

Qualité de l'environnement langagier à l'éducation préscolaire et engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs

Julie Lachapelle¹, Annie Charron² et Christian Dumais³

¹Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

²Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

³Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Lachapelle, J., Charron, A. et Dumais, C. (2025). Qualité de l'environnement langagier à l'éducation préscolaire et engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs. *Didactique*, 6(2), 12-40. <https://doi.org/10.37571/2025.0202>

Résumé : La présente étude s'intéresse à la qualité de l'environnement langagier en classe d'éducation préscolaire en matière de soutien au langage oral et à l'engagement des enfants au regard de leur communication avec l'enseignante et les pairs dans différents contextes d'apprentissage. Les personnes participantes incluent 23 enseignantes en maternelle 5 ans, 7 enseignantes en maternelle 4 ans et 150 enfants de leur classe. L'outil d'observation *Early Language and Literacy Classroom Observation* (Smith et al., 2008) a été utilisé pour évaluer l'environnement langagier. En outre, *l'Individualized Classroom Assessment Scoring System* (Downer et al., 2010) a permis d'évaluer l'engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs. Globalement, les résultats font état d'un niveau de qualité de base en ce qui a trait à l'environnement langagier, d'un niveau faible quant à la communication avec l'enseignante et faible-moyen quant à la communication avec les pairs, ce qui fait écho aux résultats d'études antérieures. En tenant compte des contextes d'apprentissage observés en classe, certaines recommandations sont présentées afin de rehausser la qualité des pratiques enseignantes en lien avec le langage oral, tout en contribuant à un niveau d'engagement plus élevé au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs.

Mots-clés : éducation préscolaire, communication, langage oral, engagement, contexte d'apprentissage.

Introduction et problématique

À l'éducation préscolaire, le développement du langage oral joue un rôle déterminant dans les interactions sociales, tant avec les pairs qu'avec les adultes, mais également pour l'ensemble des apprentissages (Bouchard et al., 2022; Dumais et Soucy, 2022a). Les recherches des dernières décennies ont largement démontré l'importance du langage oral, notamment pour soutenir le développement du langage écrit, et ce, bien avant les premiers apprentissages formels liés à la lecture et à l'écriture au primaire (Bianco, 2016; Dumais et al., 2017; Hadley et al., 2023c), d'où la pertinence d'y accorder suffisamment de temps et de soutien au quotidien en classe d'éducation préscolaire (Bouchard et al., 2022; Crinon, 2023; Parent et Bouchard, 2020). Des études longitudinales ont établi des liens entre le développement du langage oral et celui du langage écrit. À titre d'exemple, une étude longitudinale, menée aux États-Unis par Catts et ses collaborateurs (2006) auprès de plus de 604 enfants de la maternelle 5 ans, met en lumière l'importance du langage oral comme prédicteur de la réussite ultérieure en lecture. Après avoir évalué périodiquement ces élèves de la fin de la maternelle 5 ans jusqu'en 2^e secondaire (élèves de 13-14 ans), les résultats de cette étude soulignent l'impact des difficultés langagières orales sur les performances en lecture, rapportant que 72 % des élèves considérés comme faibles lecteurs en 2^e secondaire présentaient des retards de langage à la fin de la maternelle, ces difficultés affectant à la fois des habiletés de bas niveau liées au traitement phonologique ou des habiletés de haut niveau relevant du vocabulaire et de la compréhension. Une seconde étude américaine, menée cette fois-ci par Cabell et ses collaborateurs (2022) auprès de 313 enfants, rapporte des résultats similaires pour ce qui est de la réussite en écriture. En effet, leur étude longitudinale, menée de la maternelle à la 1^{re} année (enfants de 4 à 6 ans), fait état du pouvoir prédictif des habiletés en langage oral, dont la compréhension, le vocabulaire expressif et la conscience phonologique, sur les habiletés déployées en écriture au début du primaire.

Ces recherches font écho aux disparités importantes observées entre les enfants dès l'éducation préscolaire, particulièrement pour ceux provenant de milieux socioéconomiques vulnérables où la stimulation langagière lors de la petite enfance peut s'avérer insuffisante pour soutenir adéquatement les enfants dans leurs apprentissages liés au langage oral (Ducharme et al., 2023; Dumais et Soucy, 2022a; Crinon, 2023; Finders et al., 2023; McCabe, 2013). Or, une attention particulière et parfois exclusive a été accordée ces dernières années au développement d'habiletés de bas niveau soutenant le décodage, comme la conscience phonologique, au détriment d'autres aspects du langage oral soutenant les habiletés de haut niveau comme le développement du vocabulaire, du discours narratif et de la compréhension (McCabe, 2013). Une approche intégrée du

développement langagier, c'est-à-dire incluant des habiletés de bas niveau et de haut niveau, est pourtant considérée essentielle dès l'éducation préscolaire pour bien jeter les fondements du langage oral et écrit (Charron et al., 2022a; McCabe, 2013).

Ayant pour mandat de favoriser le développement global de tous les enfants et de mettre en œuvre des interventions préventives, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* du Québec (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 2023) présente le domaine langagier comme intégrant le langage oral, soit les interactions verbales et non verbales, la compréhension, le vocabulaire, la production d'une variété d'énoncés (p. ex. conduites discursives telles que décrire, raconter, justifier, actes de parole tels que formuler des demandes) et la conscience phonologique (syllabes, phonèmes, rimes), ainsi que le langage écrit, basé sur les interactions avec l'écrit (p. ex. montrer de l'intérêt pour les livres, imiter un scripteur), la connaissance de conventions propres à la lecture et à l'écriture (p. ex. sens spatial de la lecture et de l'écriture), la découverte des fonctions de l'écrit (p. ex. identifier, communiquer) et la connaissance des lettres de l'alphabet (nom et son). Le langage oral constituant le socle du langage écrit, l'enfant est donc amené progressivement à explorer la relation qui existe entre les deux, alimentant ainsi la découverte du principe alphabétique (Bouchard et al., 2022; Giasson, 2011; MEQ, 2023). Ancré dans une approche développementale, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* du Québec est en cohérence avec un processus d'émergence de l'écrit au cours duquel l'enfant développe un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes liées au langage oral, à la lecture et à l'écriture avant de recevoir un enseignement formel en 1^{re} année du primaire (Drainville, 2023; Giasson, 2011; Rohde, 2015). Or, les enseignantes¹ à l'éducation préscolaire utiliseraient régulièrement des pratiques dites scolarisantes, telles que des fiches d'exercices, au détriment d'activités plus signifiantes issues du jeu des enfants et répondant mieux à leurs besoins et à leurs intérêts (Crinon, 2023; Drainville, 2023; Dumais et Soucy, 2020; Marinova et al., 2020). Les enseignantes en insertion professionnelle, soient celles qui détiennent cinq ans et moins d'expérience en enseignement (Desmeules et al., 2017), seraient particulièrement sensibles à certaines pressions exercées par les directions d'établissement et les collègues qui les inciteraient à utiliser des trousseaux pédagogiques commerciales, associées à une approche scolarisante, pour favoriser principalement le développement des habiletés en conscience phonologique (Lachapelle et Charron, 2020).

¹ Considérant la très grande majorité de femmes à l'éducation préscolaire, l'emploi du féminin sera privilégié dans cet article.

Il semblerait donc qu'une certaine confusion persiste chez les enseignantes à l'éducation préscolaire quant aux pratiques signifiantes à mettre de l'avant pour soutenir le langage oral des enfants. À cet égard, des résultats de recherche suggèrent que des pratiques de qualité, notamment celles qui sont déployées en contexte d'apprentissage par le jeu pour soutenir le développement de concepts et l'apprentissage de mots nouveaux ou celles déployées lors d'interactions au cours desquelles l'enseignante pose des questions ouvertes, ne sont pas nécessairement mises en place pour que les enfants obtiennent des gains langagiers significatifs (Charron et al., 2022a; Weadman et al., 2023b). D'ailleurs, dans une recherche qualitative menée auprès de six nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire, ces dernières déclarent surtout profiter des activités dirigées comme la causerie et la lecture d'histoires (voir également Hadley et al., 2023a) pour développer le langage oral des enfants, alors que leurs interventions se font plus rares dans d'autres contextes d'apprentissage plus ouverts comme les jeux libres (Lachapelle et Charron, 2020). Pourtant, d'autres études suggèrent que les enseignantes pourraient mieux profiter de toutes les occasions du quotidien dans divers contextes d'apprentissage qui soutiennent le développement global de l'enfant, incluant le langage oral, en facilitant une utilisation fréquente et signifiante du langage, et en déployant diverses pratiques enseignantes qui se centrent sur l'enfant, promeuvent les interactions verbales et enrichissent le langage (Dumais et Soucy, 2022a; Lefebvre, 2024; Mathers, 2021; Parent et Bouchard, 2020).

Il y a donc un intérêt à examiner de plus près les pratiques enseignantes actuelles en soutien au langage oral à l'éducation préscolaire en s'attardant à la qualité de l'environnement langagier qui réfère aux pratiques qui favorisent un climat propice aux discussions, qui encouragent les conversations soutenues en classe, qui soutiennent l'apprentissage de mots nouveaux et le développement de la conscience phonologique (Smith et al., 2008). Outre cet aspect important, d'autres études suggèrent que l'engagement de l'enfant au regard de son propre développement et de ses apprentissages jouerait un rôle déterminant en ce qui a trait au développement du langage oral (Baroody et Diamond, 2016; Sabol et al., 2018). L'engagement, caractérisé notamment par la participation active de l'enfant (Péroz, 2024), son attention soutenue lors des activités d'apprentissage et la durée de ses interactions appropriées avec l'environnement physique et social (McWilliam et Casey, 2008), permettrait des gains langagiers accrus (Aydoğan et al., 2015; Baroody et Diamond, 2016).

Comme l'engagement des enfants en contextes éducatifs est reconnu pour soutenir l'ensemble des apprentissages (Lachapelle et al., 2021; Reschly et Christenson, 2022), incluant ceux liés au langage oral, les enseignantes à l'éducation préscolaire ont tout intérêt à voir comment elles peuvent soutenir leur engagement, et dans quels contextes

d'apprentissage ceux-ci semblent les plus engagés, plus particulièrement dans leur communication avec l'enseignante et avec leurs pairs.

La présente étude vise à mettre en lumière la qualité de l'environnement langagier en matière de soutien au langage oral et à l'engagement des enfants dans leur communication² avec l'enseignante et les pairs dans différents contextes d'apprentissage.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel présente d'abord certains indicateurs de qualité de l'environnement langagier en matière de langage oral, puis l'engagement des enfants en termes de communication avec l'enseignante et les pairs, pour se conclure avec la présentation des contextes d'apprentissage à l'éducation préscolaire.

Qualité de l'environnement langagier et soutien au langage oral à l'éducation préscolaire

Un environnement langagier de qualité qui soutient le langage oral permet aux enfants d'apprendre par le jeu et dans le plaisir, de faire des découvertes, de favoriser les dialogues et le développement de stratégies d'écoute et de compréhension (Mandel Morrow et al., 2016). Le jeu constitue une orientation importante du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* du Québec qui est basé sur une approche développementale (MEQ, 2023). Qui plus est, des travaux réalisés à l'éducation préscolaire confirment l'importance du jeu pour soutenir le développement de l'enfant, incluant le langage oral (Clerc-Georgy et al., 2021; Doyon et Fisher, 2010; Pyle et Danniels, 2017; Weisberg et al., 2013). Par ailleurs, dans une même situation de communication, notamment en contexte d'apprentissage par le jeu, plusieurs pratiques peuvent se déployer, telles que les pratiques pour se centrer sur l'enfant, les pratiques pour promouvoir les interactions verbales et les pratiques pour enrichir le langage, leur combinaison augmentant la qualité du soutien au langage oral offert aux enfants (Bouchard et al., 2022; Lefebvre, 2024; Parent et Bouchard, 2020).

² Lorsqu'il est question de communication, nous faisons référence à la communication orale, tant en production qu'en compréhension, et non à la communication écrite. La communication orale exclut dans ce cas-ci la communication non verbale dont les éléments font l'objet d'autres dimensions de l'engagement présentés dans l'outil de mesure inCLASS (voir section « Méthodologie »).

L'évaluation de l'environnement langagier permet ainsi de mieux cerner son niveau de qualité, d'identifier des pratiques porteuses pour soutenir le langage oral des enfants et de guider les politiques publiques en matière de mise en œuvre de programmes éducatifs et de formation du personnel enseignant (Finders et al., 2023). Certaines mesures d'évaluation globale, incluant le *Early Language and Literacy Classroom Observation* (ELLCO Pre-K; Smith et al., 2008), examinent au niveau de la classe et des pratiques enseignantes différents aspects de l'environnement langagier, comme la façon dont l'enseignante favorise un climat de classe propice aux conversations soutenues, les pratiques qui soutiennent le développement d'habiletés langagières et cognitives complexes, ainsi que les activités qui favorisent la construction du vocabulaire et le développement d'habiletés de conscience phonologique. D'autres outils vont plutôt cibler des variables au niveau de l'enfant en mesurant leurs expériences langagières individuelles, offrant une vision micro de leurs échanges avec les adultes et les pairs (Finders et al., 2023).

Engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs

L'engagement des enfants comprend la qualité de leurs interactions avec l'enseignante et les pairs, ainsi que leur engagement dans les activités d'apprentissage (Downer et al., 2010; McWilliam et Casey, 2008). Lorsqu'il est question du langage oral, une dimension essentielle à prendre en considération au regard de l'engagement de l'enfant envers son enseignante et ses pairs est la communication qu'il établit avec ces personnes. La communication, qu'elle soit avec l'enseignante ou avec les pairs, renvoie à différents indicateurs comportementaux observables chez l'enfant. À titre d'exemple, un enfant qui s'engage pleinement en termes de communication amorce et maintient des conversations soutenues avec plusieurs échanges verbaux de type aller-retour qui touchent différents aspects de la vie de classe, tant sur le plan pratique (p. ex. demander de l'aide) que social (p. ex. raconter une activité faite en famille) (Downer et al., 2010). Également, l'enfant prend des initiatives communicationnelles pour faire connaître ses idées, poser des questions, émettre des commentaires, partager des informations et répondre à ses besoins, et ce, dans divers contextes d'apprentissage propres à la classe d'éducation préscolaire (Downer et al., 2010).

Or, cet engagement de l'enfant est reconnu pour sa contribution aux gains langagiers, notamment pour la conscience phonologique (p. ex. syllabes, rimes, phonèmes) et le vocabulaire expressif (p. ex. nommer un objet présenté sur une photo) (Baroody et Diamond, 2016). Malgré ces constats, il semble que la participation active de l'enfant aux conversations observées avec son enseignante et ses pairs est rarement prise en compte (Hadley et al., 2023b), alors que c'est dans l'espace accordé à l'enfant dans les échanges

communicationnels avec son enseignante et ses pairs que le langage oral serait adéquatement soutenu, notamment par l'étayage de l'enseignante (Bouchard et al., 2022). Qui plus est, ces échanges doivent être fréquents et se produire au sein d'une variété de situations de communication dans différents contextes d'apprentissage (p. ex. ateliers en petits groupes, jeux de faire semblant, collation, jeux libres, jeux moteurs à l'extérieur) (Bouchard et al., 2022; Cabell et al., 2022; Hadley et al., 2023b; Nores et al., 2022).

Contextes d'apprentissage à l'éducation préscolaire

À l'éducation préscolaire, Ritchie et ses collaborateurs (2001) regroupent les contextes généraux d'apprentissage en six catégories : 1) les activités en grand groupe amorcées par l'enseignante, 2) les activités en petits groupes amorcées par l'enseignante, 3) les activités individuelles amorcées par l'enseignante, 4) les collations, 5) les routines et transitions, et 6) les activités amorcées par les enfants. Le langage oral étant omniprésent à l'éducation préscolaire, les pratiques enseignantes se déploient donc au sein d'une variété de contextes d'apprentissage. À titre d'exemple, les activités en grand groupe ou en petits groupes amorcées par les enseignantes peuvent inclure la causerie ou la lecture d'histoires et les activités amorcées et contrôlées par les enfants peuvent comprendre les jeux libres, incluant le jeu de faire semblant (Bouchard, 2022). Dans les différents contextes d'apprentissage instaurés en classe, l'utilisation du langage oral répond à diverses intentions communicationnelles, par exemple l'expression d'idées ou de sentiments, l'acquisition de connaissances ou l'atteinte de certaines visées sociales (Hadley et al., 2023a). Certains contextes d'apprentissage plus spécifiques sont aussi reconnus pour soutenir le langage oral comme les conversations entre l'enseignante et les enfants, les conversations entre les enfants, les activités liées à la construction du vocabulaire et les activités liées à la conscience phonologique (Smith et al., 2008). L'enseignante doit toutefois porter attention à la place qu'elle occupe dans ces conversations, certaines études suggérant que les adultes parlent trop en classe, au détriment du temps de parole accordé aux enfants (Doyon et Fisher, 2010; Florin, 1991; Sénéchal et al., 2021).

Les contextes d'apprentissage gagnent à être exploités pour favoriser un niveau d'engagement plus élevé chez l'enfant afin que celui-ci ait plusieurs occasions quotidiennes de communiquer et d'interagir avec son enseignante et ses pairs en classe (Bouchard et al., 2022). Certains contextes d'apprentissage, comme la lecture interactive animée par l'enseignante, sont plus susceptibles de soutenir le développement de concepts abstraits (p. ex. résolution de problèmes, prédictions, inférences), l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire et le développement de structures syntaxiques complexes (Hadley et al., 2023a). D'autres contextes d'apprentissage moins structurés, comme les

jeux libres en classe ou les jeux extérieurs, vont solliciter autrement l'engagement des enfants en étant plus propices à des conversations soutenues entre l'enseignante et les enfants que ne le seraient des activités vécues en grand groupe, à la condition que l'enseignante soit présente auprès des enfants lors de ces moments et qu'elle leur offre de l'étayage langagier, par exemple en reformulant les propos des enfants ou en leur donnant des indices pour prédire la suite d'une histoire (Hadley et al., 2023a; Nores et al., 2022).

Tout en reconnaissant l'importance de la qualité de l'environnement langagier en matière de langage oral, il importe de prendre en considération l'engagement des enfants dans leur communication avec l'enseignante et les pairs au sein de divers contextes d'apprentissage en classe d'éducation préscolaire.

Les objectifs spécifiques de la présente étude sont les suivants :

1. Évaluer la qualité de l'environnement langagier de 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans ;
2. Évaluer le niveau d'engagement de 150 enfants au regard de la communication avec leur enseignante et leurs pairs ;
3. Examiner les contextes d'apprentissage à l'éducation préscolaire qui contribuent au développement du langage oral.

Méthodologie

La présente étude utilise un devis descriptif quantitatif pour présenter les variables d'intérêt relatives à notre échantillon (Fortin et Gagnon, 2022). Les caractéristiques de l'échantillon sont présentées, suivies des instruments de mesure et des procédures utilisés lors de la collecte des données ainsi que des analyses sélectionnées pour répondre aux objectifs de la recherche. Cette étude a été approuvée par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal.³

³ Nous remercions le Fonds de recherche du Québec – Société et culture, pour le financement accordé à ce projet de recherche.

Échantillon

Avec la collaboration des conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire, huit centres de services scolaires de la grande région de Montréal ont accepté de participer à cette étude, ce qui a permis de recruter 23 enseignantes en maternelle 5 ans et 7 enseignantes en maternelle 4 ans à temps plein. Les participantes étaient âgées en moyenne de 43,13 ans et détenaient une expérience totale moyenne en enseignement de 17,20 ans, dont 13,30 ans spécifiquement à l'éducation préscolaire. En outre, 150 enfants ($n = 75$ filles) ont été recrutés pour participer à l'étude. Un tirage au sort a été effectué afin d'observer 5 enfants par classe pour lesquels un consentement parental avait été obtenu. L'âge moyen des enfants retenus était de 69,72 mois.

Instruments de mesure et procédures

Afin de répondre au premier objectif de l'étude, soit d'évaluer la qualité de l'environnement langagier de 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans, l'outil ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) a été utilisé par la chercheuse principale ou des assistantes de recherche formées. Cette observation a été effectuée en matinée et sa durée variait de 2,5 à 3 heures. Les enseignantes étaient informées qu'elles devaient faire leurs activités habituelles en classe, mais il leur était demandé d'inclure leur séance de lecture d'histoire en matinée afin de pouvoir tenir compte des indicateurs relevant de cette pratique qui est parfois faite en après-midi. La grille d'observation ELLCO Pre-K comporte au total 19 items cotés sur une échelle de type Likert à 5 niveaux (1 = « déficient » ; 2 = « inadéquat » ; 3 = « de base » ; 4 = « adéquat » et 5 = « exemplaire »). Ces items sont répartis en cinq domaines : a) structure de la classe (quatre items), b) programme éducatif (trois items), c) environnement langagier (quatre items), d) livres et lecture (cinq items) et e) écrit et écriture émergente (trois items). Les moyennes des scores sont ensuite interprétées en fonction des indicateurs proposés par Smith et al. (2008) qui indiquent différents niveaux de qualité (0 à 2,50 = faible; 2,51 à 3,50 = de base; 3,51 à 5,00 = élevé). Dans le cadre de cet article, seuls les résultats se rapportant au domaine de l'environnement langagier (climat de discussion, occasions de conversations soutenues, efforts pour la construction du vocabulaire et conscience phonologique) sont présentés puisqu'ils se rapportent plus spécifiquement au soutien du langage oral.

Pour ce qui est du second objectif, soit d'évaluer le niveau d'engagement de 150 enfants au regard de leur communication avec l'enseignante et les pairs, nous avons utilisé l'outil d'observation *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS; Downer et al., 2010). L'échelle de cotation en 7 points (1-2 = niveau faible, 3-5 = niveau moyen et 6-7 = niveau élevé) permet de situer le niveau d'engagement de l'enfant. L'inCLASS est

Lachapelle et al., 2025

constitué de 10 dimensions associées à 4 domaines : 1) interactions avec l'enseignante (incluant les dimensions engagement positif et communication), 2) interactions avec les pairs (incluant les dimensions sociabilité, communication et affirmation), 3) engagement envers les activités d'apprentissage (incluant les dimensions engagement et autonomie dans les apprentissages) et 4) interactions négatives (incluant les dimensions conflit avec l'enseignante, conflit avec les pairs et contrôle comportemental [score inversé]). L'observation à l'aide de l'outil inCLASS a été effectuée, lorsque cela était possible, la même journée que l'ELLCO Pre-K. Toutefois, certaines contraintes d'horaire pouvaient occasionner des observations lors de journées différentes, mais tout au plus à une semaine d'intervalle. Dans ce cas également, la chercheuse principale et des assistantes de recherche certifiées ont procédé aux observations. En alternant entre les 5 enfants tirés au sort, un seul enfant était observé à la fois et faisait l'objet de quatre cycles d'observation au total, chaque cycle comportant 10 minutes d'observation et 5 minutes de cotation, les scores de 1 à 7 étant attribués en fonction de la présence de marqueurs comportementaux. La période totale d'observation était habituellement de 2,5 à 3 heures et se déroulait en une seule matinée. Dans le cadre de cet article, seuls les résultats se rapportant aux indicateurs de la communication avec l'enseignante et de la communication avec les pairs seront présentés puisqu'ils se rapportent plus spécifiquement au langage oral⁴.

Finalement, pour le troisième objectif de cette étude, soit d'examiner les contextes d'apprentissage à l'éducation préscolaire qui contribuent au développement du langage oral des enfants, la personne observatrice devait noter, lors des observations avec l'outil inCLASS, le contexte d'apprentissage prédominant lors de chaque cycle d'observation de 10 minutes. L'observatrice notait les contextes d'apprentissage généraux (activités amorcées par l'enseignante en grand groupe, en petits groupes ou individuelles; collations; routines et transitions; activités amorcées par les enfants) ainsi que les contextes spécifiques au langage oral en lien avec les rubriques d'observation de l'outil ELLCO Pre-K (conversations entre les enfants, conversations entre l'enseignante et les enfants, activités de construction du vocabulaire, activités de conscience phonologique).

⁴ Il est à noter que l'outil inCLASS mesure certains éléments liés à la communication, comme l'utilisation par l'enfant du langage pour converser avec l'enseignante ou les pairs, pour partager ses idées et poser des questions. Cet outil n'est toutefois pas dédié à l'oral.

Analyses des données

Dans le cas des objectifs 1 et 2 (évaluation de l'environnement langagier et du niveau d'engagement des enfants pour les indicateurs de la communication avec l'enseignante et de la communication avec les pairs), des analyses descriptives (moyenne, écart-type, étendue) ont été effectuées, alors que des analyses de fréquence ont été effectuées pour répondre à l'objectif 3 en lien avec les contextes d'apprentissage observés (Fortin et Gagnon, 2022).

Résultats

Dans un premier temps seront présentés les résultats liés à la qualité de l'environnement langagier, suivis des résultats qui concernent l'engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs, pour se terminer par les fréquences des contextes d'apprentissage observés (contextes généraux et contextes spécifiques au langage oral).

Qualité de l'environnement langagier

L'évaluation de la qualité de l'environnement langagier à l'aide de l'outil ELLCO Pre-K indique qu'un niveau de qualité de base (tel qu'indiqué par un score moyen de 3,38 sur 5) caractérise généralement les pratiques mises en place pour soutenir le langage oral (voir Tableau 1). Plus spécifiquement, le climat de discussion et les occasions de conversations soutenues sont présents à certains moments, comme en font foi les scores dépassant légèrement le seuil de base, alors que les pratiques qui soutiennent les efforts pour la construction du vocabulaire et la conscience phonologique semblent plus rarement observées.

Tableau 1.

Statistiques descriptives pour la qualité de l'environnement langagier

Domaine	M (ET)	Minimum	Maximum
Environnement langagier	3,38 (0,73)	2,25	5,00
Climat de discussion	3,73 (0,83)	2,00	5,00
Occasions de conversations soutenues	3,53 (0,86)	2,00	5,00
Efforts pour la construction du vocabulaire	3,40 (1,00)	1,00	5,00
Conscience phonologique	3,10 (1,32)	1,00	5,00

Note. N = 30. M = moyenne, ET = écart-type. Scores possibles : 1-5

Dans le cas du climat de discussion, les résultats indiquent que les enseignantes vont, à l'occasion, encourager la participation des enfants pour communiquer leurs idées, leurs opinions ou leurs émotions, et qu'elles encouragent les enfants à écouter leurs pairs et à leur répondre. Toutefois, ces pratiques ne sont pas observées de façon soutenue, comme en fait état le score moyen de 3,73 pour les 30 enseignantes observées. Un écart-type de 0,83 suggère toutefois une certaine variabilité dans les pratiques.

Pour ce qui est d'offrir aux enfants des occasions de conversations soutenues, le score moyen de 3,53 suggère que les 30 enseignantes soutiennent la participation des enfants dans des conversations, mais sans que les sujets abordés soient nécessairement en lien avec leur vécu ou le thème du moment (p. ex. le corps humain, l'espace). Les observations indiquent que les enseignantes sollicitent plus rarement des habiletés cognitives et langagières de haut niveau, comme l'analyse, la prédiction ou la résolution de problèmes. Dans un niveau de base, les enseignantes varient peu les contextes d'apprentissage au cours desquels ont lieu les conversations. Par exemple, ces conversations peuvent se produire davantage lors d'activités en grand groupe que lors d'activités individuelles ou en petits groupes. Les conversations ont tendance à être orientées vers un mélange de conversations d'instruction et de gestion, et moins vers une communication qui soutient les apprentissages, qui élargit les connaissances des enfants ou qui permet de développer des habiletés orales spécifiques (p. ex. syntaxe, sémantique, pragmatique). Ici aussi, un écart-type de 0,86 suggère que les pratiques mises en place par les enseignantes peuvent s'avérer relativement variables d'une classe à l'autre.

Enfin, les scores de base concernant les efforts pour la construction du vocabulaire (3,40) et les pratiques soutenant la conscience phonologique (3,10) suggèrent que l'enseignante y consacre une certaine part du temps d'observation, qui coïncide généralement avec la lecture d'histoire en grand groupe. En effet, les enseignantes profitent de cette activité dirigée pour introduire et expliquer de nouveaux mots de vocabulaire retrouvés dans le livre sélectionné. Pendant la lecture d'histoire, certaines enseignantes attirent également l'attention des enfants sur des habiletés de conscience phonologique (p. ex. syllabes, rimes, phonèmes) à partir de passages d'intérêt. Toutefois, en dehors de cette lecture d'histoire, de telles pratiques sont plus rarement observées.

Qualité de l'engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs

L'évaluation de la qualité de l'engagement des enfants à l'aide de l'outil inCLASS indique de faibles scores aux dimensions de la communication avec l'enseignante et de la communication avec les pairs (voir Tableau 2). Ces résultats suggèrent que les enfants ne semblent pas tous bénéficier équitablement des pratiques mises en place pour le groupe, notamment lorsqu'il s'agit de promouvoir un climat propice aux discussions ou d'offrir des occasions de prendre part à des conversations soutenues de plusieurs échanges entre les interlocuteurs. Dans le cas de la communication avec l'enseignante, il semble donc rare que les enfants observés amorcent et soutiennent des conversations avec celle-ci qui vont inclure des commentaires ou des requêtes à visées sociales (p. ex. raconter sa sortie au zoo) et pratiques (p. ex. demander de l'aide pour attacher son manteau). Pour ce qui est de la communication avec les pairs, les résultats font état de rares moments où l'enfant amorce et maintient sur plusieurs tours de parole des échanges avec ses pairs, malgré le fait qu'il y ait un plus grand nombre d'interlocuteurs dans ce cas. Toutefois, la communication avec les pairs s'avère généralement plus élevée lors des jeux libres, au cours desquels l'enfant peut choisir ses partenaires de jeux.

Tableau 2.

Statistiques descriptives pour les interactions avec l'enseignante et les pairs, incluant seulement la dimension de la communication

Domaines Dimensions	M (ET)	Minimum	Maximum
Interactions avec l'enseignante	2,43 (0,63)	1,00	4,38
Communication	1,91 (0,65)	1,00	4,25
Interactions avec les pairs	2,82 (0,73)	1,25	4,58
Communication	2,56 (0,77)	1,00	4,25

Note. N = 150. M = moyenne, ET = écart-type. Scores possibles : 1-7

Fréquences des contextes d'apprentissage généraux et spécifiques au langage oral

Les résultats liés aux fréquences des contextes d'apprentissage généraux et spécifiques au langage oral relevés lors de l'observation de l'engagement des enfants sont présentés dans le Tableau 3. Quatre cycles d'observation ont été effectués dans le cas de l'évaluation de l'engagement des enfants et sont présentés séparément dans ce tableau.

Tableau 3.*Fréquences des contextes d'apprentissage observés par cycle d'observation*

Contextes d'apprentissage		Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4	Moyenne des quatre cycles
		%	%	%	%	
Contextes généraux	<i>Activités dirigées par l'enseignante</i>					
	Activité en grand groupe	30,7	31,3	23,3	36,0	30,3
	Activité en petits groupes	3,3	5,3	7,3	5,3	5,3
	Activité individuelle	7,3	18,7	13,3	7,3	11,7
	Routines et transitions	18,7	7,3	19,3	10,0	13,8
	Collation	5,3	18,7	3,3	0,7	7,0
Contextes spécifiques au langage oral	<i>Activités amorcées par les enfants</i>					
	Jeux libres	34,7	18,7	33,3	40,7	31,9
	Conversations entre les enfants	36,7	39,3	48,0	45,3	42,3
	Conversations enseignante / enfants	20,0	19,3	14,7	14,7	17,2
	Activités liées à la conscience phonologique	11,3	18,0	10,7	9,3	12,3
	Activités liées au vocabulaire	6,0	6,0	8,7	8,0	7,2

Note. N = 150; % = proportion du contexte d'apprentissage observé pour l'ensemble des observations.

Ces résultats témoignent de la prévalence des activités en grand groupe dirigées par l'enseignante (30,3 %) et des jeux libres (31,9 %). Les activités en petit groupe (5,3 %) ou individuelles (11,7 %) sont beaucoup plus rarement observées. Les routines et les transitions occupent environ 13,8 % du temps et la collation, 7,0 % du temps, avec une fréquence nettement plus élevée (18,7 %) au cycle 2. Lorsque l'on s'attarde aux contextes d'apprentissage observés qui se rattachent plus spécifiquement au langage oral, nous constatons que les conversations soutenues entre les enfants (42,3 %) sont plus fréquentes que les conversations entre l'enseignante et l'enfant observé (17,2 %). Il est à noter que l'outil inCLASS permet d'observer un seul enfant à la fois, ce qui peut expliquer l'absence

de l'enseignante auprès de cet enfant au moment du cycle d'observation. Par ailleurs, les résultats font état de seulement 12,3 % du temps d'observation consacré aux activités liées à la conscience phonologique. Encore plus rarement, des pratiques pour soutenir la construction du vocabulaire sont observées (7,2 %). Ces résultats reflètent les niveaux de qualité de base obtenus avec l'outil d'observation ELLCO Pre-K en ce qui concerne les efforts de l'enseignante pour soutenir la construction du vocabulaire et les habiletés de conscience phonologique. Précisons également qu'il était demandé aux enseignantes, à la suite de l'observation en classe, s'il s'agissait d'une journée typique et représentative de leurs pratiques habituelles. Toutes les enseignantes ($n = 30$) ont répondu par l'affirmative.

Discussion

Dans la section précédente, la présentation des résultats a fait ressortir certains éléments importants concernant la qualité des pratiques mises en place à l'éducation préscolaire pour soutenir le développement du langage oral. La discussion permettra d'éclairer ces résultats à la lumière d'études antérieures et d'émettre des recommandations pour la recherche et la pratique.

Environnement langagier

En s'attardant à l'environnement langagier, les résultats obtenus sont similaires à d'autres études ayant décelé un niveau de qualité de base (Arteaga et al., 2019; Barker et al., 2022; Charron et al., 2022a; Zhang et Cook, 2019). À l'instar d'autres travaux menés en contexte d'éducation préscolaire, ces résultats suggèrent que les enseignantes pourraient saisir davantage les occasions qui se présentent en classe, qu'elles soient planifiées ou spontanées, pour promouvoir l'engagement des enfants dans des situations signifiantes qui soutiennent le langage oral (Charron et al., 2022a; Gerde et al., 2015; Guo et al., 2012). Il est possible de penser que les enseignantes n'ont pas toutes les connaissances requises pour mettre en place des pratiques de qualité qui soutiennent le langage oral (Charron et al., 2022a; Houben et al., 2022; Piasta et al., 2019). En effet, en raison d'une formation initiale souvent insuffisante en éducation préscolaire (Dumais et Soucy, 2020; Lehrer et al., 2017), des dispositifs de développement professionnel et d'accompagnement s'avèrent indispensables pour le déploiement de pratiques enseignantes de qualité qui favorisent, notamment, un climat propice aux discussions, et qui soutiennent l'acquisition de nouveaux mots et le développement d'habiletés de conscience phonologique (Charron et al., 2022a; Piasta et al., 2019). Cela semble d'autant plus pertinent qu'une variabilité dans la qualité de l'environnement langagier suggère des différences entre les enseignantes au regard des pratiques qui soutiennent le langage oral. Une hypothèse explicative quant à cette

variabilité serait la présence de classes de maternelle 4 ans ($n = 7$) et de classes de maternelle 5 ans ($n = 23$) dans notre échantillon, ce qui n'a toutefois pas été spécifiquement vérifié dans la présente étude.

À ce sujet, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* du Québec indique comme attente à la fin de l'éducation préscolaire 5 ans, pour ce qui est du développement langagier, que « [...] l'enfant manifeste de l'intérêt pour la communication orale, la lecture et l'écriture dans des contextes variés [et] s'exprime pour raconter, expliquer et questionner ainsi que pour nommer ses besoins » (MEQ, 2023, p. 40). Cette notion d'intérêt revêt donc une importance particulière à l'éducation préscolaire puisqu'il s'agit d'une condition essentielle à l'engagement des enfants envers le langage oral (Baroody et Diamond, 2016). Alors que les trousseaux pédagogiques commerciales souvent utilisées à l'éducation préscolaire se centrent davantage sur la conscience phonologique, les enseignantes doivent aussi s'assurer que les contextes d'apprentissage permettent de déployer d'autres aspects du langage oral. Par ailleurs, les enseignantes peuvent encourager les interactions verbales lors de chansons et de comptines ou en favorisant le dialogue tout au long de la journée, même lors de moments de routines et de transitions comme la collation et l'habillage (Charron et al., 2022c; Dumais et Soucy, 2022b). Elles peuvent également permettre aux enfants de démontrer leur compréhension lorsqu'ils effectuent les étapes d'un bricolage ou qu'ils racontent dans leurs mots une histoire entendue (Kane et al., 2023). Il est aussi possible de profiter des lectures interactives pour élargir le vocabulaire des enfants, développer la compréhension de récits ou expérimenter une variété d'énoncés en formulant une question ou en décrivant un événement (Boiron, 2014; Charron et al., 2022c; MEQ, 2023).

Communication avec l'enseignante et les pairs

Tel que mesuré avec l'outil inCLASS dans le présent échantillon de 150 enfants de maternelle 4 ans et 5 ans, l'indicateur de la communication avec l'enseignante témoigne d'un niveau faible de qualité ($M = 1,91$; $ET = 0,65$), alors que la communication avec les pairs atteint un niveau faible-moyen ($M = 2,56$; $ET = 0,77$). Ces résultats indiquent que peu d'occasions ont été observées au cours desquelles les enfants amorcent et maintiennent des conversations avec l'enseignante selon une variété d'intentions communicationnelles comme commenter un événement, raconter son vécu, demander de l'aide ou clarifier une consigne. Ces résultats font écho à ceux d'autres études récemment menées avec l'outil inCLASS au Canada (Breton et al., 2021; Lachapelle et al., 2023; Roy-Vallières et al., 2022), aux États-Unis (Bohlmann et al., 2019; Bulotsky-Shearer et al., 2022; Yang et al.,

2022) et en Europe (Kluczniok et Schmidt, 2020; Ramirez et Lindberg, 2022; Slot et Bleses, 2018; Smidt et Embacher, 2021).

Dans le cas de la présente étude, rappelons qu'environ la moitié du temps de classe est consacrée à des activités dirigées par l'enseignante et porte souvent sur des contenus plus structurés et moins propices pour l'amorce de conversations soutenues entre les enfants, et entre l'enseignante et les enfants (Partee et al., 2022). Toutefois, l'étude menée en Finlande par Lepola et al. (2023) auprès de 60 enfants de maternelle 5 ans lors de séances de lecture interactive démontre que les questions ouvertes posées par l'enseignante suscitent un niveau plus élevé d'engagement de la part des enfants qui se manifeste par des conversations plus soutenues et une participation verbale des enfants faisant appel à des habiletés de haut niveau telles que les inférences. Ces résultats témoignent de la possibilité pour l'enseignante de favoriser l'engagement des enfants au regard de la communication lors d'activités dirigées, dans la mesure où les interactions communicationnelles vont au-delà de simples instructions données aux enfants (Kane et al., 2023).

Lors des jeux libres, il a été constaté que l'enseignante se trouvait souvent à l'écart de l'enfant observé pendant les quatre cycles d'observation, par moments intervenant avec d'autres enfants ou s'occupant de tâches diverses, ce qui a également été relevé dans l'étude de Smidt et Embacher (2021) menée en Autriche. Une autre étude (Kane et al., 2023) relève l'absence d'interactions verbales de l'enseignante ($n = 64$) avec les enfants ($n = 401$) dans plus de 50 % des observations effectuées en classe de maternelle 4 ans aux États-Unis. Les interventions de l'enseignante pendant les jeux libres seraient davantage orientées vers la gestion des comportements ou des tâches connexes au détriment d'interactions plus significatives qui favoriseraient la communication (Aström et al., 2022; Landry et Lemay, 2022). Dans ce contexte d'apprentissage où les enfants sont généralement hautement engagés, la présence de l'enseignante, par exemple si elle adopte un rôle de cojoueuse, est essentielle pour favoriser l'intégration de mots nouveaux, poser des questions sur les processus utilisés (Kane et al., 2023), reformuler les propos des enfants (Bouchard et al., 2022) et enrichir les scénarios des enfants (Landry et Lemay, 2022).

Au regard de la communication avec les pairs, il importe de permettre aux enfants de communiquer davantage entre eux, notamment avec le soutien de l'enseignante. Pour ce faire, les enseignantes peuvent planifier différents moments dans la journée où les enfants auront la chance de s'exprimer avec leurs pairs, par exemple lors d'une causerie en dyade ou en sous-groupes portant sur ce qu'ils ont réalisé pendant les jeux libres (Dumais et Soucy, 2022c), où lorsqu'ils mettent en place un scénario dans l'aire des jeux de faire semblant (Bouchard et al., 2022; Charron et al., 2022c; Washington-Nortey et al., 2022).

La communication avec les pairs est d'autant plus importante qu'elle est reconnue pour son influence positive sur la qualité globale des interactions entre les enfants (Custode et al., 2024).

Analyse des contextes d'apprentissage propices à la communication

Les contextes d'apprentissage pouvant varier plusieurs fois et rapidement au cours d'une période d'observation (Nores et al., 2022), il s'est avéré pertinent d'en noter la fréquence afin de mieux cerner le déroulement d'une matinée à l'éducation préscolaire. Globalement, la fréquence des contextes d'apprentissage relevés dans la présente recherche s'avère cohérente avec les constats de différentes études menées à l'éducation préscolaire au sein de milieux socioéconomiques diversifiés (Booren et al., 2012; Nores et al., 2022; Parent et Bouchard, 2020). Comme pour la présente étude, ce sont principalement les activités en grand groupe et les jeux libres qui occupent environ les deux tiers du temps de classe.

Certaines tendances se dégagent des résultats pour l'engagement des enfants et les contextes d'apprentissage. D'une part, nous constatons que le faible score attribué aux dimensions de la communication avec l'enseignante et de la communication avec les pairs se reflète également dans les fréquences de conversations entre l'enseignante et l'enfant observé, et entre les enfants. En effet, il est possible de constater, dans les cycles 1 et 2 d'observation durant lesquels plus d'activités sont dirigées par l'enseignante, incluant les routines liées à l'accueil et la collation, que l'enseignante semble avoir plus d'occasions de parler aux enfants, ce qui va toutefois à l'encontre des résultats de Partee et ses collaborateurs (2022) qui, pour leur part, ont constaté qu'il y a moins de communication avec l'enseignante dans les moments où l'enseignante se montre plus directive. Généralement, une diminution des conversations entre l'enseignante et les enfants est observée dans la seconde moitié de la matinée (cycles d'observation 3 et 4), ce qui correspond souvent à une augmentation de la fréquence des jeux libres. À l'opposé, c'est dans ces mêmes cycles que les conversations entre l'enfant observé et d'autres enfants du groupe sont plus souvent observées, suggérant que les enfants ont plus d'occasions dans ce contexte d'apprentissage de pouvoir interagir avec leurs pairs (Booren et al., 2012).

Il n'en demeure pas moins que les niveaux de qualité s'avèrent globalement faibles en ce qui a trait à la communication avec l'enseignante et de faibles à moyens pour la communication avec les pairs pour l'ensemble de la matinée (soit les quatre cycles d'observation). Il y a donc peu d'occasions où les enfants sont impliqués dans des conversations soutenues avec les personnes qui les entourent, que ce soit pour répondre à des besoins pratiques, pour socialiser ou pour enrichir leurs jeux en classe. Afin

d'augmenter les occasions pour l'enseignante et les enfants de communiquer en classe au sein des différents contextes d'apprentissage, il importe que l'enseignante interagisse avec les enfants dans tous les contextes d'apprentissage, même lors des jeux libres, notamment lors de jeux de faire semblant, où un étayage langagier s'avère indispensable pour favoriser les apprentissages des enfants au regard de la communication (Bouchard et al., 2022; Hadley et Newman, 2023; Lachapelle et Charron, 2020). Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignante doive dominer les conversations lorsqu'elle intervient dans le jeu des enfants, car il faut s'assurer de laisser suffisamment la parole à ces derniers (Bouchard et al., 2022; Doyon et Fisher, 2010; Florin, 1991; Sénéchal et al., 2021).

Conclusion

Souhaitant traiter des innovations à l'éducation préscolaire concernant le langage oral, cet article s'est intéressé à cet objet en l'analysant selon trois angles distincts, mais interreliés, soit la qualité de l'environnement langagier mis en place par l'enseignante, l'engagement des enfants observé dans leur communication avec l'enseignante et les pairs ainsi que les contextes d'apprentissage dans lesquels s'actualisent les expériences des enfants. Malgré une qualité de base relevée pour l'environnement langagier et un faible niveau de communication des enfants avec leur enseignante et leurs pairs, il est possible de constater que les contextes d'apprentissage jouent des rôles importants, mais complémentaires, pour favoriser le développement du langage oral. Alors que les activités dirigées par l'enseignante occupent une part équivalente à celle des jeux libres en classe, elles soutiennent peu les conversations entre pairs et il apparaît improbable que l'enseignante puisse y vivre avec chaque enfant des conversations soutenues, surtout dans les groupes nombreux. Les enseignantes gagneraient à répondre davantage aux initiatives communicationnelles des enfants lors des jeux libres, notamment lors des jeux de faire semblant, contexte d'apprentissage qui s'avère également riche pour la communication entre les pairs. À la lumière de notre étude, il ressort que les contextes d'apprentissage les plus susceptibles de mobiliser le langage oral des enfants sont ceux, comme les jeux libres étayés par l'enseignante, qui offrent aux enfants plusieurs occasions de communiquer tout au long de la journée tant avec leur enseignante qu'avec leurs pairs (MEQ, 2023; Parent et Bouchard, 2020).

La présente étude est toutefois limitée par la taille de l'échantillon et par le fait qu'une seule observation ait été effectuée dans chaque classe, ce qui, dans les deux cas, n'est peut-être pas représentatif de toutes les pratiques mises en place à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement du langage oral. Également, les résultats auraient pu être différents si un plus grand nombre d'enfants avaient été observés dans chaque classe.

Finalement, les outils utilisés pour étudier les pratiques enseignantes et l'engagement des enfants mesurent seulement certaines composantes du langage oral sans pouvoir analyser finement l'ensemble des interactions qui incluent, par exemple, la reformulation et l'extension, ou tenir compte de la multimodalité qui caractérise la communication. De futures recherches devraient se pencher plus en profondeur sur la manière distincte dont les différents contextes d'apprentissage peuvent soutenir la communication des enfants avec leur enseignante et leurs pairs ainsi que sur l'impact à plus long terme des pratiques déployées sur le développement du langage oral. Ces connaissances soutiendront la qualité de l'environnement langagier et la réussite éducative des enfants dès l'éducation préscolaire.

Références

- Arteaga, I., Thornburg, K., Darolia, R. et Hawks, J. (2019). Improving teacher practices with children under five: Experimental evidence from the Mississippi Buildings Blocks. *Evaluation Review*, 43(1-2), 41-76. <https://doi.org/10.1177/0193841X19865070>
- Åström, F., Björck-Åkesson, E., Sjöman, M. et Granlund, M. (2022). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 192(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>
- Aydoğan, C., Farran, D. C. et Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104036>
- Barker, K. S., Kim, D.-H. et Pendergraft, E. (2022). "It felt good to be included": A mixed-methods study of pre-kindergarten teachers' experiences with professional learning. *Early Childhood Education Journal*, 50, 593-604. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01175-4>
- Baroody, A. E. et Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162. <https://doi.org/10.1177/1476718X14529280>
- Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Bohlmann, N. L., Downer, J. T., Williford, A. P., Maier, M. F., Booren, L. M. et Howes, C. (2019). Observing children's engagement: Examining factorial validity of the

- inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>
- Boiron, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction. Effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle. *Repères*, 50, 83-104. <https://doi.org/10.4000/reperes.778>
- Bouchard, C., Gagné, A., Charron, A. et Parent, A.-S. (2022). Le langage oral. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (p.174-190). Chenelière Éducation.
- 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 & Development*, 23(4), 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Breton, N., Bouchard, C. et Henry, J. (2021). Dynamiques interactionnelles : liens réciproques entre le soutien émotionnel et l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire cinq ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 3-30. <https://doi.org/10.7202/1078160ar>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Carter Clopôt, T. M., Williford, A. P., Alamos, P. et Hasbrouck, S. (2022). Making the invisible visible: Using a contextual measurement approach to identify children with social-emotional and behavioral needs in preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/02711214221111396>
- Cabell, S. Q., Gerde, H. K., Hwang, H., Bowles, R., Skibbe, L., Piasta, S. B. et Justice, L. M. (2022). Rate of growth of preschool-age children's oral language and decoding skills predicts beginning writing ability. *Early Education and Development*, 33(7), 1198-1221. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1952390>
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218-228. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200618301583>
- Catts, H.-W., Adolf, S.-M. et Weismer, S.-E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), pp. 278-293. [doi:10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Charron, A., April, J., Bigras, N., Bouchard, C., Gagné, A., Duval, S., Lehrer, J., Lemay, L. et Turgeon, E. (2022a). *Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans*. Rapport de recherche 2018-LC-210923.

https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03_rapport-de-recherche_2018_lc_210923_charron.pdf

- Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M., et Parent, A. S. (2022b). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088541ar>
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2022c). Découvrir le langage oral et écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd, p. 118-131). Les Éditions CEC.
- Clerc-Georgy, A., Martin, D. et Maire Sardi, B. (2021). Des usages du jeu dans une perspective didactique. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 33-51). Presses de l'Université Laval.
- Crinon, J. (2023). Priorité au langage oral ! *Cahiers pédagogiques*, 583(2), 54-56. <https://doi-org/10.3917/cape.583.0054>
- Custode, S. A., Bailey, J., Sun, L., Katz, L., Ullery, M., Messinger, D., Bulotsky-Shearer, R. J. et Perry, L. K. (2024). Preschool language environments and social interactions in an early intervention classroom: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 46(3), 338-355. <https://doi.org/10.1177/10538151231176176>
- Desmeules, A., Hamel, C., et Frenette, E. (2017). Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires de Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 40(2), 1-26. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2428>
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Downer, J. T., Doyle, N. B., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Hamre, B. K., LoCasale-Crouch, J., Howes, C., LaParo, K. et Scott-Little, C. (2024). Coaching and coursework focused on teacher-child interactions during language/literacy instruction: Effects on teacher outcomes and children's classroom engagement. *Early Education and Development*, 35(5), 1032-1062. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2303604>
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 43 à 89). Presses de l'Université du Québec.

- Drainville, R. (2023). *Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la Perspective vygotskienne : soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1403>
- Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la Statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, G. Samson et A. Groleau (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 106-127. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a%CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022a). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1088542ar>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022b). L'apprentissage du français par des enfants issus de l'immigration à la maternelle 4 ans au Québec : défis, leviers et besoins. Dans A. Dias-Chiaruttini et M.-P. Hamez (dir.), *Enseigner le français en contexte plurilingue à travers le monde* (p. 12-26). Gerflint. https://gerflint.fr/images/revues/Essais/essais_francophones_vol_7_2022.pdf
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022c). Quand le jeu libre favorise l'engagement des enfants dans la causerie. *Revue préscolaire*, 60(3), 32-34. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/36f1233c-1dd6-4c99-a638-cc51a5ac4dd3?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn603-2022>
- Duncan, R. J., Anderson, K. L., King, Y. A., Finders, J. K., Schmitt, S. A. et Purpura, D. J. (2023). Predictors of preschool language environments and their relations to children's vocabulary. *Infant and Child Development*, 32(1), e2381. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/icd.2381>
- Finders, J., Wilson, E. et Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: Considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14.

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1202819/full>

- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses universitaires de France.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gámez, P. B. (2015). Classroom-based English exposure and English language learners' expressive language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 135-146. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200615000083>
- Gerde, H., Bingham, G. et Wasik, B. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Hadley, E. B., Barnes, E. M. et Hwang, H. (2023a). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862-884. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>
- Hadley, E. B., Mackay Newman, K. et Sook Kim, E. (2023b). Identifying levers for improvement: Examining proximal processes and contextual influences on preschool language development. *Early Education and Development*, (34)1, 181-207. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1979835>
- Hadley, E. B. et Newman, K. M. (2023). Prioritizing purposeful and playful language learning in pre-k. *Reading Teacher*, 76(4), 470-477. <https://doi.org/10.1002/trtr.2161>
- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R. et Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088543ar>
- Kane, C., Sandilos, L., Hammer, C. S., Komaroff, E., Bitetti, D. et López, L. (2023). Teacher language quality in preschool classrooms: Examining associations with DLLs' oral language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 352-361. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.006>
- Kluczniok, K. et Schmidt, T. (2020). Socio-cultural disparities in the quality of children's interactions in preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 519-533. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783926>

- Lachapelle, J. et Charron, A. (2020). Pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en maternelle 4 ans et 5 ans. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 19-28.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/70754>
- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2021). L'engagement de l'enfant au regard de ses apprentissages et de son développement à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(1), 62-70.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/72085>
- Lachapelle, J. (2024). *Analyse des relations entre la qualité de l'environnement éducatif à l'éducation préscolaire et l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/17675/>
- Lachapelle, J., Roy-Vallières, M., Bigras, N., Lemay, L. et Bouchard, C. (2023). Factorial structure of the inCLASS: Validation study In Quebec Early Childcare Centers. *SN Social Sciences*, 3(8), 132. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00719-2>
- Landry, S. et Lemay, L. (2022). Étayer le jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (3^e éd., p. 32-46). Les Éditions CEC.
- Lefebvre, A.-S. (2024). *Pratiques de soutien au langage oral des enfants de quatre ans en Centre de la petite enfance et en maternelle quatre ans lors d'une lecture d'histoire et d'une période de jeu libre initié par l'enfant* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Lehrer, J., Point, M. et Robert-Mazaye, C. (2017, juin). *La formation des enseignantes en éducation préscolaire dans les universités québécoises : similitudes et différences parmi les programmes* [communication orale]. Colloque post-SCÉÉ de la CAREC, Université Ryerson, Toronto.
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E. et Collins, M. F. (2023). Opportunities to talk matter in shared reading: The mediating roles of children's engagement and verbal participation in narrative listening comprehension. *Early Education and Development*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- Mandel Morrow, L., Roskos, K. A. et Gambrell, L. B. (2016). *Oral language and comprehension in preschool: Teaching the essentials*. Guilford Press.
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche

- scolarisante. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 352–375. <https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- Mathers, S. J. (2021). Using video to assess preschool teachers' pedagogical knowledge: Explicit and higher-order knowledge predicts quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 64–78. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.010>
- McCabe, A. (2013). A comprehensive approach to building oral language in preschool: Prerequisites for literacy. Dans D. M. Barone et M. H. Mallette (dir.), *Best practices in early literacy instruction* (p. 26-41). The Guilford Press.
- McWilliam, R. A. et Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Paul H. Brookes.
- Ministère de l'éducation du Québec (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/programme-cycle-prescolaire.pdf
- Nores, M., Friedman-Krauss, A. et Figueras-Daniel, A. (2022). Activity settings, content, and pedagogical strategies in preschool classrooms: Do these influence the interactions we observe? *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 264-277. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.011>
- Parent, A.-S. et Bouchard, C. (2020). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Initio, Éducation et formation*, 8(1), 37-55. <https://hal.science/hal-02955343v2/document>
- Partee, A. M., Alamos, P., Williford, A. P. et Downer, J. T. (2022). Preschool children's observed interactions with teachers: Implications for understanding teacher–child relationships. *School Mental Health*, 14(4), 967-983. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09517-2>
- Péroz, P. (2024). *Modalités d'apprentissage du langage oral et de la syntaxe en petite section en Pédagogie de l'écoute*. *Pratiques* [En ligne], 201-202. <https://doi.org/10.4000/122u0>
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M. et O'Connell, A. A. (2019). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Ramirez, M. et Linberg, A. (2022). Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics

- an empirical perspective using the inCLASS. *Early Child Development and Care*, 192(12), 1886-1900. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1950703>
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2022). Jingle-jangle revisited: History and further evolution of the student engagement construct. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (2^e éd., p. 3-24). Springer. https://link-springer-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/chapter/10.1007/978-3-031-07853-8_1
- Ritchie, S., Howes, C., Kraft-Sayre, M. E. et Weiser, B. (2001). *Emerging Academic Snapshot*. University of California.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Sabol, T., Bohlmann, N. et Downer, J. (2018). Low-income ethnically diverse children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. *Child Development*, 89(2), 556-576. <https://doi.org/10.1111/cdev.12832>
- Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179-194. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/09/RICS_2021-Vol-8-2-Senechal-et-al-14-08-2021.pdf
- Slot, P. L. et Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>
- Smidt, W. et Embacher, E.-M. (2021). Does personality matter? The relationship between child personality and interaction quality in preschools. *Research Papers in Education*, 38(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1941217>
- Smith, M. W., Brady, J. P. et Anastasopoulos, L. (2008). *Early Language and Literacy Classroom Observation: Pre-K tool*. Education Development Center.
- Washington-Nortey, P. M., Zhang, F., Xu, Y., Brown Ruiz A., Chen, C. C. et Spence, C. (2022). The impact of peer interactions on language development among preschool English language learners: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 50, 49–59. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01126-5>
- Weadman, T., Serry, T. et Snow, P. C. (2023a). Oral language and emergent literacy strategies used by Australian early childhood teachers during shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1335-1348. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8>
- Weadman, T., Serry, T. et Snow, P. C. (2023b). The oral language and emergent literacy skills of preschoolers: early childhood teachers' self-reported role, knowledge and

- confidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(1), 154–168. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12777>
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39–54.
- Yang, Q., Bartholomew, C. P., Ansari, A. et Purtell, K. M. (2022). Classroom age composition and preschoolers' language and literacy gains: The role of classroom engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.001>
- Zhang, C. et Cook, J. C. (2019). A reflective professional development intervention model of early writing instruction. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 177-196. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1536903>