

L'observation des pratiques enseignantes lors de causeries à l'éducation préscolaire 4 ans

Constance Lavoie, Angélique Laurent, Marie-Josée Letarte, Jean-Pascal Lemelin et Élisabelle Ouellet

Volume 27, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1116481ar>
DOI : <https://doi.org/10.20360/langandlit29689>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Language and Literacy Researchers of Canada

ISSN

1496-0974 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lavoie, C., Laurent, A., Letarte, M.-J., Lemelin, J.-P. & Ouellet, É. (2025). L'observation des pratiques enseignantes lors de causeries à l'éducation préscolaire 4 ans. *Language and Literacy / Langue et littérature*, 27(1), 24–45. <https://doi.org/10.20360/langandlit29689>

Résumé de l'article

La causerie est un contexte d'apprentissage fréquemment proposé à l'éducation préscolaire. Cette étude décrit les pratiques de 11 enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans durant la causerie. Trente causeries ont été filmées et analysées. Les résultats ont montré que l'enseignante et les enfants s'assoiaient en cercle et la causerie était principalement gérée par l'enseignante. Le sujet est choisi par l'enseignante et portait généralement sur des expériences personnelles des enfants. Les rétroactions se rapportaient beaucoup aux idées énoncées par les enfants et peu concernaient la phonologie, la syntaxe ou le vocabulaire.



L'observation des pratiques enseignantes lors de causeries à l'éducation préscolaire 4 ans

CONSTANCE LAVOIE
l'Université de Sherbrooke

ANGÉLIQUE LAURENT
l'Université de Sherbrooke

MARIE-JOSÉE LETARTE
l'Université de Sherbrooke

JEAN-PASCAL LEMELIN
l'Université de Sherbrooke

ÉLIZABELLE OUELLET
l'Université de Sherbrooke

Résumé

La causerie est un contexte d'apprentissage fréquemment proposé à l'éducation préscolaire. Cette étude décrit les pratiques de 11 enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans durant la causerie. Trente causeries ont été filmées et analysées. Les résultats ont montré que l'enseignante et les enfants s'assoient en cercle et la causerie était principalement gérée par l'enseignante. Le sujet était choisi par l'enseignante et portait généralement sur des expériences personnelles des enfants. Les rétroactions se rapportaient beaucoup aux idées énoncées par les enfants et peu concernaient la phonologie, la syntaxe ou le vocabulaire.

Mots clés : causerie, éducation préscolaire, langage, oral, pratiques effectives.

Abstract

Group conversation, also known as circle time, is frequently used in preschool education. This study describes practices during group conversation in prekindergarten. 30 filmed group conversations in kindergarten 4 years old led by 11 full-time female teachers were analyzed. Results showed that teacher and children are seating in a circle and the management is mostly done by the teacher. The main theme is chosen by the teacher and is usually about personal experiences. In terms of feedback practices, most of them are related to the ideas expressed by children and few are about phonology, syntax, or vocabulary.

Keywords: circle time, early childhood education, language, communication, teacher practices

Introduction

À l'automne 2018, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec entamait les démarches pour le déploiement à grande échelle de classes de préscolaire 4 ans. L'objectif était de rendre ces classes accessibles au-delà des milieux défavorisés pour que tous les parents puissent, s'ils le souhaitent, envoyer leur enfant de 4 ans à l'école à temps plein pour l'année scolaire 2023-2024 (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2022a). En 2018-2019, il y avait 394 classes de préscolaire 4 ans au Québec. En janvier 2023, ce nombre a grimpé à 1586 classes (MEQ, 2022b). Cette nouvelle réalité comporte plusieurs défis dont celui de soutenir les personnes enseignantes dans leurs pratiques et dans leur appropriation du programme-cycle orientant les domaines et les compétences à développer chez les enfants de 4 et 5 ans (MEQ, 2023). Pour soutenir la continuité éducative dans les pratiques enseignantes, les pratiques à l'éducation préscolaire 4 ans s'inspirent des routines et des contextes courants de l'éducation préscolaire 5 ans (MEQ, 2023).

Notre étude s'intéresse à l'un de ces contextes très fréquent à l'éducation préscolaire, la causerie. Celle-ci constitue un contexte de communication en groupe(s) qui vise le développement affectif, social, langagier et cognitif des enfants (Fortin et Thériault, 2023). Dans les milieux anglophones, ce contexte est appelé *morning meeting*, *circle time* ou *morning circle*. La causerie est un moment privilégié pour développer notamment les habiletés des enfants à prendre la parole en groupe, à écouter les autres, à partager sur différents sujets et à développer l'estime de soi (Chen et De Groot, 2014; Kriete, 2002; Lown, 2002). Bruce et collaborateurs (2006) soulignent le potentiel de ce contexte pour le développement social et affectif, en plus du développement langagier des enfants, puisque qu'il permet à l'adulte d'offrir des rétroactions à chaque enfant pour l'encourager à exprimer ses sentiments et développer sa confiance en lui. Les auteurs précisent d'ailleurs que, lorsque ce contexte se déroule en début de journée, les rétroactions des personnes enseignantes suscitent la prise de parole de la part des enfants tout au long de la journée. D'ailleurs, en 2014, le groupe de recherche et d'intervention dans le monde du préscolaire (GRIMP) a souligné l'importance de concevoir la causerie dans une perspective de développement global de l'enfant :

Au terme de ce projet, les enseignantes perçoivent davantage la causerie comme une activité qui varie dans le temps, les sujets et les modalités. Cette activité, typique du préscolaire, offre quotidiennement la possibilité d'avoir un impact sur le développement affectif, social, langagier et cognitif des enfants, mais on oublie parfois toute sa richesse et les occasions de l'exploiter. (GRIMP et al., 2014, p. 28).

Malgré son potentiel pour le développement des enfants, les résultats de Fortin (2020) indiquent que les personnes enseignantes identifient les stratégies d'intervention liées au développement langagier comme étant complexe à travailler dans le contexte de la causerie. En plus de la complexité même du contexte de langage collectif pour des enfants de 4 ans, cette préoccupation s'explique par le fait que la causerie est connue, et ce, depuis fort longtemps, comme : « [l']activité de langage la plus intense et probablement la plus difficile à bien mener (...). » (MEQ, 1969, p.11). En effet, pour les personnes enseignantes, la causerie comporte des défis pédagogiques bien documentés.

Premièrement, la disposition privilégiée en grand groupe nuit à la répartition du temps de parole entre l'adulte et les enfants. Lors de causeries, la disposition en cercle avec l'adulte assis au sol serait à privilégier selon Girolametto, Weitzman, et Greenberg (2000). Le cercle facilite le balayage visuel et la prise de parole à plusieurs. Déjà, il y a plus de trente ans, les études de François (1990) et de Florin (1991) indiquaient que le temps de parole occupé par l'adulte est plus long que celui accordé à tous les enfants réunis lors des causeries. Ces constats se sont répétés dans le temps, et ce, dans différents pays (Fisher et Doyon, 2010; Froment et Leber-Marín, 2003; Grandaty, 2003; Péroz, 2018).

Deuxièmement, la gestion des tours de parole par l'adulte et la structure des échanges les plus couramment observés limitent le potentiel interactif de la causerie. D'après les études de Joulain (1990), François (1990) ou encore Doyon et Fisher (2010), les échanges débutent par une question posée à l'enfant, suivie par une réponse individuelle fournie à l'adulte. Cette même question est posée à chaque enfant successivement. Péroz (2018) considère qu'une causerie fondée sur des échanges de type question-réponse donne lieu à des « microdialogues » entre l'adulte et un enfant en particulier et non pas à une conversation à plusieurs. À cet effet, plusieurs études recommandent, et ce depuis longtemps, de réaliser des causeries en petits groupes d'enfants afin de favoriser les interactions langagières et sociales entre les enfants (Bouchard et al., 2010; Dumais et Soucy, 2022; Florin, 1991; Parent et Bouchard, 2020).

Troisièmement, le choix des sujets de communication est souvent un facteur limitant le potentiel éducatif des causeries. Florin (1991), Loiseau (1996) et Doyon et Fisher (2010) rapportent que les personnes enseignantes choisissent généralement elles-mêmes le sujet de discussion et acceptent peu que les enfants s'en écartent. Par ailleurs, Florin (1991) et Loiseau (1996) indiquent que, dans le contexte français, les personnes enseignantes choisissent des sujets livresques éloignés des intérêts des enfants. Au contraire, selon Doyon et Fisher (2010), au Québec, les causeries permettent souvent de parler de soi. Ces sujets plutôt individuels ne permettraient pas à l'ensemble du groupe de participer aux échanges des uns et des autres (Dumais et Soucy, 2022). Ces mêmes auteurs encouragent les sujets qui permettent aux enfants de coconstruire le dialogue par exemple lors d'un retour d'une expérience vécue ensemble ou lors d'une période de jeu.

Quatrièmement, que ce soit de façon générale ou bien plus spécifiquement lors des causeries, plusieurs études montrent que les personnes enseignantes utilisent très peu de pratiques de modelage de langage (Bouchard et al., 2010; Doyon et Fisher, 2010; Florin, 1991; Parent et Bouchard, 2020; Turnbull et al., 2009). Ces études indiquent que lorsqu'elles rétroagissent, elles se centrent davantage sur les aspects linguistiques comme le vocabulaire, la syntaxe et la prononciation des enfants. Elles proposent peu de rétroaction pour élaborer les idées des enfants comme poser des questions ouvertes ou relancer l'enfant en ajoutant des informations sur le sujet. Bien qu'exposer les enfants à un modèle langagier de qualité soit important, les pratiques de rétroactions pour élaborer les idées et développer le langage oral sont indispensables pour le développement langagier de l'enfant (Girolametto et Weitzman, 2002; Parent et Bouchard, 2020). Particulièrement à l'éducation préscolaire 4 ans en milieux défavorisés économiquement, les études montrent des liens étroits entre le développement de composantes langagières, le revenu familial, le niveau de littératie des parents et les futures difficultés en lecture des enfants et leur réussite éducative (Dickinson, 2011; National Early Literacy Panel, 2008).

Par conséquent, même si la causerie est fréquemment utilisée à l'éducation préscolaire et qu'elle est potentiellement bénéfique sur le plan du développement et des apprentissages des enfants (Chen et De Groot, 2014; Kriete, 2002; Lown, 2002), la complexité qu'elle revêt pour être mise en œuvre de façon optimale justifie la nécessité de poursuivre les études en ce sens. En outre, l'implantation récente des classes d'éducation préscolaire 4 ans représente un contexte propice à l'expansion de son utilisation auprès des enfants plus jeunes. La présente étude vise donc à mieux connaître les pratiques enseignantes mises en place lors de la causerie dans des classes d'éducation préscolaire 4 ans au Québec. Avant de présenter la méthodologie de cette étude, nous développons ci-dessous le cadre conceptuel sur lequel elle s'appuie.

Cadre conceptuel

La causerie

Comme le rappelle Fortin (2020), au début des années 1960 au Québec, la causerie était essentiellement un moment de regroupement et de discussion pour aborder des sujets religieux et le savoir-vivre (Le comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1963). Dans les années 1970, les orientations ministérielles diversifiaient les intentions pédagogiques visées par la causerie et ciblaient l'expression orale de chacun des enfants pour faire partager au groupe ses expériences, ses connaissances, ses joies et ses peines. (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1975). Dans les années 80 et 90, la causerie est plutôt présentée comme une activité permettant de structurer la journée tous ensemble. Au début des années 2000, Fisher et Doyon (2003) décrivent la causerie en ces termes :

Peu importe que l'on désigne cette activité par le terme de « causerie », de « nouveau du jour »¹ ou qu'on ne lui donne pas de nom, elle implique généralement une consigne de départ donnée par l'enseignante (de quoi on va parler), des règles de fonctionnement, une manière de disposer les enfants, le plus souvent assis par terre, en cercle. L'activité prend souvent place en début de journée, après avoir rempli le calendrier et pris les présences. (p. 17).

Ces mêmes chercheuses précisent que la causerie est différente des simples conversations que sont les échanges lors de la collation ou des discussions sur un point précis puisqu'elle est planifiée et comporte une visée cognitivo-langagière (Fisher et Doyon, 2003). Pour nous, la causerie se définit comme un contexte éducatif flexible dans sa forme et son contenu durant laquelle tous les enfants sont réunis en petits ou grands groupes pour parler ensemble dans le but de coconstruire la trame narrative de la conversation et de contribuer les uns avec les autres à leur développement langagier, affectif, social et cognitif.

Modèle d'animation de la causerie

Les travaux de Doyon et Fisher (2010), menés à l'éducation préscolaire 5 ans, ont permis de structurer l'analyse des pratiques enseignantes lors des causeries, en proposant un modèle d'animation de ces dernières. Ce modèle se décline en trois facteurs constituant

¹ Activité qui permet d'échanger en groupe concernant des sujets que les enfants présentent. Ce temps de parole est aussi connu sous l'appellation « quoi de neuf ».

une causerie : la gestion, l'orientation communicative et les rétroactions. Bien qu'il existe d'autres modèles pour décrire les interactions langagières en contexte éducatif préscolaire (Girolametto, Weitzman, et Greenberg, 2000; Pianta, La Paro, et Hamre, 2008), celui-ci a été spécifiquement élaboré à partir de l'analyse de causeries dans les classes d'éducation préscolaire 5 ans au Québec. Les trois facteurs ainsi que les aspects spécifiques qui les constituent sont présentés dans les prochaines sections. Une recension des écrits réalisée par la première et la troisième auteure sur la causerie a permis d'ajouter ou d'affiner certains aspects du modèle.

La gestion

Fisher et Doyon (2010) définissent la gestion comme « la façon de disposer les enfants pour l'activité, la manière de s'adresser à eux, de distribuer les tours de parole et de contrôler les comportements. » (p.71). Selon ces autrices, la gestion comprend cinq aspects : la disposition physique (*p. ex.* assis au sol, en cercle, etc.), les consignes sur le déroulement et le comportement, les tours de parole (*p. ex.* organisé, spontané, etc.), les échanges lors d'un tour de parole (*p. ex.* le nombre d'interactions, les interlocuteurs y participant, etc.), la formule pour s'adresser au groupe. Les travaux de (Bruce et al., 2006) ont permis d'ajouter deux autres aspects : le matériel et les routines d'ouverture et de fermeture.

L'orientation

Les pratiques enseignantes d'orientation concernent le sujet de la causerie ainsi que l'intention de communication (Doyon et Fisher, 2010). Les aspects à observer concernant les pratiques enseignantes d'orientation lors d'une causerie sont : le sujet; la personne qui choisit le sujet; l'acceptation ou non de dévier/changer du sujet pour suivre les intérêts des enfants durant la causerie et l'intention de communication mentionnée ou non aux enfants. L'intention de communication correspond à la visée cognitivo-langagière de l'intention pédagogique de la causerie (*p. ex.* réfléchir, apprendre, inventer, etc.). Dans l'étude de Doyon et Fisher (2010), menée en classes d'éducation préscolaire 5 ans, les orientations les plus fréquentes étaient : parler de soi, apprendre, revenir sur une expérience vécue ensemble, réfléchir, résoudre un problème, inventer.

La rétroaction

Doyon et Fisher (2010) définissent la rétroaction « comme étant la manière d'intervenir ou de répondre aux enfants en vue de leur permettre de s'engager dans la conversation et d'exploiter l'orientation. » (p. 79). Bien que les rétroactions puissent également se rapporter à la gestion du groupe, nous retenons ici celles en lien avec les propos des enfants et qui servent à faire progresser l'orientation de la causerie. Les études de Lyster (2004), et Lyster et Ranta (1997), menées en contexte de français langue seconde, ont également identifié plusieurs types de rétroactions : reflet, reformulation, extension, question, rétroaction métalinguistique, etc. Toutefois, celles retenues correspondent au modèle de Doyon et Fisher (2010) pour l'éducation préscolaire et au contexte où le français est enseigné comme langue première aux enfants (voir Tableau 1). Les rétroactions peuvent concerner le développement des idées ou des concepts ou le développement de composantes langagières comme la phonologie, la syntaxe ou le vocabulaire. Des études

indiquent que les rétroactions de l'adulte sur le contenu et les idées ont des résultats positifs pour les enfants, notamment sur la prise de risque pour tenter de s'exprimer, l'engagement dans la conversation et l'élaboration d'énoncés diversifiés et plus complexes (Girolametto, 1988, Girolametto et al., 1994, Tomasello, 2005). Les rétroactions centrées sur les composantes langagières comme la phonologie, la syntaxe et le vocabulaire sont des occasions de poursuivre le développement langagier des enfants (National Early Literacy Panel (NELP), 2008).

De plus, nous distinguons en sus différents types de questions (ouverte, semi-ouverte et fermée) puisque celles-ci n'offrent pas les mêmes possibilités cognitivo-langagières concernant la réflexion, la relation entre les interlocuteurs et le développement des propos (Chen et De Groot, 2014).

Tableau 1

Les types de rétroactions utilisés lors de la causerie

Types	Définitions	Exemples
Reflét ²	Reprise des paroles de l'enfant en rectifiant la méprise.	e : « Mon <i>sza</i> s'est cassé la patte en tombant. » E : « Ton chat s'est cassé la patte en tombant. » (ex. : phonologie) e : « Hier, je suis pas venu avec la bus », E : « Tu as manqué le bus hier ou c'est papa qui t'a amené? » (ex. : syntaxe)
Extension	Apport d'une nouvelle information en lien avec le propos de l'enfant.	E : « Je pensais que les chats retombaient toujours sur leurs pattes. » e : « C'est un lézard en couleur! » E : « Tu veux dire un caméléon? ». (ex. : vocabulaire)
Question ouverte	Formulation qui invite à une réponse constituée de plusieurs mots.	E : « Comment c'est arrivé ? »
Question semi-ouverte	Formulation qui invite à une réponse courte en un ou quelques mots.	E : « C'est quoi le mot pour dire qu'on se casse un os ? »
Question fermée	Réponse oui/non.	E : « As-tu eu peur ? »

Note. e = enfant; E = personne enseignante; 1 :exemple phonologique; 2 :exemple

² Les autrices Doyon et Fisher (2010) utilisent le terme « reflét » plutôt que reformulation. Par souci d'adéquation avec le modèle utilisé pour le traitement et l'analyse des données, nous avons conservé ce terme bien que ce type de rétroaction corresponde à une reformulation selon d'autres auteurs (p. ex. Lyster et Ranta, 1997).

En prenant appui sur le modèle d'animation de la causerie de Doyon et Fisher (2010), la présente étude a pour objectif de décrire les pratiques enseignantes relatives à la gestion, l'orientation et la rétroaction lors de causeries réalisées en classe d'éducation préscolaire 4 ans.

Méthodologie

Devis et participants

Afin de répondre à cet objectif, une recherche de nature descriptive et interprétative a été menée. Les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire de deux centres de services scolaires ont été sollicitées afin de nous référer des personnes enseignantes de maternelle 4 ans susceptibles d'être intéressées à participer à cette recherche. Ces personnes ont ensuite été invitées personnellement. Au total, 11 classes d'éducation préscolaire 4 ans toutes situées en milieu semi-urbain ou rural défavorisé³ ont été recrutées. Toutes les 11 personnes participantes⁴ de ces classes sont des femmes et 9 d'entre elles détiennent un baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire et 2 des 11 participantes sont également détentrices d'un diplôme de deuxième cycle. Leur expérience d'enseignement à l'éducation préscolaire est de 5 ans et 9 mois en moyenne. Le nombre d'enfants par classe variait entre 7 à 16 ($m = 11$ enfants).

Procédure

Les données utilisées pour cette étude proviennent d'une recherche longitudinale de plus grande envergure (Laurent et al., 2017-2023) dans laquelle des captations vidéo ont été réalisées auprès de deux cohortes de préscolaire 4 ans, en 2017-2018 et 2018-2019, entre la mi-avril et la fin mai, à deux semaines d'intervalle. Les captations ont été réalisées grâce à deux caméras placées aux extrémités de la classe et quatre micros-plaques positionnés à proximité des enfants. La consigne donnée aux enseignantes pour les causeries était de les animer comme elles le font d'habitude. Pour la présente étude, un total de 30 bandes vidéo (entre une et six causeries par classe) a pu être exploitées pour les fins du traitement des données. Ces 30 causeries duraient entre 4 à 22 minutes. Elles ont ensuite été analysées à partir d'une grille d'analyse des pratiques enseignantes (voir Tableau 2) en contexte de causerie.

Outil, traitement et analyse des données

La grille d'analyse a été élaborée à partir du modèle d'animation de Doyon et Fischer (2010) et d'une recension des écrits qui a permis d'affiner ou d'ajouter certains aspects au modèle. Concernant les pratiques de gestion, la grille est composée de sept aspects, dont cinq issus du modèle de Doyon et Fischer (2010) : 1) la disposition physique, 2) les consignes sur le déroulement et le comportement adressées au groupe, 3) les tours

³ Écoles dont l'indice de défavorisation est de 8, 9 ou 10 selon le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2020).

⁴ Puisque toutes les personnes participantes de notre étude se sont identifiées comme étant des femmes, le féminin sera employé lorsqu'il sera question de ses dernières.

de parole, 4) les échanges lors d'un tour de parole, 5) la formule pour s'adresser au groupe, 6) le matériel (Bruce et al., 2006) et 7) les routines d'ouverture et de fermeture (Bruce et al., 2006). Les pratiques d'orientation sont constituées de cinq aspects, tous issus de Doyon et Fischer (2010) : 1) le sujet, 2) la personne qui choisit le sujet, 3) l'acceptation ou non de changer de sujet pour suivre l'intérêt des enfants, 4) la mention de l'intention de communication aux enfants, 5) l'orientation de la causerie. Enfin, les pratiques de rétroaction sont de cinq types, dont les trois derniers proviennent de Chen et De Groot (2014) : 1) les reflets, 2) les extensions, 3) les questions fermées, 4) les questions semi-ouvertes et 5) les questions ouvertes.

Ces aspects constituaient les codes pour l'analyse. Le logiciel d'analyse de données NVivo 12 a été utilisé pour coder les pratiques enseignantes directement sur les bandes vidéo. La disposition physique et l'organisation des tours de parole ont été codées une seule fois pour chaque causerie alors que les autres aspects ont été codés selon leur fréquence d'occurrence dans chaque vidéo. Une première vague de codage de deux vidéos a été réalisée à l'aveugle par les trois premières autrices de cet article. Par la suite, les codes attribués par les trois codeuses ont été comparés et les divergences ont été discutées pour dégager une compréhension commune. Des codes émergents ont également été identifiés lors de cette étape en liens avec les pratiques de gestion et de rétroaction. Ils s'apparentent au matériel et aux routines d'ouverture et de fermeture de travaux de Bruce et al. (2006), et les types de rétroaction sous forme de questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes de Chen et de Groot (2014). L'ensemble des vidéos a ensuite été codé à partir de cette grille actualisée par la troisième autrice de cet article et 25 % des vidéos assignées aléatoirement ont été codées par les deux premières auteures afin de vérifier l'accord inter-juge. Pour cette deuxième vague de codage, le coefficient Kappa de Cohen a été utilisé car il « permet d'estimer, en prenant en compte le hasard, l'accord entre des jugements qualitatifs appliqués aux mêmes objets, fournis par deux observateurs [...] dans le but de déceler et de quantifier les désaccords » (Bergeri et al. 2002, p. 636). Un coefficient de 0,81 a été obtenu, soit un accord presque parfait selon McHugh (2012). Des analyses descriptives (moyennes, fréquences, pourcentages, etc.) ont ensuite été effectuées pour répondre à notre objectif d'interprétation des résultats.

Résultats

Les résultats sont présentés selon qu'ils concernent les pratiques enseignantes de gestion, d'orientation ou de rétroaction.

Pratiques enseignantes de gestion

Les aspects relatifs à la gestion de la causerie par les enseignantes participantes sont décrits dans le Tableau 2.

Tableau 2

Fréquence d'occurrences des aspects relatifs aux pratiques enseignantes de gestion

Aspects	Résultats
Disposition physique	Grand cercle (n= 30) Enfants assis au sol ; enseignante assise sur une chaise (n= 8) ; enfants et enseignante assis au sol (n = 19); enfants debout et l'enseignante assise sur une chaise (n=3).
Moment du rappel des consignes par l'adulte	Avant (n =14); pendant (n=30) Nombre total de rappels (n= 177 occurrences).
Routine d'ouverture*	Chanter une comptine (n=2); fermer les yeux pour réfléchir au sujet (n=1); indiquer son humeur avec le pouce (n=1); saluer individuellement (n=3); faire un décompte (n=1).
Tours de parole	Organisés (n=27); spontanés (n=3); Attribués par l'enseignante (n=27) ou par un enfant (n= 3).
Matériel pour stimuler les échanges*	Images (n=2); objet (n= 4); décompte avec les doigts pour parler avec un camarade (n=1).
Matériel pour structurer les tours de parole*	Peluche (n = 3); sablier (n=2).
Matériel pour faciliter l'écoute*	Pictogramme pour l'écoute (n=2); animal en peluche sensoriel (n=1); sonnette (n=1).
Échanges dans un tour de parole	En grand groupe : interactions entre l'enseignante et l'enfant (n=30 sur 30 causeries); 2 échanges et plus entre les enfants sur un même sujet (n= 91 occurrences sur 18 causeries); 4 échanges ou plus entre les enfants sur un même sujet (n= 8 occurrences sur 5 causeries). En petits groupes : interactions ponctuelles entre 2-3 enfants (n=3 sur 30 causeries).
Formule pour s'adresser au groupe	Tu (n=21); vous (n= 10), nous/on (n= 16)
Routine de fermeture*	Son de cloche (n=1); applaudissements (n=1)

Note. * = aspects émergeant lors du traitement des données et appuyés par Bruce et coll (2006); n= nombre de causerie/30.

En somme, lors des causeries, la seule disposition physique observée était le grand cercle où, le plus souvent, les enfants et l'enseignante s'asseyent au sol. Pour les consignes, seulement la moitié des causeries débute par un rappel des consignes et des comportements à adopter pendant la causerie. Durant les causeries, les rappels de consignes au groupe ont été très fréquents (n = 177 rappels pendant les 30 causeries) soit environ 5,9 consignes par

causerie. Voici un exemple d'un rappel d'une consigne : « *Les amis, on va se pratiquer à regarder l'ami qui parle.* » (Enseignante 2211). Concernant les routines, lors de 8 causeries (soit 26,6 % des causeries), les enseignantes ont utilisé différentes pratiques (chanter, saluer, visualiser, etc.) pour débiter l'activité. En revanche, elles n'ont utilisé qu'à deux occasions des routines pour terminer la causerie. Par ailleurs, lors de 27 des 30 causeries (90 %), les tours de parole ont été attribués par l'enseignante, soit de manière organisée, c'est-à-dire en suivant généralement la disposition des enfants dans le cercle, soit en débiter par l'ami du jour ou encore en pigeant les prénoms des enfants dans une boîte. Notons cependant que ce sont des enfants qui ont attribué les tours de parole à trois reprises (10 %). L'utilisation de matériel a été observée dans 16 causeries (53,3 %). Concernant les échanges durant la causerie, les interactions étaient principalement orientées entre l'enseignante et un enfant à la fois. En revanche, lors de trois causeries, une enseignante a accordé un temps pour que les enfants discutent entre eux lorsque plusieurs enfants signalaient verbalement ou non verbalement leur intérêt concernant un sujet durant la causerie. En outre, plus de quatre interactions entre les enfants sur un même sujet sans intervention de l'enseignante ont été observées à 8 occasions. Autrement dit, l'enseignante laisse les enfants réagir aux propos d'un autre enfant pendant plus de 4 tours de parole sans qu'elle intervienne. Les interactions de 2 échanges ou plus entre les enfants sont les plus fréquentes avec une fréquence d'occurrences de 91 réparties dans 18 causeries. Pour terminer, la formule pour s'adresser aux enfants a eu tendance à varier d'une enseignante à l'autre, sept d'entre elles utilisant à la fois des formulations au singulier (tu) et au pluriel (nous, on, vous), deux utilisant exclusivement le « tu » et deux autres utilisant exclusivement des formulations propres au pluriel (nous, on, vous).

Pratiques enseignantes d'orientation

Au total, 23 des 30 causeries (76,7%) visaient à partager une expérience personnelle vécue lors de la fin de semaine. Ainsi, l'orientation dominante était de parler de soi et mobilisait la conduite discursive de raconter. Les autres sujets de discussion étaient : des sujets scientifiques (*p. ex.* : papillon, insectes, animaux de la ferme) ($n=4$), la présentation d'un objet personnel ($n= 4$), les émotions ($n= 2$), l'explication d'un nouveau jeu ($n=1$). L'orientation du type « faire apprendre » a été observée dans 9 causeries (30 %). Une seule causerie avait pour orientation de réfléchir ensemble en leur demandant d'émettre des hypothèses sur la formation d'un poussin.

Pour l'ensemble des causeries, l'enseignante annonçait le sujet de la causerie : « *Alors, ce matin les amis, je veux savoir qu'est-ce que vous avez fait dans votre fin de semaine.* » (Enseignante 4211). Toutefois, l'intention éducative visée par l'orientation n'a pas été observée dans les causeries analysées (*p. ex.* pour s'exercer à raconter, pour apprendre sur ..., pour réfléchir à ..., etc.). Le choix du sujet a été majoritairement fait par l'enseignante dans 27 des 30 causeries (90 %). Cette dernière a pris part au sujet de discussion en s'accordant un tour de parole dans 10 des 30 causeries (33,3 %). Enfin, le sujet initié par l'enseignante est resté le même du début à la fin dans 18 causeries (60 %) alors qu'il a dévié de façon temporaire avant que l'enseignante ne demande de revenir au

sujet initial lors de 7 causeries (23,3%) et qu'il a été changé définitivement pour suivre les intérêts des enfants à 5 occasions (16,7 %).

Pratique enseignante de rétroaction

Le nombre d'occurrences des différents types de rétroactions observé dans les causeries figurent dans le Tableau 3. Elles sont distinguées selon qu'elles se rapportaient aux idées, à la phonologie, au vocabulaire ou à la syntaxe des propos de l'enfant. Les rétroactions d'ordre phonologique portent sur la prononciation des sons d'un mot, celles d'ordre du vocabulaire portent sur le choix des mots et celles d'ordre syntaxique portent sur la structure de la phrase et les règles d'accord.

Tableau 3

Les types de rétroactions par élément langagier

Types de rétroactions		Idée	Phonologie	Vocabulaire	Syntaxe	Total
Extensions	Occurrences*	507	15	56	7	585
	Causeries**	30	4	15	6	
Reflets	Occurrences	865	26	52	14	957
	Causeries	30	12	13	10	
Questions fermées	Occurrences	856	3	9	0	868
	Causeries	30	1	5		
Questions semi-ouvertes	Occurrences	351	1	33	0	385
	Causeries	29	1	6		
Questions ouvertes	Occurrences	401	0	0	0	401
	Causeries	29				
Total	Occurrences	2980	45	150	21	3196

Note. * = nombre d'occurrences du type de rétroaction; ** = nombre de causeries dans lesquelles ce type de rétroaction a été observé.

La quasi-totalité des rétroactions, soit 2980 rétroactions sur 3196 (93,2 %), portait sur les idées émises par les enfants. Seulement 45 rétroactions (1,4 %) portaient sur la phonologie, 150 (5,0 %) sur le vocabulaire et 21 rétroactions (0,7 %) sur la syntaxe. Voici un exemple d'une rétroaction sur la syntaxe : « e : *Aujourd'hui, mon maman...* E : *Qu'est-ce qu'elle t'a donné ta maman ?* » (Enseignante 2211). Voici un autre exemple de rétroaction sur la phonologie : « e : *pis moi, j'ai fait la couse en vélo.* E : *la couRse en*

vélo. » (Enseignante 2111). Les reflets représentent la forme de rétroaction la plus fréquemment observée. Pour ce qui est des questions posées aux enfants, 52,5 % des questions posées prenaient la forme de questions fermées : « E : *Hier, je suis allée jouer au deck hockey. Savez-vous c'est quoi du deck hockey ?* – e : oui. -E : *C'est du hockey sur du ciment pas sur une patinoire.* » (Enseignante 3311).

Discussion

Dans cette section, les pratiques enseignantes observées dans les causeries analysées sont interprétées à la lumière des études antérieures menées auprès d'enfants d'âge préscolaire, mais aussi au regard des recommandations éducatives issues de la documentation scientifique. Les résultats sont discutés selon qu'ils concernent la gestion, l'orientation et la rétroaction.

Les pratiques enseignantes de gestion

L'organisation en grand cercle privilégiée dans l'ensemble des causeries est la disposition optimale pour développer le sentiment d'appartenance au groupe pour les enfants et pour le contact et le balayage visuels entre l'ensemble des interlocuteurs. Girolametto, Weitzman, et Greenberg (2000) précisent qu'il est préférable que la personne enseignante prenne des mesures pour s'assurer d'avoir un contact visuel à la hauteur de l'enfant en s'assoiant au sol et en balayant du regard l'ensemble des enfants lors de causeries. Dans la présente étude, dans 63 % des causeries, les enseignantes se sont assises au sol avec les enfants. Cependant, bien que la disposition physique corresponde aux pratiques reconnues comme favorisant les interactions, d'autres aspects ont pu limiter la qualité et la fréquence des interactions. Girolametto et al. (2000) ont mis en évidence qu'un des critères pour juger de la qualité des interactions est la fréquence où il y a quatre interactions verbales ou plus sur un même sujet entre la personne enseignante et l'enfant ou entre les enfants entre eux. Même si la qualité des interactions n'a pas été analysée dans la présente étude, les interactions de 4 échanges ou plus entre les enfants sans que la personne enseignante intervienne se sont produits à 8 reprises seulement. Le nombre d'enfants participant à chacune des causeries a certes contraint le nombre de tours de parole alloué aux enfants. Comme la causerie vise le développement langagier dans une perspective de développement global de l'enfant, il devient opportun de se questionner si la disposition en grand cercle est la disposition optimale pour l'ensemble des domaines de développement. Sur le plan du développement social, plusieurs études recommandent d'ailleurs de réaliser des causeries en petits groupes d'enfants afin de favoriser les interactions langagières et sociales (Bouchard et al., 2010; Dumais et Soucy, 2022; Florin, 1991; Parent et Bouchard, 2020). Le domaine social dans le programme-cycle destiné aux enfants de 4 et 5 ans met en lumière l'intérêt de créer des causeries en plus petits groupes pour permettre à l'enfant de 4 ans de développer graduellement ses habiletés sociales (*p. ex. participer à des activités de groupe, accepter d'interagir avec d'autres enfants, réguler son comportement pour attendre son tour, tolérer des délais, etc.*) (MEQ, 2023).

Girolametto et Weitzman (2002) précisent même que la formation de groupes de 3 à 6 enfants est plus optimale pour la qualité des interactions que celle de 7 enfants ou plus. Dans les causeries observées, la moyenne d'enfants par groupe était plutôt de 11 enfants. Bien que connue depuis fort longtemps dans la documentation scientifique, les moments dédiés d'interactions entre les enfants ont été très peu fréquents dans les causeries analysées. Sur le plan cognitif, la disposition en grand cercle avec peu d'interaction limite le développement cognitif puisque l'enfant exerce peu ses habiletés de raisonnement (*p. ex.* expliquer, questionner, comparer, réfléchir, etc.) et d'imagination (*p. ex.* Proposer des solutions, avoir de nouvelles idées, varier ses propos en fonctions des idées des autres, etc.) (MEQ, 2023). Sur le plan moteur, parmi les 30 causeries observées seulement l'une d'entre elle incluait de la danse et des mouvements corporels. Cette piste prometteuse pourrait faire l'objet de réflexion pour la mise en place de pratiques de causeries actives.

Nos résultats indiquent que 90 % des tours de parole se déroulent à tour de rôle et sont attribués par la personne enseignante. Nous pourrions croire que l'adulte gère les tours de parole puisque les enfants n'ont que 4 ans. Toutefois, dans les études de Doyon et Fisher (2010) ou Tremblay (1999) menées auprès d'enseignantes travaillant avec des enfants de 5 ans, les mêmes résultats ont été observés. Cette responsabilité de gérer/accorder le droit de parole s'aligne avec les habiletés sociales prescrites par le programme-cycle de l'éducation préscolaire puisqu'elle n'est pas suggérée. On retrouve dans la composante à collaborer avec les autres les habiletés sociales à attendre son tour et à émettre ses idées (MEQ, 2023). Selon Weitzman et Greenberg (2008), « Si chaque enfant parle à tour de rôle à chaque séance, ou si l'éducatrice domine la conversation en posant une foule de questions aux enfants, le partage ne procurera guère de plaisir. » (p. 307). Il serait préférable que la causerie prenne davantage la forme d'une conversation à plusieurs où les enfants peuvent intervenir à la suite des propos des autres en s'habilitant à prendre la parole avec ou sans le soutien de l'adulte tout en développant leur jugement sur la pertinence et la cohérence de leur propos dans le continuum de la conversation. Bruce et al. (2006) proposent d'encourager la formulation de questions par les enfants en lien avec les propos émis. En laissant place aux échanges entre les enfants, Lown (2002) affirme que les causeries contribuent alors à développer l'estime de soi, les habiletés de partage et d'écoute. Sur le plan du développement affectif, le fait de laisser les enfants réagir aux propos des autres permettrait le développement d'habiletés affectives comme expérimenter son autonomie (*p. ex.* sélectionner ses propos, prendre des initiatives de prise de parole, etc.) et comme réagir avec assurance (*p. ex.* communiquer ses impressions, faire valoir ses idées, etc.) (MEQ, 2023). De plus, le fait que le droit de parole soit attribué par l'adulte fait que la quasi-totalité des échanges durant les causeries observées se déroulent entre un élève et la personne enseignante, ce qui corroborent les observations de Dumais et Soucy (2022). En guise de solution pour accroître les échanges entre les enfants, Girolametto et al. (2000) suggèrent que la personne enseignante fasse des liens entre les propos des différents enfants pour leur permettre de prendre la parole en lien avec les propos des autres. La personne enseignante faciliterait ainsi des tours de parole dans une trame narrative en continuité les uns avec les autres. Une autre pratique suggérée par ces auteurs est de laisser des silences

entre les prises de parole des enfants pour laisser du temps à d'autres enfants d'interagir et de porter une attention sur la durée des propos émis par l'adulte par rapport aux ceux des enfants. De plus, la formule pour s'adresser au groupe, le « tu » est celle qui a été la plus observée dans la présente étude. Pourtant, Doyon et Fisher (2010) considèrent que le fait d'utiliser le « tu » pour s'adresser au groupe lors des causeries contribue au fait que les enfants s'adressent à l'adulte plutôt qu'à l'ensemble du groupe. Lorsque la personne enseignante s'adresse au groupe, la formulation du « vous » est recommandée. Les formulations du « on » et du « nous » sont à utiliser lorsqu'elle s'engage avec le groupe dans l'activité. Certes, l'ajustement des pratiques en fonction du niveau langagier est essentiel afin que l'adulte soit un modèle langagier adapté à la zone proximale de développement de l'enfant (Barnes et Dickinson, 2017). Toutefois, à 4 ans, l'enfant comprend les différents pronoms personnels et il développe par imitation les accords des verbes en les écoutant (Conseil des ministres de l'Éducation, 2008). Conséquemment, les personnes enseignantes devraient utiliser les bons pronoms pour s'adresser au groupe d'enfants.

Conséquemment, Doyon et Fisher (2010) ont constaté que les enfants sont impatients de prendre la parole et se fatiguent d'écouter les autres, ce qui entraîne une grande part de commentaires et de questions à l'égard de la gestion des comportements. Dans notre étude, en moyenne, les causeries durent au plus 22 minutes, durant cette activité, on dénombre 5,9 rappels de consignes adressés au groupe. Sur le plan du développement cognitif, la disposition en grand cercle travaille l'attention de l'enfant puisqu'il doit attendre son tour avant la prise de parole de l'enfant. Toutefois, avec le nombre élevé de rétroactions d'ordre comportemental, on peut se questionner à savoir si la disposition en grand cercle avec plus de 11 enfants et le peu d'interactions plaçaient l'enfant de 4 ans en surcharge d'attention. Pour faciliter la gestion des comportements, Bruce et al. (2006) suggèrent de prévoir un changement de rythme (jeux de mains, chansons, mouvements, questions posées par les enfants) pour favoriser les interactions et maintenir l'attention lors des causeries. Dans notre étude, de telles pratiques enseignantes étaient observées en guise d'ouverture et de fermeture dans 33,3 % des causeries pour favoriser les transitions entre la causerie et une autre activité de la journée. Il serait intéressant d'observer si en intégrant ces pratiques pour changer le rythme, cela diminuerait le nombre de commentaires et de questions dédiées à la gestion des comportements durant la causerie.

Les pratiques enseignantes d'orientation

Tout comme dans l'étude de Fisher et Doyon (2010), les personnes enseignantes participantes de cette étude choisissent des sujets des causeries près du vécu et des intérêts des enfants. Choisir des sujets de discussions cernés sur les intérêts des enfants dénote que les personnes enseignantes sont à l'écoute des besoins relationnels de l'enfant. Quant à l'orientation, les résultats obtenus au préscolaire 4 ans indiquent une plus grande tendance pour des sujets visant à parler de soi (76,6 %) que les causeries observées auprès d'enfants

de 5 ans (35 % dans Doyon et Fisher, 2010). Dans notre corpus, le sujet privilégié était le retour sur une expérience personnelle réalisée lors de la fin de semaine. Pourtant, Chen et De Groot (2014) encouragent la diversité des sujets et des orientations des causeries puisque, comme le précise Grandaty (2003; 2004), chacune des orientations détermine la dynamique de la conversation. Par conséquent, l'orientation a des effets sur les habiletés sociales et affective comme la motivation à parler, mais aussi sur la complexité du discours, sa variété et la possibilité de construire du sens à plusieurs (Dumais et Soucy, 2022; Fisher et Doyon, 2003; Goulette, 1989). Fisher et Doyon (2010) ainsi que Dumais et Soucy (2022) précisent que les causeries qui ont pour orientation de revenir sur une expérience vécue ensemble ou de résoudre un problème ou chercher une réponse à une question sont à privilégier :

De plus, tous les enfants du groupe peuvent avoir quelque chose à dire contrairement au fait de raconter, par exemple, ce qu'ils ont fait la veille à la maison, car certains enfants n'ont peut-être pas eu l'opportunité de faire une activité intéressante ou différente des autres enfants. Lorsqu'il est demandé aux enfants de revenir sur une activité vécue ensemble, comme lors de la période de jeu libre, il en résulte une reconstitution des événements qui met à profit l'apport de chaque enfant, l'un complétant les propos de l'autre, l'idée de l'un suscitant un rappel chez l'autre. (Doyon et Fisher, 2010, p. 78).

Goulette (1989) a mis en lumière le potentiel langagier des causeries qui permettent aux enfants de présenter un objet de la maison en répondant à des questions posées par les pairs. Ce type de causerie a été observé à 4 reprises (13,3 %) dans notre corpus de données. Permettre à l'enfant de 4 ans d'apporter un objet personnel pour soutenir ses propos lui permettrait de développer avec support des habiletés affectives pour expérimenter son autonomie et réagir avec assurance. Bondy et Ketts (2001) recommandent également des causeries de ce type afin de proposer aux enfants des moments d'échange ayant pour but de favoriser les interactions naturelles entre eux en leur permettant de parler d'un sujet qui les intéresse et en offrant aux autres l'occasion de poser des questions. Les enfants apprennent ainsi le questionnement qui est une tâche discursive complexe et importante dans le processus d'apprentissage langagier et cognitif (Massey, Pence et Justice, 2008).

Bien que les causeries pour réfléchir ensemble soient très présentes en philosophie pour enfants, une seule causerie visait à réfléchir ensemble à la question : « *Comment se fait-il que certains œufs aient un poussin dedans ?* » (Enseignante 2311). Le GRIMP et collègues (2014) encourage les causeries qui visent à réfléchir ensemble à une question permettant le développement de plusieurs domaines du développement de l'enfant. Par exemple, une causerie pour réfléchir ensemble au sens du mot amitié, comme le proposent Lavoie, Bélanger, et Tremblay (2017, p.55), développe le domaine langagier en construisant une compréhension commune du mot, le domaine socioaffectif en démontrant de l'ouverture aux idées des autres et le domaine cognitif en exerçant son raisonnement pour déterminer les caractéristiques d'une amie.

Bien que les causeries observées étaient riches en apprentissages, l'intention éducative de l'orientation n'était pas mentionnée aux enfants. Boisseau (2005) précise que les échanges sont plus efficaces lorsque l'adulte est conscient des objectifs langagiers visés par la causerie et qu'il les nomme aux enfants. Nommer l'intention éducative aux enfants

permettrait aux enfants de connaître les conduites discursives, les habiletés de la pensée ou les composantes socioaffectives qu'ils auront à mobiliser lors de la causerie. Pour la personne enseignante, formuler l'intention éducative constitue un temps d'arrêt qui peut permettre de réfléchir au développement de l'enfant, au programme et aux observations de l'enfant.

Les pratiques enseignantes de rétroaction

Parmi les rétroactions observées, seulement 13,3 % des extensions et 9,6 % des reflats ont porté sur des éléments purement linguistiques (vocabulaire, syntaxe ou phonologie). On peut alors se questionner à savoir si la moindre proportion de ces dernières par rapport à celles sur le développement des idées favorisait le plein potentiel du développement du langage oral de l'enfant. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Parent et Bouchard (2020), Bouchard et al., (2010), et Piasta et al. (2012) montrant que les personnes enseignantes offrent très peu de modelage langagier en classe et sont plutôt enclin aux interventions centrées sur l'enfant favorisant une approche globale plutôt que disciplinaire. L'étude de Parent et Bouchard (2020) indique qu'il est préoccupant que les pratiques de modelage du langage soit aussi peu présente, car elles favorisent le développement du vocabulaire de l'enfant, un aspect important du langage écrit et de sa réussite éducative. Toutefois, ils diffèrent de ceux de Doyon et Fisher (2010) et de Florin (1991) qui affirment que les adultes proposent peu de rétroactions lors de causeries et que lorsqu'ils en offrent, elles sont davantage centrées sur le vocabulaire, la syntaxe et la prononciation que sur l'élaboration des idées. Dans notre étude, la proportion importante de rétroactions soutenant le développement des idées (en moyenne 99,3 rétroactions par causerie) démontre fort probablement l'intérêt des enseignantes participantes quant au développement des habiletés de pensée et de réflexion des enfants. Toutefois, à la lumière du nombre de questions fermées, de reflats et de questions semi-ouvertes comparativement au nombre de questions ouvertes, on peut se questionner à savoir si les pratiques enseignantes de rétroaction offrent réellement l'occasion aux enfants de développer leurs idées. Comme dans l'étude de Parent et Bouchard (2020), nous avons observé cette pratique à utiliser des questions fermées suivies de commentaires. Chen et De Groot (2014) rappellent que certaines pratiques enseignantes de rétroaction favorisent davantage le développement des idées. Par exemple, les questions ouvertes permettent davantage des réponses élaborées, de l'argumentation ou de la justification que les questions fermées. L'étude de Justice et al. (2008) démontre que l'apprentissage des types de rétroaction est essentiel en formation à l'enseignement et que la maîtrise de ces derniers nécessite du temps. Il ressort de l'étude de Justice et al. (2008) menée dans 135 classes à l'éducation préscolaire 4 ans que c'est la formation sur les types de rétroaction et le temps de pratique (14 semaines) qui ont une incidence positive sur le développement langagier des enfants et non les caractéristiques individuelles des personnes enseignantes.

Conclusion

Les résultats dégagés dans la présente étude amènent à se questionner sur le réel potentiel de la causerie pour le développement social, affectif, langagier et cognitif de l'enfant. On peut se demander si les pratiques enseignantes encouragent réellement les enfants à parler ensemble pour partager leurs idées et pour coconstruire la trame narrative de la conversation. Cette étude brosse un portrait des pratiques de 11 enseignantes relatives à la gestion, l'orientation et la rétroaction lors de la causerie en classe d'éducation préscolaire 4 ans au Québec. Elle permet de nuancer les résultats d'études précédentes réalisées auprès de personnes enseignantes, notamment celle menée par Doyon et Fisher en 2020 auprès de cinq personnes enseignantes en classe d'éducation préscolaire 5 ans. Certains aspects portant sur le matériel, les routines d'ouverture et de fermeture ont pu être également ajoutés au modèle d'animation de ces auteures. Par ailleurs, certaines spécificités ont pu être dégagées de ce corpus de données. Par exemple, pour les pratiques enseignantes d'orientation à l'éducation préscolaire 4 ans, on constate que les sujets choisis lors des causeries sont davantage pour raconter une expérience individuelle passée et sont moins diversifiés qu'à l'éducation préscolaire 5 ans. Notre étude permet d'actualiser les connaissances quant aux pratiques enseignantes de rétroaction durant les causeries mettant en lumière l'intérêt des enseignantes envers le développement des idées des enfants des enfants de 4 ans. De façon générale, cette étude invite à repenser la causerie comme un contexte éducatif flexible dans sa forme et son contenu durant laquelle tous les enfants sont réunis en petits ou grands groupes pour parler ensemble dans le but de coconstruire la trame narrative de la conversation et de contribuer les uns avec les autres à leur développement langagier, affectif, social et cognitif.

Cette étude fournit indéniablement des pistes de réflexion et d'action tant pour la pratique que pour la recherche. En effet, en formation initiale ou continue en enseignement, les aspects relevés dans les résultats de recherche pourraient permettre l'élaboration d'une grille d'analyse pour réfléchir aux pratiques enseignantes en contexte de causerie. En outre, il apparaît nécessaire de cibler certaines pratiques, telles que, par exemple, augmenter certains types de rétroactions (Girolametto et al., 2003, Piasta et al., 2012), diversifier les intentions éducatives (*p. ex.* inventer, réfléchir, etc.) et les thématiques de la causerie ou encore promouvoir les interactions en petits groupes conversationnels (Florin, 1991). Ces mêmes pistes d'action pourraient également être mises en place empiriquement pour analyser leur effet sur la qualité des interactions ou bien sur la mobilisation des habiletés de la pensée (Gagnon et Yergeau, 2016), car la qualité des interactions n'a pas fait l'objet de cette étude. Enseigner ces pratiques de gestion, d'orientation et de rétroaction connues comme étant optimales serait à inclure à la formation initiale et continue. La formation, la pratique réflexive et l'accompagnement en milieu de pratique sur le développement langagier spécifiquement des enfants de 4 ans serait une avenue pour une éventuelle recherche-action (Bergeron-Morin, Hamel et Bouchard, 2021). Bien que complexe à réaliser dans un cadre scolaire, le contexte de la causerie reste une occasion à saisir tant pour le développement global de l'enfant que pour le développement professionnel de la personne enseignante.

Bibliographie

- Barnes, E. M. & 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>
- Bergeri, I., Michel, R., & Boutin, J. (2002). Pour tout savoir ou presque sur le coefficient Kappa. *Médecine tropicale*, 62(6):634-636.
[https://www.jle.com/fr/MedSanteTrop/2002/62.6/634-636%20Pour%20tout%20savoir%20ou%20presque%20sur%20le%20coefficient%20Kappa%20\(Bergeri\).pdf](https://www.jle.com/fr/MedSanteTrop/2002/62.6/634-636%20Pour%20tout%20savoir%20ou%20presque%20sur%20le%20coefficient%20Kappa%20(Bergeri).pdf)
- Bergeron-Morin, L., Hamel, C., & Bouchard, C. (2021). Analyse des retombées intermédiaires d'un dispositif de développement professionnel sur le soutien du développement langagier en centre de la petite enfance. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, 44(3), 732-763.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4763>
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- Bondy, E., & Ketts, S. (2001). Like Being at the Breakfast Table: The power of Morning Meeting. *Childhood Education*, 77(3), 144-149.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10522149>
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Briere, 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>
- Bruce, S., Fasy, C., Gulick, J., Jones, J., & Pike, E. (2006). Making Morning Circle Meaningful. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(4), 1-17.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, B. (1999) Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence From a Longitudinal Investigation, *Scientific Studies of Reading*, 3:4, 331-361, DOI: [10.1207/s1532799xssr0304_2](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2)
- Chen, J., & De Groot, K. (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, DOI: [10.1080/09575146.2014.912203](https://doi.org/10.1080/09575146.2014.912203)
- Conseil des ministres de l'Éducation (CME). (2008). Projet pancadien de français langue première : éléments d'un continuum langagier du préscolaire (4 et 5 ans) à la 12e année (18 ans) : Canada. <https://www.cmec.ca/docs/phaseII/elem-contin-langagier.pdf>
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967. [10.1126/Science.1204526](https://doi.org/10.1126/Science.1204526)
- Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. (1975). *Les activités à la maternelle: Langage et littérature*. Québec.
- Doyon, D., & Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.). *Langage et pensée à la maternelle* (p. 43-90). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2022). Quand le jeu libre favorise l'engagement des enfants dans les causeries. *Revue Préscolaire*, 32-34.
<https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n603-2022>

- Fisher, C., & Doyon, D. (2003). La causerie à la maternelle : une routine ?, *Revue préscolaire*, 41(1), 17-20.
- Fisher, C., & Doyon, D. (2010). De la causerie à la conversation en groupe à la maternelle. *Québec français*, 156, 89-91. <https://id.erudit.org/iderudit/61425ac>
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses universitaires de France.
- Fortin, M. (2020). Portrait des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie [mémoire non publié]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Fortin, M., & Thériault, P. (2023). La causerie à la maternelle 4 ans : une activité toute désignée pour soutenir le développement du langage oral. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 236–267. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1314>
- François, F. (1990). Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. Dans F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (p. 33-111). Delachaux et Niestlé.
- Froment, M., & Leber-Marín, J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits : un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Gagnon, M., & Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogiques entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Girolametto, L. (1988). Improving the social-conversational skills of developmentally delayed children: An intervention study. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 53, 156-167. DOI : 10.1044/jshd.5302.156
- Girolametto, L., & 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. DOI : 10.1044/0161-1461(2002/022)
- Girolametto, L., Verbey, M., & Tannock, R. (1994). Improving joint engagement in parent-child interaction: An intervention study. *Journal of Early Intervention*, 18, 155-167. DOI : 10.1177/105381519401800204
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2000). Teacher Interaction and Language Rating Scale. The Hanen Centre.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299–311. doi: 10.1044/1058-0360(2003/076).
- Goulette, M. (1989). *La participation et la production langagière des enfants de la maternelle dans les activités spécifiques du langage* [Mémoire de maîtrise non publié]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Grandaty, M. (2003). En quoi le traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève? Dans *Les Actes de la DESCO* (p. 1-8). Scéren.
- Grandaty, M. (2004). L'oral objet d'enseignement? Gestion et régulation des tâches langagières en classe de maternelle. Dans *Actes du colloque de l'AIRDF* (p. 1-18). Québec.

- Groupe de recherche et d'intervention dans le monde du préscolaire (GRIMP), Bouchard, C., Duval, S., Gravel, F., Pagé, P., Boudreau, M., & Landry, S. (2014). Dialoguer "autrement" au préscolaire. *Revue préscolaire*, 52(1), 27-32.
- Joulain, M. (1990). Conversation maîtresse-enfant(s) en maternelle : la circulation de la parole, *Revue française de pédagogie*, 91, 59-67.
- 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>.
- Kriete, R. (2002). *The Morning Meeting Book*. Maine: Northeast Foundation for Children.
- Laurent, A. et al. (2017-2023). *Communication orale et écrite au préscolaire : quelles activités éducatives sont bénéfiques pour encourager les interactions sociales et favoriser le langage des enfants ?* FRQSC-Actions Concertées Programme de recherche sur l'écriture et la lecture.
- Lavoie, C., Bélanger, S., & Tremblay, O. (2017). *Découvrir les mots et enrichir le langage*. CEC.
- Le comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. (1963). *Guide des écoles maternelles*. Service de l'enseignement préscolaire, Département de l'instruction publique.
- Loiseau, S. (1996). Tout est langage. *Éducation enfantine*, 8, 65-67.
- Lown, J. (2002). Circle Time: the perceptions of teachers and pupils. *Educational Psychology Service*, 18(2), 93-102. DOI: 10.1080/02667360220144539
- Lyster, R. (2004). Differential Effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
doi:10.1017/S0272263104263021.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. doi:10.1017/S0272263197001034
- 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 and Development*, 19, 340-360.
doi:10.1080/10409280801964119
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*, 22(3), 276–282. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3900052/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1969). *Les activités à la maternelle : le langage*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2022b). *Maternelle 4 ans à temps plein : objectifs, conditions et modalité*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2022a). *Maternelle 4 ans à temps plein : bilan de la mise en œuvre, reddition de compte 2021-2022*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy*. National Institute for Literacy, Washington.

- Parent, A. S., & Bouchard, C. (2020). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Initio*, 8 (1), 37-55. <https://hal.science/hal-02955343v2>
- Péroz, P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Vanves Cedex: Hachette Éducation.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore, MD: Brookes
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., & Turnbull, K. P. (2012). Curenton, S. M., 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>.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Harvard University Press.
- Tremblay, H. (1999). *L'animation de la causerie en classe maternelle élaboration d'une grille d'auto-analyse à l'intention de l'enseignante* [Mémoire de maîtrise non publié]. Université du Québec à Chicoutimi.
- 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>
- Weitzman, E., Manolson, H. Ayala., & Centre Hanen. (1992). *Apprendre à parler avec plaisir : Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des garderies et des prématernelles*. Centre Hanen; WorldCat.org.

Biographie des auteurs

Constance Lavoie est professeure titulaire au département d'enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Sherbrooke. Elle conduit ses recherches et enseigne dans le domaine de la didactique de l'oral au préscolaire et au primaire. Ses travaux portent sur les pratiques d'enseignement de l'oral au préscolaire, sur les pratiques d'enseignement des patrimoines oraux autochtones à l'école et sur le rapport à l'oral en contexte scolaire et universitaire. Elle est chercheure régulière au Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (CREA).

Angélique Laurent est professeure agrégée au département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke dans le domaine de l'éducation préscolaire et du développement de l'enfant. Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques des agents de socialisation (parents, enseignants, etc.) et leur contribution au développement et aux apprentissages des filles et des garçons entre 4 et 8 ans. Elle est membre régulière du Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE).

Marie-Josée Letarte est professeure au département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke depuis 2006. Elle conduit ses recherches et enseigne dans le domaine des pratiques parentales, des interventions psychoéducatives à l'intention des parents, de la maltraitance envers les enfants et de la préparation scolaire. Elle est impliquée dans

l'évaluation et la dissémination de programmes à l'intention des parents qui sont soutenus par la recherche. Elle anime des groupes de soutien des habiletés parentales depuis 2002. D'abord avec des parents dont l'enfant présente un trouble d'hyperactivité ou déficit de l'attention, puis auprès de parents dont l'enfant présente des lacunes sur le plan de la préparation scolaire. Elle supervise l'implantation rigoureuse d'un programme probant en protection de l'enfance (Ces années incroyables – Incredible Years), depuis 2003. Elle travaille en partenariat avec les intervenants du Centre jeunesse de Montréal qui animent le programme.

Jean-Pascal Lemelin est docteur en psychologie, professeur au département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke et membre du Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE). Le Pr Lemelin est un expert du développement social-affectif de l'enfant. Il s'intéresse au tempérament de l'enfant, à l'attachement parent-enfant, aux problèmes de comportement sévères, à la préparation à l'école et aux différences de sexe. Ses travaux de recherche portent sur différentes populations d'enfants considérés vulnérables ou à risque.

Élizabeth Ouellet est bachelière en enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke depuis avril 2023. C'est en participant à un stage en recherche sur les pratiques pédagogiques d'animation des causeries en maternelle 4 ans qu'elle a découvert son intérêt pour le monde de la recherche. Bien qu'elle ait décidé d'aller travailler dans les écoles, elle compte bien approfondir ses connaissances sur le monde du préscolaire dans un futur proche.