

Soutenir le développement du langage des enfants âgés de 4 et 5 ans : analyse des facteurs incitant les pratiques exemplaires déclarées par des éducatrices

Marie-Pier Gingras , Pamela McMahon-Morin , Stefano Rezzonico  et Louise Duchesne 

Volume 6, numéro 2, 2025

Les innovations en didactique de l'oral

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1118061ar>
DOI : <https://doi.org/10.37571/2025.0203>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de didactique de l'UQAM

ISSN

2563-2159 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gingras, M.-P., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S. & Duchesne, L. (2025). Soutenir le développement du langage des enfants âgés de 4 et 5 ans : analyse des facteurs incitant les pratiques exemplaires déclarées par des éducatrices. *Didactique*, 6(2), 41–64. <https://doi.org/10.37571/2025.0203>

Résumé de l'article

Le développement du langage oral des enfants âgés de 4 et 5 ans est lié aux pratiques de soutien langagier offertes par les personnes qui les entourent. Toutefois, la littérature scientifique indique que certaines de ces pratiques sont sous-utilisées par le personnel éducateur et enseignant travaillant auprès d'enfants de 4 et 5 ans (Bouchard et al., 2010; Cantin et al., 2017; Massey, 2004). Une manière d'améliorer les pratiques de soutien langagier offertes à ces enfants serait de s'intéresser aux pratiques exemplaires utilisées présentement par le personnel éducateur et enseignant car les pratiques des pairs sont souvent perçues comme ayant une validité sociale plus élevée (Dumais & Soucy, 2022; Schwartz et al., 1996). La présente étude a pour but d'explorer les facteurs qui soutiennent les pratiques exemplaires déclarées de trois éducatrices quand elles visent à développer le langage des enfants âgés de 4 et 5 ans. Pour ce faire, nous avons analysé qualitativement les entretiens réalisés avec ces éducatrices afin d'identifier les facteurs qui les amènent à déclarer ces pratiques exemplaires. Les résultats indiquent que des facteurs externes (activités quotidiennes, intérêts spontanés des enfants) et internes (convictions personnelles) soutiennent leurs pratiques déclarées. Les dispositifs de développement professionnel pourraient bénéficier d'une approche axée sur les activités et les motivations du personnel éducateur et enseignant afin de bonifier les pratiques de soutien langagier dans les milieux éducatifs préscolaires.

Soutenir le développement du langage des enfants âgés de 4 et 5 ans : Analyse des facteurs incitant les pratiques exemplaires déclarées par des éducatrices

Marie-Pier Gingras¹, Pamela McMahon-Morin², Stefano Rezzonico³ et Louise Duchesne¹

¹*Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada*

²*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

³*Université de Montréal, Québec, Canada*

Pour citer cet article :

Gingras, M.-P., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S. et Duchesne, L. (2025). Soutenir le développement du langage des enfants âgés de 4 et 5 ans : Analyse des facteurs incitant les pratiques exemplaires déclarées par des éducatrices. *Didactique*, 6(2), 41-64.

<https://doi.org/10.37571/2025.0203>

Résumé : Le développement du langage oral des enfants âgés de 4 et 5 ans est lié aux pratiques de soutien langagier offertes par les personnes qui les entourent. Toutefois, la littérature scientifique indique que certaines de ces pratiques sont sous-utilisées par le personnel éducateur et enseignant travaillant auprès d'enfants de 4 et 5 ans (Bouchard et al., 2010; Cantin et al., 2017; Massey, 2004). Une manière d'améliorer les pratiques de soutien langagier offertes à ces enfants serait de s'intéresser aux pratiques exemplaires utilisées présentement par le personnel éducateur et enseignant car les pratiques des pairs sont souvent perçues comme ayant une validité sociale plus élevée (Dumais & Soucy, 2022; Schwartz et al., 1996). La présente étude a pour but d'explorer les facteurs qui soutiennent les pratiques exemplaires déclarées de trois éducatrices quand elles visent à développer le langage des enfants âgés de 4 et 5 ans. Pour ce faire, nous avons analysé qualitativement les entretiens réalisés avec ces éducatrices afin d'identifier les facteurs qui les amènent à déclarer ces pratiques exemplaires. Les résultats indiquent que des facteurs externes (activités quotidiennes, intérêts spontanés des enfants) et internes (convictions personnelles) soutiennent leurs pratiques déclarées. Les dispositifs de développement professionnel pourraient bénéficier d'une approche axée sur les activités et les motivations du personnel éducateur et

enseignant afin de bonifier les pratiques de soutien langagier dans les milieux éducatifs préscolaires.

Mots-clés : langage oral, préscolaire, interaction verbale, pratiques déclarées, méthode qualitative.

Introduction

La période préscolaire, définie comme les années où les enfants sont en âge de fréquenter la maternelle 4 et 5 ans, est un moment charnière pour le développement des enfants et ceci inclut le domaine langagier. À l'âge de 4 ans, la plupart des enfants produisent déjà des énoncés complets, connaissent le sens de milliers de mots, maîtrisent plusieurs temps de verbe et utilisent le langage pour une variété de raisons : poser des questions, raconter, accompagner leur jeu, argumenter, etc. (Sylvestre et al., 2020). À cet âge, les enfants peuvent s'appuyer sur les habiletés langagières qu'ils ont développées pour acquérir les aspects plus complexes du langage oral, par exemple un vocabulaire plus précis, des énoncés syntaxiquement plus complexes ou encore un meilleur ajustement à la situation et aux différents interlocuteurs (Barnes et al., 2016). Ces habiletés langagières plus avancées sont centrales à leur réussite éducative : elles sont directement liées à la capacité des enfants à réaliser des apprentissages tout au long de leur parcours scolaire (Dolean et al., 2021; Kendeou et al., 2009). S'appuyant sur les théories socio-interactionnistes du développement du langage, cette étude adopte la conception que les enfants développent leur langage au fil des interactions qu'ils ont avec leur entourage (Bruner, 1985; Cash et al., 2019; Tomasello, 2005).

Pour les enfants âgés spécifiquement de 4 et 5 ans, la qualité du soutien langagier regroupe deux larges ensembles de pratiques : des pratiques réactives, sensibles et réciproques ainsi que des pratiques exigeantes¹ (Di Sante et al., 2019; Justice et al., 2018; Massey, 2004). Les pratiques réciproques se manifestent par le fait que l'adulte suit les intérêts des enfants, accueille et répond à leurs initiatives de communication spontanées et sollicite leur participation verbale avec des questions ouvertes (Girolametto et al., 2000; Justice et al., 2018). Par ces pratiques, l'adulte tient compte des intérêts et des réponses des enfants afin de poursuivre l'échange. Les pratiques exigeantes, quant à elles, sont définies par Massey (2004) comme celles où les adultes utilisent des phrases complexes et de nouveaux mots de vocabulaire. De plus, ces échanges peuvent contenir des formes de discours plus élaborées comme des explications sur le fonctionnement du monde (p. ex. : comment une plante pousse), des récits personnels ou fictifs ou encore, du langage décontextualisé (c.-à-d. des conversations ayant pour sujet des objets, des personnes ou des événements qui sont absents de la pièce). Lorsqu'utilisées fréquemment par le personnel éducateur et enseignant, ces pratiques exigeantes contribuent au développement langagier en proposant

¹ « exigeantes » est une traduction libre du terme « *cognitively challenging* » utilisé par Massey (2004).
Gingras et al., 2025

des défis adaptés au développement du langage oral des enfants âgés de 4 et 5 ans (Cash et al., 2019).

Prises ensemble, les pratiques réciproques et exigeantes de soutien langagier permettent aux enfants d'être exposés à un langage plus complexe qui est nécessaire à leur réussite éducative (Dolean et al., 2021; Kendeou et al., 2009). Les enfants âgés de 4 et 5 ans ont les mêmes besoins peu importe le milieu fréquenté. C'est pourquoi, dans le cadre de cet article, l'expression « milieux éducatifs préscolaires » inclut différents types de milieux éducatifs fréquentés par ces enfants : les maternelle 4 et 5 ans ainsi que les centres de la petite enfance (CPE).

Les pratiques de soutien langagier dans les milieux éducatifs préscolaires

Au Québec, deux programmes éducatifs encadrent les principaux milieux fréquentés par les enfants âgés de 4 et 5 ans : le programme Accueillir la petite enfance du ministère de la Famille destiné aux services de garde éducatifs à l'enfance (Ministère de la Famille, 2019) et le Programme-cycle de l'éducation préscolaire destiné aux classes de maternelle 4 ans et 5 ans (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2021). Ces deux programmes accordent une place privilégiée au domaine langagier et encouragent les adultes à soutenir activement son développement avec diverses pratiques qui favorisent des interactions réciproques et exigeantes: p. ex. employer du vocabulaire varié, donner plusieurs occasions aux enfants de prendre la parole, discuter des activités vécues par les enfants dans le milieu éducatif, et accueillir les initiatives de communication des enfants (Ministère de la Famille, 2019, MEQ, 2021).

Toutefois, la littérature scientifique indique que, de manière générale dans les milieux éducatifs préscolaires, les interactions réciproques et exigeantes sont trop peu fréquentes pour influencer positivement le développement langagier des enfants (Bouchard et al., 2010; Cantin et al., 2017; Dickinson et al., 2008; Paatsch et al., 2019). En effet, certaines recherches suggèrent que le personnel éducateur et enseignant peine à saisir les occasions présentes à travers les conversations quotidiennes, pour engager des échanges réciproques où du langage plus complexe serait utilisé (Dickinson et al., 2008; Massey, 2004). Des études observationnelles réalisées dans des groupes d'enfants d'âge préscolaire indiquent que les adultes tendent à répéter les énoncés des enfants sans les enrichir (p. ex. : en ajoutant des mots de vocabulaires moins fréquents) et qu'ils utilisent peu de phrases complexes (Dickinson et al., 2008; Farrow et al., 2020). De plus, une autre étude réalisée dans 15 classes de maternelle 4 ans du Québec mentionnait que les enseignantes participantes posaient souvent des questions fermées en cherchant à obtenir les « bonnes

réponses », plutôt que d’abordant des sujets plus complexes qui inviteraient les enfants à réfléchir par eux-mêmes (Cantin et al., 2017). Ces questions généreraient peu d’interactions qui soient à la fois réciproques et exigeantes. Ainsi, il est important de proposer au personnel éducateur et enseignant des dispositifs de développement professionnel qui pourront bonifier les pratiques de soutien langagier.

La validité sociale des pratiques : un enjeu pour les dispositifs de développement professionnel

Plusieurs dispositifs de développement professionnel à l’intention du personnel éducateur au préscolaire ont tenté d’améliorer les pratiques du soutien langagier en faisant la promotion de certaines pratiques identifiées comme étant efficaces dans la littérature scientifique (Bergeron-Morin et al., 2022; Eadie et al., 2019; Noble et al., 2020; Pentimonti et al., 2017; Piasta et al., 2020), par exemple : suivre l’intérêt de l’enfant, poser des questions ouvertes, utiliser du vocabulaire varié ou encore étayer les réponses des enfants. Toutefois, ces études présentent des résultats inconsistants: certains dispositifs produisant peu ou pas d’amélioration de la qualité des pratiques malgré plusieurs heures de formation et d’accompagnement (Cabell et al., 2015; Neuman & Cunningham, 2009; Piasta et al., 2020). Ces résultats pourraient être expliqués par l’écart entre la réalité quotidienne d’un groupe d’enfants d’âge préscolaire et les pratiques qui sont proposées dans les dispositifs de développement professionnel. À titre d’exemple, plusieurs dispositifs suggèrent de faire des activités en petits groupes (Bradley & Reinking, 2011; Piasta et al., 2022). Toutefois, la littérature montre que ce type de regroupement est peu fréquent, et ce, même lorsqu’il est recommandé dans le cadre d’un accompagnement professionnel (Bradley & Reinking, 2011; Chien et al., 2010; Piasta et al., 2022). En ce sens, les pratiques mises de l’avant dans les dispositifs de développement professionnel sont parfois perçues comme ayant une faible validité sociale, donc peu adaptées à leur réalité quotidienne (Bradley & Reinking, 2011; Schwartz et al., 1996). La validité sociale est l’évaluation, par les personnes concernées, qu’un changement est acceptable, viable et pertinent (Wolf, 1978).

Les dispositifs de développement professionnel pourraient être plus efficaces si la validité sociale des pratiques réciproques et efficaces qu’ils promeuvent était plus élevée. Dans cette optique, il serait pertinent de s’inspirer de pratiques qui sont, à la fois, trouvées efficaces par la recherche et déjà en cours dans les milieux éducatifs. De plus, il est essentiel de comprendre les facteurs qui incitent le personnel éducateur à employer ces pratiques afin de pouvoir en discuter en formation. Les pratiques déclarées par les collègues dans des milieux similaires sont jugées comme ayant une meilleure adéquation avec le contexte réel de travail et ce, même si ces pratiques n’ont pas été observées (Dumais & Soucy, 2022).

Conséquemment, le personnel est plus enclin à les essayer (Dumais & Soucy, 2022; Schwartz et al., 1996). Ces pratiques pourraient être promues par les dispositifs de développement professionnel et ainsi contribuer à améliorer la qualité du soutien langagier dans les milieux éducatifs.

Un modèle théorique axé sur le changement de comportements

Favoriser l'utilisation de pratiques de soutien langagier peut être considérée comme une démarche de changement de comportements (Michie et al., 2011). En effet, la qualité du soutien langagier est directement liée aux comportements de l'adulte (p. ex. les types de questions posées, le fait d'employer un vocabulaire varié ou encore d'aborder certains sujets qui mettent au défi les habiletés langagières des enfants). Le modèle COM-B a été conçu à partir d'une recherche systématique sur les théories en lien avec le changement de comportements (Michie et al., 2011). Ce modèle a identifié trois facteurs principaux qui influencent le comportement des individus: 1) les connaissances et les habiletés d'un individu (C), 2) les occasions présentes dans l'environnement (O) et 3) les motivations d'un individu (M). Si ces trois facteurs influencent le comportement, Michie et al., (2011) souligne aussi que le comportement et ses impacts dans l'environnement influencent aussi ces trois facteurs. Par exemple, la pratique d'un comportement pourrait contribuer à l'amélioration des habiletés de l'individu ou encore le motiver à poursuivre s'il juge que les effets dans l'environnement sont positifs.

Pour la présente étude, le comportement d'intérêt (B) réfère aux interactions réciproques et exigeantes de soutien langagier. Une fois mises en lien avec ce comportement d'intérêt, les trois facteurs du modèle COM-B se détaillent ainsi :

1. ***Les connaissances et les habiletés de l'individu.*** Relativement au soutien au développement langagier, ce facteur pourrait inclure les connaissances du personnel éducateur et enseignant sur les mécanismes d'apprentissage du langage, la connaissance du développement langagier typique, ainsi que leurs habiletés à utiliser les pratiques qui soutiennent le développement du langage (p. ex. : poser des questions ouvertes).
2. ***Les occasions présentes dans l'environnement*** définies par Michie et al. (2011) comme étant les facteurs extérieurs à la personne qui permettent ou encouragent le comportement visé. Pour le personnel éducateur et enseignant qui soutient le développement du langage des enfants, ce facteur pourrait référer à la disponibilité de livres dans le local, à l'utilisation d'un programme éducatif qui met de l'avant l'importance des interactions réciproques et exigeantes ou encore à la présence, dans la routine quotidienne, d'une activité où les enfants discutent de ce qu'ils ont fait pendant la sortie extérieure réalisée plus tôt dans la journée.

3. **La motivation de l'individu**, définie par Michie et al. (2011) comme étant l'ensemble des processus cognitifs qui orientent le comportement : les objectifs de la personne, les décisions qu'elle prend consciemment, ses habitudes et ses réactions émotionnelles. La motivation inclut aussi les mécanismes involontaires de prise de décision, c'est-à-dire les comportements liés aux habitudes et à certains réflexes. Au regard du soutien au développement langagier, ce facteur pourrait référer aux objectifs que le personnel éducateur et enseignant poursuit relativement au développement du langage des enfants, à leurs croyances quant aux capacités langagières et aux besoins des enfants d'âge préscolaire ou encore au plaisir ressenti à discuter avec les enfants.

Relativement à la bonification des pratiques de soutien langagier, le modèle théorique de Michie et al. (2011) est pertinent, car il démontre que le changement de comportement – ici, les pratiques de soutien langagier – n'est pas seulement lié aux connaissances et aux habiletés de l'individu. Ainsi, il ne suffit pas que les personnes sachent quoi faire ni qu'elles soient capables de le faire (p. ex. : savoir qu'il faut poser des questions ouvertes et être en mesure de le faire) : l'environnement doit leur en donner l'occasion et elles doivent avoir une motivation qui les pousse à adopter ce comportement. Conséquemment, pour mieux comprendre comment les pratiques de soutien langagier sont utilisées dans les milieux de pratique réels, il est important de comprendre les facteurs qui influencent l'utilisation de ces pratiques.

La présente étude

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés à trois éducatrices, travaillant en CPE auprès d'enfants âgés exclusivement de 4 et 5 ans, dont les pratiques déclarées étaient particulièrement en phase avec ce que la littérature scientifique identifie comme étant favorable au développement langagier : des pratiques réciproques et exigeantes. Nous avons analysé les facteurs qui incitaient les éducatrices à déclarer ces pratiques exemplaires. La question de recherche était la suivante : « Selon les éducatrices, quels facteurs les mènent à adopter les pratiques déclarées réciproques et exigeantes de soutien langagier ? »

Les résultats de la présente étude permettront de constituer une banque de pratiques, à la fois, alignées avec les pratiques exemplaires définies par la littérature scientifique et approuvées par des personnes travaillant sur le terrain. Cette banque de pratiques pourrait inspirer le personnel éducateur et enseignant qui souhaitent bonifier ses pratiques de soutien langagier et pourrait également être utile lors de la mise en œuvre de dispositifs de développement professionnel afin d'illustrer comment les interactions réciproques et

exigeantes peuvent s'actualiser. Également, les pratiques déclarées de ces éducatrices pourraient être jugées comme ayant une validité sociale élevée et cela pourrait favoriser leur adoption par d'autres personnes (Dumais et Soucy, 2022). Ensuite, les facteurs soutenant ces pratiques pourraient être ciblés par les dispositifs de développement professionnel afin de favoriser le soutien langagier offert dans les milieux d'éducation préscolaire.

Méthodologie

Cette étude a obtenu l'approbation éthique par un comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières [CER-19-263-07.23]. En concordance avec l'objectif de l'étude qui était de représenter les pratiques déclarées et les facteurs qui les sous-tendent, cette recherche a adopté une méthode qualitative descriptive qui met de l'avant la description d'un phénomène en restant proche de comment les personnes directement impliquées expliquent les événements (Sandelowski, 2010).

Participants

Cet article découle d'un projet de recherche plus large réalisé au Québec, avec 12 éducatrices travaillant toutes en CPE auprès d'enfants âgés exclusivement de 4 et 5 ans. Ce projet avait pour but de décrire les pratiques de soutien langagier déclarées par les éducatrices (Gingras et al., 2023). Ces participantes avaient été recrutées via une publication sur les réseaux sociaux (Facebook, page professionnelle de la première auteure). Pour prendre part à l'étude, les éducatrices devaient travailler dans un CPE au Québec auprès d'enfants âgés de 4 et 5 ans et occuper ce poste depuis au moins 6 mois. Les participantes à l'étude ont signé un formulaire de consentement au début de l'entretien individuel auquel elles ont participé. Les transcriptions des 12 entretiens individuels avec les éducatrices ont été analysées inductivement et de manière indépendante par les deux premières auteures. Cette première étude présentait les pratiques déclarées des éducatrices indépendamment de leur concordance avec leur efficacité selon la littérature scientifique.

Au moment des analyses, les deux chercheuses qui ont codé les entretiens étaient orthophonistes et elles complétaient leur doctorat en lien avec le soutien au développement langagier des enfants d'âge préscolaire. En mettant leurs analyses en commun, les deux chercheuses ont toutes deux spontanément identifié trois éducatrices dont les pratiques déclarées étaient très détaillées et particulièrement alignées avec les caractéristiques des interactions réciproques et exigeantes qui soutiennent le langage oral des enfants. À travers leurs pratiques déclarées, ces éducatrices apparaissaient avoir développé un niveau expert

de compétence relativement au soutien langagier (Benner, 1984), c'est-à-dire une compréhension profonde des besoins des enfants âgés de 4 et 5 ans ainsi qu'une connaissance étendue des pratiques à la fois hautement efficaces et flexibles dans une multitude de contextes d'interaction. C'est pour ces raisons que les entretiens réalisés avec ces trois éducatrices ont fait l'objet d'une nouvelle analyse pour la présente étude, en lien avec la question de recherche présentée ci-haut: « Selon les éducatrices, quels facteurs les mènent à adopter les pratiques déclarées réciproques et exigeantes de soutien langagier ? ». La présente étude est donc une analyse secondaire des données de recherche.

Le Tableau 1 présente les informations sociodémographiques des trois participantes. Les noms des éducatrices ont été changés par les pseudonymes.

Tableau 1.

Titre

Pseudonyme	Âge (ans)	Diplômes	Années d'expérience en tant qu'éducatrice	Années d'expérience auprès des enfants de 4 et 5 ans
Léa	35-39 ans	Diplôme collégial en éducation à l'enfance Diplôme universitaire en psychoéducation	20-24 ans	10-14 ans
Noémie	35-39 ans	Trois diplômes collégiaux liés à l'éducation des enfants	5-9 ans	5-9 ans
Josianne	40-44 ans	Diplôme collégial en éducation à l'enfance Diplôme universitaire en éducation	15-19 ans	0-4 ans

Déroulement des entretiens

Chaque éducatrice a été rencontrée une fois individuellement sur Zoom et ces entretiens semi-structurés ont été enregistrés (durée: entre 45 et 70 minutes). Les entrevues ont été menées en français par la première auteure qui ne connaissait aucune des participantes avant de mener les entretiens. Afin d'encourager les éducatrices à déclarer le plus possible leurs pratiques réelles et diminuer la désirabilité sociale, la chercheuse ne faisait pas mention de son statut d'orthophoniste et elle débutait la rencontre en mentionnant que le but de la recherche était de connaître ce que les éducatrices faisaient dans leur groupe.

Le guide d'entretien a été conçu par la chercheuse principale et il contenait sept questions ciblant différents aspects des pratiques de soutien langagier : les activités dans lesquelles ces pratiques ont cours, les objectifs visés par les éducatrices, les adaptations réalisées par les éducatrices selon le groupe et les enfants, etc. Le déroulement des entretiens était similaire pour chacun des entretiens. Chaque entretien commençait par la même phrase d'introduction : « Dites-moi ce que vous faites avec les enfants de votre groupe pour les aider à développer leur langage ». Les questions étaient principalement ouvertes, par exemple : « Pendant la journée, à quel moment est-ce que vous soutenez davantage le développement du langage des enfants ? ». Des questions complémentaires et des reformulations ont encouragé les éducatrices à donner plus de détails sur leurs pratiques ou à fournir des exemples.

Analyse qualitative

Même si les trois entretiens avaient déjà fait l'objet d'une analyse qualitative dans le cadre de Gingras et al. (2023), une nouvelle analyse a été réalisée puisque la question de la présente recherche était différente de celle de l'étude antérieure. Les verbatims des entretiens ont été réimprimés sur du papier (sans les codes de l'étude précédente). Une analyse thématique réflexive a été menée par les chercheuses, en suivant les six étapes proposées par Braun et Clarke (2022). Lors de la première étape, *la familiarisation*, les chercheuses ont d'abord travaillé chacune de leur côté. Elles se sont refamiliarisées avec les transcriptions en les relisant et notant leurs idées préliminaires sur les interactions réciproques et exigeantes telles que définies dans l'introduction. Lors de la deuxième étape, *le codage*, elles ont créé inductivement des codes visant à répondre à la question de recherche. La méthode de codage était fondamentale (Saldaña, 2016) et les codes étaient directement extraits des verbatims (codage de types *in vivo* et de processus; Saldaña, 2016). Par exemple, à cette étape, certains des codes étaient « motivée par les apprentissages des enfants », « savoir ce que je fais » ou encore « aimer la lecture ». Lors de la troisième phase, *générer les thèmes initiaux*, les chercheuses ont regroupé les codes en catégorie (Saldaña, 2016), par exemple : « les enfants ont des choses à dire » ou « le défi de planifier des conversations improvisées ». Par la suite, elles ont développé des thèmes préliminaires. Lors de la quatrième phase, *développer et réviser les thèmes*, elles ont défini ces thèmes et les ont illustrés à l'aide de cartes conceptuelles pour favoriser la discussion entre elles. Les chercheuses se sont par la suite rencontrées lors de la cinquième étape, *raffiner, définir et nommer les thèmes*, afin de discuter de leurs analyses et d'en arriver à une compréhension commune. Les thèmes préliminaires ont été comparés et raffinés pour rendre plus saillante l'idée centrale de chaque thème et l'organisation des sous-thèmes les composant. Enfin, de manière déductive, ces thèmes ont été examinés à la

lumière du modèle COM-B (Michie et al., 2011) et des liens ont été établis entre les thèmes développés et le modèle. Finalement, lors de la dernière étape, *l'écriture*, des extraits ont été sélectionnés pour illustrer chacun des thèmes.

Résultats

Trois thèmes ont été conceptualisés. Le premier thème, *Les activités et les intérêts des enfants suscitent des conversations*, est lié au facteur « occasions présentes dans l'environnement » du modèle COM-B tandis que le second thème, *Du plaisir, de la confiance et des convictions*, est relié au facteur « motivation ». Ces deux thèmes sont soutenus par le troisième thème, *Un cercle vertueux : observer des gains langagiers chez les enfants renforce les pratiques et la motivation des éducatrices*. Ce troisième thème concorde avec l'idée avancée par Michie et al. (2011) à l'effet qu'observer les conséquences positives d'un comportement renforce la motivation et les pratiques mises en œuvre.

Thème 1 – L'intention crée les occasions : Quand les activités, les objets et les intérêts des enfants déclenchent des échanges

Ce thème réfère à tout ce qui, dans l'environnement, déclenche le comportement d'intérêt, soit des interactions verbales éducatrice-enfants qui sont réciproques et exigeantes sur le plan langagier. Parmi les éléments de l'environnement, deux d'entre eux sont introduits intentionnellement par les éducatrices (les activités à l'horaire et les objets présents dans le local) et un troisième élément est issu des enfants (leurs intérêts et leurs préoccupations envers divers sujets) que les éducatrices suivent intentionnellement.

Des activités planifiées afin que les enfants prennent la parole

Le premier élément du thème réfère aux activités authentiques qui sont intentionnellement choisies par les éducatrices pour susciter des échanges avec les enfants. Noémie indique planifier la journée avec les enfants spécifiquement pour que ce moment serve à échanger avec eux : « On va discuter beaucoup de ce qu'ils veulent, même des choix avant d'aller dehors : est-ce que vous voulez aller dans la grande cour, dans la petite cour, dans le boisé? Qu'est-ce qu'on pourrait faire? ». Un autre exemple d'activité visant spécifiquement à offrir des occasions de développer le langage des enfants vient de Josianne qui, régulièrement, filme individuellement les enfants après qu'ils aient réalisé un bricolage :

J'ai un projet avec mon groupe du début de l'année jusqu'à la fin : c'est que je les filme. C'est souvent avec leur dessin ou leur peinture. Je les filme et je leur demande ce qu'ils ont fait pis comment ils l'ont fait.

Enfin, Noémie raconte qu'elle a mis en place une activité quotidienne où les enfants présentent tour à tour un objet de leur maison dans le but explicite que ces derniers développent différentes habiletés de communication, comme de parler devant d'autres enfants et d'écouter un autre enfant de manière à être capable de formuler un commentaire ou une question en lien avec ce que l'enfant a dit :

Une présentation, c'est un enfant qui emmène un jouet de sa maison, une photo, un objet, une collection de roches, peu importe. Pis c'est vraiment "Bonjour, je m'appelle Simone pis aujourd'hui j'ai décidé d'apporter ça », pis y'explique pourquoi. Les autres enfants posent des questions. On les a sensibilisés. C'est pas : "Moi aussi j'aimerais ça l'avoir." C'est une question pour l'ami.

Ainsi, les éducatrices choisissent des activités authentiques qu'elles planifient intentionnellement à l'horaire spécifiquement pour leur potentiel à susciter des échanges.

Des objets choisis délibérément pour susciter l'échange verbal

Les éducatrices ont également mentionné qu'elles introduisaient délibérément certains objets dans le local car elles anticipent que ceux-ci vont susciter des échanges avec les enfants. Dans l'extrait suivant, Josianne explique comment elle choisit intentionnellement ses vêtements personnels dans le but qu'ils déclenchent une conversation avec les enfants :

Ce matin, précisément, j'ai mis mon chandail avec un chat. Quand je m'achète ce chandail-là, je le mets pas pour aller à l'épicerie. Je l'utilise juste à la garderie. Ça permet à l'enfant de rentrer en communication. Un enfant plus timide, il veut pas me parler, mais il va venir me voir parce que j'ai un chat sur le chandail. Pis moi, j'ai une montre kiwi. Ce sont des éléments qui permettent à l'enfant de venir rentrer en communication avec moi.

Pour sa part, Léa dit choisir du matériel qui favorise les échanges verbaux : « Je vais offrir beaucoup de matériel pour les jeux symboliques, les spectacles de marionnettes, les bonhommes, le coin cuisine. Les enfants sont portés à parler avec ce matériel-là ».

Ces extraits montrent que la présence de ces objets a été planifiée par les éducatrices afin de faire survenir des interactions verbales fréquentes et nombreuses avec les enfants.

Initier intentionnellement l'échange à partir des intérêts spontanés et des préoccupations des enfants

Le troisième élément de ce thème regroupe les propos explicites des éducatrices relativement aux conversations avec les enfants qui découlent de leurs intérêts spontanés de ceux-ci. Les éducatrices accordent une grande place aux intérêts des enfants et elles tablent sur ceux-ci pour déclencher des échanges réciproques et exigeants entre les enfants et elles. Dans cet extrait, Léa raconte comment l'observation d'une fourmi a évolué vers une interaction réciproque et riche en apprentissages :

Il y avait un enfant qui regardait une fourmi. Je lui ai dit "Où est-ce que tu penses qu'elle va ?". Par après, on est allé dans les livres de fourmi, voir les galeries souterraines puis on a vu une grosse fourmi. [J'ai dit] Elle, c'est la mère. Elle pond des œufs. Des fois, eux-mêmes vont me demander "pourquoi elle est grosse ?".

Pour sa part, Noémie choisit les sujets des causeries à partir des intérêts des enfants : « On a un pot avec des sujets de discussion trouvés par les enfants. À la collation, on pige un sujet. Si on dit "mon superhéros préféré", je sais que je vais aller chercher deux garçons qui parlent moins ».

Josianne offre un autre exemple de conversations centrées sur les préoccupations des enfants quand elle explique comment l'entrée prochaine à la maternelle est une transition à laquelle les enfants accordent de l'importance. En lien avec cet intérêt, Josianne a l'habitude de créer une histoire portant sur les aventures d'un enfant fictif prénommé Benjamin. Dans l'extrait suivant, elle explique comment ces récits incitent les enfants à prendre part à la conversation :

Dans mon histoire, Benjamin va aller acheter sa boîte à lunch, va vivre sa première journée d'école avec des émotions. Souvent, l'enfant va se retrouver là-dedans. Benjamin avait, mettons, des crocodiles sur son sac, mais l'enfant arrive et dit "Moi, c'est pas des crocodiles, j'ai des Pokémons [sur mon sac]." Ça fait une suite avec l'histoire. Ça donne un déclencheur à vouloir me parler.

Ces exemples illustrent comment les éducatrices sont attentives aux intérêts spontanés et aux préoccupations des enfants car elles perçoivent que ces intérêts représentent autant d'occasions d'engager des échanges réciproques et exigeants sur le plan langagier.

En somme, le thème 1 met en lumière que les occasions de l'environnement déclenchent des échanges entre les éducatrices et les enfants. Ces occasions sont à la fois planifiées intentionnellement par les éducatrices, comme c'est le cas avec les activités choisies et les

objets disponibles dans l'environnement, mais aussi saisies par les éducatrices qui démontrent de l'ouverture et de la flexibilité au fil de la journée afin que les intérêts des enfants puissent être accueillis, inclus dans les sujets des échanges et intégrés à l'horaire.

Thème 2 - Le plaisir et les convictions motivent des échanges réciproques et exigeants

Ce thème réfère à trois éléments qui motivent les éducatrices à soutenir le développement langagier des enfants. Le premier facteur réfère au plaisir ressenti par les éducatrices lorsqu'elles discutent avec les enfants et lorsqu'elles soutiennent leur développement langagier. Les deux autres facteurs sont des convictions sur lesquelles les participantes s'appuient dans leurs échanges auprès des enfants : 1) qu'il est important que les enfants développent leur langage oral et 2) que les enfants sont intéressés et capables d'acquérir des connaissances.

Un plaisir manifeste qui soutient l'engagement des éducatrices envers le développement du langage oral des enfants

Les participantes affirment explicitement aimer discuter avec les enfants et soutenir leur développement langagier, comme dans ces extraits : « Le langage aide à s'organiser, à régler ses conflits. Le langage, j'aime beaucoup ça. Les causeries, on n'en fait pas ça parce que c'est une tâche. On en fait parce que c'est plaisant. » (Noémie). « J'aime tellement l'éveil à l'écrit pis leur apprendre des nouveaux mots. Les enfants adorent ça. Y'a vraiment de beaux échanges dans mon groupe. C'est le fun des enfants de 4 ans. C'est tellement le fun! » (Léa). Le fait que les éducatrices ont elles-mêmes du plaisir dans les échanges avec les enfants peut assurément contribuer au fait qu'elles utilisent des pratiques de soutien langagier de manière fréquente et intentionnelle et qu'elles sont des interlocutrices investies dans les échanges.

Le langage : un domaine de développement jugé central durant la période préscolaire

Les participantes partagent la conviction que le développement langagier des enfants est très important durant la période préscolaire. Elles le jugent essentiel au bon développement global de l'enfant. Cette préoccupation est visible dans le prochain extrait, alors que Josianne explique pourquoi elle offre des choix aux enfants : « Que l'enfant soit capable de s'exprimer, c'est super important. Il faut que les enfants soient capables de dire, moi je préfère jouer aux blocs qu'aux autos [...]. C'est lui qui va aller trouver son idée ». Pour sa part, Noémie justifie l'importance accordée au langage en le liant aux apprentissages futurs des enfants : « Je considère que dans mon rôle d'éducatrice, c'est super important le

développement du langage parce que c'est la pré-écriture, c'est la prélecture. C'est tout ! Dans le fond, pour faire des mathématiques, il faut savoir parler ».

Ainsi, ces éducatrices puisent une motivation à s'engager dans des pratiques de soutien langagier selon la conviction que celui-ci est d'une grande importance pour leurs apprentissages et leurs relations sociales dans le futur.

Des éducatrices convaincues que les enfants aiment apprendre des connaissances sur le monde

Les éducatrices participantes estiment que les enfants sont curieux et qu'ils aiment apprendre différents faits sur le monde et son fonctionnement. Ce postulat les amène à adopter des comportements visant à susciter des conversations sur de nouveaux sujets lors d'échanges riches sur le plan langagier. C'est ce que Léa exprime dans les deux prochains extraits :

Des fois, je me mets à lire, pis je deviens bien expressive « Ah, je le savais pas! » Les enfants arrivent tous: "De quoi? De quoi?" Ils sont super intéressés et je leur dis ce que je viens d'apprendre pis je vulgarise pour eux.

[...]

C'est sûr qu'il y a certaines choses que je vais amener par moi-même parce qu'un enfant de 4 ans peut pas avoir tel intérêt. Là, justement, j'ai un ami qui est parti dans le Sud, les autres enfants savaient pas trop ce que c'était. Faque, on a parlé des voyages, c'est quoi de la plongée en apnée. On le pratique dans le local, j'amène un bac d'eau, des petites lunettes, on met des coquillages, des poissons, ils plongent la face. Pis je leur fais même goûter de l'eau de la mer, je mets du sel dans leur verre d'eau pis : "Fais juste mettre tes lèvres, tu vas voir, ça goûte ça la mer". On apprend le nom des sortes de poissons, de requins.

Pour sa part, Noémie profite des moments de lecture partagée pour explorer du nouveau vocabulaire : « C'est pas une histoire que je vais lire non-stop [sans m'interrompre]. On arrête, on apprend des nouveaux mots, des mots comme "rayé". Qu'est-ce que ça pourrait être "rayé"? Si personne le sait, on a un dictionnaire ». Enfin, Josianne mentionne profiter des connaissances de certains enfants pour susciter des apprentissages chez les autres enfants: « Je vulgarise pour les autres enfants quand [un enfant] parle du compostage, de l'évaporation de l'eau, des animaux carnivores, herbivores. Herbivore, qu'est-ce que ça veut dire ? Moi, je trouve ça super [de leur expliquer cela] ».

En résumé, ce deuxième thème réfère aux éléments internes qui motivent les éducatrices à mettre en œuvre des pratiques de soutien langagier. Le plaisir qu'elles ont à échanger avec

Gingras et al., 2025

les enfants ainsi que leurs convictions relativement à l'importance du langage oral incitent les éducatrices à s'engager fréquemment dans des échanges verbaux avec eux.

Thème 3 - Un cercle vertueux : De l'observation des gains langagiers chez les enfants à l'augmentation du sentiment de compétence des éducatrices

Ce thème sous-tend les deux premiers en mettant en lumière comment les éducatrices, lorsqu'elles décrivent leurs pratiques et les facteurs qui les influencent, observent également l'impact positif de ces pratiques sur le développement du langage oral des enfants. Les gains observés renforcent la motivation des éducatrices à poursuivre la mise en œuvre de leurs pratiques, en plus de leur procurer un sentiment de compétence élevé. Ce thème rappelle la relation bidirectionnelle dans le modèle COM-B entre le comportement d'intérêt et les trois facteurs qui influencent son adoption : la motivation, les occasions de l'environnement et les connaissances.

Les éducatrices décrivent d'emblée les retombées qu'elles observent en lien avec leurs pratiques de soutien langagier. Par exemple, lorsque Josianne décrit son projet de filmer les enfants après qu'ils aient réalisé un bricolage, elle explique également l'évolution qu'elle observe chez les enfants :

Au début, je vais poser les questions, pis l'enfant, il sait pas comment. Mais l'évolution de ça ! À la fin, je montre au parent le premier vidéo, pis le dernier vidéo. C'est tellement magique ! À la fin, j'ai plus besoin d'être là comme aide, à leur poser des questions. Quand on fait des dessins des bricolages, ils viennent spontanément me voir : "Moi, je veux que tu me filmes aujourd'hui pour la peinture que j'ai fait". C'est comme un projet d'année pis tsé, on voit vraiment une belle évolution.

Noémie tient des propos semblables lorsqu'elle décrit l'activité de faire des présentations d'un objet de la maison, où la progression des enfants et leur plaisir dans l'activité deviennent un renforçateur qui l'incite à poursuivre cette pratique d'année en année :

Pis quand on arrive pour faire ça en début d'année, ils sont figés là. Au début, la première présentation c'est moi qui l'a faite, pour montrer un petit peu sur quoi s'enligner de tout ça. Pis les enfants, y'adorent ça. Pis ça on le fait depuis beaucoup d'années.

Les succès vécus augmentent la confiance des participantes envers leur capacité à soutenir le développement langagier des enfants, comme le dit Josianne dans cet extrait : « À la base, on n'a pas vraiment besoin de matériel quand on réfléchit pour le développement du langage. Quand j'arrive sur le terrain, je suis confiante. Je n'ai pas de craintes, je sais ce

que je fais. » De manière similaire, Léa explique comment elle sent capable de soutenir le développement de chaque enfant au sein même des activités de groupe :

J'ajuste beaucoup selon leurs capacités individuelles. Je vais en donner plus de jus à quelqu'un qui en demande plus. Des consignes plus courtes pour ceux qui comprennent moins, tout ça. C'est beaucoup d'individuel, mais en même temps, mes activités sont de groupe. Les enfants vont chercher ce qu'ils ont de besoin finalement.

Ainsi, les facteurs décrits dans les thèmes 1 et 2 qui contribuent à la mise en œuvre de pratiques de soutien langagier sont eux-mêmes renforcés par l'observation de retombées positives sur le développement langagier des enfants, créant un sentiment de compétence élevée chez les éducatrices.

Discussion

À l'aube de leur entrée à l'école, les enfants âgés de 4 et 5 ans gagnent à développer des habiletés langagières complexes qui sauront les soutenir tout au long de leurs apprentissages. À cette fin, le personnel éducateur et enseignant ont avantage à mettre en œuvre des pratiques de soutien langagier oral qui sont à la fois réciproques et exigeantes. Afin de favoriser l'adoption de ces pratiques par le personnel éducateur et enseignant, le présent article visait à explorer les pratiques de trois éducatrices ainsi que les facteurs qui motivaient la mise en œuvre de ces pratiques. À la suite de l'analyse qualitative des entretiens réalisée à la lumière du modèle COM-B de changements de comportements (Michie et al., 2011), trois thèmes ont été développés. Le premier thème concernait les éléments de l'environnement qui déclenchaient ces interactions réciproques et exigeantes : les activités planifiées à l'horaire, les objets choisis dans l'environnement et les échanges initiés à partir des intérêts spontanés des enfants. Ce thème est relié au facteur « occasions » du modèle COM-B. Le deuxième thème concernait les éléments internes qui motivaient les éducatrices à mettre en place ces pratiques : le plaisir ressenti lors des échanges ainsi que les convictions que le développement du langage oral est central durant la période préscolaire et que les enfants aiment apprendre comment le monde fonctionne. Ce thème est associé au facteur « motivation » du modèle COM-B. Le troisième thème soulignait comment la relation bidirectionnelle entre le comportement d'intérêt et les facteurs en soulignant comment les pratiques des éducatrices sont renforcées par les gains langagiers qu'elles notent chez les enfants. Ces observations motivent les éducatrices à persévérer dans leurs pratiques.

Cette étude permet de faire le pont entre les interactions réciproques et exigeantes trouvées efficaces par la recherche et les facteurs qui amènent le personnel éducateur à adopter ces

Gingras et al., 2025

pratiques de soutien langagier concrètement au quotidien. Tel que les études sur les dispositifs de développement professionnel le soulignent, ces pratiques sont connues, mais demeurent relativement difficiles à appliquer au quotidien (Neuman & Cunningham, 2009; Pence et al., 2008; Piasta et al., 2020). Puisque les pratiques décrites dans cette étude sont partagées par les praticiennes, elles sont plus susceptibles d'être considérées comme ayant une validité sociale élevée par les personnes éducatrices et enseignantes (Dumais & Soucy, 2022; Schwartz et al., 1996). Elles pourraient donc bonifier les dispositifs de développement professionnel visant le soutien au développement langagier.

Au-delà des connaissances et des habiletés à utiliser certaines pratiques, les trois thèmes conceptualisés illustrent comment d'autres facteurs sont également en jeu dans le soutien langagier : les occasions présentes dans l'environnement qui sont intentionnellement planifiées ou saisies ainsi que les convictions et la réponse émotionnelle des adultes intervenants auprès des enfants. Tel qu'illustré par le COM-B, il est fort possible que les différents facteurs du modèle s'influencent également entre eux. Par exemple, les participantes de l'étude laissent peut-être davantage les intérêts et les commentaires des enfants influencer le déroulement des activités et des conversations (thème 1) car elles ont confiance qu'elles pourront réaliser leurs interventions éducatives de manière flexible à travers les propositions des enfants (thème 3).

Dans une optique d'amélioration de l'efficacité des dispositifs de développement professionnels, il est raisonnable de croire que certains des éléments soulevés dans cette étude sont plus faciles à changer comme les activités planifiées à l'horaire ou les objets présents dans l'environnement (Pence et al., 2008). D'autres éléments apparaissent plus difficiles à modifier volontairement et de manière autonome : le plaisir ressenti, la confiance ou la capacité à improviser un échange réciproque et exigeant à partir des intérêts spontanés des enfants (Justice et al., 2008). Pour améliorer ces derniers éléments, il pourrait être encore plus important de s'assurer que les caractéristiques des dispositifs de développement professionnel efficaces soient respectées : l'inclusion de plusieurs composantes (formation de groupe, rétroaction individuelle, etc.), un accompagnement qui s'étend sur plusieurs mois et qui totalisent plusieurs heures (Markussen-Brown et al., 2017). Les éléments plus faciles à modifier pourraient être présentés au début des dispositifs de développement professionnel afin de créer un cercle vertueux rapidement auprès des personnes éducatrices et enseignantes : en observant l'impact positif de certaines pratiques, elles pourraient plus enclines à en tenter d'autres (Meyers et Hambrick Hitt, 2018).

Les résultats suggèrent que les éducatrices de notre étude semblent avoir trouvé un point d'équilibre dans le soutien au développement langagier qu'elles offrent afin que les interactions verbales soient réciproques et exigeantes (p. ex. : en effectuant une recherche scientifique sur un insecte qui intéresse les enfants). Les différentes activités mises en œuvre apparaissent comme étant des contextes soutenant l'atteinte de cet équilibre. Le modèle COM-B indique que les comportements sont enchâssés dans les contextes où ils ont cours (Michie et al., 2011). De plus, Pence et al. (2008) rapportent qu'à la suite à un dispositif de développement professionnel ciblant le soutien au langage oral, les activités proposées (p. ex. lecture d'histoire, atelier de musique) ont davantage été reprises par le personnel enseignant que les pratiques enseignées (p. ex. reformuler les énoncés des enfants, poser des questions ouvertes, offrir des modèles). Ainsi, de futurs dispositifs de développement professionnel pourraient faire une place plus importante aux activités (occasions) et aux perceptions des éducatrices (motivation). Ces facteurs appellent des modalités de développement professionnel différentes. Par exemple, les activités pourraient ciblées lors de formations de groupe alors que les aspects liés à la motivation pourraient davantage être discutés lors de rétroactions individuelles ou de rencontres orientées vers la pratique réflexive (Cantin et al., 2017).

Limites de l'étude

Chacune des participantes de la présente étude détenait deux ou trois diplômes de niveau collégial ou universitaire. Ceci est peu fréquent chez les éducatrices travaillant en CPE où certaines éducatrices n'ont aucun diplôme (Vérificateur général du Québec, 2024). Dans ce contexte, il est nécessaire d'être prudent relativement à la transférabilité des résultats obtenus à l'ensemble du personnel éducateur du Québec. Une autre limite de cette étude est qu'elle repose sur les pratiques déclarées par les éducatrices. Il est donc possible que la désirabilité sociale ait incité les éducatrices à déclarer des pratiques ou des positions qu'elles savent bénéfiques pour le développement du langage sans vraiment les utiliser avec les enfants. En effet, l'écart entre les pratiques déclarées et effectives est bien documenté dans la littérature et doit être considéré dans les retombées de la présente étude (Basturkmen, 2012; McMullen et al., 2006).

Conclusion

Cette étude a été menée auprès de trois éducatrices qui déclaraient des pratiques de soutien langagier en adéquation avec l'état des connaissances scientifiques et qui travaillaient exclusivement auprès d'enfants âgés de 4 et 5 ans. Ces pratiques étant déjà utilisées dans certains groupes, leur validité sociale pourrait être jugée plus élevée et favoriser leur

adoption par le personnel éducateur et enseignant travaillant auprès d'enfants âgés de 4 et 5 ans. Les résultats suggèrent qu'en plus d'aborder les habiletés du personnel éducateur (p. ex. : habileté à poser des questions ouvertes ou à poursuivre un échange initié par un enfant), les dispositifs de développement professionnel pourraient discuter des facteurs qui incitent le personnel à adopter des pratiques efficaces de soutien au développement langagier. Plus particulièrement, les activités quotidiennes et les convictions du personnel devraient être abordées. Des échanges fréquents lors desquels les adultes mettent en œuvre des pratiques réciproques et exigeantes sont nécessaires afin que les enfants développent les habiletés langagières complexes dont ils auront besoin au cours de leur parcours scolaire.

Remerciements

Nous remercions les éducatrices qui ont participé à l'étude.

Références

- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2016). Academic Language in Early Childhood Classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 39–48. <https://doi.org/10.1002/trtr.1463>
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage Publications
- Benner, P. (1984). From Novice To Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice. *AJN The American Journal of Nursing*, 84, 1480. <https://doi.org/10.1097/00000446-198412000-00025>
- Bergeron-Morin, L., Bouchard, C. & Hamel, C. (2022). Regards posés sur les pratiques de soutien du développement langagier utilisées par des éducatrices en centre de la petite enfance : vers une individualisation des objectifs de développement professionnel, *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 46(2), 105-121.
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A., & Brunson, L. (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371–379. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>

- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 362–401. <https://doi.org/10.1177/1468798411410802>
- Bruner, J. (1985). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Norton & Company.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Cantin, G., Charron, A., Lemire, J., & Bouchard, C. (2017). Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 69–86. <https://doi.org/10.4000/dse.1831>
- Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2019). Power of Two: The Impact of 2 Years of High Quality Teacher Child Interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. A. (2010). Children's Classroom Engagement and School Readiness Gains in Prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534–1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Di Sante, M., Sylvestre, A., Bouchard, C., & Leblond, J. (2019). The Pragmatic Language Skills of Severely Neglected 42-Month-Old Children: Results of the ELLAN Study. *Child maltreatment*, 24(3), 244–253. <https://doi.org/10.1177/1077559519828838>
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of Teacher-Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. *Early Education & Development*, 19(3), 396–429. <https://doi.org/10.1080/10409280802065403>
- Dolean, D. D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: Evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10107-4>
- Dumais, C., & Soucy, E. (2022). 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). <https://doi.org/10.7202/1088542ar>
- Eadie, P., Stark, H., & Niklas, F. (2019). Quality of Interactions by Early Childhood Educators Following a Language-Specific Professional Learning Program. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 251–263. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00929-5>

- Farrow, J., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers' syntax to preschoolers' and kindergarteners' vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 178–190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.005>
- Gingras, M-P, McMahon-Morin, P. Rezzonico, S. & Duchesne, L. (2023). A qualitative exploration of early childhood educators' declared practices when supporting preschoolers' oral language development. *Early Childhood Education Journal*, 53(2), 551-562. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01605-5>
- Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R., & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1101–1114. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1101>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765–778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C.B., Piasta, S.B., Bleses, D., Højen, A., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Massey, S. L. (2004). Teacher–Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227–231. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23>
- McMullen, M.B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C., Wen, X., & Yang, H. (2006). Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 81-91. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0081-3>
- Meyers, C. V., & Hitt, D. H. (2018). Planning for school turnaround in the United States: an analysis of the quality of principal-developed quick wins. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 362–382. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1428202>
- Michie, S., van Stralen, M. M., & West, R. (2011). The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science : IS*, 6, 42. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille. (2019). Accueillir la petite enfance—Programme éducatif pour les services de garde du Québec. Gouvernement du Québec.
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532–566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., & Rowland. (2020). The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1878–1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288
- Paatsch, L., Scull, J., & Nolan, A. (2019). Patterns of teacher talk and children's responses: The influence on young children's oral language. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 73–87. <https://doi.org/10.1007/BF03652028>
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39(3), 329–341. <https://doi.org/10.1044/0161-1461>
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L., & O'Connell, A. (2017). Teachers' Use of High- and Low-Support Scaffolding Strategies to Differentiate Language Instruction in High-Risk/Economically Disadvantaged Settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125–146. <https://doi.org/10.1177/1053815117700865>
- Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Soto Ramirez, P., Schachter, R. E., O'Connell, A. A., Justice, L. M., Spear, C. F., & Weber-Mayrer, M. (2020). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and children's outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 329–343. <https://doi.org/10.1037/edu0000380>
- Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Zettler-Greeley, C. M., Bailet, L. L., Lewis, K., & Thomas, L. J. G. (2022). Small-Group, Emergent Literacy Intervention Under Two Implementation Models: Intent-to-Treat and Dosage Effects for Preschoolers At-Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, <https://doi.org/10.1177/00222194221079355>
- Saldaña, J. (2016). The coding manual for qualitative researchers. SAGE.
- Sandelowski M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in nursing & health*, 33(1), 77–84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>

- Schwartz, I. S., Carta, J. J., & Grant, S. (1996). Examining the Use of Recommended Language Intervention Practices in Early Childhood Special Education Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 251–272. <https://doi.org/10.1177/027112149601600208>
- Sylvestre, A., Bouchard, C., Julien, C., Martel-Sauvageau, V., & Leblond, J. (2020). Indicateurs normatifs du développement du langage en français québécois à 36, 42 et 48 mois : résultats du projet ELLAN, *Revue canadienne d’orthophonie et d’audiologie*, 44(3), 17.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*: Harvard university press.
- Vérificateur général du Québec. (2024). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l’Assemblée nationale pour l’année 2023-2024*.
- Wolf M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of applied behavior analysis*, 11(2), 203–214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>