

Université de Montréal

L'influence du contexte sur la qualité des interactions verbales éducatrice-enfants
en centre de la petite enfance

Par

Marie-Pier Gingras

Programme de sciences biomédicales, Faculté de médecine
en extension à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sciences biomédicales

Décembre 2024

© Marie-Pier Gingras, 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Université de Montréal

Programme de sciences biomédicales, Faculté de médecine
en extension à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Cette thèse intitulée

**L'influence du contexte sur la qualité des interactions verbales éducatrices-enfants
en centre de la petite enfance**

Présentée par

Marie-Pier Gingras

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Édith Durand

Présidente-rapporteure

Louise Duchesne

Directrice de recherche

Stefano Rezzonico

Codirecteur

Catherine Gosselin-Lavoie

Membre du jury

Andréanne Gagné

Examinatrice externe

Résumé

Les habiletés langagières avec lesquelles les enfants font leur entrée à l'école jouent un rôle central dans leur réussite éducative. Durant la période préscolaire, lorsque les interactions verbales sont de qualité élevée, les conversations entre les éducatrices et les enfants peuvent favoriser le développement du langage des enfants âgés de 4 et 5 ans. Toutefois, la littérature scientifique indique que ces interactions verbales ne sont pas suffisamment complexes pour propulser le développement du langage des enfants (Cantin et al., 2017; Dickinson et al., 2008; Massey, 2004; Paatsch et al., 2019). En même temps, les études sur les programmes de développement professionnel axés sur l'amélioration de l'utilisation de pratiques de soutien au développement langagier par les éducatrices rapportent des résultats limités (Neuman et Cunningham, 2009; Piasta et al., 2020). Plusieurs facteurs peuvent influencer les caractéristiques des interactions éducatrices-enfants. L'objectif de cette thèse est de mieux comprendre et de décrire ces facteurs afin de soutenir la conception de programmes de développement professionnel plus efficaces.

À cette fin, dans cette thèse, nous avons réalisé trois études portant chacune sur une des questions de recherche suivantes : 1) Quelles pratiques de soutien au développement langagier les éducatrices travaillant auprès de groupe d'enfants âgés de 4 et 5 ans déclarent-elles utiliser ? 2) Comment les interactions verbales entre les éducatrices et les enfants âgés de 4 et 5 ans se comparent-elles lors de trois activités en grand groupe (lecture partagée, collation, causerie) en fonction des trois dimensions de l'interaction identifiées par Rowe et Snow (2020) ? et 3) Pour les éducatrices travaillant dans un groupe d'enfants âgés de 4 et 5 ans, est-il faisable de mettre en œuvre une activité de dialogue philosophique reconnue pour stimuler les interactions verbales complexes ?

Dans l'étude 1, nous avons utilisé une méthode qualitative inductive afin de coder des entretiens individuels réalisés avec 12 éducatrices. Dans les études 2 et 3, les trois dimensions du cadre théorique de Rowe et Snow (2020) ont été utilisées pour comparer les interactions éducatrices-enfants entre les activités. Dans l'étude 3, la perception des éducatrices relativement

à la mise en œuvre des dialogues philosophiques a été recueillie lors d'entretiens individuels. Ces données ont été analysées déductivement avec les quatre marqueurs d'implantation précoce (Proctor et al., 2011) : la pertinence, la faisabilité, l'adoption et l'acceptabilité. Au moment du dépôt, cette thèse présente un article déjà publié et deux études soumises pour la publication.

Les résultats de l'étude 1 indiquent que les éducatrices connaissent un grand nombre de stratégies réputées efficaces pour favoriser le développement du langage et qu'elles sollicitent également plusieurs pratiques (p. ex. : protéger l'estime de soi des enfants). Cependant, peu d'entre elles ont déclaré utiliser des stratégies qui soutiennent spécifiquement le développement du langage des enfants de 4 et 5 ans. Dans l'étude 2, les activités de collation et de causerie ont favorisé la présence de sujets décontextualisés ainsi que la longueur des conversations. Également, les sujets de conversation décontextualisés sont associés à une production plus fréquente de phrases complexes de la part des éducatrices. Enfin, les dialogues philosophiques de l'étude 3 ont favorisé des échanges plus équilibrés entre les éducatrices et les enfants et davantage d'énoncés faisaient partie de conversations décontextualisées. Les éducatrices ont indiqué que l'activité de dialogue philosophique est pertinente et adaptée à leur pratique quotidienne.

En conclusion, les résultats de la présente thèse suggèrent qu'un ensemble de facteurs influence les caractéristiques des interactions verbales éducatrices-enfants : les objectifs poursuivis par les éducatrices, l'alignement des stratégies de soutien au développement langagier avec les autres préoccupations des éducatrices (p. ex. : estime de soi), les activités lors desquelles les interactions prennent place ainsi que les sujets de conversations abordés. Cette thèse suggère que les programmes de développement professionnel gagneraient à discuter spécifiquement des stratégies de soutien nécessaires au développement langagier des enfants âgés de 4 et 5 ans. De plus, ces programmes pourraient être plus efficaces s'ils tenaient compte de l'influence naturelle des activités et des sujets de conversation sur les interactions éducatrices-enfants.

Mots-clés : développement du langage, qualité des interactions verbales, éducation préscolaire, langage scolaire, lecture interactive, collation, causerie, dialogue philosophique.

Abstract

Children's language skills during preschool play a central role in their educational success once they reach school. When verbal interactions are of high quality, conversations between educators and children can foster language development in 4- and 5-year-olds. However, the scientific literature indicates that these verbal interactions are not sufficiently complex to propel children's language development (Cantin et al., 2017; Dickinson et al., 2008; Massey, 2004; Paatsch et al., 2019). At the same time, studies of professional development programs focused on improving educators' use of language development support practices report limited results (Neuman & Cunningham, 2009; Piasta et al., 2020). Several factors may influence the characteristics of educator-child interactions. This thesis aims to understand and describe these factors better to support the design of more effective professional development programs.

To this end, in this thesis, we conducted three studies, each addressing one of the following research questions: 1) What practices to support language development do educators working with groups of 4- and 5-year-olds report using? 2) How do verbal interactions between educators and 4- and 5-year-olds compare during three large-group activities (shared reading, snack, talk) in terms of the three dimensions of interaction identified by Rowe and Snow (2020)? and 3) Is it feasible to implement a philosophical dialogue activity for educators working with a group of 4- and 5-year-olds?

In study 1, we used an inductive qualitative method to code individual interviews with 12 educators. In studies 2 and 3, the three dimensions of Rowe and Snow's (2020) theoretical framework were used to compare educator-child interactions between activities. In study 3, educators' perceptions of implementing philosophical dialogues were collected in individual interviews. These data were analyzed deductively with the four markers of early implementation (Proctor et al., 2011): relevance, feasibility, adoption, and acceptability.

The results of study 1 indicate that educators are aware of many strategies that are effective in supporting language development and that they also described a number of practices (e.g., protecting children's self-esteem). However, very few reported using strategies that specifically support the language development of 4- and 5-year-olds. In study 2, snack and talk activities favored the presence of decontextualized topics and the length of conversations. Decontextualized conversation topics were associated with more frequent production of complex sentences by the educators. Finally, the philosophical dialogues in study 3 promoted more balanced exchanges between educators and children, and more statements were part of decontextualized conversations. The educators felt the philosophical dialogue activity was relevant and adapted to their daily practice.

In conclusion, the results of this thesis suggest that a range of factors influence the characteristics of educator-child verbal interactions: the goals pursued by the educators, the alignment of strategies to support language development with the educators' other concerns (e.g., self-esteem), the activities during which the interactions take place, and the topics of conversation addressed. This thesis suggests that developmental programs would benefit from explicitly discussing the support strategies needed for language development in 4- and 5-year-olds. Moreover, such programs could be more effective if they considered the natural influence of activities and topics of conversation on educator-child interactions.

Keywords : language development, quality of verbal interactions, early childhood education, academic language, shared book reading, snack time, group chat, philosophical dialogue.

Table des matières

Résumé	5
Abstract	7
Table des matières	9
Liste des tableaux.....	15
Liste des figures.....	17
Liste des sigles et abréviations.....	19
Remerciements	23
Avant-propos.....	25
Contribution aux articles	26
Chapitre 1 – Introduction	27
Le langage utilisé à l’école.....	27
Soutenir le développement langagier des enfants âgés de 4 et 5 ans	30
Le modèle de Rowe et Snow (2020)	31
Le rôle des milieux de garde éducatifs relativement au soutien au développement langagier.....	32
Les centres de la petite enfance du Québec.....	33
Les interactions verbales entre les éducatrices et les enfants	34
Les programmes de développement professionnel destinés à améliorer le soutien au développement langagier offert par les éducatrices.....	35
L’influence des activités sur le déroulement des conversations entre les éducatrices et les enfants.....	38
Nouvelle activité à haut potentiel auprès des enfants de 4 et 5 ans : les dialogues philosophiques	40
Considérer les utilisatrices finales.....	41

Améliorer la qualité des interactions verbales : une démarche de changement de comportements	42
La présente thèse	44
Chapitre 2 - A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators’ Declared Practices when Supporting Preschoolers’ Oral Language Development	47
Abstract	47
Introduction.....	49
Theoretical Framework	49
Characteristics of Conversations that Foster Preschoolers’ Language Development	50
Verbal Interactions between Early Childhood Educators and Preschoolers	51
Impact of Professional Development on ECEs’ Practice	52
The present study.....	54
Method.....	55
Participants’ Selection	55
Data collection.....	56
Data Analysis	56
Results	58
Theme 1: Relationships First	58
Theme 2: Planning the Day	59
2.1 Proposing Activities	60
2.2 Choosing with the Children	61
Theme 3: Establishing a Supportive Environment	61
3.1 Physical Environment	61
3.2 Social Environment.....	62

Theme 4: Encouraging Children to Talk	62
4.1 Choosing Conversation Topics Based on Children's Interests.....	63
4.2 Asking Questions	63
Theme 5: Talking to Children	64
5.1 Modeling and Recasting	64
5.2 Adding New Information	64
Discussion	65
Language Development of Preschoolers'	66
Academic Talk Development.....	67
Implications for Professional Development.....	68
Future Studies	70
Limitations	70
Conclusion	70
Acknowledgements	71
Funding.....	71
Appendix 1.....	72
References.....	73
Chapitre 3 – Early Childhood Educators’ Verbal Interactions with Preschoolers during Group Chat, Snack Time and Shared Book Reading	79
Abstract	79
Introduction.....	81
Professional development targeting preschoolers’ language development.....	81
Measuring the Characteristics of Verbal Interactions that Promote Preschoolers’ Language Development	82

Impact of ECEs' input to preschoolers' language development	83
Variations in Verbal Interaction as a Function of Activity Settings.....	84
Taking natural contexts into account.....	85
The Present Study	86
Methods	87
Participants.....	87
Data Collection	87
Data Transcription and Preparation.....	88
Data Analysis	90
Statistical Analyses	93
Results	93
Linguistic Dimension	96
Interactive Dimension	96
Conceptual Dimension	96
Post-hoc analysis.....	97
Discussion	97
Shared Book Reading: Impersonal Decontextualized Topics, Limited Interactions	98
Group Chat: Short Activity, Long Conversation	99
Snack Time: A Long and Mandatory Activity that Might be Underestimated	100
Strengths and Limits of the Study	100
Future studies.....	101
Conclusion	102
Acknowledgments.....	102
Funding.....	102

References.....	103
Chapitre 4 – Dialogues philosophiques auprès d’enfants âgés de 4 et 5 ans: Étude mixte sur l’expérience des éducatrices et les interactions verbales éducatrices-enfants	111
Résumé.....	111
Introduction.....	112
Soutenir le développement langagier des enfants âgés de 4 et 5 ans	112
L’influence des activités sur les interactions verbales éducatrice-enfants.....	114
Le dialogue philosophique	114
Étudier une intervention dans des conditions réelles	116
La présente étude	116
Méthodologie.....	117
Participant.es.....	117
Matériel	118
Formation	118
Cahier	118
Entretien individuel	119
Procédure	119
Analyse des données issues des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants	120
Analyse des entretiens individuels post-projet.....	121
Résultats	122
Comparer les interactions verbales entre le dialogue philosophique, la lecture partagée, la collation et la causerie	122
Perceptions des éducatrices relativement au projet.....	126
Discussion	127

Forces et limites de la présente étude.....	129
Recherches futures.....	129
Conclusion	130
Remerciements	130
Références.....	131
Chapitre 5 – Discussion	137
Synthèse des résultats de la thèse	137
Composante 1 du modèle de Michie et al. (2011) : Les connaissances et habiletés	139
Implications pour les programmes de développement professionnel.....	141
Composante 2 du modèle de Michie et al. (2011) : La motivation des éducatrices	142
Implications pour les programmes de développement professionnel.....	144
Composante 3 du modèle de Michie et al. (2011) : Les opportunités présentes dans l’environnement.....	145
Implications pour les programmes de développement professionnel.....	146
Forces et limites de la thèse.....	147
Retombées pour la pratique orthophonique.....	148
Perspectives de recherche future	149
Conclusion	150
Références bibliographiques.....	153
Annexe 1.....	163

Liste des tableaux

Chapitre 3

Tableau 1. –	Coding scheme for conversation topics	92
Tableau 2. –	Description of the variables	92
Tableau 3. –	Descriptive statistics for each activity	94
Tableau 4. –	Statistical comparisons between activity settings	95

Chapitre 4

Tableau 5. –	Caractéristiques des participantes	117
--------------	--	-----

Liste des figures

Chapitre 2

Figure 1. –	Themes and sub-themes	58
-------------	-----------------------------	----

Chapitre 4

Figure 1. –	Déroulement de l'étude	119
Figure 2. –	Nombre d'énoncés des éducatrices par minute	123
Figure 3. –	Nombre de phrases complexes par minute - Énoncés des éducatrices	123
Figure 4. –	Nombre total d'énoncés des éducatrices divisé par le nombre total d'énoncés des enfants	124
Figure 5. –	Pourcentage d'énoncés des éducatrices et des enfants faisant partie de conversations longues.....	125
Figure 6. –	Pourcentage d'énoncés des éducatrices et des enfants faisant partie de conversations décontextualisées	126

Liste des sigles et abréviations

CLASS : Classroom Assessment Scoring System

CPE : Centre de la petite enfance

ECE : Early childhood educators

PD : Professional development

*À tous ces enfants engagés dans
cette grande aventure du développement du langage*

À ma mère qui nous a toujours invités à faire ce qu'on aimait

I wrote a whole book to try to explain this to myself

Barry Schwartz

Remerciements

« Tu vas voir, on va avoir du fun ! » C'est ce que tu m'avais dit Louise, quelques temps avant ma première session au doctorat en septembre 2019. Tu as tenu promesse, on a eu beaucoup de plaisir. Merci pour ton soutien indéfectible, tes bons mots et ton écoute. Merci de ta confiance. Je nous souhaite encore plusieurs discussions animées sur le milieu de la recherche et sur la pratique orthophonique. Nos bureaux ne sont qu'à un pas et ça me réjouit.

Stefano, merci infiniment d'avoir rejoint cette aventure en janvier 2020. Merci du temps que tu as pris pour me partager ton savoir, ta vision du langage et tes connaissances sur le milieu académique. Cette aventure n'aurait pas été la même sans toi et ton enthousiasme. Merci aussi de m'avoir accompagnée dans les quelques projets philos en extra de ce doctorat. Merci infiniment pour tous les conseils.

Merci aux éducatrices et aux centres de la petite enfance qui ont volontairement accepté de m'ouvrir la porte de leur local en prenant part aux études qui composent cette thèse. J'ai eu beaucoup de chance d'observer leurs interactions avec les enfants.

Merci aux deux organismes subventionnaires qui m'ont accordé des bourses, le Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture ainsi que le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada. Ces bourses qui m'ont permis de me consacrer à temps plein à la réalisation de cette thèse et j'en suis très reconnaissante.

Merci aux professeures Édith Durand, Catherine Gosselin-Lavoie et Andréanne Gagné, membres du jury qui ont accepté de prendre de leur temps pour évaluer ma thèse.

Merci à mon comité de marraines, Marie-Ève Caty et Corina Borri-Anadon. Toutes vos questions et vos commentaires ont nourri mes réflexions et, du même coup, cette thèse.

Merci à Jessica Lesage qui m'a glissé un jour en fin de journée « Un doctorat, ça ne t'intéresserait pas ? ». Merci de rêver grand pour l'orthophonie et pour le programme de maîtrise. J'aime beaucoup travailler avec toi.

Merci aux orthophonistes pour votre intérêt envers la recherche et pour votre engagement envers votre pratique clinique. Merci pour toutes les questions que vous me posez, les faciles comme les difficiles, et pour les conversations qu'elles déclenchent. Je me sens privilégiée de recevoir vos réflexions et il me fait toujours plaisir de discuter avec vous.

À toutes mes amies, merci pour toutes les discussions, les rires, le partage des bonnes et des moins bonnes nouvelles. Merci d'avoir été présentes. Maude, le doctorat nous a liées de plein de manières et ta présence a beaucoup bonifié mon expérience. Merci pour le programme de course, les heures de discussion sur le langage et la communication scientifique, sans oublier Taylor. Paméla, j'ai l'impression de t'avoir eu comme voisine de bureau ces dernières années, à un clic de distance. Merci pour les discussions planifiées ou improvisées. Anne, merci pour tes conseils lors de toutes les étapes qui ont ponctué cette thèse. Tu es une grande inspiration pour moi et j'affectionne chacune de nos rencontres. Marie-Christine, je suis immensément reconnaissante de pouvoir te côtoyer et bénéficier de ta sagesse, de ta bienveillance et de ton savoir. Je vous souhaite plein de projets ensemble et mille sorties au théâtre !

Merci à ma famille et à mes parents pour leur présence, leur énergie et leur soutien sans limite.

Merci à Alexandre pour ton appui indéfectible. J'aime la vie qu'on a choisie.

Raphaëlle et Ariane, j'adore être à vos côtés et vous voir grandir. Je vous souhaite des amies et des projets, sources de beaucoup de mes joies.

Avant-propos

En débutant mon baccalauréat en orthophonie à l'automne 2006, je ne connaissais rien au langage. J'ai tout appris lors de mes études et j'ai alors développé un grand intérêt pour le développement du langage et de la communication des jeunes enfants. Lors de ma maîtrise en orthophonie, j'ai demandé à suivre le cours *Promotion de la santé* offert par l'École de Santé Publique de l'Université de Montréal. Ma demande a été acceptée et ce cours a changé ma vie. Ce que j'ai retenu tient en une courte phrase : la promotion de la santé, c'est faire du choix le plus santé, le choix le plus facile. Autrement dit, l'éducation des individus a des limites. Au-delà des choix individuels, la manière dont les environnements sont conçus a également une influence sur les comportements des personnes. Par exemple, les collines dans les espaces ouverts extérieurs encouragent davantage l'activité physique chez les enfants que les espaces plats qui comportent des obstacles (Terrón-Pérez et al., 2021).

Après ma maîtrise en orthophonie, j'ai pratiqué comme orthophoniste dans des CLSC auprès d'enfants âgés de 0 à 6 ans et de leur famille. J'ai beaucoup aimé cet emploi où j'avais également le mandat de soutenir les éducatrices qui intégraient dans leur groupe un enfant avec des difficultés de langage. Les parents et les éducatrices me demandaient souvent quels jeux acheter pour soutenir le développement langagier des enfants. Durant ces mêmes années, la quantité de jeux spécialement destinés à soutenir le développement du langage des jeunes enfants augmentait d'année en année. Ces jeux faisaient également leur place dans les bureaux des orthophonistes, notamment dans le mien. En tant que clinicienne, je continuais à lire des articles et à suivre plusieurs formations continues. J'ai commencé à remettre en question l'utilisation de ces jeux spécialisés : facilitaient-ils vraiment le développement du langage des enfants ayant des difficultés de langage ? Si les collines influençaient l'activité physique des enfants, les activités influençaient-elles le comportement langagier ? Ces réflexions ont été le point de départ de cette thèse. J'ai passé les cinq dernières années à fouiller cette question avec le souhait que mes résultats de recherche puissent offrir des pistes aux adultes dans leurs interventions auprès des jeunes enfants.

Contribution aux articles

Cette thèse est composée de trois articles : un article déjà publié et deux autres articles qui ont été soumis. Pour chacune des trois études, Marie-Pier Gingras avait la charge de la collecte de données et elle a également rédigé chacun des articles et les coauteur.es les ont révisés. Les articles inclus dans cette thèse suivent les règles de présentation associées à chaque revue.

Le premier article est présenté au chapitre 2. Il est cosigné par Marie-Pier Gingras, Pamela McMahon-Morin, Stefano Rezzonico et Louise Duchesne. Marie-Pier Gingras a réalisé l'analyse des données conjointement avec Pamela McMahon-Morin. Intitulé « A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators' Declared Practices when Supporting Preschoolers' Oral Language Development », il apparaît tel qu'il a été publié dans le *Early Childhood Education Journal* en 2023.

Le deuxième article a pour titre « Early Childhood Educators' Verbal Interactions with Preschoolers during Group Chat, Snack Time and Shared Book Reading ». Cet article est cosigné par Marie-Pier Gingras, Stefano Rezzonico et Louise Duchesne. Il est présenté au chapitre 3. Marie-Pier Gingras a réalisé la majeure partie de l'analyse des données et Stefano Rezzonico et Louise Duchesne ont collaboré à cette analyse. Cet article a été soumis à la revue *Journal of Research in Childhood Education* en juin 2024.

Le troisième article est intitulé « Dialogues philosophiques avec des enfants âgés de 4 et 5 ans: Étude mixte sur les interactions verbales éducatrices-enfants et la perception des éducatrices » est présenté au chapitre 4. Il est cosigné par Marie-Pier Gingras, Stefano Rezzonico et Louise Duchesne. Marie-Pier Gingras a réalisé la majeure partie de l'analyse des données et Stefano Rezzonico et Louise Duchesne ont collaboré à cette analyse. Il a été soumis à la *Revue internationale de communication et de socialisation* en mai 2024.

Les participantes des trois études étant toutes des femmes, le terme *éducatrice* a été choisi pour désigner l'ensemble du personnel éducateur auquel la thèse fait référence.

Chapitre 1 – Introduction

Le développement langagier est particulièrement manifeste au cours des premières années de vie qui sont marquées par l'apparition des premiers mots, le développement des phrases et l'augmentation du lexique. Déjà, à 4 ans, les enfants au développement langagier typique produisent des phrases simples et complexes, connaissent le sens de milliers de mots, maîtrisent plusieurs temps de verbe et utilisent le langage pour une variété de raisons : poser des questions, raconter, accompagner leur jeu, argumenter, etc. (Sylvestre et al., 2023). Devant ces habiletés, il est parfois difficile de concevoir que le langage continue de se développer bien au-delà de la petite enfance. Les enfants ont encore beaucoup d'habiletés langagières à acquérir afin de devenir des communicateurs efficaces et pouvoir pleinement participer à une variété de situations de communication (p. ex. : comprendre un texte informatif, négocier les règles d'un jeu avec un pair).

Le langage utilisé à l'école

Les compétences langagières des enfants lors de leur entrée à l'école sont centrales pour leurs apprentissages des différentes matières scolaires (Dolean et al., 2021; Kendeou et al., 2009). À l'école, le langage joue plusieurs rôles simultanés (Schepellegregell, 2014). Il est d'abord un objet d'étude lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ensuite, le langage est l'outil privilégié par le personnel de l'école pour enseigner les contenus disciplinaires. En effet, c'est par le langage que le personnel enseignant communique les savoirs, donne des consignes, questionne les enfants, etc. Enfin, le langage est aussi un moyen utilisé quand les élèves démontrent leurs apprentissages en répondant aux questions à l'aide du langage oral ou écrit. Les habiletés langagières, des enfants sont particulièrement sollicitées en contexte scolaire : les explications données en classe, les interactions de groupe lors des activités d'apprentissage, les stratégies utilisées pour réguler les comportements des enfants. Ainsi, soutenir le développement du langage des enfants peut contribuer à la réussite éducative pour l'ensemble des apprentissages et des contenus enseignés à l'école (Schepellegregell, 2014).

Le langage utilisé à l'école par les enfants et le personnel enseignant est différent du langage utilisé dans d'autres contextes comme la maison. Nommé langage scolaire (*academic talk*, van Kleeck, 2014), le langage utilisé à l'école est notamment caractérisé par :

- L'utilisation de mots rarement produits dans d'autres milieux de vie (p. ex. : cycle, identique, malgré)
- Des énoncés plus longs et plus complexes (p. ex. : une utilisation plus fréquente des subordonnées et de la syntaxe passive)
- Des sujets de conversation plus fréquemment abstraits et moins familiers que les sujets de conversation discutés habituellement à la maison (p. ex. : la formation des volcans, l'organisation du système solaire). À l'école, les sujets de conversations sont davantage décontextualisés qu'à la maison, c'est-à-dire que le langage est utilisé plus fréquemment pour parler de personnes, d'objets, de concepts ou d'événements qui ne sont pas physiquement présents dans la pièce.

Bien que souvent présentées de manière distincte, les caractéristiques du langage scolaire se trouvent plutôt sur un continuum : celles-ci sont plus présentes à l'école et généralement moins présentes dans les autres contextes de vie (p. ex. à la maison et dans le milieu de garde). Durant la petite enfance, le langage utilisé pour coordonner les relations et les actions de différentes personnes contient habituellement peu de caractéristiques du langage scolaire (van Kleeck, 2014). Ainsi, certaines des interactions auxquelles les enfants prennent part avec leur parent (« *Veux-tu des carottes ou des concombres avec ton macaroni ?* »), avec leur fratrie (« *Regarde mon dessin* ») ou dans leur milieu de garde (« *On sort dehors. Va mettre ton manteau.* ») ne leur permettent pas de se familiariser avec le type de langage utilisé à l'école.

Or, durant la période préscolaire, il est non seulement possible, mais aussi bénéfique d'exposer les enfants au langage scolaire (Leech et al., 2018; Uccelli et al., 2019). En effet, avant leur arrivée en première année, les enfants qui sont déjà familiers avec les différentes caractéristiques du langage scolaire ont plus de facilité à apprendre en classe et à participer pleinement aux interactions avec l'enseignante (Uccelli et al., 2019; van Kleeck, 2014). Au fil des interactions avec leur entourage, les enfants d'âge préscolaire peuvent être exposés aux

caractéristiques du langage scolaire, par exemple lorsqu'un adulte partage une hypothèse, « *Regarde, l'écureuil qui est tout gris a ramassé un gland de chêne. C'est peut-être parce qu'il fait ses provisions pour l'hiver* », ou lorsqu'il donne une explication « *J'avais dit qu'on irait jouer au ballon dehors, mais je dois rester avec Aurélie qui est malade* » (Leech et al., 2018; Massey, 2004; Rowe et Snow, 2020; Uccelli et al., 2019).

Au début de la scolarisation, des différences sont constatées dans le développement langagier des enfants, notamment selon leur aisance à comprendre et à utiliser le langage scolaire (Hoff, 2013). Par exemple, certains enfants peuvent produire peu de phrases complexes, avoir un vocabulaire plus limité ou s'engager dans des échanges qui abordent seulement des sujets concrets et personnels dans le « ici et maintenant » comme la couleur de leurs vêtements ou les aliments qui composent le dîner (Hoff, 2013; Sylvestre et al., 2023; van Kleeck, 2014). La recherche a montré que des facteurs individuels et environnementaux contribuent à la variabilité interindividuelle dans le développement langagier des enfants (Di Sante et al., 2020; Hoff, 2006). D'un côté, individuellement, les enfants ne sont pas tous également habiles pour développer leur langage. Par exemple, pour apprendre un même mot, certains enfants auront besoin de l'entendre plus souvent que leurs pairs du même âge (Alt et al., 2021; Gray, 2003). D'un autre côté, les environnements dans lesquels les enfants évoluent ne leur offrent pas les mêmes expériences de communication (Di Sante et al., 2020; Hoff, 2006). Certains enfants sont plus exposés aux caractéristiques du langage scolaire parce que les adultes de leur entourage utilisent davantage de phrases complexes et abordent des sujets plus décontextualisés avec eux (Leech et al., 2018; Uccelli et al., 2019). Les résultats de Uccelli et al. (2019) indiquent que les enfants qui ont eu plus de contacts avec les caractéristiques du langage scolaire durant la période préscolaire ont une meilleure réussite éducative à l'adolescence.

En somme, les interactions auxquels les enfants prennent part durant la petite enfance influencent la compétence langagière avec laquelle ils arrivent à l'école. Cette compétence est liée à leur capacité à comprendre ce qui est enseigné en classe et à réaliser les apprentissages scolaires (Schleppegrell, 2004; Uccelli et al., 2019).

Soutenir le développement langagier des enfants âgés de 4 et 5 ans

Les théories socio-interactionnistes placent l'interaction entre un locuteur expert et l'enfant à la base du développement du langage (Bruner, 1985; Tomasello, 2005). Ces théories indiquent que c'est à partir des énoncés que l'enfant entend au cours de ces interactions qu'il développe son langage. En effet, en interprétant les intentions de l'interlocuteur et en y associant la forme utilisée pour les exprimer, l'enfant construit son langage. Lorsque l'enfant voudra exprimer une intention similaire à celle de son interlocuteur, il va reprendre les mêmes formes que celles utilisées l'adulte pour exprimer cette même intention. Ces mécanismes d'apprentissage s'appliquent pour l'ensemble du langage que les enfants acquièrent, dont le langage scolaire: les enfants ont besoin d'écouter une personne qui maîtrise le langage leur parler. L'étude de Canut et al. (2022) illustre bien cette idée. Cette équipe de recherche a offert à 26 personnes éducatrices travaillant auprès d'enfants âgés de 3 et 6 ans un programme de développement professionnel centré sur la reformulation des énoncés des enfants. Deux fois par semaine, pendant 9 mois, 131 enfants choisis parce qu'ils participaient peu aux discussions en classe ont vécu un moment de lecture partagée (entre 10 à 20 minutes) avec une des personnes éducatrices de l'étude. Les résultats de cette recherche ont montré que, lors de l'activité de lecture partagée, les enfants étaient significativement plus susceptibles de produire une proportion plus élevée de phrases complexes lorsque les personnes éducatrices produisaient elles-mêmes un plus grand nombre de phrases complexes. Également, une autre étude de Wanzek et al. (2023) a montré une corrélation entre l'accroissement du vocabulaire des enfants et l'utilisation par les personnes enseignantes de mots faisant partie du vocabulaire scolaire (tels que *ressource*, *analyse*). Ces études démontrent bien comment, relativement à leur développement langagier, les enfants sont dépendants du langage que les adultes autour d'eux utilisent et que ceci est valide pour tout le développement langagier, incluant le langage scolaire.

En plus de s'appuyer sur le langage utilisé par les adultes, le développement langagier est également facilité lorsque les enfants participent verbalement à des conversations réciproques durant lesquelles leurs questions et leurs commentaires sont accueillis et considérés (Justice et al., 2018; Lepola et al., 2023) et lorsque le climat est chaleureux et positif (Cline et Edwards, 2013). Lors des interactions, la réciprocité de l'adulte se manifeste par le fait de solliciter la participation

verbale des enfants, d'accueillir et de répondre à leurs initiatives de communication spontanées ainsi que le fait de suivre leurs intérêts (Girolametto et al., 2000). À cet effet, Justice et al. (2018) ont évalué l'environnement langagier de 49 classes préscolaires. À trois reprises durant l'année, le langage de 330 enfants âgés de 3 à 5 ans fréquentant ces classes a également été mesuré. Les résultats de l'étude indiquent que la mise en œuvre, par les personnes enseignantes, de comportements qui suscitent et maintiennent la prise de parole des enfants est le facteur le plus associé à leur développement langagier (p. ex. : regarder l'enfant afin de l'inviter à prendre la parole, poser des questions ouvertes). Également, une étude de Lepola et al. (2023) indique que les prises de parole des enfants durant une activité de lecture partagée soutiennent le développement de leur compréhension langagière. Ces études appuient l'idée que le développement langagier des enfants est favorisé lorsque ceux-ci participent verbalement aux échanges. À nouveau, ce principe s'applique à l'ensemble du développement du langage et inclut donc le développement du langage scolaire.

Le modèle de Rowe et Snow (2020)

Au cours de la petite enfance, les enfants tirent tous profit d'interactions verbales réciproques où ils sont exposés à du langage. En plus de celles-ci, les enfants spécifiquement âgés de 4 et 5 ans ont également des besoins particuliers relativement au développement de leur langage. À cet effet, Rowe et Snow (2020) ont présenté un cadre théorique d'analyse décrivant les interactions verbales adulte-enfants qui soutiennent le développement du langage. D'abord, en se basant sur le concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1978), l'article détaille comment les besoins des enfants évoluent de la naissance jusqu'à 5 ans relativement au développement langagier. Pour faciliter l'apprentissage des enfants, le langage qui leur est adressé doit se situer au-delà de leur maîtrise actuelle du langage, tout en n'étant pas trop éloigné de leurs capacités. Ensuite, à partir des théories socio-interactionnistes, ces chercheuses proposent trois dimensions à partir desquelles les interactions adulte-enfant peuvent être analysées au regard de la qualité du soutien au développement langagier : la dimension interactive, la dimension linguistique et la dimension conceptuelle.

Pour les enfants âgés de 4 et 5 ans, la dimension interactive réfère à des conversations réciproques qui s'étirent sur plusieurs tours où l'adulte et l'enfant contribuent tous les deux à l'interaction. La dimension linguistique implique l'utilisation par l'adulte de mots de vocabulaire moins fréquents, d'une plus grande diversité lexicale et d'une complexité syntaxique plus élevée. Enfin, toujours pour les enfants âgés de 4 et 5 ans, la dimension conceptuelle réfère au fait de discuter de sujets de conversation plus décontextualisés et abstraits, d'expliquer, de faire des hypothèses ou encore de définir le sens des mots. À travers la description de ces trois dimensions se trouvent plusieurs des caractéristiques du langage scolaire : une syntaxe plus complexe, un vocabulaire plus diversifié et enfin, des sujets plus décontextualisés et plus abstraits. Enfin, le cadre théorique de Rowe et Snow suggère que ces dimensions sont toutes importantes si on souhaite maximiser le développement du langage des enfants.

Le rôle des milieux de garde éducatifs relativement au soutien au développement langagier

Afin de soutenir la réussite éducative, il serait pertinent de favoriser l'exposition de tous les enfants au langage scolaire avant leur entrée à l'école, indépendamment de l'exposition reçue dans leur famille. Or, la recherche démontre que les milieux de garde éducatifs fréquentés par jeunes enfants peuvent jouer ce rôle (Cash et al., 2019; Vernon-Feagans et al., 2019). En effet, les résultats de l'étude de Cash et al. (2019) indiquent que lorsque les interactions entre les éducatrices et les enfants sont de qualité élevée, elles ont le potentiel de propulser le développement langagier des enfants. Cash et al. (2019) définissent la qualité élevée des interactions par le fait que les éducatrices soutiennent les capacités de réflexion de haut niveau des enfants à travers des discussions réciproques, chaleureuses et approfondies.

Au Québec, les milieux de garde (tous types confondus) sont fréquentés par une majorité d'enfants âgés de 0 à 5 ans (72%; Institut de la statistique du Québec, 2022). Ces milieux sont donc des alliés privilégiés dans la prévention des difficultés scolaires. Les interactions verbales

entre les éducatrices et les enfants gagneraient à multiplier les conversations réciproques qui utilisent les caractéristiques du langage scolaire.

Les centres de la petite enfance du Québec

Au Québec, le programme éducatif provincial « Accueillir la petite enfance » destiné à l'ensemble du personnel éducateur en petite enfance indique clairement que les milieux de garde éducatifs ont pour but de soutenir le développement global des enfants (Ministère de la Famille, 2019). Au sein de ce programme, le langage occupe une place privilégiée et constitue l'un des quatre domaines de développement de l'enfant. Le programme éducatif québécois énonce également que le développement langagier est central dans la préparation à l'école des enfants et appelle les éducatrices à soutenir activement son développement. Pour les enfants âgés de 4 et 5 ans, le programme « Accueillir la petite enfance » propose différentes stratégies aux éducatrices, notamment : 1) employer du vocabulaire varié, 2) donner plusieurs occasions aux enfants de prendre la parole et 3) discuter des activités que les enfants ont vécues au milieu de garde.

Selon le rapport de l'Institut de la statistique du Québec (2022), 35% des enfants d'âge préscolaire ayant un milieu de garde fréquentent un centre de la petite enfance (CPE). Les CPE sont un type de milieu de garde éducatif à l'enfance. Ils sont subventionnés par le ministère de la Famille, accueillent les enfants jusqu'à leur entrée à la maternelle 5 ans et sont régis par un ensemble commun de règles, notamment concernant la formation du personnel éducateur et le ratio d'enfants par éducatrice. Une des missions des CPE est « de prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage » (Ministère de la Famille, 2019). De plus, en accord avec les écrits scientifiques, le ministère de la Famille identifie la qualité des interactions entre les éducatrices et les enfants comme étant une des principales variables de la qualité éducative d'un CPE.

Les interactions verbales entre les éducatrices et les enfants

Ainsi, d'un côté, les études scientifiques montrent l'impact positif que les interactions verbales éducatrices-enfants de qualité élevée peuvent avoir sur le développement langagier (Canut et al., 2022; Cash et al., 2019; Justice et al., 2018). D'un autre côté, d'autres recherches indiquent qu'en moyenne, la qualité des interactions est insuffisante pour impacter le développement du langage des enfants (Bouchard et al., 2010; Cantin et al., 2017; Dickinson et al., 2008; Justice et al., 2008). En effet, de manière générale, les interactions entre les éducatrices et les enfants ne sont pas suffisamment exigeantes pour soutenir le développement langagier (Cantin et al., 2017; Dickinson et al., 2008; Massey, 2004; Paatsch et al., 2019). En participant à des interactions verbales qui mettent peu au défi leurs habiletés langagières, les enfants de 4 et 5 ans peuvent prendre plaisir à converser avec leur éducatrice; toutefois, ces interactions ont moins d'impact positif sur le développement langagier des enfants que si elles contenaient des sujets de conversation, des phrases et du vocabulaire plus complexes.

Plusieurs recherches suggèrent que les éducatrices peinent à saisir les occasions, présentes à travers les conversations quotidiennes, pour avoir des échanges réciproques où elles ajouteraient du langage plus complexe (Dickinson et al., 2008; Massey, 2004). Les études observationnelles réalisées dans des groupes d'enfants d'âge préscolaire indiquent que les éducatrices tendent à répéter les énoncés d'un enfant sans toutefois les enrichir et qu'elles utilisent peu de phrases complexes (Dickinson et al., 2008; Farrow et al., 2020). De plus, une autre étude réalisée dans 15 classes de maternelle 4 ans du Québec indique que les enseignantes posent souvent des questions fermées en cherchant à obtenir les « bonnes réponses », plutôt que d'aborder des sujets plus complexes qui inviteraient les enfants à réfléchir par eux-mêmes (Cantin et al., 2017). De telles pratiques exposent peu les enfants aux caractéristiques du langage scolaire. Ajouter de la complexité et de la réciprocité aux interactions pourrait favoriser le développement d'habiletés langagières plus complexes chez les enfants âgés de 4 et 5 ans afin, ultimement, de permettre au plus grand nombre d'enfants de se familiariser avec le langage scolaire.

Les programmes de développement professionnel destinés à améliorer le soutien au développement langagier offert par les éducatrices

Reconnaissant la grande importance du développement du langage pour la réussite éducative des enfants et l'impact positif des interactions réciproques et exigeantes sur le développement langagier, des programmes de développement professionnel ont tenté d'améliorer la qualité des interactions verbales éducatrices-enfants (Downer et al., 2024; Eadie et al., 2019; Piasta et al., 2020). Ces programmes sont habituellement conçus par des équipes de recherche et visent à ce que les éducatrices adoptent, lors de leurs interactions avec les enfants, une variété de stratégies qui favorisent le développement du langage, p. ex. : poser des questions ouvertes, partager de nouvelles informations sur un sujet de conversation initié par l'enfant, reformuler les énoncés des enfants (Downer et al., 2024; Eadie et al., 2019; Piasta et al., 2020).

Plusieurs de ces programmes de développement professionnel sont offerts en formation continue (Bradley et Reinking, 2011; Eadie et al., 2019; Piasta et al., 2020). Il est vrai que ces contenus pourraient être abordés en formation initiale et c'est parfois le cas (Charron et al., 2023; Fukkink et al., 2019). Toutefois, la structure des différents programmes de formation initiale relève de chaque établissement d'enseignement et les équipes de recherche ont peu l'occasion de contribuer aux contenus de ces programmes. Aussi, plusieurs éducatrices en poste ne détiennent pas de formation initiale spécialisée en éducation à l'enfance (Vérificateur général du Québec, 2024), ce qui justifie le besoin d'offrir des programmes de développement professionnel lors de formations continues.

En 2017, Markussen-Brown et al. ont publié une méta-analyse portant sur les effets des programmes de développement professionnel axé sur le soutien au développement langagier offert par les éducatrices aux enfants de 3 à 6 ans. Leurs résultats indiquent que les programmes de formation continue qui génèrent le plus de gains langagiers chez les enfants comprenaient plus d'une modalité (p. ex. : des cours de groupe, un accompagnement individuel, un programme éducatif à utiliser avec les enfants), duraient un plus grand nombre de semaines et étaient plus intensifs (p. ex. : les éducatrices recevaient de nombreuses heures de cours ou plusieurs heures de rétroaction sur leurs interactions avec les enfants). Cependant, les programmes qui intègrent

ces caractéristiques sont souvent coûteux, exigent de libérer les éducatrices de leur groupe pour plusieurs heures et nécessitent des ressources humaines spécialisées (Eadie et al., 2019; Early et al., 2017; Hindman & Wasik, 2011).

Bien que le développement professionnel soit considéré comme essentiel pour améliorer le soutien au développement langagier offert par les éducatrices aux enfants âgés de 4 et 5 ans, des études montrent que ces programmes ont des effets mitigés (Neuman & Cunningham, 2009; Pence et al., 2008; Piasta et al., 2020). Par exemple, aux États-Unis, une étude de Piasta et al. (2020) a examiné les effets d'un programme de développement professionnel sur le langage et la littératie. Au total, 546 personnes éducatrices travaillant avec des enfants de 4 et 5 ans ont été séparées au hasard entre le groupe expérimental (30 heures d'ateliers sur le langage et la littératie avec ou sans accompagnement individuel) et le groupe témoin (30 heures d'ateliers sur un autre sujet). À la fin du programme, la qualité des pratiques des personnes éducatrices au regard du soutien au développement du langage oral des enfants n'était pas statistiquement différente entre le groupe expérimental et le groupe témoin.

Une autre étude, réalisée au Québec par Bergeron-Morin et al. (2022) a étudié les effets d'un programme de développement professionnel visant à améliorer les pratiques de soutien au développement langagier de quatre éducatrices. Le programme de développement professionnel comprenait quatre volets et était basé sur les critères d'efficacité énoncés dans les écrits scientifiques (Schachter et al., 2019). Le premier volet consistait en une formation de 3 h. Lors du deuxième volet, une orthophoniste a réalisé six rencontres de co-intervention dans le local de chacune des éducatrices. Au cours de ces rencontres, l'orthophoniste et l'éducatrice discutaient et intervenaient tour à tour auprès des enfants. Le troisième volet consistait en six rencontres individuelles de 30 minutes lors desquelles l'orthophoniste offrait de la rétroaction à l'éducatrice. Enfin, lors du quatrième volet, les éducatrices devaient réinvestir les stratégies entre chaque rencontre de co-intervention. À la fin du programme, les auteures ont mesuré la fréquence d'utilisation par les éducatrices de 20 pratiques répertoriées dans la *Grille d'observation des pratiques de soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit* (Bergeron-Morin et al., 2019). En fin de compte, seules deux pratiques ont été utilisées plus fréquemment par les éducatrices participantes : *mettre l'accent sur un mot* et *utiliser ou amener les enfants à recourir*

à un langage décontextualisé. Les auteures font l'hypothèse que d'autres facteurs, comme la nature des activités et le nombre d'enfants impliqués dans l'interaction, ont pu influencer les pratiques des éducatrices.

Ainsi, les interactions verbales éducatrices-enfants apparaissent difficiles à modifier, même lorsque plusieurs heures de formation sont dispensées et que d'autres modalités sont mises en place (observation, rétroaction, modèle, etc.). Pour expliquer ces résultats, plusieurs hypothèses ont été soulevées, notamment la possibilité que les programmes de développement professionnel accordent trop peu d'attention aux activités spécifiques dans lesquelles les stratégies doivent être utilisées (Cabell et al., 2013). De plus, plusieurs programmes de développement professionnel nécessitent la mise en œuvre d'activités en petit groupe (des périodes où l'éducatrice interagit avec quelques enfants du groupe pendant que les autres enfants font autre chose dans le local). Il est vrai que certaines études démontrent qu'une éducatrice interagissant auprès d'un petit groupe d'enfants génère plus d'interactions réciproques qu'un contexte de grand groupe (Turnbull et al., 2009). Néanmoins, les études qui ont demandé aux éducatrices d'instaurer des moments d'interactions en petit groupe¹ rapportent que les éducatrices jugent ces contextes difficiles à mettre en place et mal adaptés à leur réalité quotidienne, notamment en raison d'enjeux de gestion des comportements du groupe (Bradley et Reinking, 2011 ; Piasta et al., 2022).

Toujours concernant les résultats modestes des programmes de développement professionnel, Barnes et al. (2020) ont proposé que ceux-ci puissent être liés au fait que les pratiques des éducatrices sont peu connues, donc peu prises en compte dans les stratégies proposées dans les programmes. Cela rendrait l'adoption des nouvelles stratégies plus ardue. Enfin, d'autres chercheurs ont émis l'hypothèse que la manière avec laquelle les éducatrices parlent aux enfants serait « automatisée » et rapidement décidée sous l'impulsion du moment (Dickinson et al., 2008; Hindman et Wasik, 2011). Ces interactions verbales seraient donc particulièrement difficiles à changer avec des programmes de développement professionnel.

¹ Dans ces études réalisées aux États-Unis, les groupes d'enfants étaient constitués d'entre 10 et 18 enfants avec des ratios adulte-enfants variant de 1:6 à 1:9. Les activités étaient considérées « en petits groupes » lorsque les ratios étaient de 1:4 à 1:7.

En somme, si les études scientifiques ont permis d'identifier que les interactions réciproques et exigeantes soutiennent le mieux le développement du langage des enfants âgés de 4 et 5 ans, les méthodes les plus efficaces pour amener les éducatrices à adopter ces pratiques ne sont pas encore pleinement connues. Il est peu probable qu'il existe des solutions rapides pour améliorer la qualité des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants. Certaines recherches indiquent qu'en plus de la promotion de certaines stratégies reconnues pour soutenir le développement langagier des enfants, les programmes de développement professionnel pourraient être plus efficaces s'ils considéraient davantage la réalité quotidienne du terrain comme les activités (p. ex. : accueil, repas, lavage des mains, lecture partagée, habillage) qui composent la journée (Hadley et al., 2022; Kim, 2019; Schwartz et al., 1996).

L'influence des activités sur le déroulement des conversations entre les éducatrices et les enfants

La littérature scientifique démontre que le déroulement des conversations entre les éducatrices et les enfants est influencé par plusieurs aspects du contexte, notamment la nature des activités lors desquelles les interactions ont lieu (Cabell et al., 2013; Chaparro-Moreno et al., 2022; Gest et al., 2006; Hadley et al., 2023). Les activités de collation, la lecture partagée et de jeu libre présentent leurs propres modèles de conversation entre l'éducatrice et les enfants (Barnes et al., 2020; Dickinson & Tabors, 2001; Gest et al., 2006). Cette variation dans les interactions verbales a été relevée dans le cadre d'études d'observation, montrant que les interactions verbales semblent naturellement façonnées par le contexte. Par exemple, les conversations s'avèrent plus décontextualisées lors des périodes de collations et de repas que lors des activités de jeu libre (Gest et al., 2006). Une autre étude de Chaparro-Moreno et al. (2022) indique que les activités scientifiques (p. ex. : mélanger des couleurs, tester si des objets coulent ou flottent dans l'eau) génèrent plus de conversations abstraites que les activités de jeu symbolique ou de bricolage. Enfin, dans une recherche récente, Hadley et al. (2023) ont étudié les interactions verbales de 15 éducatrices travaillant auprès d'enfants âgés de 4 et 5 ans. Les chercheuses ont classé les interactions selon la présence de cinq pratiques des éducatrices jugées particulièrement soutenantes pour le développement du langage des enfants : définir le sens de nouveaux mots, répondre à un énoncé de l'enfant, encourager les enfants à parler en posant des

questions ouvertes, expliquer aux enfants des connaissances sur le monde ou introduire un sujet décontextualisé. Lors de la lecture partagée ou de la causerie du matin réalisées en grand groupe, les éducatrices ont expliqué des connaissances sur le monde quatre fois plus souvent que lors d'ateliers portant sur les mathématiques ou la littératie. Hadley et al. (2023) expliquent ces résultats par le fait que ces périodes d'ateliers étaient souvent utilisées par le personnel enseignant pour cibler des habiletés spécifiques (p. ex. : nommer une lettre, compter des objets). Ces ateliers généreraient peu de conversations réciproques et exigeantes.

Ainsi, le langage utilisé par les éducatrices apparaît intimement lié aux activités dans lesquelles il est produit. Les activités influencent la fréquence à laquelle les enfants sont exposés aux interactions verbales qui soutiennent le plus leur développement langagier, le contexte conditionnant le langage « automatique » utilisé par les éducatrices (Chaparro-Moreno et al., 2022).

Les programmes de développement professionnel visant à améliorer la qualité des interactions verbales gagneraient donc à tirer davantage profit des variations dans les interactions verbales éducatrices-enfants engendrées par les différentes activités quotidiennes. En arrimant les stratégies proposées lors des programmes de développement professionnel aux activités en place qui favorisent leur utilisation, il est possible que les éducatrices adoptent plus facilement ces stratégies. Cette approche aurait l'avantage de tenir hautement compte du contexte réel des éducatrices. Plutôt que de chercher à uniformiser le soutien au développement du langage offert tout au long de la journée, il pourrait être préférable de considérer ce que chaque activité favorise naturellement. Par exemple, les résultats d'études observationnelles laissent penser qu'il pourrait être plus facile pour les éducatrices d'introduire des sujets décontextualisés lors de la collation que lors d'une activité de bricolage (Chaparro-Moreno et al., 2022; Dickinson et Tabors, 2001; Gest et al., 2006; Hadley et al., 2023). Diriger l'attention des éducatrices vers quelques stratégies précises particulièrement compatibles avec une activité pourrait augmenter leur fréquence d'utilisation.

En somme, l'analyse des interactions entre les éducatrices et les enfants pourrait permettre d'associer, à partir d'observations réalisées directement sur le terrain, les stratégies ainsi les activités qui se prêtent le mieux à leur mise en œuvre.

Nouvelle activité à haut potentiel auprès des enfants de 4 et 5 ans : les dialogues philosophiques

En plus des activités faisant déjà partie de la routine quotidienne en milieu de garde éducatif à l'enfance, certaines nouvelles activités pouvant susciter des interactions verbales réciproques et complexes pourraient être étudiées davantage. Afin de s'assurer de leur validité écologique (Schwartz et al., 1996), ces nouvelles activités devraient être conçues et testées le plus près possible du contexte dans lequel elles sont destinées à être appliquées. Ceci est nécessaire afin de s'assurer que ces activités soient jugées acceptables par les éducatrices puisque ce sont elles, ultimement, qui devront les mettre en œuvre.

À cet effet, les dialogues philosophiques apparaissent être une activité à fort potentiel pour soutenir le développement langagier des enfants âgés de 4 et 5 ans. Les dialogues philosophiques ont pour objectif d'amener les enfants à réfléchir par eux-mêmes à des questions philosophiques : *Est-ce que les bébés sont plus heureux que les enfants ? Qu'est-ce que l'imagination ?* (Lipman, 1985). Lors de l'activité, le rôle de l'adulte est d'écouter les enfants et de poser des questions afin de relancer l'échange et les réflexions (Gagnon et Mailhot-Paquet, 2021). Au départ, les dialogues philosophiques ont d'abord été mis en œuvre auprès d'enfants d'âge scolaire et avait lieu suite à la lecture d'une histoire philosophique (Lipman, 1985). Pourtant, les quelques études ayant étudié l'impact des dialogues philosophiques avec les enfants âgés de 4 et 5 ans indiquent que ces enfants bénéficient de prendre part à l'activité (Alt, 2019; Säre et al., 2016). Par exemple, Säre et al. (2016) rapportent qu'après avoir participé à ces dialogues, les enfants de 5 ans produisaient plus d'actes de communication complexes (p. ex. : comparer et justifier) que les enfants n'ayant pas pris part à ces activités. Également, les dialogues philosophiques génèrent plus de questions décontextualisées que l'activité de lecture dialogique (Alt, 2019). L'activité de dialogue philosophique pourrait donc promouvoir, auprès des enfants

âgés de 4 et 5 ans, des interactions verbales contenant les éléments de haute qualité décrits par Rowe et Snow (2020), soit des interactions hautement réciproques lors desquelles les enfants sont invités à prendre la parole (dimension interactive), des sujets de conversations décontextualisés qui mettent au défi les habiletés langagières des enfants (dimension conceptuelle) et des phrases complexes qui sont sollicitées lors de la réalisation d'actes de communication complexes (« *Je pense que je suis plus heureux que quand j'étais un bébé* ») (dimension linguistique).

Considérer les utilisatrices finales

En plus de considérer comment les activités influencent le déroulement des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants, les programmes de développement professionnel pourraient gagner en efficacité s'ils considéraient davantage les éducatrices à qui ils sont destinés (Schwartz et al., 1996). En effet, plusieurs des programmes de développement professionnel destinés aux éducatrices sont conçus par des personnes faisant partie d'équipes de recherche. Ainsi, bien que les éducatrices soient les utilisatrices finales de ces programmes (*end-user*, (Harvey et al., 2023), leur rôle est souvent limité au moment de la conception de ces mêmes programmes. Les éducatrices sont souvent observées par les équipes de recherche, mais elles sont rarement consultées quant à leur réalité quotidienne, à leur perception des programmes ou à la vision de leur rôle relativement au développement langagier des enfants (Downer et al., 2024; Eadie et al., 2019; Pence et al., 2008). Pourtant, en tant qu'utilisatrices finales, les éducatrices sont de précieuses alliées qui devraient être intégrées tôt dans le processus de recherche afin de s'assurer que ce qui est proposé convient à leur milieu et à leurs besoins (Schwartz et al., 1996). S'intéresser à leurs perspectives et à leurs réalités pourrait permettre de concevoir des programmes de développement professionnel qui seraient plus faciles à implanter au quotidien. Par exemple, certaines éducatrices ont mentionné craindre qu'encourager les enfants à prendre davantage la parole lors d'une activité les amène également à être plus turbulents (Wasik et al., 2006). Dans une autre étude réalisée en contexte d'éducation préscolaire au Québec, les chercheuses ont demandé à 17 personnes enseignantes de définir le soutien au développement

langagier des enfants de 5 ans (Charron et al., 2022). La réponse la plus fréquente (donnée par 16 des 17 participantes) est que soutenir le développement du langage oral des enfants de 5 ans, c'est corriger les erreurs de langage commises par les enfants (Charron et al., 2022). Si ces perceptions rapportées par ces deux études ne sont pas prises en compte par les programmes de développement professionnel, elles risquent de limiter l'adoption par les utilisatrices finales des stratégies promues dans ces programmes. Par exemple, en priorisant la correction des erreurs produites par les enfants, il pourrait être plus difficile pour les éducatrices de penser à des questions ouvertes qui mettraient au défi le langage des enfants. En somme, une piste d'action pour améliorer l'efficacité des programmes de développement professionnel serait d'aborder la manière dont les stratégies qui soutiennent le développement du langage interagissent avec les craintes, les perceptions et les pratiques actuelles des éducatrices.

Améliorer la qualité des interactions verbales : une démarche de changement de comportements

L'amélioration de la qualité des interactions verbales entre les adultes et les enfants peut être considérée comme une démarche de changement de comportements. Michie et al. (2011) a proposé une théorie sur les facteurs qui influencent le comportement des individus (*behavior change wheel*). À partir d'une recherche systématique sur les cadres théoriques en lien avec le changement de comportements, Michie et al. (2011) ont identifié trois principaux facteurs :

- 1) Les connaissances et les habiletés de l'individu. Relativement au soutien au développement langagier, ce facteur pourrait inclure les connaissances des éducatrices sur les mécanismes d'apprentissage du langage, la connaissance du développement langagier typique, ainsi que les habiletés des éducatrices à utiliser les stratégies qui soutiennent le développement du langage (p. ex. : poser des questions ouvertes).
- 2) La motivation de l'individu, défini par Michie et al., (2011) comme l'ensemble des processus cognitifs qui orientent le comportement : les objectifs de la personne, les décisions qu'elle prend consciemment, ses habitudes et ses réactions émotionnelles. Au regard du soutien au développement langagier, ce facteur pourrait référer au

langage produit de manière « automatique » par les éducatrices lorsqu'elles s'adressent aux enfants, aux objectifs que les éducatrices poursuivent relativement au développement du langage des enfants ou encore au fait que certaines éducatrices pourraient anticiper négativement les impacts d'inviter davantage les enfants à prendre la parole (crainte que les enfants soient plus turbulents).

- 3) Les opportunités présentes dans l'environnement, défini par Michie et al. (2011) comme les facteurs extérieurs à la personne qui permettent ou encouragent le comportement individuel visé. Pour les éducatrices qui soutiennent le développement du langage des enfants, ce facteur pourrait référer à la disponibilité de livres jeunesse dans le local, à l'utilisation d'un programme éducatif qui met de l'avant l'importance des interactions réciproques et exigeantes ou encore à la présence, dans la routine quotidienne, d'une activité où les enfants discutent de ce qu'ils ont fait pendant la sortie extérieure réalisée plus tôt dans la journée.

Relativement à l'amélioration de la qualité des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants, le cadre théorique de Michie et al. (2011) est pertinent, car il démontre que le changement de comportement n'est pas seulement lié aux connaissances et aux habiletés de l'individu. Les comportements effectifs des éducatrices sont influencés par plusieurs facteurs pris en compte simultanément « sur le moment » (Schachter, 2017). Observer les interactions verbales entre les éducatrices et les enfants est incontournable afin de mieux tenir compte de la manière dont ces interactions se déroulent naturellement, mais cela ne permet pas de saisir l'ensemble des facteurs qui motivent les éducatrices à interagir comme elles le font avec les enfants. Pourtant, ces informations sont centrales pour concevoir des programmes de développement professionnel plus efficaces. Écouter les éducatrices sur leurs perceptions, leurs préoccupations et leurs pratiques relativement au développement du langage apparaît une étape importante vers la conception de programmes de développement professionnel plus efficaces.

La présente thèse

Cette thèse s'inscrit dans le champ de recherche visant à améliorer la qualité des interactions verbales éducatrices-enfants afin, qu'ultimement, ces interactions contribuent à ce que le plus grand nombre d'enfants soit familiarisé avec les caractéristiques du langage scolaire avant l'entrée à l'école. Afin d'améliorer la qualité de ces interactions, il est nécessaire de concevoir des programmes de développement professionnel qui tiendront davantage compte de leurs utilisatrices finales, les éducatrices, et de leur réalité quotidienne. L'objectif général de cette thèse est de mieux comprendre et de décrire les facteurs qui influencent la manière dont les éducatrices travaillant auprès d'enfants âgés de 4 et 5 ans interagissent verbalement avec les enfants de leur groupe afin de soutenir l'élaboration de programmes de développement professionnel plus efficaces.

Cet objectif est décliné en trois études dont voici les questions de recherche :

1. Quelles pratiques de soutien au développement langagier les éducatrices travaillant auprès de groupes d'enfants âgés de 4 et 5 ans déclarent-elles utiliser ?

La première étude (chapitre 2) examine comment les éducatrices décrivent leur propre pratique. Elle vise à explorer les connaissances et les perceptions des éducatrices relativement au développement du langage (composante 1 et 2 du cadre théorique de Michie et al., 2011) : quels objectifs poursuivent-elles ? Quelles stratégies affirment-elles mettre en place ?

2. Comment les interactions verbales entre les éducatrices et les enfants âgés de 4 et 5 ans se comparent-elles lors de trois activités en grand groupe (lecture partagée, collation, causerie) en fonction des trois dimensions de l'interaction identifiées par Rowe et Snow (2020) ?

Cette deuxième étude (chapitre 3) vise à mieux comprendre comment ces trois activités de la routine influencent les interactions verbales entre les éducatrices et les enfants (composante 3 du cadre théorique de Michie et al., 2011). Cette recherche permet

d'identifier les caractéristiques des interactions qui sont naturellement favorisées par chaque activité.

3. Pour les éducatrices travaillant dans un groupe d'enfants âgés de 4 et 5 ans, est-il faisable de mettre en œuvre une activité de dialogue philosophique ?

Cette troisième et dernière étude (chapitre 4) vise à effectuer une démonstration de faisabilité en comparant les interactions verbales éducatrices-enfants durant les dialogues philosophiques et les interactions durant trois autres activités (lecture, collation, causerie). Cette étude rejoint également la composante 3 du cadre théorique de Michie et al. (2011). À nouveau, les trois dimensions de la qualité des interactions suggérées par Rowe et Snow (2020) sont utilisées pour analyser les interactions verbales éducatrices-enfants lors de chacune des activités. Un court programme de développement professionnel a été mis en place afin d'expliquer aux éducatrices participantes les principes et le déroulement de l'activité de dialogue philosophique. De plus, cette étude visait également à recueillir la perception des éducatrices participantes, notamment au regard de la pertinence et de l'acceptabilité des dialogues philosophiques auprès d'enfants âgés de 4 et 5 ans (composante 2 du cadre théorique de Michie et al., 2011).

Les trois études qui composent cette thèse ont été réalisées auprès d'éducatrices travaillant en CPE dans des groupes d'enfants âgés de 4 et 5 ans. Les CPE ont été choisis comme milieu de recherche puisqu'ils sont encadrés par les mêmes règles et qu'ils ont donc un fonctionnement similaire (p. ex. : formation du personnel éducateur, ratio d'enfants par éducatrice).

Une discussion générale est présente au chapitre 5. Cette discussion inclut un retour sur les principaux résultats des études présentées aux chapitres 2, 3 et 4. Par la suite, ces résultats sont mis en lien avec le modèle de changements de comportements de Michie et al., (2011) et les implications pour les programmes de développement professionnel sont discutées. La discussion aborde ensuite les forces et les limites de la thèse ainsi que les retombées sur la pratique orthophonique. Enfin, les perspectives de recherche future sont discutées et une brève conclusion clôt la thèse.

Chapitre 2 - A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators' Declared Practices when Supporting Preschoolers' Oral Language Development

Marie-Pier Gingras

Paméla McMahon-Morin

Stefano Rezzonico

Louise Duchesne

Abstract

Verbal interactions between children and educators can support the language development of preschoolers when conversations are of high quality. Educators' conversations with preschoolers are known to be responsive, but they are not always sufficiently complex. Educators' talk and topics may be too simple to propel preschoolers' oral language development. Studies on professional development programs that focused on enhancing educators' use of language-supporting practices have shown inconsistent results. A better understanding of how educators use language supporting practices could contribute to the design and implementation of more effective professional development programs. Thus, the purpose of this qualitative study was to describe the declared practices of early childhood educators when they support the language development of preschoolers. Twelve early childhood educators were interviewed individually, and a thematic analysis was conducted. Educators' declared practices are described through five themes: (1) relationships first, (2) planning the day, (3) establishing a supportive environment, (4) encouraging children to talk, and (5) talking to children. Educators are aware of many of the strategies known to be effective in supporting early language development. However, very few

of them declared using strategies that specifically support the language development of 4- and 5-years-old children. Finally, findings suggest that early childhood educators could be more cognizant of the importance of their own language regarding preschoolers' oral language development.

Reference

Gingras, MP., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S. *et al.* A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators' Declared Practices when Supporting Preschoolers' Oral Language Development. *Early Childhood Educ J* (2023). <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01605-5>

Introduction

Oral language plays a central role in how well children understand teachers' explanations, learn to read, and acquire the school's disciplinary content. Children who enter school with better language skills (i.e., more vocabulary, more complex sentences, richer narrative discourse) do better in school (Griffin et al., 2004; Storch & Whitehurst, 2002). Schooling, and more precisely teacher-students' interactions, are primarily language-based: knowledge is conveyed through verbal interactions between the student and the teacher (Schleppegrell, 2004). For example, to learn the seasons' cycle from their teacher's explanations, preschoolers need to be familiar with a specific type of vocabulary (words such as cycle, direction, affect), a specific type of syntax that is rarely used in everyday conversations (containing sentence connectors such as therefore, then, etc.) and decontextualized topics of conversation. Conversations on future or past events, absent people or absent objects are considered decontextualized (Massey, 2004). Conversely, contextualized conversations refer to events, people or objects that are currently present in the room. Children who are not already familiar with the type of language skills used in school may encounter difficulty learning the new words academic content they encounter.

Theoretical Framework

This study was based on the theoretical framework of academic language (Schleppegrell, 2004; van Kleeck, 2014). Once in school, children will mainly be engaged in two types of talk: casual and academic. Casual talk is used throughout the day to regulate actions and maintain relationships. It is characterized by a simpler syntax (e.g., active voice) and frequent words (van Kleeck, 2014). Casual talk refers to topics that are familiar to the children and topics are mostly contextualized (physically present in the room). In contrast, academic talk is defined as the language used by teachers when they teach (van Kleeck, 2014). Academic talk is linguistically more complex than casual talk. It is characterized by the use of complex syntax (e.g., passive voice) and rare words (e.g., evaporation, reservoir, condensation). Academic talk is generally used in conversations about decontextualized topics such as past events or complex phenomena (e.g., the water cycle).

Academic language is often not explicitly taught in school, which favors children who are already familiar with it (Schleppegrell, 2004). To help all children to succeed in school, we need to ensure that every preschooler has the opportunity to develop academic language skills. Children that have mostly been exposed to casual talk and that are not familiar with academic talk may have more difficulty adjusting to school and learning the curriculum (Uccelli et al., 2019).

Characteristics of Conversations that Foster Preschoolers' Language Development

The verbal environments in which children are immersed have a major influence on their language development, including academic language (Dickinson & Porche, 2011; Hoff, 2006). Not all interactions are equal in providing language development opportunities. To best promote language development, it is essential that verbal interactions between early childhood educators (ECEs) and preschoolers be of sufficient quality (Cash et al., 2019) which means interactions must be responsive and challenging.

Adult-child conversations that are responsive are recognized as the most profitable type of interactions to facilitate language development (Justice et al., 2018; Massey, 2004). During a responsive interaction, adults use strategies such as being warm and receptive to encourage interaction, following the child's lead, and encouraging verbal turn-taking (Girolametto et al., 2000). These behaviors support language development because children learn better when they are active participants in conversations rather than when they listen to adults speaking (Justice et al., 2018).

In addition to responsive conversations, 4- and 5-year-old children also need to have conversations that share the characteristics of academic language, challenging their language skills (Cash et al., 2019; Massey, 2004). For preschoolers, challenging conversations entail complex discourse and involve pragmatic and cognitive skills such as: 1) explanations of how the

world works (e.g., how a plant grows, how wool is made), 2) personal or fictional narratives, 3) inferential questions, and 4) decontextualized talk.

Verbal Interactions between Early Childhood Educators and Preschoolers

The body of research on ECEs' practices that support preschoolers' language indicates that interactions between ECEs and children are usually warm and positive, thus responsive, but may be too simple, hence not very challenging (Massey, 2004). In fact, challenging conversations seem to be infrequent in early childhood educational settings (Dickinson et al., 2008; Justice et al., 2008; Massey et al., 2008; Paatsch et al., 2019). Many studies measured the quality of language interactions using the Classroom Assessment Scoring System and its three domains: Emotional Support, Classroom Organization, and Instructional Support (CLASS; Pianta et al., 2008). Instruction Support domain includes three subscales: "concept development," "quality of feedback," and "language modeling". These subscales comprise practices that are considered key for children to develop their academic language: engaging children in higher-order thinking skills, asking follow-up questions, extending students' utterances with more complex vocabulary. Unfortunately, in many countries, studies have found Instruction Support domain to obtain a low-quality score (Buell et al., 2017; Perlman et al., 2016; Slot, 2018). Another study, by Dickinson et al. (2008), used a fine-grained approach to measure verbal interaction between preschool teachers and children during block and dramatic play. Researchers recorded and transcribed teacher-children's interactions. Then, they coded teachers' use of strategies likely to foster thinking and language learning (e.g., teaching words and information, asking thought-provoking questions, modeling language). Their results showed that teachers used these strategies infrequently: teaching vocabulary was rare, and modeling was almost not observed. Finally, Paatsch et al. (2019) also recorded teachers in interactions with a small group of preschoolers. Researchers coded utterances relatively to questions type (open/close) and type of talk (contextualized/decontextualized). They concluded that teachers used a high proportion of closed questions, and that decontextualized talk was rare. These two characteristics are not very challenging for preschoolers' language development.

During verbal interactions that are responsive, but not challenging, 4- and 5-year-old children might enjoy talking with ECEs and practice what they already know. However, if ECEs introduced more complexity and added challenge into the conversations, preschoolers could develop more complex language skills and get familiar with academic language.

Impact of Professional Development on ECEs' Practice

Past research has described several professional development (PD) devices that aim to support the quality of interactions in early childhood settings (Bradley & Reinking, 2011; Hindman & Wasik, 2011). Usually, PD programs for ECEs consist of either one or a combination of components such as workshops, coaching, curriculum, and professional learning communities (Schachter, 2015). Although many studies have been specifically designed to improve ECE's use of communication and language strategies, many of them reported mixed results (Neuman & Cunningham, 2009; Pence et al., 2008; Piasta et al., 2020).

In 2017, Markussen-Brown et al. published a meta-analysis that included 25 studies on the effects of language-focused PD on early educators working with 3- to 6-year-old children. The authors concluded that PD had a medium effect on interactions for ECEs (standardized mean difference was 0.59 for process quality with moderate inconsistency). Regarding child outcomes, the results show a standardized mean difference of 0.21 for receptive vocabulary (small effect that approached significance). PD that had the most impact on the improvement of interactions were those that included more than one PD component (e.g., courses, coaching, curriculum), had a longer duration (in terms of number of weeks), and were more intensive (in terms of total number of hours).

More recently, a study by Piasta et al. (2020) examined the effects of a language and literacy PD that had been offered for over ten years statewide. A total of 546 ECEs working with 4- and 5-year-olds were randomly assigned either to the experimental group (30-hr of workshops on language and literacy with or without coaching) or to the control group (30-hr of workshops

on another subject). At the end of the PD, in the spring, ECEs' instructional interactions were videotaped. Based on these videos, researchers assessed and compared groups on the quality of teachers' language practices using the *Teacher Behavior Rating Scale* (Assel et al., 2008). This scale consists of five subscales: oral language, print and letter knowledge, book reading, phonological awareness, and writing. Subscales include many items assessing instructional practices (items rated on a 4-point quality scale). Results showed that the quality of practices scores on the oral language and book reading subscales were not statistically different between the experimental and the control group. The conclusions of this study raised critical questions about professional development related to language and literacy in early childhood education. These findings suggest that to generate practice changes in ECEs' use of communication and language strategies, PD should include some specific features such as long duration and frequent coaching. However, these features are expensive, time-consuming for the staff, and require human resources with specific qualifications (Eadie et al., 2019; Early et al., 2017; Hindman & Wasik, 2012).

Some hypotheses have been put forward to explain the inconsistent impact of PD on ECEs' use of language-supporting strategies. First, verbal interactions with preschoolers happen very quickly, and to be responsive, ECEs must think of a response to a child's comment or question within a second. On the spur of the moment, it might be hard for ECEs to come up with a response that is both responsive and challenging. Second, there could be a mismatch between the everyday reality of ECEs (e.g., behavior management, hygiene care) and the use of the language strategies that have been taught during PD. For example, many programs recommend small-group activities, a context in which ECEs can be more responsive. However, Chien et al. (2010) showed that small-group settings are rare in early childhood classrooms. Specifically, their findings indicated that small-group activities comprise only 6% of children's classroom time. Even when small-group activities were suggested as part of PD, early childhood education staff "struggle to implement small groups because some children would be unsupervised" (Bradley & Reinking, 2011, p. 394). Thus, ECEs' practices are influenced by what is beneficial to language development, but also by other factors such as children's level of attention (Schachter, 2017).

The inconsistent results of PD on ECEs' use of language-supporting strategies can be viewed as an implementation challenge: research points to strategies that promote language development in preschoolers (Luna, 2017), but we do not know how to engage educators in using these strategies. As Barnes et al. (2020) suggest, the limited results of PD could be linked to our "little understanding of teachers' language practices". Gaining a deeper understanding of actual contexts (i.e., such as curriculum, policies, ECEs' actual practices, beliefs and knowledge) is critical in designing more effective interventions that can be embedded into the daily practices rather than layered on top of it (Kim, 2019).

It is essential to invite ECE voices to the table and to listen to what they have to say: How do they describe their daily reality? What are they doing to help 4- and 5-year-olds develop their language? Research to date either used videos of daily interactions to examine how frequently ECEs use language strategies or administered questionnaires to measure what ECEs know about language strategies. To this date, little is known about how ECEs view and talk about their daily use of language strategies.

The present study

Because they have rarely been consulted and that it is crucial to understand how ECEs conceive their role regarding preschoolers' oral language, this study aims to describe the declared practices of ECEs when they attempt to enhance preschoolers' oral language. Our findings will contribute to the design of PD that are more effective and easier to implement in ECEs' daily reality. The present study took place in the public early childhood education system of the province of Quebec, which operates Early Childhood Centers (*Centres de la Petite Enfance*). The system is publicly funded: the cost for parents is a little under 10 Canadian dollars per day. This low cost allows children from various socioeconomic statuses to attend. In 2016, 20,9% of all children in Quebec aged 5 years or younger, attended a public early childhood center (Observatoire des tout-petits, n.d.). The Quebec government's ratio is one ECE for ten 4- and 5-year-old children per group. The usual schedule includes welcoming children one by one as they

arrive with their parents, free play, snacks, outdoor play, lunchtime, story, naptime/relaxation, snacks, and free play until the parents' return at the end of the day. Our study focused on this specific setting because public early childhood centers are regulated; therefore, they function similarly.

Method

Participants' Selection

We recruited a convenience sample of early childhood educators. We mainly used social media postings on the Facebook page of the speech-language pathology department of the university of the first author and on her professional Facebook page. We presumed that 10 to 12 ECEs would be enough to reach data saturation since our study had a narrow focus that was the declared practices of ECEs regarding the preschoolers' oral language development. The only eligibility criterion was to be an ECE in charge of a group of preschoolers (4- and 5-year-olds) within Quebec's public early childhood education system, and to have a minimum of 6 months of experience in this setting.

ECEs that were interested in taking part in the study contacted the first author by email. After making sure they were eligible, a virtual meeting was planned. The 12 ECEs who participated had an average early childhood experience of $17,7 \pm 4,5$ years, and they had worked exclusively with 4- and 5-year-old children for $6,9 \pm 3,7$ years. Their average age was $41 \pm 7,2$. Each ECE had a technical degree from a post-secondary institution (similar to an associate degree) and two of them also had a university degree (bachelor's or master's degree). We decided to end data collection after the twelfth interview because there was evidence of data saturation: while coding the interviews 8 to 12, no new category or theme emerged from the analysis.

Data collection

Each ECE was met once individually on Zoom. We chose to conduct individual interviews because we thought ECEs would be more open to share their practices with one person rather than in a focus group. Each ECE had enough time and space to thoroughly discuss their view of their practices with children.

Interviews were conducted in French by the first author, a licensed speech-language pathologist and a doctoral student at the time of the study. She did not know any of the participants prior to conducting the interviews. Since the study took place during the COVID-19 pandemic, the twelve interviews were conducted by videoconference (Zoom) and were audio and video taped (total of 11h30min of interview time, average duration per interview: 58 minutes, range: 38-74 minutes).

The interview guide included seven questions (see Appendix 1). Each interview started with the same opening line: “Tell me what you do with children in your group to help develop their language.” The questions were mainly open-ended and focused on the practitioners' behaviors (e.g., “You say that you sometimes act when a child is less talkative with his peers. What do you do at those times?”). Follow-up questions and rewording encouraged ECEs to give more details on their practices or to provide examples. During the interviews, we took brief notes to guide the interview process. At the end of the interview, we also used these notes to summarize and confirm what the ECE had said. When necessary, the ECE added or corrected information. Each ECE was interviewed once.

Data Analysis

The first author transcribed the interviews. Two coders [first and second authors] analyzed the data following the six phases of Braun and Clarke (2006). At the time of the study, the second coder was a doctoral student and a licensed school-based SLP. To perform the analysis, coders used the software available at their university: one coder used NVivo 12 software (QSR

International Pty Ltd., 2020) and the other, QDA minor software (version 6.0.2). For the first three phases, the coders worked independently. First, they familiarized themselves with the data while reading the transcripts. Second, they generated initial codes to represent the practices ECEs described. While labeling, the coders focused on the verb used by ECEs and tried to complete the sentence: “For ECEs, supporting preschoolers' oral language development is (reading books, asking questions...)”. For example, the quotation “If we're outside and they are looking at ladybugs, maybe we'll have a chat, maybe we'll do some research, then they will ask me questions, and instead of automatically giving them their answer, I'll ask them what they think.” was coded “starting a chat about children’s interests”, “doing a research with the children about their interest” and “asking questions”.

The coding focused on the practitioners’ current behaviors related to the oral language development of the children. Codes were generated throughout the analysis process. Throughout the analysis, coders wrote memos to record their reflections and questions, what they thought was important and why they coded the way they did. These memos allowed coders to follow their thinking process, stay aware of their personal biases, and support the suspension of their theoretical knowledge to properly represent what the ECEs said (Paillé & Mucchielli, 2012). All practices that were not directly related to spoken language were not coded (e.g., conflict management between children, print concept, phonological awareness).

The third step was to generate themes. Using the labels that emerged during the coding, the coders clustered the labels into themes and sub-themes according to their similarity in meaning. For example, singing songs, doing riddles, and reading books were clustered into the sub-theme “activities”. At this point, the thematic map contained four themes and nine sub-themes for the first coder and ten themes for the second coder.

At the fourth step, both coders compared their respective analysis and via reflexive discussions, developed a common richer understanding of the data, embedded in their respective clinical experience and knowledge. Collaboratively, they articulated the final analysis by integrating both independent analyses into a set of themes and sub-themes that would yield a more comprehensive understanding of the data. In the fifth step, the final set of themes and sub-

themes was further discussed with the third and fourth authors to ensure of the clarity of the understanding. The sixth step was to select vivid excerpts and translate them from French to English and produce this article. In order to preserve the anonymity of the participants, we used pseudonyms when presenting the excerpts.

Results

Five main themes and eight sub-themes emerged from the data analysis (see Figure 1). The five themes were present in the twelve interview transcripts.

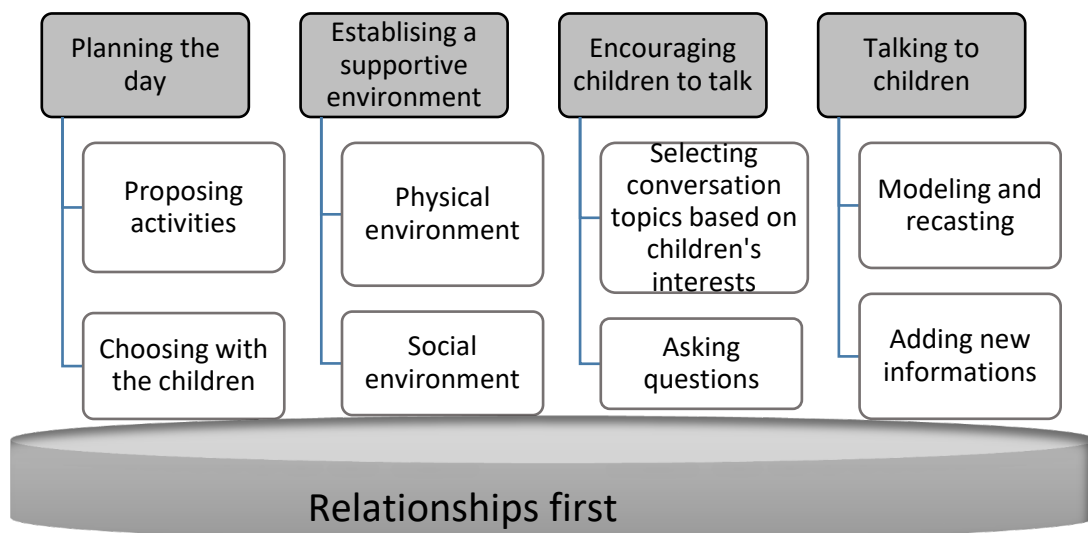


Figure 1. – Themes and sub-themes

Theme 1: Relationships First

Throughout the analysis, this theme was found to be prevalent. It refers to the importance, for ECEs, to have a positive, trusting relationship with each child in their group. ECEs insisted that their relationships with children was the foundation on which language practices of the four previous themes take place, which is why we placed it as an overarching theme in Figure 1. ECEs care deeply for the children's self-esteem: they want children to feel secure with them, they want

children to feel good about talking and they praise children when they talk as they linked this to the language development as Lily put it: “The entire language development has a lot to do with self-esteem” - Lily. In the following excerpt, Eva explains that she presents the language exercises as games in order to protect the child's self-esteem: “I always try to be subtle so that no one feel targeted regarding a difficulty” – Eva.

When targeting language development, ECEs indicated prioritizing the protection of the trusting relationships with the child over giving support to improve communication ability. Zoey illustrates this as she let a child be off-topic during the morning chat to preserved his self-esteem: “If I tell them, uh... ‘Look man, you’re so off-topic’ he’s not gonna want to talk anymore” – Zoey.

A minority of ECEs see their trusting relationship as a stepping stone allowing them to propose activities that challenge children’s language development: children presenting an object from home to their peers while standing in front of the group or children being videotaped while explaining how they did their crafts. These ECEs said that at first, children are not comfortable doing these activities. At the same time, these ECEs are confident that these challenges will not diminish children's self-esteem and ECEs persist in offering some of these activities daily. These ECEs feel they can push children’s language skills further because they have a good relationship with children. Lily explains how the children get better at explaining their crafts to the camera: “At first, the child is there and he/she doesn’t know how to do it. And then, the evolution! At the end of the year, I don’t have to be there to help, to ask questions” – Lily.

Theme 2: Planning the Day

The theme “Planning the day” refers to the activities taking place throughout the day. This theme was divided into two sub-themes: 1) proposing activities and 2) choosing with the children.

2.1 Proposing Activities

This sub-theme included all the activities/games that promote language development according to the ECEs. All participants mentioned book sharing: many said they read every day and sometimes more than one book per day. “It is certain that we read every day before nap time; or there are books available for children at all times, on request, when they want me to tell them a story” – Olivia.

Other activities and routines used to promote language development involved songs, riddles, specialized language games focusing on sentence development or specific phonemes, snacks and lunchtime, symbolic play, and scientific experiments : “In my everyday activities, as I mentioned, we’ll do morning chats, read books, sing songs” - Sara. “I’m doing... riddles: ‘I’m a little girl with a blue shirt. I wear glasses, and I have short hair, who am I?’ So, they have to guess which child it is” – Jennifer.

ECEs said children listened to audiobooks, played specialized language games, or did some book reading on their own: “You have to start by showing them how to play, and after that, when I see that they are quite good at it, I let them play by themselves.” – Zoey. Three ECEs also implemented conversational activities: 1) morning chats, 2) discussion around children’s crafts, and 3) show and tell. The following citations illustrate these activities: “I’m doing a lot of morning chats with them. We create stories too. Sometimes, I’m starting a story and then, one of them will continue the story” – Alyson, morning chat. “I film them, for example, they’ll make a drawing. It’s often with their drawing or their painting. I film them and then I ask them what they did and how they did it” – Lily, discussion around children’s craft. “The child stands up, well at first they’re a little embarrassed [...]. And it’s really ‘Hello, my name is [name of the child] and today I decided to bring this’ and she explains why.” – Naomi, show and tell.

With these activities, they offer numerous challenging opportunities for the child to develop language in chosen contexts.

2.2 Choosing with the Children

This sub-theme includes routine elements that are not specific activities. Three ECEs said that their usual routine involved letting the children's spontaneous interests guide the course of the day. In those situations, children are asked what they want to do. ECEs have conversations with the children about their goals, then assist them when they need help. The following excerpts illustrate the importance placed by ECEs on allowing children to express their personal preferences and to choose an activity by themselves:

“And I let them choose too, sometimes, instead of me always choosing, we discuss: ‘What could we do today?’ and then we write down the choices, we have a small whiteboard in the room. ‘Painting, ok.’ And then, sometimes, we vote. And then children will list everything they want to do.” – Naomi

Theme 3: Establishing a Supportive Environment

This theme encompasses the strategies ECEs implement in their group to promote conversations with children or among children. ECEs clearly expressed their wish for children to talk a lot during the day. To make that happen, they strive to create settings that foster communication, that is, by organizing the physical and social environment.

3.1 Physical Environment

Physical environment refers to the objects, decorations, or furniture that promote language development. In their classrooms, ECEs display pictograms and pictures, and they make books available for children throughout the day. One ECE said she uses several objects to trigger conversations with children: “Each child has a picture of their family, it becomes a trigger for conversation because they’ll be in the blocks area, and then, ‘Ah! Look, my mother...’ and then they go on about different topics.” – Lily

Three ECEs mentioned that having small tables makes it possible to have only three or four children sitting together during lunchtime and that this setting increased the amount of conversations between children: “They talk to each other. At lunch time, we aren’t eleven at the same table. There are three different spaces.” – Maya

3.2 Social Environment

The social environment includes strategies involving the management of group discussions. For example, during the morning chat, ECEs use a device called “speech stick” or ask questions to a specific child in order to make sure that everyone has a chance to talk: “At the beginning of the year, I used to ask the first one who answered. Now, it's each one's turn and the other kids must not talk so that the child can tell me.” – Teresa

During playtime, ECEs mentioned that they use various strategies. ECEs can pair a more talkative child with a child who struggles with language to help the latter. Also, ECEs can join children’s play to help a child talk more. Finally, ECEs said they join children’s play mostly when children invite them to do so: “I am never far. I observe their play. Often, I’ll approach at this moment. ‘Ah! Olivia! Look at my baby’ And now he's giving it to me. ‘He is sleeping! Oh yes, he's sleeping’” – Olivia.

Theme 4: Encouraging Children to Talk

This theme refers directly to the verbal practices of ECEs when they want to make children talk. Similar to the theme of establishing a supportive environment, many of the declared practices serve the purpose of getting children to talk (e.g. having a trusting relationship with children, using small tables, or pairing two specific children together). To get children to talk, ECEs choose conversation topics and ask questions.

4.1 Choosing Conversation Topics Based on Children's Interests

This sub-theme implies that ECEs initiate conversations on a particular topic (e.g., for the morning chat) or that they accept children's communicative attempts by engaging in verbal interactions with them. ECEs choose topics that match the children's interests or use what is happening right here and now: the emotions of a character in a book, a firetruck arriving down the street, the rain falling, etc. "My themes really come from their interests. If we're eating a snack, we'll talk about what food you like to eat the most, what food you like to eat the least." - Alyson

Many ECEs respond to children's conversational initiatives in various contexts and activities, but in a flexible way. They discuss children's interests while they are walking outside, during lunchtime, during book sharing activities, etc.

In addition, three ECEs mentioned that they intentionally diversify topics of conversation in order to maintain children's attention and interest. "It comes back to the same things: 'I gave food to my cat. My cat...' So we made a list of some topics for discussion. Sometimes it's 'The weekend, My favorite animal.' It's the children who came up with them." - Naomi

4.2 Asking Questions

To get children to talk, ECEs mentioned that they ask a lot of questions during specialized language games, morning chats, book sharing, etc. "We are trying to talk with the children as much as possible. 'What is it called? What are you doing? Why are you doing this?' I have pictograms and the child has to say what's on it" – Teresa. "*Seek and find* game. So we turn the card and then I ask 'what we are looking for?' Then, the child will tell me the word" – Eva.

"When the child is getting dressed to go outside, I will ask him 'Where are you in your routine?' And then he'll tell me 'I'm on number five'. And then I say, 'What's number five?' You know, I'm always looking further. The child will say: 'It's putting on my scarf', so I say "Perfect" - Lily.

Moreover, some ECEs said that they prefer to ask open-ended questions, or questions that will get children thinking, about emotions for example. “It can be related to emotions. To practice emotions as well. ‘How do you think she felt when this happened?’” - Alyson.

Theme 5: Talking to Children

The last main theme refers to the verbal practices of ECEs that are not focused on getting children to talk. When targeting language development, ECEs either use language modeling or add new information so that children can learn from the language addressed to them.

5.1 Modeling and Recasting

This sub-theme includes strategies like self-talk, modeling, and recasts. While some ECEs describe their actions while performing them, as in the following excerpt, others take their turn during an activity to provide children with an example of how to perform a task. “I explain a lot of things, let’s say, in our everyday life. Example: ‘Did everyone put on their sunscreen? No, you didn’t. I forgot to put on my sunscreen. I’ll start with my left arm” – Rachel.

Nine ECEs also mentioned using sentence recasting (e.g., repeating the child’s sentence while correcting grammatical or phonological errors). When recasting, ECEs said they were very sensitive to its impact on children's self-esteem. Except for one educator, all ECEs would never ask a child to repeat correct sentences. “If a child has a pronunciation difficulty, I will recast, without necessarily forcing the child to say it again. I’ll just rephrase and let it go” – Sara.

5.2 Adding New Information

The last sub-theme encompasses the explicit teaching practices ECEs use when they are interacting with children. They said that they mainly employ these strategies during book-sharing activities. ECEs purposefully use words that children do not know, which allows them to explain

the meaning of these words to the children. Their teaching strategies include using synonyms, showing pictures, asking children to say the word, reading the same book several times, and relating a novel word to children's lives. "One child in the group went on a vacation in the South and the other children didn't know what that was. So, we talked about travels and what snorkeling was." - Alyson

In summary, to help preschoolers develop their language, ECEs' declared practices fall into five themes. The first theme, "Relationships first" describes how, for ECEs, relationships are central to all the other strategies used. Two themes regard the activities and the environment, and two other themes focus on what children and ECEs say during the day.

Discussion

The purpose of this study was to describe the declared practices of ECEs' regarding the oral language development of preschoolers. Analyses of the interviews revealed that ECEs declared a wide range of practices. ECEs think about language development in terms of the following: 1) relationships first, 2) planning the day, 3) establishing a supportive environment, 4) encouraging children to talk and 5) talking to children.

Given the fact that ECEs were asked to share their actual practices rather than choose from a list, it is likely that ECEs only declared practices they already knew about. Many of ECEs' declared practices are supported by research as good ways to foster language development in young children. ECEs mentioned many communication practices that encourage children to take part in interactions: maintaining a positive relationship with children, choosing conversation topics that interest them and asking questions to keep the verbal interaction going. These strategies are related to "communication-facilitating behaviors" which are associated with language growth of children (Justice et al., 2018). Other ECE's declared strategies, like recasting, are also supported by research (Cleave et al., 2015).

ECEs' declared practices also went beyond communication and language strategies that are usually targeted in language-focused PD. For instance, ECEs mentioned specific activities and

the organization of the environment. Some of those elements (e.g., shared book-reading, small groups discussions) are recognized as favorable settings for language-learning opportunities in various studies (Hadley et al., 2022; Turnbull et al., 2009; Wasik et al., 2016).

Language Development of Preschoolers'

In the present study, ECEs reported a range of verbal practices. Many of these practices aimed at encouraging children to talk. To a lesser extent, some practices also highlight the attention ECEs pay to their own use of language (as opposed to language produced by children).

ECEs also extended their practices to strategies not directly related to language strategies like choosing activities and organizing the physical and affective environment. Organizing the environment and offering various activities are a good start and could provide great opportunities for high-level language use (Hadley et al., 2020). However, our results suggest that ECEs did not differentiate the impact on language development between activities such as singing a song vs. explaining the meaning of a word to children. Most of the strategies described by ECEs promote casual language but not academic language specifically. As long as someone (ECE or child) was talking, our results indicate that ECEs saw activities as being equivalent in terms of their potential to promote language development.

Throughout the analysis, one practice stood out because of the high importance educators placed on it: the way relationships were the basis for language development. While responsive interactions and a strong emphasis on relationships may make it easier for children to pay attention and participate in interaction, it is unlikely to be enough to enrich language learning, unless ECEs provide a language-rich contribution as well. To propel preschoolers' oral language and expose children to a type of talk that resembles academic talk, ECEs' should focus on using more complex syntax and rare words, using decontextualized language (e.g., narration) and talking about complex phenomena (van Kleeck, 2014). Our findings suggest that ECEs did not have a clear idea of how their own language can be the driving force behind children's language development. These findings are in line with the work of Flynn & Schachter (2017) who

interviewed eight early childhood teachers and analyzed their assumptions on how preschoolers learn. The authors concluded that early childhood teachers have ‘underdeveloped knowledge of children's learning’ (e.g. choosing tasks that focused on repetition rather than problem solving to support children’s learning). This could be due to a lack of initial training regarding knowledge of children's learning and ways to implement instruction (Flynn & Schachter, 2017).

Our results also echo those of Degotardi & Gill (2019). They interviewed 59 ECEs working with infants (0–2-year-old) on their beliefs about infant language development. ECEs mentioned that building a trusting relationship with children, reading books, singing songs, asking questions, modeling and offering opportunities for children to talk are good strategies to help infants learn language. ECEs in our studies also named many of these practices and, as mentioned above, many of these practices do support language development. Comparing our study with Degotardi & Gill (2019), we observe that the results of both studies are similar although they involved children of different ages. This suggests that ECEs use the same language-supporting strategies with children under-5-year-old regardless of their age. Both infants and preschoolers can benefit from similar practices, and those could be implemented differently depending on the age of the children. At the same time, they also need age-specific strategies. For example, decontextualized talk makes language learning more difficult for infants, but it is a valuable type of talk to promote preschoolers' language development.

Academic Talk Development

Although many ECEs' declared practices are recognized as good ways to help children learn language in general, ECEs' practices might not be totally aligned with practices that support children's exposure to academic talk. Moreover, few of ECEs' strategies specifically address the linguistic needs of 4- and 5-year-olds regarding their upcoming transition to school. Two of our sub-themes, ‘adding new information’ and ‘asking questions’ are supported by research for positively impacting 4- and 5-year-olds language development. Open-ended and inferential questions are a particularly good way for children to be exposed to and to use decontextualized

language (van Kleeck et al., 2006). In the present study, some ECEs did mention asking mainly open-ended questions. However, during the interviews, when invited to provide example of the types of questions they asked, ECEs gave numerous examples of closed questions that children can answer with one word (e.g. what is this? do you like this vegetable?).

ECEs who participated in the present study did not declare using complex sentences or practices that relate to decontextualized talk to enhance language development. This is not to say that decontextualized talk, a more challenging type of talk, is not present in their classroom, but rather that ECEs might be somewhat unaware of how important it is for preschoolers' language development. Nonetheless, activities like morning chat, snack time or deciding with the children what they will do today, which some ECEs mentioned, may include decontextualized talk (Gest et al., 2006).

These findings suggest that the goals of ECEs are for children to enjoy speaking, make fewer language mistakes, and develop the language necessary to manage social relationships (e.g. have conversations, resolve conflicts with peers, express opinions and feelings). Preparing children to understand and use academic language does not seem to be an explicit goal of ECEs. This could be explained by several hypotheses. ECEs might think it is not developmentally appropriate or that it is not their role to expose children to academic language (Marinova et al., 2020). They could believe any language acquisition is equivalent in preparing children for school and not be aware of the differences between casual and academic talk. They might also associate certain features of academic talk with the development of cognition rather than language. In that case, they would not have declared practices they use because they believed it was irrelevant to this study that focused on language.

Implications for Professional Development

The findings of the present study suggest that ECEs know the general practices that support language development of 4- and 5- year-olds. At the same time, results also show that ECEs are less cognizant of the strategies that help children develop the complex language they

will need at school. At 4-year-old, most of the children have developed solid language basics and are ready to learn more complex language (Uccelli et al., 2019). Therefore, evidence-based PD should focus on getting ECEs to engage preschoolers in challenging conversations using thought-provoking questions, extended conversations, complex sentences, explanations of rare/novel words, and information about how the world works (Hadley et al., 2022; van Kleeck, 2014).

ECEs report engaging in similar practices to those mentioned above. They are already aware of the importance of the types of questions they ask and the choice of conversational topics. These current practices are an excellent starting point and could be enhanced to move toward decontextualized and abstract conversation. This could allow new strategies to be integrated into daily practices more easily.

However, other factors could impede the implementation of these strategies. Our findings reveal that ECEs' concerns for children's self-esteem development might prevent them from using certain language-supporting practices. For example, using decontextualized talk implies that children might not be able to answer the question the first time, which ECEs could see as affecting children's self-esteem. Apart from self-esteem, frequent interruptions to manage other children in the classroom make it difficult for adults to maintain interactions (Degotardi & Gill, 2019; Dickinson et al., 2008). Finally, language is omnipresent throughout the day. ECEs talk for many reasons: to explain a change in the schedule, to discipline or to comfort the children, etc. In some cases, ECEs may choose to communicate more simply and more clearly with short sentences and common vocabulary to ensure that children understand. Hence, ECEs' decisions while interacting with children are influenced by many factors, and not only by what promotes language development (Schachter, 2017). For language-supporting strategies to be implemented by ECEs, PD should include these other factors.

Our results show that ECEs think of some language practices as concrete actions (e.g., choosing a type of activity and organizing the physical environment). This is in line with Pence et al. (2008) who compared how ECEs implemented activities and language-supporting strategies of PD. They found that ECEs implemented the activities suggested in the curriculum with greater fidelity than the strategies taught during training. This suggests that the language strategies

presented during PD might be better implemented if they were associated with concrete activities (e.g., advising ECEs to discuss rare words during book reading or maintaining the same conversation topic for many turns during snack time).

Future Studies

In future studies, it would be important to get input from ECEs on PD focused on academic language development for preschoolers. ECEs could provide their appreciation of the program's feasibility, relevance, and developmental appropriateness for preschoolers. Future studies should investigate whether specific moments or activities favor challenging conversations (e.g., during symbolic play, shared book reading) and examine ECEs' perceptions of which activities make it easier to implement language-supporting practices (Rowe, 2013; Turnbull et al., 2009).

Limitations

This study has some limitations. Social desirability may have led ECEs to declare practices they know are good for language development without really using them with the children. It is also possible that ECEs who volunteered to participate in this study were particularly interested in language development and that their practices are better than the typical ECE.

Conclusion

This study reported ECEs declared practices regarding preschoolers' oral language development. ECEs declared using many strategies that are supported by research to develop preschoolers' oral language. However, they tend to focus more on helping children express themselves and preserving their self-esteem than on increasing the complexity of their language. Consequently, children are less exposed to academic talk, which is a type of talk they will regularly

encounter in school. Simple and common language may be appropriate when educators want to be well understood by all children, but it is not enough to support preschoolers' language development. Future PD could be more effective if it focused on making ECEs aware of the language complexity preschoolers need to hear while also addressing the other factors influencing ECEs' verbal interactions with children (e.g. how to support self-esteem and language development at the same time).

Acknowledgements

We thank the ECEs who volunteered to participate in the study.

Funding

This work has been supported by Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) and Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC)

Appendix 1

1. Tell me what you do with children in your group to help them to develop their language.
2. Do you plan activities that target language development specifically? If so, can you give me an example?
3. During the day, at what moment are you targeting language development the most? What are the moments you work on language development the most ?
4. What do you want to develop in children's language?
5. Do you find it easy or difficult to help children develop their language? Why ?
6. Do you work with all the children in your group in the same way? Why is that? What are the differences?
7. Imagine that all your wishes can be fulfilled. There are no limits on time, money, staff, etc. In that world, are there other things you could do to help the children in your group develop their language?

Throughout the interview, as needed, the interviewer asked to elaborate with sub-questions such as:

- What is your goal with this activity?
- In this activity, how do you help children develop their language?
- During which activity do you use this strategy?

References

- Assel, M. A., Landry, S. H., & Swank, P. R. (2008). Are early childhood classrooms preparing children to be school ready?: The CIRCLE Teacher Behavior Rating Scale. In L. M. Justice, & C. Vukelich (Eds.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (pp. 120–135). The Guilford Press.
- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2020). Mealtimes in Head Start pre-k classrooms: Examining language-promoting opportunities in a hybrid space. *Journal of Child Language*, 47(2), 337–357. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000199>
- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 362–401. <https://doi.org/10.1177/1468798411410802>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buell, M., Han, M., & Vukelich, C. (2017). Factors affecting variance in classroom Assessment Scoring System scores: Season, context, and classroom composition. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1635–1648. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178245>
- Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2019). Power of two: The impact of 2 years of high quality teacher child interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534–1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237–255. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0105
- Degotardi, S., & Gill, A. (2019). Infant educators' beliefs about infant language development in

- long day care settings. *Early Years*, 39(1), 97–113.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1347607>
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher–child conversations in Head Start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education & Development*, 19(3), 396–429.
<https://doi.org/10.1080/10409280802065403>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children’s kindergarten and fourth-grade language and reading abilities: Preschool language experiences and later language and reading. *Child Development*, 82(3), 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Eadie, P., Stark, H., & Niklas, F. (2019). Quality of interactions by early childhood educators following a language-specific professional learning program. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 251–263. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00929-5>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57–70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>
- Flynn, E. E., & Schachter, R. E. (2017). Teaching for tomorrow: An exploratory study of prekindergarten teachers’ underlying assumptions about how children learn. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(2), 182–208.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1280862>
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in head start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education & Development*, 17(2), 293–315. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., & van Lieshout, R. (2000). Patterns of interaction in integrated day care groups. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 31(2), 154–167. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3102.155>
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years

- and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123–147.
<https://doi.org/10.1177/0142723704042369>
- Hadley, E.B., Barnes, E. M., Wiernik, B. M., & Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 186–202. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.002>
- Hadley, E. B., Newman, K. M., & Mock, J. (2020). Setting the Stage for TALK: Strategies for Encouraging Language-Building Conversations. *The Reading Teacher*, 74(1), 39–48. <https://doi.org/10.1002/trtr.1900>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2011). Exploring Head Start teachers' early language and literacy knowledge: Lessons from the ExCELL professional development intervention. *NHSA Dialog*, 14(4), 293–315. <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.617528>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2012). Unpacking an effective language and literacy coaching intervention in Head Start: Following teachers' learning over two years of training. *The Elementary School Journal*, 113(1), 131–154. <https://doi.org/10.1086/666389>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kim, J. S. (2019). Making every study count: Learning from replication failure to improve intervention research. *Educational Researcher*, 48(9), 599–607. <https://doi.org/10.3102/0013189X19891428>
- Luna, S. M. (2017). Academic language in preschool: Research and context. *The Reading Teacher*, 71(1), 89–93. <https://doi.org/10.1002/trtr.1582>
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F., & Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation

- préscolaire: Entre l'approche développementale et l'approche scolarisante [Teaching practices to support early literacy learning in preschool education: Between the developmental approach and the schooling approach]. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2). 352-375. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9721>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Massey, S. L. (2004). Teacher–child conversation in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227–231. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23>
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education & Development*, 19(2), 340–360. <https://doi.org/10.1080/10409280801964119>
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532–566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Observatoire des tout-petits. (n.d.). *Répartition des enfants de moins de 5 ans selon qu'ils fréquentent ou non un service de garde reconnu et selon le type de service de garde fréquenté* [Distribution of children under 5 years of age by whether or not they attend a licensed day care center and by the type of day care center attended.]. Retrieved September 28, 2021, from https://tout-petits.org/donnees/politiques-et-services-de-soutien-a-la-petite-enfance/utilisation-des-services/frequentation-des-services-de-garde/utilisation_services_de_garde/
- Paatsch, L., Scull, J., & Nolan, A. (2019). Patterns of teacher talk and children's responses: The influence on young children's oral language. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 73–87. <https://doi.org/10.1007/BF03652028>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* [Qualitative analysis in the humanities and social sciences]. Armand Colin.

<https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>

- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329–341. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., & Shah, P. S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of staff/child interaction quality (the Classroom Assessment Scoring System) in early childhood education and care settings and child outcomes. *PLOS ONE*, 11(12), e0167660. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Brookes Publishing.
- Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Soto Ramirez, P., Schachter, R. E., O'Connell, A. A., Justice, L. M., Spear, C. F., & Weber-Mayrer, M. (2020). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and children's outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 329–343. <https://doi.org/10.1037/edu0000380>
- QSR International. (2014). NVivo qualitative data analysis software (Version 12).
- Rowe, M. (2013). Decontextualized language input and preschoolers' vocabulary development. *Seminars in Speech and Language*, 34(04), 260–266. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353444>
- Schachter, R. E. (2015). An analytic study of the professional development research in early childhood education. *Early Education and Development*, 26(8), 1057–1085. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009335>
- Schachter, R. E. (2017). Early childhood teachers' pedagogical reasoning about how children learn during language and literacy instruction. *International Journal of Early Childhood*, 49, 95–111. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0179-3>
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and*

care: A literature review. OECD Education Working Paper No. 176. OECD.
<https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>

Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L., & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education & Development*, 20(1), 53–79.
<https://doi.org/10.1080/10409280802206601>

Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2019). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, 90(5), 1650–1663. <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>

van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724–741.
https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-14-0032

van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85–95.
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/009\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/009))

Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

Chapitre 3 – Early Childhood Educators’ Verbal Interactions with Preschoolers during Group Chat, Snack Time and Shared Book Reading

Marie-Pier Gingras

Stefano Rezzonico

Louise Duchesne

Abstract

Research Findings

This study investigates the quality of verbal interactions between early childhood educators (ECEs) and preschoolers across three activity settings: group chat, snack time, and shared book reading. We collected data from 16 ECEs and their preschool groups through video recordings. We analyzed verbal interactions between ECEs and preschoolers on seven measures covering the three dimensions of interaction proposed by Rowe and Snow (2020): linguistic, conceptual, and interactive dimensions. Compared to shared book reading, statistical analysis showed that both snack time and group chat had similar results: more extended conversations, a higher percentage of utterances within decontextualized conversations (i.e., conversations about absent objects, persons, or events), and a higher rate of ECEs’ utterances per minute. ECEs’ lexical diversity and the balance between preschoolers’ and ECEs’ number of utterances showed no significant differences across the three activities. The activity setting did not influence syntactic complexity, but the type of conversation did: decontextualized conversation was associated with ECEs’ use of more complex syntax.

Practice

These findings suggest that diverse activities offer unique opportunities for language learning. Activity settings and conversation topics must be considered when designing effective professional development that targets ECEs' use of language-supporting practices with preschoolers.

Reference

Gingras, MP., Rezzonico, S. & Duchesne, L. (submitted). A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators' Declared Practices when Supporting Preschoolers' Oral Language Development. *Journal of Research in Childhood Education*

Introduction

Children's language skills, such as the breadth and depth of their vocabulary, their use of complex sentences, and their ability to narrate events, are associated with their educational success once in school (Dolean et al., 2021; Kendeou et al., 2009). In class, learning is mainly mediated through verbal interactions between pupils and the teacher (Schleppegrell, 2004). Therefore, the language children acquire before entering school plays an essential role in their future academic success.

To develop their language, preschoolers must participate in responsive interactions with adults (Cabell et al., 2015; Justice et al., 2018). Responsive interactions are characterized by adults using strategies like being warm and receptive to the child, encouraging interaction, following the child's lead, and responding to children's interests, questions, or comments (Girolametto et al., 2000; Hadley et al., 2023). At the same time, preschoolers benefit from exposure to complex language to maximize their language development (Massey, 2004; Rowe & Snow, 2020). As many of these preschoolers spend a large part of their waking hours with early childhood educators (ECEs), verbal interactions occurring in early childhood classrooms have the potential to promote preschoolers' language development.

Professional development targeting preschoolers' language development

Many professional development (PD) programs targeting preschoolers' language development through enhancing the verbal behaviors of ECEs have been studied (Downer et al., 2024; Eadie et al., 2019; Piasta et al., 2020). A meta-analysis (Markussen-Brown et al., 2017) indicates that the most effective PD targeting language and literacy in early childhood education included more than one component (e.g., courses, coaching, curriculum), lasted a higher number of weeks, and was intensive (e.g., ECEs received many hours of course or coaching).

Although PD is viewed as essential to enhancing the quality of ECEs-preschoolers' interaction, recent studies have shown mitigated effects of such programs: ECEs' verbal interactions with children seem difficult to alter even when multiple hours of coaching are

provided (Downer et al., 2024; Piasta et al., 2020). Cabell et al. (2013) suggest that PD's limited impacts on ECEs' verbal practices might be linked to the fact that PDs are paying too little attention to the activities in which strategies must be implemented. A typical early childhood education day is structured around many recurring activities such as welcoming the children, snack time, free play, shared book reading, etc. (Chien et al., 2010; Early et al., 2010). Thus, a better understanding of how conversations occur naturally during different activities might be a key element. Effective professional development can be integrated into everyday practices rather than layered on top of them (Kim, 2019). PD could take advantage of the opportunities each activity setting offers and recommend activities that more genuinely encourage language-supporting practices. In the following sections, we will first present ways of measuring the characteristics of verbal interactions that are most valuable to preschoolers' language development. Then, we will show how activity settings could be used by PD as a way to promote these types of verbal interactions.

Measuring the Characteristics of Verbal Interactions that Promote Preschoolers' Language Development

Previous studies often used global measures and Likert scales to assess the quality of verbal interactions between ECEs and preschoolers (e.g., CLASS pre-k, Pianta et al., 2008). However, recent research has suggested that these global measures do not entirely capture what features of interactions promote preschoolers' language development (Levickis et al., 2023; Thorpe et al., 2022). To better understand how verbal interaction happens and how it is related to language development, a more fine-grained method with detailed coding of the conversations between preschoolers and ECEs is preferred (Levickis et al., 2023; Thorpe et al., 2022).

Rowe and Snow (2020) have proposed a detailed framework for analyzing the quality of adult-child verbal interactions according to three dimensions: linguistic, conceptual, and interactional. In the present study, we used this framework because these three dimensions captured with precision the different variables of interaction that influence preschoolers' language development: 1) what words and sentences are used (linguistic dimension), 2) which

conversation topics are chosen (conceptual dimension), and 3) how the interaction unfolds (interactive dimension). High-quality linguistic dimension comprises the adult's use of diverse and sophisticated vocabulary, and complex syntax. Regarding the conceptual dimension, studies indicated that conversations about decontextualized topics such as past events, explanations and abstract ideas are related to preschoolers' oral language growth (Cash et al., 2019; Hadley et al., 2022). Massey (2004) described these types of conversations as "cognitively complex" for children, as they move language beyond the literal and immediate context discussing the definition of a word or a character's internal state. Finally, a high-quality interactional dimension refers to the adult's responsiveness and the presence of conversation with many back-and-forths. Past research showed that preschoolers learn better when they actively participate in conversations rather than when they solely listen to adults speaking (Justice et al., 2018; Lepola et al., 2023). The three dimensions are closely related. Decontextualized talk without back-and-forth interactions results in less learning than discussing these topics *with* the children (Zimmerman et al., 2009). Furthermore, a high level of interactivity may provide an opportunity to adjust the linguistic input to the child's actual language skills, thus contributing to larger language gains (Rowe & Snow, 2020).

Impact of ECEs' input to preschoolers' language development

The language used by their ECEs' is critical to preschoolers' language development. Wanzek et al. (2023) have shown a correlation between children's vocabulary growth and teachers' use of academic words. Academic words are found used to talk about scientific knowledge (words such as *resource*, *analyze*). Moreover, children whose early childhood educators used more complex utterances showed greater syntactic development (Canut et al., 2022; Huttenlocher et al., 2002). Research also suggests that the initiation of challenging conversations by an adult influences children's language production: children are trying to "mirror" the language used by the ECEs by matching the level of abstraction of their ideas to those of the ECEs (Hadley et al., 2022). For example, Tompkins et al. (2013) showed that inferential questions elicited more inferential answers from children (than literal ones). These research

results indicate that ECEs' input is a key factor in preschoolers' language development. It also underlines why it is important to better understand how ECEs' input is influenced by activity settings.

Variations in Verbal Interaction as a Function of Activity Settings

Language is rooted in the context in which it is used: thus, activities influence the nature of adult-child talk (Hadley et al., 2022, 2023). Past studies have demonstrated that verbal interactions between ECEs and children vary due to factors such as group composition and activity settings (Cabell et al., 2013; Hadley et al., 2023). Each activity has its specific socio-communicative rules: Who has the right to speak? What topics are discussed? These different rules affect the features of verbal interactions. For example, Cabell et al. (2013) indicated that teachers use richer vocabulary and act more responsively to children during whole group teacher-directed activity than during meals. As they modify the characteristics of verbal interactions, activity settings can be considered as levers for improving the quality of verbal interactions between ECEs and preschoolers.

Past studies have mainly focused on verbal interactions during shared book reading (Hadley et al., 2022). In this setting, conversations between ECEs and children are often characterized by high lexical diversity and decontextualized talk (Massey et al., 2008). However, even if shared book reading has the potential to support language learning, it occupies between 10 minutes and up to 30 minutes when it is implemented in a highly interactive format (Hindman et al., 2019; Lefebvre et al., 2011): this is only a small fraction of the day. Apart from shared book reading, there is a need to broaden the investigation to other activities since many other contexts have the potential to support language learning throughout the day (Gest et al., 2006; Hadley et al., 2023; Snow & Beals, 2006). For instance, mealtimes and science activities promote the use of decontextualized talk (Chaparro-Moreno et al., 2022; Gest et al., 2006; Kook & Greenfield, 2021; Massey et al., 2008).

The linguistic dimension of interaction is also influenced by the setting in which language is produced, with research showing that adolescents use more complex syntax when talking

about something complex (e.g. explaining how to play a game) than when conversing about simpler topics such as their family (Nippold, 2009; Rioux & Thordardottir, 2023). Gaining a better understanding of how verbal interactions vary as a function of the activity settings would help target contexts that genuinely elicit high-quality ECEs-children conversations.

Taking natural contexts into account

One way to improve the impact of PD on verbal interactions might be to take better account of how interactions already occur naturally in early childhood education classrooms (Barnes et al., 2020; Levickis et al., 2023). For instance, previous research showed that small groups are known to promote ECEs' responsiveness (de Schipper et al., 2006) and decontextualized talk (Chaparro-Moreno et al., 2022). Thus, PD often promotes small group settings, as it could be a way to enhance the quality of verbal interactions between ECEs and preschoolers (Piasta et al., 2022). At the same time, small groups are relatively rare in early childhood classrooms, even when recommended in PD (Bradley & Reinking, 2011; Chien et al., 2010; Piasta et al., 2022). Hence, despite their valuable impact, PD should be careful in promoting small groups interactions. Strategies that have been efficient in research-based contexts (e.g. where additional staff is present to manage the rest of the group), might be difficult to reproduce in real life settings. Implementing a new context (e.g. small group) while also focusing on the use of new strategies might be too much for ECEs to implement all at once, thus limiting the efficacy of PD.

To design more ecological PD, it is essential to study how verbal interactions are naturally happening during activities settings that are already frequent or mandatory in early childhood classrooms. Chien et al. (2010) reported that in the typical schedule of early education classrooms, 30% of the time was spent in free play, 27% in whole-group activity, 6% in small-group activity, 5% in shared book reading, and finally, 12% of the time was used for meals and snacks. PD should promote ways language-supporting practices could be used in frequent settings (e.g. free play, whole-group) to make it easier for ECEs to implement strategies into their daily schedule

The Present Study

In the present study, our main objective was to compare verbal interactions between ECEs and preschoolers in three different activity settings, according to the three dimensions identified by Rowe and Snow (2020). We chose whole-group activity setting as it is a frequent group setting in early childhood classrooms (Chien et al., 2010). We selected three activities: shared book reading, snack time, and group chat. Our choice was based on two criteria: 1) the likelihood that these activities would generate a large number of verbal interactions and 2) the similarity of the activities from one class to another (to allow for comparison). Although free play usually compose the largest part of the day, this setting do not allow us to compare verbal interactions across classrooms as the different toys and games used during free play influence the characteristics of the interactions (Klein et al., 2010).

Based on the results of past research, we had three hypotheses: 1) group chat will be characterized by long conversations, based on the assumption that the group chat setting would offer fewer interruptions than shared book reading and snack time (e.g., a child asking for more food during snack time), 2) snack time and group chat will generate a higher quantity of decontextualized talk, as these contexts promote conversations about past or future events (Barnes et al., 2020; Gest et al., 2006), and 3) shared book reading will show higher lexical diversity because of the literate language written in the text that the ECEs will discuss with the children.

This study will allow us to identify the strengths and limitations of different activity settings regarding the specific features of verbal interactions that propel preschoolers' language development. This study is essential to enhance the efficacy of PD to improve teachers' language practices. Even though there is some research on the impacts of activity settings on verbal interactions, as Barnes (2020) stated, "we know relatively little about teachers' language practices in early childhood settings" (p.338).

Methods

The ethics committee of Université du Québec à Trois-Rivières approved the protocol of the present study (#CER-19-263-07.23).

Participants

We sent emails to 25 early childhood education centers presenting them the study. These centers offered their ECEs to be part of the project. To be eligible as participants, ECEs had to be in charge of a group of 4- and 5-year-olds and have French as their first language. Sixteen ECEs, from ten different early childhood centers, agreed to participate in the study. Each ECE completed a demographic questionnaire. ECEs who participated in the study had an average early childhood work experience of $17,4 \pm 8,4$ years, and they had worked exclusively with 4- and 5-year-old children for $5,6 \pm 4,5$ years. They were all women, and their average age was $40 \pm 7,9$.

Once all ECEs were recruited as participants, parents consented for their child's to be filmed. Parents also filled out a form about their child's development and their family's socio-demographic information. Apart from their parents' consent, there were no other criteria for children to participate in the study. A total of 126 children took part in the study, and during the recording, there were between six and ten children per group. Participating children were 61 months ± 3.8 months old, 59% were boys, and 13% had a disability that impacted their language development (e.g., autism, language difficulty or disorder, hearing impairment). Half of the mothers had a university degree (50%), and a high proportion (57%) of families had an income of more than (CDN) 90 000\$.

Data Collection

We told ECEs that we wanted to record natural conversations during shared book reading, snack time and group chat. To maximize the representativeness of our data, we adjusted to their schedule to film their regular group chat, snack time and shared book reading. Therefore, if group

chat happened at 8:30, shared book reading at 12h30 p.m., and snack time at 3 p.m., the researcher complied with this schedule and visited three times during the day to record these activities. Four ECEs indicated that they did not engage in group chat activity. Since we wanted to report actual practice, we only recorded the two other activities (shared book reading and snack time) for these ECEs. Thus, the results presented in this study are based on the video of the ECEs' that carried each activity once: book reading ($n=16$), snack time ($n=16$) and group chat ($n=12$).

When arriving in the group to record the first activity, we asked ECEs to interact with children as they usually do (e.g., interrupting activities to manage children's behavior). Shared book reading mostly happened before nap time, and every ECE chose a children's narrative book. Across ECEs, the course of the group chats was the most diverse. Some ECEs asked children if they wanted to share something with the group or what they were planning to do during free play. Other ECEs did their morning routine: describing the weather, singing songs, choosing the "friend of the day", talking about events coming up during the week, etc.

To collect data, we used a video camera and a digital audio recorder attached to the collar of the ECEs' piece of clothing. The recordings were made between February and June 2021. After the recording, the ECEs rated how representative of their day-to-day reality the activities were. On a scale from 0 to 10 (10 being entirely typical), shared book-reading obtained an average of 8.8 (SD: 1.3, $n=16$), snack time, 8.6 (SD: 1.5, $n=16$), and group chat, 9.1 (SD: 1.0, $n=12$).

Data Transcription and Preparation

A trained research assistant (undergraduate student) transcribed verbal interactions between ECEs and children in CHAT format (from the CHILDES programs; MacWhinney, 2012). Rote counting (e.g., one, two, three, four...) and singing songs were not transcribed as utterances. Non-verbal behaviors (e.g., pointing) were noted where relevant to support coding. Utterances were transcribed if they were part of a conversation between ECEs and children and if children's utterances were the focus of ECEs' attention. For example, if the ECE asked a question and did not listen to the child's response, the question was transcribed, but the child's response was not. In total, 7 hours and 50 minutes of interactions were transcribed for 1928 utterances.

The first author, an experienced speech-language pathologist, verified and validated all the transcripts. For snack time, we started transcribing when the food was presented to the children and stopped when the ECEs announced the next activity or when ECEs left the table to clean up. For group chat, we started transcribing when the ECEs announced the beginning of the activity and stopped when the children transitioned to a different activity. For shared book reading, we started transcribing when the book title was mentioned and stopped with the announcement of the next activity. As our study focused on the verbal interaction between ECE and preschoolers, only extratextual talk by each ECE was coded (we did not include texts read aloud by the ECE during shared book reading).

We segmented ECEs and preschoolers' speech into utterances based on pausing, syntactic and semantic cues, and intonation (Bernstein Ratner et al., 2020). Then, we grouped utterances in conversations. A conversation was defined as a sequence of utterances between ECEs' and children on the same topic. To be considered part of the same topic, utterances had to be semantically linked. All utterances on the same topic were counted as a part of the same conversation. The first author performed the first conversation grouping and each co-authors revised half the transcripts. In the event of disagreement, the three authors worked together until they reached agreement. Example 1 illustrates the result of this conversation analysis:

Example 1

- (1) ECE: Who has a bike at home?
- (2) Do you have a bike?
- (3) Child 1: I can ride my bike all by myself.
- (4) Child 2: *Can you tie my shoe?*
- (5) ECE: *Yes, come here.*
- (6) Did you ride your bike yesterday?

In this example, the first conversation (bike riding) is composed of 4 utterances (1, 2, 3, and 6), and the second conversation (tying shoe; italicized) is composed of 2 utterances (4 and 5).

Finally, we counted the number of turns for each conversation. One turn was counted for every group of consecutive utterances produced by either the ECEs or the children during a

conversation. A turn could be composed of one or more utterances. In example 1, the bike riding conversation is composed of 3 turns: the first turn is ECE (utterances 1 and 2), the second turn is child 1 (utterance 3), and the third turn is ECE (utterance 6).

If one conversation was interrupted by a parallel conversation on a different topic that lasted five turns or more, the split utterances of the primary topic utterances were counted as part of two different conversations. This is illustrated in example 2. The “riding a bike” topic is interrupted by a child asking for more food. This new conversation lasted six turns (italicized in the example). Thus, the ECE talking again about bike riding in utterance 9 is considered to start a new conversation rather than the continuity of the same conversation (because it was interrupted by another topic of 5 turns or more).

Example 2 - Nine utterances forming three conversations

- (1) ECE: Who has a bike at home?
- (2) Child: I can ride my bike all by myself.
- (3) Child: *Can I have another piece of apple?*
- (4) ECE: *Maybe later.*
- (5) Child: *I am still hungry.*
- (6) ECE: *But your friend has not eaten yet.*
- (7) Child: *He is not hungry.*
- (8) ECE: *OK, two more pieces for you.*
- (9) So, you can ride your bike by yourself?
- (10) Child: Yes, and my sister too.

Data Analysis

We analyzed the transcripts based on the three dimensions of input quality proposed by Rowe and Snow (2020): linguistic, interactive, and conceptual

The linguistic dimension comprised three measures of ECEs’ utterances. For this dimension, we focused solely on ECEs’ talk as it is recognized as the driving force for vocabulary and grammar development of children (Canut et al., 2022; Wanzek et al., 2023). To report the

quantity of input, we measured the number of ECEs' utterances per minute. Given that children benefit from being exposed to a variety of words, we calculated a type-token ratio to assess ECE's lexical diversity. This ratio was generated in CLAN with the number of different words divided by the total number of words. Finally, to assess the complexity of ECE's syntax, we chose to report the rate per minute of utterances containing two or more conjugated verbs. This rate per minute facilitated the comparison across activities.

Regarding the conceptual and interactive dimensions, both ECEs and preschoolers' contributions were analyzed. The interactive dimension was composed of two measures. The first aimed at measuring the balance between ECEs' and children's verbal participation in the interaction. To do so, we calculated the total number of ECEs' utterances divided by the total number of children's utterances. For the second measure, we calculated the average number of turns per conversation since children's language learning is facilitated by extended conversations (Justice et al., 2018).

Finally, the conceptual dimension was examined using conversation topics. To achieve this, we adapted Leech et al.'s (2018) coding scheme for decontextualized conversations and consensual decisions between two of the authors were used to code conversations either as contextualized or decontextualized. We calculated the rate per minute of utterances decontextualized conversations (ECE's and children's combined). We also calculated the percentage of utterances in decontextualized conversations (ECEs' and children's combined). Table 1 presents the coding scheme for the conceptual dimension, and Table 2 summarizes all the measured variables.

Codes and definition	Topics' example
Contextualized Topics about what is happening here and now	- Giving directions for an activity taking place now - Greeting and praising - Describing what is happening here and now
Decontextualized Absent objects or persons, past or future events or explanations	- Activities done during the weekend - Explanations about why a child is absent - Directions about what will happen later in the day - Print concepts and phonological awareness - Meaning of a word such as "chives", "squall" or "cautious" - General knowledge (e.g., the weather, how a public library works) - Mental state of a character

Tableau 1. – Coding scheme for conversation topics

Dimension of input	Variable	Description
Linguistic	ECEs' utterances – Rate per minute	Number of ECE's utterances per minute
	ECE's lexical diversity	ECE's number of total number of words on the total number of different words (type-token ratio)
	ECEs' complex syntax	Number of ECE's utterances containing two or more conjugated verbs: Rate per minute
Interactive	Ratio ECE's/children's utterances	Number of ECE's utterances divided by the number of children's utterances
	Conversation length	Average number of turns in conversations
Conceptual	Decontextualized talk – Percentage	Percentage of utterances (both children and ECE's) in decontextualized conversations
	Decontextualized talk – Rate per minute	Number of utterances (both children and ECE's) in decontextualized conversations: Rate per minute

Tableau 2. – Description of the variables

Statistical Analyses

Since our objective was to assess how activity settings influence the verbal interactions between ECEs and preschoolers, we performed statistical analyses, using SAS/STAT software Version 9.4 (SAS Institute Inc., Cary, NC, USA). Data respected ANOVA's assumptions. A repeated measures ANOVA was conducted to measure the association between verbal interaction measures and activity settings. Independent variables were the three activity settings (group chat, snack time, and shared book reading) and dependent variables were the seven measures described above. As post-hoc tests, pairwise comparisons were performed for statistically significant simple main effects. We used a Bonferroni correction for both the ANOVA and post-hoc.

Results

We compared verbal interactions between ECE's and preschoolers among three whole-group activities. On average, group chat ($n = 12$) lasted 7min50sec (SD: 5min35sec), snack time ($n = 16$) lasted 14min16sec minutes (SD: 6min34sec), and shared book reading ($n = 16$) lasted 10min34sec (SD: 2min56sec).

Table 3 displays the mean and standard deviation (SD) of the seven measures of verbal interaction across the three activity settings. Table 4 presents the ANOVA and the post-hoc tests examining the association between verbal interactions and activity settings.

Variables	Mean (SD)		
	Group Chat <i>n</i> = 12	Snack time <i>n</i> = 16	Shared book reading <i>n</i> = 16
Linguistic dimension			
ECE's lexical diversity	0.38 (0.05)	0.28 (0.01)	0.37 (0.02)
ECE's complex syntax	2.01 (0.21)	1.83 (0.19)	1.57 (0.19)
ECEs' utterances – Rate per minute	17.12 (1.06)	14.75 (0.93)	10.26 (0.93)
Interactive dimension			
Ratio ECE's/children's utterances	2.49 (0.19)	2.33 (0.16)	2.30 (0.16)
Conversation length	5.27 (0.58)	4.92 (0.33)	3.23 (0.14)
Conceptual dimension			
Decontextualized talk – Rate per minute	14.07 (2.45)	8.93 (1.28)	5.78 (0.75)
Decontextualized talk – Percentage	0.57 (0.09)	0.41 (0.05)	0.35 (0.04)

Tableau 3. – Descriptive statistics for each activity

Measures	<i>p</i> value ANOVA repeated measures	<i>p</i> value for pairs comparisons (effect size)		
		Group Chat vs. Snack Time	Group Chat vs. Shared Book reading	Snack time vs. Shared Book reading
Linguistic dimension				
ECEs' Type-token ratio	0.094			
Number of ECEs' utterances containing two or more conjugated verbs: Rate per minute	1			
Number of ECEs' utterances: Rate per minute	0.001*	.150 (0.38)	<.001* (1.11)	.001* (0.82)
Interactive dimension				
Number of ECEs' utterances on the number of children's utterances	1			
Average number of turns in conversations	0.001*	1 (0.17)	.011* (1.01)	<.001* (1.50)
Conceptual dimension				
Number of educators' and children's utterances in decontextualized conversations: Rate per minute	0.003*	0.339 (0.44)	0.008* (1.02)	0.074 (0.65)
Percentage of utterances in decontextualized segments	0.317			

Tableau 4. – Statistical comparisons between activity settings

Linguistic Dimension

As shown in Table 4, we found no statistically significant differences between the three activity settings regarding ECEs' type-token ratio, $F(2,10.9) = 7.14$, $p = .094$), and complex sentences per minute, $F(2, 26.6) = 2.30$, $p=.1$). However, ECEs produced utterances at different rates across the three activities, $F(2, 27) = 19.21$, $p=.001$). Pairwise comparisons indicated that ECEs produced significantly more utterances per minute during group chat and snack time than during shared book reading.

Interactive Dimension

As shown in Table 4, we found no statistical difference in the number of ECE's utterances on the number of children's utterances, $F(2, 41) = 0.32$, $p=.1$). Across the three settings, on average, ECEs produced between 2,30 and 2,49 utterances for every utterance a child of the group produced. Statistical analyses indicate that conversation length differs between activity settings, $F(2, 12.9) = 19.66$, $p<.001$). Conversations were statistically more extended during snack time and group chat than during shared book reading. Based on this difference in conversation length, we decided to compare the proportion of utterances in short (4 turns or less) or long (5 turns or more) conversations. Extended conversations were more frequent during group chat (65% of all utterances) and snack time (66% of all utterances) than during shared book reading (47% of all utterances).

Conceptual Dimension

As shown in Table 4, the percentage of utterances in decontextualized conversation were not statistically different across activity settings, $F(2,13) = 4.38$, $p=.317$). However, the number of ECEs' and children's utterances in decontextualized conversations per minute was statistically different across activity settings, $F(2,12) = 17.54$, $p=.003$). Post-hoc analysis show that utterances in decontextualized conversations were more frequent during group chat than during shared book reading. During group chat, decontextualized conversations were mainly about personal events (past or future) and general knowledge. During snack time, prototypical decontextualized conversations were almost exclusively related to children's and ECEs' personal lives, preferences, families, or past experiences. Finally, during shared book reading, decontextualized talk was

mostly impersonal: topics were related to print awareness, explanations about the story, and word definition.

Post-hoc analysis

Because other studies have found that complex utterances were more frequent during certain types of discourse (Nippold, 2009; Rioux & Thordardottir, 2023), we decided to perform post-hoc analysis on complex syntax. Consistent with the aforementioned results, the interaction between the percentage of complex syntax and activity setting was not statistically significant, $F(2, 19.6) = 1.74, p = .202$). When considering activity settings, the interaction between the average percentage of complex sentences and decontextualized conversations was non-significant, $F(2, 19.8) = 1.63, p = .221$). However, when solely considering decontextualized and contextualized conversations (not taking activity settings into account), the average percentage of complex sentences was statistically higher when subjects were decontextualized than when they were contextualized, $F(1, 14.7) = 6.09, p = .026$). In other words, complex sentences were more frequent when conversations were decontextualized (effect size = 0.60).

Discussion

This study aimed to describe and compare verbal interactions between ECEs and preschoolers in three activity settings: group chat, snack time, and shared book reading. We analyzed ECEs-children verbal interaction according to seven variables related to the linguistic, interactive, and conceptual dimensions of quality input that are recognized as facilitating preschoolers' language development.

Although all three activities occurred during whole group interactions, the conversations unfolded differently depending on the context. During group chat and snack time, ECEs were more talkative, and conversations were longer than during shared book reading. Our results also show that the number of both ECEs' and children's utterances per minute in decontextualized conversations was higher during snack time than during shared book reading. These findings align with previous studies showing that not all activity settings are equivalent regarding the linguistic

features that promote language development in preschool children (Cabell et al., 2013; Gest et al., 2006; Hadley et al., 2023). Different activity settings tend to focus on different aspects of language. Thus, PD aiming to familiarize preschoolers with academic language should offer various activity settings where language support is present, since each activity is usually brief (less than 15 minutes in the present study).

Our findings also suggest that for some linguistic features, such as syntactic complexity, the type of activity might not be the most decisive factor. The post-hoc analysis indicates that complex syntax was not associated with activity, but varies according to the conversation topic. This is in line with studies on discourse types and syntax conducted with adolescents, which indicate that the more complex the discourse type, the more complex the syntax (Nippold, 2009; Rioux & Thordardottir, 2023).

Shared Book Reading: Impersonal Decontextualized Topics, Limited Interactions

In the present study, impersonal topics such as word definitions or explanations about a natural phenomenon were almost only discussed during shared book reading. These conversation topics are particularly important for preschoolers' language development as they resemble the language children will hear more often once they enter school (Schleppegrell, 2004; van Kleeck, 2014).

Apart from these impersonal topics, our results show that the shared book reading activity did not prompt many verbal interactions' features that are particularly supportive of preschoolers' language development such as complex syntax or extended conversations. This could be partly explained by the fact that almost all ECEs choose to read the book early in the afternoon, just before naptime. ECEs may have felt rushed to finish the book to be "on schedule" for nap time, which reduced verbal interactions. Ten minutes might not be enough to read an entire book and to have responsive conversations with children (Chien et al., 2010). Our findings echo those of Hindman & Wasik (2019), who conducted a study in a similar setting as the present

study. They reported that shared book reading was usually short (10 minutes on average), characterized by brief conversations with the children, and by a small number of extratextual utterances per minute. In addition to promoting specific language-supporting strategies for shared book reading, PD might be more effective if it addressed the moment and the time devoted to shared book reading: allowing more time to the activity could encourage more verbal interactions between ECEs and children.

Contrary to our hypothesis, our statistical analyses showed that ECEs did not use more diverse vocabulary during shared book reading than during group chat or snack time. This is surprising considering that books contain literate language and more diverse vocabulary that could have triggered ECEs to use diverse words when interacting with the children (Hadley et al., 2023). The limited extratextual talk with the children might have prevented ECEs from using the diverse words they read in the book.

Group Chat: Short Activity, Long Conversation

In accordance with our hypothesis, our results demonstrate that group chat activity includes indicators of high-quality interactions: long conversations and a high percentage of utterances in decontextualized conversation. Although the group chat activity was the shortest (7 minutes on average), the rate per minute of utterances in decontextualized conversations was twice as high as during shared book reading. This suggests that even a few-minute group chat might contribute to language development.

Interestingly, four ECEs said they did not have a group chat activity. They mostly justified their choice by stating that the children in their group had limited attention spans. We acknowledge that group chat activities can challenge preschoolers' attention and language abilities. However, this raises the question of ECEs' beliefs and expectations (i.e. what they consider a successful "group chat") and how they view their role in supporting children's engagement in conversational activities. In a previous study (Gingras et al., 2023), ECEs' described their own practices, and some of the participants mentioned that they persisted in offering challenging activities such as "group chat" despite children being shy and having difficulty

participating in decontextualized conversations. These ECEs believed that with their support, preschoolers can learn and be successful in those activities. It might not be the case for the four ECEs in the present study, who do not carry out group chat activities. They might believe that to conduct a group chat activity, children must already be able to participate effectively with little support and no prior practice. PD targeting verbal interactions during group chat activity should consider ECEs' beliefs about what constitutes a successful group chat, as these beliefs might influence ECEs' decision to implement the activity or not.

Snack Time: A Long and Mandatory Activity that Might be Underestimated

In the present study, snack time was the longest activity (average: 14 minutes), and preschoolers usually snack twice a day. Thus, snack time can provide numerous opportunities to promote language development since our results show that it generates long and decontextualized conversations. As hypothesized, snack time prompted many conversations about past events (e.g. what happened the day before with the substitute ECE).

Interestingly, when we explained the study to the recruited ECEs, the four ECEs who didn't have a separate group chat activity said they chatted as a group at snack time, arguing that children are more attentive then because they're busy eating and not just waiting their turn to talk. PD could promote conversation specifically during snacks and meals, as ECEs seem to regard these activities as accessible and acceptable times for interaction. Snack time can indeed be used to talk about more things than the food served. For example, ECEs could engage young children in reminiscing conversations (Van Bergen & Andrews, 2021) or discuss complex topics like "Can we believe what happens in our dreams ?" (Snow et Beals, 2006, p.56).

Strengths and Limits of the Study

Although this study was conducted with a small sample (n=16), its main strength is the fine-grained analysis of verbal interactions between the educators and the children. Each activity was transcribed and coded using multiple coding schemes and consensual decisions. Also, we

analyzed interactions based on the three dimensions of quality input presented by Rowe and Snow (2020). This allowed us to draw a complete portrait of what was going on during these activities and whether certain high-quality features were present at the expense of others.

One limitation of this study regards the lexical diversity measure we chose. The type-token ratio did not allow to accurately understand the different types of vocabulary ECEs' produces across activities. This result could also have been influenced by the nature of the measure we used (type-token ratio). A measure like the number of low-frequency words used by ECEs (Majorano et Lavelli, 2015) might have reflected more precisely what is beneficial for preschoolers' language development. Another limitation is the possibility that ECEs did better than they usually would (intentionally or not) because they knew they were filmed. Nonetheless, our results show how conversations occur when ECEs want to perform at their best.

Future studies

As verbal participation is a crucial feature of children's language learning (Lepola et al., 2023), it would be useful to analyze both sides of the interactions in future studies: ECEs' input and preschoolers' verbal participation (Hadley et al., 2023). There is much to study in different activity settings: Is every child in the group participating verbally in interactions (Chaparro-Moreno et al., 2019)? Do certain activities encourage the use of more complex syntax by the children (Klein et al., 2010)?

Given the present findings, conversation topics remain an interesting research subject. It may be easier for ECEs to change conversation topics than to implement specific language-supporting strategies. Since extended conversations are valuable for language development, researchers could study how topics foster more extended conversations. In line with this, PD could target decontextualized conversations and study ECEs' implementation of these topics.

Conclusion

The present findings suggest that, to maximize language gains during preschool, PD could focus on different activities occurring throughout the day. In addition to shared book reading, PD would be more effective if it took advantage of frequent and mandatory activities, like snack time. These activities might be supportive contexts for ECEs' to implement strategies presented during PD. The intention of PD should not be to standardize verbal interactions so that conversations all look the same across activity settings but rather to take advantage of the opportunities each activity setting has to offer. Responsive and challenging conversations do not exist in a vacuum; they are intrinsically related to the activity and the conversation topic. This could contribute to broadening the tools that will help children develop their language and be more ready for school.

Acknowledgments

We thank the educators, the early childhood centers, the families, and the children who volunteered to participate in the study. We also thank Valérie Jomphe who helped with the statistical analysis.

Funding

This work was supported by Fonds de recherche du Québec and Social Sciences and Humanities Research Council.

References

- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2020). Mealtimes in Head Start pre-k classrooms: Examining language-promoting opportunities in a hybrid space. *Journal of Child Language*, 47(2), 337–357. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000199>
- Bernstein Ratner, N., Brundage, S. B., & Fromm, D. (2020). *A clinician's complete guide to CLAN and PRAAT*. <https://talkbank.org/manuals/Clin-CLAN.pdf>
- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 362–401. <https://doi.org/10.1177/1468798411410802>
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Canut, E., Masson, C., & Husianycia, M. (2022). Impact of language-training programs on French educators’ interactions and child syntax development. *Language and Education*, 0(0), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2127323>
- Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2019). Power of Two: The Impact of 2 Years of High Quality Teacher Child Interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Chaparro-Moreno, L. J., Justice, L. M., Logan, J. A. R., Purtell, K. M., & Lin, T.-J. (2019). The preschool classroom linguistic environment: Children’s first-person experiences. *PLOS ONE*, 14(8), e0220227. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220227>
- Chaparro-Moreno, L. J., Lin, T.-J., Justice, L. M., Mills, A. K., & Uanhoro, J. O. (2022). The Influence of Context on the Abstraction Level of Children’s Conversations in the Preschool Classroom. *Early Education and Development*, 34(3), 705–724.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2067429>

Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development, 81*(5), 1534–1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>

de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development, 77*(4), 861–874. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>

Dolean, D. D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: Evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing, 34*. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10107-4>

Downer, J. T., Doyle, N. B., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Hamre, B. K., LoCasale-Crouch, J., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2024). Coaching and Coursework Focused on Teacher–Child Interactions During Language/Literacy Instruction: Effects on Teacher Outcomes and Children's Classroom Engagement. *Early Education and Development, 35*(5), 1032–1062. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2303604>

Eadie, P., Stark, H., & Niklas, F. (2019). Quality of Interactions by Early Childhood Educators Following a Language-Specific Professional Learning Program. *Early Childhood Education Journal, 47*(3), 251–263. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00929-5>

Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D.-M. C., Crawford, G. M., Frome, P. M., Clifford, R. M., Burchinal, M., Howes, C., Bryant, D. M., & Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 177–193. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>

Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education & Development, 17*(2), 293–

315. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5

Gingras, M-P., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S. et Duchesne, L. (2023). A qualitative exploration of early childhood educators' declared practices when supporting preschoolers' oral language development. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01605-5>

Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R., & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 43(5), 1101–1114. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1101>

Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2022). Purposes, Places, and Participants: A Systematic Review of Teacher Language Practices and Child Oral Language Outcomes in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862-884. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>

Hadley, E. B., Newman, K. M., & Kim, E. S. (2023). Identifying Levers for Improvement: Examining Proximal Processes and Contextual Influences on Preschool Language Development. *Early Education and Development*, 34(1), 181-207. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1979835>

Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Bradley, D. E. (2019). How Classroom Conversations Unfold: Exploring Teacher–Child Exchanges During Shared Book Reading. *Early Education and Development*, 30(4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009>

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)

Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765–778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>

- Kim, J. S. (2019). Making Every Study Count: Learning From Replication Failure to Improve Intervention Research. *Educational Researcher*, 48(9), 599–607. <https://doi.org/10.3102/0013189X19891428>
- Klein, H. B., Moses, N., & Jean, -Baptiste Rachel. (2010). Influence of Context on the Production of Complex Sentences by Typically Developing Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3), 289–302. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0080\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0080))
- Kook, J. F., & Greenfield, D. B. (2021). Examining variation in the quality of instructional interaction across teacher-directed activities in head start classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 19(2), 128–144. <https://doi.org/10.1177/1476718X20942956>
- Leech, K., Wei, R., Harring, J. R., & Rowe, M. L. (2018). A brief parent-focused intervention to improve preschoolers' conversational skills and school readiness. *Developmental Psychology*, 54(1), 15–28. <https://doi.org/10.1037/dev0000411>
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453–479. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Collins, M. F. (2023). Opportunities to Talk Matter in Shared Reading: The Mediating Roles of Children's Engagement and Verbal Participation in Narrative Listening Comprehension. *Early Education and Development*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- Levickis, P., Cloney, D., Roy-Vallières, M., & Eadie, P. (2023). Associations of Specific Indicators of Adult–Child Interaction Quality and Child Language Outcomes: What Teaching Practices Influence Language? *Early Education and Development*, 35(4), 647–666. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2193857>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Majorano, M., & Lavelli, M. (2015). The use of sophisticated words with children with specific language impairment during shared book reading. *Journal of Communication Disorders*, 53, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.10.001>

- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Massey, S. L. (2004). Teacher–Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227–231. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23>
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators’ Use of Cognitively Challenging Questions in Economically Disadvantaged Preschool Classroom Contexts. *Early Education & Development*, 19(2), 340–360. <https://doi.org/10.1080/10409280801964119>
- Nippold, M. (2009). School-Age Children Talk About Chess: Does Knowledge Drive Syntactic Complexity? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4), 856–871. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0094\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0094))
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Soto Ramirez, P., Schachter, R. E., O’Connell, A. A., Justice, L. M., Spear, C. F., & Weber-Mayrer, M. (2020). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and children’s outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 329–343. <https://doi.org/10.1037/edu0000380>
- Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Zettler-Greeley, C. M., Baitel, L. L., Lewis, K., & Thomas, L. J. G. (2022). Small-Group, Emergent Literacy Intervention Under Two Implementation Models: Intent-to-Treat and Dosage Effects for Preschoolers At-Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 337-374. <https://doi.org/10.1177/00222194221079355>
- Rioux, E. J., & Thordardottir, E. (2023). Bilingual Adolescents’ Complex Syntax Production in Both Languages Across Conversational and Expository Contexts. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(8), 2733–2749. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00193
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5–21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>

- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861–874. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. E., & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006(111), 51–66. <https://doi.org/10.1002/cd.155>
- Thorpe, K., Houen, S., Rankin, P., Pattinson, C., & Staton, S. (2022). Do the numbers add up? Questioning measurement that places Australian ECEC teaching as ‘low quality.’ *The Australian Educational Researcher*. 50(3), 781-800. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00525-4>
- Tompkins, V., Zucker, T. A., Justice, L. M., & Binici, S. (2013). Inferential talk during teacher–child interactions in small-group play. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 424–436. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.11.001>
- Van Bergen, P., & Andrews, R. (2021). When and why do early childhood educators reminisce with children about their past experiences? *International Journal of Early Years Education*, 30(1), 71–86. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1971950>
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing Between Casual Talk and Academic Talk Beginning in the Preschool Years: An Important Consideration for Speech-Language Pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724–741. https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-14-0032
- Wanzek, J., Wood, C., & Schatschneider, C. (2023). Teacher Vocabulary Use and Student Language and Literacy Achievement. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(9), 3574–3587. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00605
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. *PEDIATRICS*, 124(1), 342–349. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2267>

Chapitre 4 – Dialogues philosophiques auprès d’enfants âgés de 4 et 5 ans: Étude mixte sur l’expérience des éducatrices et les interactions verbales éducatrices-enfants

Marie-Pier Gingras

Stefano Rezzonico

Louise Duchesne

Résumé

Le dialogue philosophique est une activité qui pourrait être bénéfique pour le développement langagier des enfants d’âge préscolaire. Cette recherche exploratoire comporte deux objectifs : 1) comparer les conversations éducatrices-enfants lors des dialogues philosophiques aux conversations durant la collation, la causerie et la lecture et 2) récolter la perception des éducatrices participantes. Après une brève formation, les éducatrices ont été filmées en interaction avec les enfants alors qu’elles mettaient cette activité en œuvre. À la fin du projet, elles ont partagé leur expérience lors d’un entretien individuel. Résultats: Durant les dialogues philosophiques, les échanges entre les éducatrices et les enfants étaient plus équilibrés et davantage d’énoncés faisaient partie de conversations décontextualisées. Les éducatrices jugent que l’activité de dialogue philosophique est pertinente et adaptée à leur pratique quotidienne. Les dialogues philosophiques semblent être une stratégie prometteuse pour améliorer la qualité des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants d’âge préscolaire.

Reference

Gingras, M-P., Rezzonico, S. & Duchesne, L. (soumis). Dialogues philosophiques avec des enfants âgés de 4 et 5 ans: Étude mixte sur les interactions verbales éducatrices-enfants et la perception des éducatrices. *Revue internationale de communication et de socialisation*.

Introduction

Le langage oral joue un rôle central dans l'apprentissage de la lecture et la réussite scolaire (Dolean et al., 2021; Kendeou et al., 2009). Les interactions enfants-éducatrice de qualité élevée ont le potentiel de propulser les habiletés langagières des enfants (Cash et al., 2019). Toutefois, des résultats de recherche indiquent que ces interactions langagières ne sont pas suffisamment complexes pour maximiser le développement du langage oral qui sera nécessaire une fois l'enfant à l'école (Bouchard et al., 2010; Dickinson et al., 2008; Massey, 2004). C'est-à-dire, que les conversations aborderaient des sujets pas suffisamment abstraits à l'aide de vocabulaire trop courant pour propulser le développement langagier des enfants. Bien que plusieurs programmes de développement professionnel aient tenté d'améliorer la qualité des interactions éducatrices-enfant, leurs résultats sont mitigés (Piasta et al., 2022). En effet, les stratégies enseignées dans les programmes de développement professionnel sont peu employées par les éducatrices (Bergeron-Morin et al., 2022; Justice et al., 2008; Piasta et al., 2020). Afin de soutenir le développement des enfants d'âge préscolaire et favoriser leur réussite éducative, il est pertinent d'explorer l'impact des activités sur le soutien au développement langagier offert aux enfants âgés de 4 et 5 ans. Dans cet article, nous nous intéresserons en particulier au dialogue philosophique, car cette activité a été identifiée pour favoriser les interactions verbales complexes auprès des enfants de 4-5 ans.

Soutenir le développement langagier des enfants âgés de 4 et 5 ans

Les enfants âgés de 4 et 5 ans maîtrisent déjà la base du langage : ils connaissent les mots du quotidien, ils produisent des phrases et peuvent utiliser le langage pour poser des questions, demander un objet, exprimer qu'ils ont faim, etc. Pour continuer à développer leur langage, ces enfants bénéficient de prendre part à des échanges qui intègrent un langage plus complexe (Massey, 2004). Rowe et Snow (2020) ont proposé un cadre théorique visant à apprécier la qualité des interactions adulte-enfant qui soutiennent le développement du langage des enfants de 0 à 5 ans. Ce cadre repose sur trois dimensions : interactive, conceptuelle et linguistique. Pour les enfants âgés de 4 et 5 ans, la dimension interactive est jugée de haute qualité lorsque les

conversations sont réciproques, lorsque l'enfant et l'adulte participent de manière équilibrée aux échanges et lorsque les enfants sont engagés sur des thèmes qui les intéressent (Justice et al., 2018). Cette réciprocité des échanges encourage les conversations qui se déroulent pendant plusieurs tours de parole et ces longs échanges favorisent le développement langagier des enfants (Justice et al., 2018).

En plus des interactions réciproques, les enfants de 4 et 5 ans ont également besoin de participer à des conversations de haute qualité qui mettent au défi leurs habiletés cognitives et langagières (Massey, 2004). La dimension conceptuelle réfère à la présence de ces sujets de conversations exigeants qui invitent les enfants à utiliser leur langage de manière *décontextualisée*, c'est-à-dire pour parler d'objets, de personnes ou d'évènements qui ne se trouvent pas dans l'environnement immédiat. Bien que bénéfiques au développement langagier, ces conversations restent peu présentes dans les interactions adulte-enfants dans les milieux éducatifs (Dickinson et al., 2008; Massey, 2004). Or, Tompkins et al. (2013) indiquent que les adultes qui interagissent avec l'enfant peuvent encourager de telles conversations en posant des questions abstraites (p. ex. Qu'est-ce qui pourrait faire fondre le bonhomme de neige ?) plutôt que concrètes (p. ex. De quelle couleur est ton crayon?). Les éducatrices peuvent aussi encourager les conversations exigeantes en proposant des activités d'évocation (Bechet, 2016) où les enfants devront se souvenir, imaginer, faire des hypothèses, prédire, etc.

Enfin, la dimension linguistique du cadre de Rowe et Snow (2020) comprend l'utilisation par l'adulte de phrases syntaxiquement complexes. Le développement syntaxique des enfants est grandement influencé par le langage oral utilisé par les adultes qui les entourent : l'enfant qui entend un plus grand nombre de phrases complexes tentera davantage de produire ce type de phrases (Canut et al., 2022; Justice et al., 2013). L'adulte peut aussi favoriser le développement syntaxique des enfants en initiant les activités d'évocation mentionnées plus haut. En effet, communiquer des idées plus complexes peut inciter les enfants à produire des phrases plus complexes telles que « *Je suis allée manger chez ma grand-mère parce que mes parents travaillaient* » (Massey, 2004).

L'influence des activités sur les interactions verbales éducatrice-enfants

L'exploitation des activités régulières de la journée (p. ex. : l'accueil, la collation, la lecture) pourrait être une avenue intéressante afin d'améliorer la qualité du soutien langagier offert dans les milieux d'éducation préscolaire car le contexte influence la qualité des interactions éducatrice-enfants (Chaparro-Moreno et al., 2022; Gest et al., 2006). Par exemple, en interaction avec un enfant, les adultes produisent généralement plus d'énoncés décontextualisés durant la lecture partagée d'un livre documentaire que d'un livre narratif (Price et al., 2012). Une autre étude de Pence et al., (2008) indique que les enseignantes ont davantage repris les activités que les stratégies mises de l'avant suite à leur participation au programme de développement professionnel (15h de formation de groupe) qui visait à ce qu'elles utilisent le *Language-focus curriculum* (Bunce, 1995). Ce programme proposait des planifications hebdomadaires qui détaillaient les activités ainsi que les stratégies à utiliser pour soutenir le développement du langage des enfants (p. ex. poser des questions ouvertes, reformuler les énoncés des enfants). Les auteures font l'hypothèse que les enseignantes ont implanté les activités avec une meilleure fidélité parce que les activités étaient tangibles.

Afin de soutenir les interactions de qualité qui soutiennent le développement langagier des enfants de 4 et 5 ans, nous avons voulu explorer si une activité de dialogue philosophique, qui inclut plusieurs des caractéristiques des conversations réciproques et exigeantes (Alt, 2019; Säre et al., 2016), pouvait être mise en œuvre dans des groupes d'enfants âgés de 4 et 5 ans en centre de la petite enfance (CPE).

Le dialogue philosophique

Il existe plusieurs parallèles entre les caractéristiques du dialogue philosophique et les indicateurs d'interactions verbales à privilégier pour soutenir le développement du langage des enfants de 4 et 5 ans. Le dialogue philosophique est une activité où un groupe d'individus est invité à discuter ensemble de questions philosophiques tout en étant soutenu par une personne animatrice (Sharp, 2009). Les interventions et les questions de cette personne jouent un rôle central dans l'activité.

Les dialogues philosophiques abordent des sujets de conversation plus abstraits : « Qu'est-ce qu'un ami ? Doit-on toujours dire la vérité ? ». Également, le dialogue philosophique laisse une grande place aux questions impersonnelles telles que « À quoi servent les parents ? ». Ces questions abstraites invitent les enfants à dépasser leur vécu personnel et à produire des actes de communication complexes comme expliquer, argumenter ou définir des concepts.

Bien que le dialogue philosophique ait initialement été pratiqué auprès d'enfants âgés de 10 ans et plus, des études suggèrent que cette activité peut être utilisée avec des enfants d'âge préscolaire. Daniel et al. (2011) ont réalisé une étude comportant deux groupes. Le groupe expérimenté (26 enfants âgés de 4 ans) avait participé à des dialogues philosophiques chaque semaine depuis quatre mois alors que l'autre groupe (26 enfants de 5 ans) n'était pas expérimenté. À la fin des quatre mois, les deux groupes ont produit des échanges simples marqués par des anecdotes (partage basé sur le vécu personnel) et des monologues (échange entre un enfant et un adulte sans contribution du groupe). Toutefois, seul le groupe expérimenté a pu s'engager dans des interactions verbales complexes lors desquelles les enfants se répondent et questionnent leurs pairs.

Säre et al. (2016) ont également mesuré les effets des dialogues philosophiques chez les enfants âgés de 5 et 6 ans. Un groupe expérimental ($n=58$) ont participé à des dialogues philosophiques toutes les semaines pendant 8 mois. Pendant ce temps, le groupe contrôle ($n=67$) participait aux activités régulières en classe. À la fin du projet, les résultats du *Younger Children Verbal Reasoning Test* (Säre et al., 2016) indiquaient que les enfants du groupe expérimental ont produit plus d'actes de communication complexes (p. ex. : comparer et justifier) que les enfants du groupe contrôle. Les auteurs concluent que la pratique du dialogue philosophique accélère le développement du raisonnement verbal et soutient le développement du langage. Enfin, les résultats d'Alt (2019) ont montré que les dialogues philosophiques engendrent davantage de questions exigeantes que l'activité de lecture dialogique (Whitehurst et al., 1988) effectuée dans une classe d'éducation préscolaire. En somme, l'activité de dialogue philosophique apparaît être un levier potentiel pour améliorer le soutien au développement langagier offert par les éducatrices.

Étudier une intervention dans des conditions réelles

Les interventions trouvées efficaces en contexte de recherche sont habituellement testées dans des conditions idéales de succès (p. ex. intervenants ayant une grande expertise, intensité élevée des interventions). Toutefois, une fois implantée dans des contextes réels, ces mêmes interventions peuvent s'avérer moins efficaces (Kim, 2019; Schwartz et al., 1996). Il est donc important de tenir compte des conditions dans lesquelles l'intervention est destinée à être mise en œuvre (p. ex. : qui réalisera cette intervention ? combien d'heures cette personne peut-elle consacrer à recevoir une formation ?) et aux perceptions des personnes qui devront l'implanter (Proctor et al., 2011). Une intervention peut être efficace, mais les personnes à qui elle est destinée peuvent la considérer non-adaptée à leur réalité (Bradley et Reinking, 2011; Schwartz et al., 1996).

La présente étude

Cette étude avait pour but d'explorer s'il est possible pour les éducatrices de mettre en œuvre une activité de dialogue philosophique avec des enfants âgés de 4 et 5 ans en CPE. L'étude comprend deux objectifs: 1) comparer les interactions verbales éducatrices-enfants durant l'activité de dialogue philosophique avec les interactions lors de trois autres activités usuelles en CPE (lecture, collation, causerie) selon les trois dimensions de Rowe et Snow (2020) qui soutiennent le développement du langage des enfants de 4 et 5 ans; 2) décrire comment les éducatrices ont perçu le projet au regard de quatre indicateurs d'implantation précoce (Proctor et al., 2011): la pertinence, la faisabilité, l'adoption et l'acceptabilité.

Nous avons choisi de tester notre programme dans un contexte le plus proche possible des conditions réelles. Les éducatrices ont animé les dialogues philosophiques après une courte formation de quatre heures. Il était important que la formation soit de courte durée car les frais supplémentaires occasionnés par la libération des éducatrices sont parfois un frein aux formations qui durent plusieurs heures.

Méthodologie

Cette recherche a obtenu l’approbation du comité d’éthique de la recherche avec des êtres humains de l’Université du Québec à Trois-Rivières. Les parents ont consenti à ce que leur enfant soit filmé dans le cadre de l’étude.

Participant^{es}

Après une invitation directe, trois CPE ont accepté de participer à l’étude pour un total de quatre éducatrices responsables d’un groupe d’enfants âgés de 4 et 5 ans. Leurs caractéristiques sont présentées dans le tableau 1.

Pseudonyme	Âge	Diplôme	Années d’expérience en tant qu’éducatrice	Années d’expérience auprès des enfants de 4 et 5 ans
Christine	43	Technique d’éducatrice à l’enfance + Certificat universitaire en soutien pédagogique	23 ans	4 ans
Myriam	24	Technique d’éducatrice à l’enfance	4 ans	1 an
Gabrielle	40	Technique en éducation en service de garde	19 ans	8 ans
Judith	27	Attestation d’études collégiales en éducation à l’enfance	5 ans	5 ans

Tableau 5. – Caractéristiques des participant^{es}

Les quatre éducatrices étaient non-familiales avec la philosophie pour enfants.

Matériel

La chercheure principale [première auteure] a élaboré le matériel utilisé lors du projet : la formation au dialogue philosophique, le cahier d'animation et le guide d'entretien individuel. Au moment de l'étude, elle étudiait au doctorat et était orthophoniste depuis plus de 10 ans. Elle s'est formée au dialogue philosophique principalement avec des lectures et des ateliers.

Formation

La formation se déroulait sur deux rencontres de deux heures chacune et abordait les sujets suivants: présentation du dialogue philosophique avec des enfants, habiletés de pensée qui peuvent être sollicitées au préscolaire (p. ex. exprimer son accord ou son désaccord, donner des exemples) et stratégies d'animation à privilégier (p. ex. inviter les enfants à répondre aux propos des autres enfants, suivre l'intérêt des enfants). Des séquences du film documentaire *Ce n'est qu'un début* (Pozzi et Barougier, 2010) dans lequel des enfants d'âge préscolaire prennent part à des dialogues philosophiques ont été présentées et discutées (p. ex. : identifier le type de questions posées). Enfin, au cours des deux rencontres de formation, cinq courtes discussions philosophiques ont eu lieu entre les participantes et la chercheure principale qui agissait à titre de formatrice.

Cahier

Afin de soutenir les éducatrices pendant les dialogues philosophiques avec les enfants, un cahier d'animation a été conçu. Il contenait les stratégies d'animation et des exemples de questions pour chacun des thèmes suggérés (p. ex.: Est-ce que toutes les personnes à qui on parle sont nos amis (thème : les amis) ? Y a-t-il de bonnes peurs (thème : la peur) ?). Les questions et les thèmes ont été élaborés et adaptés pour les enfants d'âge préscolaire à partir de la collection de livres jeunesse *Philo z'enfants* et du livre *Pratiquer la philosophie au primaire* (Gagnon et Mailhot-Paquet, 2021)

Entretien individuel

Le guide d'entretien a été élaboré par la chercheuse principale et révisé par les co-chercheurs. Il abordait quatre mesures d'implantation de projet de Proctor et al. (2011) : l'acceptabilité (satisfaction générale face au projet), la pertinence (perception que le projet est compatible avec le milieu), la faisabilité (perception que l'approche est applicable au quotidien) et l'adoption (utilisation de l'approche par les éducatrices). Les éducatrices ont été questionnées sur leur appréciation du projet, sur les thèmes qui avaient bien fonctionné et sur la manière dont le projet s'était déroulé dans leur groupe.

Procédure

L'étude s'est déroulée sur 14 semaines. La figure 1 présente les différentes étapes, incluant la collecte de données sur vidéo et l'enregistrement audio de l'entretien individuel.

Semaine	1 ou 2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 ou 14
Activité												
	Visite pré-test	Formation		Dialogue philosophique (8 semaines)								Entretien individuel

Figure 1. – Déroulement de l'étude

Lors des semaines 1 et 2, la chercheuse principale a visité chaque éducatrice dans son groupe et a remis aux éducatrices les diapositives de la formation et le cahier d'animation. Afin de comparer les interactions lors des dialogues philosophiques avec les interactions lors de trois autres activités quotidiennes, la chercheuse a aussi filmé la lecture d'histoire, la collation et la causerie. Une éducatrice n'a pas fait de causerie.

Durant les semaines 3 et 4, les quatre éducatrices ont assisté ensemble aux deux rencontres de formation sur la plateforme de visioconférence Zoom.

Entre la semaine 5 et 12 (huit semaines), les éducatrices ont reçu la consigne d'animer un dialogue philosophique par semaine. Le choix du thème, la durée et le moment de l'activité

étaient entièrement laissés à leur discrétion. La chercheuse a filmé les dialogues philosophiques à trois reprises (lors des semaines 6, 9 et 12). Ces activités incluaient entre 4 et 10 enfants par groupe.

Enfin, durant les semaines 13 ou 14, chaque éducatrice a participé un entretien individuel afin de partager son appréciation du projet. Afin de favoriser la libre expression des participantes, ces entretiens ont été menés par une personne extérieure au projet. Au moment des entretiens, cette personne était orthophoniste depuis plus de 10 ans, elle étudiait au doctorat et avait de l'expérience en recherche qualitative.

Analyse des données issues des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants

Afin de répondre au premier objectif, les activités filmées ont toutes été transcrites : la lecture d'histoire, la causerie, la collation ainsi que les trois vidéos des dialogues philosophiques. Une assistante de recherche formée (étudiante au baccalauréat en psychologie) a effectué la transcription des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants de leur groupe à l'aide du logiciel CLAN (MacWhinney, 2012). Le texte lu dans le livre durant l'activité de lecture n'a pas été analysé car l'étude visait à étudier les conversations entre les éducatrices et les enfants lors desquelles les enfants intervenaient. La chercheuse principale a révisé toutes les transcriptions. Nous rapportons les principales informations de transcription et de codage (pour tous les détails, voir la procédure dans Gingras et al. (soumis)).

D'abord, les interactions verbales ont été segmentées en énoncés sur la base des pauses, des indices syntaxiques et sémantiques et de l'intonation (Bernstein Ratner et al., 2020). Puis, nous avons regroupé les énoncés en conversations. Une conversation a été définie comme une séquence de tours de parole qui portait sur un même sujet. Enfin, nous avons compté le nombre de tours par conversation. Un tour a été défini comme un groupe d'énoncés consécutifs produits par les éducatrices ou les enfants au cours d'une conversation.

Nous avons analysé les transcriptions en fonction des trois dimensions de la qualité des interactions proposées par Rowe et Snow (2020). Nous avons utilisé ce cadre parce qu'il permet de bien décrire les différentes variables de l'interaction qui influencent le développement du langage des enfants âgés de 4 et 5 ans. La dimension linguistique comprenait le nombre d'énoncés de l'éducatrice par minute et le pourcentage d'énoncés de l'éducatrice qui contiennent deux verbes conjugués ou plus. La dimension interactive incluait le nombre de nombre total d'énoncés des éducatrices sur le nombre total d'énoncés des enfants et le pourcentage total d'énoncés des enfants et des éducatrices faisant partie d'une conversation longue. De plus, basé sur la classification de Cabell et al. (2015), les conversations ont été catégorisées en conversations courtes (quatre tours de parole et moins) et en conversations longues (cinq tours et plus). Enfin, la dimension conceptuelle incluait le pourcentage total d'énoncés des enfants et des éducatrices faisant partie d'une conversation décontextualisée. La chercheure principale a codé le sujet des conversations comme étant contextualisé ou décontextualisé (adaptation de Leech et al., 2018). Les conversations contextualisées avaient pour sujet des événements, des personnes ou des objets présents dans la pièce (p.ex.: saluer un enfant, donner une consigne pour l'activité en cours). Les conversations décontextualisées portaient sur d'événements, de personnes ou d'objets absents ou sur des concepts abstraits (p.ex.: expliquer le sens d'un mot, parler d'une activité à venir, discuter de connaissances générales comme le fonctionnement d'une bibliothèque municipale). À la suite de ce premier codage, les deux co-chercheurs ont révisé chacun la moitié des transcriptions et les désaccords ont été discutés afin d'arriver à des décisions consensuelles.

Analyse des entretiens individuels post-projet

Les entretiens individuels ont été transcrits par la chercheure principale afin de se familiariser avec leur contenu. Elle a codé les extraits d'entretiens en réalisant une analyse déductive à partir de quatre indicateurs d'implantation précoce de Proctor et al. (2011) : 1) les dialogues philosophiques sont-ils compatibles avec le travail des éducatrices (pertinence) ? 2) les dialogues philosophiques sont-ils concrètement applicables dans leur quotidien (faisabilité)? 3)

les éducatrices ont-elles réalisé des dialogues philosophiques dans leur groupe (adoption) ? et 4) les éducatrices sont-elles satisfaites de l'ensemble du projet (acceptabilité) ? Les noms des éducatrices ont été changés afin de conserver la confidentialité.

Résultats

Comparer les interactions verbales entre le dialogue philosophique, la lecture partagée, la collation et la causerie

Lors des captations vidéo des dialogues philosophiques, deux éducatrices (Christine et Myriam) ont réalisé l'activité durant la collation et deux autres (Gabrielle et Judith) ont opté pour le moment de la causerie. Vu le caractère exploratoire de l'étude et le petit échantillon ($n = 4$), seules des analyses descriptives ont été réalisées. Les contextes d'activités sont les variables indépendantes et les cinq mesures des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants sont les variables dépendantes.

La figure 2 indique que les éducatrices produisent autour de 15 à 20 énoncés par minute tant lors des dialogues philosophiques que lors de la causerie ou de la collation. Lors de la lecture, deux éducatrices (Myriam et Gabrielle) ont produit moins d'énoncés par minute que lors des autres activités. Ainsi, relativement à la quantité de langage auquel les enfants sont exposés, les dialogues philosophiques semblent généralement similaires aux autres activités ou mieux que la lecture pour deux des quatre éducatrices.

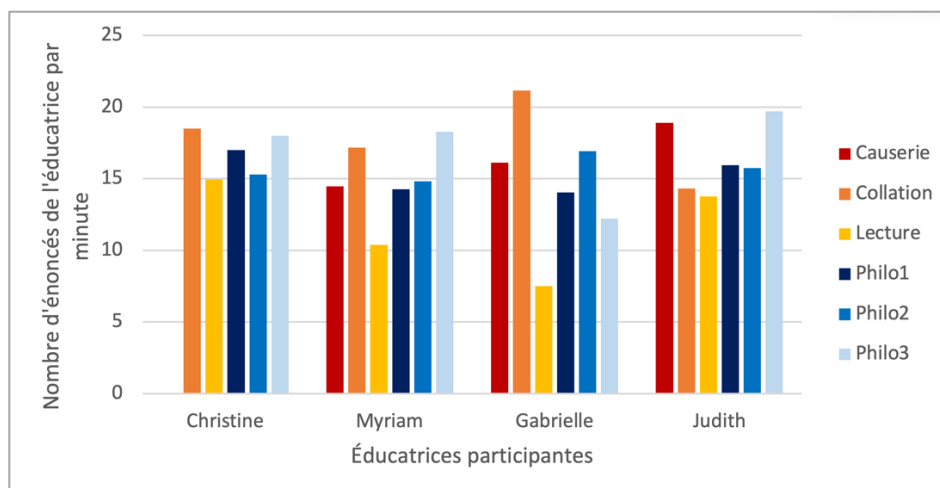


Figure 2. – Nombre d'énoncés des éducatrices par minute

La figure 3 montre que pendant les dialogues philosophiques, toutes les éducatrices ont produit plus de phrases complexes par minute que lors des autres activités filmées, sauf Judith durant sa première activité de dialogue philosophique. Durant les dialogues philosophiques, les éducatrices ont donc tendance à produire davantage de phrases complexes que durant les autres activités filmées.

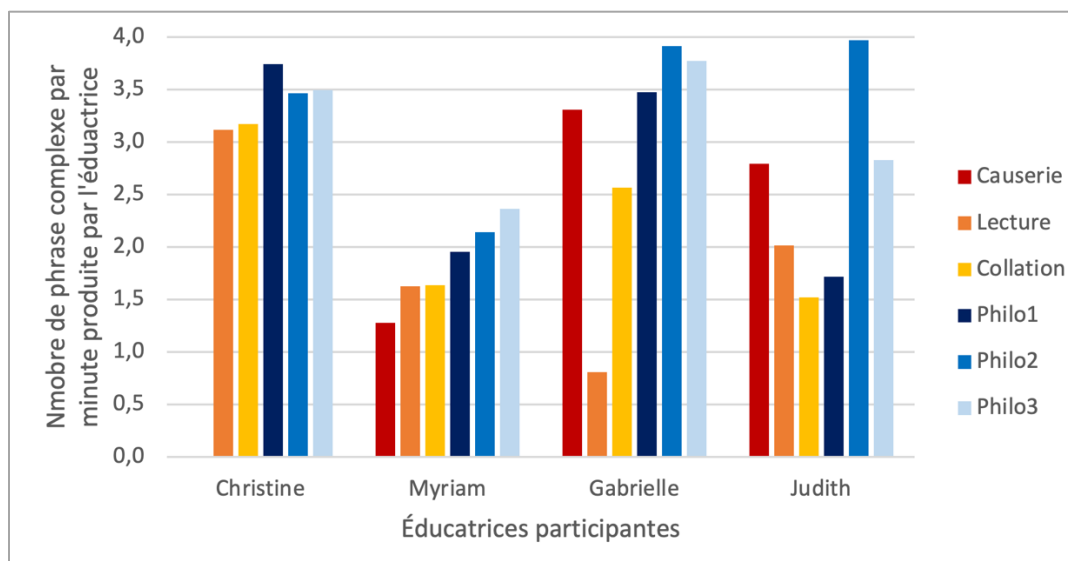


Figure 3. – Nombre de phrases complexes par minute - Énoncés des éducatrices

La figure 4 présente le nombre total d'énoncés des éducatrices divisé par le nombre total d'énoncés des enfants. Ces données sont un indicateur de l'équilibre de l'interaction et permettent d'apprécier la place que les enfants prennent dans l'échange (1 = enfants et l'éducatrice ont produit le même nombre d'énoncés). De manière générale, le ratio lors des dialogues philosophiques était autour de 1,5 mais dans le cas de Myriam, le troisième dialogue, de même que la causerie et la collation sont plus près de 3. Ainsi, lors des activités de dialogues philosophiques, pour chaque énoncé produits par l'éducatrice, le ratio entre les énoncés de l'éducatrice et ceux des enfants s'apparentent aux ratios présents lors des autres activités.

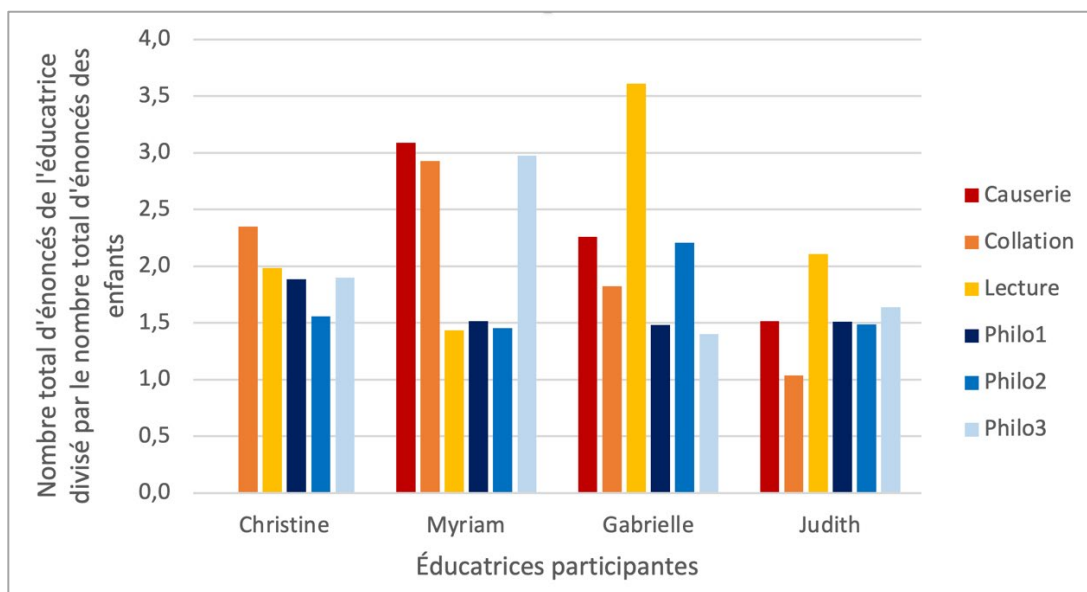


Figure 4. – Nombre total d'énoncés des éducatrices divisé par le nombre total d'énoncés des enfants

La figure 5 présente le pourcentage d'énoncés des enfants et des éducatrices faisant partie de conversations longues. Dans le groupe de Myriam, ce pourcentage est plus élevé lors des dialogues philosophiques (autour de 80%), de la causerie et de la collation. Les trois dialogues philosophiques animées par Christine contiennent un plus haut pourcentage d'énoncés dans les conversations longues (environ 65-75%) que ses activités de collation et lecture (autour de 50 à

60%). Pour les deux autres éducatrices (Gabrielle et Judith), le pourcentage d'énoncés dans des conversations longues est plus élevé lors des dialogues philosophiques (autour de 70%) que lors de l'activité de lecture (entre 40 et 45%). Ces résultats indiquent que, de manière générale, les dialogues philosophiques génèrent autant ou davantage d'énoncés faisant partie de conversations longues que les autres activités filmées.

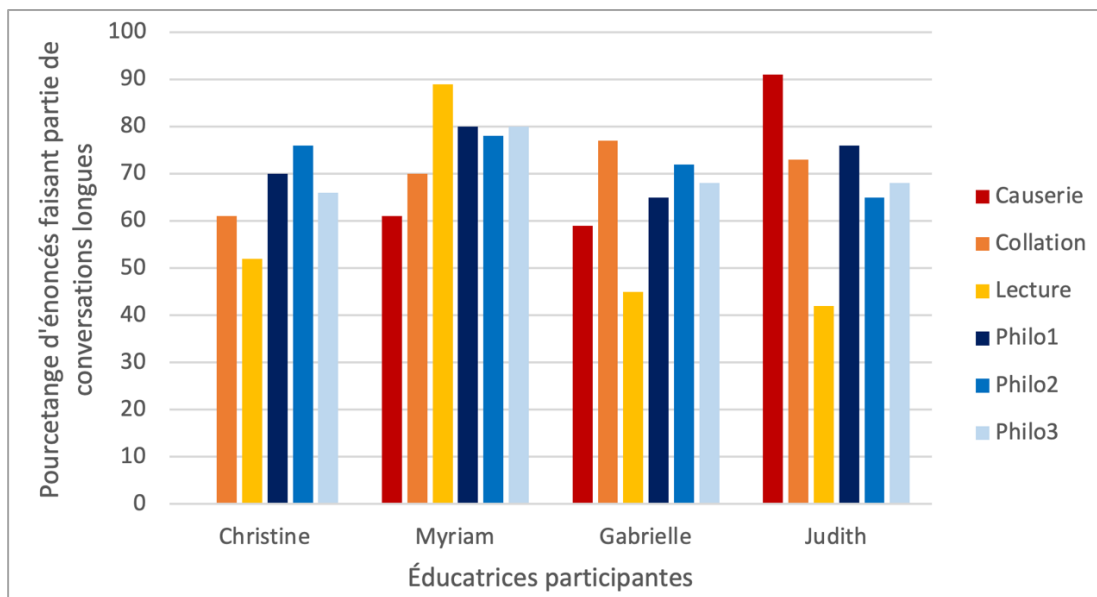


Figure 5. — Pourcentage d'énoncés des éducatrices et des enfants faisant partie de conversations longues

Enfin, la figure 6 indique que pour deux éducatrices (Gabrielle et Judith), le pourcentage d'énoncés des enfants et des éducatrices faisant partie de conversations décontextualisées apparaît deux fois plus élevé lors des dialogues philosophiques (autour de 80%) que lors de la lecture (entre 30 et 40%). Dans le groupe de Christine, les dialogues philosophiques ont généré un pourcentage de conversations décontextualisées (environ 60%) similaire à ceux obtenus lors de lecture et de la collation (entre 50 et 60%). À nouveau, ces résultats indiquent que les dialogues philosophiques engendrent généralement autant ou davantage d'énoncés dans des conversations décontextualisées que les autres activités filmées.

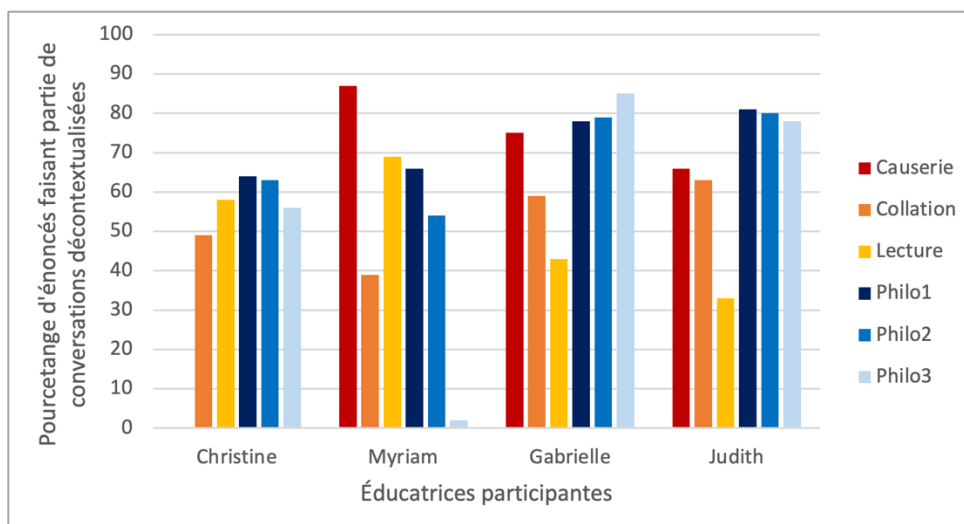


Figure 6. – Pourcentage d'énoncés des éducatrices et des enfants faisant partie de conversations décontextualisées

Perceptions des éducatrices relativement au projet

Pour répondre au deuxième objectif de cette étude, nous avons analysé les entretiens individuels post-projet des éducatrices participantes selon les quatre indicateurs d'implantation précoce de Proctor et al. (2011) : la pertinence, la faisabilité, l'adoption et l'acceptabilité.

Concernant l'indicateur de pertinence, les dialogues philosophiques apparaissent être en adéquation avec le programme éducatif, comme le dit Christine : « Je suis allée sur la plate-forme pédagogique qu'on a fait dernièrement pour le CPE. Je trouve que la philo va dans le même sens. » De plus, les éducatrices participantes mentionnent que les dialogues philosophiques sont bénéfiques pour les enfants de leur groupe : « J'ai vraiment aimé ça. Mais encore plus que je pensais là. Ça amène vraiment les enfants à réfléchir pas pas tout le temps sur les mêmes sujets dont on parle souvent » (Myriam). Les participantes considèrent que l'activité de dialogue philosophique est cohérente avec leur mandat d'éducatrice et qu'ils sont bénéfiques pour les enfants âgés de 4 et 5 ans de leur groupe.

Relativement à l'indicateur de faisabilité, les éducatrices mentionnent que les dialogues philosophiques sont praticables à travers leur réalité quotidienne : « J'ai un groupe vraiment qui

est placoteux et qui est ouvert. C'était facile de faire ces causeries-là. » (Gabrielle). Myriam a été positivement surprise par la bonne participation des enfants : « Je ne pensais pas que les enfants allaient autant embarquer. ». Quant à Judith, elle mentionne que certains thèmes peuvent être utilisés avec succès à plusieurs reprises: « Le thème de l'amour, on aurait encore autant de choses à se raconter. Ils se relancent entre eux, ils se posent des questions. » Ainsi, les éducatrices soutiennent qu'il est faisable de réaliser des dialogues philosophiques avec des enfants d'âge préscolaire dans le contexte d'un groupe CPE.

Quant à l'indicateur d'adoption, les éducatrices mentionnent avoir utilisé les dialogues philosophiques lors d'activité planifiées, tel que prévu dans l'étude. C'est ce qu'affirme Christine: « Dans ma semaine, on a une journée causerie philosophique. C'est ciblé, on en a une. Si on ne la fait pas cette journée-là, bien va falloir la faire dans la semaine parce que je ne passe pas droit. » Aux dires des éducatrices, les dialogues philosophiques semblent être intégrés à leur routine.

Enfin, pour l'indicateur d'acceptabilité, les éducatrices se disent très satisfaites du projet. Elles ont apprécié la formation et le cahier d'animation reçus: « Tout était aussi clair et précis, tu as vraiment ton thème avec les questions que tu peux poser. » (Myriam). Elles ont également aimé réaliser cette activité avec leur groupe, comme Gabrielle le souligne : « J'ai vraiment trippé, si je peux dire le mot, à faire ça avec les enfants. ». Les éducatrices participantes affirment donc avoir vécu une expérience positive en lien avec le projet.

Discussion

Cette étude visait à comparer les interactions verbales entre les éducatrices et les enfants lors des dialogues philosophiques animés par les éducatrices participantes aux interactions lors de trois autres activités courantes en CPE et à décrire comment les éducatrices ont perçu le projet selon quatre indicateurs d'implantation précoce. Globalement, les résultats suggèrent que lorsque les éducatrices et les enfants de 4 et 5 ans s'engagent sur des questions philosophiques, les interactions verbales éducatrice-enfants partagent certaines caractéristiques qui soutiennent

le développement langagier des enfants. Les résultats indiquent également que les éducatrices ont apprécié le projet.

Les dialogues philosophiques semblent encourager les conversations longues et l'équilibre entre la contribution des éducatrices et celle des enfants. Ces deux résultats peuvent être liés aux caractéristiques inhérentes des dialogues philosophiques : une activité axée sur les contributions des enfants où le rôle de l'adulte est de susciter ces prises de parole en écoutant et en relançant l'échange avec des questions. Ainsi, le dialogue philosophique apparaît soutenir la réciprocité des échanges en augmentant la prise de parole des enfants et en favorisant de multiples tours de parole sur un même sujet.

Les dialogues philosophiques semblent également avoir influencé la nature des sujets de conversation abordés comme le montre l'augmentation du pourcentage d'énoncés faisant partie de conversations décontextualisées. Il est possible que la hausse de conversations décontextualisées ait contribué à augmenter le pourcentage de phrases complexes produites par les éducatrices dans la présente étude, un effet présent chez les adolescents (Nippold, 2009; Rioux et Thordardottir, 2023).

L'analyse qualitative des entretiens individuels indique que les quatre premiers critères d'une mise en œuvre réussie ont été atteints (Proctor et al., 2011). Les éducatrices ont jugé que l'activité de dialogue philosophique était théoriquement compatible avec leur quotidien (critère de pertinence) et concrètement applicable dans leur contexte (critère de faisabilité). Elles ont utilisé l'approche proposée (critère d'adoption) et se disent satisfaites de l'ensemble du projet (critère d'acceptabilité). L'atteinte de ces critères peut avoir été soutenue par la grande autonomie donnée aux éducatrices. En effet, les éducatrices avaient carte blanche quant au déroulement des dialogues philosophiques : thème choisi, durée, moment de la journée, jumelage ou pas avec une autre activité (ex. : collation). Ceci a pu leur permettre d'adapter l'activité à la réalité de leur groupe (ex. : niveau d'attention des enfants) et, ainsi, vivre plus de succès et de satisfaction dans l'implantation du projet (Lyon et Bruns, 2019).

Forces et limites de la présente étude

La principale force de cette recherche est d'avoir pu tester dans des conditions réelles la mise en œuvre d'une activité de dialogue philosophique auprès d'enfants âgés de 4 et 5 ans. Les résultats indiquent que même après une courte formation de 4 heures, les éducatrices ont été capables d'engager les enfants de leur groupe sur des questions complexes. Le dialogue philosophique apparaît être une activité accessible pour les enfants et les éducatrices et compatible avec le programme éducatif déployé en CPE.

Toutefois, cette étude a aussi des limites, notamment, en raison de son caractère exploratoire et de son petit nombre de participantes. Les quatre éducatrices ont volontairement participé et elles avaient peut-être d'emblée de l'ouverture face aux dialogues philosophiques. Une étude à plus grande échelle sans biais de sélection serait aussi nécessaire afin de s'assurer que le projet est vu positivement par un plus grand nombre d'éducatrices. Il serait également important d'analyser les thèmes choisis par les éducatrices ainsi que l'interaction verbale qu'ils ont générée.

Recherches futures

Dans le futur, il serait nécessaire d'étudier plus finement le déroulement des dialogues philosophiques en abordant les types de questions qui amènent les enfants à parler davantage ainsi que l'impact des dialogues philosophiques sur le développement langagier des enfants.

Ensuite, toutes les éducatrices ont utilisé le cahier pour animer les dialogues philosophiques. Afin de profiter des opportunités spontanées, il pourrait être pertinent de rédiger un cahier d'animation autour des intérêts fréquents des enfants (p. ex.: *est-ce toujours agréable de grandir ? les super-héros peuvent-ils faire tout ce qu'ils veulent ?*).

Enfin, il serait pertinent d'étudier d'autres programmes de développement professionnel courts, centrés sur la mise en œuvre d'autres activités ayant le potentiel de propulser le développement langagier des enfants comme les livres documentaires ou la réalisation d'activités scientifiques (Chaparro-Moreno et al., 2022; Price et al., 2012).

Conclusion

Les dialogues philosophiques ont contribué à ce que les interactions verbales entre les éducatrices et les enfants soient plus réciproques et plus exigeantes relativement aux habiletés langagières des enfants. Les résultats de cette étude suggèrent qu'un dispositif de développement professionnel minimaliste qui cible une activité à haut potentiel peut influencer positivement l'interaction verbale entre les éducatrices et les enfants et être bien accueillie par les éducatrices.

Remerciements

Merci aux éducatrices et aux parents qui ont accepté que leurs enfants participent à cette recherche. Merci à Pamela McMahon-Morin pour la réalisation des entretiens et à Raphaële Villeneuve pour la transcription des vidéos.

Références

- Alt, K. S. (2019). Philosophising with young children as a language-promoting principle. *Childhood & Philosophy*, 15, 1–20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42556>
- Bechet, A-L. (2016). *L'importance du langage dans la démarche d'investigation au cycle 1*. [Master, Université Savoie Mont Blanc]. DUMAS. [En ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01404877/document>
- Bergeron-Morin, L., Bouchard, C., & Hamel, C. (2022). Regards posés sur les pratiques de soutien du développement langagier par des éducatrices en centre de la petite enfance: Vers une individualisation des objectifs de développement professionnel. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 46(2), 105-121.
- Bernstein Ratner, N., Brundage, S. B., & Fromm, D. (2020). A clinician's complete guide to CLAN and PRAAT. [En ligne] <https://talkbank.org/manuals/Clin-CLAN.pdf>
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A., & Brunson, L. (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371–379. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>
- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 362–401. <https://doi.org/10.1177/1468798411410802>
- Bunce, B. H. (1995). *Building a language-focused curriculum for the preschool classroom*. Baltimore. Brookes
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Canut, E., Masson, C., & Husianycia, M. (2022). Impact of language-training programs on French educators' interactions and child syntax development. *Language and Education*, 37(2), 131-150. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2127323>
- Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2019). Power of Two: The Impact of 2 Years

- of High Quality Teacher Child Interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Chaparro-Moreno, L. J., Lin, T.-J., Justice, L. M., Mills, A. K., & Uanhoro, J. O. (2022). The Influence of Context on the Abstraction Level of Children’s Conversations in the Preschool Classroom. *Early Education and Development*, 34(3), 705–724. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2067429>
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. A. (2010). Children’s classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534–1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Daniel, M.-F., Pettier, J.-C., & Auriac-Slusarczyk, E. (2011). The Incidence of Philosophy on Discursive and Language Competence in Four-Year-Old Pupils. *Creative Education*, 02(03), 296–304. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.23041>
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of Teacher–Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. *Early Education & Development*, 19(3), 396–429. <https://doi.org/10.1080/10409280802065403>
- Dolean, D. D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: Evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*, 34. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10107-4>
- Gagnon, M., & Mailhot-Paquet, E. (2021). *Pratiquer la philosophie au primaire*. Chenelière.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education & Development*, 17(2), 293–315. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5
- Gingras, M.-P., Rezzonico, S. & Duchesne, L. (soumis). Early Childhood Educators’ Verbal Interactions with Preschoolers during Group Chat, Snack Time and Shared Book Reading
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms:

What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42,79, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>

Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>

Justice, L. M., McGinty, A. S., Zucker, T., Cabell, S. Q., & Piasta, S. B. (2013). Bi-directional dynamics underlie the complexity of talk in teacher–child play-based conversations in classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 496–508. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.02.005>

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765–778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>

Kim, J. S. (2019). Making Every Study Count: Learning From Replication Failure to Improve Intervention Research. *Educational Researcher*, 48(9), 599–607. <https://doi.org/10.3102/0013189X19891428>

Leech, K., Wei, R., Harring, J. R., & Rowe, M. L. (2018). A brief parent-focused intervention to improve preschoolers' conversational skills and school readiness. *Developmental Psychology*, 54(1), 15–28. <https://doi.org/10.1037/dev0000411>

Lyon, A. R., & Bruns, E. J. (2019). User-Centered Redesign of Evidence-Based Psychosocial Interventions to Enhance Implementation—Hospitable Soil or Better Seeds? *JAMA Psychiatry*, 76(1), 3–4. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.3060>

MacWhinney, B. (2000). The CHILDES project: Tools for analyzing talk (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Massey, S. L. (2004). Teacher–Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227–231. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23>

Nippold, M. (2009). School-Age Children Talk About Chess: Does Knowledge Drive Syntactic Complexity? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4), 856–871. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0094\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0094))

- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool Teachers' Fidelity in Implementing a Comprehensive Language-Rich Curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39*(3), 329–341. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Soto Ramirez, P., Schachter, R. E., O'Connell, A. A., Justice, L. M., Spear, C. F., & Weber-Mayrer, M. (2020). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and children's outcomes. *Journal of Educational Psychology, 112*(2), 329–343. <https://doi.org/10.1037/edu0000380>
- Pozzi, J.-P., & Barougier, P. (Directors). (2010). *Ce n'est qu'un début*. Ciel de Paris.
- Price, L. H., Bradley, B. A., & Smith, J. M. (2012). A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 426–440. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.003>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda. *Administration and Policy in Mental Health, 38*(2), 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Rioux, E. J., & Thordardottir, E. (2023). Bilingual Adolescents' Complex Syntax Production in Both Languages Across Conversational and Expository Contexts. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 66*(8), 2733–2749. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00193
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language, 47*(1), 5–21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames. Journal of the Humanities and Social Sciences, 20*(3), 273. <https://doi.org/10.3176/tr.2016.3.03>
- Schwartz, I. S., Carta, J. J., & Grant, S. (1996). Examining the Use of Recommended Language Intervention Practices in Early Childhood Special Education Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(2), 251–272. <https://doi.org/10.1177/027112149601600208>

- Sharp, A. M. (2009) Quelques présuppositions sur la notion de communauté de recherche. Dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, (3^e éd., pp. 51-62). Presses de l'Université Laval.
- Tompkins, V., Zucker, T. A., Justice, L. M., & Binici, S. (2013). Inferential talk during teacher–child interactions in small-group play. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 424–436. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.11.001>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Chapitre 5 – Discussion

La présente thèse avait comme objectif général de mieux comprendre et de décrire les facteurs qui influencent comment les interactions verbales se déroulent entre les éducatrices et les enfants âgés de 4 et 5 ans en CPE. Cet objectif général a été décliné en trois objectifs de recherche qui ont chacun fait l'objet d'une étude. Ultimement, les résultats de ces trois études ont pour but d'aider à concevoir des programmes de développement professionnel qui tiennent davantage compte de la réalité des éducatrices afin que les pratiques promues dans ces programmes soient plus faciles à mettre en œuvre sur le terrain.

Cette discussion générale présente d'abord une synthèse de chacune des études. Ensuite, les résultats de la thèse sont en lien avec les trois composantes du modèle de changement de comportements de Michie et al. (2011) détaillées en introduction : 1) les connaissances et les habiletés de l'individu, 2) la motivation de l'individu et 3) les opportunités présentes dans l'environnement. Ces trois sections intègrent également les implications pour les programmes de développement professionnel.

Synthèse des résultats de la thèse

La première étude a permis d'explorer les pratiques déclarées des éducatrices lorsqu'elles visent à soutenir le développement langagier des enfants âgés de 4 et 5 ans. Les résultats indiquent que les éducatrices décrivent des pratiques de soutien au développement langagier de manière plus large que les pratiques typiquement mises de l'avant dans les programmes de développement professionnel (p. ex. : reformuler, poser des questions ouvertes, offrir des modèles linguistiques, ajouter de l'information, etc.). Ainsi, les analyses ont permis d'identifier que, relativement au soutien au développement langagier, les éducatrices accordent une place centrale à la relation de confiance qu'elles ont avec les enfants. À partir de cette même préoccupation, les éducatrices disaient adopter l'une des deux pratiques suivantes : tabler sur cette relation positive pour proposer des défis langagiers plus grands ou ne pas intervenir sur les

difficultés de communication des enfants afin de protéger la relation et l'estime de soi des enfants. Les éducatrices associent également leurs pratiques de soutien langagier aux choix des activités qui composent la routine ainsi qu'à l'environnement physique et social dans lequel les interactions ont lieu.

La grande majorité des pratiques nommées par les éducatrices étaient pertinentes pour tous les enfants âgés de moins de 5 ans, quel que soit leur âge : développer une relation de confiance avec les enfants, lire des livres, suivre l'intérêt de l'enfant, offrir des opportunités aux enfants afin qu'ils prennent la parole, etc. Ainsi, bien que les participantes de cette étude travaillaient toutes dans des groupes exclusivement composés d'enfants âgés de 4 et 5 ans, peu de pratiques liées précisément aux besoins langagiers de ces enfants ont été décrites (p. ex. : donner des modèles plus complexes comme des récits personnels, aborder des sujets décontextualisés, utiliser des mots moins fréquents).

Dans le deuxième article, nous avons comparé les interactions verbales entre les éducatrices et les enfants lors de trois activités : la lecture partagée, la collation et la causerie. Les analyses ont été réalisées en fonction des trois dimensions de la qualité des interactions verbales reconnues pour faciliter le développement du langage chez les enfants d'âge préscolaire : les dimensions linguistique, interactive et conceptuelle (Rowe et Snow, 2020). Parmi les 16 éducatrices participantes, quatre n'avaient pas de causerie dans leur routine.

Les résultats de cette étude démontrent que bien que la lecture partagée soit une activité à fort potentiel pour soutenir le développement langagier des enfants (Lefebvre et al., 2011; Wasik et al., 2006), la qualité des interactions verbales lors de cette activité n'était pas statistiquement supérieure à celle de la collation ou de la causerie. En fait, pendant la collation, les conversations entre les éducatrices et les enfants duraient plus de tours et abordaient plus de sujets décontextualisés que celles qui avaient lieu durant la lecture partagée. Les analyses statistiques révèlent donc que les activités influencent le déroulement des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants en CPE. De plus, les résultats de cette deuxième étude indiquent que lorsque le sujet de conversation est décontextualisé, les éducatrices produisent plus de phrases complexes.

Enfin, la troisième étude avait pour objectif de faire une démonstration de faisabilité relativement à la mise en œuvre d'activité de dialogue philosophique auprès d'enfants âgés de 4 à 5 ans fréquentant un CPE. Les quatre éducatrices participantes ont d'abord pris part à une courte formation de 4 heures. Par la suite, elles ont animé un dialogue philosophique par semaine, pendant 8 semaines. À l'aide des mêmes mesures employées pour l'étude 2, les résultats suggèrent qu'il est réaliste d'initier des dialogues philosophiques auprès d'enfants d'âge préscolaire et que cette activité a un grand potentiel relativement au soutien au développement du langage. En effet, les dialogues philosophiques apparaissent encourager des conversations plus réciproques et plus longues ainsi que la présence de davantage de sujets décontextualisés et de phrases complexes. De plus, les résultats qualitatifs indiquent que les éducatrices jugent que l'activité de dialogue philosophique est pertinente et réaliste à mettre en œuvre dans leur quotidien.

Ces résultats seront intégrés à l'aide du modèle de Michie et al. (2011) car il permet d'identifier les facteurs qui influencent le comportement des individus. Ainsi, il s'avère un cadre théorique pertinent pour lier les trois études de la thèse et orienter les implications relativement à l'amélioration des programmes de développement professionnel.

Composante 1 du modèle de Michie et al. (2011) : Les connaissances et habiletés

Michie et al. (2011) définissent cette première composante comme les connaissances des éducatrices (p. ex. : processus d'apprentissage, étapes du développement typique, besoins des enfants âgés de 4 et 5 ans) ainsi que leurs habiletés (p. ex. : suivre l'intérêt de l'enfant, utiliser des mots moins fréquents) relativement au soutien au développement du langage. Cette composante sera discutée sous un angle principal : comment les éducatrices conçoivent le développement langagier des enfants âgés de 4 et 5 ans.

Pris ensemble, les différents résultats de la thèse suggèrent que les éducatrices ont une compréhension partielle du développement langagier des enfants âgés de 4 et 5 ans. Elles semblent considérer que si les enfants parlent, toute conversation soutient le développement de leur langage de manière équivalente (étude 1). Le fait que les éducatrices ont nommé peu de pratiques spécifiquement liées aux besoins des enfants de 4 et 5 ans (étude 1) amène à penser qu'en matière de développement du langage, les éducatrices croient peut-être que les besoins des enfants évoluent peu entre 0 et 5 ans. Il est vrai que plusieurs des pratiques efficaces pour soutenir le développement langagier sont bénéfiques pour tous les enfants d'âge préscolaire, peu importe leur âge : accueillir les initiatives de communication des enfants, offrir des modèles, reformuler, etc. (Canut et al., 2022; Cleave et al., 2015; Justice et al., 2018). En même temps, pour faire progresser leur développement langagier, les enfants âgés de 4 et 5 ans ont besoin que l'adulte ajoute de la complexité aux interactions (p. ex. : utiliser des phrases complexes, aborder des sujets décontextualisés, utiliser du vocabulaire peu fréquent). Les éducatrices n'ont pas rapporté certaines pratiques pertinentes et adaptées au développement du langage scolaire aux enfants de leur groupe, comme aborder des sujets décontextualisés (étude 1). Toutefois, les sujets décontextualisés sont relativement fréquents dans les conversations entre les éducatrices et les enfants (entre 35 et 57 % des énoncés font partie de conversations décontextualisées; étude 2). Ainsi, les éducatrices semblent utiliser des pratiques pertinentes (étude 2), sans être conscientes de leur valeur positive pour le développement du langage des enfants de leur groupe (étude 1).

Toujours en lien avec les connaissances du développement du langage, il est pertinent de noter que l'attention des éducatrices semble davantage tournée vers le langage que les enfants utilisent plutôt que vers le langage qu'elles-mêmes produisent (étude 1). En lien avec les théories socio-interactionnistes du langage, les éducatrices apparaissent sous-estimer l'importance des modèles complexes qu'elles pourraient offrir : raconter un événement passé de leur vie, réfléchir à voix haute lors de la lecture partagée, se poser des questions sur le fonctionnement du monde (p. ex. : que font les fourmis pendant l'hiver ?), etc. Les enfants, surtout ceux qui sont peu exposés à ce type de langage à la maison, pourraient bénéficier de ces modèles afin de poursuivre le développement langagier. Les pratiques déclarées des éducatrices étaient surtout liées à deux

objectifs : que les enfants s'expriment sans produire d'erreurs de langage et qu'ils soient à l'aise de communiquer (étude 1). Un questionnement plus général ressort donc de cette thèse : pour les enfants d'âge préscolaire qui aiment parler et qui commettent peu ou pas d'erreurs en le faisant, comment les éducatrices conçoivent-elles le développement langagier ? Autrement dit, relativement à la réussite éducative, le rôle crucial joué par les habiletés langagières développées durant la petite enfance est-il bien compris ? Le développement du langage a un caractère infini, c'est-à-dire que peu importe l'âge, il est toujours possible d'apprendre de nouveaux mots.

Ces dernières années, lors de la présentation de ce projet de thèse à différents types de public (éducatrices, équipes de recherche et orthophonistes), certaines personnes ont mentionné que les pratiques de soutien au développement du langage scolaire (p. ex. : aborder des sujets décontextualisés, exposer les enfants à des mots de vocabulaire plus rares, faire des hypothèses afin de favoriser l'utilisation de phrases complexes) étaient davantage liées au développement cognitif des jeunes enfants. Certes, ces remarques sont anecdotiques et une même pratique peut être bénéfique pour plus d'un domaine de développement. Toutefois, ces associations avec le développement cognitif pourraient expliquer en partie pourquoi, lorsqu'interrogées sur les stratégies de soutien au développement langagier, les éducatrices ont déclaré peu de stratégies liées au développement du langage scolaire (étude 1).

Implications pour les programmes de développement professionnel

Les résultats des trois études mènent à certaines suggestions pour les programmes de développement professionnel. D'abord, une attention particulière devrait être accordée aux enfants âgés de 4 et 5 ans, car leurs besoins semblent peu connus au regard de leur développement langagier. Il pourrait être bénéfique que les programmes de développement professionnel incluent des explications sur l'importance du développement langagier dans la réussite éducative en abordant, entre autres, les caractéristiques du langage scolaire auquel les enfants sont confrontés une fois rendus à l'école. Ensuite, ces programmes pourraient expliquer aux éducatrices ce que les enfants de 4 et 5 ans sont prêts à développer (p. ex. : utilisation de phrases complexes, de vocabulaire moins fréquent et de langage décontextualisé) et les

stratégies pertinentes qui soutiennent le développement de ces habiletés langagières (p. ex. : modèles de l'adulte, conversations qui durent plusieurs tours).

Composante 2 du modèle de Michie et al. (2011) : La motivation des éducatrices

Michie et al. (2011) définissent cette deuxième composante comme les processus cognitifs qui orientent les comportements : les objectifs, les décisions conscientes et automatiques, les réponses émotionnelles ainsi que les habitudes des éducatrices. Dans les lignes qui suivent, trois thèmes seront abordés : les facteurs internes qui encouragent ou limitent l'utilisation de stratégies soutenant le développement du langage scolaire, les objectifs poursuivis par les éducatrices ainsi que l'influence des sujets de conversation sur les habitudes des éducatrices.

Les résultats des trois études indiquent que différents facteurs internes peuvent influencer le choix des éducatrices de mettre ou non en œuvre une activité bénéfique pour le soutien du développement langagier. Si les éducatrices éprouvent du plaisir à réaliser l'activité avec les enfants (étude 3) ou si elles s'attendent à devoir réaliser l'activité à plusieurs reprises avant que les enfants puissent bien réussir (étude 1), elles risquent de continuer à offrir l'activité aux enfants. À l'inverse, si les éducatrices jugent qu'une pratique brime l'estime de soi des enfants (étude 1) ou qu'elles croient que les enfants doivent déjà être habiles avant de leur proposer une activité qui présente un défi langagier, elles risquent de ne pas suggérer l'activité à leur groupe. À titre d'exemple, dans l'étude 2, quatre éducatrices sur seize ont mentionné qu'elles ne faisaient pas de causeries parce qu'elles jugeaient que les enfants n'étaient pas suffisamment attentifs pour réaliser cette activité. Ces éducatrices semblent penser que certaines conditions doivent être présentes avant de mettre en place une causerie.

À l'inverse, certaines éducatrices de l'étude 1 jugeaient que les activités qui offraient des défis langagiers aux enfants de leur groupe (p. ex. : présenter un objet de la maison, expliquer les

étapes d'un bricolage, participer à une causerie) étaient importantes pour le développement langagier, justement parce que les enfants avaient de la difficulté à les réaliser.

Ensuite, les résultats de cette thèse suggèrent que les éducatrices visent principalement à ce que les enfants aiment parler et qu'ils commettent moins d'erreurs de langage. Ces objectifs sont importants et les pratiques des éducatrices, alignées sur ces objectifs, doivent se poursuivre. Un objectif de soutien au développement du langage scolaire pourrait s'ajouter à ces autres objectifs. Dans cette visée, les éducatrices pourraient aider les enfants à raconter un évènement personnel, à répondre à des questions décontextualisées, à apprendre de nouveaux mots de vocabulaire, ou encore à produire des phrases complexes. Quelques hypothèses pourraient expliquer pourquoi le développement du langage scolaire ne fait pas partie des objectifs ciblés par les éducatrices (étude 1). Certaines éducatrices qui privilégient une approche développementale pourraient associer à tort le développement du langage scolaire à une approche scolarisante, et donc juger que cet objectif n'est pas approprié pour leur groupe (Marinova et al., 2020). À cet effet, les éducatrices disent avoir été agréablement surprises par la participation élevée des enfants lors des dialogues philosophiques (étude 3). Cela suggère que certaines d'entre elles pourraient avoir sous-estimé les habiletés langagières des enfants. Également, les éducatrices pourraient croire que ce n'est pas leur rôle de prévenir les difficultés scolaires futures des enfants. Le cas échéant, les pratiques pertinentes pour le développement du langage scolaire risquent d'être délaissées (p. ex. : causerie).

Toujours dans la composante 2 (motivation) des changements de comportement, les résultats de la thèse démontrent que les habitudes verbales des éducatrices changent selon les sujets de conversation. Les éducatrices produisent plus de phrases complexes lors des conversations portant sur des sujets décontextualisés (étude 2). Les sujets de conversations abordés lors des dialogues philosophiques semblent également avoir influencé les habitudes des éducatrices en favorisant les interactions qui mettent davantage au défi le langage des enfants (étude 3).

Implications pour les programmes de développement professionnel

Afin d'augmenter les impacts des programmes de développement professionnel, cette thèse suggère que la discordance ressentie par certaines éducatrices entre l'utilisation des stratégies qui soutiennent le développement du langage scolaire et leurs autres préoccupations (p. ex. : importance accordée à l'estime de soi des enfants) devrait être abordée dans les programmes de développement professionnel. Discuter des motivations (conscientes ou non) qui font que les éducatrices n'adoptent pas certaines pratiques pertinentes pour le développement du langage pourrait augmenter l'efficacité des programmes de développement professionnel.

Aussi, des exemples d'habiletés langagières (autre que le fait de parler sans commettre d'erreurs de langage) dans la zone proximale de développement des enfants âgés de 4 et 5 ans pourraient également être partagés avec les éducatrices afin d'attirer leur attention sur ces aspects du langage et s'assurer qu'elles ne sous-estiment pas les capacités des enfants.

Enfin, les sujets décontextualisés devraient être explicitement promus auprès des éducatrices qui travaillent auprès d'enfants âgés de 4 et 5 ans. Ces sujets sont bénéfiques, car ils amènent les enfants à exprimer des idées plus complexes (dimension conceptuelle de Rowe et Snow, 2020) et aussi parce qu'ils favorisent l'utilisation de phrases complexes par les éducatrices (dimension linguistique de Rowe et Snow, 2020). De plus, il est probable que les éducatrices aient plus de facilité à contrôler consciemment les sujets de conversation que d'autres aspects de l'interaction (p. ex. : complexité des phrases produites, variété du vocabulaire utilisé, longueur des conversations). La causerie pourrait être une activité propice à la discussion de ces sujets et les propositions de Doyon et Fisher (2010) seraient pertinentes à diffuser auprès des éducatrices.

Pour préparer les dialogues philosophiques, les éducatrices ont apprécié avoir une liste de thèmes pour inspirer leurs conversations avec les enfants (étude 3). Les programmes de développement professionnel pourraient donc suggérer des sujets et des questions décontextualisées autour des intérêts fréquents des enfants de 4 et 5 ans. Par exemple, questionner les enfants sur les raisons pour lesquelles ils apprécient un personnage spécifique ou leur demander de raconter un épisode de leur émission préférée pourrait être une activité qui

soutient le développement de leurs habiletés langagières. Évidemment, ces sujets décontextualisés peuvent être discutés de manière opportuniste, c'est-à-dire proposés spontanément par l'éducatrice lorsqu'ils sont en lien avec l'énoncé d'un enfant. Toutefois, cette pratique requiert de réfléchir extrêmement rapidement et d'improviser sur le moment. L'autre option, sans doute plus facile à mettre en œuvre, est celle privilégiée dans l'étude 3 : choisir, à l'avance, un sujet décontextualisé à discuter avec les enfants. Ce sujet pourrait être en lien avec les intérêts exprimés par les enfants durant la semaine par exemple. Cette option de discussion planifiée peut aussi avoir l'avantage de favoriser le sentiment de compétence des éducatrices en leur permettant de se préparer à la discussion.

Composante 3 du modèle de Michie et al. (2011) : Les opportunités présentes dans l'environnement

Michie et al. (2011) définissent cette troisième et dernière composante comme les facteurs externes à la personne qui permettent ou encouragent les comportements souhaités. Pour cette composante, un seul thème sera discuté, soit l'impact des activités sur les interactions verbales entre les éducatrices et les enfants.

Les trois études démontrent que les activités sont intimement liées au déroulement des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants. Lorsqu'elles soutiennent le développement du langage, la pensée des éducatrices est notamment organisée autour des activités de la journée (sous-thème 1.1 de l'étude 1). Plus directement, les résultats démontrent que les activités influencent les interactions entre les éducatrices et les enfants (étude 2) notamment la longueur des conversations, la quantité d'énoncés des éducatrices ainsi que la fréquence des énoncés faisant partie de conversations décontextualisées. Enfin, les éducatrices ont pu mettre en œuvre une nouvelle activité à fort potentiel pour le soutien au développement langagier après une courte formation (étude 3). Bien que le dialogue philosophique n'ait pas été présenté aux éducatrices comme une activité visant à soutenir le développement langagier, cette activité apparaît néanmoins avoir favorisé des interactions réciproques et exigeantes. L'adhésion

des éducatrices aux activités de dialogue philosophique a également pu être facilité par la large marge de manœuvre qu'elles avaient pour adapter l'activité à leur groupe (p. ex. : durée, thème discuté, moment de la journée).

Implications pour les programmes de développement professionnel

Les résultats de cette thèse indiquent que le langage produit par les éducatrices est influencé par les activités. Les programmes de développement professionnel auraient avantage à considérer ce facteur lorsqu'ils visent l'amélioration de la qualité des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants.

D'abord, il serait bénéfique de se baser sur les activités qui composent actuellement le quotidien des enfants qui fréquentent un milieu de garde éducatif (Chien et al., 2010; Early et al., 2010). Parmi ces activités, les activités obligatoires qui ont lieu tous les jours pourraient être particulièrement investies (p. ex. : collation, accueil des enfants le matin). Il serait pertinent de connaître comment ces interactions se déroulent naturellement : est-ce que certaines activités, comme la collation, contiennent déjà des caractéristiques intéressantes relativement au soutien du développement langagier ? À partir de ces informations, il serait possible de suggérer des stratégies adaptées à chacune des activités. Dans le flot rapide des interactions quotidiennes, l'éducatrice ne serait pas seule à devoir prendre consciemment la décision de mettre en œuvre des stratégies bénéfiques au développement langagier : l'activité soutiendrait également l'adoption de ces stratégies.

Ensuite, les programmes de développement professionnel pourraient aussi suggérer de nouvelles activités où les conversations éducatrices-enfants sont particulièrement mises de l'avant. Le dialogue philosophique est un exemple, mais la littérature scientifique suggère également que d'autres contextes sont prometteurs comme les activités scientifiques (Kook et Greenfield, 2021) ou l'utilisation de livres documentaires (Price et al., 2012).

Forces et limites de la thèse

La plus grande force de cette thèse est d'avoir mis en lumière des leviers pour améliorer l'efficacité des programmes de développement professionnel ciblant la qualité des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants. En se concentrant exclusivement sur les enfants âgés de 4 et 5 ans, cette thèse offre une étude approfondie de besoins de ceux-ci et des interactions auxquelles ils participent. De plus, cette thèse présente une analyse détaillée des interactions verbales pour les trois dimensions de la qualité identifiées par Rowe et Snow (2020) lors de quatre activités réalisées en CPE. Cette analyse exhaustive est précieuse, car les mesures globales de la qualité des interactions ont montré leurs limites relativement à leur capacité à apprécier le soutien au développement langagier (Levickis et al., 2023). Enfin, une autre force de cette thèse est son aspect novateur mis de l'avant, entre autres, par la place accordée à la voix des éducatrices en CPE et par la mise en œuvre de dialogues philosophiques auprès d'enfants âgés de seulement 4 et 5 ans.

Comme tout travail de recherche, cette thèse comporte certaines limites dont il importe de discuter. Certaines limites ont déjà été abordées dans les articles présentés dans les chapitres précédents. D'autres limites qui n'ont pu être soulevées dans ces articles seront discutées plus longuement dans la présente section.

D'abord, malgré les rappels que la chercheuse souhaitait filmer des activités quotidiennes typiques et que les éducatrices aient indiqué un haut degré de naturalité durant les enregistrements (étude 2), les éducatrices ont pu être motivées par la désirabilité sociale. Ainsi, durant les enregistrements, il est possible qu'elles aient déclaré des pratiques qu'elles n'adoptent pas réellement au quotidien (étude 1) ou qu'elles aient davantage mis en œuvre certaines stratégies (étude 2 et 3). Néanmoins, les résultats montrent comment les interactions se déroulent lorsque les éducatrices veulent présenter le meilleur de leurs pratiques. De plus, l'adhésion des éducatrices de l'étude 3 a pu être influencée par le fait que la chercheuse revenait filmer à trois reprises durant les semaines suivant la formation.

Ensuite, relativement aux échantillons, les éducatrices et les CPE qui ont participé aux trois études étaient nécessairement volontaires et cela a pu influencer sur les résultats. Ces éducatrices étaient possiblement plus intéressées par le soutien au développement langagier que leurs pairs. Du côté des enfants, la presque totalité de ceux qui ont participé aux études 2 et 3 était francophone et monolingue. Ce facteur a possiblement influencé les résultats et limite la transférabilité des données à des milieux de garde éducatifs dans lesquels la diversité linguistique et culturelle est plus élevée.

Enfin, les études qui composent cette thèse ont décrit les interactions verbales lors de quatre activités. Même si certains patrons d'interaction se dégagent selon les activités, la qualité de ces patrons n'a pas été mesurée à l'aide d'échelles validées et standardisées (p. ex. : CLASS pre-k, Pianta et al., 2008; Teacher Interaction and Language Rating Scale, Girolametto et al., 2000). De plus, les trois études se sont concentrées sur le langage produit par l'éducatrice et sur l'équilibre dans la quantité d'énoncés produits par les enfants et les éducatrices. Le langage produit par les enfants n'a donc pas été analysé : quel est leur degré de diversité lexicale ? Une activité particulière encourage-t-elle les enfants à produire plus de phrases complexes ? Certaines activités favorisent-elles la participation verbale d'une plus grande proportion d'enfants ? De telles informations seraient également importantes à prendre en compte afin de connaître le profil de chaque activité.

Retombées pour la pratique orthophonique

Au Québec, plusieurs orthophonistes travaillent directement avec des enfants âgés de 4 et 5 ans, mais aussi avec leur entourage (p. ex. : parents, éducatrices, personnel enseignant). Afin de soutenir le développement langagier des enfants et leur réussite éducative, les résultats de cette thèse invitent les orthophonistes à :

- Diffuser le concept de langage scolaire : partager sa définition, souligner son importance dans la réussite éducative des enfants et expliquer les stratégies qui soutiennent son développement.
- Mentionner aux éducatrices qu'il est normal que les enfants rencontrent certaines difficultés lors d'une activité qui présente un défi langagier et que c'est en proposant l'activité à plusieurs reprises et en soutenant les enfants qu'ils développeront leurs habiletés langagières.
- Porter une attention particulière aux sujets de conversation qui sont abordés. Des exemples de sujets de conversations décontextualisés, liés aux intérêts des enfants, pourraient être suggérés aux différentes personnes qui interagissent avec eux.
- Encourager les adultes à fournir des modèles langagiers complexes : faire des hypothèses à voix haute, raconter un évènement personnel, etc.
- Lors d'une démarche d'accompagnement professionnel des éducatrices, questionner les éducatrices sur les activités qui composent leurs routines et suggérer des stratégies qui sont adaptées à ces activités. Si possible, investir une multitude d'activités, car les journées sont souvent composées d'une succession de courtes activités.
- Se rappeler que les moments de collation peuvent être une activité favorable aux conversations éducatrices-enfants et donc faciliter l'adoption de certaines pratiques.

Perspectives de recherche future

La journée des enfants est souvent composée d'une multitude d'activités. À travers les trois études de cette thèse, nous ne prétendons pas avoir mesuré tous les contextes qui sont bénéfiques pour développement du langage des enfants. Il serait pertinent d'analyser les interactions verbales lors d'autres activités : jeu libre, accueil du matin, habillage, sorties à l'extérieur, etc. Ces informations pourraient permettre de découvrir comment d'autres activités soutiennent la qualité des interactions verbales.

La courte formation sur le dialogue philosophique apparaît avoir donné des résultats prometteurs. Une formation du même type pourrait être reproduite avec un échantillon plus

large afin de poursuivre l'étude de la mise en œuvre du dialogue philosophique en CPE. La formule pourrait également être appliquée à d'autres activités à fort potentiel (p. ex. : lecture partagée d'un livre documentaire). Dans ces recherches, il serait pertinent d'étudier les interactions verbales éducatrices-enfants, mais également les indicateurs d'implantation précoce afin de s'assurer que les activités ont une bonne validité écologique et sociale (Proctor et al., 2011; Schwartz et al., 1996).

Enfin, une dernière piste de recherche serait de comparer l'efficacité des programmes de développement professionnel qui mettraient de l'avant : 1) principalement des activités, 2) principalement des stratégies ou 3) des activités en lien avec des stratégies pertinentes pour ces activités. Une telle étude permettrait de voir ce qui est le plus adopté par les éducatrices et quels types de programme impactent davantage le développement langagier des enfants. Ces données pourraient orienter la conception de programmes de développement professionnel plus efficaces.

Conclusion

Cette thèse a étudié les facteurs qui influencent la qualité des interactions verbales entre les éducatrices et les enfants âgés de 4 et 5 ans fréquentant un CPE. Ses résultats visent à soutenir la conception de programmes de développement professionnel plus efficaces. Les résultats des études suggèrent que plusieurs facteurs influencent les caractéristiques des interactions verbales éducatrices-enfants : les objectifs poursuivis par les éducatrices, l'alignement des stratégies de soutien au développement langagier avec les autres préoccupations des éducatrices (p. ex. : estime de soi et attention des enfants), les activités lors desquelles les interactions prennent place ainsi que les sujets de conversations abordés. Également, cette thèse a permis d'effectuer une démonstration de faisabilité concernant la mise en œuvre de dialogue philosophique par les éducatrices après une courte formation. Cette activité et le dispositif de développement professionnel axé sur une activité précise s'avèrent prometteurs pour l'avenir.

Les programmes de développement professionnels pourraient être plus efficaces s'ils tenaient davantage compte de l'ensemble de ces facteurs. Le développement du langage et la réussite éducative sont intimement liés. Ainsi, plus ces facteurs seront alignés vers la promotion de conversations réciproques qui intègrent les caractéristiques du langage scolaire, plus le développement langagier soutiendra les enfants dans leur réussite éducative.

Références bibliographiques

- Alt, K. S. (2019). Philosophising with young children as a language-promoting principle. *Childhood & Philosophy*, 15, 1–20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42556>
- Alt, M., Figueroa, C. R., Mettler, H. M., Evans-Reitz, N., & Erikson. (2021). A Vocabulary Acquisition and Usage for Late Talkers Treatment Efficacy Study: The Effect of Input Utterance Length and Identification of Responder Profiles. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(4), 1235–1255. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00525
- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2020). Mealtimes in Head Start pre-k classrooms: Examining language-promoting opportunities in a hybrid space. *Journal of Child Language*, 47(2), 337–357. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000199>
- Bergeron-Morin, L., Bouchard, C., & Hamel, C. (2022). Regards posés sur les pratiques de soutien du développement langagier par des éducatrices en centre de la petite enfance: Vers une individualisation des objectifs de développement professionnel. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 46(2), 105-121.
- Bergeron-Morin, L., Bouchard, C., Julien, C., Parent, A.-S., Sylvestre, A., & Di Sante, M. (2019). *Grille d'observation des pratiques de soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit*. Université Laval.
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A., & Brunson, L. (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371–379. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>
- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 362–401. <https://doi.org/10.1177/1468798411410802>
- Bruner, J. (1985). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Norton & Company.
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820–830.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>

Cantin, G., Charron, A., Lemire, J., & Bouchard, C. (2017). Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 69–86. <https://doi.org/10.4000/dse.1831>

Canut, E., Masson, C., & Husianycia, M. (2022). Impact of language-training programs on French educators' interactions and child syntax development. *Language and Education*, 37(2), 131-150. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2127323>

Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2019). Power of Two: The Impact of 2 Years of High Quality Teacher Child Interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>

Chaparro-Moreno, L. J., Lin, T.-J., Justice, L. M., Mills, A. K., & Uanhoro, J. O. (2022). The Influence of Context on the Abstraction Level of Children's Conversations in the Preschool Classroom. *Early Education and Development*, 34(3), 705–724. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2067429>

Charron, A., Bouchard, C., Boudreau, M., Gagné, A., Gosselin-Lavoie, C., Jacob, E., Turgeon, E., & Villeneuve-Lapointe, M. (2023). *Intervenir en formation initiale pour permettre aux futurs enseignants de s'approprier des pratiques reconnues et de mettre en place des conditions favorisant le développement de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M., & Parent, A.-S. (2022). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088541ar>

Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237–255. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0105

Cline, K. D., & Edwards, C. P. (2013). The instructional and emotional quality of parent–child book reading and early head start children's learning outcomes. *Early Education & Development*,

24(8), 1214-1231. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.697431>

Di Sante, M., Sylvestre, A., Bouchard, C., & Leblond, J. (2020). Parental behaviors associated with the level of pragmatic language ability among 42-month-old neglected children. *Child Abuse & Neglect*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104482>

Dickinson, D. K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of Teacher–Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. *Early Education & Development*, 19(3), 396–429. <https://doi.org/10.1080/10409280802065403>

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Brookes Publishing.

Dolean, D. D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: Evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*, 34. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10107-4>

Doyon, D., & Fisher, C. (Eds.). (2010). *Langage et pensée à la maternelle* (Vol. 31). PUQ.

Downer, J. T., Doyle, N. B., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Hamre, B. K., LoCasale-Crouch, J., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2024). Coaching and Coursework Focused on Teacher–Child Interactions During Language/Literacy Instruction: Effects on Teacher Outcomes and Children’s Classroom Engagement. *Early Education and Development*, 35(5), 1032-1062. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2303604>

Eadie, P., Stark, H., & Niklas, F. (2019). Quality of Interactions by Early Childhood Educators Following a Language-Specific Professional Learning Program. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 251–263. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00929-5>

Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57–70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>

Farrow, J., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers’ syntax to preschoolers’ and kindergarteners’ vocabulary learning. *Early Childhood Research*

- Quarterly*, 51, 178–190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.005>
- Fukkink, R., Helmerhorst, K., Gevers Deynoot-Schaub, M., & Sluiter, R. (2019). Training Interaction Skills of Pre-service ECEC Teachers: Moving from in-Service to Pre-service Professional Development. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 497–507. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00928-6>
- Gagnon, M., & Mailhot-Paquet, E. (2021). *Pratiquer la philosophie au primaire*. Chenelière.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education & Development*, 17(2), 293–315. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5
- Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R., & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 43(5), 1101–1114. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1101>
- Gray, S. (2003). Word-Learning by Preschoolers With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 56–67. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/005\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/005))
- Hadley, E.B., Barnes, E. M., Wiernik, B. M., & Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 186–202. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.002>
- Hadley, E. B., Newman, K. M., & Mock, J. (2020). Setting the Stage for TALK: Strategies for Encouraging Language-Building Conversations. *The Reading Teacher*, 74(1), 39–48. <https://doi.org/10.1002/trtr.1900>
- Harvey, G., Rycroft-Malone, J., Seers, K., Wilson, P., Cassidy, C., Embrett, M., Hu, J., Pearson, M., Semenic, S., Zhao, J., & Graham, I. D. (2023). Connecting the science and practice of implementation – applying the lens of context to inform study design in implementation research. *Frontiers in Health Services*, 3, 1162762. <https://doi.org/10.3389/frhs.2023.1162762>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2011). Exploring Head Start Teachers' Early Language and Literacy Knowledge: Lessons from the ExCELL Professional Development Intervention. *NHSA Dialog*,

14(4), 293–315. <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.617528>

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development☆. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>

Hoff, E. (2013). Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>

Institut de la statistique du Québec. (2022). *Enquête québécoise sur l'accessibilité et l'utilisation des services de garde 2021*.

Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>

Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765–778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>

Kim, J. S. (2019). Making Every Study Count: Learning From Replication Failure to Improve Intervention Research. *Educational Researcher*, 48(9), 599–607. <https://doi.org/10.3102/0013189X19891428>

Kook, J. F., & Greenfield, D. B. (2021). Examining variation in the quality of instructional interaction across teacher-directed activities in head start classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 19(2), 128–144. <https://doi.org/10.1177/1476718X20942956>

Leech, K., Wei, R., Haring, J. R., & Rowe, M. L. (2018). A brief parent-focused intervention to improve preschoolers' conversational skills and school readiness. *Developmental Psychology*, 54(1), 15–28. <https://doi.org/10.1037/dev0000411>

Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Collins, M. F. (2023). Opportunities to Talk Matter in Shared Reading: The Mediating Roles of Children's Engagement and Verbal Participation in

- Narrative Listening Comprehension. *Early Education and Development*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453–479. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Levickis, P., Cloney, D., Roy-Vallières, M., & Eadie, P. (2023). Associations of Specific Indicators of Adult–Child Interaction Quality and Child Language Outcomes: What Teaching Practices Influence Language? *Early Education and Development*, 35(4), 647–666. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2193857>
- Lipman, M. (1985). Thinking skills fostered by philosophy for children. Dans J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Dir.), *Thinking and learning skills: Vol. 1. Relating instruction to research* (pp. 83-108). Erlbaum.
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F., & Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire: Entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2). 352-375. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9721>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Massey, S. L. (2004). Teacher–Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227–231. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23>
- Michie, S., van Stralen, M. M., & West, R. (2011). The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science : IS*, 6, 42. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance—Programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec.
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching

- on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532–566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Paatsch, L., Scull, J., & Nolan, A. (2019). Patterns of teacher talk and children’s responses: The influence on young children’s oral language. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 73–87. <https://doi.org/10.1007/BF03652028>
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool Teachers’ Fidelity in Implementing a Comprehensive Language-Rich Curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329–341. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Brookes Publishing.
- Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Soto Ramirez, P., Schachter, R. E., O’Connell, A. A., Justice, L. M., Spear, C. F., & Weber-Mayrer, M. (2020). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and children’s outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 329–343. <https://doi.org/10.1037/edu0000380>
- Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Zettler-Greeley, C. M., Bailet, L. L., Lewis, K., & Thomas, L. J. G. (2022). Small-Group, Emergent Literacy Intervention Under Two Implementation Models: Intent-to-Treat and Dosage Effects for Preschoolers At-Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 00222194221079355. <https://doi.org/10.1177/00222194221079355>
- Price, L. H., Bradley, B. A., & Smith, J. M. (2012). A comparison of preschool teachers’ talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 426–440. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.003>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda. *Administration and Policy in Mental Health*, 38(2), 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5–21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>

- Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames. Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273. <https://doi.org/10.3176/tr.2016.3.03>
- Schachter, R. (2017). Early Childhood Teachers' Pedagogical Reasoning About How Children Learn During Language and Literacy Instruction. *International Journal of Early Childhood*, 49, 95–111. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0179-3>
- Schachter, R. E., Gerde, H. K., & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 395–408. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, I. S., Carta, J. J., & Grant, S. (1996). Examining the Use of Recommended Language Intervention Practices in Early Childhood Special Education Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 251–272. <https://doi.org/10.1177/027112149601600208>
- Sylvestre, A., Di Sante, M., Julien, C., Bouchard, C., & Mérette, C. (2023). Developmental trajectories of speech and language in neglected children aged 3 to 5 years: Results of the ELLAN study. *Child Abuse & Neglect*, 146, 106448. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106448>
- Terrón-Pérez, M., Molina-García, J., Martínez-Bello, V. E., & Queral, A. (2021). Relationship Between the Physical Environment and Physical Activity Levels in Preschool Children: A Systematic Review. *Current Environmental Health Reports*, 8(2), 177–195. <https://doi.org/10.1007/s40572-021-00318-4>
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L., & Bowles, R. (2009). Preschoolers' Exposure to Language Stimulation in Classrooms Serving At-Risk Children: The Contribution of Group Size and Activity Context. *Early Education & Development*, 20(1), 53–79. <https://doi.org/10.1080/10409280802206601>

- Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2019). Children's Early Decontextualized Talk Predicts Academic Language Proficiency in Midadolescence. *Child Development, 90*(5), 1650–1663. <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing Between Casual Talk and Academic Talk Beginning in the Preschool Years: An Important Consideration for Speech-Language Pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology, 23*(4), 724–741. https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-14-0032
- Vérificateur général du Québec. (2024). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2023-2024*.
- Vernon-Feagans, L., Mokrova, I. L., Carr, R. C., Garrett-Peters, P. T., & Burchinal, M. R. (2019). Cumulative years of classroom quality from kindergarten to third grade: Prediction to children's third grade literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 531–540. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.005>
- Vygotski, L. S. (1934/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wanzek, J., Wood, C., & Schatschneider, C. (2023). Teacher Vocabulary Use and Student Language and Literacy Achievement. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 66*(9), 3574–3587. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00605
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 63–74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>

Annexe 1

Certificat éthique délivré par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de
l'Université du Québec à Trois-Rivières

		3257
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS		
En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :		
Titre :	La qualité du soutien au développement du langage offert par les éducatrices en centre de la petite enfance (CPE) aux enfants de 4 ans	
Chercheur(s) :	Marie-Pier Gingras Département d'orthophonie	
Organisme(s) :	CIRIS	
N° DU CERTIFICAT :	CER-19-263-07.23	
PÉRIODE DE VALIDITÉ :	Du 15 janvier 2021 au 15 janvier 2022	
En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :		
- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur; - Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée; - Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche; - Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.		
 Me Richard LeBlanc Président du comité		 Fanny Longpré Secrétaire du comité
<i>Décanat de la recherche et de la création</i>		Date d'émission : 15 décembre 2020