. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1111674>
- Gwet, K. L. (2002). *Inter-rater reliability: Dependency on trait prevalence and marginal homogeneity*. Document inédit.
- 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 (2018), 79-92. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Justice, L. M. et Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11 (Février), 17-29.
- Lee, O. et Martinek, T. (2013). Understanding the transfer of values-based youth sport program goals from a Bioecological Perspective. *Quest*, 65 (300), 300-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.791871>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Guérin.
- Levasseur, S. et Hamel, C. (2017). Revues des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 (3), 747-765. <https://doi.org/10.7202/1050912ar>

- Leontiev, A. N. et Leontiev, A. A. (1955). The social and the individual in language. *Language and Speech*, 2 (4), 193-204. <https://doi.org/10.1177/002383095900200403>
- Kline, R. B. (2009). *Becoming a behavioral science researcher: a guide to producing research that matters*. New-York: The Guilford Press.
- Magnusson, D. et Stattin, H. (2006). The person in context: a holistic-interactionistic approach. Dans W. Damon et R. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (pp. 685-762). New-York: John Wiley and Sons Inc.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C., Piasta, S.B., Bleses, D., Hojen, A. et Justice, L.M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. 10.1016/j.ecresq.2016.07.002
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M. et Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19 (2), 340-360. <https://doi.org/10.1080/10409280801964119>
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14 (1). <https://doi.org/10.1177/1468798413478261>
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten to play in school*. Maryland : The Alliance for Childhood.
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de gardes éducatifs à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec.
- 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. Consulté au

<https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ742893&lang=fr&site=ehost-live>

- Morin, J. et Raby, C. (2010). L'approche thématique et les ateliers au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (pp. 171-189). Anjou: Les Éditions CEC.
- Nelson, K. E., Camarata, S. M. et Camarata, M. (1996). Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language normal children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (August), 850-859.
- Nelson, K. E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.
- Nelson, K. E. (1989). Strategies for first language teaching. Dans M. L. Rice et R. L. Schiefelbusch (éd.), *The teachability of language* (pp. 263-310). Baltimore : Brookes.
- Observatoire des tout-petits. (2018). *La qualité des services éducatifs au Québec*. Montréal : Fondation Lucie et André Chagnon.
- 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>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Québec: Institut de la Statistique du Québec, Gouvernement du Québec. <https://doi.org/10.1037/a0018881>.
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L. et O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high- and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention*, 39 (2), 125-146.

<https://doi.org/10.1177/1053815117700865>

- Pentimonti, J. M. et Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 241-248. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>
- Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V., Ansari, A. et Ruzek, E. A. (2018). Classroom Process and Practices in Public Pre-K Programs : Describing and Predicting Educational Opportunities in the Early Learning Sector. *Early Education and Development*, 29 (6), 797-813. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1483158>
- Pianta, R., La Paro, K. et Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Charlottesville : Teachstone.
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M. R., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. M. et Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- 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://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- Plante, E., Ogilvie, T., Vance, R., Aguilar, J. M., Dailey, N. S., Meyers, C., Lieser, M. et Burton, R. (2014). Variability in the language input to children enhances learning in a treatment context. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23 (November), 530-545. <https://doi.org/10.1044/2014>
- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (pp. 14-41). Québec: Les presses de l'Université du Québec.

- Powell, D. R., Burchinal, M. R., File, N. et Kontos, S. (2008). An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (1), 108-123.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.001>
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. et Hellman, A. (2016). Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research*, 14 (4), 444-460. <https://doi.org/10.1177/1476718X14559233>
- Proctor-Williams, K. (2009). Dosage and distribution in morphosyntax intervention. *Top language disorders*, 29 (4), 294-311.
- Proctor-Williams, K. et Fey, M. E. (2007). Recast density and acquisition of novel irregular past tense verbs. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50 (August), 1029-1047.
- Ritchie, S., Howes, C., Kraft-Sayre, M. E. et Weiser, B. (2001). *Emerging Academic Snapshot*. Los Angeles: Université de California.
- Rimm-Kaufman, S. et Wanless, S. (2012). An ecological perspective for understanding the early development of self-regulatory skills, social skills, and achievement. Dans R. Pianta (dir.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 299-323). New-York: The Guilford Press.
- 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 (February), 14-26.
- Rudd, L. C. et Lambert, M. C. (2011). Interaction theory of language development. Dans J. A., Goldstein et Naglieri, S. (dir.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp. 830-831). New-York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9>
- Sheridan, S., Williams, P. et Samuelsson, I. P. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool : a teacher perspective preschool.

Educational Research, 56 (4), 379-397.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965562>

Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017: Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec: Institut de la statistique du Québec, Gouvernement du Québec. Consulté au file:///Users/magaliemorel/Documents/Maison Bleue (documentation)/Magalie/2013 ISQ_d?veloppement_enfant_2.pdf

Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38 (6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>

Sylvestre, A., Crank, C., St-Cyr Tribble, D. S. et Payette, H. (2002). Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 26 (4), 180-196.

Sylvestre, A. et Desmarais, C. (2015). Stimuler le développement langagier des jeunes enfants : état des connaissances sur l'intervention précoce en orthophonie. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 135, 1-8.

Sylvestre, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à communiquer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement de l'enfant de 0 à 6 ans en contexte éducatifs* (2^e éd., pp. 171-207). Québec : Les presses de l'Université du Québec.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-Child Play Interaction to Achieve Learning Outcomes. Dans R. Pianta, S.W. Barnett, L.M. Justice, S.M. Sheridan, *Handbook of early childhood education* (pp. 259-277). New-York : Guilford press.

Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E. et Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of family*

theory and review, 1, 198-210.

Turnbull, K., Anthony, A. B., Justice, L. M. 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>

Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L. et Watts, T. W. (2015). Children's organized activities. Dans R. Lerner (Éd.), *Handbook of child psychology and developmental science*, (vol. 4, 7^e éd., p. 305-339). Hoboken: Wiley.

Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J., Vizcarrondo-Opppenheimer, M., Vega-Molina, S. et Garcia Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving Culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12 (5), 900-910. <https://doi.org/10.1177/1745691617704397>

Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants : une recension des écrits. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39 (1), 111-128.

Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T. et Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>

Wasik, B. A., Bond, M. A. et Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 63-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>

Wasik, B. A., Hindman, A. H. et Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37 (2016),

39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

Weitzman, E. et Greenberg, J. *Apprendre à parler avec plaisir: Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans les contextes des centres de la petite enfance*. Toronto: Centre Hanen.

Williams, P., Sheridan, S. et Pramling Samuelsson, I. (2019). A perspective of group size on children's conditions for wellbeing, learning and development in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63 (5), 696-711.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434823>

Wongpakaran, N., Wongpakaran, T., Wedding, D. et Gwet, K.L. (2013). A comparison of Cohen's Kappa and Gwet's AC1 when calculating inter-rater reliability coefficients: A study conducted with personality disorder samples. *BMC Medical Research Methodology*, 13 (61). 10.1186/1471-2288-13-61

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>

Annexes

Annexe A. Recension des écrits

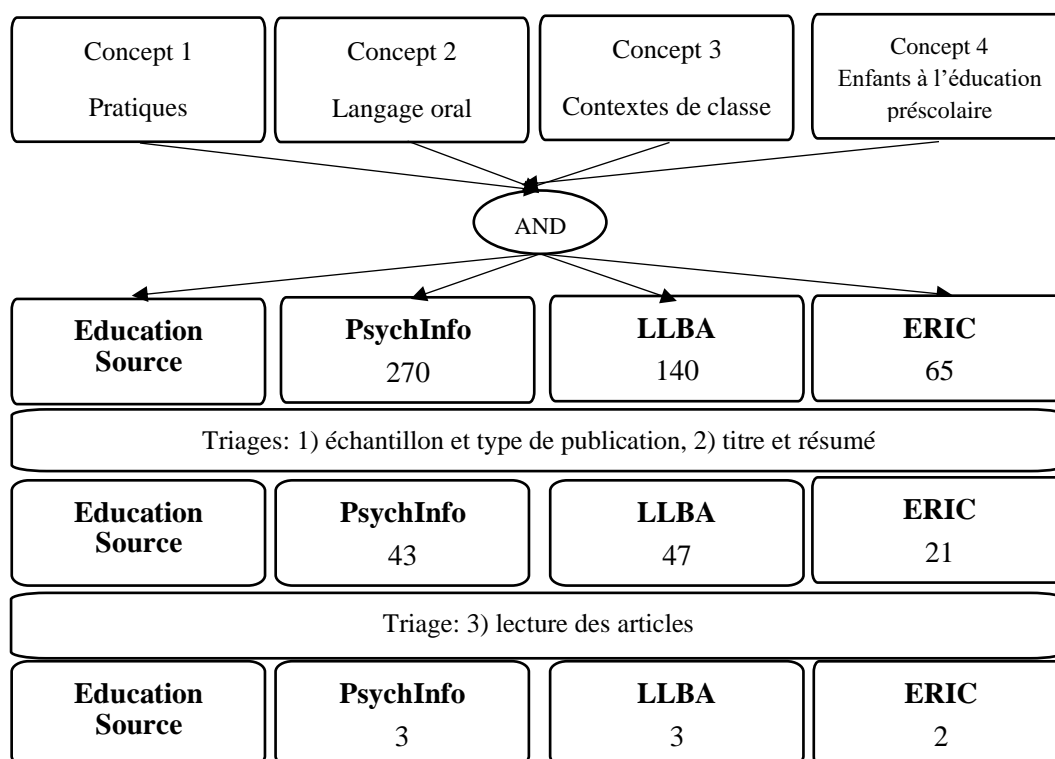
Une recension des écrits qui visait à répondre à la question « Quelles sont les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants déployées dans les différents contextes de classe à l'éducation préscolaire ? » a été réalisée dans le cadre du mémoire. La méthode développée par le centre *Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating* (EPPI) de l'University College de Londres a inspiré la démarche de recension des écrits. Cette méthode consiste d'abord à identifier les thèmes relatifs aux principaux concepts de la recherche dans les thésaurus de différentes bases de données préalablement sélectionnées (Levasseur et Hamel, 2017). À l'aide de la directrice de mémoire et d'une conseillère à la recherche en psychopédagogie de la Bibliothèque de l'Université Laval, quatre bases de données furent choisies selon leur pertinence en lien avec l'objet et le domaine de la recherche (éducation) : *Education Source*, *PsychInfo*, *Linguistic and Language Behavior Abstracts* (LLBA) et *ERIC*. Puis, le vocabulaire contrôlé en lien avec quatre concepts principaux de la recherche fut sélectionné à partir du thésaurus de chaque base de données : (1) pratiques enseignantes, 2) langage oral, 3) contextes de classe et 4) enfants d'âge préscolaire) (voir la figure A1 en annexe B). Enfin, quatre recherches y ont été conduites avec les opérateurs de liaison « ET » (en anglais, « AND »).

Deux critères d'inclusion ont permis de faire un premier triage. Premièrement, les articles devaient être des études empiriques, c'est-à-dire des recherches incluant une expérimentation. Deuxièmement, l'échantillon des articles devait correspondre à des enseignantes ou des enfants dans des classes de 3 à 5,5 ans. Un deuxième triage a été réalisé par la lecture du titre ou du résumé. Le critère d'inclusion lors de ce triage était que l'article devait traiter d'au moins trois des quatre concepts liés à la recension.¹⁴ Aux termes de ces deux triages, la recherche a produit 128 articles (voir la figure A.1 en annexe B). Les études

¹⁴ Les études liées à trois des quatre concepts principaux du mémoire ont été conservées pour ce triage et utilisées pour la rédaction du mémoire, puisque le nombre de recherches qui portaient sur les pratiques enseignantes en lien avec le langage oral de l'enfant selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire était trop restreint. Cela résulte probablement du vocabulaire contrôlé lié aux contextes de classe qui faisait parfois plus largement référence à la classe d'éducation préscolaire, ce qui ne correspond pas à la définition de ce concept employée dans la présente étude.

ont été lues pour en extraire les informations relatives aux auteurs, à l'année de publication, à la revue, au type de devis (étude descriptive, étude corrélacionnelle, étude expérimentale, méta-analyse), au résumé et aux résultats. Les 128 études ont été utilisées pour rédiger les trois premiers chapitres du mémoire, c'est-à-dire la problématique, le cadre théorique et l'article.

Figure A. Recension des écrits sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire



Puis, un troisième triage a été réalisé par la lecture des articles. Son but était de sélectionner les articles portant précisément sur l'objet de recherche. Précisément, ce triage visait à assurer la pertinence scientifique du mémoire, c'est-à-dire de comprendre en quoi il allait contribuer à l'avancement des connaissances. Deux critères d'inclusion ont été utilisés :

- 1) L'étude devait s'intéresser aux pratiques enseignantes (concept 1) qui soutiennent le langage oral (concept 2) de l'enfant à l'éducation préscolaire (concept 4). Plusieurs études traitaient d'un programme spécifique implanté dans des classes

à l'éducation préscolaire sans aborder précisément des pratiques enseignantes. Ils ont été exclus.

- 2) Les pratiques enseignantes (concept 1) pour soutenir le langage oral (concept 2) étaient observées dans un ou plusieurs contextes de classe à l'éducation préscolaire spécifiques, tels que définis par Ritchie et ses collaborateurs (2001) (concept 3). Plusieurs études recensées portaient plus largement sur la classe à l'éducation préscolaire comme un milieu dans lequel le langage de l'enfant est soutenu. Ces études ont été rejetées.

À la suite de la démarche de recension des écrits, neuf études portaient précisément sur l'objet de recherche de la présente étude, c'est-à-dire les pratiques enseignantes en matière de langage oral selon les contextes de classes à l'éducation préscolaire (voir le tableau A en annexe B). Dans les neuf études recensées, aucune n'étudiait des classes d'enfants âgés de 5 ans. Leurs échantillons étaient composés de classes d'enfants âgés de 3 ou 4 ans et de leur enseignante. De plus, les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral telles que définies par Girolametto et Weitzman (2002) étaient observées dans un nombre limité de contextes de classe à l'éducation préscolaire tels que définis par Ritchie et ses collaborateurs (2001), soit trois contextes ou moins (p. ex. uniquement la collation, l'activité en grand groupe initiée par l'adulte et l'activité initiée par l'enfant) (voir le tableau A en annexe B).

Annexe B. Tableau A. Études recensées sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire

| Auteurs.es | Année | Revue | Titre | Devis | Échantillon | Précisions : pratiques enseignantes et contextes de classe |
|---|-------|---|--|--------------------------------------|---|---|
| Girolametto, Weitzman, Lieshout et Duff | 2000 | Journal of Speech Language and Hearing Research | Directiveness in Teachers' Language Input to Toddlers and Preschoolers in Day Care | Descriptif | Enseignants de préscolaire 2-3 ans | Deux contextes : activité en grand groupe initiée par l'adulte et activité en petits groupes initiée par l'adulte |
| Girolametto et Weitzman | 2002 | Language, speech, and hearing services in schools | Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. | Corrélationnel | Enseignants de préscolaire 3-4 ans | Deux contextes: activité en grand groupe initiée par l'adulte et activité en petits groupes initiée par l'adulte |
| Gest et al. | 2006 | Early Education and Development | Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading | Corrélationnel | Enseignants de préscolaire 3-4 ans | Trois contextes : collation, activité en grand groupe initiées par l'adulte (activité de lecture interactive) et activité initiée par l'enfant |
| Massey, Pence, Justice et Bowles | 2008 | Early Education and Development | Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts | Corrélationnel (logistic regression) | Enseignantes de préscolaire 4 ans (preschool) | Deux contextes : deux activités en grand groupe initiées par l'adulte (dont une activité de lecture interactive) et activité initiée par l'enfant Pratiques : Uniquement sur les questions à réponses fermées et à réponses ouvertes |
| Turnbull, Anthony, | 2009 | Early Education and Development | Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk | Corrélationnel | Enseignantes de préscolaire 4 ans (preschool) | Trois contextes : activité initiée par l'enfant, activité en grand groupe initiée par |

| | | | | | | |
|---|------|-------------------------------------|---|--------------------|--|---|
| Justice et Bowles | | | children: The contribution of group size and activity context | | | l'adulte et activité en petits groupe initiées par l'adulte. |
| Dickinson et Porche | 2011 | Child Development | Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities | Longitudinal | Enfants de 4 ans à 10 ans (4 ^e année du primaire) | Deux contextes : deux activités en grand groupe initiées par l'adulte (dont activité de lecture interactive) et activité initiée par l'enfant Une seule pratique observée dans un contexte ; pratique différent pour chaque contexte |
| Bradley et Reinking | 2011 | Journal of Early Childhood Literacy | A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom | Expérimental mixte | 1 enseignante de préscolaire 4 ans (preschool) | Trois contextes: activité en grand groupe initiée par l'adulte, activité en petits groupes initiée par l'adulte et collation Pratiques : uniquement sur le langage décontextualisé |
| Chen et De Groot Kim | 2014 | Early Years | The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities | Mixte | 2 enseignantes d'un groupe de 3-4 ans (preschool) | Trois contextes : collation, activité en grand groupe initiée par l'adulte (activité de lecture interactive) et activité initiée par l'enfant |
| Dickinson, Hofer, Barnes et Grifenhagen | 2014 | Early Childhood Research Quarterly | Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach | Corrélationnel | 43 enseignantes de «preschool» (3-4 ans) | Deux contextes: deux activités en grand groupe initiées par l'adulte et activité en petits groupes initiée par l'adulte |
| Total | | | | | | 9 |

Note. Les études portent sur au moins deux contextes de classe tels que définis et utilisé dans le présent mémoire.

Annexe C. Grille d'observation des pratiques éducatives/enseignantes en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil de l'écrit (CLÉE ; Bergeron-Morin et al., 2019)¹⁵

GRILLE CLÉE

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|--|--|--|---|---|---|---|
| INFORMATIONS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Segment | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nbre enfants | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Activité | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Date de complétion | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Codeur | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Intervalle non-codé : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Raisons non-codées : AE - absence, interaction enfants AT - absence autre tâche AI - absence raison inconnue S - mauvais son E - intervalle occupé par les enfants | | 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 | | | | | | | | |
| SECTION A - CRÉER UN CONTEXTE PROPICE À LA COMMUNICATION | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| a. | Se positionne activement pour être à la hauteur des enfants. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| b. | Participe activement à l'activité en cours. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| c. | Ajuste la complexité de son langage au niveau de développement langagier des enfants. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| d. | Suscite la participation verbale et non-verbale des enfants, spécialement celle des enfants peu engagés. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| e. | Entretient des échanges de plus de 4 tours de parole (2 aller-retours) avec les enfants. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| f. | Offre aux enfants des occasions d'être en contact avec l'écrit. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 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. | 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. | Fait un commentaire informatif. | 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 ouï/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 question 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 ouï/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 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 à utiliser du langage décontextualisé (inférer, 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 : 3 oct. 2018

15 Les items de la section E n'ont pas été utilisés dans la présente étude, puisqu'elle portait uniquement sur le langage oral.

L'item «Met l'accent sur certains mots ou les répète pour les rendre saillants» a été retiré au regard de l'indice de cohérence interne à l'instar de Justice et ses collaborateurs (2018).

Annexe D. Questionnaire sociodémographique sur l'enseignante

Projet « Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants.es en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique (FRQSC-2016-2020) »

Questionnaire sur les caractéristiques des enseignants.es

Date de complétion : ___/___/19

Code de l'enseignant.e :

Section 1 : Caractéristiques de l'enseignant.e

- 1- Âge de l'éducateur (trice) : _____ ans
- 2- Sexe : Masculin Féminin
- 3- Statut civil : Célibataire Conjoint(e) de fait Marié(e)
- 4- Situation familiale : Sans enfant 1 enfant 2 enfants 3 enfants et plus
- 5- Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant.e : _____ ans
- 6- Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignante à l'éducation préscolaire : _____ ans

Section 2 : Formation initiale

7- Formation complétée (vous pouvez cocher plusieurs cases) :

- Diplôme d'études secondaires
- Attestation d'études collégiales (AEC) en Techniques d'éducation à l'enfance
- Diplôme d'études collégiales (DEC) en Techniques d'éducation à l'enfance
- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
- Études de 2^e cycle en éducation (certificat, DESS, maîtrise)

Précisez : _____

- Autre formation

Précisez : _____

8- Nom du dernier diplôme complété : _____

9- Année d'obtention du dernier diplôme complété: _____

Section 3 : Formation continue

10- Avez-vous suivi de la formation continue complémentaire à votre rôle d'enseignant.e au cours de la dernière année?

Oui Non

Si oui, combien d'heures au total? _____ h

11- Avez-vous participé à une formation reliée au développement langagier au cours des 5 dernières années? Oui Non

Si oui, combien d'heures au total? _____ h

12- Avez-vous participé à une formation reliée au jeu symbolique au cours des 5 dernières années? Oui

Non

Si oui, combien d'heures au total? _____ h

13- Avez-vous participé à une formation reliée à la qualité des interactions entre l'éducateur (trice) et les enfants au cours des 5 dernières années? Oui Non
Si oui, combien d'heures au total? _____ h

14- Avez-vous déjà participé à une évaluation de la qualité des interactions dans votre groupe avec l'outil CLASS ?
Oui Non Si oui, dans quel contexte ? _____
Avez-vous obtenu les résultats de l'évaluation ? Oui Non Quelqu'un vous les a-t-il expliqués ?
Oui Non

Section 4 : Participation à des projets de recherche

15- Avez-vous participé à un projet de recherche lié au développement langagier de l'enfant au cours des 5 dernières années? Oui Non
Si oui, combien d'heures au total? _____ h

16- Avez-vous participé à un projet de recherche relié au jeu symbolique au cours des 5 dernières années? Oui Non
Si oui, combien d'heures au total? _____ h

17- Avez-vous participé à un projet de recherche lié à la qualité des interactions entre l'éducateur (trice) et les enfants au cours des 5 dernières années? Oui Non
Si oui, combien d'heures au total? _____ h

Section 5 : Caractéristiques du groupe

18- Combien d'enfants se trouvent présentement dans votre groupe ? _____
19- Y a-t-il d'autres personnes que vous qui interviennent auprès des enfants dans votre groupe (p.ex., un technicien en éducation spécialisée) ? Oui Non Si oui, précisez :

Combien d'heures par semaine cette personne est-elle présente dans votre groupe ? _____ h

Section 6 : Commentaires

Ajout d'autres informations jugées utiles au déroulement du projet de recherche :

Date à laquelle le questionnaire a été complété : _____ / _____ / _____
JJ MM AAAA