ACTES DE LA 24^E JOURNÉE DES SCIENCES ET SAVOIRS

ACFAS-Sudbury présente
Recherche et communauté...

24^{ème} journée des
Sciences et Savoirs
Vendredi 07 avril 2017
8 h 30 à 17 h 30
Pavillon Alphonse Raymond
Université Laurentienne

Conférencier principal invité :
Professeur Simon Laflamme
Département de sociologie, Université Laurentienne, Sudbury, Canada

Recherche et communauté: quelles relations ?

Vendredi 07 avril 2017
12 h 00 à 13 h 00
Auditorium Alphonse Raymond
Université Laurentienne

Prix des doyens pour les meilleures communications
orales étudiantes

Bourse ACFAS

Bourse CNFS en recherche

Renseignements :
acfas-sudbury@laurentienne.ca
<http://www.acfas-sudbury.ca>

Soutien logistique et financier : Bureau des affaires francophones (BAF), Dcécanat, Université Laurentienne, ACFAS-National, Montréal.

Sous la direction de
Renée Corbeil, Amélie Hien
et Yvon Gauthier

Table des matières

Recherche et communauté : quelles relations ? Conférence principale	3
<i>Simon Laflamme</i>	
Morphosyntaxe et sémantique de quelques locutions contenant le mot « tête » dans les canadianismes.....	19
<i>Valérie Gauthier, Amélie Hien et Ali Reguigui</i>	
Évaluation de l'activité antimicrobienne du Phénylalanine-arginine β -naphthylamide en combinaison avec des aminoglycosides et des macrolides sur des souches de <i>Pseudomonas aeruginosa</i> isolées de patients atteints de la Fibrose kystique	41
<i>Douwheh Leyla Gbian et Abdelwahab Omri</i>	
Pour une mesure des échanges interactifs et langagiers éducatrices-enfants en services de garde éducatifs.....	57
<i>Léanne Génier-Bédard</i>	
Analyse de contenu d'un programme d'intervention en français visant le développement de la conscience phonologique : une étude pilote.....	72
<i>Marika Robillard et Pascal Lefebvre</i>	

Pour une mesure des échanges interactifs et langagiers éducatrices-enfants en services de garde éducatifs

Léanne Génier-Bédard,
Doctorat en Sciences humaines

Introduction

Depuis maintenant quelques décennies, on note une attention accrue envers le rôle que jouent les centres de la petite enfance vis-à-vis du développement lié à la communication et à l’alphabétisation des enfants âgés de 0 à 5 ans qui les fréquentent. Aussi, la conception, l’organisation et la programmation des activités d’éducation de la petite enfance sont assujetties, par les réformes dans le domaine de l’éducation de la petite enfance et motivées en gros par les changements socioculturels des deux dernières décennies du vingtième siècle ; afin que les services donnés soient contextuellement professionnels et uniformes, peu importe le lieu où ceux-ci sont dispensés (Dahlberg et collab., 2012, p. 151). On avance aussi que lorsque les éducatrices¹ sont sensibles et réceptives aux besoins langagiers des enfants, le développement des habiletés réceptives et expressives de ces derniers s’accélère, pavant le chemin de l’apprentissage scolaire à long terme des enfants (McCartney, 1984, p. 258). Bref, les études démontrent que les fonds investis dans la petite enfance réduisent l’investissement des gouvernements dans des programmes sociaux plus coûteux. Une panoplie de documents ressources provenant du palier international inspire les critères recherchés aux paliers provincial et municipal². Les professionnels de l’Éducation de la petite enfance (EPE) doivent conséquemment posséder de solides connaissances en développement de l’enfant et, en particulier, en développement langagier du petit enfant ainsi que des compétences appropriées pour créer des relations avec les enfants et les familles. En Ontario français, un défi de taille s’ajoute à tout cela : celui de sensibiliser les familles et les parents sur les bienfaits pour que les vécus en français de l’enfant soient véritables et déterminants, sur les plans linguistique, identitaire et culturel (Duguay, 2004, p. 51). Il incombe de reconnaître la

¹ L’utilisation du genre féminin « éducatrice » a été adoptée afin de faciliter la lecture et n’a aucune intention discriminatoire.

² À titre d’exemples : Petite enfance, grands défis IV (OCDE), « Comment apprend-on? », Pédagogie de l’Ontario pour la petite enfance, Cadre stratégique renouvelé pour la petite enfance et les services de garde d’enfants de l’Ontario, Modèle consultatif d’amélioration de la qualité de la Ville du Grand Sudbury.

mission particulière des services francophones à la petite enfance, tout en valorisant la contribution essentielle du personnel professionnel de la petite enfance (ACELF, 2014).

Méthodologie

Depuis plus de 40 ans, le Centre Hanen fournit des formations, des ressources spécialisées, des stratégies et des outils pratiques qui favorisent, chez les enfants, des habiletés optimales sur les plans de la sociocommunication et de l'alphabétisation. Épaulé par de la recherche de pointe, cet organisme de bienfaisance vise à outiller les orthophonistes et les consultants en EPE afin de :

- prévenir des retards de langage dans la population à risque,
- intervenir au niveau du langage chez les enfants présentant des retards,
- enrichir le langage des enfants dont le développement langagier est typique,

et ce, en ciblant des conversations naturelles pendant les activités et les routines sociales quotidiennes. Un de ces programmes s'intitule « *Apprendre à parler avec plaisir* », une traduction du programme « *Learning Language and Loving It* » (LLLI). Ce programme de formation continue cible la qualité des interactions entre les éducatrices de la petite enfance et les enfants qui fréquentent les centres et les salles de classe où elles travaillent (Weitzman et Greenberg, 2010). Une étude comparative menée en 2003 a permis de valider le programme auprès d'une population anglophone (Girolametto et collab., 2003). En tenant compte de cette étude et du champ de recherches qui a influencé plusieurs études ultérieures sur divers aspects du programme, nous avons respecté les paramètres de la méthodologie originale et avons effectué une mesure de l'impact du programme auprès d'une communauté de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM).

Quatre centres de services de garde éducatifs de l'organisme Centre Pivot du Triangle Magique (CPTM) ont été sélectionnés par l'organisme Ressources pour l'enfance et la famille (REC/CCR), organisme communautaire désigné pour assurer une chaîne d'approvisionnement éthique, professionnelle et responsable du secteur parapublic. Les quatre centres de services éducatifs ont été sélectionnés en fonction des besoins identifiés, des indicateurs de la qualité et des programmes, particulièrement des besoins spécifiques au style d'interaction observé entre les éducatrices et les enfants. Les centres ont été assignés aléatoirement soit à un groupe contrôle, soit à un groupe expérimental. Deux animatrices ayant reçu la formation du centre Hanen ont été recrutées. Les animatrices avaient une formation initiale en éducation de la petite enfance.

Seize éducatrices (quatre éducatrices par centre) ont participé à l'étude. Nous les avons enregistrées sur vidéo, en interaction avec un groupe de quatre enfants, lors de deux activités de quinze minutes : lecture d'un livre et un jeu de pâte à modeler. Ces enregistrements ont été effectués avant le programme de formation, immédiatement après le programme de formation et neuf mois plus tard. Les enfants retenus pour l'étude montraient un développement langagier typique, mesuré à partir d'une grille d'observation que les éducatrices ont remplie. Les enfants étaient âgés entre onze mois et 68 mois.

La démarche consistait à offrir le programme « Apprendre à parler avec plaisir » en milieu de travail pendant quatorze semaines (format traditionnel du programme, c'est-à-dire, huit séances de groupe, alternées de six séances individualisées de vidéo).

Hypothèses de recherche

1. Les éducatrices francophones des deux CPE (centres de la petite enfance) expérimentaux s'adresseront plus fréquemment aux enfants de leur groupe :

- en ajustant leur niveau de langage à celui des enfants ;
- en ayant recours à des stratégies axées sur l'enfant ;
- en favorisant les tours de rôle lors des conversations ;
- en encourageant des interactions entre les enfants.

2. Les changements seront maintenus durant 9 mois post-programme³.

3. Les niveaux de productions verbales des enfants des deux CPE expérimentaux seront plus élevés (nombre d'énoncés oraux produits, vocabulaire plus diversifié et nombre d'énoncés plus complexes).

4. Les enfants du groupe expérimental dirigeront davantage leurs interactions verbales vers leurs pairs.

De plus, une hypothèse spécifique aux communautés de langues officielles en situation minoritaire a été ajoutée :

5. Les enfants du groupe expérimental s'adresseront davantage en français aux éducatrices.

Au prétest, nous avons obtenu deux clips vidéos de quinze minutes dans lesquels les éducatrices (des groupes contrôle et expérimental) sont en interaction avec leurs groupes respectifs de quatre enfants dans deux conditions différentes: une interaction pendant une activité de pâte à

³ Mêmes échelles de temps que l'étude originale (Girolametto, 2003).

modeler et une interaction pendant la lecture d'un livre. Puis, les éducatrices du groupe expérimental ont reçu la formation de quatorze semaines. Au post-test, la même démarche a été répétée, auprès des groupes contrôle et du groupe expérimental. Neuf mois plus tard, la même démarche a été répétée avec le groupe expérimental seulement, afin de mesurer comment les éducatrices du groupe expérimental avaient maintenu les différentes stratégies du programme auprès des enfants de leur groupe. Toutes les vidéos du prétest et des vidéos post-tests ont été transcrites, codifiées et analysées avec le logiciel SALT. (*Systematic Analysis of Language Transcripts*)⁴. De surcroît, la « *Grille d'évaluation des interactions et pratiques langagières des éducatrices* » a été complétée pour constater de façon objective, sur une échelle Likert de 1 à 7 points, l'impact de dix des onze stratégies du programme auprès du groupe expérimental, comparativement au groupe contrôle.

Résultats

Au post-test, les éducatrices du groupe expérimental ont réduit significativement le nombre de textes lus pendant l'activité de lecture. Cela était souhaité, compte tenu de la stratégie enseignée lors de la formation. Toutefois, les éducatrices n'ont pas augmenté le nombre d'échanges interactifs et de pratiques langagières avec leur groupe d'enfants. Les attentes étaient que la fréquence des échanges soit nettement supérieure, chez les éducatrices du groupe expérimental au post-test. Les enfants du groupe expérimental, pour leur part, ont produit davantage de mots différents et d'énoncés que les enfants du groupe contrôle dans l'activité de lecture. Cette constatation pourrait être associée au fait que les éducatrices du groupe expérimental allaient au-delà du texte lu lors de la lecture. Nous savons que les parents privilégient un contexte de services de garde éducatifs pour leurs enfants en raison de la socialisation possible entre pairs. Nous avons donc mesuré et contrasté, avec le groupe contrôle, le nombre de fois où l'éducatrice a facilité les échanges et le nombre de fois où les enfants du groupe expérimental ont dirigé leurs énoncés vers leurs pairs, sans aucune intervention de l'éducatrice, lors des deux activités. Les éducatrices du groupe expérimental ne se sont pas démarquées des éducatrices du groupe contrôle, dans les deux contextes (lecture et pâte à modeler), entre le prétest et le post-test. Les jeunes enfants du groupe expérimental n'ont pas produit davantage d'énoncés en français, tant au prétest, au post-test, qu'au suivi. Peu importe l'activité, les enfants du groupe expérimental semblaient maintenir une présence

⁴ Une version des analyses en français du logiciel SALT a été publiée en 2010 par Dr. Elin Thordardottir.

de *Code Switch* (alternance entre le français et l'anglais). Cela semble être en lien avec ce que les parents des enfants avaient rapporté vis-à-vis du pourcentage d'anglais parlé à la maison. Cette présence du *Code Switch*, tout au long de l'étude, confirme la dualité langagière autant chez les éducatrices que chez les enfants. Compte tenu des statistiques en milieu francophone minoritaire, dans la région du Grand Sudbury, il est suggéré que les familles et les éducatrices soient sensibilisées davantage à la nécessité d'une exposition régulière au français, afin de permettre aux jeunes enfants d'âge préscolaire (de la naissance à 4 ans) de favoriser une intégration positive, stable et continue du français dans leur vécu, tant à la maison qu'en service de garde éducatif. Le développement de l'enfant nécessite une base stable qui permet son évolution et, le cas échéant, une acquisition d'une deuxième langue. Cette réalité dans les CLOSM doit continuer à être examinée. Les éducatrices n'ont pas ajusté leur niveau de langage à celui des enfants. En moyenne, la longueur moyenne d'énoncés (LME) des éducatrices doublait celle des enfants. Ceci pourrait ralentir l'enrichissement du lexique des enfants.

Discussion des résultats et des limites

Cette étude a tenté de mettre en perspective l'investissement interdisciplinaire du domaine de l'éducation de la petite enfance et sa complexité écologique, à partir du programme Hanen « Apprendre à parler avec plaisir™ », un programme d'apprentissage continu qui fut offert dans une communauté de langue française en situation minoritaire, par des animatrices dont la formation initiale est identique à celle de la population visée. Nous nous sommes intéressée à la quantité de textes que les éducatrices lisaient pendant l'activité de lecture. Tout comme Girolametto et collab., (2003), nous avons noté une différence entre les deux groupes en ce qui a trait au volume de textes lus pendant l'activité de lecture, au post-test. En effet, les éducatrices du groupe expérimental ont réduit significativement la quantité de texte lu pendant l'activité de lecture. Ce résultat reflète la stratégie apprise pendant le module concernant l'utilisation de pratiques langagières pendant une activité de lecture. Ce résultat pourrait refléter le fait que les échanges pendant la lecture auraient possiblement permis aux enfants du groupe expérimental d'augmenter la quantité de mots différents et d'énoncés différents, grâce au contexte de l'histoire et à l'interaction qui en a découlé.

Pour ce qui est des autres stratégies que les éducatrices du groupe expérimental ont apprises pendant le programme de formation continue, nous n'avons noté aucune différence significative pour leur habileté à suivre les initiatives de l'enfant, à être face à face, à prêter attention, à favoriser

des tours prolongés, à poser des questions ou offrir des modèles langagiers ajustés au niveau du développement langagier des enfants, pendant une activité de lecture avec leur groupe respectif d'enfants. Cette absence de différence significative fut également constatée lors de l'activité de pâte à modeler. En effet, les éducatrices du groupe expérimental n'ont pas augmenté leurs interactions et pratiques langagières au post-test. Les attentes étaient que les valeurs soient nettement supérieures chez ces dernières. Nous nous sommes intéressées aux interactions et pratiques langagières de ces éducatrices seulement, neuf mois post-test. Au suivi, une réduction d'énoncés lus lors de l'activité de lecture s'est maintenue chez les éducatrices. Ce résultat est prometteur. Le dialogue, qui est engendré pendant une activité de lecture de livre, peut enrichir l'exposition langagière des enfants, plutôt que de se limiter au texte du livre. Lors de l'activité de pâte à modeler, les éducatrices ont curieusement suivi les intérêts de l'enfant, un effet significatif étant noté pour la stratégie « attendre et écouter ». C'est certes un résultat curieux, compte tenu du fait que les scores au post-test (temps 2) des éducatrices du groupe expérimental ne se démarquaient pas de ceux des éducatrices du groupe contrôle. Au suivi, le score à la stratégie « attendre et écouter » était en voie d'amélioration (un score de 4). Malgré ce score, la stratégie « attendre et écouter » demeurerait un objectif à atteindre, dans le contexte de la formation continue. Un score de 5 ou plus, sur l'échelle de Likert, indique que la stratégie est utilisée suffisamment.

Nous nous sommes intéressée à la productivité langagière des enfants pendant les deux activités (lecture et pâte à modeler). Au prétest, les enfants du groupe expérimental ont produit plus de mots par minute pendant l'activité de lecture. La taille de l'effet était néanmoins de faible à moyenne. Même en explorant les données brutes, nous sommes incapables d'expliquer cet effet. Au post-test, en ce qui a trait à la productivité langagière, les enfants du groupe expérimental ont produit davantage de mots différents et d'énoncés que les enfants du groupe contrôle dans l'activité de lecture. Cette constatation pourrait être associée au fait que les éducatrices du groupe expérimental allaient au-delà du texte lu lors de la lecture. Cependant, leur vocabulaire diversifié ne se démarquait pas de celui des enfants du groupe contrôle. Il est nécessaire de songer à l'impact et au niveau du vocabulaire que les éducatrices utilisent auprès des enfants lors de leurs interactions. Dans un de ses modules, le programme « Apprendre à parler avec plaisir » se concentrait sur l'ajustement du vocabulaire selon l'âge des enfants avec qui l'éducatrice travaillait. En effet, le programme précise que c'est dans le contexte d'une interaction solide et soutenue que

les enfants peuvent pleinement bénéficier d'une exposition à un vocabulaire enrichi. De surcroît, l'éducatrice doit forcément être sensible et attentive au stade de développement langagier de chaque enfant et à la qualité de leur vocabulaire expressif. Ceci leur permet d'ajuster leurs pratiques langagières. Cet ajustement subjectif est reflété davantage dans la GEIPLE, au niveau des étiquettes répertoriées, mais non dans le SALT, qui se limite au nombre de mots différents et au ratio token test. Dans le cadre de cette étude, bien que des résultats significatifs soient observés pour le nombre de mots différents pour les données SALT, les résultats de la GEIPLE ne montrent pas un ajustement du vocabulaire en fonction du niveau langagier de l'enfant.

Tout comme mentionné auparavant, nous savons que les parents privilégient typiquement un contexte de services de garde éducatifs pour leurs enfants en raison de la socialisation possible entre pairs. Nous nous sommes donc intéressées aux échanges sociocommunicatifs entre les enfants. Nous avons mesuré et contrasté avec le groupe contrôle, le nombre de fois que l'éducatrice a facilité les échanges et le nombre de fois que les enfants du groupe expérimental ont dirigé leurs énoncés vers leurs pairs, sans aucune facilitation de l'éducatrice, lors des deux activités. Les éducatrices du groupe expérimental ne se sont pas démarquées des éducatrices du groupe contrôle, dans les deux contextes (lecture et pâte à modeler), entre le prétest et le post-test. Aucun gain ne fut noté entre le post-test et le suivi. Curieusement, au post-test, les échanges sociocommunicatifs des enfants du groupe expérimental étaient significatifs pendant l'activité de pâte à modeler, et ce, sans la facilitation des éducatrices. L'étude de Girolametto et collab. (2003) a révélé un patron semblable, lors des deux activités. Toutefois, cette étude n'a évalué que la fréquence d'énoncés que les enfants ont dirigés vers leurs pairs. Elle ne semble pas avoir tenu compte des tentatives facilitées par l'éducatrice; une stratégie qui est pourtant au cœur de l'un des chapitres du programme « Apprendre à parler avec plaisir ». Les analyses de son étude et de l'étude actuelle ne nous permettent pas d'identifier l'âge des enfants qui en profitent le plus. La présente étude cherchait à observer l'effet du bilinguisme anglais-français, en milieu minoritaire francophone, autant chez les éducatrices que chez les enfants qui fréquentent les services de garde éducatifs.

Nous voulions particulièrement mesurer l'impact des échanges sociocommunicatifs sur la productivité langagière en français des enfants des deux groupes, entre le prétest et les post-tests. Les jeunes enfants du groupe expérimental n'ont pas produit davantage d'énoncés en français, tant au prétest, au post-test qu'au suivi. Rappelons que même au prétest, les données démographiques des enfants du groupe expérimental se distinguaient des données démographiques des enfants du

groupe contrôle pour ce qui est du pourcentage d'anglais parlé à la maison, selon ce qui a été rapporté par les parents. Ceci pourrait expliquer la présence plus élevée de CS (code switching) chez les enfants du groupe expérimental. D'ailleurs, au prétest, une différence marginalement significative pour les mots anglais dans un énoncé français durant l'activité de lecture fut notée chez les éducatrices du groupe expérimental. Au post-test, un effet marginalement significatif chez les éducatrices du groupe expérimental fut noté à nouveau, pendant l'activité de lecture. Le CS semble être un effet généralisé tant au prétest qu'au post-test. Lors de l'activité de pâte à modeler, les enfants du groupe expérimental ont produit davantage de CS que les enfants du groupe contrôle. Peu importe l'activité, les enfants du groupe expérimental semblaient maintenir une présence de CS. Ceci semble être en lien avec ce que les parents des enfants avaient rapporté vis-à-vis du pourcentage d'anglais parlé à la maison. Il y a peu de résultats significatifs dans l'ensemble de tests statistiques de cette recherche. Une interprétation possible et simple de ses résultats serait qu'ils ne sont que le fruit du hasard. En effet, plusieurs événements hors de notre contrôle, lors de la prise de données, ont semblé augmenter l'erreur de deuxième espèce : l'affectation des centres en raison des scores aux IQP résultant en une motivation limitée des participantes, le roulement causé par l'implémentation du PAJE et du changement d'emploi de certaines participantes (causant une attrition du petit nombre d'éducatrices). En effet, au post-test 9 mois plus tard, 6 des 8 éducatrices travaillaient ailleurs qu'à leur lieu de travail lors du prétest. Enfin, la présence d'enfants anglo dominants, en services de garde éducatifs de langue française, dans la région du Grand Sudbury, ne peut être ignorée. Plusieurs familles exogames souhaitent que leurs enfants soient bilingues (anglais/français), mais peu d'enfants sont exposés au français de façon continue en bas âge selon le dernier recensement de Statistique Canada (2017).

La présence de deux langues, à l'intérieur d'une communauté linguistique doit être étudiée davantage. L'effet de l'élément correctif de l'utilisation de l'anglais sur les interactions en services de garde éducatifs n'est également pas assez étudié. Les collèges d'arts appliqués et de technologie devraient accorder plus d'attention au développement langagier de l'enfant, à la réalité de la dualité linguistique en Ontario et à la présence de l'alternance de code dans les services de garde éducatifs. Les politiques gouvernementales devraient intégrer davantage l'importance du développement langagier et appuyer la présence d'orthophonistes en services de garde éducatifs. Malgré la campagne de construction identitaire, au sein des conseils scolaires, il serait plutôt impératif d'effectuer une campagne de sensibilisation à l'attachement à la langue française chez les parents

des enfants avant que ceux-ci ne soient inscrits dans les écoles (0 à 3 ans). Le programme APAP a un volet touchant le bilinguisme. Une formation simultanée parents et éducatrices pourrait optimiser l'utilisation des stratégies langagières en CLOSM. Une étude prospective pourrait en déceler les bienfaits.

Nous remettons en question, par ailleurs, la compréhension approfondie des animatrices vis-à-vis du contenu du programme « Apprendre à parler avec plaisir ». Développé par des orthophonistes, ce programme nécessite, d'emblée, une excellente compréhension déclarative et une facilité d'exécution procédurale. Le programme est rigoureux et ses animatrices doivent en respecter les exigences, le rythme et la durée, selon les critères établis. C'est ce qui en assure son succès. Toute modification peut influencer les résultats (par exemple, un raccourcissement des sessions d'information ou des sessions de rétroaction). Nous contestons donc la fidélité de la livraison du programme de formation professionnelle, selon ses paramètres. En guise de pistes à suivre, il serait intéressant de reprendre cette étude avec des animatrices chevronnées et assurer une surveillance aléatoire des animatrices lors de la livraison du programme afin d'assurer une fidélité du contenu du programme (fiche de contrôle).

Une étude prospective est proposée afin de mesurer, au fil du temps, l'impact d'une présence plus régulière d'une orthophoniste/formatrice en services de garde éducatifs. L'orthophoniste détient une compréhension théorique et pratique du développement du langage qui permettrait d'outiller les éducatrices afin de rehausser les échanges interactifs et langagiers entre les éducatrices et les enfants en CLOSM. Ce coaching en milieu de travail pourrait contrer les changements multiples, tel le roulement de personnel, l'affectation fréquente et sporadique de personnel de soutien, etc. Le rôle de l'orthophoniste, axé sur la démarche par étapes (« *tiered approach* ») que le gouvernement ontarien souhaite mettre en œuvre pour améliorer la prestation des services en orthophonie déjà existants, se prête bien à la réponse à l'intervention (RAI) en services de garde éducatifs. Ceci permettrait ainsi de repérer les enfants dont le langage se développe typiquement, des enfants qui sont à risque de retard, des enfants qui ont des difficultés particulières pour répondre efficacement à leurs besoins. Des programmes d'entraînement spécifiques à l'enrichissement et à l'intervention sur le langage (Palier 1 : Enseignement universel), évalués de façon pré-/post-, permettraient non seulement d'outiller les éducatrices pour qu'elles entretiennent des relations bienveillantes avec les enfants, mais leur fourniraient aussi un soutien plus régulier et leur assureraient un perfectionnement professionnel accessible à partir de

données probantes en matière de développement du langage. Enfin, ces orthophonistes seraient des relais indispensables pour les services cliniques locaux, assurés par des orthophonistes spécialisées (palier 2 : Enseignement ciblé et palier 3 : Niveau d'intervention intensif), permettant ainsi un accès plus rapide aux services nécessaires. Cette démarche s'alignerait à l'analyse coût-avantage d'un rendement économique et social élevé. Le développement de l'enfant nécessite une base stable qui permet son évolution et, le cas échéant, une acquisition d'une deuxième langue. Le roulement chronique des éducatrices a des conséquences sur l'apprentissage et les interactions éducatrices-enfants, en raison de l'adaptation continuelle nécessaire chez l'enfant. Le programme APAP a fait ses preuves, mais il est difficile d'en apprécier les bienfaits en raison de ce roulement et d'autres éléments hors de notre contrôle. Les éducatrices ont souvent recours à la base de connaissances communes qu'elles ont acquises à partir de leurs propres expériences pour guider leur pratique de travail, leur raisonnement et leur processus décisionnel. Si les expériences de l'éducatrice ne sont pas prises en compte, il faut souvent qu'elles s'en tiennent à la routine qui devient souvent le résultat de tout effort d'intervention.

Conclusion et pistes à suivre

La dernière mise à jour du document gouvernemental « *Cadre stratégique renouvelé pour la petite enfance et les services de garde d'enfants de l'Ontario 2017* » reconnaît l'importance des interactions positives éducatrices-enfants; celles-ci favorisant un développement sain qui demeure la vie durant. Ces apprentissages ont une influence à long terme sur le langage, l'alphabétisation et les compétences en mathématiques, bref sur la réussite scolaire. En fin de compte, ces influences ont un impact 7:1 sur le plan économie (Ministère de l'Éducation, 2017). Le plan d'expansion des services de garde d'enfants de la province de l'Ontario, tel que prononcé dans le budget de 2017, est de taille. Si 100 000 enfants de plus accéderont à des services de garde agréés abordables et de qualité, il est impératif de réfléchir, non seulement à son impact pour les quelques 24 000 enfants de plus de 4 ans et moins qui en bénéficieront, mais aussi à la compréhension et au succès touchant l'adaptabilité et la qualité des services visés (Ministère de l'Éducation, 2017). Les éducatrices en services de garde éducatifs se voient assigner des rôles importants vis-à-vis du développement de l'enfant et la province de l'Ontario se doit non seulement d'établir une définition du concept de qualité dans le secteur de la petite enfance, mais aussi de la rendre réalisable par ses prestataires. Les professionnelles de l'EPE doivent posséder de solides connaissances en développement de l'enfant, surtout en développement du langage et des compétences appropriées pour créer des

relations soutenues avec les enfants et les familles. Des documents qui soulignent ces faits ne suffisent pas. Il est impératif et urgent de donner au développement du langage de l'enfant la place stratégique et le personnel compétent qu'il mérite, étant donné l'ampleur de son rôle.

Les résultats limités de cette étude nous portent à faire des réflexions sur la démarche provinciale. L'institutionnalisation de la petite enfance s'accélère en raison de l'essor de services de garde éducatifs, peu importe si ceux-ci sont contigus à un système scolaire ou dissociés d'un système scolaire (Davies, 2014, p. 3). À celle-ci se greffe un désir d'objectivité, d'universalité, de certitude et de maîtrise qu'offre la connaissance scientifique. Une technologie, qui assure une régulation sociale semble être souhaitée afin qu'en retour, un succès économique, dans lequel l'enfant figure comme un agent salubre, soit atteint (Davies, 2014, p. vii). Voilà « la première étape d'un processus de production d'une main-d'œuvre "stable, bien préparée" pour l'avenir et donc comme le fondement d'une réussite à long terme sur un marché mondial de plus en plus compétitif » (Dahlberg, 2011, p. 17). C'est un thème itératif de bien des publications utilisées dans cette étude et de bien d'institutions de la petite enfance. Le mot qualité accompagne systématiquement ce thème. Le défi réside dans la définition de celui-ci, la mesure visée et sa réalisation. Les résultats de l'étude, apparentés aux résultats des études post-Girolametto et collab. (2003), soulignent l'importance de la qualité des processus, et notamment des interactions, qui suggèrent que le développement de l'enfant résulte d'interactions multiples entre l'enfant et son environnement. Les pistes à suivre dans ce champ d'étude s'arriment bien à celles de cette étude, menée auprès des éducatrices et enfants en CLOSM. Il importe de les transformer en interactions accompagnées dans leur milieu de travail : offrir un accompagnement soutenu par des orthophonistes qui œuvrent dans le domaine (ex : coaching adapté sur-le-champ des stratégies verbales) aux éducatrices afin qu'elles comprennent davantage les jalons du développement du langage de l'enfant, afin de gérer toute situation langagière qui se présente dans le contexte de leur travail (ex : encouragement à l'usage du français en CLOSM, appui auprès d'enfants identifiés avec un retard de langage). Un tel projet avait été proposé en décembre 2017 auprès du Gouvernement de l'Ontario, dans le contexte du concours provincial « Parlons budget », mais il n'a pas été subventionné.

Les encadrements et ressources-guides, inspirés de la psychologie développementale et promulguée par les différentes sphères gouvernementales doivent non seulement être lus et compris, mais également appuyés de façon soutenue dans un esprit interdisciplinaire. Une

communauté de pratique pourrait surpasser le discours scientifique réifié de l'objectivation et permettre un ajustement subjectif aux forces sociales qui incitent les êtres humains à se renouveler. Dans le contexte de cette recherche, plusieurs variables étaient en jeu : attitude et motivation des éducatrices, stabilité d'emploi, formation et compréhension des animatrices, influence anglo-dominante chez les enfants. Au sujet de celles-ci, il est proposé qu'on vise une communauté de pratique collaborative entre la dissémination de la recherche et la diffusion sociale de ses connaissances, et ce, de façon interdisciplinaire, collaborative et continue, afin de mitiger tout « fossé » potentiel, comme le dirait Huberman (1992).

Références

- ACELF (2014). *Comprendre la construction identitaire francophone*, fascicule 8 : le rôle du personnel professionnel en petite enfance, p. 3. [en ligne] <http://k6.re/QXeeW>, consulté le 24 août 2017.
- Dahlberg, Gunilla, Peter Moss et Alan Pence (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance les langages de l'évaluation*, Toulouse, Éditions Erès.
- Davies, B. (2014). *Listening to Children: Being and Becoming*, New York, Routledge.
- Duguay, Rose-Marie (2008). *La petite enfance en milieu minoritaire francophone*, Université de Moncton, 92 pages [en ligne] <https://goo.gl/XJqUPL>, consulté le 27 juillet 2015.
- Girolametto, Luigi, Helen Weitzman et Janice Greenberg (2003). «Training day care staff to facilitate children's language», *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 12, no. 3, p. 299-311.
- Huberman, M. (1992). «De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées « fortes »?» *Revue française de pédagogie*, 98, 69-81. [en ligne] <http://www.jstor.org/stable/41163190>, consulté le 23 juin 2017.
- McCartney, Kathleen (1984). «Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development» *Developmental Psychology*, Vol. 20. No 2, p. 244-260.
- Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2011). Assessing language production using SALT software: A clinician's guide to language sample analysis. Middleton, Wis: SALT Software, LLC.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Toronto. Du site web: <https://lc.cx/Jnhf>, consulté le 16 octobre 2016.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017). *Cadre stratégique renouvelé pour la petite enfance et les services de garde d'enfants de l'Ontario*. [en ligne] <https://lc.cx/c2kR>, consulté le 12 juin 2017.

OCDE (2015). *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr>, consulté le 12 juin 2017.

Statistique Canada (2017). Grand Sudbury, CDR [Division de recensement], Ontario et Ontario [Province] (tableau). Profil du recensement, Recensement de 2016, produit n° 98-316-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 29 novembre 2017. <https://goo.gl/NmFHmw>, consulté le 12 mars 2018.

Ville du Grand Sudbury (2006). *Indicateurs de la qualité des programmes : Programmes de qualité en matière d'apprentissage et des services de garde*, Sudbury, http://www.grandsudbury.ca/content/div_childrengservices/documents/IQP%20pour%20des%20garderies.pdf, consulté le 7 avril 2015.

Ville du Grand Sudbury (2016). *Modèle consultatif d'amélioration de la qualité de la VGS*. Sudbury, consulté le 22 octobre 2016.

Weitzman, Elaine et Greenberg, Janice (2010). *Apprendre à parler avec plaisir*. Toronto : The Hanen Program.