

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

Anne-Sophie Parent

Doctorante en psychopédagogie
Université Laval

Caroline Bouchard

Professeure
Université Laval

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 (ex. : suivre les initiatives de l'enfant, reformuler ses propos) de dix enseignant(e)s dans cinq contextes de classe (activité amorcée par l'enfant, activité en grand groupe amorcée par l'adulte, activité en petit groupe amorcée par l'adulte, collation et routine et transitions). Les résultats des analyses de variance (ANOVA) indiquent que les enseignant(e)s déploient le plus de pratiques pour soutenir le langage oral lors d'activités amorcées par l'enfant (dont le jeu symbolique) et qu'ils et elles en utilisent le moins lors des routines et transitions (ex. : le lavage de mains ou les déplacements vers les casiers, notamment). Ces résultats sont analysés 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

Teachers' language-support practices with 5-year-old children across kindergarten classroom activity settings

Abstract

Three types of language-support practices (LSP) were examined in this study (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. The three analysis of variances (ANOVAs) conducted revealed a more frequent use of the three types of LSP in child-selected activity than in any other classroom context. Their 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

Notices biographiques

Anne-Sophie Parent, est candidate au doctorat en psychopédagogie sous la direction de Caroline Bouchard à l'Université Laval. Ses travaux liés à son projet de maîtrise portent sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral de l'enfant à l'éducation préscolaire 5 ans. Son projet de thèse porte sur le soutien offert par l'adulte quant aux apprentissages des enfants d'âge préscolaire en contexte d'éducation par la nature.

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 de la petite enfance.

Introduction

Le langage oral de l'enfant de 5 ans constitue le socle sur lequel se développe son langage écrit associé à sa réussite éducative (Desrosiers et Tétreault, 2012 ; Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz, 2010). Considérant son importance, la classe à l'éducation préscolaire 5 ans, fréquentée par 98,8 % des enfants au Québec (Simard, Lavoie et Audet, 2018), constitue un milieu éducatif déterminant pour le soutenir. En classe, l'enseignant(e)¹ est à même de favoriser le langage oral des enfants par les pratiques qu'il ou elle privilégie dans ses interactions auprès d'eux (Chapman, 2000 ; Doyon et Fisher, 2010; Justice *et al.*, 2018 ; Wasik, Hindman et Snell, 2016). À titre d'exemple, il peut s'agir de reformuler leurs propos ou de leur poser des questions ouvertes (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 (ex. : la collation, les routines et les transitions). Or, ces mêmes contextes de la vie quotidienne de l'enfant à l'école sont susceptibles d'en faire varier l'usage (Turnbull, Anthony, Justice et Bowles, 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 classe se déploient-elles ? Voilà des questions auxquelles le présent article souhaite répondre.

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

Girolametto et Weitzman (2002) et Weitzman et Greenberg (2008) s'appuient sur la perspective socio-interactionniste du langage (Chapman, 2000) et dégagent trois types de pratiques des enseignantes pour soutenir le langage oral de l'enfant : 1) les pratiques pour se centrer sur l'enfant (*child-oriented responses*), 2) les pratiques pour favoriser les interactions verbales (*interaction-promoting responses*) et 3) les pratiques de modelage du langage (*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 passe par des pratiques telles que l'observation et l'écoute de l'enfant, ainsi que l'adoption d'un

¹ À partir d'ici, le féminin désignera tant les enseignantes que les enseignants à l'éducation préscolaire.

rythme adapté à son niveau de développement visant à favoriser sa participation aux interactions avec autrui (Bouchard *et al.*, 2010 ; Justice *et al.*, 2018 ; Piasta *et al.*, 2012).

Deuxièmement, les pratiques pour favoriser les interactions verbales visent à encourager l'enfant à s'exprimer au cours de conversations de plusieurs tours de parole avec l'enseignante (Justice *et al.*, 2018; Wasik *et al.*, 2016). Pour favoriser le dialogue en classe, l'enseignante peut utiliser des questions et des commentaires en réponse aux énoncés de l'enfant (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster et Forston, 2015). D'une part, les questions posées par les enseignantes se distinguent par la réponse qu'elle suscite de la part de l'enfant (Rivera, Girolametto, Greenberg et Weitzman, 2005). Les questions à réponse ouverte ne restreignent pas la réponse à celles-ci, c'est-à-dire qu'elles invitent à donner une réponse constituée de plus d'un mot (ex. : « Comment as-tu construit ta tour? ») (Rivera *et al.*, 2005).

Quant à elles, les questions à réponse fermée obligent l'enfant à répondre par un seul mot (ex. : une question à réponse courte comme « Quel bloc as-tu utilisé pour la construction de ta tour? », une question à choix de réponse comme « As-tu utilisé de gros blocs ou de petits blocs pour la construction? » ou des questions de type 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 (ex. : « Tu as utilisé le bloc cylindrique pour construire ta tour ») (Cabell *et al.*, 2015).

Troisièmement, les pratiques de modelage du langage visent à expliquer un terme ou un événement, à définir des mots, à utiliser un langage décontextualisé et à complexifier la structure des 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, Becker, Curran, Owen Van Horne et Fey, 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, soit celles favorisant les interactions verbales et du modelage du langage) (voir Cabell *et al.*, 2011; Girolametto et Weitzman, 2002). Notamment, les résultats de Cabell et ses collaborateurs (2011) montrent que les enseignantes de maternelle 4 ans² recourent fréquemment à des pratiques pour se centrer sur l'enfant, c'est-à-dire qu'elles adoptent 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 favoriser 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 du langage (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 de la petite

² Aux États-Unis, les enfants commencent la maternelle à l'âge de 4 ans.

enfance³, 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 favoriser les interactions étaient utilisées de manière très hétérogène parmi le groupe d'éducatrices, bien qu'une de ces pratiques ait été fréquente, soit l'utilisation de commentaires. Finalement, modelage du langage les éducatrices utilisaient peu de reformulations et de vocabulaire varié dans leurs pratiques de modelage du langage.

La faible utilisation des pratiques de modelage du langage est un constat qui s'avère préoccupant, puisqu'une pratique de l'utilisation d'un langage décontextualisé favorise le développement du vocabulaire de l'enfant à l'éducation préscolaire (Barnes et Dickinson, 2018). Comme l'étude de Justice, Jiang et Strasser (2018) conclut que les pratiques pour favoriser les interactions verbales prédisent aussi l'étendue du vocabulaire de l'enfant, un autre constat de la présente étude est inquiétant : les pratiques pour favoriser 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 les pratiques favorisant les interactions verbales ainsi que les pratiques de modelage du langage 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 le choix des pratiques déployées par l'enseignante (Ansari et Purtell, 2017; Booren, Downer et Vitiello, 2012; Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt et Gille, 2006; Turnbull, Anthony, Justice et Bowles, 2009).

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 où ont lieu des interactions avec l'adulte (Pianta *et al.*, 2005 ; Ritchie, Howes, Kraft-Sayre et Weiser, 2001). Selon Ritchie et ses collaborateurs (2001), six contextes de classe à l'éducation préscolaire peuvent être répertoriés : 1) les activités amorcées par l'enfant, 2) les activités en grand groupe amorcées par l'adulte, 3) les activités en petits groupes amorcées par l'adulte, 4) les activités individuelles amorcées 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, Howes, Huang, Hong et Lara-Cinisomo, 2012 ; Pianta *et al.*, 2005 ; Vitiello, Booren, Downer et Williford, 2012).

L'activité amorcée par l'enfant désigne un contexte où l'enfant entreprend et dirige l'activité (intention, lieu, matériel et déroulement). À titre d'exemple, il peut s'agir d'un jeu symbolique ou d'un jeu de faire-semblant, d'une réalisation artistique (arts plastiques) 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 aux enfants dans la conversation permettrait à l'enseignante

³ 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 6 535 enfants à l'éducation préscolaire 4 ans à temps et à demi temps en 2016-2017). Les données sur les classes à l'éducation préscolaire 4 ans sont provisoires (Observatoire des tout-petits, 2018).

d'écouter leurs propos et de déterminer leurs champs d'intérêt (Dickinson et Porche, 2011; Early *et al.*, 2010; Montie, Xiang et Schweinhart, 2006). Comparativement aux activités amorcées par l'adulte, les activités amorcées par l'enfant seraient celles où l'enseignante utiliserait plus de pratiques pour favoriser les interactions verbales, précisément l'utilisation de commentaires, des pratiques particulièrement favorables au développement du 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 amorcée par l'adulte (ex. : causerie ou lecture interactive), l'enseignante amorce et organise l'activité à laquelle tous les enfants participent (Ritchie *et al.*, 2001). Ce contexte de classe favoriserait l'utilisation d'un vocabulaire soutenu par les enseignantes (Dickinson, Hofer, Barnes et Grifenhagen, 2014; Gest *et al.*, 2006). Notamment, elles tenteraient plus fréquemment dans ce contexte de classe d'expliquer le sens de certains mots, une pratique de modelage du langage, 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 amorcée par l'adulte que dans celle amorcée par l'enfant. Quant aux pratiques pour favoriser les interactions verbales, les enseignantes émettraient beaucoup de commentaires lors d'activités en grand groupe amorcées 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'enseignante vise à soutenir le vocabulaire lié au thème du livre d'une lecture interactive, les commentaires de l'adulte serviront à en définir les mots. Il semblerait ainsi que les enfants seraient plus passifs et que leurs prises de parole seraient moins fréquentes lors d'activités en grand groupe amorcées par l'adulte que lors de celles amorcées par l'enfant, ce qui va de soi (Dickinson *et al.*, 2014; Powell, Burchinal, File et Kontos, 2008).

L'activité en petits groupes amorcée par l'adulte (ex. : un atelier) 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 amorcée par l'adulte (ex. : une causerie en grand groupe), l'activité en petits groupes amorcée par l'adulte serait celle où les enseignantes 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 favoriser les interactions verbales) et de reformulations (pratique de modelage du langage) dans l'activité en petits groupes amorcée 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 (ex. : une discussion liée à des événements passés ou à 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 amorcées par l'enfant (ex. : la réalisation

individuelle d'un dessin ou la lecture individuelle d'un livre), ainsi que lors des routines et transitions (ex. : le lavage des mains, les déplacements ou la sieste).

En somme, aucune de ces études 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, diverses études sur les pratiques enseignantes en langage oral traitent les contextes de classe séparément (ex. : Barnes, Dickinson et Grifenhagen, 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 de mieux comprendre l'influence des contextes de classe sur le soutien du langage oral chez l'enfant, permettant ainsi de contribuer au développement de son langage écrit, lui-même associé à sa réussite éducative. C'est d'ailleurs l'objectif de la présente étude.

Objectif et sous-objectifs de recherche

La présente étude vise ainsi 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 dans lesquels elles sont déployées. Trois sous-objectifs 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 en classe, 2) documenter la distribution de temps accordé à chaque contexte de classe observé à l'éducation préscolaire 5 ans et 3) étudier les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans.

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 amorcée 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'éducation préscolaire 5 ans.

Participants

L'échantillon de l'étude est composé de 9 enseignantes et 1 enseignant ($n = 10$) d'une classe à l'éducation préscolaire 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 sont en moyenne âgées de 37 ans ($ET = 7,60$). Elles ont 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 détiennent toutes un baccalauréat à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire. La moitié des enseignantes possèdent un diplôme d'études supérieures spécialisées ou une maîtrise. Hormis le projet de recherche dans lequel la

présente étude s'inscrit, 80 % des participantes ont déjà participé à une formation continue sur le langage de l'enfant et 9,1 % à une recherche sur ce sujet.

Mesure

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, Wiggins et Justice, 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, ex. : *Répond à une initiative verbale ou non verbale des enfants* ; $\alpha = 0,79$), 2) *Pratiques pour favoriser les interactions* (cinq items, ex. : *Fait un commentaire en réponse à l'enfant* ; $\alpha = 0,70$), 3) *Pratiques de modelage du langage* (quatre items⁴, ex. : *Reformule l'énoncé d'un enfant* ; $\alpha = 0,70$) et 4) *Pratiques pour favoriser l'émergence de l'écrit* (deux items, 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 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 attribuée à chacun des items associés à chaque type de pratiques enseignantes en langage oral (ex. : les 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 (ex. : les 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 sur lesquelles

⁴ L'item « Met l'accent sur certains mots ou les répète pour les rendre saillants » a été retiré du questionnaire au regard de l'indice de cohérence interne à l'instar de Justice et ses collaborateurs (2018) qui ont aussi retiré cet item.

porte la présente étude (Corbière et Fraccaroli, 2014). 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 du langage, 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 de repérer 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 (sous-objectif 2), tous les extraits ont été assemblés à l'aide du logiciel iMovie, pour un total de 48 montages vidéo.⁵

Aux termes de cette démarche, cinq montages représentant les cinq contextes de classe étudiés dans le milieu de chaque participante ($n = 10$)⁶ ont été réalisés. Puis, seuls les moments où l'enseignante était présente dans chacun des contextes de classe ont été conservés. L'intervalle médian, soit 7 minutes 30 secondes, a été sélectionné de manière à en extraire le temps consacré par les enseignantes dans chacun des contextes aux pratiques enseignantes déployées pour soutenir le langage oral des enfants dans ceux-ci.

Résultats

Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants

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 sous-objectif). Les résultats de ces analyses descriptives sont présentés dans le tableau 4.1. Ce tableau indique que les pratiques pour se centrer sur l'enfant sont utilisées plus fréquemment par les 10 enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans ($M = 8,59$, $ET = 2,45$) que les deux autres types de pratiques (pratiques pour favoriser les interactions verbales et celles de modelage du langage). 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 4.1).

⁵ Dans une classe, aucune activité en petits groupes amorcée par l'adulte n'a été captée ; dans une autre, aucune collation n'a été captée.

⁶ Les activités individuelles amorcées 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.

Tableau 4.1.***Données descriptives sur les pratiques utilisées 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 |
| Favoriser 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 |
| Modelage du 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 |

^a : Présence de plusieurs modes.

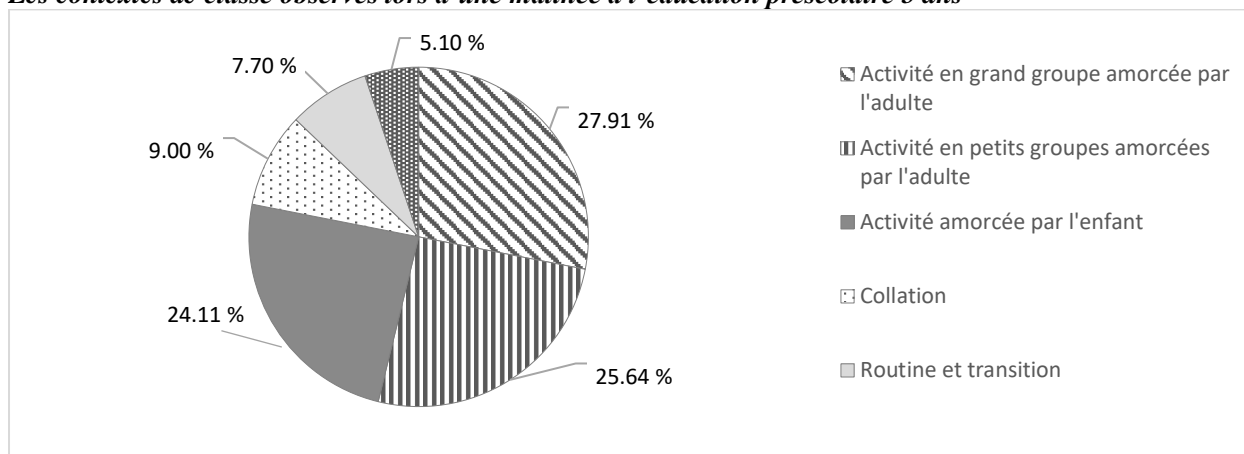
Comparativement aux pratiques pour se centrer sur l'enfant, les pratiques pour favoriser les interactions verbales sont peu utilisées par les enseignantes ($M = 4,42$, $ET = 1,86$). De toutes les pratiques pour favoriser les interactions verbales, les enseignantes ont employé plus de questions à réponse fermée, suivie des commentaires en réponse à l'enfant. Enfin, les pratiques de modelage du langage 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 du langage, tandis que la reformulation est la pratique la moins utilisée de toutes.

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 sous-objectif). Le diagramme circulaire (figure 4.1 ci-dessous) représente les résultats de ces analyses descriptives quant aux contextes de classe observés lors d'une matinée à l'éducation préscolaire.

Figure 4.1

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



Comme illustré à la figure 4.1, l'activité en grand groupe amorcée par l'adulte occupe la plus grande proportion de la matinée filmée à l'éducation préscolaire 5 ans (27,91 %), suivie de l'activité en petits groupes amorcée par l'adulte (25,64 %) où l'enseignante était présente 88,29 % et 83,51 % du temps, dans l'ordre respectif. Puis, l'activité amorcée par l'enfant représente 24,11 % de tous les contextes de classe observés. Dans ce contexte précis, l'enseignante est présente 79,24 % du temps. Il s'agit d'une proportion de temps de présence inférieure à la proportion de l'activité en grand groupe amorcée par l'adulte et à celle de l'activité en petits groupes amorcée 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, soit 9 %. C'est aussi le contexte dans lequel l'enseignante est la moins présente (71,21 %) auprès des enfants. Puis, bien que les routines et transitions représentent 7,70 % de la matinée à l'éducation préscolaire 5 ans, l'enseignante y est présente en moyenne 86,78 % du temps.

Les activités individuelles amorcées par l'adulte représentent 5,10 % de la matinée à l'éducation préscolaire 5 ans 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 ne sera pas pris en considération dans les analyses sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral (objectif 3). En somme, les activités amorcées par l'adulte (en grand groupe, en petits groupes et individuelles) représentent 58,65 % de la matinée dans les classes à l'éducation préscolaire 5 ans observées.

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 (ANOVA) ont été réalisées pour mesurer le lien entre les pratiques enseignantes en langage oral et les contextes observés de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. Les résultats des ANOVA sont présentés dans le tableau 4.2. Pour toutes ces analyses, les postulats de normalité et d'homoscédasticité ont été respectés (Tabachnick et Fidell, 1996).

Tableau 4.2

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

| Pratiques | Amorcée par l'enfant (1) | Grand groupe amorcé par l'adulte (2) | Petit groupe amorcé par l'adulte (3) | Collation (4) | Routines/transitions (5) | Test statistique | État-carré partiel | Tests hoc | Post |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---------------|--------------------------|------------------|--------------------|----------------------------------|------|
| | <i>M*</i> (ET) | <i>M</i> (ET) | <i>M</i> (ET) | <i>M</i> (ET) | <i>M</i> (ET) | <i>F</i> | η^2 | (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 | |
| Favoriser les interactions | 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 | |
| Modelage du 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 | |

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

*** $p < 0,001$

Quant aux 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 amorcée par l'enfant que dans tous les autres contextes de classe.

La deuxième ANOVA traduit aussi une différence significative entre les pratiques pour favoriser 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 favoriser les interactions verbales sont plus fréquentes dans l'activité amorcée 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 amorcée par l'adulte et l'activité amorcée par l'enfant et $p < 0,01$ pour la collation et l'activité en grand groupe amorcée par l'adulte) (voir le tableau 4.2).

De même, une troisième ANOVA révèle que la différence en fonction du contexte de classe est significative pour les pratiques de modelage du langage ($F(4, 30,58) = 22,82, p < 0,001, \eta^2 = 0,68$) (correction de Bonferroni : $p < 0,005$). Les tests post hoc indiquent que ces pratiques sont plus fréquemment utilisées lors des activités amorcées par l'enfant que lors des trois autres contextes, soit les activités en petits groupes amorcées 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 amorcées par l'enfant et les activités en grand groupe amorcées par l'adulte. Puis, les pratiques de modelage du langage 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 amorcées par l'adulte et les activités amorcées par l'enfant, $p < 0,05$ pour les collations et les activités en petits groupes amorcées par l'adulte) (voir le tableau 4.2).

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 : 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 ; et 3) étude des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans.

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 favoriser les interactions verbales et les pratiques de modelage du langage, à l'instar de plusieurs études (ex. : Bouchard *et al.*, 2010 ; Cabell *et al.*, 2011). Aussi, conformément à la majorité des études, les pratiques de modelage du langage 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 du langage favorise grandement le développement du vocabulaire de l'enfant, un aspect important de son langage oral qui, lui, contribue au développement de son langage écrit et sa réussite éducative (Barnes et Dickinson, 2018 ; Pagani *et al.*, 2010; Pentimonti *et al.*, 2017).

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 amorcée par l'adulte occupent une plus grande proportion de temps que les autres contextes de classe à l'éducation préscolaire. À elles seules, ces deux activités 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 amorcée 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 consacré à ce contexte de classe soit moindre que celles des deux activités amorcées par l'adulte dans la présente étude, Ansari et Purtell (2017) avaient observé une proportion inférieure (soit 13 % comparativement à 24,11 % dans la présente étude). Comme les enseignantes du présent échantillon ont participé à un dispositif de perfectionnement professionnel sur le soutien du langage en situation de jeu de symbolique, une activité amorcée par l'enfant, il est possible de penser qu'elles aient consacré plus temps à ce contexte de classe lors des matinées observées.

Conséquemment, si ces enseignantes n'avaient pas participé à ce dispositif de développement professionnel, les activités amorcées par l'enfant auraient probablement occupé une place moins importante dans la matinée à l'éducation préscolaire 5 ans, à l'instar des constats d'Ansari et Purtell (2017). Or, cela indique que lorsque les enseignantes sont invitées à mettre en place des activités amorcées par l'enfant et qu'elles sont accompagnées pour ce faire, elles parviennent bel et bien à soutenir le langage oral des enfants au moyen de leurs pratiques dans ces mêmes activités.

Pratiques favorisant le langage oral déployées selon le contexte de classe

Concernant les pratiques pour soutenir le langage oral selon les contextes de classe, les activités amorcées par l'enfant seraient propices au déploiement des trois types de pratiques (ex. : les pratiques favorisant 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 amorcée 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 amorcées par l'adulte. D'autres études relèvent aussi une présence moins grande de l'enseignante à l'éducation préscolaire 5 ans dans l'activité amorcée par l'enfant comparativement aux activités amorcées par l'adulte (Booren *et al.*, 2012; Early *et al.*, 2010; Pianta, Whittaker, Vitiello, Ansari et Ruzek, 2018). Dans ces deux activités amorcées par l'adulte, les enseignantes de la présente étude déploient moins fréquemment des pratiques pour soutenir le langage oral que dans les activités amorcées par l'enfant.

Pourtant, selon plusieurs études, les adultes déploient plus de pratiques de modelage du langage lors d'activités en grand groupe amorcées 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 du langage, s'avèrent plus utilisées durant les activités amorcées par l'adulte que durant celles amorcées par l'enfant. Le fait que les activités en grand groupe constituent souvent des lectures interactives dans le cadre de ces études peut expliquer cette différence. En effet, les lectures favorisent particulièrement l'emploi d'un vocabulaire soutenu qui mène à la définition de termes et à 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, lectures interactives et activités collectives.

Contrairement à d'autres études (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 amorcée par l'adulte serait plus propice à l'utilisation des pratiques pour favoriser les interactions verbales que l'activité en grand groupe amorcée 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 amorcée 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 peut expliquer le nombre limité de pratiques observées en vue de favoriser le développement du langage oral 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 amorcée par l'adulte et celle en petits groupes amorcée 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 amorcée par l'adulte et celle en petits groupes amorcée par l'adulte représentent pourtant 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 profitable que les enfants bénéficient de pratiques enseignantes pour soutenir leur langage oral lors de ces activités amorcées 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 amorcées

par l'enfant. Lors des collations, il était pourtant attendu que les pratiques de modelage du langage, particulièrement l'utilisation d'un langage décontextualisé, seraient plus fréquemment utilisées lors de la collation comparativement aux activités en petits groupes et à celles amorcées 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 amorcée 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 favoriser les interactions verbales et de pratiques de modelage du langage 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 celle de la collation, un contexte étudié dans plusieurs études sur les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral (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.

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) (notamment la 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 accroît la fiabilité de 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 amorcées 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 amorcées 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) indiquent que les activités amorcées par l'enfant représentent seulement un peu plus du dixième de la matinée à l'éducation préscolaire.

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 de cotation par intervalle de temps. Selon les résultats tirés des analyses de variance, rappelons que les enseignantes déploient plus fréquemment des pratiques pour soutenir le langage oral de l'enfant à l'éducation préscolaire 5 ans lors d'activités amorcées par l'enfant, comparativement aux quatre autres contextes étudiés (ex. : la collation). Or, ce contexte représente moins d'un quart de la matinée à l'éducation préscolaire 5 ans, un temps moindre que celui consacré à l'activité en grand groupe amorcée par l'adulte et à l'activité en petits groupes amorcée par l'adulte.

L'importance de l'activité amorcée 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 présence 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 amorcées par les enfants, notamment celles de modelage du langage. 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 dans 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. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1440844>
- 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., Bouchard, C., Julien, C., Di Sante, M., Sylvestre, A. et Parent, A.-S. (2019). *Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'émergence de l'écrit (CLÉÉ)*. Document 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* (6^e éd.) (vol. 1, p. 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., Cumenton, S., Wiggins, A., Turnbull, K. et Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsiveness 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), 33-54. <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., Owen Van Horne, A. J. 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, 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.
- Desrosiers, H. et Tétrault, 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. Consulté à l'adresse

<https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/motivation-lecture.pdf>

- 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* (2^e 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.
- Fulgini, 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, Janet, 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.
- 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. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.007>
- 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* (p. 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>
- 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>
- 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>
- 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: University of 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. <http://doi.org/1058-0360/05/1401-0014>
- 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 à l'adresse

file:///Users/magaliemorel/Documents/Maison Bleue (docutementation)/Magalie/2 013 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* (3^e 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. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-015-0719-0>
- 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>