

Soutenir le développement langagier en CPE lors de certaines routines

PHOTOMONTAGE : ©PSYCHOLOGIE PRÉVENTIVE, ILLUSTRATIONS : ALFREEDOWNLOAD, IMAGE : PIXABAY



Mots clés

PRATIQUES
ÉDUCATIVES

SOUTIEN AU
DÉVELOPPEMENT
LANGAGIER

CENTRE DE LA
PETITE ENFANCE

ROUTINES

ACCOMPAGNEMENT

Résumé Bon nombre de travaux portent sur la mise en place de pratiques éducatives de qualité contribuant au développement langagier des jeunes enfants dans divers contextes en centres de la petite enfance (CPE). Or, malgré leur potentiel pour soutenir ce développement, les routines des collations, diners et transitions vers des activités à l'extérieur sont moins documentées. La recherche présentée dans cet article vise à pallier ce manque. À partir de l'observation non participante de 14 éducatrices de différents CPE, elle dresse un portrait des pratiques éducatives utilisées au cours de ces routines. Ces observations montrent notamment que peu de pratiques qui soutiennent le développement langagier des enfants y sont mobilisées. Les auteures discutent des besoins d'accompagnement des éducatrices pour améliorer leurs pratiques dans ces contextes précis.

Auteurs

Nancy Allen,
postdoctorante,
Université Laval

Johanne April,
professeure,
Université du
Québec en
Outaouais, Campus
de Saint-Jérôme

Caroline Bouchard,
professeure,
Université Laval

Importance des pratiques éducatives en langage dans différents contextes

La communication orale occupe une place centrale dans les échanges quotidiens en centre de la petite enfance (CPE). Lorsque l'on prête attention aux enfants et que l'on encourage leur communication orale, on les aide notamment à développer leur créativité et à se créer une image positive d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent. La communication orale représente aussi un outil essentiel au développement de leur autonomie. Soutenir le développement langagier des enfants s'avère donc essentiel pour leur permettre de s'épanouir, d'interagir, de se faire comprendre, etc. Ainsi, des pratiques éducatives

dites « de qualité¹ » instaurées au quotidien et de façon suffisamment soutenue par les éducatrices dans des CPE peuvent influencer de façon déterminante le développement langagier des jeunes enfants (Dickinson, 2011 ; Duncan *et al.*, 2007).

En 2009, selon l'Institut de la statistique du Québec, 43 % des enfants de moins de 5 ans fréquentaient un milieu éducatif régi par le ministère de la Famille. Les CPE, qui font partie de ces milieux éducatifs régis, sont des environnements propices à l'instauration de pratiques éducatives de qualité favorisant le développement du langage, puisqu'ils fournissent aux enfants des contextes variés d'apprentissage. Les éducatrices dans les CPE

ont généralement une formation collégiale reconnue et passent de nombreuses heures en présence des enfants (souvent jusqu'à 32 heures par semaine), ce qui leur permet de créer un lien de confiance et d'attachement fort avec les enfants, favorable à leur développement langagier (Girolametto, Weitzman et Greenberg, 2006). En effet, par leur présence sensible, attentive et quotidienne auprès des enfants, les éducatrices apprennent à les connaître, observent leur développement et, donc, peuvent adapter leurs pratiques éducatives à leur niveau de développement langagier (Burchinal, 2018) afin de soutenir leurs gains sur ce plan.

Les enfants seraient plus enclins à prendre la parole et parleraient plus longtemps quand un adulte est auprès d'eux lors du dîner et de la collation.



Le rôle des éducatrices se manifeste différemment selon les moments de la journée. Des auteurs ont examiné comment se divise le temps des enfants en milieu de garde dans une journée. Ils ont suggéré que la majeure partie de celle-ci se déroule dans deux types de contextes :

1 les situations d'apprentissages issues du jeu, dont font notamment partie les jeux libres ;

2 les routines des repas (qui incluent les collations et les diners) et celles des transitions vers les activités à l'extérieur (qui comprennent l'habillement) (Gest *et al.*, 2006).

Des chercheurs ont déjà relevé, en contexte d'apprentissages issus du jeu, le rôle prépondérant du soutien de l'adulte dans la stimulation du développement langagier des enfants (Markussen-Brown *et al.*, 2017). Toutefois, moins de données sont disponibles quant aux pratiques éducatives mises en place pour soutenir le

développement du langage lors des routines des collations, diners et transitions vers l'extérieur. Celles-ci occupent pourtant une grande partie de la journée des enfants de moins de 5 ans et elles sont le théâtre de plusieurs types d'apprentissages : moteurs (en raison de la manipulation des couverts), socioaffectifs (par les relations interpersonnelles qui se développent) et langagiers. D'ailleurs, Bouchard et ses collaborateurs (2010), qui citent *Accueillir la petite enfance*², précisent que les enfants seraient plus enclins à prendre la parole et parleraient plus longtemps quand un adulte est auprès d'eux lors du dîner et de la collation.

Or ces routines sont l'objet de peu de pratiques éducatives intentionnelles et planifiées pour soutenir le développement langagier des enfants (Pence Turnbull, Beckman, Justice et Bowles, 2009). Ces pratiques semblent reléguées au second plan, car l'objectif est plus souvent centré sur la réalisation d'une tâche et non sur le développement langagier (Pakarinen *et al.*, 2010 ; Pence Turnbull *et al.*, 2009) et les échanges avec les enfants (Gest *et al.*, 2006). Pourtant, les routines vécues au quotidien sont autant d'occasions d'apprentissages signifiants et contextualisés pour les enfants.



CRÉDIT PHOTO : NATHAN LEGAKIS - PIXABAY



CRÉDIT PHOTO : PEZIBERE - PIXABAY

En effet, à travers ces situations, le rôle de l'adulte est double : d'une part, il sert de modèle aux enfants qui tentent de reproduire ses actions et, d'autre part, il occupe un rôle de soutien au développement de leur langage afin qu'ils arrivent peu à peu à exprimer des idées, des demandes et des besoins clairs. Au Québec, peu d'études ont été menées pour observer les pratiques éducatives dans des CPE lors des routines ou pour mieux en comprendre la nature. L'étude présentée ici cherchait à pallier ce manque afin de dresser un portrait qui permettrait de cerner les pratiques qui soutiennent le développement langagier des enfants.

Plus les adultes amorcent les échanges verbaux, plus riches sont les réponses des enfants.

Des outils pour soutenir les pratiques éducatives en langage

Plusieurs auteurs ont répertorié, lors de recherches empiriques, diverses conditions qui révèlent des pratiques visant à soutenir le développement langagier des enfants (Bouchard *et al.*, 2010 ; Dickinson et Caswell, 2007 ; Dockrell *et al.*, 2015 ; Pianta *et al.*, 2005 ; Justice, Mashburn, Hamre et Pianta, 2008). Deux de ces recherches, une réalisée en Angleterre et l'autre au Canada (Québec), apportent un éclairage sur les conditions et le rôle de l'adulte qui favorisent le développement langagier des jeunes enfants.

À cet effet, en 2015, Dockrell et ses collaborateurs ont développé un outil d'observation visant à déterminer trois dimensions qui favorisent le développement langagier des enfants :

1 l'environnement d'apprentissages langagiers, qui comprend l'environnement physique et les contextes d'apprentissage ;

2 les occasions d'apprentissages langagiers, qui comprennent les échanges, le matériel, etc., offerts aux enfants dans les groupes ;

3 les interactions langagières, qui consistent en la manière dont les adultes s'adressent aux enfants.

Dans cette étude effectuée en Angleterre auprès de 101 classes d'enfants âgés de 4 à 7 ans, les pratiques éducatives étaient jugées de qualité. Entre autres, l'étude relève que plus les adultes amorcent les échanges verbaux, plus riches sont les réponses des enfants. Elle montre aussi que plus le matériel qui est mis à la disposition des enfants leur permet de discuter et d'échanger (ex. : du matériel permettant d'écrire ou de lire, des coins de jeu enrichis), plus leurs échanges contiennent de mots précis et plus les enfants semblent motivés à prendre la parole.



CREDIT PHOTO: FLORIANNA - PIXABAY

C'est également l'un des constats faits par des chercheurs québécois (Bouchard *et al.*, 2010). Ils affirment également que les pratiques éducatives sont plus dirigées lors des interventions en grand groupe que lorsque les éducatrices sont en présence de deux ou de trois enfants. Toujours selon Bouchard et ses collaborateurs (2010), la présence des éducatrices auprès des enfants lors des collations et des diners les incite à parler avec elles et entre eux. Toutefois, les éducatrices doivent reconnaître ces moments comme pouvant donner lieu à des apprentissages afin d'en tirer profit. En effet, dans cette étude, les éducatrices qui ne s'assoient pas avec les enfants lors des routines des collations et diners présentent des pratiques éducatives de soutien au développement langagier plus faibles que

celles qui le font au moins la moitié du temps. En outre, toujours selon cette étude, plus les éducatrices tendent à diviser les enfants en sous-groupes lors des diners, moins ces derniers prennent la parole et, conséquemment, moins de pratiques de soutien au développement langagier peuvent aussi être observées.

En somme, les travaux cités présentent tous le rôle de l'adulte comme central dans le soutien aux apprentissages langagiers des enfants, même lors de contextes où la nécessité que l'adulte planifie des pratiques éducatives en ce sens est moins évidente.

Quatre catégories de pratiques éducatives

Les travaux de plusieurs chercheurs (Curby, Rimm-Kaufman et Ponitz, 2009 ; Dickinson et Porche, 2011 ; Girolametto et Weitzman, 2002 ; Markussen-Brown *et al.*, 2017) permettent de distinguer quatre principales catégories de pratiques éducatives de soutien au langage :

1. **l'ajout d'informations ;**
2. **l'élicitation ;**
3. **l'étayage ;**
4. **l'utilisation d'indices non verbaux.**

Précisons d'abord que ces pratiques comportent des indices variés, autant verbaux que non verbaux, qui peuvent être utilisés autant par l'éducatrice que par les enfants dans leurs échanges.

1. Ajout d'informations

Pour soutenir le développement langagier d'un enfant, l'éducatrice pourrait, quand elle s'adresse à lui, utiliser plusieurs mots connus

par ce dernier, mais aussi un ou quelques mots inconnus (Girolametto et Weitzman, 2002), dans un souci d'« ajout d'informations ». Ainsi, *pouce* pourrait être le nouveau mot quand l'adulte dit à l'enfant : « *Pousse bien chacun de tes doigts dans les gants. N'oublie pas ton pouce.* » Pour aider l'enfant

à en comprendre le sens, l'adulte pourrait utiliser des indices non verbaux, comme des gestes (ex. : il pourrait bouger son pouce et montrer qu'il en a deux), et des indices lexicaux (ex. : il pourrait fournir des détails sur le sens du mot *pouce* en précisant que celui-ci est l'un des doigts de la main et en nommant tour à tour les autres doigts).

Cette première pratique ne vise pas la simple acquisition de mots nouveaux (ex. : le mot *tour* lors des jeux de blocs), mais soutient aussi l'enfant dans l'apprentissage de concepts (ex. : celui de « hauteur » et la désignation de celle-ci, par une main au sol et une surélevée). Lors d'activités tels des ateliers ou des jeux libres, ces situations sont généralement observables (Girolametto *et al.*, 2006). L'éducatrice dirige son attention vers les enfants qui ont des interactions et soutient celles-ci selon ce qu'elle observe, souvent afin de faire progresser les échanges entre les enfants (Chen et de Groot Kim, 2014).

2. L'élicitation

La deuxième catégorie de pratiques éducatives, celle de l'« élicitation », a pour but de susciter la parole des enfants, essentiellement par le questionnement (Dickinson et Caswell, 2007). Par exemple, les questions ouvertes servent à aider l'enfant à développer ses propos en ajoutant des informations (ex. : « *Il y a deux Sara dans notre groupe; comment est habillée ton amie Sara ?* »), mais aussi en complexifiant ses réponses ou ses propos (ex. : « *C'est bien vrai. Sara porte une robe violette. Elle a aussi un joli nœud dans ses cheveux.* »). Une recherche de Justice, Mashburn, Hamre et Pianta (2008) montre que les enfants répondent davantage aux élicitations directes qu'à celles qui sont moins directes, comme un commentaire. Cette pratique nous semble centrale pour assurer le développement langagier des enfants, quelle que soit la situation.

Lors des routines des collations, diners et transitions vers l'extérieur, des consignes sont souvent transmises à l'enfant, comme « *Mets tes bottes, s'il te plait* » ou « *Prends-le avec ta cuillère* ». Ces commentaires ou consignes ont



CREDIT PHOTO : CONGERDESIGN - PIXABAY

pour effet de l'amener à réaliser une tâche, mais ne lui permettent pas de réfléchir aux motifs de la tâche. En combinant la pratique qui consiste à ajouter de l'information avec celle de l'élicitation, par exemple en expliquant que pour garder ses pieds au chaud à l'extérieur, on doit bien se chauffer, les éducatrices pourraient transformer ces consignes afin d'impliquer activement l'enfant dans la situation. Ainsi, les consignes pourraient devenir « *Que doit-on mettre dans nos pieds pour nous garder au chaud ?* » ou « *Pourquoi est-il moins facile de manger notre potage avec une fourchette qu'avec une cuillère ?* ».

L'idée derrière l'utilisa-

tion de questions ouvertes est double. D'une part, ces questions donnent des informations aux enfants et, d'autre part, ceux-ci émettent des hypothèses qui les mènent peu à peu à une compréhension accrue de leur environnement. Notons également que ces diverses occasions d'apprentissages ne mènent pas à une seule bonne réponse (« *des bottes* », « *des pantoufles* » sont aussi des réponses possibles à la première question).

3. L'étayage

La troisième catégorie de pratiques, celle de l'« étayage », consiste à accompagner l'enfant dans des situations complexes d'apprentissage lors desquelles le soutien de l'adulte est essentiel (Girolametto *et al.*, 2006). Dans l'étayage, l'adulte s'adapte aux connaissances de l'enfant et, pour soutenir son développement langagier, peut discuter avec lui de concepts (ex. : le soleil) ou de catégorisations (ex. : la distinction entre un reptile et un mammifère), afin de l'amener à se représenter son monde et à développer un lexique précis. Les techniques de l'étayage pour le développement langagier, par exemple la reformulation – « *sat* » serait reformulé « *chat* » – ou l'extension – le nom *chat* qui mènerait l'éducatrice à dire « *le chat miaule* » –, ont des effets bien documentés sur les apprentissages des enfants (Curby *et al.*, 2009). Un groupe dans lequel serait observé un faible étayage se

caractériserait par des échanges brefs et limités qui ne permettraient pas aux enfants d'approfondir leur réflexion ou leur compréhension ; les conversations seraient essentiellement centrées sur la tâche à réaliser.

L'étayage et l'élicitation sont des catégories de pratiques éducatives d'une grande pertinence pour promouvoir les gains langagiers durant la petite enfance (Dickinson et Caswell, 2007 ; Dickinson et Porche, 2011 ; Justice *et al.*, 2008). Par ailleurs, il serait plus bénéfique pour les jeunes enfants d'être dans des contextes qui présentent de grandes occasions de développement langagier et où plusieurs pratiques éducatives sont mobilisées que de se trouver dans des environnements où les échanges sont fréquents, mais qui présentent peu d'occasions d'apprentissage (McGinty, Breit-Smith, Fan, Justice et Kaderavek, 2011).

4. Utilisation d'indices non verbaux

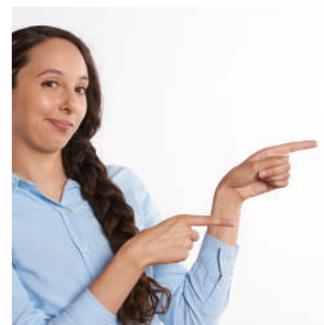
Enfin, la quatrième catégorie de pratiques éducatives qui favorisent le développement langagier des enfants est l'« utilisation d'indices non verbaux » (ex. : l'adulte pourrait laisser du temps aux enfants pour réfléchir à leur réponse et la formuler, ou il pourrait pointer, démontrer à l'aide de gestes, etc.) (Gest *et al.*, 2006 ; Hamre, 2014). Les gestes sont aussi présents dans la catégorie « ajout d'informations » ; toutefois, dans les pratiques d'« utilisation d'indices non verbaux », les éducatrices permettent plutôt aux enfants de comprendre que la communication peut aussi être non verbale. Le développement langagier est en effet accompagné d'éléments non verbaux qui soutiennent les interactions (ex. : tendre la main pour obtenir quelque chose, sourire, etc.). Ces gestes des éducatrices sont également une source d'apprentissages et favorisent les gains langagiers des enfants (Allen, Bigras et April, 2019).



CREDIT PHOTO : FEED MY STARVING CHILDREN (FMSJC) - VISUALHUNT



CREDITS PHOTO : ROBIN HIGGINS - PIXABAY



Ces quatre catégories de pratiques éducatives pour soutenir le développement langagier des enfants ont été répertoriées grâce à de nombreux travaux. Toutefois, peu de ces travaux portent sur les routines des collations, diners et transitions vers l'extérieur, alors que les éducatrices peuvent aussi y apporter un soutien aux jeunes enfants pour développer leur langage. Dans l'étude présentée dans cet article, nous nous sommes intéressées à ces moments de la journée, ce qui nous a permis de décrire les pratiques des éducatrices qui soutiennent le développement langagier d'enfants fréquentant un CPE.

Éléments méthodologiques de la recherche

Dans cette étude, nous avons eu recours à l'observation non participante, c'est-à-dire en retrait et sans intervenir dans le groupe³. Les pratiques éducatives de 14 éducatrices de CPE montréalais travaillant auprès d'enfants de 3 et 4 ans ont été filmées. Les éducatrices détenaient toutes une formation reconnue par le ministère de la Famille et des Aînés⁴. Les éducatrices observées détenaient une expérience en moyenne de 8,67 ans (avec un écart-type variant de 4 à 12). Sur les 14 éducatrices, 4 avaient toujours travaillé dans des CPE. Les expériences des autres éducatrices étaient variables, huit ayant déjà travaillé en service de garde privé ou en milieu scolaire et deux ayant déjà possédé un service de garde en milieu familial.

Pour chacun des groupes, les observations se sont déroulées lors de deux matinées en 2017 (une en avril et l'autre en novembre) et ont été filmées. Chaque observation a duré en moyenne 225 minutes. Les horaires ont été similaires durant ces deux matinées d'observations.



CREDIT PHOTO : IBRAHIM BERNAL - PIXABAY

HORAIRE TYPE

À l'arrivée,

les enfants étaient en période
de jeux libres,

puis mangeaient leur collation,

retournaient aux jeux libres,

allaient au vestiaire pour se changer

et sortaient à l'extérieur,

se déplaçaient dans la cour ou au parc et
rejoignaient souvent d'autres groupes,

puis ils rentraient,

déposaient leurs vêtements au vestiaire,

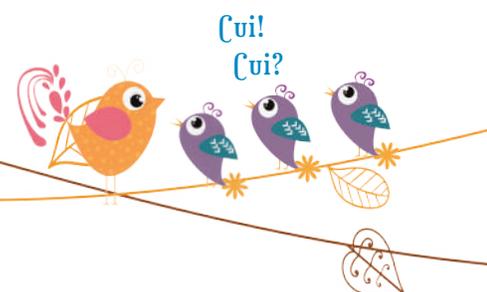
dinaient,

jouaient quelques minutes

et préparaient la routine de la sieste.



CREDIT PHOTO : GEORGES 17168 - PIXABAY



L'observatrice arrivait dans le groupe une quinzaine de minutes avant le début de l'observation pour se présenter à l'éducatrice et aux enfants et pour installer sa caméra. Elle mentionnait aux enfants qu'elle était invisible comme un fantôme et qu'ils devaient agir comme s'ils ne la voyaient pas. Puis, la captation vidéo débutait et l'observatrice demeurait dans le local seulement pour s'assurer du fonctionnement du matériel, sans intervenir dans le déroulement de l'avant-midi. Au besoin, elle mettait son doigt sur ses lèvres pour signifier aux enfants qu'elle ne pouvait pas leur parler. À la fin des observations, l'observatrice revenait vers les enfants qui avaient sollicité son attention pour discuter quelques minutes avec eux.

Nous avons transcrit les comptes rendus intégraux (*verbatim*) des échanges entre les éducatrices et les enfants. Puis, nous avons visionné les bandes vidéos afin de décrire les pratiques éducatives de soutien au développement langagier qui ont été observées. Nous avons codifié chacune des pratiques observées, et rassemblé celles présentes dans les routines des collations, diners et transitions vers l'extérieur dans un tableur (fichier Excel). Nous avons ensuite procédé à une réduction des codes afin de les regrouper dans les quatre catégories de pratiques observées et répertoriées dans les recherches citées ci-dessus.

Dans cet article, nous présentons uniquement les résultats associés aux routines des collations, diners et transitions vers les activités à l'extérieur.

Qu'avons-nous observé ? Quelques résultats

L'analyse des captations vidéos lors des matinées a permis de constater que 42 % du temps total (225 minutes) des observations était consacré aux routines des collations, diners et transitions. En moyenne, 71 minutes étaient consacrées à l'alimentation et 24 minutes aux transitions vers les activités à l'extérieur.

Quelques pratiques éducatives de la catégorie « ajout d'informations » ont pu être observées pour soutenir le langage lors des routines

associées à l'alimentation. Lors de la collation, 10 éducatrices sur 14 (71 %) ont rappelé leurs tâches aux enfants. Certains devaient distribuer les verres ou les petites assiettes (8/14 : 57 %), d'autres approcher la corbeille pour que les enfants jettent leur serviette de table (2/14 : 14 %). Toutes les éducatrices (14/14) ont rappelé aux enfants d'approcher leur chaise de la table et leur ont rappelé de dire merci lorsqu'elles ou un autre enfant distribuaient les couverts ou la collation.



CREDIT PHOTO : NATYA SMOLINA - VISUALHUNT

La majorité des éducatrices (12/14 : 86 %) a ajouté des informations avant le dîner en présentant le menu (ex. : « *Aujourd'hui, nous mangeons des boulettes, du riz et de la salade.* »). Puis, 3 éducatrices sur 14 (21 %) ont décrit, à une reprise chacune, les aliments qu'elles servaient, par exemple lorsque les enfants se questionnaient à posteriori sur un aliment pendant le dîner. Toutes les éducatrices demandaient explicitement le silence (ex. : « *Les amis, on mange en silence !* »). En outre, elles n'ont pas ajouté d'autres informations sur des sujets liés à l'alimentation – ni sur aucun autre sujet d'ailleurs qui aurait pu être d'intérêt pour la période du dîner.

En ce qui concerne les transitions vers l'extérieur, toutes les éducatrices (14/14) ont donné des consignes dans lesquelles elles nommaient les vêtements, ce qui correspond aussi à la première catégorie de pratiques éducatives, « ajout d'informations ». Toutefois, elles n'ont pas ajouté d'informations concernant le matériel qui pourrait être utilisé. Les échanges



CREDIT PHOTO : MINTCHIPDESIGN - PIXABAY

verbaux ont été très directifs lors de ces transitions (ex. : « *Mettez vos bottes.* » ; « *Alice, les amis ont chaud. Mets ton pantalon.* »). Par ailleurs, d'un CPE à l'autre, une similitude est observée dans l'absence d'échanges verbaux entre les éducatrices et les enfants pendant le diner et lors des transitions vers l'extérieur.

Nous n'avons pas observé de pratiques éducatives d'élicitation ou d'étayage qui correspondent aux deuxième et troisième catégories de pratiques. Lors de ces deux matinées d'observation et pour tous les groupes, nous n'avons observé aucun encouragement incitant les enfants à nommer les goûts, les

formes ou les textures ou à en discuter durant les routines des repas. Quelques-uns ont émis des onomatopées (ex. : un enfant a manifesté son plaisir de goûter un aliment en disant « *Miam !* » et l'éducatrice l'a regardé rapidement sans profiter de cette occasion pour amorcer un échange) et le personnel éducateur y a très

rarement réagi (3/14 : 21%). En ce sens, nous n'avons pas observé d'encouragement lorsque les enfants tentaient d'interagir entre eux lors du diner. De plus, bien que toutes les éducatrices aient demandé le silence au début du diner, seules 4 sur 14 (29 %) ont redemandé aux enfants de manger en silence. Les autres éducatrices (10/14 : 71 %) étaient assises avec les enfants, mais ne soutenaient pas leurs échanges ni s'y intégraient.

En ce qui concerne la catégorie des pratiques éducatives « utilisation d'indices non verbaux »,

lorsqu'un enfant manifestait un besoin (ex. : être aidé pour couper sa nourriture, être resservi), 4 éducatrices sur 14 (29 %) ont réagi verbalement en nommant le besoin de l'enfant et 10 (71 %) ont utilisé des indices non verbaux pour soutenir les enfants dans leurs actions (ex. : en pointant un ustensile), mais pas nécessairement afin de les aider à réaliser des gains langagiers.

Quel sens donner aux résultats ?

Dans cet article, nous avons choisi de décrire les pratiques éducatives utilisées par les éducatrices pour soutenir le développement langagier d'enfants en CPE lors des routines des collations, diners et transitions vers l'extérieur. Nos résultats imposent un constat : bien que ces contextes constituent une grande part de l'expérience quotidienne des enfants fréquentant un CPE, on observe peu de pratiques éducatives qui permettent de soutenir leur développement langagier durant ces moments. Or on sait maintenant que les routines des repas et des transitions vers l'extérieur peuvent être propices pour la réalisation d'apprentissages si ces derniers sont planifiés par l'éducatrice (Bouchard *et al.*, 2010 ; Gest *et al.*, 2006). La présente section vise à émettre des pistes de réflexion sur les pratiques éducatives qui pourraient être planifiées.

Les routines des collations et diners sont des contextes dans lesquels les enfants auraient le loisir de participer à une conversation, souvent à plusieurs niveaux (entre les pairs, avec l'éducatrice) (Gest *et al.*, 2006). Or, dans la majorité des observations que nous avons menées, les routines des repas concernent simplement le fait de manger et le silence est demandé. Nos observations vont dans le sens de celles de Hallam et ses collaborateurs (2006), qui ont mené une recherche portant sur l'heure du diner dans des contextes éducatifs états-uniens, où les enfants étaient généralement assis en silence pour manger. Pourtant, d'autres chercheurs (Bae, 2009 ; Bouchard *et al.*, 2010) ont trouvé que dans certains CPE, les routines des collations et diners pouvaient représenter des occasions d'interactions et d'apprentissages variés en plus d'être le cadre de l'action de manger. Bouchard



CRÉDIT PHOTO : FEDMED - PIXARAY

Cui!
Cui!
Cui!

Les routines des collations et diners sont des contextes dans lesquels les enfants auraient le loisir de participer à une conversation.

et ses collaborateurs (2010) constatent que les repas sont des occasions de conversation, et qu'on y entend souvent des récits détaillés lorsque les enfants ou l'éducatrice racontent leurs journées. En raison de cela, nous pensons que la perception de ces contextes de routines par les éducatrices de notre étude gagnerait à être modifiée. Si ces moments demandent particulièrement qu'elles répondent aux besoins physiques des enfants (les nourrir), ils permettent aussi plusieurs apprentissages sur le plan tant langagier que social, ce dernier étant d'ailleurs valorisé par le nouveau guide alimentaire canadien (Santé Canada, 2019).

Nos résultats laissent penser que l'on doit s'interroger sur les pratiques éducatives mises de l'avant pour soutenir le développement langagier des enfants lors de ces contextes, puisque nous n'avons observé que les catégories de pratiques éducatives « ajout d'informations » et « utilisation d'indices non verbaux ». À titre d'exemple, durant seulement quelques brefs échanges lors des collations et diners, les éducatrices ont nommé les noms des enfants (3/14 : 21 %) et ont rappelé les consignes (12/14 : 86 %), dont certaines portaient sur être bien assis à table (5/14 : 36 %). Par ailleurs, même si les éducatrices étaient constamment auprès des enfants, ce qui serait favorable à

l'utilisation de pratiques éducatives visant à soutenir leur développement langagier, nous n'avons pas observé d'élicitation lors des tentatives de prises de parole des enfants au sujet de la nourriture. De plus, nous n'avons pas observé de pratiques éducatives visant à offrir de l'aide aux enfants pour étayer leurs propos. En effet, les éducatrices n'ont pas relevé les intérêts des enfants (ex. : l'intérêt d'un enfant envers les actions d'un autre enfant).

Quelques pratiques intentionnelles de haut niveau permettraient des gains langagiers plus grands que l'utilisation de nombreuses pratiques.



Le peu de pratiques éducatives observées pourrait s'expliquer notamment parce que les éducatrices parlaient plus souvent que les enfants (ex. : en donnant des consignes) ou parce qu'elles leur demandaient de demeurer silencieux. Par ailleurs, les routines des collations, diners et transitions vers les activités à l'extérieur représentent des situations chargées sur le plan logistique, ce qui rend difficile le soutien du langage. Ces tâches sont chronophages (il faut servir les enfants, éviter les dégâts, ramasser la table, etc.), ce qui fait en sorte que des pratiques de plus haut niveau comme l'élicitation et l'étayage sont plus difficiles à mettre en œuvre (Gest *et al.*, 2006). Comme d'autres recherches l'ont déjà soulevé (Dockrell *et al.*, 2015 ; Gest *et al.*, 2006), nous pensons que les éducatrices sont conscientes du rôle clé qu'elles occupent pour soutenir les apprentissages langagiers des enfants, mais que leur attention est davantage centrée sur la réalisation de la tâche (manger, s'habiller) lors de ces contextes de routines. Pourtant, l'utilisation planifiée de pratiques éducatives pourrait être déterminante dans le développement langagier des enfants (Hamre, 2014 ; Hoff, 2006).



Selon certains auteurs (Wilcox-Herzog et Ward, 2004), les adultes qui étayent les propos des enfants favorisent un plus haut niveau de compétences dans leurs développements cognitif et social, qui sont associés à leur développement langagier. En outre, les reformulations des éducatrices, en plus de leur utilisation de l'« ajout d'informations », amèneraient les enfants à progresser dans leur développement lexical, mais également dans l'acquisition de structures syntaxiques plus élaborées (Roubaud et Romain, 2016). Des recherches antérieures indiquent que le fait de donner aux enfants la possibilité de prendre la parole, de faire des erreurs et de les soutenir à travers elles est lié à des gains langagiers (Gutman et Sulzby, 2000 ; Pianta *et al.*, 2005).

Dans notre recherche, nous n'avons pas considéré la fréquence d'utilisation des pratiques éducatives. Ainsi, certaines éducatrices auraient pu utiliser très peu de pratiques, mais celles-ci auraient pu être de haut niveau, comme c'est le cas de l'étayage et de l'élicitation. Retenons toutefois que quelques pratiques intentionnelles de haut niveau permettraient des gains langagiers plus grands que l'utilisation de nombreuses pratiques. C'est ce qu'indiquent les travaux de Burchinal (2018) et de Hoff (2013), qui soutiennent que des pratiques d'étayage seraient essentielles pour développer les habiletés langagières. Ces études avancent aussi que les éducatrices qui sont à l'affût de tous les petits moments quotidiens pour susciter la parole des enfants encourageraient davantage leur développement langagier.

En somme, étant donné la complexité de leur travail, il est possible que les éducatrices aient besoin de prendre davantage conscience ou même de planifier des pratiques éducatives plus intentionnelles en langage pour fournir des occasions de dialoguer avec les enfants dans des activités où la communication est réduite (Gest *et al.*, 2006 ; Justice *et al.*, 2002), notamment lors des routines des collations, diners et transitions vers l'extérieur.



L'accompagnement des éducatrices en matière de soutien au développement du langage

Selon Hamre (2014), l'une des conditions pour favoriser le développement langagier des enfants est l'intentionnalité de l'adulte. L'une des pistes pour contrer la difficulté de mettre en place des pratiques éducatives en langage dans les routines (collations, diners, transitions) serait donc de planifier, dans ces contextes précis, des interventions, comme les éducatrices le font d'ailleurs pour d'autres situations qu'elles proposent aux enfants. Par exemple, les éducatrices pourraient accompagner les enfants dans leur demande de recevoir de l'aide pour s'habiller ou couper leur nourriture.

Si l'on pense à des activités planifiées, comme la lecture faite aux enfants, les éducatrices préparent souvent des questions pour susciter l'intérêt ou pour amener les enfants à réfléchir et à s'exprimer sur une situation, sur un personnage.



IMAGE: WIKIMEDIA COMMONS

Lors des causeries matinales, les éducatrices s'assurent aussi de faire parler un ou des enfants au sujet des tâches des pairs, du déroulement de la journée, etc. Elles sont donc conscientes que certaines activités sont susceptibles de favoriser le développement langagier des enfants et les planifient en fonction d'intentions éducatives précises. Il importe donc de souligner que des contextes moins régis, comme le sont les routines, peuvent aussi favoriser le développement langagier des enfants et que des apprentissages sociaux, comme l'entraide, peuvent également être amorcés durant ces moments.

Afin de bonifier les pratiques éducatives de soutien au langage qui sont déployées par les éducatrices, il pourrait être intéressant d'accompagner ces dernières pour comprendre pourquoi elles demandent le silence lors des collations et des diners.



Est-ce une stratégie de gestion du groupe pour favoriser le calme et la détente pendant que les enfants mangent ?



Ont-elles conscience des apprentissages à réaliser lors de ces routines ?



Quelle est leur intention éducative dans ces contextes ?

Il importe de comprendre leurs conceptions et de réfléchir avec elles aux pratiques éducatives à mettre en place pour soutenir le développement langagier des enfants.

Pour favoriser cette réflexion, on pourrait, dans une optique de développement professionnel, utiliser la vidéoscopie (Markussen-Brown *et al.*, 2017 ; Piasta *et al.*, 2017 ; Wasik et Hindman, 2014). À la suite de captations vidéos, on demanderait aux éducatrices de visionner certains extraits filmés dans leur quotidien afin qu'elles puissent :



faire leurs propres observations,



expliciter certains agissements professionnels,



éclairer ainsi leurs pratiques éducatives.

Cela leur permettrait de comprendre leurs motivations professionnelles et les pratiques qui ont été observées. Certains chercheurs ont déjà montré que ce type d'accompagnement, notamment en ce qui concerne le soutien au développement langagier auprès des enfants, engage les éducatrices dans une pratique réflexive et permet aussi, grâce à leurs explicitations, d'avoir accès au sens qu'elles attribuent à leurs pratiques (Darling-Hammon, Hyler et Gardner, 2017 ; Desimone, 2009). Leroy, Bergeron-Morin, Bouchard et Maillart (2016) soutiennent, dans une étude réalisée en Belgique francophone auprès d'enseignantes de la deuxième maternelle (enfants de 4 ans), que l'une des pistes pour accéder aux intentions éducatives serait

d'utiliser des techniques d'entretien, notamment l'entretien d'explicitation, à la suite du visionnage d'un extrait des observations filmées pour accéder aux sens desdites pratiques observées.

La vidéoscopie couplée à des entretiens permettrait de comprendre les motivations des éducatrices et de connaître leurs besoins en développement professionnel.



En ce sens, selon Chen et de Groot Kim (2014), le personnel éducateur devrait aussi engager une réflexion sur la manière de soutenir les interactions spontanées entre les enfants et leur propre désir d'orienter, le cas échéant, les échanges. Nous avons relevé que la pratique la plus fréquente lors de nos observations est celle d'« ajouter des informations » aux propos des enfants. Les éducatrices jugent-elles que les gains des enfants sont plus considérables lorsqu'elles agissent ainsi ? Encore une fois, nous pensons que c'est à travers des situations qui permettent d'accéder à leurs pensées, comme nous l'avons mentionné plus haut (Markussen-Brown *et al.*, 2017 ; Piasta *et al.*, 2017), que nous pourrions d'une part comprendre leurs motivations et d'autre part connaître leurs besoins en développement professionnel. Il serait donc pertinent de mener une étude ayant recours à la vidéoscopie couplée à des entretiens lors desquels les éducatrices pourraient commenter et expliciter certains extraits vidéos pour éclairer les données recueillies.

Par ailleurs, il nous apparaît crucial de réfléchir à des pistes de pratiques éducatives de haut niveau lors des collations, diners et transitions vers les activités à l'extérieur pour améliorer les interventions du personnel éducateur auprès des enfants dans ces contextes. Cela permettrait de considérer ces moments de la journée comme des occasions propices au développement langagier et d'inviter les enfants à participer aux conversations et aux échanges lors de ces routines (Bouchard *et al.*, 2010 ; Cabell *et al.*, 2011 ; Dickinson et Porche, 2011 ; Gest *et al.*, 2006) qui occupent, comme l'ont montré nos résultats, une grande partie du quotidien des enfants. ■

RÉFÉRENCES

- Allen, N., Bigras, N. et April, J. (2019). What educational practices concerning the development of oral communication promote the use of complex language structures by 3 to 5-year-old children?. Dans I. Jones et M. Lin (dir.), *Critical Issues in Early Childhood Education. An International Perspective*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bae, B. (2009) Children's right to participate — Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., ... Brunson, L. (2010). Early childhood educators' use of language-support practices with four-year-old children in daycare centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371-379.
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspective*, 12(1), 3-9.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Piasta, S.P., Cumenton, S.M., Wiggins, A., Pence Turnbull, K. et Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(4), 315-330. <[http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0104\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0104))>
- 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), 271-288. doi: 10.1080/09575146.2014.912203
- Curby, T.W., Rimm-Kaufman, S.E. et Ponitz, C.C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925. <<http://dx.doi.org/10.1037/a0016647>>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M.E. et Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute. Repéré à <https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf>, consulté le 5 juin 2019.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>>
- Dickinson, D.K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967.
- Dickinson, D.K. et Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development : Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260.
- 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://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>>
- Dockrell, J.E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S. et Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms : The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 271-286. doi: 10.1177/0265659015572165
- Duncan, G.J., Dowsett, J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Gest, S.D., Holland-Coviello, R., Welsh, J.A., Eicher-Catt, D.L. et Gill, S. (2006). Language development subcontexts in head start classrooms : Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315. doi:10.1207/s15566935eed1702_5
- Girolametto, L. et Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 4(33) 268-281. <[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))>
- Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2006). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299-311.
- Gutman, L. et Sulzby, E. (2000). The role of autonomy-support versus control in the emergent writing behaviors of African-American kindergarten children. *Literacy Research and Instruction*, 39(2), 170-184. doi: 10.1080/19388070009558319
- Hallam, S., Shaw, J. et Rhamie, J. (2006). *Evaluation of the Primary Behaviour and Attendance Pilot* (Rapport de recherche n° 717). Londres : Institute of Education, University of London, Department for Education and Skills. Repéré à <<https://www.cornwallhealthschools.org/documents/Evaluation%20of%20the%20primary%20behaviour%20and%20attendance%20pilot.pdf>>, consulté le 5 juin 2019.
- Hamre, B.K. (2014). Teachers' daily interactions with children : An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230. doi: 10.1111/cdep.12090
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes : Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14.
- Institut de la statistique du Québec (2009). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Justice, L.M., Mashburn, A., Hamre, B. et Pianta, R.C. (2008). Quality of language instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>>

Justice, L.M., Weber, S.E., Ezell, H.K. et Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 30-40. <[http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/004\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2002/004))>

Kontos, S. et Keyes, L. (1999). An ecobehavioral analysis of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 35-50. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80003-9

Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Bouchard, C. et Maillart, C. (2016). Soutenir le développement langagier des enfants en maternelle : portrait de la qualité des interactions enseignant.e/enfants. Actes du 9^e colloque RIPPYDEVE – Réseau interuniversitaire de recherche en psychologie du développement, Louvain-la-Neuve.

Markussen-Brown, J., Juhl, C.B., Piasta, S.B., Bleses, D., Højen, A. et Justice, L.M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children : A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115.

McGinty, A.S., Breit-Smith, A., Fan, X., Justice, L. M. et Kaderavek, J.N. (2011). Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development within a classroom-based intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 255-267. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.002>>

Meisels, S. et Atkins-Burnett, S. (2006). Evaluating early childhood assessments : A differential analysis. Dans K. McCartney et D. Philips (dir.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (p. 532-549). New York, NY : Wiley Blackwell.

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-J., Poikkeus, A.N., Siekkinen, M. et Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281-300. doi: 10.1007/s10212-010-0025-6

Pence Turnbull, K., Beckman A., Justice, L. et Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children : The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development*, 20(1), 53-79. doi: 10.1080/10409280802206601

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. 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.

Piasta, S.B., Justice, L., O'Connell, A., Mauck, S., Weber-Mayr, M., Schnachter, R., ... Spear, C. (2017). Effectiveness of large-scale, state-sponsored language and literacy professional development on early childhood educator outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 354-378.

Roubaud, M.-N. et Romain, C. (2016). L'organisation du récit oral chez l'enfant de 3 à 6 ans. Une étude comparative. *SHS Web of Conferences*, 27 (Congrès mondial de linguistique française). doi: 10.1051/shsconf/20162707015

Santé Canada (2019). *Le guide alimentaire canadien*. Repéré à <<https://guide-alimentaire.canada.ca/static/assets/pdf/CDG-FR-2018.pdf>>, consulté le 5 juin 2019.

Wasik, B.A. et Hindman, A.H. (2014). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455-469. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023067>

Wilcox-Herzog, A. et Ward, S.L. (2004). Measuring teachers' perceived interactions with children : A tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research and Practice*, 6(2). <<http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html>>

NOTES

- 1 Par pratiques éducatives « de qualité », nous faisons référence à des pratiques qui soutiennent le développement ou l'autonomisation de l'enfant, par exemple en l'impliquant activement dans la résolution d'un problème ou dans la compréhension d'une situation. Parmi elles, l'étayage et l'élicitation sont considérées comme des pratiques « de haut niveau », donc qui soutiennent encore plus l'enfant.
- 2 *Accueillir la petite enfance* est le programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance, produit par le ministère de la Famille du gouvernement du Québec. La plus récente version (2019) est accessible ici : <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/programme_educatif.pdf> (consulté le 5 juin 2019).
- 3 Le recours à l'observation non participante a été privilégié, car de nombreux chercheurs conviennent que les observations naturalistes constituent une approche écologiquement valable pour relever et décrire les pratiques éducatives (Kontos et Keyes, 1999 ; Meisels et Atkins-Burnett, 2006).
- 4 Huit des éducatrices possédaient un diplôme de technique d'éducation à l'enfance, quatre une attestation en technique d'éducation à l'enfance et plus de trois années d'expérience, et deux un baccalauréat dont les cours ont été reconnus par le ministère de la Famille et des Aînés.



IMAGE : PIXABAY