



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La causerie à la maternelle 4 ans : une activité toute désignée pour soutenir le développement du langage oral

Auteures

Majorie Fortin, M.A, étudiante, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
majorie.fortin1@uqac.qc.ca

Pascale Thériault, Ph.D., professeure, Université du Québec à Chicoutimi,
Canada,
pascale_theriault@uqac.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Les enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans temps plein en milieu défavorisé (TPMD) bénéficient d'une structure éducative qui leur permet de développer, entre autres, leurs habiletés langagières. Dans ce contexte, l'activité pédagogique de la causerie présente plusieurs caractéristiques qui favorisent le développement du langage oral. Cependant, les stratégies d'intervention à privilégier lors de l'animation de cette activité semblent parfois peu connues des enseignantes¹. Cette étude, à laquelle ont participé trois enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD, dresse le portrait des différentes stratégies d'intervention pouvant soutenir le développement du langage oral lors de l'animation de la causerie dans ce contexte.

Mots-clés : maternelle 4 ans ; causerie ; stratégies d'intervention ; développement du langage oral

¹ Le terme « enseignante » est utilisé considérant la place importante du personnel féminin à l'éducation préscolaire.



Contexte de réalisation de la recherche

Cette recherche débute au moment où le projet pilote expérimental d'implantation de maternelles 4 ans temps plein en milieux défavorisés (TPMD) est en plein essor (MELS, 2015). Les enfants qui fréquentent ces classes présentent souvent un état de vulnérabilité élevé en ce qui concerne le développement cognitif et langagier (Desrosiers et al., 2012 ; Poirier, 2012). Dans ce contexte, il semble pertinent de s'intéresser aux différentes stratégies d'intervention réputées pour leur soutien au développement du langage oral utilisées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD. Plus précisément, la causerie présente un intérêt certain puisqu'elle figure parmi les activités quotidiennes de la maternelle offrant ainsi plusieurs occasions de soutenir le développement du langage oral (GRIMP et al., 2014).

La recherche s'est également intéressée au développement des conduites discursives (Grandaty, 2006) lors de la causerie. Dans ce contexte, l'enfant élabore son discours à travers des tâches spécifiques qui impliquent un apprentissage (Grandaty, 2003, Simon et al., 2009). Or, le présent article s'attarde exclusivement aux stratégies d'intervention utilisées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD favorisant le développement du langage oral lors de la causerie.

Problématique

De manière générale, l'enfant de quatre ans se trouve dans une période de son développement où il fait des progrès remarquables sur le plan langagier (Boisseau, 2005 ; Bouchard et Charron, 2009). En effet, les acquisitions langagières initialement amorcées au sein de la famille se poursuivent en milieu scolaire (Chevrie-Muller et Narbona, 2007). Dans ce contexte, l'enfant améliore ses habiletés langagières en étant soutenu par l'adulte et encouragé par ses pairs. Il s'approprie ainsi la réalité du monde qui l'entoure grâce à la multiplicité et à la diversité de ces échanges (Pégaz-Paquet, 2018). Cependant, il a été constaté que les enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD présentent de grands écarts en ce qui concerne le développement du langage oral (Centrale des syndicats du Québec et al., 2013 ; Giasson, 2011 ; Lemieux, 2012).

Pour plusieurs enfants issus de milieux défavorisés, le cheminement scolaire est souvent parsemé d'embûches (Bissonnette et al., 2005 ; Leroux et Théorêt, 2014 ; Menassier, 2010). Dans ce contexte, une période de préscolarisation offre, la plupart du temps, une expérience positive de l'école où l'enfant se familiarise avec les règles du vivre ensemble et la culture de l'école (Boily, 2008). Ces dispositions sont



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

favorables et essentielles, entre autres, au développement des habiletés langagières (Beauséjour et al., 2004 ; Duval et Bouchard, 2013).

Il y a plus de vingt ans que les travaux de Jordan, Snow et Porche (2000) ont montré que les programmes d'intervention centrés sur le développement du langage oral peuvent être bénéfiques aux enfants grandissant dans des milieux défavorisés. Simon et al. (2009) ont remarqué que les activités de ces programmes permettent à l'enfant des usages riches et variés du langage oral. Considérant que l'enfant a besoin de s'exprimer, de questionner, de transmettre et de comprendre pour réaliser de nouveaux apprentissages, ces activités sont un apport indéniable au développement du langage oral (Aubé, 2004 ; Law, et al., 2014 ; Simon et al., 2009)

Le développement du langage oral à la maternelle 4 ans TPMD

Que ce soit lors des jeux libres, au moment de la collation ou lors de l'habillage, la maternelle 4 ans TPMD offre à l'enfant de nombreuses occasions de discuter et d'interagir, ce qui a, habituellement, un effet positif sur le développement du langage oral (Fédération autonome de l'enseignement, 2013a ; Maltais, et al., 2011). Cependant, pour les enfants issus de milieux défavorisés, ces différentes occasions d'interactions avec les pairs peuvent être des sources de stress considérant les difficultés qu'ils éprouvent à s'exprimer oralement (Fujiki et al., 2001 ; Mashburn et al., 2009). En effet, ces enfants n'ont généralement pas assez confiance en leurs capacités de locuteur pour communiquer avec les autres. Fujiki et al. (2001) ont remarqué que les enfants éprouvant des difficultés sur le plan de la communication orale ignorent généralement les situations conversationnelles qui se déroulent autour d'eux et sont aussi ignorés des autres. Dans ce cas, les situations où l'enfant a l'occasion de participer à une conversation pour s'exercer à la parole sont considérablement réduites.

Un enfant qui présente une vulnérabilité dans le développement des habiletés langagières est plus à risque d'éprouver des difficultés au cours de son cheminement scolaire (Catts et al., 2002 ; Courtemanche et al., 2012 ; Florin, 2010 ; Gosse et al., 2013 ; Lemelin et Boivin, 2007). À ce propos, Lentin (2009) affirme que l'acquisition de compétences liées au développement du langage oral est essentielle pour structurer les futurs apprentissages. À partir de ces constats, il devient nécessaire de porter une attention particulière à ces enfants issus des milieux défavorisés afin de leur proposer un environnement et des activités riches et variées favorisant le développement du langage oral dans les structures éducatives qu'ils fréquentent.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les orientations ministérielles

Lors du déroulement de cette étude, une seule participante connaît l'existence du document intitulé *Projet de programme d'éducation préscolaire – Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé* (MELS, 2013), mais elle ne l'utilise pas. Les enseignantes se réfèrent plutôt au *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Les connaissances se rapportant au développement du langage oral concernent autant les notions liées à la langue orale, à la langue écrite, au récit que celles se rapportant à la reconnaissance et à l'écriture de mots fréquemment utilisés (ministère de l'Éducation, 2001). Lafontaine, Plessis-Bélaïr et Bergeron (2007) précisent que le développement du langage oral est alors considéré comme une compétence à développer de manière transversale à travers toutes les autres compétences plutôt que comme un objet d'apprentissage à part entière.

Les instances ministérielles comptent sur les compétences professionnelles des enseignantes pour proposer des activités adaptées aux caractéristiques des enfants fréquentant la maternelle (MÉES, 2017). Malgré la confiance qui leur est accordée, il reste qu'elles se sentent peu outillées pour bien répondre aux besoins des enfants de quatre ans, et ce, précisément en ce qui concerne le développement du langage oral (Bautier, 2018). Cette situation vient appuyer les propos de Bouchard et al. (2017) qui considèrent que les interventions donnant lieu à des échanges riches et variés en classe restent, de manière générale, méconnues et peu utilisées par les enseignantes.

Enfin, les enseignantes ont un rôle primordial à jouer dans l'éclaircissement et le dévoilement de l'objet d'apprentissage dans le cadre de l'organisation d'une séance de langage (Dumais, 2015 ; Dupont et Grandaty, 2012 ; Fournier et Peret, 2012). Il devient essentiel qu'elles soient en mesure de bien guider ces échanges, notamment lors de la causerie, afin de favoriser le développement du langage oral. De telles interventions sont d'autant plus importantes considérant la difficulté à communiquer oralement de certains enfants.

La causerie : une activité toute désignée pour favoriser le développement du langage oral

Parmi les activités proposées aux enfants de la maternelle 4 ans TPMD, la causerie suscite un intérêt particulier puisqu'étant axée sur le développement du langage oral, l'enfant y a l'occasion d'échanger avec ses pairs et avec l'enseignante sur différents thèmes. Il est alors en mesure de développer des habiletés sociales de communication telles que le respect, l'écoute et le partage (Bondy et Ketts, 2001 ; Colins, 2013 ; Hamre et al., 2007 ; Kriete, 2002). C'est aussi un moment pour confronter ses perspectives personnelles et pour bénéficier de l'expérience collective (Boily 2008, Boiron, 2011). De plus, ces échanges à plusieurs permettent



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

aux enfants d'expérimenter des techniques de questionnement simple, de structurer l'information de manière à devenir des apprenants compétents, non seulement en ce qui concerne leurs habiletés langagières, mais aussi dans les autres domaines d'apprentissage comme la lecture et l'écriture (Boisclair et Makdissi, 2010 ; Fiorentino et Howe, 2004 ; Giasson, 2011 ; Mashburn et al., 2009).

Cependant, des chercheurs relèvent que l'activité pédagogique de la causerie peut présenter certaines faiblesses qui ne permettent pas toujours aux enfants de développer leurs habiletés langagières (Froment et Leber-Marín, 2003 ; Kirady, 2002 ; Péroz, 2016). Par exemple, dans certaines classes, la causerie s'insère dans la routine d'accueil qui comprend la lecture du calendrier et la présentation de l'horaire de la journée, repoussant ainsi le développement du langage oral au second plan. Péroz (2010) constate que cette façon de faire offre peu de place pour l'expression des enfants, l'enseignante occupant la majorité du temps de parole. D'autres moments d'échanges collectifs sont structurés autour d'activités d'éveil concernant la prononciation et la sonorité des mots. Alors, l'enseignante questionne les élèves et attend des réponses précises concernant la phonologie des mots. Or, ce travail sur les sons, les syllabes et les phonèmes est spécifique à la conscience phonologique (Morin, 2007) et une approche trop scolaire centrée sur la prononciation et l'utilisation d'un vocabulaire précis ne favoriserait pas la communication (García-Debanco, et al., 2004 ; Justice et Kaderavek, 2004). De plus, il a été constaté que les interventions de type question-réponse, qui ont lieu entre l'enseignante et un élève à la fois, ainsi que les interventions qui contribuent au maintien de la discipline, sont majoritairement utilisées en contexte de causerie (Bautier, 2018 ; Grandaty, 2003 ; Leach et Lewis, 2012). Ces interventions ne stimulent pas réellement les apprentissages pour un oral participatif permettant le développement du langage oral.

Selon Doyon et Fisher (2010b), certains facteurs clés sont déterminants pour assurer la qualité de l'activité pédagogique de la causerie afin de favoriser le développement du langage oral et de la pensée. En effet, en utilisant des stratégies d'intervention réputées pour soutenir le développement du langage oral, il est possible de rendre une causerie plus constructive en ce sens (Doyon et Fisher, 2010a ; Massey, 2004 ; Massey, et al., 2008 ; Péroz, 2016).

L'utilisation de stratégies d'intervention afin de favoriser le développement du langage oral lors de la causerie

Les stratégies d'intervention sont définies comme une organisation de méthodes, de techniques et de moyens visant à atteindre un objectif (Raynald et Reunier, 2014). Lors de la causerie, l'enseignante joue un rôle primordial dans le choix et l'utilisation des stratégies d'intervention qui lui



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

permettent de soutenir l'enfant pendant cette tâche langagière (Boisseau, 2015).

Considérant que certains enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD se retrouvent dans une situation de vulnérabilité cognitive et langagière (Desrosiers et al., 2012 ; Poirier, 2012), il importe de s'intéresser aux stratégies d'intervention pouvant soutenir le développement du langage oral dans ce contexte précis. Conséquemment, les stratégies d'intervention proposées dans le but de soutenir ce développement doivent prendre en compte les besoins particuliers des enfants auxquels elles s'adressent (Cantin et al., 2012 ; Gosse et al., 2013 ; Hoff, 2013). Par exemple, l'enseignante intervient en respectant le développement du langage et de la pensée de chacun en centrant ses interventions sur des occasions de paroles fonctionnelles et significatives en lien avec les activités de la classe ou de la vie quotidienne de l'enfant (Doyon et Fisher, 2010c).

Malgré que certaines recherches permettent déjà de documenter quelques stratégies d'intervention favorisant le développement du langage oral chez les enfants lors de la causerie à la maternelle 5 ans, il est pertinent de documenter ce qui se fait dans le contexte particulier de la maternelle 4 ans TPMD. D'autant plus que les recherches à ce sujet sont peu nombreuses (Centrale des syndicats du Québec et al., 2013 ; Japel et al., 2014 ; Maltais et al., 2011).

Cet article propose donc des éléments de réponse à la question suivante : quelles sont les stratégies d'intervention utilisées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui soutiennent le développement du langage oral lors de la causerie ?

Cadre de référence

Cette section s'attarde au langage oral ainsi qu'aux stratégies d'intervention réputées pour leur contribution à son développement lors de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD.

Le développement du langage oral

Bien que les théories piagésiennes présentent un intérêt certain lorsqu'il est question du développement du langage oral, quelques nuances sont toutefois nécessaires pour transférer ces concepts aux enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans TPMD. D'ailleurs, Lentin (2009) propose une vision plus moderne des stades de développement de l'intelligence de Piaget (1967) en posant un regard nuancé surtout en ce qui a trait au développement du langage oral. Contrairement à ce que Piaget avançait, elles ne sont pas nécessairement faites au même âge chez tous les enfants. Le développement du langage oral peut varier énormément selon



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les caractéristiques personnelles des enfants et l'environnement dans lequel ils évoluent (Lentin, 2009). Tout en considérant qu'effectivement, certains « stades » doivent être atteints avant que l'enfant puisse passer à un stade supérieur de son développement, deux enfants du même âge ne connaissent pas nécessairement le même nombre de mots et n'en sont pas au même point dans leur développement du langage oral.

Selon la théorie vygotkienne, la zone proximale de développement (ZPD) correspond au « caractère conscient et au caractère volontaire des concepts qui n'ont pas atteint leur plein développement dans les concepts spontanés de l'écolier. » (Vygotski, 1985, p.287) Il faut considérer la différence qui existe entre le développement actuel de l'enfant, qui est souvent lié à son âge mental, et la ZPD qui correspond à son plein potentiel. Cette mesure permet de prendre en compte les acquis passés et actuels, mais aussi les processus en devenir (Florin, 2016). Dans le cas du développement du langage oral, l'adulte est invité à adapter ses interventions en considérant les habiletés langagières actuelles de l'enfant, mais aussi celles à venir (Kyuchukov et al., 2018). Or, adapter l'intervention à la ZPD de chaque enfant ne signifie pas qu'il faille s'adresser à eux dans un langage enfantin. Généralement, l'adulte emploie un langage soutenu même s'il s'adresse à un enfant. Il adapte simplement les mots choisis, fait des phrases complètes, mais plus simples (Bodrova et Leong, 2003). Ici, on considère implicitement que chacun a besoin d'une intervention différente de l'adulte dans le développement du langage oral puisque la ZPD varie pour chacun.

En contexte scolaire, l'enfant effectue des progrès concernant le développement du langage oral lorsqu'il interagit avec un adulte, mais il peut aussi apprendre considérablement lors d'interactions avec ses pairs (Chen et al., 2008). Les enfants échangent entre eux et explorent les différents mécanismes du langage comme les codes (Bruce, et al., 2006 ; Mashburn, et al., 2009). Plus particulièrement, Schechter et Bye (2007) ont constaté que les enfants provenant des milieux défavorisés profitent des interactions en classe avec des enfants ayant des habiletés langagières plus développées. Même s'ils ne participent pas directement à la discussion, les pairs servent, dans ce cas, de modèles inspirant des pratiques langagières ayant cours dans le cadre scolaire. Ainsi, les échanges avec les pairs constituent des apports essentiels à la co-construction de nouvelles réalités (Beauséjour et al., Boiron 2011) vers une culture commune du discours en classe (Froment et Leber-Marín, 2003).

Les travaux de Bruner et Watson (1987) parlent de « Language Acquisition Support System (LASS) » (Bruner et Watson, 1987, p. 15) qui peut se traduire par l'expression *Système de support pour l'acquisition du langage*. L'objectif n'est pas ici de faciliter la tâche pour l'enfant, mais de varier l'importance du soutien afin de transférer la responsabilité de la performance et de l'apprentissage à l'enfant (Bodrova et Leong, 2012).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cela signifie que les interactions de l'adulte vers l'enfant lui permettent d'aboutir à de meilleures performances pour ensuite passer à un niveau supérieur de compétence (Muller, 2012). En utilisant des stratégies d'intervention adaptées aux besoins des enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD, il devient alors possible de favoriser le développement du langage oral, lors de la causerie.

La causerie

Au Québec, la pratique de la causerie remonterait au début des années 1960. Malgré que sa fonction ait changé à travers les décennies, il n'en demeure pas moins qu'elle a été, principalement, considérée comme une activité pédagogique favorisant le développement du langage oral et de la pensée.

Lors de leurs travaux menés au début des années 2000, Fisher et Doyon (2003) constatent que :

Peu importe que l'on désigne cette activité par le terme de « causerie », de « nouveau du jour » ou qu'on ne lui donne pas de nom, elle implique généralement une consigne de départ donnée par l'enseignante (de quoi on va parler), des règles de fonctionnement, une manière de disposer les enfants, le plus souvent assis par terre, en cercle. L'activité prend souvent place en début de journée, après avoir rempli le calendrier et pris les présences. (Fisher et Doyon, 2003, p.17).

Bien qu'ils aient plus de vingt ans, ces constats sont toujours actuels.

Plus récemment, le Groupe de recherche et d'intervention dans le monde du préscolaire (GRIMP) a poussé plus loin la réflexion sur cette activité pédagogique en proposant une approche renouvelée. L'expérimentation de cette nouvelle approche, à laquelle participaient cinq enseignantes, a révélé qu'elles percevaient la causerie différemment à la suite du projet :

[L]a causerie [est désormais perçue] comme une activité qui varie dans le temps, les sujets et les modalités. Cette activité, typique du préscolaire, offre quotidiennement la possibilité d'avoir un impact sur le développement affectif, social, langagier et cognitif des enfants, mais on oublie parfois toute sa richesse et les occasions de l'exploiter. (GRIMP et al., 2014, p. 28).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Finalement, retenons que la maternelle est un lieu où les échanges sont nombreux et diversifiés (GRIMP et al., 2014) où se dégagent des espaces qui favorisent les interactions langagières, comme l'activité pédagogique de la causerie.

Des stratégies d'intervention réputées pour leur contribution au développement du langage oral à la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie

En premier lieu, il importe de s'intéresser à la notion de stratégie, d'abord du point de vue de l'enfant, ensuite du point de vue de l'intervention pédagogique. L'enfant met naturellement en place des stratégies pouvant être considérées comme la manière dont il s'approprie la langue (Le Normand, 2007). Ces stratégies lui permettent de « mettre en relation le sens des énoncés dans un environnement sociofamilial ou socioculturel donné » (Le Normand, 2007, p. 36). Sur le plan pédagogique, Raynald et Rieunier (2014) définissent la notion de stratégie comme une organisation de méthodes, de techniques et de moyens visant à atteindre un objectif. C'est cette deuxième définition qui oriente généralement l'action enseignante dans le contexte préscolaire.

De manière générale, le développement du langage oral s'effectue d'abord dans le contexte familial, naturellement, sans qu'un enseignement soit nécessaire (Dumais, 2014 ; Halté, 2005). Ce langage social, dont le développement se poursuit en maternelle, en est un d'action, de situation et lié aux activités quotidiennes qui reposent sur l'utilisation de mots avec lesquels l'enfant est familier (Giasson, 2011). Par ailleurs, ce dernier doit aussi développer un langage scolaire dès son entrée à la maternelle (Giasson, 2011 ; Péroz, 2010). Péroz (2010) explique cette nécessité par le fait que le langage de l'école, celui qui concerne précisément les apprentissages, doit être enseigné parce qu'il est plus abstrait, normé et utile tout au long du parcours scolaire. La construction d'une référence commune des termes utilisés ou discutés demande donc une certaine organisation (Grandaty, 2001).

Ainsi, le langage oral pourrait se développer en bénéficiant d'un enseignement organisé (Canut, 2011). À ce propos, Martineau et Simard (2001) affirment qu'« une discussion bien planifiée ne se déroule pas de manière fantaisiste, elle comporte au contraire un certain ordre... » (Martineau et Simard, 2001, p. 104). Or, cette vision structurée de la causerie n'est pas nouvelle. Il y a plus de trente ans, Bruner et Watson préconisaient un enseignement du langage oral qui proposait à l'enfant « des scénarios routiniers et familiers » (Bruner et Watson, 1987, p. 34) afin qu'il comprenne que certains moments, comme la causerie, sont précisément dédiés à l'interaction langagière.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'utilisation de ces stratégies d'intervention, lors de l'animation de l'activité pédagogique de la causerie, permet généralement la diminution du temps de parole occupé par l'enseignante, offrant ainsi davantage de possibilités aux enfants de s'exprimer pendant la tâche langagière (Chemla, 2002). De plus, comme le mentionnent Fournier et Péret (2012), ces interventions réduiraient également la frustration chez l'enfant, qui se sentirait davantage soutenu et accompagné dans son effort de communication.

Issu d'une recension des écrits, le tableau 1 présente différentes stratégies d'intervention pouvant être utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD réputées pour leur soutien au développement du langage oral.



Tableau 1 : Répertoire des stratégies d'intervention réputées pour leur soutien au développement du langage oral

Encourager la production langagière	<ul style="list-style-type: none">• Proposer des activités stimulant l'expression orale et les échanges entre pairs. Envisager l'utilisation d'orientations variées lors de la causerie afin d'utiliser différentes fonctions du langage (Best et coll., 1978; Henry et Rickman, 2007; Hunkeler, 2009; Halliday, 1975; Doyon & Fisher, 2010a).
Utiliser l'étyage	<ul style="list-style-type: none">• S'adresser aux enfants dans un langage soutenu qu'ils sont en mesure de comprendre pour les amener à acquérir de nouveaux mots de vocabulaire, des structures de phrases plus complexes, etc. (Harne & coll., 2007; Duval & al., 2016; Florin, 2016; Bruner & Watson, 1987).
Prendre le temps	<ul style="list-style-type: none">• Écouter vraiment la parole de l'autre, se présenter en modèle. Laisser le temps à l'enfant de réfléchir pour qu'il puisse répondre avant de passer la parole au suivant (Daniel, 2009; Péroz, 2018; Barnes, 2008).
Poser des questions ouvertes	<ul style="list-style-type: none">• Les questions ouvertes incitent l'enfant à fournir un effort plus soutenu que le type de question-réponse. Évaluer le niveau de complexité des questions et les adapter en fonction de la progression de chacun (Massey, 2004; Hamre et al., 2007).
Utiliser des stratégies réputées pour favoriser le développement du langage oral	<ul style="list-style-type: none">• La reformulation : Reformuler le propos de l'enfant correctement (Strapp & Federico, 2000; Dorance, 2001).• L'expansion : Inclure le propos de l'enfant dans une phrase complète (Bouchard, 2008).• L'extension : Complexifier le propos en y ajoutant un mot ou un commentaire (Bouchard & Fréchette, 2019; Canut, 2011).

Malgré que ce répertoire ne soit pas exhaustif, il offre des pistes d'intervention pratiques pouvant être utilisées dans le contexte de l'animation de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD. Principalement inspiré des pratiques ayant cours dans les classes de maternelle 5 ans, il a été le point de départ de l'analyse des stratégies d'intervention déployées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD.

Après avoir exposé la problématique et situé le cadre de référence, la prochaine section explique la démarche méthodologique qui a permis de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

documenter les stratégies d'intervention mobilisées par des enseignantes lors de la causerie.

Démarche méthodologique

Cette section présente les participantes en plus d'expliquer l'ensemble de la démarche méthodologique de la recherche.

Les participantes

Trois enseignantes de commissions scolaires² différentes ont participé, sur une base volontaire à la recherche. La constitution du groupe de participantes peut être identifiée ici comme étant « orientée » (Miles et Huberman, 2003, p. 58) ou « intentionnelle » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 130) puisque les enseignantes présentaient des caractéristiques communes en lien avec l'objet de recherche. Par exemple, elles étaient toutes trois titulaires d'une classe maternelle 4 ans TPMD dont l'IMSE³ était de 10 et pratiquaient quotidiennement l'activité pédagogique de la causerie.

Considérant le fait que les maternelles 4 ans TPMD faisaient partie de projets pilotes lors de la collecte des données, le bassin de participantes possibles était donc réduit dans la région où s'est déroulée la recherche. Cette situation a donc permis de considérer la participation d'une enseignante cumulant six ans d'expérience comme titulaire d'une classe maternelle 4 ans et 5 ans en milieu défavorisé. Les autres participantes en étaient toutes deux à leur première année d'enseignement à la maternelle 4 ans TPMD, mais comptaient quatre années d'expérience en enseignement au primaire.

La démarche de recherche

Une démarche de recherche qualitative-interprétative (Savoie-Zajc, 2011) de type descriptif a été adoptée afin d'atteindre les objectifs fixés, dont celui de documenter les stratégies d'intervention utilisées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral. Cette posture méthodologique a permis d'aborder la problématique selon toutes ses dimensions (Mason, 2002; Trudel et al., 2007) considérant ainsi avec minutie les détails de l'environnement, les comportements des enfants, l'ambiance dans la classe, la manière dont l'enseignante s'installe pour débiter la causerie, etc.

² Devenus des centres de services scolaires en juin 2020

³ Indice de milieu socioéconomique



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Collecte des données

La collecte de données s'est déroulée entre mars et juin 2015 et, comme le suggère une démarche de recherche qualitative, les données ont été obtenues à partir de l'utilisation de différents outils (Mucchielli, 2009).

D'entrée de jeu, un entretien semi-dirigé (Mayer et Saint-Jacques, 2000) a été réalisé avec chacune des enseignantes. Par la suite, trois périodes d'observation ont été effectuées dans les classes. Ces observations comprenaient une séance de causerie filmée qui a permis de rester en contact direct avec la réalité du terrain et l'objet de recherche (Cooper et Hughes, 2015). Enfin, un entretien d'explicitation (Vermersch, 2011) a été réalisé avec chaque participante pour aborder plus en profondeur des phénomènes observés en classe. Ces moments privilégiés ont permis une compréhension accrue de ces phénomènes. De plus, un journal de bord (Baribeau, 2005) a été organisé de manière à noter des observations ou des pensées spontanées, mais il a également permis d'effectuer un pré-classement des différentes catégories concernant les stratégies d'intervention observées lors des causeries.

Analyse des données

Dans le contexte de cette recherche de type qualitatif-interprétatif descriptif, la réflexion analytique s'est amorcée dès le début de la collecte des données, comme le suggèrent Miles et Huberman (2003). La démarche s'est donc déroulée de façon itérative (Gagnon, 2005a; Paillé et Mucchielli, 2012). Certaines stratégies d'intervention recensées dans le cadre de références ont été observées sur le terrain, tandis que d'autres ont émergées des observations. Puis, toutes ses stratégies ont été analysées et validées, entre autres, par les enseignantes lors des entretiens d'explicitation. Par conséquent, il a été possible de confirmer certains constats et réflexions pendant la collecte de données (Savoie Zajc, 2011).

L'analyse de contenu

C'est avec l'intention de traiter les données collectées, en respectant la tradition de la recherche qualitative, que l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) s'est avérée un choix pertinent. Celle-ci a permis de classer les éléments analysés pour en faire ressortir les caractéristiques en vue de mieux comprendre la réalité observée. Cette méthode d'analyse reposait sur un cadre de références scientifiques qui est venu orienter constamment la réflexion analytique. Aussi, l'analyse de contenu a laissé une place importante à l'émergence de stratégies non répertoriées dans le cadre de référence qui ont servi à compléter un portrait représentatif de la situation, considérant ainsi la singularité des milieux.

Comme le suggèrent Landry et al., (2006), un traitement informatique des données fut effectué et le logiciel Atlas-TI a été utilisé à



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

cette fin. L'organisation et le traitement des données ont permis de bien repérer les phénomènes récurrents, pour ensuite les classer en catégories (Gagnon, 2005a) qui, une fois analysées, sont venues stabiliser l'extraction de sens (Matteson et Lincoln, 2009). Ainsi, il a été possible de documenter finement les stratégies d'intervention utilisées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral lors de la causerie.

L'analyse des données consistait à considérer la fréquence avec laquelle revenaient les différentes catégories et sous-catégories et d'en dégager le sens afin de mieux comprendre l'objet d'étude (Gagnon, 2005a). Les différentes stratégies d'intervention réputées pour soutenir le développement du langage oral utilisées par les enseignantes à la maternelle 4 ans TPMD en contexte de causerie ont donc pu être analysées et classées à partir de catégories établies préalablement. D'autres catégories absentes lors de la création du cadre de référence ont également été intégrées à la grille d'analyse. Selon L'Écuyer (1987), ce sont des catégories qui émergent à la suite des observations sur le terrain ou de divers entretiens.

Ce travail d'analyse a permis de comptabiliser les occurrences de chacune des stratégies observées. Plus une stratégie d'intervention a été utilisée par les enseignantes participantes, plus son niveau d'occurrence est élevé. À l'inverse, les stratégies d'intervention qui ont été peu observées ont un faible niveau d'occurrence.

Après avoir expliqué la démarche de recherche, nous nous attarderons à la présentation des résultats dans la prochaine section.

Présentation des résultats

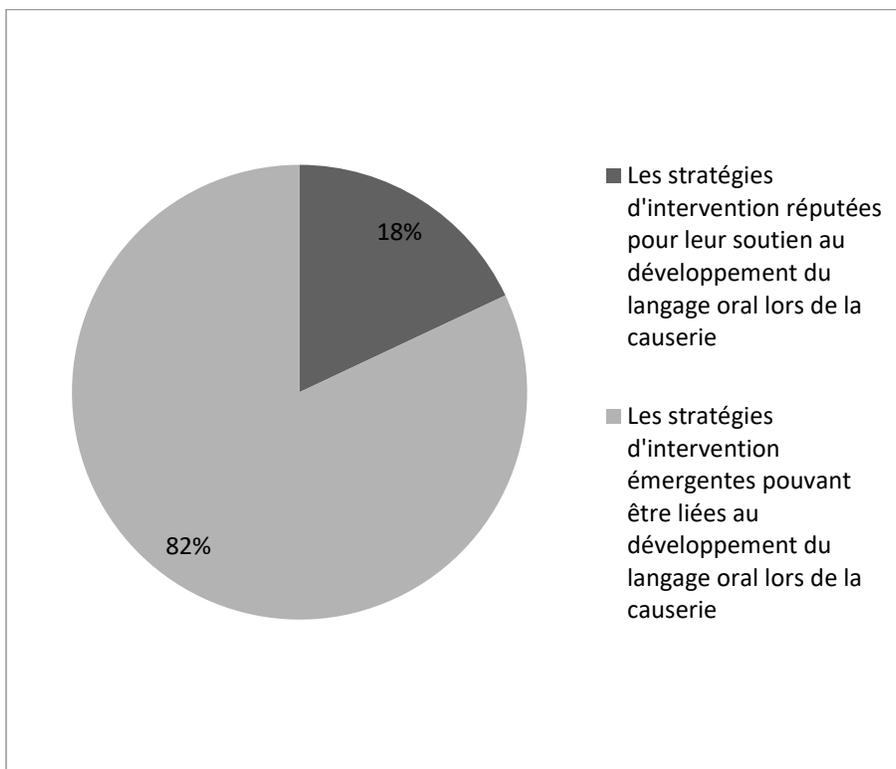
Afin de faciliter la mise en perspective des résultats, il importe de rappeler que l'article tente d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : quelles sont les stratégies d'intervention utilisées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui soutiennent le développement du langage oral lors de l'animation de la causerie ? La présentation des résultats comprend trois sections : 1) le portrait général des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes lors de la causerie; 2) les stratégies d'intervention réputées et utilisées par ces enseignantes lors de la causerie; et 3) les stratégies d'intervention émergentes et utilisées par ces enseignantes lors de la causerie.



Portrait des stratégies d'intervention soutenant le développement du langage oral utilisées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie

D'abord, une première analyse a permis de distinguer les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes en deux catégories : 1) les stratégies réputées pour leur soutien au développement du langage oral; et 2) les stratégies d'intervention émergentes. La figure 1 expose les résultats de cette analyse.

Figure 1 : Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD soutenant le développement du langage oral lors de la causerie





REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

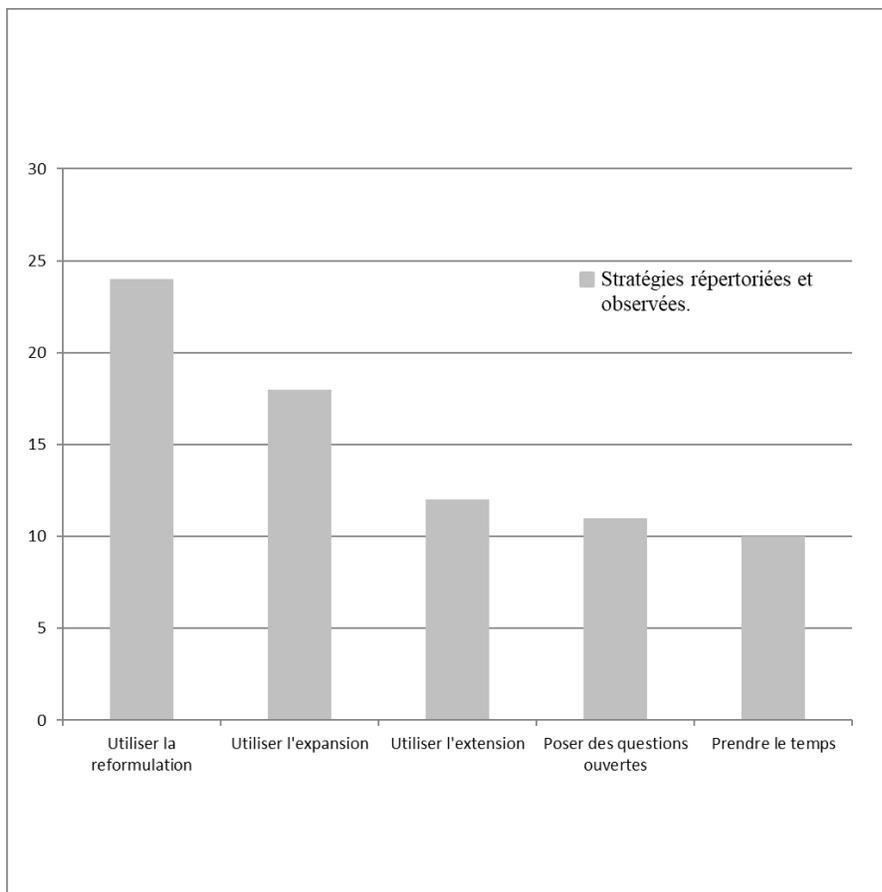
Ces premiers résultats sont étonnants puisqu'ils révèlent que les stratégies émergentes sont celles qui sont majoritairement utilisées par les enseignantes, laissant ainsi très peu de place aux stratégies réputées pour leur soutien au développement du langage oral. Les stratégies d'intervention répertoriées pour les deux catégories sont détaillées dans les sections qui suivent.

Les stratégies d'intervention réputées pour leur soutien au développement du langage oral utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans lors de la causerie

Malgré que les enseignantes recourent peu aux stratégies réputées pour leur soutien au développement du langage oral lors de la causerie, cinq d'entre elles se sont démarquées par leur nombre d'occurrences. Ces stratégies les plus fréquemment utilisées sont dévoilées dans le tableau 2.



Tableau 2 : Stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD réputées pour leur soutien au développement du langage oral lors de l'animation de la causerie



Le tableau 2 indique que la reformulation (24 d'occurrences) et l'expansion (17 occurrences) sont les stratégies d'intervention les plus fréquemment utilisées. Il montre également que les enseignantes ont recours aux stratégies d'intervention *Utiliser l'extension* (12 occurrences), *Poser des questions ouvertes* (11 occurrences) et *Prendre le temps* (10 occurrences) dans des proportions assez similaires. Malgré que les stratégies d'intervention réputées pour leur soutien au développement du langage oral aient été moins utilisées par les enseignantes que les stratégies d'intervention émergentes, chacune d'entre elles a été utilisée selon des occurrences variant entre 24 et 10.

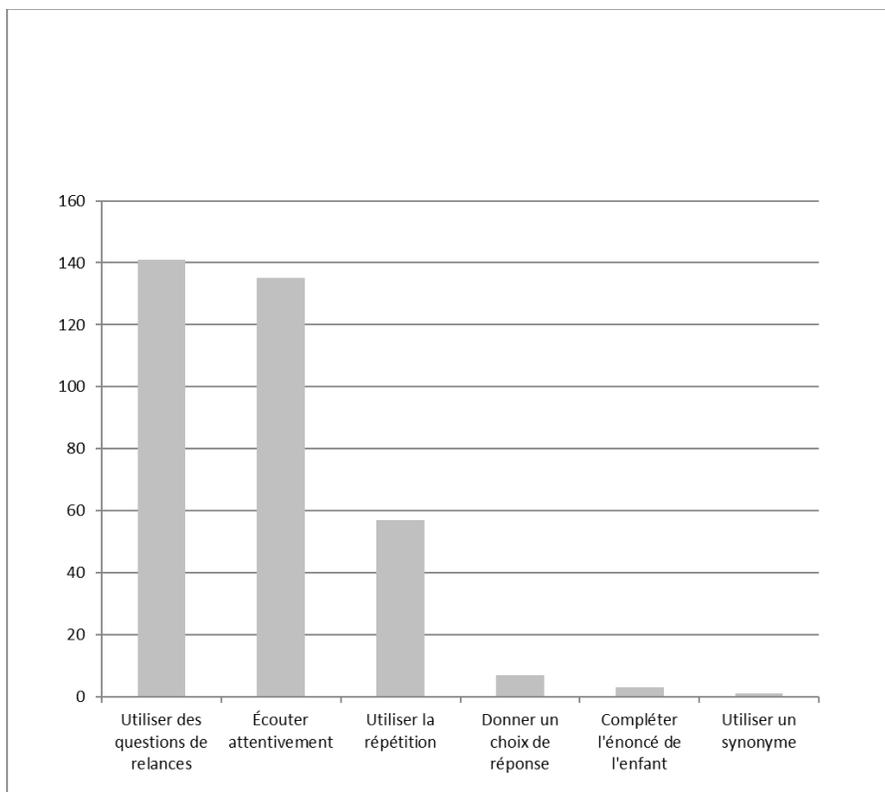


REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les stratégies d'intervention émergentes pouvant être liées au développement du langage oral utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie

Comme mentionné précédemment, les résultats révèlent que les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD utilisent davantage les stratégies émergentes que celles répertoriées dans le cadre de référence. Le tableau 3 présente ces stratégies d'intervention émergentes pouvant être liées au développement du langage oral utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie.

Tableau 3 : Stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être associées au développement du langage oral lors de la causerie



Le tableau 3 révèle que les stratégies d'intervention *Utiliser des questions de relance* (141 occurrences) et *Écouter attentivement* (135 occurrences) constituent les principales stratégies utilisées par les enseignantes, suivies d'*Utiliser la répétition* (57 occurrences). Qui plus est, les résultats montrent que, toutes catégories confondues, les stratégies



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Utiliser des questions de relance (141 occurrences) et *Écouter attentivement* (135 occurrences) sont celles privilégiées lors de causerie pour soutenir le développement du langage oral des enfants. Des stratégies qui, rappelons-le, ne figurent pas parmi celles réputées pour leur contribution au développement du langage oral.

La discussion qui suit présente des pistes de réflexion pour tenter de comprendre ces résultats. Ces réflexions mettent également en lumière des pistes d'intervention pouvant inspirer les pratiques en contexte d'animation de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD.

Discussion des résultats

Cette recherche dresse le portrait des stratégies d'intervention utilisées par trois enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD soutenant le développement du langage oral lors de l'animation de la causerie. Ce répertoire de stratégies, dont certaines sont réputées pour leur efficacité, constitue des retombées pertinentes pour les pratiques pédagogiques.

Dans le contexte particulier des classes maternelles 4 ans TPMD, il est donc attendu que l'enseignante utilise des stratégies d'intervention qui sont adaptées aux capacités réelles des élèves (Royer, 2004) lorsqu'il s'agit de participer à une discussion de groupe comme la causerie. Cependant, les enseignantes interrogées ont relevé le manque d'indications et d'outils concernant les stratégies d'intervention à utiliser pour soutenir le développement du langage oral lors de la causerie. Cette situation vient appuyer les propos de Bouchard et al., (2017) qui considèrent que les interventions donnant lieu à des échanges riches et variés en classe restent, de manière générale, méconnues et peu utilisées par les enseignantes. Bien qu'il fournisse quelques pistes d'observation et d'intervention, *Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉES, 2021) ne propose aucun exemple d'activités permettant d'illustrer ces nouvelles orientations ministérielles. Ce constat est surprenant considérant une recommandation explicite à cet égard dans le rapport de recherche de Japel et al. (2014) intitulé *Les maternelles quatre ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez des enfants en milieux défavorisés*.

Stratégies d'intervention réputées pour leur soutien au développement du langage oral utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans lors de la causerie

La causerie offre ce temps partagé, cet espace où les interventions de l'adulte et des pairs se manifestent dans l'étayage du langage chez l'enfant. Il est d'ailleurs possible d'établir un lien entre les interventions utilisées par les enseignantes lors de la causerie et cet étayage dont parle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Bruner (1983) dans ses travaux. L'étayage comprend un ensemble d'interventions (Florin, 2016) qui place l'adulte dans une situation d'expert venant apporter une aide sensible à l'enfant afin qu'il puisse apprendre les structures complexes de la langue comme la sémantique et la syntaxe. Les stratégies d'intervention attribuables au concept d'étayage (Bruner, 1983) observées dans le cadre de cette étude sont la répétition (57 occurrences), la reformulation (24 occurrences), l'extension (12 occurrences) et l'expansion (18 occurrences).

Ces stratégies, souvent utilisées spontanément dans le cadre d'interactions entre parents et enfant lors d'activités quotidiennes (Huttenlocher et al., 2007), trouvent pleinement leur place dans le contexte d'animation de la causerie. Elles gagneraient à être utilisées plus fréquemment puisqu'elles favorisent les interactions dans un contexte routinier, comme la causerie, et permettent à l'enfant d'entrer progressivement dans un processus d'acquisition d'habiletés langagières (Hunkeler, 2014).

Stratégies d'intervention émergentes pouvant être liées au développement du langage oral utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans lors de l'animation de la causerie

Les résultats révèlent aussi que les enseignantes de cette étude utilisent des stratégies qui n'ont pas été répertoriées dans le cadre de références lors de l'animation de la causerie. Ces stratégies émergentes présentent un réel intérêt pédagogique puisqu'elles semblent répondre plus spécifiquement aux réalités des milieux observés.

Parmi ces stratégies émergentes figure *Prendre le temps* (10 occurrences), ce qui signifie prendre le temps d'écouter pour permettre aux enfants de structurer leur pensée afin de proposer un espace dialogique où la pression et les attentes sont diminuées. Péroz (2010) propose de diminuer les interventions de l'enseignante et de ralentir le rythme effréné du traditionnel dialogue questions-réponses afin de laisser un plus grand espace-temps disponible pour les enfants lors des échanges ayant lieu pendant la causerie.

Aussi, la stratégie d'intervention *Donner un choix de réponse* (7 occurrences) permet aux enfants très timides de prendre part, aussi peu soit-il, à la discussion. Il est possible de penser, après avoir observé ce phénomène à plus d'une reprise, que ces enfants se sentent inclus malgré leur difficulté à s'exprimer. Cette stratégie est facilitante pour les enfants qui, comme l'ont constaté Fujiki et al. (2001), ont peu confiance en leur compétence à communiquer avec les autres.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Comme le mentionnent Volteau et Millogo (2018), l'application de ces gestes professionnels ne va pas de soi. Et pourtant, c'est par le langage que l'enseignante rassure, transmet, encourage, explique, raconte, stimule et oriente l'enfant. Ce métalangage participe à la construction de la connaissance de l'école. Il est donc primordial d'en prendre pleinement conscience.

Les résultats de cette étude viennent confirmer les constats de plusieurs études qui soulignent que pour que l'impact de la fréquentation d'un milieu éducatif préscolaire soit positif sur le développement du langage oral, les expériences langagières doivent être de grande qualité (Gosse et al., 2013; Mashburn et al., 2008). Il ne s'agit donc pas de considérer le nombre d'occurrences d'une stratégie, mais surtout la qualité des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie.

Conclusion

C'est ainsi que les témoignages entendus lors des entretiens et les séances d'observation dans les classes apportent un éclairage réaliste sur la situation particulière dans laquelle se retrouvent les enseignantes ayant participé à cette étude. En effet, les recherches concernant le développement du langage oral lors de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD étant peu nombreuses, les stratégies d'intervention constituant le cadre de références ne correspondaient pas tout à fait à la réalité de celles-ci. Les stratégies d'intervention répertoriées relevaient surtout de recherches menées dans des classes de maternelle 5 ans. Par conséquent, les stratégies d'intervention émergentes se sont avérées plus représentatives de la réalité des milieux observés et donnent l'impression de mieux répondre aux besoins particuliers des enfants qui fréquentent ces classes.

Enfin, il semble nécessaire de poursuivre l'offre de formation continue basée sur des pratiques pouvant soutenir les enseignantes dans les défis que représente l'accompagnement des enfants issus de milieux défavorisés (Japel et al., 2014). D'ailleurs, Guskey (2002) affirme que la formation continue permet d'améliorer les pratiques d'enseignement, mais pour que cette amélioration ait lieu, du temps et des efforts doivent y être investis. Ces formations professionnelles pourraient s'inscrire dans une démarche de recherche participative afin de documenter la mise en place de nouvelles pratiques.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Aubé, M. (2004). La compétence de l'ordre de la communication : matrice originelle de toutes les compétences. *Vie pédagogique*, 131, 13-16.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning *Exploring talk in school* (1-12). SAGE.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données* (Hors-série), 98-114.
- Bautier, É. (2018). Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ? *Pratiques* (177-178), 1-17.
- Beauséjour, G., Brodeur, M., Cormier, L., Coutu, S., Deudelin, C. et Miron, J-M. (2004). *Le monde du préscolaire*. Gaëtan Morin.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée*. Presses de l'Université du Québec.
- Boily, F. (2008). *Analyse des capacités dialogiques des enfants de 5 ans dans la socioconstruction de leurs connaissances dans un contexte de causerie en classe maternelle*. Université Laval.
- Boiron, V. (2011). Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux. Dans G. Toupiol et O. Bassis (dir.). *Mémoire, langages et apprentissage*. RETZ.
- Boisclair, A. et Makdissi, H. (2010). Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie en contexte socio-culturel. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (147-183). Presses de l'Université du Québec.
- Boisseau, P. (2015). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- Bondy, E. et Ketts, S. (2001). Like Being at the Breakfast Table: The power of Morning Meeting. *Childhood Education*, 77(3), 144-149.
- Bouchard, C. (2008). Je communique : le développement du langage de 0 à 3 ans Dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Les Presses de l'Université du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bouchard C. et Charron. (2009). Le développement du langage et la littératie de 3 à 5 ans. Dans : C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contexte éducatifs* (359-405). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe maternelle quatre ans à mi-temps au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 273-300.
- Bouchard et Fréchette, N. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bruce, S., Fasy, C., Gulick, J., Jones, J. et Pike, E. (2006). Making Morning Circle Meaningful. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(4), 1-17.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. et Watson, R. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482.
- Canut, E. (2011). Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire : pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit. Dans G. Toupiol (dir.), *Mémoire, langages et apprentissage* (89-113). Retz.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, B. J. et Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
- Centrale des syndicats du Québec, Fédération des intervenantes en petite enfance du Québec, Fédération des syndicats de l'enseignement et Fédération des professionnelles et professionnels du Québec. (2013). *L'éducation, ça commence tout petit !*. Québec.
- Chemla, M.-T. (2002). Formation d'enseignants : Quelles modalités pour travailler l'oral en situation d'enseignement. *Repères*, 25, 257-274.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Chen, X., Liu, H., Chang, L. et He, Y. (2008). Effect of the Peer Group on the Development of Social Functioning and Academic Achievement: A Longitudinal Study in Chinese Children. *Child development*, 79(2), 235-251.
- Chevrie-Muller, C. et Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (3e éd.). Elsevier Masson.
- Colins, B. (2013). Empowerment of children through circle time : myth or reality. *Irish Educational studies*, 32(4), 421-436
- Cooper, K. A. et Hughes, N. R. (2015). Thick Narratives: Mining Implicit, Oblique, and Deeper Understandings in Videotaped Research Data. *Qualitative Inquiry*, 21(1), 28-35.
- Courtemanche, J., Lafrenière, R. L., Latourelle, M.-C. et Plourde, K. (2012). Le langage oral au préscolaire... un monde complexe et fascinant ! *Revue préscolaire*, 50(4), 18-20.
- Daniel, M.-F. (2009). Une pratique pédagogique pour stimuler le processus d'apprentissage du dialoguer. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (248-270). Presses de l'Université du Québec.
- Desrosiers, H., Tétrault, K. et Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socio-économiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école*. Institut de la statistique du Québec.
- Dorance, P. (2001). Entrer dans une activité de recherche en GS. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (27-63). INRP.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010a). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (44-89). Presses de l'Université du Québec.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010b). *Langage et pensée à la maternelle*. Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2014). La littérature de jeunesse pour développer la compétence à l'oral des élèves du primaire. *Vivre le primaire*, 27(3), 12-14.
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 29-52). Éditions Peisaj.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Dupont, P. et Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs. *Lettrure*, 2, 50-65.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Ministère de la Famille.
<http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf>.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2013). *Pour réduire les inégalités scolaires dès la petite enfance : se doter d'un projet structurant pour le Québec*. Québec.
- Fiorentino, L. et Howe, N. (2004). Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preschool Children. *Canadian Journal of behavioural science/ revue canadienne des sciences du comportement*, 36(4), 280-294.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2003). La causerie à la maternelle : une routine. *Revue préscolaire*, 41(1), 17-20.
- Florin, A. (2010). Modes d'accueil pour la petite enfance au regard de la recherche internationale. Dans P. Ben Soussan (dir.), *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*. Érès.
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage* (2e éd.). Dunod.
- Fournier, A. et Peret, M. (2012). *Le plaisir des mots : Les cercles de lecture. 2e année*. Université Montpellier II.
- Froment, M. et Leber-Marin, J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits : un atelier de langage à l'école maternelle*. ESF éditeur.
- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T. et Summer, C. (2001). Social Behaviors of Children With language impairment on the playground: A Pilot Study. *Langaguage, Speech and Hearing Services in Schools*, 32, 101-113.
- Gagnon, Y.-C. (2005a). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Garcia-Debanc, C., Plane, S. et INRP. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. G. Morin.
- Gosse, C. S., McGinty, A. S., Mashburn, A. J., Hoffman, L. M. et Pianta, R. C. (2013). The Role of Relational and Instructional Classroom Supports in the Language Development of At-Risk Preschoolers. *Early Education ans development*, 25, 110-133.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Grandaty, M. (2001). Conduites discursives et gestion monogérée des interactions. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'Oral dans la classe* (p. 359-397). Institut national de recherche pédagogique.
- Grandaty, M. (2003). En quoi le traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? *Les Actes de la DESCO, Didactiques de l'oral*. Caen : scéren, 112-126.
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système de médiations en classe : des objets enseignés ? Dans B. Schneuly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés* (p. 93-110) : De boeck.
- GRIMP, Bouchard, C., Duval, S., Gravel, F., Pagé, P., Boudreau, M., . . . Landry, S. (2014). Dialoguer « autrement » au préscolaire. *Revue préscolaire*, 52(1), 27-32.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean: Exploration in the development of langage*. Edward Arnold.
- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière Dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités* (p. 11-32). L'Harmattan.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. et Downer, J. T. (2007). Building a Science of Classrooms: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms. *Fondation of Child Development*, 1-35.
- Henry, G. T. et Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, 26, 100-112.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early langage trajectories of children from low-SES and langage minority homes : implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14.
- Hunkeler, H. (2009). *Les formats conversationnels des mères francophones en situation de lecture de livres d'images*. Actes du colloque AcquisiLyon 09, Lyon.
- Hunkeler, H. (2014). Stratégies d'étayage d'une mère d'enfants jumeaux dans des formats de lecture d'images. *Enfance*, 4(4), 481-503.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Huttenlocher, J. Waterfall, H.R., Vasilyeva, M., Vevea, J. L. et Hedges, L. V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology*, 43, 1062-1083.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., . . . Ste-Marie, A. (2014). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez des enfants en milieux défavorisés*. Université du Québec à Montréal.
- Jordan, G. E., Snow, C. E. et Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background and description of Approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(1), 201-211.
- Kirady, G. (2002). *La maternelle, école de la parole*. CRDP Pays de la Loire.
- Kriete, R. (2002). *The Morning Meeting Book*. Northeast Foundation for Children.
- Kyuchukov, H., Ushakova, O. et Yashina, V. (2018). Socio-Cultural Aspects of Language Acquisition Through Conversation. *Psycholinguistics*, 23(1), 189-201.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Presses de l'Université du Québec.
- Landry, N., Bhanji-Pitman, S. et Auger, R. (2006). Comparaison d'un mode de sélection par le chercheur et d'un mode d'extraction automatisée de données textuelles. *Recherches qualitatives, Hors-série(2)*, 70-85.
- Law, J., Rush, R. et McBean, K. (2014). The relative roles played by structural and pragmatic language skills in relation to behaviour in a population of primary school children from socially disadvantaged backgrounds. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(1), 28-40.
- Leach, T. et Lewis, E. (2012). Children's experience during circle time: a call for a research-informed debate. *Pastoral Care in Education*, 31(1), 43-52.
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école dans : Étude longitudinale*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010).
Gouvernement du Québec.

- Lemieux, G. (2012). Le développement des compétences langagières au préscolaire. *Revue préscolaire*, 50(1), 19-21.
- Le Normand, M.-T. (2007). Modèles psycholinguistiques du développement du langage. Dans C. Chevrie-Muller et J. Narbona (dir.), *Le langage de l'enfant : aspect normaux et pathologiques* (2^e éd.) (p. 35-56). Elsevier Masson.
- Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire : acquisitions du langage oral et écrit* (2^e éd.). ESF.
- Leroux, M. et Théorêt, M. (2014). La résilience d'enseignants œuvrant en milieux défavorisés : la voie prometteuse de la réflexion sur la pratique pour faire face à l'adversité. *International Review of Education*, 60(5), 703-729.
- Maltais, C., Herry, Y., Emond, I. et Mougeot, C. (2011). Synthèse D'une Étude Longitudinale Portant Sur Les Effets D'un Programme De Maternelle 4 Ans À Temps Plein. [Article]. *International Journal of Early Childhood*, 43(1), 67-85. doi : 10.1007/s13158-010-0023-5.
- Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Presses de l'Université du Québec.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2009). Peers effects on children's language Achievement During Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686-702.
- Massey, S. L. (2004). Teacher-Child conversation in the preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-231.
- Massey, S. L., Pence, K. L. et Justice, L. M. (2008). Educators' Use of Cognitively Challenging Questions in Economically Disadvantaged Preschool Classroom Contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2^e éd.). SAGE Publications.
- Massonet, J. (2001). Tâches langagières et posture. Dans M. Grandaty et Turco, G. (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 161-186). Institut national de recherche pédagogique.
- Matteson, S. M. et Lincoln, Y. S. (2009). Using Multiple Interviewers in Qualitative Research Studies: The Influence of Ethic of Care Behaviors in Research Interview Settings. *Qualitative Inquiry*, 15(4), 659-674.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin.
- Menassier, E. (2010). Intervention éducative en milieux défavorisés. *Vie Pédagogique, Dossier*(155), 1-75.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). De Boeck.
- Ministère de l'éducation. (1997). *Programme : éducation préscolaire*. Ministère de L'Éducation.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Québec : Bibliothèque des archives nationales du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Programme de formation québécoise - éducation préscolaire*. Bibliothèque des archives nationales du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Rapport préliminaire d'évaluation – Maternelle 4 ans temps plein en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Projet de Programme d'éducation préscolaire – Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec.
- Morin, J. (2007). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques*. Gaëtan Morin.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). A. Colin.
- Muller, C. (2012). L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère. *EDP Sciences*(Congrès Mondial de linguistique française), 325-340.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd. éd.). A. Colin
- Pégaz-Paquet, A. (2018). Quand la parole circule dans la classe : coconstruire sa « maîtrise » de la langue à l'école. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (177-178), 1-16.
- Péroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*. Scéren.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Péroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage du langage oral en moyenne et grande section de maternelle en 2010-2013. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (169-170), 1-24.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence* (7e éd.). A. Colin.
- Poirier, D. (2012). Une maternelle quatre ans à temps plein à l'école primaire saint-Zotique à Montréal : un projet pilote qui a des ailes. *Vie Pédagogique*, 160(février), 107-112.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive* (Édition entièrement revue et augmentée 10e éd.). ESF éditeur.
- Romain, C. et Roubaud, M.-N. (2013). Un observatoire des pratiques enseignantes : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 273-293.
- Royer, N. (2004). *Le monde du préscolaire*. G. Morin.
- Savoie Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e édition). ERPI.
- Service de l'éducation préscolaire. (1969). *Le langage à la maternelle*. Ministère de l'Éducation.
- Schechter, C. et Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 136-147.
- Simon, J.-P., Colleta, J.-M., Lepoire, S., Prévost, C., Sautot, J.-P. et Vuillet, J. (2009). *Apprendre à expliquer en maternelle*. CRDP de l'académie de Grenoble.
- Strapp, C. M. et Federico, A. (2000). Imitations and répétitions: what do children say following recasts? *First Language*, 20, 273-290.
- Trudel, L., Simard, C. et Nicolas, V. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherche qualitative, Hors série : Les questions de l'heure*(5), 38-45.
- Turco, G. (2001). L'oral dans la classe : Mise en place d'une recherche action Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 5-24). Institut National de Recherche Pédagogique.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation* (7e éd.). Esf éditeur.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Volteau, S. et Millogo, V. (2018). Place des reformulations dans la construction d'un récit oral à l'école maternelle. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (177-178), 1-18.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage/Traduction François Sève; commentaire de Jean Piaget*. Éditions sociales.