



Regards posés sur les pratiques de soutien du développement langagier utilisées par des éducatrices en centre de la petite enfance : vers une individualisation des objectifs de développement professionnel



Insights Into the Language-Support Practices Used by Early Childhood Educators: Towards Individualized Professional Development Goals

MOTS-CLÉS

PRATIQUES DE SOUTIEN
DU DÉVELOPPEMENT
LANGAGIER

DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL

ÉDUCATION À LA PETITE
ENFANCE

DÉVELOPPEMENT
LANGAGIER

CO-INTERVENTION
ORTHOPHONISTE/
ÉDUCATRICE

Lisandre Bergeron-Morin
Caroline Bouchard
Christine Hamel

Lisandre Bergeron-Morin,
Caroline Bouchard et
Christine Hamel

Faculté des sciences de
l'éducation, Université Laval,
Québec, QC, CANADA

Abrégé

La présente étude vise à documenter les retombées d'un dispositif de développement professionnel, qui inclut une modalité de co-intervention avec une orthophoniste, sur les pratiques de soutien du développement langagier de quatre éducatrices en centre de la petite enfance au Québec. Un devis à cas unique à mesures répétées a été privilégié. Pour documenter l'utilisation de ces pratiques, douze séquences vidéos ont été filmées de façon hebdomadaire auprès de chaque éducatrice. Elles ont été analysées à l'aide de la *Grille d'observation des pratiques de soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit* qui permet d'estimer la fréquence d'utilisation de 20 pratiques répertoriées dans les écrits. À partir d'analyses de variance à mesures répétées, les résultats montrent que seules deux pratiques présentent des changements significatifs au fil des rencontres quant à leur fréquence d'utilisation, par les quatre éducatrices. Les données ont également permis de décrire la cooccurrence de différentes pratiques dans un même segment d'interactions avec les enfants, faisant ressortir des patrons distincts d'utilisation pour chacune des éducatrices. Les constats dégagés peuvent dès lors contribuer à enrichir le travail de partenariat des orthophonistes avec les éducatrices en petite enfance, notamment en proposant des moyens d'individualiser les objectifs des éducatrices dans des dispositifs de développement professionnel auxquels les orthophonistes sont appelées à contribuer.

Rédacteur :
Stefano Rezzonico

Rédacteur en chef :
David H. McFarland

Abstract

The present study aims to document the impact of a professional development program that includes co-intervention with a speech-language pathologist on the language-support practices used by four early childhood educators in the province of Québec. A single-case design with repeated measures was used. To document the use of these practices, each early childhood educator was filmed weekly for 12 weeks. Video sequences were analyzed using the *Grille d'observation des pratiques de soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit* [Observation Grid for Communication, Language and Early Literacy] to estimate the frequency of use of 20 practices listed in the literature. The results of repeated measures analyses of variance show significant change in the frequency of use of only two practices by the four early childhood educators over the course of the professional development program. The results also show that diverse practices co-occur within a same-interaction segment with the children and that distinct patterns of use are observed for each early childhood educator. The findings therefore contribute to fostering the speech-language pathologists' and early childhood educators' working partnership by proposing ways to individualize early childhood educators' goals in professional development programs involving speech-language pathologists.

Il existe un consensus quant à l'importance de soutenir le développement du langage dès la petite enfance, notamment en raison de son influence sur la réussite éducative des enfants (Dickinson, 2011; Duncan et al., 2007). À ce titre, les éducatrices en service de garde éducatif jouent un rôle essentiel, à travers les multiples échanges qu'elles entretiennent avec les enfants (Dickinson, 2011; Pence et al., 2008). Plus les enfants participent à des conversations riches et diversifiées, plus ils mettent en pratique leurs habiletés langagières et les perfectionnent (Dickinson et McCabe, 1991). Ainsi, selon la perspective socio-interactionniste du développement langagier, la quantité et la qualité des interactions verbales entre l'enfant et son éducatrice permettent de favoriser le développement de son langage, d'où l'importance de s'y intéresser (Dickinson et McCabe, 1991).

Les pratiques de soutien du développement langagier décrites par différents chercheurs (p. ex. Dockrell et al., 2015; Girolametto et Weitzman, 2002; Justice et al., 2018) convergent vers des principes communs : suivre l'intérêt des enfants et leur offrir la possibilité de prendre l'initiative dans les échanges, multiplier les occasions de s'engager dans des conversations de plusieurs tours de parole et y enrichir et étayer leur langage. Des liens positifs entre la fréquence d'utilisation de telles pratiques et la participation verbale des enfants ont été démontrés, notamment en ce qui a trait aux conversations initiées par ces derniers (Cabell et al., 2015; Girolametto et al., 2006), au nombre de tours de parole dans les conversations (Cabell et al., 2015), ainsi qu'à la diversité et à la complexité du vocabulaire utilisé dans leurs propos (Girolametto et al., 2006; Piasta et al., 2012). Plusieurs auteurs soulignent qu'en plus de la fréquence, l'ajustement de ces pratiques en fonction du niveau langagier de l'enfant est également essentiel afin que les modèles langagiers offerts par l'adulte se situent dans la zone proximale de développement des enfants (Barnes et al., 2017; Dickinson et McCabe, 1991).

La variété et le choix des pratiques utilisées seraient aussi déterminants (Justice et al., 2008; Piasta et al., 2012). Une classification a d'ailleurs été proposée par Girolametto et Weitzman (2002) selon trois catégories basées sur les principes énoncés précédemment : 1) les pratiques pour se centrer sur les enfants (p. ex. se mettre à la hauteur des enfants, se joindre à leur activité, observer et écouter les enfants, suivre leurs initiatives); 2) les pratiques pour promouvoir les interactions verbales (p. ex. commenter les propos d'un enfant, ses actions ou l'activité en cours, poser une question à réponse ouverte, faciliter la conversation entre les pairs); 3) les pratiques pour enrichir le langage des enfants (p. ex. reformuler l'énoncé d'un enfant,

proposer des explications). Parmi ces trois catégories, les pratiques pour enrichir le langage des enfants seraient particulièrement cruciales pour leur développement langagier (Barnes et al., 2017). Dans ces pratiques, on retrouve l'accent mis par l'éducatrice sur différents mots de vocabulaire (Barnes et Dickinson, 2017; Neuman et Dwyer, 2011), la reformulation d'un énoncé d'un enfant (Cleave et al., 2015; Dickinson, 2011), la répétition d'un énoncé pour en valider la structure et offrir un modèle aux autres enfants (Wasik et Hindman, 2011), de même que les questions et commentaires pour fournir des explications (Barnes et Dickinson, 2018) et amener les enfants à utiliser un langage décontextualisé (Barnes et Dickinson, 2018; Barnes et al., 2017; Dockrell et al., 2015).

Les retombées des pratiques pour enrichir le langage pourraient être décuplées lorsque l'éducatrice les combine avec d'autres pratiques des autres catégories dans un même échange (Barnes et al., 2017; Cabell et al., 2015). Dans leur étude, Cabell et al. (2015) ont analysé les échanges entre 44 enseignantes et 297 enfants âgés de 3 à 5 ans. Ils ont montré qu'un patron condensé d'utilisation de pratiques, dans lequel les enseignantes utilisent plusieurs pratiques, toutes catégories confondues, dans un même échange, est davantage corrélé au développement du vocabulaire des enfants qu'un patron dispersé, où les pratiques sont utilisées de façon éparsée dans différents échanges. Par exemple, les questions à réponse ouverte sont susceptibles d'impliquer les enfants dans des conversations plus complexes, contenant des tours de parole plus nombreux (de Rivera et al., 2005). Ces conversations de plusieurs tours favoriseraient, quant à elles, l'utilisation d'un langage décontextualisé par l'adulte et les enfants dans cet échange (Barnes et Dickinson, 2017, 2018). Dans le cadre de telles conversations, les pratiques utilisées par l'adulte seraient synchrones aux idées exprimées par les enfants et pourraient ainsi rejoindre davantage leurs intérêts que lors d'interactions verbales brèves initiées par l'adulte (Barnes et al., 2017; Cabell et al., 2015; de Rivera et al., 2005). Barnes et al. (2017) avancent d'ailleurs que la réponse verbale de l'adulte, qui suit un tour de parole de l'enfant, serait encore plus bénéfique que sa question ou son commentaire initial. Dans leur étude, ils ont remarqué que la fréquence des commentaires synchrones aux propos des enfants était corrélée à la diversité de leur vocabulaire, ce qui n'était pas le cas des commentaires initiés par l'adulte. Enfin, Wasik et Hindman (2018) ajoutent que le temps que ce dernier laisse aux enfants pour répondre serait tout aussi déterminant.

En somme, le soutien du développement langagier est défini par la quantité de pratiques utilisées par

l'éducatrice, par l'ajustement de ces pratiques au niveau de développement des enfants, par la variété des pratiques utilisées, par la présence de pratiques pour enrichir le langage, mais aussi par la cooccurrence de plusieurs pratiques au sein de conversations. Toutefois, en dépit de connaissances de plus en plus précises sur les pratiques de soutien du développement langagier à déployer auprès des enfants, leur utilisation demeure inégale d'une éducatrice à l'autre, voire insuffisante chez certaines d'entre elles (Bouchard et al., 2010; Institut de la statistique du Québec, 2004; Justice et al., 2018). À ce sujet, une étude de Justice et al. (2018), réalisée auprès de 49 enseignantes et 330 enfants âgés de 3 à 5 ans, montre que les pratiques pour enrichir le langage seraient trop peu utilisées pour exercer une influence significative sur l'évolution des habiletés langagières des enfants au cours d'une année de fréquentation d'un service de garde éducatif. Ces pratiques seraient encore moins utilisées auprès d'enfants ayant un niveau de développement langagier plus faible, comparativement à ceux qui ont un niveau plus élevé (Barnes et al., 2017; Pentimonti et Justice, 2010). Or, ces enfants sont précisément ceux qui ont davantage besoin d'être impliqués dans des échanges qui étayent leur langage (Hoff, 2003; Wasik et Hindman, 2014).

Ainsi, il demeure nécessaire de poursuivre des recherches qui visent à comprendre l'utilisation des pratiques de soutien du développement langagier dans le quotidien des éducatrices, notamment celles pour enrichir le langage, moins utilisées par ces dernières. En parallèle, il convient également de les soutenir de sorte qu'elles mettent de telles pratiques en place auprès des enfants, en les impliquant dans des démarches de développement professionnel.

Soutien du développement langagier et développement professionnel

Des efforts ont été investis dans les dernières années pour développer et évaluer des dispositifs de développement professionnel destinés aux éducatrices en petite enfance (Schachter, 2015). Plusieurs des dispositifs déployés ont montré des effets positifs sur les pratiques des éducatrices en matière de développement du langage, tel que le confirme une méta-analyse de Markussen-Brown et al. (2017). Cependant, si les résultats de cette méta-analyse montrent que la plupart des dispositifs étudiés engendrent des transformations dans les pratiques utilisées, il convient néanmoins d'en nuancer la portée. En effet, en dépit du caractère intensif de plusieurs dispositifs (jusqu'à 450 h, sur une période allant jusqu'à 2 ans), les effets sur les pratiques éducatives demeurent modestes, de même que ceux sur le langage des enfants. De plus, les liens entre ce que les éducatrices rapportent avoir appris

— leurs nouvelles connaissances — et les changements qui s'opèrent dans leurs pratiques quotidiennes s'avèrent faibles. Les résultats de certaines études ajoutent qu'il est particulièrement difficile d'augmenter la fréquence d'utilisation des pratiques pour enrichir le langage (Cabell et al., 2011; McDonald et al., 2015; Piasta et al., 2012). Il s'avère donc nécessaire de continuer d'explorer de nouvelles avenues de développement professionnel. Notamment, le rôle potentiel des orthophonistes dans les dispositifs portant sur le développement langagier a été souligné par de nombreux chercheurs et constitue une piste intéressante à explorer davantage (Girolametto et al., 2012; Law et al., 2012; Rezzonico et al., 2015). Pour cause, les orthophonistes possèdent une expertise spécifique, dans l'ajustement des interactions verbales en ce qui a trait au développement langagier des enfants, qui peut être mise à profit pour optimiser les retombées du développement professionnel chez les éducatrices.

La présente étude

La présente étude s'inscrit dans un projet exploratoire portant sur la mise en œuvre d'un dispositif de développement professionnel qui comprend une co-intervention entre une orthophoniste et des éducatrices en centre de la petite enfance (CPE). La modalité de co-intervention permet de développer un partenariat entre l'orthophoniste et l'éducatrice, où l'expertise de l'orthophoniste peut se combiner à celle de l'éducatrice pour mettre en place des pratiques adaptées à ses routines quotidiennes en CPE. Ce dispositif est basé sur des critères d'efficacité du développement professionnel reconnus. Plusieurs recherches ont en effet montré que les activités proposées devraient être suffisamment intensives (Markussen-Brown et al., 2017), comporter de l'apprentissage actif (Dunst et Trivette, 2009; Schachter et al., 2019) et inclure plusieurs modalités de développement professionnel (Markussen-Brown et al., 2017), dont de l'accompagnement individualisé par un expert (Peleman et al., 2018; Snyder et al., 2011; Zaslow et al., 2010).

En proposant la mise en œuvre de ce dispositif de développement professionnel par une orthophoniste auprès de quatre éducatrices en CPE, la présente étude vise deux objectifs. Premièrement, il s'agit d'en étudier les retombées sur l'utilisation de différentes pratiques de soutien du développement langagier par les éducatrices. Deuxièmement, l'étude vise à mieux comprendre l'utilisation faite par chaque éducatrice des pratiques pour enrichir le langage des enfants, de même que leur cooccurrence avec d'autres pratiques de soutien du développement langagier.

Méthodologie

Un devis à cas unique à mesures répétées a été retenu (Huitema, 2011). Dans ce devis, des prises de mesures multiples et fréquentes des pratiques utilisées par les quatre éducatrices ont permis d'établir un niveau de base avant la participation au dispositif de développement professionnel, pour ensuite observer comment chaque pratique évolue dans le temps (Kratochwill et Levin, 2014).

Participants

Quatre éducatrices ont participé à cette étude (P1, P2, P3 et P4). Elles travaillaient dans deux CPE au Québec, dans les régions de Québec et de Chaudière-Appalaches. Ces CPE desservent des populations défavorisées sur le plan socioéconomique (Pampalon et al., 2004), où se retrouve une plus grande proportion d'enfants ayant de plus faibles habiletés langagières (Hoff, 2003). Le **tableau 1** montre que l'expérience de travail des éducatrices variait de 1 an à 30 ans ($M = 17,75$, $ET = 12,79$) et qu'elles travaillaient auprès de groupes multi-âges de huit enfants âgés de 22 mois à 61 mois.

Une orthophoniste, titulaire d'une maîtrise professionnelle en orthophonie et possédant une expérience de huit ans en petite enfance, était responsable de la mise en œuvre de la formation, de l'accompagnement et des rétroactions aux éducatrices.

Le projet a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (no 2016-340) et des formulaires de consentement ont été signés par l'ensemble des éducatrices et des parents.

Dispositif de développement professionnel

Le dispositif de développement professionnel proposé comporte quatre volets:

1. Une formation de trois heures abordant les pratiques de soutien du développement langagier en service de garde éducatif a d'abord été proposée aux éducatrices. Chaque éducatrice a été amenée à choisir trois objectifs initiaux, auxquels d'autres objectifs se sont ajoutés au cours de la démarche, selon les observations réalisées durant les rencontres de co-intervention. Notons qu'une attention particulière a été portée à l'utilisation des pratiques pour enrichir le langage tout au long du dispositif.
2. Six rencontres de co-intervention ont été menées dans le groupe en CPE, durant lesquelles tant l'éducatrice que l'orthophoniste mettaient à l'essai, à tour de rôle, les pratiques de soutien du développement langagier discutées précédemment et observaient les réactions des enfants. Ainsi, par moments, l'orthophoniste se positionnait en observation des interactions entre l'éducatrice et les enfants afin de fournir des rétroactions, mais aussi d'amorcer des questionnements et réflexions avec l'éducatrice. À d'autres moments, l'orthophoniste entraînait directement en interactions avec les enfants. Elle offrait ainsi d'une part des modèles à l'éducatrice quant à l'utilisation d'une pratique et à son ajustement à chaque enfant et d'autre part, ces interactions créaient des situations où l'expertise de l'éducatrice pouvait être mise à profit, notamment pour la gestion de groupe dans différents contextes, pour le choix des activités à

Tableau 1

Caractéristiques des éducatrices et des enfants

	Années d'expérience de travail	Formation initiale	Formation complémentaire	Enfants dans le groupe		
				<i>n</i>	Âge moyen (mois)	Étendue des âges (mois)
P1	25	DEC en éducation à l'enfance	Certificat en pédagogie	8	36,3	22-51
P2	1	AEC en éducation à l'enfance		8	40,7	31-55
P3	15	DEC en éducation à l'enfance	AEC en stimulation du langage	8	39,4	22-61
P4	30	DEC en éducation à l'enfance		8	39,9	32-53

Note. DEC = diplôme d'études collégiales (d'une durée de trois ans); AEC = attestation d'études collégiales (d'une durée d'un an); P1 = éducatrice 1; P2 = éducatrice 2; P3 = éducatrice 3; P4 = éducatrice 4.

privilégier ou pour s'adapter à la dynamique spécifique d'un groupe et aux caractéristiques des enfants.

Rappelons que la modalité de co-intervention vise à développer un partenariat où l'expertise de chacune peut être mise à contribution. L'alternance entre les rôles de chacune au cours de chaque rencontre était donc définie en concertation chaque semaine.

3. Des sessions de rétroactions de trente minutes se sont tenues entre l'orthophoniste et l'éducatrice à la suite de chaque rencontre de co-intervention pour alimenter la réflexion sur l'utilisation de ces pratiques auprès des enfants dans le quotidien, à partir des questions suivantes : Quand y recourir? Comment? Quels défis sont rencontrés? Quels contextes s'avèrent favorables à leur usage?
4. Une période de réinvestissement dans les routines quotidiennes par les éducatrices était prévue entre chaque rencontre de co-intervention.

Le déploiement auprès des quatre éducatrices a été documenté dans un journal de bord tenu par l'orthophoniste afin de pouvoir confirmer la fidélité de la mise en œuvre de chaque volet.

Outils

Grille d'observation des pratiques de soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit (CLÉÉ; Bergeron-Morin et al., 2019)

La grille CLÉÉ est une traduction francophone et une adaptation du *Conversational Responsiveness and Fidelity Tool*, développé par Friel et al. (2007) sur la base du *Teacher Interaction and Language Rating Scale* (Girolametto et Weitzman, 2002). L'adaptation de cet outil a été réalisée dans une démarche itérative de collecte de données et de mise à l'essai de l'outil, soutenue par la consultation d'un comité d'experts pour réviser les items et leurs définitions. Trois experts externes ont par la suite été sollicités pour compléter l'étape de validation de contenu pour chacun des items (Bakeman et Quera, 2011). L'intérêt de cette grille réside dans l'utilisation d'une cotation par intervalles de 30 secondes, qui permet d'augmenter la précision quant à la fréquence d'utilisation, par rapport à une échelle Likert (Friel et al., 2007; Piasta et al., 2012), tout en étant moins chronophage qu'une cotation nécessitant une transcription des échanges (p. ex. Dickinson et al., 2014).

Des séquences vidéos de chaque éducatrice en interaction avec les enfants de son groupe (durée moyenne = 14 min 5 s; étendue = 9 min 34 s - 21 min 31 s) ont été

recueillies de façon hebdomadaire durant 14 semaines. Les moments de captation ont été sélectionnés durant les routines et les activités quotidiennes au service de garde, selon l'activité en cours (collation, diner, ateliers semi-structurés ou ateliers libres), afin de conserver l'aspect naturel des échanges. Les séquences où l'éducatrice était absente ou occupée à une autre tâche plus du tiers du temps ont été retirées. Douze séquences par éducatrice ont été utilisées pour la présente étude. Chaque séquence vidéo a été découpée de façon à conserver le segment central de 7 min 30 s, ce qui permet d'enlever les premiers instants et de laisser le temps aux enfants de se familiariser avec la caméra (Bouchard et al., 2015). Trois périodes ont été retenues aux fins d'analyse : 1) avant le début de la participation au dispositif de développement professionnel (de T1 à T3), 2) pendant le dispositif (de T4 à T9) et 3) à la fin du dispositif (de T10 à T12).

La CLÉÉ permet deux niveaux d'analyse des pratiques de soutien du développement langagier. Tout d'abord, une analyse à un niveau macrosystémique a été réalisée pour cinq pratiques à l'aide d'une échelle Likert de 1 à 4. Ces pratiques forment la section A, soit les pratiques « Créer un environnement propice à la communication ». Quinze autres pratiques ont été analysées à un niveau microsystémique, à partir de 15 intervalles de 30 secondes. Elles ont été divisées en trois sections, conformément aux catégories proposées par Girolametto et Weitzman (2002; sections B, C, et D). Pour chaque pratique, un score entre 0 et 1 a été attribué, représentant la proportion d'intervalles de 30 secondes où la pratique a été observée au moins une fois (p. ex. un score de 0,5 signifie que la pratique a été utilisée au moins une fois dans 50 % des intervalles). La liste des pratiques analysées avec la CLÉÉ pour chaque section, ainsi que les scores associés, sont présentés dans le **tableau 2**.

Les vidéos ont été analysés par la première auteure de l'article à l'aide de la CLÉÉ. La fidélité interjuges a été vérifiée sur 20 % des segments auprès d'une deuxième codeuse, préalablement formée et guidée à l'aide d'un manuel et de vidéos démonstratifs. Des coefficients de Gwet pondérés, qui permettaient de valider l'accord interjuges, ont été calculés pour chaque item (Wongpakaran et al., 2013). Ces coefficients variaient entre 0,63 et 0,96, ce qui est considéré comme satisfaisant selon les points de références d'Altman (1991). Une mesure de fidélité intrajuge a également été calculée sur 15 % des segments et jugée adéquate (coefficients de Gwet variant entre 0,63 et 1,00). Notons la présence d'une faible variabilité dans certains scores, ce qui explique les coefficients plus faibles (c.-à-d. ceux inférieurs à 0,70; Wongpakaran et al., 2013).

Tableau 2

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour l'effet de la période sur chaque pratique de soutien du développement langagier

Pratiques	Avant	Pendant	Fin	F
	M(ErrT)	M(ErrT)	M(ErrT)	
SECTION A – Créer un environnement propice à la communication^d				
a. Se positionne activement à la hauteur des enfants.	3 (0,35)	3,29 (0,27)	3,25 (0,35)	0,28
b. Participe activement à l'activité en cours.	2,92 (0,3)	2,88 (0,22)	2,92 (0,30)	0,01
c. Ajuste la complexité de son langage au niveau de développement langagier des enfants.	3,92 (0,15)	3,79 (0,11)	3,67 (0,15)	
d. Suscite la participation verbale et non verbale des enfants.	2,58 (0,22)	2,75 (0,18)	2,75 (0,22)	0,35
e. Entretient des échanges de plus de 4 tours de parole avec les enfants.	2,75 (0,28)	2,96 (0,21)	3,17 (0,28)	0,75
SECTION B – Se centrer sur les enfants^e				
1. Observe et écoute de façon attentive et réceptive.	0,32 (0,08)	0,36 (0,06)	0,40 (0,08)	0,35
2. Évite de dominer la conversation.	0,82 (0,06)	0,89 (0,05)	0,95 (0,06)	2,02
3. Répond aux initiatives des enfants.	0,40 (0,08)	0,38 (0,07)	0,46 (0,08)	0,59
4. N'ignore pas les tentatives de communication.	0,76 (0,05)	0,82 (0,03)	0,78 (0,05)	0,62
5. Utilise un rythme lent ou adapté.	0,67 (0,07)	0,68 (0,06)	0,79 (0,07)	1,77
SECTION C – Promouvoir les interactions verbales^e				
6. Facilite les échanges entre les pairs.	0,06 (0,02) ^a	0,07 (0,02) ^a	0,01 (0,02) ^a	3,03*
7A. Fait un commentaire en réponse à l'enfant.	0,41 (0,06)	0,47 (0,06)	0,51 (0,07)	2,02
7B. Initie un commentaire.	0,38 (0,06)	0,31 (0,05)	0,28 (0,06)	1,22
8A. Pose une question à réponse ouverte.	0,09 (0,03)	0,06 (0,02)	0,08 (0,03)	0,48
8B. Pose une question à réponse fermée.	0,54 (0,04)	0,52 (0,03)	0,50 (0,04)	0,77
SECTION D – Enrichir le langage^e				
9. Met l'accent sur un mot.	0,01 (0,02) ^a	0,06 (0,01) ^b	0,06 (0,02) ^{ab}	3,79*
10. Répète intégralement ce qu'a dit un enfant.	0,10 (0,03)	0,12 (0,03)	0,11 (0,03)	0,23
11. Reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu.	0,38 (0,08)	0,37 (0,07)	0,36 (0,08)	0,02
12. Fournit ou amène les enfants à formuler une explication.	0,10 (0,03)	0,17 (0,03)	0,13 (0,03)	1,63
13. Utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé.	0,05 (0,02) ^a	0,07 (0,01) ^{ab}	0,12 (0,2) ^b	3,58*

Note. F = résultat du contraste pour la période; ErrT = erreur type.

Les lettres ^{a,b,c} sont utilisées pour illustrer les résultats des comparaisons multiples par paire entre les périodes. Lorsque deux lettres sont différentes, les moyennes diffèrent statistiquement (au seuil de 5 % avec correction de Bonferroni); ^dÉtendue des scores possibles pour cette section = 1-4; ^eÉtendue des scores possibles pour cette section = 0,00-1,00.

*p < 0,05.

Analyses

Afin de répondre au premier objectif, des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées ont été utilisées, estimées avec un modèle linéaire mixte. La normalité des résidus et l'homogénéité des variances ont été vérifiées au préalable pour chaque variable étudiée, ce qui a permis l'utilisation d'un test paramétrique pour ces analyses (Milliken et Johnson, 2009). Les analyses, réalisées à l'aide du logiciel R, considèrent un effet fixe pour le temps de mesure (T1 à T12) et tiennent compte de la dépendance entre les données d'une même éducatrice à l'aide d'une structure de covariance autorégressive d'ordre 1. Des contrastes permettent de vérifier l'effet de trois périodes (avant, pendant, fin) sur l'utilisation de chaque pratique pour les quatre éducatrices.¹ Subséquemment, des comparaisons multiples ont permis de comparer les périodes lorsque le test global du contraste était significatif. Une seule variable, soit la pratique *ajuste la complexité de son langage au niveau de développement langagier des enfants* (item c), ne respectait pas les postulats du modèle paramétrique en raison du peu de variabilité dans les scores et a donc été retirée des analyses.

Pour répondre au deuxième objectif, soit mieux comprendre l'utilisation des pratiques pour la section D « Enrichir le langage » (items 9 à 13), des statistiques descriptives quant à la fréquence moyenne d'utilisation de ces pratiques ont été compilées pour chaque éducatrice. Pour cet objectif, qui demande de considérer les données par participante, les analyses ont nécessité l'utilisation de tests non paramétriques, car la normalité des résidus et l'homogénéité des variances n'étaient pas respectées lorsque les données étaient ainsi segmentées. Pour effectuer ces tests, les douze mesures par éducatrice ont dû être considérées comme des répétitions indépendantes. Pour chacune de ces pratiques, la distribution des scores a été comparée entre les quatre éducatrices à l'aide d'un test Kruskal-Wallis. Finalement, des matrices de corrélations de Spearman ont été réalisées pour chaque éducatrice dans le but d'étudier les liens et la cooccurrence entre les pratiques de la section D « Enrichir le langage » (items 9 à 13) et les autres pratiques étudiées au sein d'un même segment vidéo.

Résultats

Évolution dans l'utilisation des pratiques de soutien du développement langagier par les éducatrices

Le **tableau 2** montre les résultats des ANOVA à mesures répétées pour chaque pratique, entre les trois périodes du dispositif de développement professionnel, soit « avant », « pendant » et « fin ».

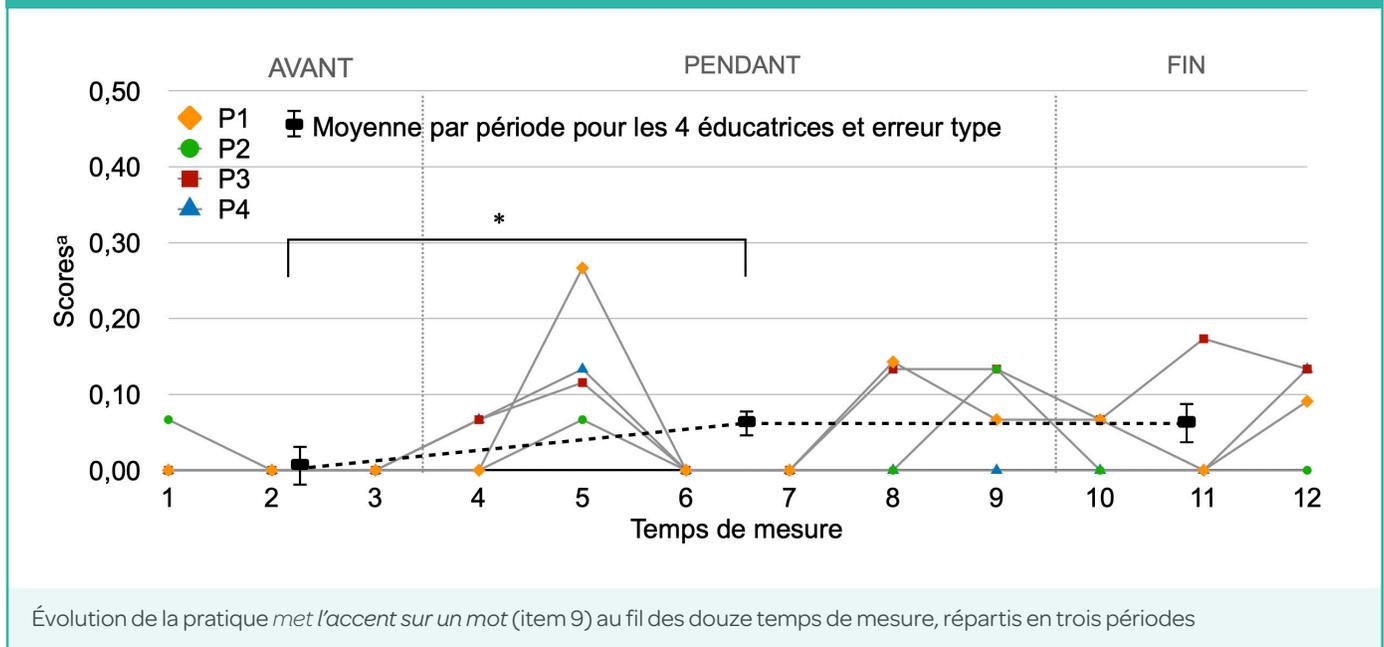
On observe qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois périodes pour les pratiques de la section A « Créer un environnement propice à la communication ». Il en est de même pour les pratiques de la section B « Se centrer sur les enfants ». Parmi les pratiques de la section C « Promouvoir les interactions verbales », une différence significative ressort dans le test global du contraste pour la pratique *facilite les échanges entre les pairs* (item 6; $F = 3,03$; $p = 0,048$). Cependant, les comparaisons par paires entre les périodes ne sont pas significatives. Aucune différence entre les trois périodes (« avant », « pendant » et « fin ») n'est constatée pour les autres pratiques de cette section (items 7A, 7B, 8A et 8B).

Finalement, pour les pratiques de la section D « Enrichir le langage », des différences significatives entre les périodes sont présentes pour deux des cinq pratiques qui la composent. Pour la pratique *met l'accent sur un mot* (item 9), il y a une augmentation significative des moyennes entre les périodes « avant » et « pendant » ($t = 2,61$; $p = 0,014$). Pour la pratique *utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé* (item 13), la différence est significative entre les périodes « avant » et « fin » ($t = 2,60$; $p = 0,014$). La **figure 1** et la **figure 2** montrent l'évolution des scores pour ces deux dernières pratiques, à travers les douze temps de mesure et les trois périodes. On remarque que malgré les différences significatives constatées entre les périodes, tous les scores demeurent sous la barre de 0,30 (soit une utilisation dans moins de 30 % des intervalles analysés), tant pour l'item 9 (*met l'accent sur un mot*; $M = 0,06$; $erreur\ type = 0,02$) que pour l'item 13 (*utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé*; $M = 0,12$; $erreur\ type = 0,2$).

Cette absence de changement, en lien avec le dispositif de développement professionnel, pour la majorité des pratiques de toutes les sections est confirmée par l'analyse visuelle des graphiques pour chaque pratique. À titre d'exemple, la **figure 3** montre les variations au fil des temps de mesure de la pratique *reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu* (item 11). L'analyse visuelle des graphiques fait également ressortir, pour la plupart de ces pratiques, une évolution irrégulière de l'utilisation de celles-ci au fil des douze temps de mesure, avec des courbes en dent de scie, représentant une importante étendue des scores. On s'aperçoit également que le niveau de base (T1 à T3) n'est pas stable chez toutes les éducatrices.

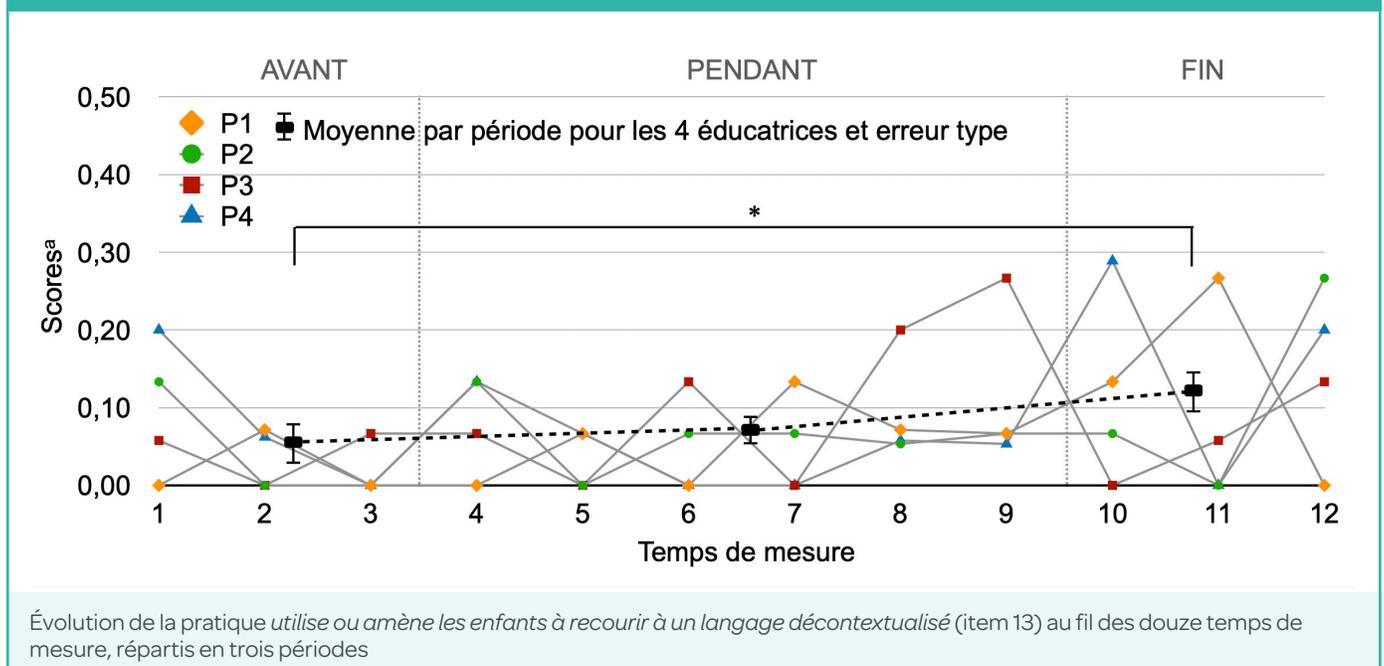
¹ Le nombre restreint de participantes pour lesquelles ces données ont été recueillies n'a pas permis de confirmer la cohérence interne des sections de la CLÉÉ dans ce contexte précis ni d'effectuer d'analyse factorielle. Les analyses par section de pratiques n'ont donc pu être menées dans cette étude.

Figure 1



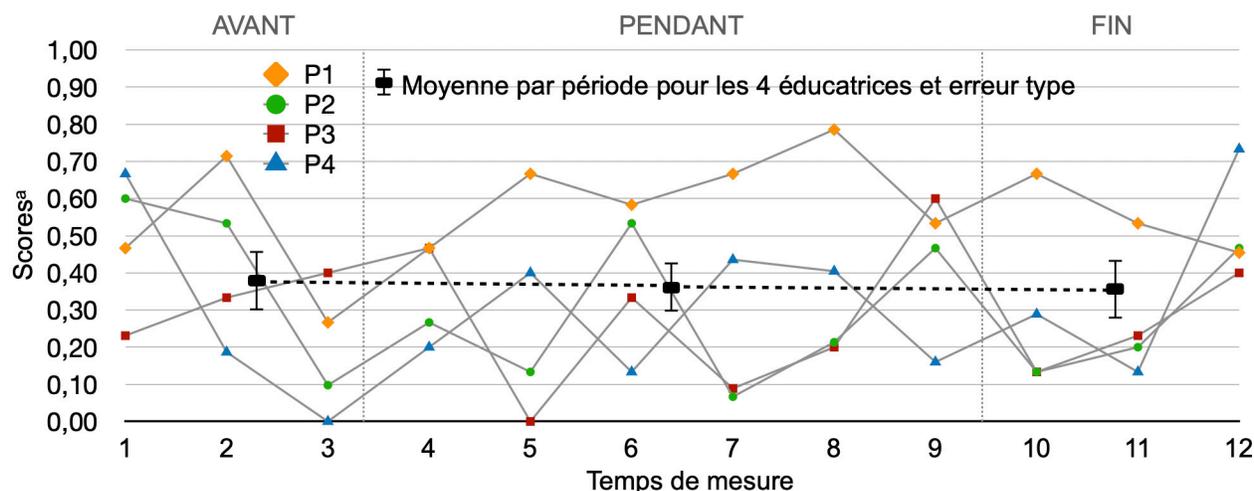
Note. P1 = éducatrice 1; P2 = éducatrice 2; P3 = éducatrice 3; P4 = éducatrice 4.
^aÉtendue de l'échelle = 0,00 - 1,00.
 *p < 0,05.

Figure 2



Note. P1 = éducatrice 1; P2 = éducatrice 2; P3 = éducatrice 3; P4 = éducatrice 4.
^aÉtendue de l'échelle = 0,00 - 1,00.
 *p < 0,05.

Figure 3



Évolution de la pratique *reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu* (item 11) au fil des douze temps de mesure, répartis en trois périodes

Note. P1 = éducatrice 1; P2 = éducatrice 2; P3 = éducatrice 3; P4 = éducatrice 4.
*Étendue de l'échelle = 0,00 - 1,00.

Portrait de l'utilisation des pratiques « Enrichir le langage »

Afin d'étudier plus finement les pratiques de la section D « Enrichir le langage » qui, comme mentionné précédemment, seraient moins utilisées et plus difficiles à transformer chez les éducatrices, des analyses descriptives plus spécifiques ont été réalisées. Le **tableau 3** détaille l'utilisation moyenne de ces pratiques sur l'ensemble des douze temps de mesure, et ce, pour chaque éducatrice. On remarque une différence significative entre P1 et les autres éducatrices quant à l'utilisation de l'item 11 (*reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu*; $M = 0,57, p = 0,003$). Outre la reformulation (item 11), l'utilisation moyenne des pratiques « Enrichir le langage » (items 9 à 13) reste en deçà de 0,20 pour les autres éducatrices, c'est-à-dire que celles-ci sont utilisées dans moins de 20 % des intervalles.

Corrélations entre les pratiques pour chaque éducatrice

Le **tableau 4** présente les matrices de corrélation de Spearman entre les pratiques de la section D « Enrichir le langage » (items 9 à 13) et les pratiques des autres catégories pour chacune des éducatrices. Plusieurs corrélations sont positives, ce qui montre l'utilisation concomitante de certaines pratiques dans les mêmes segments d'interactions avec les enfants. Par exemple, chez la P4, on constate une corrélation positive entre l'item 9 (*met l'accent mis sur un mot*) et l'item 8A (*pose une*

question à réponse ouverte; $r = 0,77, p = 0,003$). Quelques corrélations s'avèrent également négatives chez les éducatrices, ce qui laisse croire que l'utilisation de certaines pratiques concorde avec une utilisation plus limitée d'autres pratiques. C'est le cas chez P3 qui, dans les segments pour lesquels elle utilise l'item 11 (*reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu*), elle tend simultanément à ignorer les interventions des enfants ou à y répondre vaguement, ce qui va à l'encontre de l'item 4 ($r = -0,64, p = 0,026$).

Cependant, le **tableau 4** permet surtout de remarquer que certaines des corrélations significatives qui ressortent entre les pratiques de soutien du développement langagier diffèrent d'une éducatrice à l'autre. Pour illustrer ce constat, il est possible, à titre d'exemple, de s'attarder aux corrélations entre la reformulation (item 11; *reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu*) et les autres pratiques. Chez P1, la reformulation s'avère fortement corrélée à la plupart des pratiques de la section B « Se centrer sur les enfants » (items 1 à 5), c'est-à-dire à l'item 1 (*observe et écoute de façon attentive et réceptive*; $r = 0,75, p = 0,005$), à l'item 3 (*répond aux initiatives des enfants*; $r = 0,66, p = 0,019$), à l'item 2 (*évite de dominer la conversation*; $r = 0,58, p = 0,048$) et à l'item 5 (*utilise un rythme lent ou adapté*; $r = 0,80, p = 0,002$). Rappelons que P1 utilise davantage la reformulation que les autres éducatrices. Les corrélations entre la reformulation

Tableau 3

Utilisation moyenne des pratiques de la section D « Enrichir le langage » pour chaque éducatrice et comparaison de leur utilisation entre les éducatrices

Pratiques	P1	P2	P3	P4	χ^2
	M	M	M	M	
	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	(ÉT)	
	[min-max]	[min-max]	[min-max]	[min-max]	
9. Met l'accent sur un mot.	0,05 (0,08) [0,00 - 0,27]	0,02 (0,04) [0,00 - 0,13]	0,07 (0,07) [0,00 - 0,17]	0,03 (0,05) [0,00 - 0,13]	4,32
10. Répète intégralement ce qu'a dit un enfant.	0,14 (0,13) [0,00 - 0,40]	0,15 (0,11) [0,05 - 0,40]	0,11 (0,08) [0,00 - 0,20]	0,06 (0,11) [0,00 - 0,33]	6,34
11. Reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu.	0,57 ^a (0,14) [0,27 - 0,79]	0,31 ^b (0,20) [0,07 - 0,60]	0,28 ^b (0,17) [0,00 - 0,60]	0,31 ^b (0,22) [0,00 - 0,73]	13,77**
12. Fournit ou amène les enfants à formuler une explication.	0,18 (0,12) [0,00 - 0,33]	0,10 (0,06) [0,00 - 0,20]	0,18 (0,12) [0,00 - 0,40]	0,11 (0,11) [0,00 - 0,33]	4,98
13. Utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé.	0,07 (0,08) [0,00 - 0,27]	0,07 (0,08) [0,00 - 0,27]	0,08 (0,09) [0,00 - 0,27]	0,09 (0,10) [0,00 - 0,29]	0,09

Note. P1 = éducatrice 1; P2 = éducatrice 2; P3 = éducatrice 3; P4 = éducatrice 4; χ^2 = résultat du test de Kruskal-Wallis.

Les lettres ^{abc} sont utilisées dans le tableau pour illustrer les résultats des comparaisons multiples par paire entre les éducatrices, selon le test de Wilcoxon, procédure de Tukey. Lorsque deux lettres sont différentes, les moyennes diffèrent statistiquement (au seuil de 5 %, avec correction de Bonferroni).

** $p < 0,01$.

(items 11) et l'observation et l'écoute (item 1; *observe et écoute de façon attentive et réceptive*) des enfants, de même qu'avec l'ajustement du rythme de l'échange (item 5; *utilise un rythme lent ou adapté*), sont aussi significatives pour P2 ($r = 0,72, p = 0,008; r = 0,63, p = 0,03$) et P4 ($r = 0,79, p = 0,002; r = 0,73, p = 0,007$), ce qui n'est pas le cas pour P3 ($r = 0,51, p = 0,09; r = 0,32, p = 0,32$). Pour ce qui est de l'item 3 (*répond aux initiatives des enfants*), des corrélations avec la reformulation (item 11) sont observées pour P3 ($r = 0,76, p = 0,004$) et P4 ($r = 0,88, p < 0,001$), mais pas pour P2 ($r = 0,54, p = 0,07$). On remarque aussi que dans les segments où elles utilisent davantage la reformulation (item 11), P1, P2 et P4 utilisent davantage l'item e (*entretient des échanges de plus de 4 tours de parole avec les enfants*; $r = 0,65, p = 0,022; r = 0,68, p = 0,006; r = 0,92, p < 0,001$ respectivement), ce qui n'est pas observé chez P3 ($r = 0,56, p = 0,06$). Chez cette dernière, on observe plutôt une forte corrélation positive entre l'utilisation de la reformulation (item 11) et l'item 7B (*initie un commentaire*; $r = 0,77, p = 0,004$), l'ajout d'explications (item 12; *fourni ou amène l'enfant à reformuler une explication*; $r = 0,59, p = 0,045$) et le recours au langage décontextualisé (item 13; *utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé*; $r = 0,65, p = 0,022$).

Il est également possible de décrire certaines différences entre les éducatrices quant à la pratique de l'item 13 (*utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé*). P2 est la seule pour qui l'item 8A (*pose une question à réponse ouverte*) est corrélé à l'item 13 (*utilise ou amène l'enfant à recourir à un langage décontextualisé*; $r = 0,80, p = 0,008$). Chez P3, l'inverse est constaté; la pratique de l'item 8A (*pose une question à réponse ouverte*) étant négativement liées à l'item 13 (*utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé*; $r = -0,60, p = 0,038$). P2 est également la seule éducatrice chez qui l'on observe une corrélation positive entre l'item 12 (*fournit ou amène les enfants à formuler une explication*) et l'item 13 (*utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé*; $r = 0,64, p = 0,03$). Pour sa part, P4 est la seule éducatrice chez qui l'item 7A (*fait un commentaire en réponse à l'enfant*) est corrélé à l'item 13 (*utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé*; $r = 0,78, p = 0,003$). Également, chez P4, on remarque de nombreuses corrélations positives entre cette dernière pratique (item 13) et la plupart des pratiques pour « Créer un environnement propice pour la communication » (items a à e) et pour « Se centrer sur

Tableau 4

Matrices de corrélations de Spearman entre les pratiques de la section D « Enrichir le langage » (items 9 à 13) et les pratiques des autres sections pour chaque éducatrice

	P1					P2					P3					P4				
	9.	10.	11.	12.	13.	9.	10.	11.	12.	13.	9.	10.	11.	12.	13.	9.	10.	11.	12.	13.
a.	0,03	0,47	0,13	0,05	0,07	0,25	0,55	0,49	0,17	0,23	0,51	0,27	0,13	-0,02	0,36	0,69*	0,46	0,56	0,56	0,74**
b.	-0,31	0,50	0,50	-0,52	0,19	0,15	0,40	0,33	-0,27	-0,26	0,31	0,32	0,44	0,21	0,57	0,49	0,51	0,53	0,21	0,75**
c.	-0,34	0,36	0,40	-0,22	0,32	0,40	0,39	0,38	-0,31	-0,31	0,47	0,30	0,10	0,10	0,20	-0,72**	-0,27	-0,10	-0,66*	-0,26
d.	0,11	0,47	-0,03	0,18	0,18	0,15	0,78**	0,79**	0,29	0,61*	0,49	0,43	0,24	0,08	0,49	0,81**	0,37	0,39	0,36	0,71*
e.	0,38	0,56	0,65*	0,24	0,74**	0,00	0,51	0,68*	0,13	0,44	-0,15	0,57	0,56	-0,05	0,32	0,58*	0,35	0,92***	0,44	0,73**
1.	0,26	0,70*	0,75**	0,16	0,67*	0,33	0,69*	0,72**	-0,05	0,23	0,43	0,48	0,51	0,32	0,40	0,61*	0,57	0,79**	0,29	0,81**
2.	0,03	0,43	0,58*	0,25	0,48	0,54	-0,01	-0,04	0,25	0,00	-0,47	0,27	-0,13	-0,53	-0,47	-0,25	-0,24	0,26	-0,30	-0,12
3.	0,32	0,70*	0,66*	0,20	0,62*	0,36	0,57	0,54	0,08	0,11	0,07	0,47	0,76**	0,24	0,39	0,46	0,24	0,88***	0,30	0,82**
4.	0,20	-0,27	0,13	0,00	0,18	0,08	0,16	0,33	0,15	0,03	0,21	-0,45	-0,64*	-0,14	-0,30	-0,55	-0,15	-0,18	-0,24	-0,40
5.	0,47	0,67*	0,80**	0,09	0,70*	0,20	0,73**	0,63*	0,28	0,45	-0,14	0,49	0,32	-0,01	0,08	0,50	0,49	0,73**	0,33	0,73**
6.	-0,14	0,27	-0,12	0,12	-0,07	-0,25	0,27	-0,42	-0,10	-0,02	0,16	0,29	-0,09	0,17	-0,05	-0,23	-0,35	0,57	0,29	0,14
7A.	0,49	-0,19	0,08	0,75**	0,19	0,33	0,41	0,22	0,27	0,34	0,34	-0,01	0,49	0,82**	0,45	0,53	0,19	0,73**	0,49	0,78**
7B.	0,22	-0,42	-0,66*	0,11	-0,42	0,22	0,49	0,69*	0,42	0,38	-0,01	0,29	0,77**	0,76**	0,45	0,30	0,14	0,10	0,68*	0,17
8A.	0,14	-0,24	-0,52	-0,21	-0,15	0,12	0,55	0,64*	0,49	0,80**	-0,40	0,40	0,06	-0,21	-0,60*	0,77**	0,22	0,53	0,63*	0,15
8B.	-0,25	0,05	-0,27	0,27	-0,11	-0,05	0,54	0,67*	-0,14	0,20	0,07	0,64*	0,07	-0,01	0,35	0,56	0,56	0,55	0,33	0,56
9.	1	-0,08	0,30	0,61*	0,14	1	0,42	0,26	0,36	0,07	1	0,12	0,07	0,44	0,39	1	0,48	0,43	0,51	0,45
10.		1	0,52	-0,27	0,69*		1	0,49	0,50	0,49		1	0,33	0,22	0,08		1	0,27	0,06	0,41
11.			1	0,20	0,60*			1	0,23	0,39			1	0,59*	0,65*			1	0,46	0,63*
12.				1	0,19				1	0,64*				1	0,53				1	0,28
13.					1					1					1					1

Note. P1 = éducatrice 1; P2 = éducatrice 2; P3 = éducatrice 3; P4 = éducatrice 4. Pratiques de la section D « Enrichir le langage » : Item 9. Met l'accent sur un mot; Item 10. Répète intégralement ce qu'a dit un enfant; Item 11. Reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu; Item 12. Fournit ou amène les enfants à formuler une explication; Item 13. Utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé. Pratiques de la section A « Créer un environnement propice à la communication » : Item a. Se positionne activement à la hauteur des enfants; Item b. Participe activement à l'activité en cours; Item c. Ajuste la complexité de son langage au niveau de développement langagier des enfants; Item d. Suscite la participation verbale et non verbale des enfants; Item e. Entretient des échanges de plus de 4 tours de parole avec les enfants. Pratiques de la section B « Se centrer sur les enfants » : Item 1. Observe et écoute de façon attentive et réceptive; Item 2. Évite de dominer la conversation; Item 3. Répond aux initiatives des enfants; Item 4. N'ignore pas les tentatives de communication; Item 5. Utilise un rythme lent ou adapté. Pratiques de la section C « Promouvoir les interactions verbales » : Item 6. Facilite les échanges entre les pairs; Item 7A. Fait un commentaire en réponse à l'enfant; Item 7B. Initie un commentaire; Item 8A. Pose une question à réponse ouverte; Item 8B. Pose une question à réponse fermée.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

les enfants » (items 1 à 5). Par exemple, dans les segments où elle *utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé* (item 13), elle *se positionne activement à la hauteur des enfants davantage* (item a; $r = 0,74, p = 0,006$), elle *participe activement à l'activité en cours* (item b; $r = 0,75, p = 0,005$), elle *suscite la participation verbale et non verbale des enfants* (item d; $r = 0,71, p = 0,01$), elle *entretient des échanges de plus de 4 tours de parole avec les enfants* (item e; $r = 0,73, p = 0,007$), elle *observe et écoute de façon attentive et réceptive les enfants* (item 1; $r = 0,81, p = 0,002$), elle *répond aux initiatives des enfants* (item 3; $r = 0,82, p = 0,001$) et elle *utilise un rythme lent ou adapté* (item 5; $r = 0,73, p = 0,007$).

D'autres observations similaires peuvent être faites quant à chaque autre pratique présentée au **tableau 4**. En somme, bien qu'exploratoires, ces analyses corrélationnelles laissent entrevoir des patrons distincts dans les pratiques de soutien du développement langagier pour chaque éducatrice.

Discussion

Le premier objectif de l'étude visait à évaluer les retombées d'un dispositif de développement professionnel sur l'utilisation des pratiques de soutien du développement langagier par les éducatrices. À partir des données recueillies, le principal constat concerne l'absence de différences entre les trois périodes ciblées (« avant », « pendant » et « fin ») quant à l'utilisation de la majorité des pratiques, et ce, malgré la mise en place d'un dispositif de développement professionnel qui répond aux critères d'efficacité énoncés dans les écrits scientifiques (Schachter et al., 2019). Ce constat va d'ailleurs dans le sens des résultats rapportés par plusieurs chercheurs quant aux effets modestes d'activités de développement professionnel sur l'utilisation de pratiques de soutien du développement langagier (Cabell et al., 2011; Markussen-Brown et al., 2017; McDonald et al., 2015).

Il demeure cependant intéressant de souligner que les deux pratiques pour lesquelles un changement significatif ressort entre les trois périodes, soit *met l'accent sur un mot* (item 9) et *utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé* (item 13), figurent parmi les pratiques pour « Enrichir le langage » pour lesquelles plusieurs chercheurs ont soulevé la difficulté d'y amener des transformations (Cabell et al., 2011; McDonald et al., 2015; Piasta et al., 2012). Ces résultats sont néanmoins à analyser avec précaution, car malgré des changements significatifs, l'utilisation de ces pratiques par les éducatrices demeure faible. À la lumière des connaissances actuelles, il n'est donc pas si évident que ces changements soient suffisants pour

entraîner des répercussions sur le développement langagier des enfants (Justice et al., 2018). De plus, la nature des mesures prises dans cette étude ne permet pas de vérifier auprès de quels enfants ces pratiques sont utilisées (Barnes et al., 2017; Pentimonti et Justice, 2010).

Néanmoins, ce sont surtout les variations dans l'utilisation des pratiques entre les douze temps de mesure (T1 à T12), pour chaque éducatrice, qui dominent le portrait de leur évolution dans le temps, au cours du dispositif de développement professionnel. Différentes hypothèses sont avancées ici pour expliquer ces résultats et les réinvestir dans de futures recherches.

Des hypothèses pour expliquer les effets modestes du dispositif sur les pratiques

Face à l'absence de changement significatif pour plusieurs pratiques, une première hypothèse est qu'un processus de transformation des pratiques soit effectivement entamé à la suite de la participation au dispositif de développement professionnel, mais qu'il ne se reflète pas encore dans l'ensemble des pratiques des éducatrices et, en l'occurrence, dans les données recueillies. Les résultats de la méta-analyse de Markussen-Brown et al. (2017) laissent effectivement entrevoir que la mise en œuvre de pratiques de soutien du développement langagier au quotidien en milieu de garde peut demeurer difficile à concrétiser. De fait, dans des entretiens réalisés sur leur expérience de participation au dispositif de développement professionnel, dans le cadre d'une autre étude sur ce projet (Bergeron-Morin et al., 2020), les éducatrices participantes mentionnent qu'elles ont l'impression d'être plus conscientes des pratiques qu'elles utilisent et n'utilisent pas, mais qu'elles ne sont pas nécessairement en mesure de confirmer si elles parviennent à les utiliser davantage ou à les intégrer à leur quotidien.

Une deuxième piste d'explication des résultats, en lien avec les variations constatées entre les temps de mesure, amène à envisager que d'autres facteurs influencent les pratiques utilisées auprès des enfants, au-delà des nouvelles connaissances et habiletés développées au cours du dispositif de développement professionnel. À chacun des temps de mesure, une variété de facteurs a ainsi pu entrer en jeu, à savoir la nature de l'activité (Cabell et al., 2013; Parent et Bouchard, 2020), le nombre d'enfants impliqués dans les interactions (Chen et de Groot, 2014), les caractéristiques des enfants présents, les tâches connexes à effectuer, etc. Dans la présente étude, le choix de donner la priorité à l'aspect naturel des interactions lors de la collecte de données, selon l'activité en cours, n'a pas permis d'isoler l'un ou l'autre de ces facteurs, en les contrôlant

davantage, comme c'est le cas d'autres études (McDonald et al., 2015; Piasta et al., 2012). Il est ainsi possible que la fréquence des pratiques de soutien du développement langagier ait été influencée par ces facteurs contextuels, limitant la possibilité d'y distinguer les retombées spécifiques du développement professionnel.

Une troisième piste d'explication liée à l'absence de changements dans l'utilisation des pratiques de soutien du développement langagier entre les trois périodes serait que des transformations se soient produites à d'autres niveaux, ce que l'outil de mesure n'a pas pu capter. Il pourrait s'agir, par exemple, de changements dans les contextes dans lesquels sont utilisées les pratiques, quant aux enfants vers qui elles sont dirigées, dans la façon dont les éducatrices les ajustent aux besoins de ces différents enfants. Il faudrait, pour ce faire, continuer de développer des outils de mesure du soutien du développement langagier qui parviennent à refléter ce type de transformation.

Enfin, une quatrième piste explicative concerne la précision des objectifs sélectionnés lors de la participation au dispositif de développement professionnel. Dans le souci de s'adapter à la réalité de chaque éducatrice, trois objectifs initiaux à poursuivre au cours du dispositif avaient été ciblés par chacune d'elles, à partir de leur propre évaluation de leurs forces et défis, comme recommandé par Zaslów et al. (2010). Ces objectifs ont toutefois évolué au fil des rencontres de co-intervention. Ainsi, pour chaque éducatrice, plusieurs pratiques ont été abordées, discutées et mises à l'essai, selon leurs besoins et les observations. C'est pourquoi, dans la présente étude, les retombées sur l'ensemble des pratiques abordées ont été analysées, sans tenir compte des objectifs choisis par chaque éducatrice. En plus d'en faciliter l'évaluation, une précision accrue des objectifs individualisés pourrait augmenter les retombées, tout en soutenant l'engagement des participantes (Portner et Portner, 2012; Zaslów et al., 2010). Il serait possible, par exemple, de cibler une fréquence à atteindre quant à l'utilisation d'une pratique de soutien du développement langagier moins utilisée par une éducatrice, comme l'utilisation d'un langage décontextualisé. Comme le signale l'étude de Justice et al. (2018), ces pratiques devraient atteindre un certain seuil dans leur fréquence d'utilisation, de manière à exercer une influence sur le développement langagier des enfants.

Bref, la poursuite de recherches sur la base de ces différentes hypothèses demeure nécessaire pour mieux comprendre l'absence de résultats significatifs pour la plupart des pratiques, afin d'orienter de futurs dispositifs de développement professionnel.

Vers une individualisation des objectifs de développement professionnel

L'étude visait également, comme second objectif, à dégager un portrait de l'utilisation des pratiques de la catégorie « Enrichir le langage » et de la cooccurrence entre les pratiques pour chaque éducatrice. Outre la reformulation (item 11), ces pratiques présentent des scores assez faibles, ce qui rejoint les conclusions de plusieurs autres études (Bouchard et al., 2010, 2020; Justice et al., 2018; Parent et Bouchard, 2020; Piasta et al., 2012). Les résultats obtenus font toutefois ressortir que leur utilisation peut être fortement corrélée à d'autres pratiques de soutien du développement langagier, comme le suggèrent notamment les travaux de Barnes et al. (2017).

Bien que ces résultats soient exploratoires, ils laissent entrevoir la présence d'un effet de levier quant à l'utilisation de certaines pratiques sur d'autres pratiques. Puisque ces corrélations diffèrent d'une éducatrice à l'autre, le choix des pratiques à cibler pour amorcer cet effet de levier constituerait une autre façon d'individualiser les objectifs de développement professionnel. Il ressort dans les résultats, par exemple, que si l'utilisation de la pratique *pose une question à réponse ouverte* (item 8A) est corrélée à la pratique *utilise ou amène les enfants à recourir à un langage décontextualisé* (item 13) chez P2, comme l'ont suggéré Barnes et Dickinson (2017), c'est l'inverse qui est observé chez P3. Pour P1 et P4, l'utilisation d'un langage décontextualisé (item 13) est plutôt corrélée à l'item 1 (*observe et écoute de façon attentive et réceptive les enfants*). Ainsi, recourir au langage décontextualisé (item 13) pourrait être abordé conjointement aux questions posées (items 8A et 8B) pour P2, alors que cette pratique pourrait être davantage mise en lien avec l'observation et l'écoute (item 1) des enfants chez P1 et P4. Cette approche pour cibler des objectifs favoriserait aussi l'utilisation d'un patron plus condensé de pratiques dans une même interaction, lequel est lié à des gains sur le développement langagier des enfants (Barnes et al., 2017; Cabell et al., 2015).

Dans cette optique, il est aussi essentiel de comprendre ce qui permet aux éducatrices d'exploiter les occasions les plus propices pour recourir à de multiples pratiques au sein d'un même échange avec les enfants. Par exemple, chez P4, les fortes corrélations constatées entre plusieurs pratiques illustrent la présence de moments plus intensifs de soutien du développement langagier, en alternance avec des moments où ces pratiques sont moins présentes. Effectivement, accorder la priorité aux moments d'interactions avec les enfants par rapport à d'autres tâches demeure un défi constant pour les éducatrices (Bergeron-Morin et al., 2020; Burchinal, 2018). Ainsi, mieux

comprendre les conditions qui, pour une éducatrice donnée, lui permettent une utilisation plus fréquente, mais aussi plus condensée des pratiques de soutien du développement langagier, devrait être au cœur d'un dispositif de développement professionnel.

Spécification des rôles de l'orthophoniste au sein du dispositif de développement professionnel

Afin qu'une éducatrice identifie ses propres objectifs et les contextes les plus propices pour les mettre en pratique, elle peut bénéficier d'un accompagnement dans l'observation et l'évaluation de ses interactions avec les enfants et dans le développement de sa propre pratique réflexive (Hamel et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017; Peleman et al., 2018). En ce sens, le rôle d'accompagnement de l'orthophoniste devrait porter autant sur le développement de cette pratique réflexive que sur l'utilisation de pratiques de soutien du développement langagier. Les stratégies utilisées par l'orthophoniste dans le dispositif pour offrir cet accompagnement individualisé gagneraient à être évaluées pour cibler celles qui sont les plus efficaces à ces égards. Selon une étude de Law et al. (2012), si les orthophonistes sont de plus en plus amenés à jouer un rôle de soutien indirect, leur formation initiale ne les y prépare pas. Il pourrait donc s'avérer judicieux de mettre en œuvre, en plus du dispositif destiné aux éducatrices, un autre dispositif de développement professionnel destiné aux orthophonistes qui les accompagnent, afin qu'elles soient en mesure de moduler et d'ajuster leurs interventions auprès des éducatrices de la façon la plus optimale possible.

Toutefois, dès maintenant, il demeure possible de retenir de la présente étude que la modalité de co-intervention dans le groupe place les orthophonistes en interaction directe avec les éducatrices, dans leur contexte réel de travail, auprès des enfants de leur groupe. Elles sont ainsi à même d'exploiter leur expertise spécifique sur l'ajustement du soutien du développement langagier aux différents enfants, tout en étant à l'écoute des spécificités de chaque éducatrice en service de garde éducatif.

Limites et perspectives de l'étude

Malgré ses qualités – entre autres grâce aux mesures répétées et au portrait spécifique dégagé quant aux pratiques de chaque éducatrice –, cette étude a plusieurs limites. D'abord, les ANOVA à mesures répétées utilisées pour analyser les données de seulement quatre participantes ne permettent pas de généraliser les résultats. Le manque de stabilité dans les mesures du niveau de base, quant à l'utilisation des pratiques de soutien du développement langagier, a empêché l'utilisation d'autres types d'analyses statistiques plus robustes (Huitema, 2011).

De même, il est impossible de faire des inférences à la suite des analyses descriptives par éducatrice, réalisées sur la base de tests non paramétriques ne permettant pas de prendre en considération la nature répétée des mesures. Ces analyses sont donc davantage de nature exploratoire. De plus, les quatre éducatrices ont des caractéristiques très variées, surtout en ce qui concerne l'expérience et la formation initiale, ce qui limite encore davantage cette généralisation des constats. En raison du petit nombre de participantes, l'influence de ces caractéristiques sur les résultats n'a pas pu être explorée afin de vérifier, par exemple, s'il existe des liens entre le nombre d'années d'expérience de l'éducatrice et les patrons de corrélations observés entre les pratiques. Il serait intéressant de poursuivre dans cette direction lors de futures recherches. De plus, les éducatrices de la présente étude travaillaient auprès de groupes multi-âges, ce qui ne représente pas nécessairement l'organisation de ces services au Québec.

L'étude met aussi en lumière la difficulté de mesurer les pratiques de soutien du développement langagier utilisées en contexte naturel, en raison de différents facteurs, dont l'activité en cours, qui contribuent aux variations dans leur utilisation. De plus, une tension demeure entre mesurer la quantité de pratiques utilisées, ce que permet le codage par intervalles de la CLÉÉ, et en estimer la qualité, notamment l'ajustement à un enfant précis. Enfin, les qualités psychométriques de la grille CLÉÉ restent à valider auprès d'un échantillon plus grand (Bakeman et Quera, 2011), ce qui permettra notamment d'en confirmer la structure factorielle et d'ouvrir la porte à des analyses des pratiques par section, qui pourraient faire ressortir des effets cumulés qui n'apparaissent pas lorsque les pratiques sont examinées individuellement.

Enfin, il sera extrêmement intéressant de documenter et d'analyser, dans des études subséquentes, le rôle de l'orthophoniste dans le dispositif, sa propre expérience de la mise en œuvre des rencontres de co-intervention, les stratégies d'accompagnement mobilisées et les retombées sur la collaboration interprofessionnelle et sur son propre parcours professionnel.

Malgré ces limites, cette étude apporte des éclairages pertinents à plusieurs égards. D'abord, il est réitéré qu'il n'est pas aisé d'entraîner des transformations observables et quantifiables dans les pratiques de soutien du développement langagier utilisées par les éducatrices en service de garde éducatif, malgré un dispositif de développement professionnel reposant sur des critères d'efficacité reconnus. L'étude met cependant en lumière un rôle potentiel de l'orthophoniste dans l'accompagnement des éducatrices en petite enfance, au-delà d'une offre

de formation ponctuelle, qui lui permet d'être plus sensible à la façon dont les éducatrices peuvent parvenir à soutenir le développement langagier des enfants dans leur quotidien. La discussion de l'étude cible également de nouvelles avenues à explorer, notamment en ce qui a trait à l'individualisation des objectifs pour chaque éducatrice, en proposant, entre autres, de cibler les pratiques qui sont liées à l'utilisation d'autres pratiques et en favorisant les moments qui, pour chaque éducatrice, sont les plus opportuns pour soutenir les habiletés langagières. Une étude auprès d'un plus grand nombre d'éducatrices s'avèrera nécessaire pour explorer davantage les possibilités qu'amènent les présents résultats, entre autres, en explorant les effets d'objectifs individualisés sur les pratiques ainsi ciblées. La poursuite des recherches en ce sens permettrait notamment de s'assurer que l'énergie investie par les participantes et les orthophonistes portent ses fruits et entraînent ultimement des répercussions durables sur le développement du langage des enfants. Ces efforts demeurent cruciaux, surtout pour les enfants qui en ont particulièrement besoin pour soutenir leur réussite éducative.

Références

- Altman, D. G. (1991). *Practical Statistics for Medical Research*. Chapman & Hall.
- Bakeman, R. et Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
- Barnes, E. M. et Dickinson, D. K. (2017). The relationship of Head Start teachers' academic language use and children's receptive vocabulary. *Early Educational and Development, 28*(7), 794-809. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1340069>
- Barnes, E. M. et Dickinson, D. K. (2018). Relationships among teachers' use of mental state verbs and children's vocabulary growth. *Early Educational and Development, 29*(3), 307-323. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1440844>
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K. et Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research, 110*(5), 515-527. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Bergeron-Morin, L., Bouchard, C., Julien, C., Parent, A.-S., Sylvestre, A. et Di Sante, M. (2019). *Grille d'observation des pratiques de soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit* [Document inédit]. Université Laval.
- Bergeron-Morin, L., Hamel, C. et Bouchard, C. (2020). Perspectives et défis de la mise en œuvre d'une modalité de co-intervention orthophoniste/éducatrice en service de garde éducatif. *A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 164*, 32-42. <https://www.anae-revue.com/>
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire-semblant : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 165*, 183-193. <https://www.anae-revue.com/>
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A. et 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>
- Bouchard, C., Coutu, S., Bigras, N., Lemay, L., Cantin, G., Bouchard, M.-C. et Duval, S. (2015). Perceived, expressed and observed prosociality among four-year-old girls and boys in childcare centres. *Early Child Development and Care, 185*(1), 44-65. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.903940>
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives, 12*(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K. et 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.jecresq.2013.07.007>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J. et Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly, 30*(A), 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2014.09.004>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Curenton, S. M., Wiggins, A., Turnbull, K. P. et Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsiveness education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(4), 315-330. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011\)10-0104](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011)10-0104)
- Chen, J. J. et de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years, 34*(3), 271-288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.912203>
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Owen Van Horne, A. J. et 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
- de Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. et Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology, 14*(1), 14-26. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005\)004](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005)004)
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science, 333*(6045), 964-967. <https://doi.org/10.1126/science.1204526>
- Dickinson, D. K., Hofer, K. G., Barnes, E. M. et Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2014.02.006>
- Dickinson, D. K. et McCabe, A. (1991). The acquisition and development of language: A social interactionist account of language and literacy development. Dans J. F. Kavanagh (dir.), *The language continuum: From infancy to literacy, communicating by language* (p. 1-40). York Press.
- Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S. et Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/0265659015572165>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunst, C. J. et Trivette, C. M. (2009). Let's be PALS: An evidence-based approach to professional development. *Infants & Young Children, 22*(3), 164-176. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/1YC.0b013e3181abe169>
- Friel, S., Wiggins, A. et Justice, L. (2007). *Conversational Responsiveness Assessment and Fidelity Tool (CRAFT): Coding manual*. Charlottesville, VA. University of Virginia.
- Girolametto, L. et Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child-care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*(4), 268-281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002\)022](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002)022)
- Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children, 19*(1), 36-46.
- Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2012). Facilitating emergent literacy: Efficacy of a model that partners speech-language pathologists and educators. *American Journal of Speech-Language Pathology, 21*(1), 47-63. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011\)11-0002](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011)11-0002)
- Hamel, C., Viau-Guay, A., Ria, L. et Dion-Routhier, J. (2018). Video-enhanced training to support professional development in elementary science teaching: A beginning teacher's experience. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 18*(1). <http://www.citejournal.org/volume-18/issue-1-18/proofing/video-enhanced-training-to-support-professional-development-in-elementary-science-teaching-a-beginning-teachers-experience>

- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Huitema, B. E. (2011). Simple interrupted time-series designs. Dans B. E. Huitema (dir.), *The analysis of covariance and alternatives: Statistical methods for experiments, quasi-experiments, and single-case studies* (2^e éd., p. 365-402). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118067475.ch18>
- Institut de la statistique du Québec (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-rapport-de-lenquete.pdf>
- Justice, L. M., Jiang, H. et 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. et 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>
- Kratochwill, T. R. et Levin, J. R. (2014). Introduction: An overview of single-case intervention research. Dans T. R. Kratochwill et J. R. Levin (dir.), *Single-case intervention research: Methodological and statistical advances* (p. 3-23). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14376-001>
- Law, J., Beecham, J. et Lindsay, G. (2012). *Effectiveness, costing and cost effectiveness of interventions for children and young people with speech, language and communication needs*. UK Department for Education. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/16327>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højten, A. et Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 38*, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- McDonald, D., Proctor, P., Gill, W., Heaven, S., Marr, J. et Young, J. (2015). Increasing early childhood educators' use of communication-facilitating and language-modelling strategies: Brief speech and language therapy training. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(3), 305-322. <https://doi.org/10.1177/0265659015588203>
- Milliken, G. A. et Johnson, D. E. (2009). Analysis of repeated measures experiments when the ideal conditions are not satisfied. Dans G. A. Milliken et D. E. Johnson (dir.), *Analysis of messy data* (2^e éd., p. 535-571). CRC Press
- Neuman, S. B. et Dwyer, J. (2011). Developing vocabulary and conceptual knowledge for low-income preschoolers: A design experiment. *Journal of Literacy Research, 43*(2), 103-129. <https://doi.org/10.1177/1086296X11403089>
- Pampalon, R. P., Hamel, D. et Philibert, M. (2004). Inégalités sociales et services de proximité au Québec – Développement d'un système d'évaluation issu d'une collaboration entre chercheurs et intervenants. *Santé, Société et Solidarité, 2*, 73-88. <https://doi.org/10.3406/oss.2004.996>
- Parent, A.-S. et Bouchard, C. (2020). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Initia, 8*(1), 37-55. <https://hal.archives-ouvertes.fr/INITIO/hal-02955343>
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J. et Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education, 53*(1), 9-22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Pence, K. L., Justice, L. M. et 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)
- Pentimonti, J. M. et Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal, 37*(4), 241. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P. et Cumenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 387-400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- Portner, H. et Portner, M. H. (2012). Using best practices for teaching the process of coaching. Dans C. A. Mullen et S. Fletcher (dir.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (p. 399-411). Sage.
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. et Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading: Effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*(4), 717-732. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0188
- 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., Gerde, H. K. et Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal, 47*(4), 395-409. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Snyder, P., Hemmeter, M. L. et McLaughlin, T. (2011). Professional development in early childhood intervention: Where we stand on the silver anniversary of PL 99-457. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 357-370. <https://doi.org/10.1177/1053815111428336>
- Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2011). Identifying critical components of an effective preschool language and literacy coaching intervention. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (vol. 3, p. 322-336). Guilford Publication.
- Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development, 25*(7), 1035-1056. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896064>
- Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2018). Why wait? The importance of wait time in developing young students' language and vocabulary skills. *The Reading Teacher, 72*(3), 369-378. <https://doi.org/10.1002/trtr.1730>
- Wongpakaran, N., Wongpakaran, T., Wedding, D. et Gwet, K. L. (2013). A comparison of Cohen's Kappa and Gwet's AC1 when calculating inter-rater reliability coefficients: A study conducted with personality disorder samples. *BMC Medical Research Methodology, 13*(61). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-61>
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V. et Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators: Literature review*. U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/professional-development/literature-review.pdf>

Note des auteurs

Les demandes au sujet de cet article doivent être adressées à Caroline Bouchard, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, 2320, rue des Bibliothèques, Québec, QC, Canada, G1V 0A6.
Courriel : caroline.bouchard@fse.ulaval.ca

Remerciements

Cette étude a été rendue possible grâce à une bourse de recherche doctorale du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Les apports de Anne-Sophie Julien, Anne-Sophie Parent et Audette Sylvestre ont été précieux dans la rédaction de cet article.

Déclaration

Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts, financiers ou autres.