

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Communication orale et écrite au préscolaire : quelles activités éducatives sont bénéfiques pour encourager les interactions sociales et favoriser le langage des enfants?

Chercheuse principale

Angélique Laurent, Université de Sherbrooke

Cochercheur.e.s

Marie-Josée Letarte, Université de Sherbrooke

Jean-Pascal Lemelin, Université de Sherbrooke

Marie-France Morin, Université de Sherbrooke

Thérèse Besnard, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2018-LC -210889

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Remerciements

Les chercheurs.ses responsables de ce projet tiennent à remercier sincèrement tous les enfants participants et leurs familles qui ont donné de leur temps pour participer au projet. Nos remerciements s'adressent également aux enseignantes qui ont accepté de nous laisser entrer dans leur classe pour être observées en action. Leur collaboration à toutes et tous a été précieuse pour la bonne marche du projet.

L'équipe de recherche remercie également les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire et les agentes de transition des centres de service scolaires participants qui ont généreusement accepté de nous mettre en contact avec les enseignantes sur le terrain. Ce fût un maillon important pour réaliser ce projet.

Enfin, nos remerciements sont adressés aux assistants.es de recherche, aux professionnel.les de recherche qui ont contribué au bon déroulement et au bon fonctionnement du projet ainsi qu'au FRQSC qui a accepté de financer ce projet dans le cadre de l'Action concertée en littératie ainsi qu'au Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE).

Table des matières

Partie A - Contexte de la recherche	4
1. Problématique	4
2. Objectifs poursuivis	7
Partie B - Méthodologie	7
1. Description et justification de l’approche méthodologique privilégiée	7
2. Description sommaire des stratégies d’analyse des données	9
3. Présentation et explication des modifications substantielles apportées en regard du devis initial	9
Partie C - Principaux résultats	10
1. Présentation des résultats selon les objectifs poursuivis	10
2. Retombées immédiates ou prévues du projet	18
3. Principales contributions du projet en termes d’avancement des connaissances	19
Partie D - Pistes de solution ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche	21
1. Signification des conclusions	21
2. Messages clés et pistes de solution ou d’action	23
2. Limites du projet	25
Partie E - Nouvelles pistes ou questions de recherche	26
Partie F - Références et bibliographie	27
Partie G - Annexes	30

Partie A — Contexte de la recherche

1. Problématique

Les habiletés de communication orale et écrite développées pendant la petite enfance sont essentielles pour le développement et les apprentissages ultérieurs des enfants car elles constituent un prérequis au développement de leurs habiletés socio-affectives et scolaires, dont les habiletés en lecture et en écriture (Conseil supérieur de l'éducation, 2012; Niklas et Schneider, 2013). Pourtant, d'après les statistiques québécoises sur la préparation des enfants pour l'entrée à l'école, le domaine du langage oral et écrit ressort comme particulièrement déficitaire. En effet, tant selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Institut de la Statistique du Québec, 2013, 2017, 2022) que d'après l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (Desrosiers et Ducharme, 2006), environ un enfant d'âge préscolaire sur cinq ne présente pas les habiletés langagières orales et écrites suffisantes pour entrer dans le monde scolaire dans des conditions adéquates. Certains enfants, en particulier les garçons, les enfants allophones et ceux qui ont des compétences sociales moins développées, sont surreprésentés (Besnard *et al.*, 2013).

Afin de réduire les inégalités sociales et d'améliorer les chances de réussite de tous les enfants, la maternelle 4 ans a été mise en place à temps plein en 2013 au Québec. Depuis 2019, elle a été déployée à grande échelle dans toute la province. Pour les jeunes enfants, elle constitue une expérience riche en apprentissages et en développement et représente une étape charnière avant la scolarisation formelle (Larose *et al.*, 2001 ; Gouvernement du Québec, 2001). Son implantation récente dans toutes les écoles québécoises nécessite de mieux comprendre comment cette

expérience scolaire peut stimuler et soutenir le développement langagier des enfants, notamment ceux présentant des caractéristiques spécifiques.

Au Québec et dans plusieurs provinces canadiennes, l'éducation préscolaire se distingue de l'enseignement au primaire en raison de ses orientations et du mandat qu'elle poursuit (Alberta Education, 2008; Gouvernement du Québec, 2001, 2021). Des activités éducatives qui sont à la fois centrées sur le jeu et l'activité spontanée de l'enfant et qui sollicitent tous les domaines du développement tout en favorisant le développement d'un ensemble de connaissances et d'habiletés de communication orale et écrite y sont offertes (Gouvernement du Québec, 2001, 2021). Dans ce contexte, les interactions, et plus précisément les interactions sociales, constituent la condition sine qua non du développement et des apprentissages des enfants (CERI, 2007; Vygotsky, 1978).

Selon Pianta et ses collaborateurs (Downer *et al.*, 2012; Pianta, 1999; Pianta et Hofkens, 2023), la qualité des interactions enseignants.es-enfants en classe a des incidences directes et indirectes sur l'adaptation des enfants à l'école et sur leur rendement scolaire. Plusieurs études menées à l'échelle internationale appuient ce constat (Hu *et al.*, 2017; Grosse *et al.*, 2022; Hu *et al.*, 2020; McCormick et O'Connor, 2015; Williford *et al.*, 2013). Par exemple, la qualité des interactions entre les enseignants.es et les enfants est positivement associée à de meilleures habiletés cognitives, dont les habiletés langagières, et de meilleures habiletés socio-affectives au préscolaire et au primaire (Williford *et al.*, 2013). Aussi, des interactions positives et chaleureuses avec l'enseignant.e sont liées à un bon niveau en lecture chez les enfants au primaire alors que plus de conflits enseignant.e-enfants seraient liés à un

niveau de lecture plus faible (Maldonado-Carreño et Votruba-Drzal, 2011; McCormick et O'Connor, 2015).

Toutefois, cette relation s'avère différente pour certains sous-groupes d'enfants, comme les enfants ayant moins de compétences sociales ou les garçons. Pour les garçons par exemple, certaines études rapportent une tendance plus grande que les filles à avoir des interactions de moins bonne qualité avec leur enseignant.e (Ewing et Taylor, 2009; Hamre et Pianta, 2001). Aussi, les enfants présentant des comportements agressifs ou perturbateurs rapportent avoir de moins bonnes interactions avec leur enseignant.e (Madill *et al.*, 2014; O'Connor, 2010).

Au-delà des interactions entre l'enseignant.e et les enfants, les interactions entre les enfants entre eux-mêmes et leur engagement en classe jouent un rôle dans le développement de leurs habiletés de communication orale et écrite. Ce constat a été rapporté, par exemple, pour les habiletés de vocabulaire réceptif (Cohen et Mendez, 2009) et les habiletés de compréhension orale (Palermo et Mikulski, 2014).

Par conséquent, selon les études précédentes, principalement menées aux États-Unis, les interactions sociales vécues par les enfants en classe, que ce soit avec leur enseignant.e ou avec leurs pairs, apparaissent associées à certaines habiletés de communication orale et écrite de l'enfant. Au Québec, peu d'études s'y sont intéressées (Bouchard et al., 2017; Drainville et Charron, 2021) malgré le déploiement d'envergure de la maternelle 4 ans. Une meilleure connaissance de ces liens permettrait de mieux comprendre comment cette première expérience scolaire contribue à influencer les apprentissages langagiers des enfants et pourrait soutenir les enseignants.es dans leurs pratiques.

2. Objectifs poursuivis

L'objectif général de cette recherche consiste à examiner les liens entre les activités éducatives¹ offertes par les enseignants.es de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD), la qualité des interactions entre les enseignants.es et les enfants et entre les enfants eux-mêmes et le développement des habiletés de communication orale et écrite des enfants entre la maternelle 4 et la première année du primaire. Cet objectif général se décline en quatre objectifs spécifiques : **1)** recenser les activités éducatives qui sont proposées dans les classes de maternelle 4 ans TPMD ; **2)** déterminer la qualité des interactions entre les enseignants.es et les enfants et entre les enfants eux-mêmes à l'intérieur de chacune des activités réalisées ; **3)** identifier la contribution spécifique des activités éducatives et de la qualité des interactions pendant ces activités au développement des habiletés de communication orale et écrite des enfants en maternelle 5 ans et en première année en fonction **a)** de la langue parlée à la maison, **b)** du sexe des enfants et **c)** du niveau de compétence sociale des enfants, et ce après avoir contrôlé les habiletés de communication orale et écrite à 4 ans ; et **4)** déterminer si la qualité des interactions et la durée de chaque activité modèrent les relations entre la nature de l'activité et les habiletés de communication orale et écrite des enfants.

Partie B — Méthodologie

1. Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée

¹ Le terme activité éducative peut aussi refléter un contexte d'apprentissage ou une situation d'apprentissage et de développement.

Cette recherche adopte un devis quantitatif, corrélational et longitudinal sur trois temps de mesure (Cf. Tableau 1 - Annexe A). Les habiletés des enfants ont été mesurées en maternelle 4 ans (T1), en maternelle 5 ans (T2) et en deuxième année (T3 ; cf. Section 3. ci-dessous pour les modifications apportées au devis initial) alors que les activités éducatives et la qualité des interactions ont été mesurées seulement au T1.

a) Méthodes et instruments de mesure et de cueillette de données

Pour recenser les activités éducatives offertes en classe (objectif 1), un journal de bord a été complété par les enseignantes² pendant une semaine (Cf. Annexe B pour constitution du journal de bord). La qualité des interactions a été mesurée à partir de captations vidéo réalisées en classe durant cinq activités éducatives grâce à l'outil d'observation Classroom Assessment Scoring System (CLASS ; Pianta *et al.*, 2008) fréquemment utilisé dans le domaine. Pour leur part, les habiletés langagières et socio-affectives des enfants ont été mesurées directement auprès des enfants grâce à plusieurs outils de mesure administrés soit en classe, soit au domicile familial (Cf. Section 3. ci-dessous pour les modifications apportées au devis initial), et présentés dans les Tableaux 2, 3 et 4 (Cf. Annexe C). Pour chaque temps de mesure, une cueillette des informations sociodémographiques a également été effectuée auprès des participants.

² Puisque toutes les personnes participantes à ce projet s'identifient au genre féminin, ce dernier est utilisé quand il est question de l'échantillon.

b) Échantillon

L'échantillon de cette recherche compte 13 enseignantes de maternelle 4 ans TPMD provenant de 6 Centres de services scolaires du Québec (Cf. Tableau 5 - Annexe D pour la répartition par CSS). Deux d'entre elles ont participé aux deux années de la collecte de données, ce qui porte à 8 enseignantes participantes en 2017-2018 pour la Cohorte 1 et 7 en 2018-2019 pour la Cohorte 2³ (Cf. Tableau 5 - Annexe D pour la répartition par cohorte). Le recrutement a été possible grâce à la collaboration des conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire. Le nombre d'enfants recrutés par temps de mesure est de 149 au T1, 92 au T2 et 107 au T3.

2. Description sommaire des stratégies d'analyse des données

Relativement aux objectifs spécifiques 1 et 2, les données du T1 ont été utilisées pour réaliser des analyses descriptives et corrélationnelles. Les données longitudinales (T1 et T2 puis T1 et T3) ont été utilisées pour produire des analyses de régression et des analyses multi-niveaux et ainsi répondre aux objectifs 3 et 4. Pour ces deux derniers objectifs, les habiletés langagières des enfants au T1 ont été contrôlées dans les analyses.

3. Présentation et explication des modifications substantielles apportées en regard du devis initial

Comparativement à sa version initiale, la recherche a subi des modifications majeures liées à la pandémie de Covid-19, au budget nécessaire pour l'analyse de données vidéos, à la composition de l'échantillon et à la nature des données récoltées.

³ Afin d'atteindre la taille d'échantillon nécessaire pour les analyses prévues, deux cohortes ont été constituées.

La première modification concerne la mesure des habiletés langagières des enfants à l'hiver 2020 (correspondant au T3 pour la première cohorte et au T2 pour la deuxième cohorte). En raison de la fermeture des écoles à cause de la pandémie, ces deux temps de mesure ont été reportés à l'hiver 2021 pour la première cohorte et à l'été 2020 pour la deuxième cohorte (et réalisé au domicile familial). Pour la première cohorte, les enfants étaient donc rendus en deuxième année du primaire. La deuxième modification porte sur l'analyse de la qualité des interactions entre les enfants. Le travail préparatoire à la réalisation de l'objectif 2 (préparation des bandes vidéo par activité éducative et analyse de la qualité des interactions par des observatrices certifiées) a nécessité un budget plus conséquent que celui anticipé. L'analyse de la qualité des interactions a donc seulement été menée sur les interactions entre les enseignantes et les enfants et non sur celles entre les enfants entre eux. Par ailleurs, l'échantillon comptant seulement 10 enfants parlant une langue autre que le français à la maison (anglais : 5, urdu : 2, dari : 1, espagnol : 1, japonais : 1), cette variable n'a pas pu être considérée dans les analyses. Enfin, en raison de la nature des données qui ont pu être collectées, ces modifications nous ont conduit à reformuler les objectifs 2, 3 et 4 à certains égards. Ils sont présentés dans la section Résultats tels que modifiés.

Partie C — Principaux résultats

1. Présentation des résultats selon les objectifs poursuivis

Objectif 1) Recenser les activités éducatives qui sont proposées dans les classes de maternelle 4 ans TPMD.

Au cours de la première année de la recherche (T1), des journaux de bord ont été complétés par les enseignantes de la Cohorte 1. Une liste de toutes les activités rapportées par ces dernières a été effectuée. Les activités ont ensuite été regroupées sous un même libellé à partir de la description qui en avait été faite par l'enseignante. Par exemple, les discussions de groupe et les causeries ont été jumelées dans le même type d'activités. Certaines activités ont d'emblée été exclues car elles n'étaient pas prises en charge par les enseignantes de la classe, mais par un.e enseignant.e spécialiste (éducation physique) ou un.e professionnel.le non enseignant.e (orthophoniste, ergothérapeute). Pour quelques activités, des entretiens téléphoniques ont été réalisés avec les enseignantes afin d'en préciser l'intention pédagogique et le déroulement. Au total, 14 activités ont été recensées dans les journaux de bord. La liste de ces activités ainsi que leur fréquence d'apparition dans les 8 classes est présentée dans le Tableau 6 (Annexe E). Parmi ces dernières, les 5 activités les plus fréquentes ont été retenues. Il s'agit de la causerie, la lecture d'histoires, le jeu, l'activité dirigée et la collation. Elles ont été définies comme suit auprès des enseignantes pour les captations vidéo :

- Causerie : période d'échange, de conversation, sous la forme d'une routine, entre vous et les enfants. Vous êtes invitée à animer cette activité comme vous le faites habituellement. Par conséquent, nous vous invitons à y inclure les activités associées (ex : calendrier, météo, pige de l'ami du jour, etc.) si elles s'appliquent au déroulement habituel de votre routine de causerie.
- Lecture d'histoires : période durant laquelle vous lisez un livre aux enfants comme vous êtes habituée de le faire dans votre classe et qui comporte ou est suivie d'une

période d'échange ou de questions que vous animez pour situer la compréhension des élèves ou leur appréciation.

- Jeu : période de jeux libres soit par ateliers (avec ou sans inscription des enfants aux ateliers) ou complètement libres, selon votre manière habituelle de fonctionner avec les enfants dans votre classe.
- Activité dirigée : période que vous animez avec le groupe-classe, qui comprend une ou plusieurs consignes et à laquelle tous les enfants de la classe doivent participer. Par exemple, une activité artistique (bricolage, peinture, etc.) ou de sciences (observation d'un phénomène, expérience, etc.).
- Collation : période pendant laquelle les enfants mangent pendant la matinée de classe et qui inclut la routine qui la précède (ex : lavage de mains, toilettes, chanson, etc.) et celle qui la suit (ex : rangement du sac à collation, nettoyage des tables, déplacement au tapis, etc.).

Objectif 2) tel que modifié - Déterminer la qualité des interactions entre les enseignants.es et les enfants pendant chacune des activités réalisées.

Pour répondre au deuxième objectif, des analyses descriptives ont été réalisées. Tout d'abord, les moyennes et écart-types ont été calculés pour chaque dimension et domaine de l'outil d'observation CLASS⁴. Les résultats concernant les trois domaines, soit le soutien émotionnel, l'organisation du groupe et le soutien à l'apprentissage, figurent dans le Tableau 7 en Annexe E. Ils montrent que les moyennes pour les domaines du soutien émotionnel et de l'organisation du groupe se situent entre 4,99 et 5,51 pour les 5 activités. En revanche, pour le soutien à l'apprentissage, elles se

⁴ Les cotes attribuées s'étendent de 1 à 7, 1 indiquant un niveau de qualité faible et 7 un niveau de qualité élevé.

trouvent entre 2,1 et 3,12. En d'autres termes, selon les normes de l'outil, la qualité du soutien émotionnel et de l'organisation du groupe est de niveau moyen à élevé alors qu'elle est de niveau faible à moyen pour le soutien à l'apprentissage.

Ensuite, des analyses de corrélation ont été menées pour vérifier les liens entre les domaines du CLASS. Les résultats présentés dans le Tableau 8 (Annexe E) montrent que les scores de qualité des interactions pour les différents domaines au cours d'une même activité sont fréquemment corrélés. Par exemple, pendant la causerie, le score de soutien émotionnel est fortement corrélé à ceux de l'organisation du groupe et du soutien à l'apprentissage (respectivement $r = 0,89$; $p < 0,01$ et $r = 0,78$; $p < 0,01$) et le score d'organisation du groupe est modérément corrélé à celui du soutien à l'apprentissage ($r = 0,57$; $p < 0,05$). Autrement dit, au cours d'une même activité, lorsque le niveau de soutien émotionnel est élevé, les niveaux d'organisation du groupe et de soutien à l'apprentissage le sont également. Par ailleurs, certaines associations ressortent aussi pour le même domaine à travers les cinq activités. Par exemple, les scores de soutien à l'apprentissage durant la causerie et le jeu ($r = 0,66$; $p < 0,05$) ou encore durant la causerie et la lecture d'histoires ($r = 0,86$; $p < 0,01$) sont significativement corrélés.

Objectif 3) tel que modifié - Identifier la contribution spécifique de la qualité des interactions au cours des différentes activités au développement des habiletés de communication orale et écrite des enfants en maternelle 5 ans et en première année en fonction a) du sexe des enfants et b) du niveau de compétence sociale des enfants, et ce après avoir contrôlé les habiletés de communication orale et écrite à 4 ans.

Cet objectif visant à expliquer des variables individuelles, soit les habiletés langagières des enfants, à partir de variables issues du groupe-classe, soit les trois domaines de la qualité des interactions à l'intérieur d'une classe, il était d'abord nécessaire de vérifier la variance intergroupe pour chaque habileté langagière au T2 et au T3. Cette vérification détermine la faisabilité des analyses multi-niveaux⁵ subséquentes. Les analyses préliminaires ont montré que cette variance n'était pas suffisamment élevée pour plusieurs variables (dénomination automatique rapide T2, reconnaissance des lettres et écriture T3, conscience phonologique T3, dénomination automatique rapide T3, lecture de pseudo-mots T3 ; cf. Tableau 9 – Annexe E). Les analyses multi-niveaux ont donc été réalisées sur les autres habiletés langagières. Les résultats sont présentés dans le Tableau 10 (Annexe E). De façon générale, on observe quelques résultats significatifs. En particulier entre le T1 et le T2, soit entre la qualité des interactions enseignantes-enfants en maternelle 4 ans et les habiletés langagières des enfants en maternelle 5 ans, on constate que le niveau d'organisation du groupe lors de la causerie est lié positivement aux habiletés de vocabulaire réceptif ($p < 0,05$). En revanche, le niveau de soutien à l'apprentissage lors de l'activité dirigée est lié négativement aux habiletés de répétition de phrases et lors de la lecture, il contribue négativement à la connaissance des fonctions et des conventions de l'écrit ($p < 0,05$). Entre le T1 et le T3, c'est-à-dire entre la qualité des interactions en maternelle 4 ans et les habiletés langagières des enfants en deuxième année, le niveau d'organisation du groupe contribue négativement au vocabulaire réceptif ($p < 0,05$).

⁵ Les analyses multi-niveaux permettent de mettre en évidence les différences attribuables aux enfants (niveau 1) et celles propres à la classe (niveau 2).

Pour comprendre l'effet que peut avoir le sexe dans la relation entre la qualité des interactions entre les enseignantes et les enfants et les habiletés langagières de ces derniers, des analyses de modération ont été menées. Il s'avère que plusieurs liens ont été observés chez les filles (Cf. Tableau 11, Annexe 3). Plus spécifiquement, entre le T1 et le T2, les niveaux de soutien émotionnel et d'organisation du groupe pendant la causerie contribuent positivement aux habiletés de vocabulaire expressif des filles en maternelle 5 ans ($p < 0,05$). De plus, entre le T1 et le T3, les niveaux des trois domaines du CLASS pendant la causerie et pendant la lecture d'histoires ainsi que les niveaux de soutien émotionnel et d'organisation du groupe lors de l'activité dirigée et le niveau de soutien à l'apprentissage pendant le jeu contribuent positivement aux habiletés de vocabulaire expressif des filles ($p < 0,05$ ou $p < 0,01$; cf. Tableau 10, Annexe E pour les détails). Aussi, les niveaux de soutien à l'apprentissage durant la causerie et la lecture d'histoires sont liés positivement aux notes en français/communication des filles ($p < 0,05$) alors que le niveau d'organisation du groupe est lié positivement à leurs notes en français/écriture ($p < 0,05$). Enfin, deux associations ont été obtenues spécifiquement pour les garçons : entre le T1 et le T2, les niveaux de soutien émotionnel et d'organisation du groupe sont positivement associés aux habiletés de reconnaissance des lettres et d'écriture des garçons ($p < 0,05$).

D'autres analyses de modération ont permis d'explorer l'effet du niveau de compétence sociale des enfants sur la relation entre la qualité des interactions entre les enseignantes et les enfants et leurs habiletés langagières. Les résultats figurent dans le Tableau 12 (Annexe E). Entre le T1 et le T2, le niveau d'organisation du groupe pendant la lecture contribue positivement aux habiletés de reconnaissance des lettres

et d'écriture des enfants dont le niveau de compétence sociale est élevé ($p < 0,05$). En revanche, pour les enfants ayant un niveau de compétence sociale faible, le niveau de soutien à l'apprentissage lors de l'activité dirigée contribue positivement au vocabulaire expressif et à la connaissance des fonctions et des conventions de l'écrit ($p < 0,01$) alors que pendant de la causerie, il contribue positivement à leur vocabulaire expressif ($p < 0,05$). Par ailleurs, pour ces mêmes enfants, entre le T1 et le T3, les trois domaines lors de la causerie contribuent positivement à leurs notes en français/communication ($p < 0,05$ ou $p < 0,01$; cf. Tableau 11, Annexe E pour les détails). Au cours de cette même activité, le niveau d'organisation du groupe est lié positivement à leur vocabulaire expressif ($p < 0,05$) alors que le niveau de soutien à l'apprentissage est lié positivement à leur vocabulaire expressif, leur vocabulaire réceptif et leurs notes en français/écriture ($p < 0,05$). De plus, pendant la lecture d'histoires, le niveau de soutien à l'apprentissage prédit positivement leur vocabulaire expressif et leurs notes en français/communication ($p < 0,05$). Il prédit également positivement leurs habiletés à répéter les phrases pendant l'activité dirigée et leur vocabulaire réceptif pendant le jeu ($p < 0,05$).

Objectif 4) tel que modifié - Déterminer si le sexe des enfants et la fréquentation d'un CPE ou d'un milieu familial avant l'entrée à la maternelle modèrent les relations entre la qualité moyenne des interactions entre les enseignants.es et les enfants et les habiletés de communication orale et écrite de ces derniers.

Alors que les liens explorés à l'objectif 3 concernaient la qualité des interactions à l'intérieur de chaque activité éducative, l'objectif 4 tente de dégager un portrait plus global de ces liens en analysant la qualité des interactions pour toutes les activités

confondues. Ainsi, un score moyen de qualité a été calculé par domaine. Outre le sexe, un autre facteur d'influence potentielle individuel a été considéré, soit la fréquentation d'un milieu éducatif avant la maternelle (CPE ou milieu familial).

En ce qui concerne le sexe des enfants (Cf. Tableau 13, Annexe E), les résultats font ressortir des liens entre le T1 et le T3 mais pour les filles uniquement. Ainsi, chacun des trois domaines contribue positivement au vocabulaire expressif des filles ($p < 0,05$ ou $p < 0,01$; cf. Tableau 11, Annexe E pour les détails), alors que le soutien émotionnel contribue positivement à leurs notes en français/écriture ($p < 0,05$) et le soutien à l'apprentissage à leurs notes en français/écriture et communication ($p < 0,05$).

Pour la fréquentation d'un milieu éducatif entre 3 et 4 ans, on observe que, pour les enfants qui n'ont pas fréquenté de CPE (Cf. Tableau 14 Annexe E), le niveau de soutien à l'apprentissage contribue positivement à leurs habiletés de répétition de phrases au T2 ($p < 0,05$). En revanche, pour les enfants qui ont fréquenté un CPE régulièrement (trois jours et + par semaine), leur vocabulaire réceptif en maternelle 5 ans est prédit positivement par le niveau de soutien à l'apprentissage en maternelle 4 ans ($p < 0,05$) alors qu'au 2^e année, il est prédit positivement par les niveaux de soutien émotionnel et d'organisation du groupe ($p < 0,05$). Quant à la fréquentation d'un milieu familial entre 3 et 4 ans (Cf. Tableau 15 Annexe E), pour les enfants qui n'en ont pas fréquenté, les trois domaines contribuent positivement à leurs habiletés de vocabulaire réceptif ($p < 0,05$ ou $p < 0,01$; cf. Tableau 11, Annexe E pour les détails) et le soutien à l'apprentissage contribue positivement à leur conscience phonologique entre le T1 et le T2 ($p < 0,05$). Entre le T1 et le T3, le soutien émotionnel est lié positivement à leur vocabulaire expressif ($p < 0,05$) alors que l'organisation du groupe

est liée positivement à leurs notes en français/communication ($p < 0,05$). Enfin, pour les enfants qui ont régulièrement fréquenté un milieu familial entre 3 et 4 ans, le soutien à l'apprentissage est lié positivement à leur capacité à répéter des phrases au T2 ($p < 0,05$).

2. Retombées immédiates ou prévues du projet

Une retombée immédiate est la production de données longitudinales inédites permettant de brosser un portrait de l'évolution des habiletés langagières orales et d'éveil à l'écrit des enfants ayant fréquenté la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé jusqu'en deuxième année. Toutes les données collectées dans le cadre de cette recherche ont été archivées dans une base anonymisée et pourraient être utilisées dans le cadre d'autres projets associés ou d'analyses secondaires, par exemple, en suivant les enfants dans la suite de leur parcours scolaire pour poursuivre la compréhension de la contribution de la qualité des interactions sur leur développement et leurs apprentissages ou encore explorer d'autres liens entre les variables considérées. Les bandes vidéo issues des captations en classe (brutes telles que filmées ou découpées selon les activités éducatives) constituent également une retombée immédiate de cette recherche. Dans le respect des principes éthiques pour l'utilisation des données secondaires, l'ensemble de ces données pourrait être exploité dans le cadre d'études futures. Elles l'ont d'ailleurs déjà été à trois reprises (été 2019, été 2020 et été 2022) dans le cadre de stages de recherche d'étudiants de 1^{er} cycle (Cf. Les affiches résumant leurs projets présentées à la Journée de la recherche de 1^{er} cycle en sciences humaines et sociales de l'Université de Sherbrooke en Annexe F).

Une retombée prévue de cette recherche concerne le renouvellement ou le développement des pratiques par les enseignants.es ou les étudiants.es en enseignement au préscolaire et au primaire. Tant pour la formation initiale que la formation continue, les résultats vont servir à adapter les cours ou les formations professionnelles spécifiques à la pédagogie à l'éducation préscolaire et au développement de l'enfant en contextes éducatifs. Amener les étudiants.es ou enseignants.es à comprendre le rôle de la qualité des interactions et sa définition conceptuelle en trois domaines pourra les soutenir dans l'utilisation d'interactions diversifiées pour viser chaque domaine afin d'offrir un environnement éducatif de qualité. Les résultats ayant montré que celle-ci est plus limitée, une attention particulière sera accordée au domaine du soutien à l'apprentissage selon une approche centrée sur l'enfant (Gouvernement du Québec, 2021). Les enseignants.es ou les étudiants.es gagneraient à s'approprier un mode d'interactions qui amènent les enfants à développer leur capacité à penser, à réfléchir par eux-mêmes, à développer et approfondir leurs connaissances et leurs compétences et à acquérir des habiletés langagières plus élaborées. Aussi, favoriser le développement ou de renouvellement de pratiques qui soutiennent les enfants dans leur développement langagier en contexte de jeu ou lors de la collation sera également à prioriser.

3. Principales contributions du projet en termes d'avancement des connaissances

Les principales contributions de ce projet en termes d'avancement des connaissances sont d'ordre empirique. Tout d'abord, l'identification des activités éducatives qui sont le plus fréquemment proposées par les enseignants.es en maternelle 4 ans et l'établissement d'un portrait de la qualité des interactions lors de

chacune de ces activités constituent une contribution tangible de ce projet. L'observation d'une corrélation inter-domaine à l'intérieur des activités soutient la pertinence et la portée de cette contribution, en démontrant que les interactions varient entre les activités. Les études portant sur la qualité des interactions à l'éducation préscolaire tendent à se cumuler au Québec depuis plusieurs années (Bouchard et al., 2017; Duval et al., 2016). Les résultats de la présente recherche sont complémentaires puisqu'ils mettent en évidence comment la qualité des interactions peut varier en contexte de jeu ou de collation comparativement aux contextes de causerie ou de lecture d'histoires. Ils viennent aussi confirmer le fait que, comparativement au soutien émotionnel ou à l'organisation du groupe, le soutien à l'apprentissage a tendance à être plus faible dans les classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé comme démontré dans plusieurs études à l'échelle internationale (Hamre et al., 2014; Houben et al., 2022), et ce peu importe l'activité éducative concernée. Aussi, concernant les liens généraux entre la qualité des interactions et les habiletés langagières des enfants, une contribution spécifique de cette recherche est que la qualité des interactions lors de chaque activité éducative influence directement certaines habiletés langagières des enfants seulement. Pour certaines activités comme la collation ou le jeu, les habiletés langagières des enfants en maternelle 5 ans ou en deuxième année ne se trouvent pas directement favorisées par la qualité des interactions avec leur enseignante en maternelle 4 ans. En revanche, cette recherche a clairement démontré que l'influence de la qualité des interactions était variable pour certains groupes d'enfants. Ainsi, elle contribue à l'avancement des connaissances en réitérant la nécessité de prendre en compte des caractéristiques propres à l'enfant (p. ex. sexe, compétence sociale, etc.) pour comprendre plus

finement la complexité des dynamiques interactionnelles en contexte préscolaire. En effet, comme cela a été montré dans la description des résultats, l'introduction de certaines caractéristiques individuelles a permis de déceler des effets significatifs de la qualité des interactions sur le développement langagier des enfants et ainsi mettre en lumière des relations entre ces variables en particulier pour les filles et pour les enfants ayant moins de compétence sociale, ce qui constitue une contribution tangible pour l'avancement des connaissances scientifiques.

Partie D — Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche

1. Significations des conclusions

Bien que plusieurs conclusions puissent être tirées des résultats de cette recherche, seules certaines d'entre elles sont présentées dans les lignes qui suivent. Tout d'abord, l'identification des activités éducatives les plus fréquemment proposées en classe (objectif 1) permet de constater que le type de regroupement proposé aux enfants est plus souvent en grand groupe (p. ex. causerie, lecture d'histoires) qu'en petit groupe (p. ex. jeu). D'ailleurs, la plupart des activités qui ont été recensées sont offertes en grand groupe (Cf. Tableau 6, Annexe E).

De plus, en ce qui concerne la qualité des interactions (objectif 2), nos résultats montrent un niveau de soutien émotionnel moyen à élevé, ce qui signifie que les enseignantes participantes mettent en place un climat de classe positif, qu'elles ont des interactions empreintes de chaleur avec les enfants, qu'elles répondent à leurs besoins émotionnels et d'apprentissage, qu'elles accordent de l'importance à leurs intérêts, qu'elles encouragent leurs initiatives, etc. Pour l'organisation du groupe qui est également de niveau moyen à élevé, on comprend que les enseignantes utilisent

le plus souvent des méthodes efficaces pour prévenir ou rediriger certains comportements, qu'elles formulent des attentes claires, qu'elles gèrent les routines efficacement et maximisent l'engagement et l'autonomie des enfants. En revanche, un niveau de soutien à l'apprentissage faible à moyen signifie que les enseignantes amènent moins fréquemment les enfants à réfléchir par eux-mêmes, à mobiliser leurs capacités cognitives de façon approfondie, que leurs rétroactions tendent moins à élargir leur apprentissage et leur compréhension, notamment sur le plan langagier.

Pour ce qui est de la contribution de la qualité des interactions enseignant.e-enfants aux habiletés langagières des enfants (objectif 3), les résultats suggèrent qu'elle diffère grandement selon les caractéristiques des enfants. En effet, des liens entre la qualité des interactions enseignant.e-enfants et les habiletés langagières des enfants ont été relevés pour certains sous-groupes d'enfants, en particulier les filles et les enfants ayant moins de compétence sociale. Ces résultats permettent de conclure, par exemple, qu'un niveau de soutien émotionnel et d'organisation du groupe élevé lors d'activités comme la causerie ou la lecture d'histoires bénéficie aux habiletés de vocabulaire expressif ou aux performances en français/communication des filles. On trouve des résultats semblables lorsqu'on considère toutes les activités confondues (objectif 4) : un haut niveau de soutien émotionnel, d'organisation de groupe et de soutien à l'apprentissage est profitable aux habiletés de vocabulaire expressif des filles par exemple. Concernant les compétences sociales (objectif 3), il est intéressant de relever que, pour les enfants dont les compétences sociales sont moins développées, un environnement de qualité notamment par rapport au soutien à l'apprentissage fait en sorte qu'ils développent davantage leurs habiletés de vocabulaire expressif pendant la causerie et l'activité dirigée par exemple.

2. Messages clés et pistes de solution ou d'action

Décideurs.ses et gestionnaires

Les conclusions dégagées des résultats de cette recherche peuvent servir à orienter les instances décisionnelles rattachées au ministère de l'Éducation du Québec dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs politiques éducatives. Un des messages clés est de viser un rehaussement de la qualité des interactions enseignants.es-enfants afin d'établir une qualité éducative de haut niveau dans les milieux préscolaires, particulièrement en milieu défavorisé. Cette orientation participera sans nul doute à assurer la réussite éducative de tous les enfants du Québec. En outre, les décideurs.ses et gestionnaires devraient reconnaître la complexité de la pratique enseignante à l'éducation préscolaire et des enjeux spécifiques auxquels font face ces enseignants.es dans l'exercice de leur fonction dans le but de mieux les soutenir tant d'un point de vue humain que matériel et financier. Plus concrètement, ce soutien passe par le développement de dispositifs d'accompagnement professionnel pour les enseignants.es en exercice. Pour les gestionnaires en particulier, la libération du temps de classe et la mise en place de mécanismes de suppléance s'avèrent nécessaires afin que le développement professionnel des enseignants.es à l'éducation préscolaire se réalise dans des conditions optimales et puisse pleinement soutenir leur pratique.

Formateurs.rices

Pour les personnes qui œuvrent de près ou de loin à la formation des enseignants.es et des étudiants.es (directions de programmes de formation, professeurs.es, chargés.es de cours, superviseurs.es, etc.), les résultats de cette recherche sont d'intérêt car ils viennent appuyer la nécessité d'accompagner les

enseignants.es et les étudiants.es dans l'appropriation de pratiques qui visent à soutenir les enfants dans leur développement et leurs apprentissages. Les pistes d'action à mettre en place en contexte de formation des enseignants.es et des étudiants.es concernent à la fois la sensibilisation à l'importance de la qualité des interactions en classe et au rôle déterminant de l'enseignant.e pour viser un environnement interactif de qualité ainsi que les stratégies et les moyens pour y parvenir.

Enseignants.es à l'éducation préscolaire et étudiants.es en formation initiale en enseignement au préscolaire et au primaire

De par leur contact direct avec les enfants au quotidien, les enseignants.es à l'éducation préscolaire et les étudiants.es dans le cadre de leur stage ou lors de suppléances sont celles et ceux qui peuvent s'appuyer sur ces résultats pour développer ou renouveler leurs pratiques. Plus concrètement, ces résultats nous amènent à leur recommander de diversifier les types de regroupements proposés aux enfants afin que leurs interventions soient à la fois adaptées au groupe et individualisées, tout en demeurant en cohérence avec les mandats et les orientations du programme-cycle de l'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2021). Aussi, la maximisation des retombées de toutes les activités éducatives est grandement souhaitée afin que toutes les occasions soient saisies pour permettre aux enfants de se développer et de faire des apprentissages de haut niveau, notamment lors de la collation par exemple. Par ailleurs, les conclusions de cette recherche nous amènent à rappeler que les enfants arrivent en classe de maternelle avec un bagage socio-culturel qui leur est propre et des compétences diversifiées. Les pratiques mises

en place auprès d'eux devraient être aussi guidées par leurs caractéristiques personnelles, familiales, etc.

4. Limites du projet

La portée de ces résultats nécessite d'être comprise à la lumière des limites inhérentes au projet. La première limite touche aux spécificités de la maternelle 4 ans (à temps plein en milieu défavorisé) lors de la réalisation du projet. En raison du déploiement des maternelles 4 ans à l'échelle provinciale, l'utilisation de ces résultats pour comprendre les contextes éducatifs et les dynamiques interactionnelles entre les enseignants.es et les enfants dans l'ensemble des classes de maternelle 4 ans du Québec devrait se faire avec prudence. La deuxième limite concerne la taille de l'échantillon des enseignantes (N = 13). Les pratiques observées chez les enseignantes participantes ne peuvent être généralisées à tous les enseignants.es québécois.es de maternelle 4 ans, même si des similarités peuvent être identifiées, par exemple dans les activités éducatives proposées. Une troisième limite étroitement liée à la taille de l'échantillon porte sur le devis de recherche utilisé. En effet, malgré la richesse qu'un devis longitudinal représente, nous avons été confrontés à une attrition substantielle pour suivre les enfants sur trois années scolaires (environ 38% entre le T1 et le T2 et 28% entre le T1 et le T3), en particulier en contexte de pandémie de Covid-19. Par ailleurs, il importe de noter que l'échantillon constitué était principalement situé en milieu rural ou semi-urbain. Ce contexte dépeint une réalité particulière qui peut être différente de celle de plus grandes villes du Québec et qui nécessite donc de considérer l'interprétation de ces données selon le type de milieu dans lequel elles ont été collectées. En outre, le dispositif de captation vidéo mis en place pour mesurer la qualité des interactions pourrait avoir influencé les pratiques des enseignantes et

ainsi ne pas refléter pleinement leurs pratiques habituelles. En effet, malgré les précautions prises afin que la captation vidéo influence le moins possible les pratiques des participantes, tant le fait de se savoir filmées que le matériel technique nécessaire aux captations vidéo a pu avoir une incidence sur les façons de faire habituelles des enseignantes et des enfants participants. Dans le même sens, une mise en garde doit également être faite concernant la mesure des habiletés langagières des enfants. Pour ce projet, nous avons préféré utiliser des outils validés (p. ex. EVIP, CELF, etc.) notamment pour leurs qualités psychométriques. Or, les résultats obtenus à ces outils pourraient ne pas être pleinement représentatifs des habiletés réelles des enfants compte tenu du contexte de passation (passation individuelle, durée de la passation, etc.) et pourraient par exemple différer si les habiletés avaient été observées en contexte naturel.

Partie E — Nouvelles pistes ou questions de recherche

Sur le plan de l'avancement des connaissances scientifiques, compte tenu de la taille de l'échantillon, ces résultats nécessitent d'être répliqués avant de pouvoir être généralisés à l'ensemble des enseignants.es et des enfants de maternelle 4 ans. D'ailleurs, le déploiement des maternelles 4 ans à l'échelle du Québec amène à une diversification de la population dans ces classes, ce qui justifie la poursuite de cette recherche auprès d'enfants aux caractéristiques personnelles et familiales diversifiées. Pour poursuivre la compréhension des liens identifiés dans ce projet, il apparaît pertinent de chercher à comprendre pourquoi la qualité des interactions lors des jeux ou des collations ne contribue pas autant aux habiletés langagières des enfants que lors de la lecture d'histoires ou des activités dirigées. En outre,

considérant l'importance des facteurs modérateurs comme le sexe des enfants ou leur niveau de compétence sociale, les prochaines études devraient tenter de comprendre pourquoi ces liens sont observés seulement chez les filles. Enfin, compte tenu que l'outil CLASS n'a pas été utilisé comme il n'est habituellement, une validation de son utilisation par activité éducative est prévue dans la foulée de ces résultats.

Dans une visée plus appliquée, le développement de dispositifs de développement professionnel pourrait s'avérer pertinent pour soutenir les enseignants.es dans l'amélioration de leurs pratiques ou l'appropriation de nouvelles. Ces dispositifs pourraient cibler autant la qualité de leurs interactions avec les enfants que les interventions pour faciliter les interactions entre les enfants et leur engagement en classe. En se basant sur les résultats de la présente étude, ces dispositifs pourraient plus spécifiquement concerner la mise en place de pratiques favorables au soutien à l'apprentissage ou encore porter sur des activités éducatives plus spécifiques telles que le jeu ou la collation.

Partie F — Références et bibliographie⁶

Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau H., et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272–301.

Downer, J. T., López, M. L., Grimm, K. J., Hamagami, A., Pianta, R. C., et Howes, C. (2012). Observations of teacher–child interactions in classrooms serving Latinos

⁶ La liste complète des références bibliographiques se trouve dans l'Annexe G.

- and dual language learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 21–32.
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l’environnement physique et psychologique au regard de l’émergence de l’écrit dans des classes d’éducation préscolaire. *Revue canadienne de l’éducation*, 44(1), 174-201.
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C., et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l’éducation préscolaire. *Revue canadienne de l’éducation*, 39(3), 1–27.
- Ewing, A. R. et Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children’s behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92–105.
- Gouvernement du Québec (2021). Programme-cycle de l’éducation préscolaire. Ministère de l’éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Grosse, G., Simon, A., Soemer, A., Schönfeld, A., Barth, S., et Linde, N. (2022). Teacher–Child Interaction Quality Fosters Working Memory and Social-Emotional Behavior in Two- and-Three-Year-Old Children. *International Journal of Early Childhood* 54, 421–444. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00327-w>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625–638.

- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949–967.
- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R., et Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l’oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088543ar>
- Hu, B. Y., Teo, T., Nie, Y., et Wu, Z. (2017). Classroom quality and Chinese preschool Children’s approaches to learning. *Learning and Individual Differences*, 54, 51–59.
- Institut de la Statistique du Québec (2022). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 (EQDEM). <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J., et Karsenti, T. (2001). La formation à l’enseignement au préscolaire: des compétences pour l’adaptation à une société en profonde mutation. Dans *Document présenté dans le cadre du Colloque*. http://www.academia.edu/download/40452062/01larose_etal_f.pdf
- Maldonado-Carreño, C. et Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher–child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within-and between-child analysis. *Child development*, 82(2), 601–616.
- McCormick, M. P. et O’connor, E. E. (2015). Teacher–child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 502.

- Niklas, F. et Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50.
- O'Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187–218.
- Pianta, R. C. et Hofkens, T. (2023) Defining early education quality using CLASS-observed teacher-student interaction. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-11.
<https://10.3389/fpsyg.2023.1110419>
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., et Howes, C. (2013). Understanding how children’s engagement and teachers’ interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299–309.

Partie G – Annexes

ANNEXE A

Tableau 1. Répondants sollicités par temps de mesure et par niveau scolaire

Temps	Niveaux scolaires	Mesures
T1	Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignantes à l’automne 2017 (Cohorte 1) et au printemps 2018 (Cohorte 2) • Enfants à l’hiver 2018 (Cohorte 1)
T2	Maternelle 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Enfants à l’hiver 2019 (Cohorte 1) • Enfants à l’été 2020 (Cohorte 2)
T3	Deuxième année	<ul style="list-style-type: none"> • Enfants à l’hiver 2021 (Cohorte 1) • Enfants à l’hiver 2022 (Cohorte 2)

**ANNEXE B – Exemple d’un journal de bord et de la lettre explicative envoyée avec
le journal de bord**



Chère Madame [REDACTED],

Par ce document, nous souhaitons vous présenter la première étape de votre participation au projet de recherche *Communication orale et écrite au préscolaire : quelles activités éducatives sont bénéfiques pour encourager les interactions sociales et favoriser le langage des enfants?* Notre objectif pour cette première étape est de recenser les activités éducatives offertes aux enfants qui fréquentent les classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé.

Pour ce faire, nous vous demandons de compléter un journal de bord décrivant le plus fidèlement possible les activités et routines que vous avez réalisées avec les enfants au cours d'une **semaine de 5 jours, représentative d'une semaine typique d'enseignement dans votre classe**. Il ne s'agit pas de l'horaire type de vos journées, mais d'un compte rendu qui fait état des activités et des routines telles que vous les avez vécues avec les enfants. Un gabarit vous est fourni avec cette lettre. La consigne suivante vous guidera pour la complétion du journal :

Pour chacune des journées de la semaine choisie, veuillez indiquer toutes les activités et toutes les routines réalisées avec les enfants de votre classe en donnant pour chacune d'elles la durée ainsi qu'une brève description.

Exemple :

Durée	Nom de l'activité	Brève description
10 min	Présentation de l'horaire de la journée	Présentation de la séquence d'activités prévue au cours de la journée à l'aide de pictogrammes.

30 min	Causerie	Discussion en grand groupe sur le thème de l'Halloween.
20 min	Jeux libres	Moment de jeux libres avant de sortir à l'extérieur. Possibilités de X, Y et Z.

Vous pourrez compléter le journal de bord dans un délai de **trois semaines** à partir de la réception de la copie papier du journal de bord et du formulaire de consentement, soit **jusqu'au 16 novembre 2018** environ.

Vous pouvez le compléter soit sur la version électronique que vous avez reçue, soit sur cette version papier, selon votre préférence. La version électronique pourra être envoyée à Mylène Villeneuve Cyr (Mylene.Villeneuve.Cyr@usherbrooke.ca), coordonnatrice du projet. La copie papier pourra être retournée en même temps que le formulaire de consentement signé, par l'entremise de l'enveloppe préaffranchie et préadressée.

Pour toutes questions ou préoccupations, n'hésitez pas à contacter Mylène Villeneuve Cyr (819-821-8000 #62412 ou Mylene.Villeneuve.Cyr@usherbrooke.ca) ou moi-même (Angelique.Laurent@usherbrooke.ca), chercheure principale du projet.

Nous vous remercions de votre intérêt pour ce projet et de votre implication.

L'équipe de recherche,

Angélique Laurent, Marie-Josée Letarte, Marie-France Morin et Jean-Pascal Lemelin, professeurs (es) à la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Veuillez indiquer toutes les activités et routines réalisées avec les enfants de votre classe en donnant pour chacune d'elles la durée ainsi qu'une brève description.

Semaine :		
LUNDI⁷		
Durée	Activité	Brève description
DÎNER		

⁷ Un tableau par journée de classe de la semaine était fourni.

ANNEXE C - Tableaux des outils utilisés au cours des trois temps de mesure

Tableau 2. Outils utilisés pour les variables mesurées auprès des enfants au T1

Variables	Outils
Habiletés langagières	
Vocabulaire réceptif	EVIP (Dunn et al., 1993)
Vocabulaire expressif	CELF (Wiig et al., 2009)
Répétition de phrases	CELF (Wiig et al., 2009)
Répétition de nombres	CELF (Wiig et al., 2009)
Concepts de base	CELF (Wiig et al., 2009)
Connaissance des lettres et écriture	Lollipop (Chew, 1989)
Orthographe approchée	Épreuve « maison » (Morin, 2002)
Connaissance des fonctions et des conventions de l'écrit	Concepts reliés à l'écrit (Clay, 1979)
Compétences sociales	
Compétences sociales	PSA (Venet et al., 2002)
Informations sociodémographiques	
Informations sociodémographiques	Questionnaire complété par les parents

Tableau 3. Outils utilisés pour les variables mesurées auprès des enfants au T2

Variables	Outils
Habiletés langagières	
Vocabulaire réceptif	EVIP (Dunn et al., 1993)
Vocabulaire expressif	CELF (Wiig et al., 2009)
Répétition de phrases	CELF (Wiig et al., 2009)

Répétition de nombres	CELF (Wiig et al., 2009)
Conscience phonologique	CELF (Wiig et al., 2009)
Dénomination rapide	CELF (Wiig et al., 2009)
Connaissance des lettres et écriture	Lollipop (Chew, 1989)
Orthographe approchée	Épreuve « maison » (Morin, 2002)
Connaissance des fonctions et des conventions de l'écrit	Concepts reliés à l'écrit (Clay, 1979)
Informations sociodémographiques	
Informations sociodémographiques	Questionnaire complété par les parents

Tableau 4. Outils utilisés pour les variables mesurées auprès des enfants au T3

Variables	Outils
Habiletés langagières	
Vocabulaire réceptif	EVIP (Dunn et al., 1993)
Vocabulaire expressif	CELF (Wiig et al., 2009)
Répétition de phrases	CELF (Wiig et al., 2009)
Répétition de nombres	CELF (Wiig et al., 2009)
Conscience phonologique	CELF (Wiig et al., 2009)
Dénomination rapide	CELF (Wiig et al., 2009)
Connaissance des lettres	Lollipop (Chew, 1989)
Orthographe approchée	Épreuve « maison » (Morin, 2002)
Résultats en français	
Décodage de pseudo-mots	WIAT (Wechsler, 2005)
Compétences sociales	
Compétences sociales	SDQ (Goodman, 2005)
Informations sociodémographiques	
Informations sociodémographiques	Questionnaire complété par les parents

**ANNEXE D – Répartition des enseignantes participantes selon leur CSS
d'appartenance et leur cohorte**

Tableau 5. Répartition des participantes dans les Centres de services scolaires

Centres de services scolaires du Québec	Cohorte 1	Cohorte 2	Total
Centre de services scolaire des Hauts-Cantons (CSSHC)	2*	1*	3
Centre de services scolaire des Sommets (CSSDS)	1	2	3
Centre de services scolaire du Val-des-Cerfs (CSSVDC)	1*	2*	3
Centre de services scolaire des Hautes- Rivières (CSSHR)	2*	2*	4
Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe (CSSSH)	2	0	2
Total	8	7	15

*Une enseignante de ce CSS a fait partie des deux cohortes.

ANNEXE E – Répertoire des activités éducatives

Tableau 6. Liste des activités éducatives répertoriées dans les journaux de bord des enseignantes et fréquence d'apparition de chacune d'elles

Activités	Fréquence
Activités dirigées	77
Jeux libres	39
Lecture d'histoires	32
Collation	30
Causerie	27
Ateliers de motricité fine	27
Jeux calmes	21
Calendrier	17
Atelier langage	13
Jeux extérieurs	10
Atelier logico-mathématique	2
Cuisine	1
Motricité globale	1
Ordinateur	1

ANNEXE E – Résultats

Tableau 7. Moyennes et écart-types pour les trois domaines du CLASS par activité.

Domaines	Activités	Activité dirigée	Causerie	Collation	Jeu	Lectures d'histoires
		Moyennes (σ)	Moyennes (σ)	Moyennes (σ)	Moyennes (σ)	Moyennes (σ)
Soutien émotionnel (SE)		5,05(0,57)	5,51(0,6)	5,15 (0,67)	5,24 (0,63)	5,33 (0,68)
Organisation du groupe (OG)		5,18 (0,89)	5,21 (0,72)	4,99 (0,71)	5,09 (0,75)	5,11 (0,8)
Soutien à l'apprentissage (SA)		2,28 (0,37)	2,94 (0,59)	2,1 (0,71)	2,35 (0,76)	3,12(0,68)

ANNEXE E – Résultats

Tableau 8. Corrélations entre les scores du CLASS par domaine et par activité (N=15)

		Activité dirigée			Causerie			Collation			Jeu		Lecture d'histoires			
		SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA
Activité dirigée	SE	1	.696*	.334	.475	.472	.212	.247	-.006	.121	.571	.517	.578	.593	.308	.336
	OG		1	.171	.407	.379	.081	.349	.199	.190	.397	.442	.316	.357	-.098	.118
	SA			1	.431	.352	.521	.193	.301	.275	.440	.299	.527	-.125	.042	.305
Causerie	SE				1	.887**	.782**	.006	-.176	.109	.636*	.590*	.655*	.449	.179	.632*
	OG					1	.567*	.217	-.043	.323	.516	.543*	.650*	.356	.157	.408
	SA						1	-.038	-.093	.115	.627*	.464	.655*	.512	.410	.833**
Collation	SE							1	.745**	.778**	.253	.242	.402	.087	.124	-.208
	OG								1	.506	.056	.024	.173	-.097	.162	-.342
	SA									1	.439	.371	.655*	-.122	-.175	-.166
Jeu	SE										1	.910**	.868**	.400	.117	.512
	OG											1	.691**	.181	-.101	.334

	SA	1	.425	.224	.494
	SE		1	.863**	.611*
Lecture d'histoires	OG			1	.461
	SA				1

ANNEXE E – Résultats

Tableau 9. Résultats des analyses de variance intergroupe

	Coefficients de corrélation intra-classe
Vocabulaire réceptif T2	0,17
Vocabulaire expressif T2	0,11
Répétition de phrases T2	0,09
Conscience phonologique T2	0,11
Dénomination automatique rapide T2	Variation intergroupe insuffisante
Connaissance des lettres et écriture T2	0,26
Connaissance des fonctions et des conventions de l'écrit T2	0,04
Vocabulaire réceptif T3	0,03
Vocabulaire expressif T3	0,08
Répétition de phrases T3	0,04
Conscience phonologique T3	Variation intergroupe insuffisante
Dénomination automatique rapide T3	Variation intergroupe insuffisante
Connaissance des lettres et écriture T3	Variation intergroupe insuffisante
Pseudo-mots (WIAT)T3dpmE	Variation intergroupe insuffisante
Notes en français/lecture T3	0,05
Notes en français/écriture T3	0,18
Notes en français/communication T3	0,16

Tableau 10. Résultats des analyses de régression multi-niveaux

	Activité dirigée			Causerie			Collation			Jeu			Lecture d'histoires		
	SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA
T2 Vocabulaire réceptif	0,542	-0,093	-0,711	1,577	2,168*	0,046	0,304	0,525	0,270	0,198	0,314	0,717	0,173	0,110	-0,031
Vocabulaire expressif	-0,692	-1,601	-,0276	-0,564	-0,338	0,146	0,380	0,975	-0,422	-0,910	-0,658	-1,014	0,738	1,664	1,124
Répétition de phrases	- 1,984 [†]	-0,533	- 2,265*	-0,256	-0,354	-0,757	-0,180	-0,302	0,232	-1,266	-1,191	-0,955	-0,236	-0,977	-0,524
Conscience phonologique	-0,124	1,453	-1,347	0,770	1,030	-0,364	1,421	0,575	1,054	1,059	1,705	0,860	0,475	-0,772	-0,461
Connaissance des lettres et écriture	-0,255	0,391	-0,870	0,532	1,730	-0,627	1,192	0,125	1,460	0,599	1,017	1,070	-0,901	-1,197	-1,550
Connaissance des conventions et fonctions de l'écrit	0,194	-0,746	0,104	- 1,683 [†]	-0,937	-1,548	1,513	1,505	1,878 [†]	0,490	0,729	0,947	- 1,690 [†]	-1,063	- 2,059*
T3 Vocabulaire réceptif	1,136	0,260	-1,302	-1,265	-1,011	-1,478	-0,615	0,315	-0,972	-1,627	- 2,218*	-1,053	0,340	0,818	-0,278
Vocabulaire expressif	1,470	0,423	0,042	-1,259	-0,104	-1,079	1,232	0,496	0,761	-1,080	-0,638	-0,371	-0,125	0,259	0,124
Répétition de phrases	-0,035	-0,579	-0,069	-,0479	-0,058	-1,020	0,330	1,141	0,167	-0,468	-0,507	0,229	-0,489	-0,265	-0,899
Notes français/lecture	0,866	1,423	-1,155	0,575	1,935 [†]	-0,951	1,91 [†]	1,081	0,435	-0,703	0,247	-0,554	-0,107	-0,140	-0,536
Notes français/écriture	0,578	0,520	-1,339	0,599	2,050 [†]	-0,363	2,011 [†]	1,445	1,300	-0,265	0,083	0,702	0,542	0,478	0,159
Notes français/communication	0,385	0,839	-1,320	0,551	1,111	0,056	1,004	1,220	-0,289	-0,823	-0,087	-0,791	0,490	0,546	0,674

Note: [†] p < 0,10; * p < 0,05.

Tableau 11. Résultats des analyses de régression multi-niveaux pour la variable modératrice du sexe

		Activité dirigée			Causerie			Collation			Jeu			Lecture d'histoires		
		SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA
T2	Vocabulaire réceptif	1,357	0,513	1,343	1,621	1,714 [†]	0,820	-0,163	1,324	-1,243	0,402	0,385	0,187	0,867	1,188	1,984 [†]
	Vocabulaire expressif	0,723	-0,069	0,450	2,293*	2,142*	1,829 [†]	-0,777	-0,502	-0,258	1,769 [†]	1,979 [†]	1,592	0,490	0,040	1,203
	Répétition de phrases	1,256	1,615	0,460	-0,654	-0,209	-1,426	0,019	0,871	0,406	0,100	0,252	0,243	-1,305	-1,243	-1,461
	Conscience phonologique	0,120	1,465	-0,143	0,866	1,513	0,000	1,68 [†]	0,832	1,721 [†]	-0,136	0,014	0,509	-0,805	-0,953	-0,463
	Connaissance des lettres et écriture	0,595	0,058	0,348	0,668	1,427	-0,203	-0,596	-0,420	0,468	-0,314	-0,131	0,637	-	-	-0,117
														2,165*	2,155*	
	Connaissance des conventions et fonctions de l'écrit	-0,746	-1,416	1,152	0,225	0,216	1,856 [†]	-1,079	-0,220	0,208	1,112	0,755	1,515	-0,071	0,298	1,233
T3	Vocabulaire réceptif	0,738	-0,340	0,985	1,073	1,236	1,933 [†]	-0,419	0,025	0,528	0,329	-0,649	1,647	1,789 [†]	1,866 [†]	1,366
	Vocabulaire expressif	2,846*	2,094*	0,539	3,171*	3,665*	so	0,409	0,520	0,057	1,556	1,073	2,299*	3,127*	2,074*	2,334*
		*			*	*								*		
	Répétition de phrases	0,465	0,148	0,273	-0,554	0,043	0,088	-1,387	-0,285	0,257	0,064	0,075	0,464	-0,656	-0,606	-,0259
	Notes français/lecture	0,965	0,900	0,389	0,420	0,663	0,591	0,807	-0,171	0,810	0,383	0,331	0,428	0,751	0,064	0,955
	Notes français/écriture	1,86 [†]	2,045*	1,356	1,232	1,092	1,68 [†]	1,167	0,986	1,201	1,643	1,337	1,324	0,995	0,190	1,76 [†]

Notes français/communication	0,324	0,577	1,022	1,413	1,766 [†]	2,352*	-0,040	-0,129	0,838	-0,111	-0,385	0,950	1,206	0,697	2,399*
---------------------------------	-------	-------	-------	-------	--------------------	---------------	--------	--------	-------	--------	--------	-------	-------	-------	---------------

Note: [†] p < 0,10; * p < 0,05, ** p < 0,01.

Tableau 12. Résultats des analyses de régression multi-niveaux pour la variable modératrice des compétences sociales

	Activité dirigée			Causerie			Collation			Jeu			Lecture d'histoires		
	SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA	SE	OG	SA
T2 Vocabulaire réceptif	0,001	0,217	-1,190	-0,249	0,022	-0,304	1,134	-0,232	1,593	-0,661	-0,780	0,562	0,018	-0,303	-0,453
Vocabulaire expressif	0,292	1,148	- 2,379*	- 1,947 [†]	-0,989	- 2,088*	1,336	0,684	0,720	-1,579	-1,614	-1,083	1,010	1,100	-0,338
Répétition de phrases	-0,390	-0,087	-0,393	0,867	0,943	1,136	0,792	0,247	0,704	-0,056	-0,174	0,439	0,978	0,655	1,517
Conscience phonologique	-0,148	-0,648	-1,083	-0,807	-0,536	-1,098	-0,521	-0,434	-0,039	-0,413	-0,409	0,185	-0,141	-0,385	-0,024
Connaissance des lettres et écriture	-0,234	-0,603	-1,076	-0,746	-1,084	-0,200	-0,360	-0,650	-1,205	-0,385	-0,332	-1,236	1,696 [†]	2,23*	0,121
Connaissance des conventions et fonctions de l'écrit	0,844	1,261	- 2,727*	0,535	1,053	-1,581	0,758	0,440	0,447	-0,825	-0,223	-0,917	0,634	0,207	-1,76 [†]
T3 Vocabulaire réceptif	-0,460	0,148	- 1,894 [†]	-1,466	-0,937	-2,42*	0,372	0,904	-1,014	-1,649	-0,959	-	-1,000	-0,269	-1,199
Vocabulaire expressif	-1,570	-1,245	-0,280	- 2,013*	- 2,237*	-1,394	-1,068	-0,230	-0,499	-1,097	-1,227	-1,452	-	-	-1,247
													2,213*	1,922 [†]	

Répétition de phrases	-0,526	0,559	-	0,066	0,574	-0,889	1,077	0,008	0,503	-1,515	-1,397	-0,599	0,855	0,475	0,398
			2,364*												
Notes français/lecture	-0,458	-0,668	-1,154	-0,340	-0,860	-0,158	-0,439	0,676	-1,111	-0,638	-1,065	-0,440	0,654	1,468	-0,007
Notes français/écriture	-1,213	-	-	-	-1,536	-2,11*	-0,584	-1,000	-1,088	-1,188	-1,120	-1,193	-0,318	0,307	-1,558
		1,958 [†]	1,931 [†]	1,726 [†]											
Notes français /communication	-0,316	-0,772	-0,930	-2,25*	-	-	0,477	0,528	0,046	-0,761	-0,976	-0,737	-1,270	0,382	-
					2,122*	2,689*									2,623*
						*									

Note: [†] p < 0,10; * p < 0,05, ** p < 0,01.

Tableau 13. Résultats des analyses de régression multi-niveaux pour la variable modératrice du sexe

	SE	OG	SA
T2 Vocabulaire réceptif	1,163	1,747 [†]	0,915
Vocabulaire expressif	1,329	1,160	1,194
Répétition de phrases	-0,258	0,398	-0,523
Conscience phonologique	0,559	0,845	0,454
Connaissance des lettres et écriture	-0,365	-0,122	0,244
Connaissance des conventions et fonctions de l'écrit	-0,064	-0,208	1,811 [†]
T3 Vocabulaire réceptif	1,015	0,727	1,927 [†]
Vocabulaire expressif	3,045**	3,203**	2,23*
Répétition de phrases	-0,659	-0,104	0,165
Notes français/lecture	0,862	0,432	1,085
Notes français/écriture	2,004*	1,799 [†]	2,282*
Notes français/communication	0,790	0,885	2,290*

Note: [†] p < 0,10; * p < 0,05, ** p < 0,01.

Tableau 14. Résultats des analyses de régression multi-niveaux pour la variable modératrice de la fréquentation d'un CPE

	SE	OG	SA
T2 Vocabulaire réceptif	1,681 [†]	1,438	2,536*
Vocabulaire expressif	0,325	0,180	0,298
Répétition de phrases	-0,719	-0,42	-2,337*
Conscience phonologique	0,912	0,442	0,891
Connaissance des lettres et écriture	0,093	-0,305	-0,671
Connaissance des conventions et fonctions de l'écrit	-1,835 [†]	-1,286	-0,187
T3 Vocabulaire réceptif	2,529*	2,331*	1,183

Vocabulaire expressif	1,838 [†]	1,384	1,332
Répétition de phrases	-0,427	-0,276	-0,679
Notes français/lecture	0,135	-0,263	-0,699
Notes français/écriture	-0,688	-0,751	-0,755
Notes français/communication	1,471	1,609	1,118

Note: [†] p < 0,10; * p < 0,05, ** p < 0,01.

Tableau 15. Résultats des analyses de régression multi-niveaux pour la variable modératrice de la fréquentation d'un milieu familial

	SE	OG	SA
T2 Vocabulaire réceptif	-	-2,288*	-2,294*
	2,739**		
Vocabulaire expressif	0,135	-0,519	-0,793
Répétition de phrases	0,827	-0,135	2,207*
Conscience phonologique	-1,417	-1,947 [†]	-1,716 [†]
Connaissance des lettres et écriture	0,016	0,017	0,078
Connaissance des conventions et fonctions de l'écrit	0,228	-0,032	-1,424
T3 Vocabulaire réceptif	-2,315*	-1,959 [†]	-1,942 [†]
Vocabulaire expressif	-1,622	-1,446	-0,397
Répétition de phrases	-0,591	-1,087	0,297
Notes français/lecture	-0,579	-0,533	-0,096
Notes français/écriture	-0,567	-1,185	-0,324
Notes français/communication	-1,714 [†]	-2,152*	-0,931

Note: [†] p < 0,10; * p < 0,05, ** p < 0,01.

ANNEXE F – Affiches

Projet de Jeanne Boyer

Comment la personne enseignante en maternelles 4 ans, au Québec, utilise-t-elle un moment non pédagogique comme la collation sur le plan social ?

Jeanne Boyer
Marie-Josée Letarte
Angélique Laurent
Département de psychoéducation



INTRODUCTION

- La collation est considérée comme une activité « non pédagogique » car elle implique un changement de comportement de la personne enseignante (p.e) et donc des interactions entre elle et les enfants (Strasser, Darricades, Mendive et Barra, 2018).
- Elle représente une occasion pour les enfants de parler de sujets centrés sur leurs intérêts, avec un tour de parole plus égal avec la p.e (Whorral et Cabell, 2016). Aussi, il y a plus de moments d'interactions entre la p.e et les enfants lors des repas, que lors du jeu libre (Majorano, Cigala et Corsano, 2009).
- Les interactions entre la p.e et l'enfant sont importantes, une relation conflictuelle étant significativement associée à plus de comportements internalisés et externalisés et à moins de comportements prosociaux chez l'enfant (Varghese, Vernon-Feagans et Batsch-Hines, 2019).
- Nous en connaissons peu sur la manière dont les p.e au préscolaire utilisent ce contexte sur le plan social avec les enfants.

Mesures

LA DURÉE DE LA COLLATION	
« Commence dès que le premier enfant est assis à la table pour manger sa collation, se termine au moment où la moitié des enfants se sont levés de table. » (D'après Strasser et al., 2018)	
LA DURÉE DE LA DISPONIBILITÉ PSYCHOLOGIQUE DE LA P.E	
« L'attention de la p.e est dirigée vers les enfants démontrant son ouverture à l'interaction. » (D'après Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eichen-Catt et Gill, 2006)	
LA FRÉQUENCE DES COMPORTEMENTS INTERACTIONNELS DE LA P.E.	
1. Initiations d'interaction sociale	2. Réactions aux initiations sociales de l'enfant
« Verbalisations spontanées ou gestes liés au sujet, dirigés vers un ou des enfants visant à susciter leur participation à l'interaction. » (D'après Locchetta, Barton et Kaiser, 2017).	
« La p.e. suit les intérêts de l'enfant et ses objets d'attention, répond rapidement et sensiblement à ses initiations avec des commentaires. » (D'après Gest et al., 2006).	
3. Propos directifs	4. Encouragements
« Déclaration ou question émise par la p.e envers un enfant ou des enfants, indiquant une direction, une commande ou une attente. » (D'après Locchetta et al., 2017)	
« Déclaration positive ou contact physique positif faite par la p.e renforçant le comportement d'un enfant ou des enfants. » (D'après Locchetta, et al., 2017)	

CONCLUSION

Lorsque les collations sont plus longues, les p.e semblent y accorder plus d'importance sur le plan social, en étant plus disponibles et plus investies dans les interactions.

Certaines p.e semblent utiliser l'occasion de la collation à des fins sociales qui seront bénéfiques pour le développement des enfants.

Tant du point de vue éducatif que psychoéducatif, le moment de la collation est riche sur le plan des apprentissages notamment par sa nature de vécu partagé. C'est un moment opportun pour stimuler le développement social de l'enfant.

Recommandation: Il serait pertinent de comprendre l'impact des comportements d'interactions de la p.e sur le développement social de l'enfant

Limites: La taille de l'échantillon est faible, limitant la puissance statistique. Il serait pertinent de reproduire cette étude avec un plus grand échantillon. De plus, dans certaines classes, les caméras ne couvraient pas tout l'espace, induisant un risque d'erreur.

OBJECTIFS

- Décrire l'activité de la collation en maternelle 4 ans, sur le plan de la durée de la collation et de la disponibilité de la p.e.
- Décrire les comportements interactionnels de la p.e. lors des collations selon qu'ils visent à :
 - Favoriser les échanges avec les enfants,
 - Encadrer les enfants.

MÉTHODOLOGIE

Échantillon

- 13 enseignantes qui ont choisi d'enseigner en maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD)
- Formation universitaire: 80% BEPP ; 20% diplôme de 2^e cycle ou maîtrise.
- 12 sur 13 ont plus de 5 ans d'expérience en enseignement et en moyenne 5 ans et 9 mois au préscolaire.

Procédure

- 2 cohortes: 8 enseignantes en 2017 et 7 en 2018 (dont 2 filmées les deux années).
- Assistantes de recherche ont filmé 3 matinées d'école avec 2 caméras (entre fin avril et mi-mai)
- 44 vidéos dont les collations ont été extraites.
- Codage des vidéos: développement d'une grille d'analyse maison.

RÉSULTATS

Variables	Moyennes minsec (ét)	Min/Max	Corrélations				
			Durée disponibilité p/mc	Initiations p/mc	Réactions p/mc	Directives p/mc	Encouragements p/mc
Durée de la collation	8:25 (3:01)	4:08/ 15:19	0,376*	0,443*	0,105	0,265	-0,076
Durée de disponibilité	6:08 (3:21)	0:14/ 12:30	0,778**	0,501**	0,320*	0,314*	-0,040
Dispo p/mc	0,7	0,4/1	-	0,459*	0,493**	0,323*	0,040
Initiation p/mc	0,5	0/1,30	-	-	0,430*	-0,051	0,160
Réaction p/mc	0,7	0/2,92	-	-	-	-0,016	0,344*
Directives p/mc	1,06	0/2,7	-	-	-	-	-0,175
Encouragements p/mc	0,45	0/2,32	-	-	-	-	-
Nombre d'enfants	9	5/ 14	-	-	-	-	-

* = p ≤ 0,5 ** = p ≤ 0,001 p/mc = par minute de collation

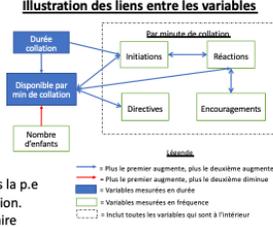
Données descriptives

- Disponibilité : 73% du temps de la collation en moyenne
- Les directives sont les plus fréquentes.

Explications

- Plus la collation est longue, plus la p.e est disponible par min de collation. Prendre du temps supplémentaire permet la disponibilité.
- Plus la p.e est disponible par minute de collation, plus elle fait 3 comportements interactionnels. 2 qui favorisent les échanges avec les enfants et 1 directif.
- Les propos directifs semblent être dans une catégorie à part, car ils ne sont liés à aucun des 3 autres comportements interactionnels.

Illustration des liens entre les variables



Légende:

- ➡ Plus le premier augmente, plus le deuxième augmente
- ➡ Plus le premier augmente, plus le deuxième diminue
- Variables mesurées en durée
- Variables mesurées en fréquence
- ⋮ Inclut toutes les variables qui sont à l'intérieur

Projet de Corinne Mavungu-Blouin

GRISE
Centre de recherche en éducation
et en formation des enseignants
de l'Université de Sherbrooke

JOUER AVEC LA PERSONNE ENSEIGNANTE (P.E.) EN MATERNELLE 4 ANS : À QUI LA CHANCE?
Corinne Mavungu-Blouin*
Dirigée par Angélique Laurent ** et Marie-Josée Letarte *

UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE
Centre de recherche
en éducation
et en formation
de l'Université
de Sherbrooke

INTRODUCTION

❖ **JEU AU PRÉSCOLAIRE:** le temps de jeu en classe diminue (Gillian Mauvette, 2009 et Miller et Almon, 2009). Pourtant, c'est au cœur des programmes d'éducation préscolaire (PFÉQ, 2017), car le jeu a des effets bénéfiques sur le développement des enfants (Ashabi, 2007), en particulier le jeu symbolique (Lillard et al., 2013).

TYPES DE JEU : selon la complexité cognitive du jeu selon Smilansky, 1968.

- **Jeu fonctionnel:** centré sur l'activité motrice.
- **Jeu de construction:** utilisation des objets pour créer quelque chose.
- **Jeu symbolique:** comporte un élément de faire semblant.
- **Jeu de règle:** jeu de compétition en suivant des règles préétablies.

❖ **IMPLICATION DE L'ADULTE:** augmentation des bienfaits académiques lorsqu'accompagné d'un adulte impliqué activement (Weisberg, 2016 et Pyle, 2017).

RÔLE DE LA P.E. DANS LE JEU
(Jonhson et al., 2005)

Niveau d'implication

Implication faible

Implication élevée

Désengagé: pas d'interactions avec l'enfant qui joue, occupée avec des tâches non reliées au jeu.

Observateur: pas activement impliqué dans le jeu, mais reste près et souligne de façon verbale ou non-verbale ses actions.

Metteur en scène: rôle actif pour préparer le jeu, sans y participer.

Cojoueur: rôle actif et d'importance mineure ou égale à celui de l'enfant dans le jeu afin de suivre ses directions.

Leadeur de jeu: rôle actif important et explicite influençant le jeu de l'enfant en donnant des idées spécifiques.

Directeur: rôle actif prenant les décisions sur le jeu sans être un partenaire de jeu.

Rôles facilitateurs

➢ **Cojoueur :** semble réunir les meilleures conditions pour l'apprentissage, car: 1) jeu guidé par l'enfant (Pyle et al., 2017), 2) implication de l'adulte (Weisberg et al., 2016) et 3) adulte à l'intérieur de l'imaginaire de l'enfant (Fleer, 2015).

❖ **FACTEURS D'INFLUENCE DU RÔLE:** le sexe (Fagot, 1973) ou le type de jeu de l'enfant (Vu et al., 2015) pourrait influencer l'implication de la p.e. en classe ou durant le jeu.

MÉTHODOLOGIE

ÉCHANTILLON (Laurent et al., FRQSC, 2017 – 2021)

15 p.e. de maternelles 4 ans filmées en classe à trois reprises	❖ 72% ont moins de 44 ans	❖ Moyenne de 5,9 ans d'expérience au préscolaire	❖ 80% ayant un BEPP, ❖ 20% ont un diplôme de 2 ^e cycle
138 enfants	❖ Entre 4 et 5 ans	❖ 53% de filles	❖ N d'enfants/classe: de 5 à 14

STRATÉGIE DE CODAGE DES CAPTATIONS VIDÉOS

❖ **Création d'une grille de codage** de l'implication de la p.e. codés selon les 6 rôles (accord interjuges: 87%)¹, le **sexe** de l'enfant avec qui elle joue (accord interjuges: 80%) et le **type** de jeu auquel ce dernier joue (accord interjuges: 87%) toutes les 30 s.

¹: Le rôle occupé le plus longtemps durant l'intervalle

❖ **Début et fin du codage:** quand tous les enfants jouent et p.e. présente et ce pendant 15 min. ou jusqu'à la fin de la période de jeu.

RÔLE

FréqM/m

Tableau 1: Fréquence de chaque rôle pris par la p.e.

* Désengagé Observateur Metteur en scène Cojoueur Leadeur de jeu Directeur

La p.e. passe plus de temps à être **désengagé** qu'à s'impliquer dans le jeu des enfants.

SEXE

Tableau 2: Proportions de filles et de garçons avec qui la p.e. joue selon le rôle pris.

Proportion moyenne du sexe des enfants

■ Filles ■ Garçons

La p.e. joue autant avec des garçons que des filles, indépendamment du rôle adopté.

➢ **Après ANOVA et test de tukey:** La p.e. semble avoir plus des rôles facilitateurs avec les filles et des rôles aux extrémités du continuum avec les garçons, soit être désengagée ou trop impliquée dans leur jeu.

❖ La p.e. est significativement plus **metteur en scène** que désengagée, leadeur de jeu et directrice avec les filles.

❖ La p.e. est significativement plus **cojoeuse** que leadeur de jeu avec les filles.

RÉSULTATS et DISCUSSION

FréqM/m: Fréquence moyenne par minute de jeu
*: Différence significative (p<0,05) avec tous ceux n'ayant pas d'astérisque

TYPES DE JEU

Tableau 3: Répartition des rôles pris par la p.e. en fonction du type de jeu

■ Observateur ■ Metteur en scène ■ Cojoueur ■ Leadeur de jeu ■ Directeur

Quand la p.e. est engagée dans le jeu, peu importe son rôle, elle passe plus de temps:

- ❖ Dans des jeux de **construction** que dans des jeux fonctionnels.
- ❖ Et dans les jeux de **règles** que dans les jeux fonctionnels.

➢ Le rôle de la p.e. est associé modérément au type de jeu de l'enfant avec qui elle joue (V de Cramer = 0,295), par ex. en étant plus cojoeuse dans le jeu **symbolique** que dans le jeu de construction et leadeur de jeu dans le jeu de **règles** que dans les trois autres types de jeu, selon les khi-carré et tests post-hocs réalisés.

RECOMMANDATIONS

➔ Que la p.e. accorde plus de temps à s'impliquer dans le jeu.

➔ Le rôle optimal étant peu occupé, que la p.e. soit plus souvent cojoeuse dans tous les types de jeu: il faut encourager le développement de compétences pour accomplir ce rôle, peu importe le type de jeu ou le sexe.

Projet d'Élizabeth Ouellet



Projet réalisé grâce à une subvention du FROSC - Action concertée en littératie (Laurent et al., 2017-2021)

La causerie en maternelle 4 ans : analyse des pratiques pédagogiques d'animation des enseignants

Élizabeth Ouellet - Étudiante au Baccalauréat en enseignement du primaire et du préscolaire
Dirigé par Angélique Laurent, Ph. D et Constance Lavoie, Ph. D, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire
Faculté d'éducation



Fonds de recherche Société et culture Québec

1. Introduction

La **causerie** est une activité de communication de groupe (Doyon et Fisher, 2010; Tremblay, 1999). Elle est influencée par les **pratiques pédagogiques d'animation** utilisées par les enseignants.es (Tremblay, 1999). Elle constitue une occasion idéale pour que les enfants développent leurs habiletés cognitives, langagières et sociales (Chen et De Groot, 2014).

Les enseignants.es animent leur causerie en utilisant des pratiques de gestion, d'orientation et de rétroaction spécifiques (Doyon et Fisher, 2010).

2. Problématique

Connaissances limitées sur les pratiques utilisées en maternelle 4 ans malgré son déploiement à grande échelle (Gouvernement du Québec, 2019)

Pratiques d'animation habituellement peu propices au développement global des enfants (Doyon et Fisher, 2010)

Peu d'outils pour les enseignants.es pour améliorer leurs pratiques (Tremblay, 1999)

3. Objectif

Décrire les pratiques pédagogiques d'animation des causeries utilisées par les enseignantes de maternelle 4 ans.

4. Méthodologie

Devis qualitatif, approche descriptive

11 enseignantes

Entre 7 et 16 enfants par causerie (M = 11 enfants)



Nombre d'années d'expérience

- 1 : 5 à 10
- 2 : 11 à 15
- 3 : 16 à 20
- 4 : 21 à 25
- 5 : 26 +

30 causeries = N

6 heures de vidéos de causeries collectées en 2017-2018 et 2018-2019. De 1 à 6 vidéos par enseignante, durée de chaque vidéo entre 4 et 22 minutes.

Grille de codage inspirée de Doyon et Fisher (2010). Codage par catégories émergentes à partir des 3 types de pratiques effectué sur Nvivo. Accord interjuge: kappa de 80%.

5. Résultats

Pratiques de rétroaction

Questions fermées > Questions ouvertes

Reflets = pratique de rétroaction la plus fréquente

La majorité des rétroactions est en lien avec les idées ou les concepts.

→ **Constats**

- ✗ Favorise les conversations interactives et le développement de la pensée critique (Chen et De Groot, 2014)

Les pratiques de rétroactions	Idée ou concept	Phonologique	Vocabulaire	Syntaxe	Total
Extensions	507 N=30	15 N=4	56 N=15	7 N=6	585
Reflets	865 N=30	26 N=12	52 N=13	14 N=10	957
Questions fermées	856 N=30	3 N=1	9 N=5		868
Questions ouvertes (réponses courtes)	351 N=29	1 N=1	33 N=6		385
Questions ouvertes (réponses élaborées)	401 N=29				401

Pratiques de gestion

Entre 1 et 4 interactions entre les enfants par causerie N=14

Utilisation de matériel pour stimuler les échanges et l'écoute N=10

Tours de paroles organisés (à tour de rôle) N=27

→ **Constats**

- ✗ Les enfants ne peuvent pas parler dès qu'ils ont quelque chose à dire.
- ✗ Échanges surtout entre un élève et l'enseignante

Pratiques d'orientation

Thème de la causerie
Expériences personnelles passées (ex. causeries de fin de semaine) N=23

Intention de communication
Parler de soi N=27

→ **Constats**

- ✗ Favorise les échanges
- ✗ Activité langagière et cognitive la plus intéressante

6. Discussion

→ **Recommandations pour la pratique**

- o Diversifier les sujets de causerie afin d'engager les enfants et d'offrir un véritable défi cognitif (Chen et De Groot, 2014).
- o Favoriser les discussions entre les enfants où ils peuvent donner leur opinion et écouter celui des autres (Tremblay, 1999).
- o Prioriser les questions ouvertes qui permettent des réponses plus développées, de l'argumentation ou de la justification pour favoriser le développement de la pensée (Chen et De Groot, 2014).

→ **Limites**

La complexité des énoncés des enfants et la richesse des propos des enseignantes n'ont pas été analysées.

→ **Recherches futures**

- Analyser des pratiques pédagogiques d'animation des causeries innovantes.
- Analyser la contribution de ces pratiques sur le développement langagier et cognitif des enfants et leur adaptation psychosociale.
- Créer une grille pour permettre aux enseignantes et aux étudiants en enseignement d'évaluer leurs pratiques d'animation lors des causeries.

7. Références

- Chen, J. J., et de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, 34(3), 271-288. <https://doi.org/10.1080/09500805.2014.911620>
- Doyon, D., et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Presses de l'Université du Québec
- Gouvernement du Québec. (2019). *Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/acces/infomationmaternelle_document_public.pdf
- Tremblay, M. (1999). *L'animation de la causerie en classe maternelle* élaboration d'une grille d'auto-analyse à l'intention de l'enseignante. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi

ANNEXE G – Références bibliographiques

- Alberta Education (2008). Kindergarten program statement.
<https://education.alberta.ca/media/563583/kindprogstate2008.pdf>
- Besnard, T., Houle, A.-A., Letarte, M.-J., et Blackburn Maltais, A.-P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire: une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2, 111–142.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau H., et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272–301.
- Boyer, J., Letarte, M.-J., et Laurent, A. (2019). Comment la personne enseignante en maternelle 4 ans au Québec utilise-t-elle un moment non pédagogique comme la collation sur le plan social? Journée de la recherche de 1er cycle en sciences sociales et humaines de l'Université de Sherbrooke, 16 septembre.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement [CERI]. (2007). Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage. Paris. Ed. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Chew, A. L. (1989). Developmental and interpretive manual for the Lollipop test: A diagnostic screening test of school readiness-revised. Humanics.
- Cohen, J. S. et Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of

preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016–1037.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services: Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>

Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2006). Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010). <http://biblio.ugr.ca/archives/30010323.pdf>

Downer, J. T., López, M. L., Grimm, K. J., Hamagami, A., Pianta, R. C., et Howes, C. (2012). Observations of teacher–child interactions in classrooms serving Latinos and dual language learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 21–32.

Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201.

Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., et Dunn, L. M. (1993). Echelle de vocabulaire en images Peabody: adaptation française du Peabody vocabulary test-revised: manuel pour les formes A et B. Toronto: Psycan.

Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C., et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1–27.

Ewing, A. R. et Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children’s behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92–105.

Goodman, R. (2005). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). APA PsycTests.

Gouvernement du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Ministère de l'éducation.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/junes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf

Gouvernement du Québec (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Ministère de l'éducation.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/junes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Grosse, G., Simon, A., Soemer, A., Schönfeld, A., Barth, S., et Linde, N. (2022). Teacher–Child Interaction Quality Fosters Working Memory and Social-Emotional Behavior in Two- and-Three-Year-Old Children. *International Journal of Early Childhood* 54, 421–444. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00327-w>

Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625–638.

- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949–967.
- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R., et Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l’oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088543ar>
- Hu, B. Y., Teo, T., Nie, Y., et Wu, Z. (2017). Classroom quality and Chinese preschool Children’s approaches to learning. *Learning and Individual Differences*, 54, 51–59.
- Hu, B. Y., Wu, Z., Winsler, A., Wu, Y., et Fan, X. (2020). Teacher–child Interaction and Preschoolers’ Learning Behavior in China: A Piecewise Growth Model. *Early Education and Development*, 32, 677 - 694. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1798719>
- Institut de la statistique Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 (EQDEM)*. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>
- Institut de la Statistique du Québec (2017). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 (EQDEM)*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>

Institut de la Statistique du Québec (2022). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 (EQDEM)*.

<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>

Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J., et Karsenti, T. (2001). La formation à l'enseignement au préscolaire: des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation. Dans *Document présenté dans le cadre du Colloque*.

http://www.academia.edu/download/40452062/01larose_et al f.pdf

Madill, R. A., Gest, S. D., et Rodkin, P. C. (2014). Students' perceptions of relatedness in the classroom: The roles of emotionally supportive teacher-child interactions, children's aggressive-disruptive behaviors, and peer social preference. *School Psychology Review, 43*(1), 86.

Maldonado-Carreño, C. et Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within-and between-child analysis. *Child development, 82*(2), 601-616.

Mavungu-Blouin, C., Laurent, A., et Letarte, M.-J. (2020). Jouer avec la personne enseignante en maternelle 4 ans: à qui la chance? Journée de la recherche de 1^{er} cycle en sciences sociales et humaines de l'Université de Sherbrooke, 14 septembre.

McCormick, M. P. et O'Connor, E. E. (2015). Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 502.

- Morin, M.-F. (2002). Développement des habiletés orthographiques dans l'acquisition de l'écrit chez des sujets francophones de la maternelle à la 1^e année du primaire [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Niklas, F. et Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50.
- O'Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187–218.
- Ouellet, É., Laurent, A., et Lavoie, C. (2022). La causerie en maternelle 4 ans : analyse des pratiques pédagogiques d'animation des enseignants. Journée de la recherche de 1^{er} cycle en sciences sociales et humaines de l'Université de Sherbrooke, 15 septembre.
- Palermo, F. et Mikulski, A. M. (2014). The role of positive peer interactions and English exposure in Spanish-speaking preschoolers' English vocabulary and letter-word skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 625–635.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. et Hofkens, T. (2023) Defining early education quality using CLASS-observed teacher-student interaction. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-11.
<https://10.3389/fpsyg.2023.1110419>
- Pianta, R. C., Karen, M., Paro, L., et Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Paul H. Brookes Publishing Company Baltimore, MD.
- Venet, M., Bigras, M., et Normandeau, S. (2002). Les qualités psychométriques du PSA-A. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34, 163-167.

- Venet, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J., et Bigras, M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(1), 165–176.
- Venet, M., Schmidt, S., et Paradis, A. (2008). *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire. Volume 3. Les conditions liées à la relation maître-élèves*. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wechsler, D. (2005). Test de rendement individuel de Wechsler. (Wechsler Individual Achievement Test). Toronto, Ontario, Canada: Pearson Canada Assessment.
- Wiig, E., Secord, W., Semel, E., Boulianne, L., et Labelle, M. (2009). Évaluation clinique des notions langagières fondamentales: Version pour francophones du Canada (Clinical evaluation of language fundamentals: French Canadian version). Toronto, Ontario, Canada: Pearson Canada Assessment.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., et Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299–309.