

# **Description du développement de microstructures dans des récits spontanés d'une dyade plurilingue d'enfants fréquentant un centre de la petite enfance québécois**

**Nancy ALLEN & Caroline BOUCHARD**

Université Laval

**Johanne APRIL**

Université du Québec en Outaouais

This article describes the development of oral (verbal and non verbal) microstructures present in the spontaneous narratives of a plurilingual dyad. This dyad is composed of a French-speaking and a Spanish-speaking child. The first child is 38 months old at the first time of data collection and 43 months at the second time, 5 months later. The second child is aged 40 months at the first collection time and 45 at the second. We analyze their spontaneous narratives in regards to their smallest components, in other words, the microstructures, as well as in terms of the amount of microstructures observed in their propositions. We also analyze their spontaneous narrative in terms of complexity, especially with regard to the length and richness of their propositions through their spontaneous narratives. Our results show non-significant differences in the use of verbal and nonverbal language of these children. However, mother tongue seems to have an impact on language productivity in their spontaneous narratives, to the detriment of language complexity.

## **1. Introduction**

Le développement langagier des enfants est notamment composé de microstructures et de microprocessus. Les microstructures renvoient aux habiletés langagières des enfants qui leur permettent de développer leur langage (Schneider, Hayward & Dubé 2006). Les microstructures verbales se divisent en productivité et en complexité langagières qui réfèrent, pour la première, à la quantité de mots utilisés par l'enfant, et pour la seconde, à la richesse et à la variété d'utilisation de ces mots. Les microstructures non verbales comprennent quant à elles des gestes utilisés afin d'interagir avec autrui et elles représentent les composantes fines du langage. Elles sont présentes dans les récits spontanés de type narration des enfants, qui consistent en l'organisation des propositions verbales ou non verbales utilisées pour communiquer. Les microprocessus renvoient pour leur part à la capacité de l'enfant de choisir quand et si la communication a lieu. Ils lui permettent de s'ajuster au cours du récit, en utilisant des gestes pour faciliter les échanges, des connecteurs pour lier les idées entre elles, etc (Stadler & Ward 2010).

Le développement langagier verbal et non verbal des enfants dans la production du récit spontané de type narration est largement étudié, notamment du point de vue de la communication sociale ou de l'organisation syntaxique, c'est-à-dire de la macrostructure du récit (Hudson & Shapiro 1991; Wasik & Hindman 2011).

Ces composantes permettent de cerner globalement l'évolution du développement langagier. De plus, elles favorisent une compréhension de chacune des composantes verbales et, combinées aux microprocessus, elles rendent compte de la production et de la complexification du récit spontané de l'enfant qui s'adapte à son partenaire, dans sa narration, alors qu'il raconte, développe, élabore une histoire, dans le cas qui nous occupe. Pourtant, seuls quelques chercheurs se sont penchés sur l'étude du développement des microstructures depuis les années 1980 (Feagans & Farran 1994; Stadler & Ward 2010).

Des données sont néanmoins disponibles en ce qui concerne le développement de la microstructure des enfants présentant des troubles de développement langagier (Purvis & Tannock 1997). Toutefois, aucune étude qui ne fasse état du développement des microstructures et des microprocessus dans des échanges issus de récits spontanés de type narration réalisés par de jeunes enfants plurilingues ne semble disponible. Puisque les microstructures représentent les plus petites unités dans le développement langagier, de tels résultats aideraient à mieux comprendre comment elles se développent et si des distinctions sont présentes en fonction de la langue qui est parlée par les enfants. Ultimement, ces résultats serviraient aussi à l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants, sachant que les habiletés en langage oral y sont indispensables (Canut & Vertalier 2009; Makdissi, Boisclair & Sirois 2010; Roubaud & Romain 2016).

L'objectif général de cet article consiste donc à décrire les caractéristiques des microstructures qui composent des récits spontanés de type narration d'une dyade plurilingue d'enfants en centre de la petite enfance (CPE). En effet, ces services de garde éducatifs sont fréquentés par les enfants plurilingues au Québec, d'où l'importance de s'y attarder dans ce contexte spécifique. Par ailleurs, des données au sujet des microstructures du développement langagier des enfants sont nécessaires pour décrire la production et la complexification des composantes verbales et non verbales dans leurs récits spontanés de type narration. Ces données sont aussi essentielles pour décrire le développement langagier des enfants unilingues et bilingues dans des récits spontanés au sein de leur dyade.

## **2. L'enfant en situation de bilinguisme précoce consécutif**

Le bilinguisme précoce consécutif décrit la situation d'un enfant qui apprend à parler deux langues de manière successive et rapprochée dans le temps (Grosjean 2010), en bas âge. Par exemple, un enfant qui fréquente un CPE et ne maîtrise ni le français ni l'anglais évolue en situation de bilinguisme précoce consécutif (Abdelilah-Bauer 2008; Grosjean 2010), puisqu'au Québec, la langue majoritaire dans les CPE est le français et que certains œuvrent aussi en anglais. Ne pas parler la langue majoritaire peut représenter un facteur de

risque associé à des conditions de vulnérabilité chez le jeune enfant (statistiques Canada 2016). Généralement, l'enfant en bas âge développe sa langue première et en apprend une seconde à l'extérieur de chez lui. Pour un enfant inscrit en CPE, cela pourrait signifier qu'il développe son vocabulaire spécifique, c'est-à-dire singulier à une activité, en contexte de jeu au CPE et celui d'une situation particulière à la maison (par ex. le vocabulaire spécifique de la natation si l'enfant suit des cours, le vocabulaire d'une émission de télévision, etc.).

Pour l'enfant en situation de bilinguisme précoce consécutif, des études soutiennent qu'il aura besoin d'un à trois ans pour apprendre la deuxième langue à un niveau suffisant pour interagir socialement, d'autant plus qu'il apprend à parler en même temps sa langue première (Grosjean 2010). Ainsi, en CPE notamment, il importe de se soucier de ces différences entre les enfants qui apprennent la langue cible. À titre d'exemple, planifier des séances à vocation plus conversationnelle où des stratégies tel l'étayage qui comprend des questions ouvertes et nombreuses, des reformulations, etc. de la part de l'adulte et qui permettent aux enfants de complexifier peu à peu leurs réponses dans la langue cible sont souhaitables (Bouchard *et al.* 2010). Il pourrait s'agir de situations de jeu libre initié par l'enfant, et lors desquelles l'adulte est présent afin de soutenir ses interactions verbales (par ex. pour l'aider à décrire le jeu, l'objet demandé, etc.) (Canut & Vertalier 2009). Ce soutien de la part de l'adulte aiderait peu à peu l'enfant à utiliser davantage de microstructures et à complexifier son récit spontané de type narration, ce qui lui permettrait de faire des tentatives pour utiliser un mot nouveau, le traduire à partir de sa langue première, etc.

Or, certains auteurs constatent, dans des groupes d'enfants âgés de trois à quatre ans, que le langage utilisé sert essentiellement à informer, et que ceux-ci prennent moins la parole et participent moins parce que les échanges sont dirigés par l'adulte (Delamotte & Akinci 2012; Wasik & Hindman 2011). On peut donc penser que ce genre de situations présenterait peu de bénéfices pour le développement langagier de ces enfants, puisqu'ils y ont moins l'occasion de faire des tentatives et de s'ajuster à leur partenaire. Par ailleurs, plus les enfants en apprentissage de la langue cible entendraient des énoncés complexes venant de leurs pairs et plus ils tenteraient de les reproduire (Kail 2015). Les échanges initiés par les enfants seraient donc à privilégier. En ce sens, l'enfant s'approprierait divers fonctionnements langagiers et les complexifierait en fonction des modalités des situations de communication verbale qu'il vit et qu'il entend au contact de l'adulte, mais également des enfants qui l'entourent (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster & Forston 2015). En effet, pour apprendre une autre langue, les jeunes enfants nécessiteraient des échanges plus circonstanciés lors desquels on n'attendrait pas d'eux "une bonne réponse".

On peut alors se demander si ces enfants tireraient avantage à évoluer dans un environnement où ils peuvent communiquer avec des enfants maîtrisant leur

langue première. En effet, des études montrent que les échanges entre pairs peuvent suffire pour permettre le développement des microstructures et des microprocessus (Canut & Vertalier 2009; Roubaud & Romain 2016). D'autres études montrent que les interactions de qualité qui sont offertes par l'adulte et qui sont vécues entre les enfants soutiendraient mieux ces aspects de leur développement langagier (Delamotte & Akinci 2012; McCabe, Bliss, Barra & Bennett 2008) que des situations dans lesquelles l'adulte occupe la majorité du temps de parole. Quoi qu'il en soit, l'enfant se développe en situation d'interactions se réalisant dans un contexte où les interactions verbales et non verbales sont nombreuses, comme en CPE. Il doit également être entouré de pairs et d'adultes dans un environnement stimulant, ce qui favorise des apprentissages langagiers complexes.

### **3. Le développement langagier verbal et non verbal à travers les récits spontanés de type narration**

Le développement langagier verbal et non verbal des jeunes enfants s'actualise par leur utilisation d'abord spontanée de microstructures qui apparaissent dès leurs premiers apprentissages oraux, dans des contextes naturels et signifiants (par ex. des répétitions syllabiques [*ma ma*], des gestes). Les récits spontanés de type narration représentent des tâches langagières fonctionnelles, organisées et complexes. Autour de trois ans, ces récits sont constitués d'une suite d'énumérations et d'une liste d'actions (Romain & Roubaud 2013) qui représentent les microstructures. Les microprocessus sont utilisés spontanément par les enfants à cet âge, pour interagir avec leurs pairs et avec l'adulte. Trabasso, Van den Broek et Suh (1989) et Trabasso et Stein (1997) établissent que, dès quatre ans, une organisation du récit de type narration en trois temps apparaît: les enfants racontent leur narration en incluant: 1) un événement initial, 2) une action et 3) sa conséquence et cherchent à obtenir un échange avec leur interlocuteur.

Ce récit spontané de type narration est utilisé en référence à l'organisation des paroles d'un enfant qui s'exprime librement et selon ses envies pour raconter et pour décrire une situation, un sentiment, une action, etc. (McCabe & Rosenthal Rollins 1994; Clandinin, Pushor & Murray Orr 2007; McCabe *et al.* 2008). De plus, il permet à l'adulte d'avoir accès à l'organisation de ses pensées et de ses connaissances, de même qu'à ses représentations du monde, sachant que vers trois ans, ce type de récit est en plein développement (Roubaud & Romain 2016).

Puis, à partir de cinq ans, les récits spontanés représentent des narrations davantage de type descriptif, y faisant apparaître les événements dans une chronologie spécifique et cohérente (Clandinin *et al.* 2007; McCabe *et al.* 2008). En effet, par leur maîtrise des différentes étapes de construction du récit (par ex., la présentation de la chronologie des événements, l'utilisation de voix

différentes pour personnifier des personnages, l'utilisation de mimiques faciales), les enfants démontrent une maîtrise de la communication qui va au-delà de la fonction linguistique. À titre d'exemple, ils apprennent à s'adapter à leur interlocuteur (Makdissi, Boisclair & Sirois 2010). De même, ils expriment leur compréhension du monde, de leur environnement et ils nous informent également sur leurs besoins et intérêts (Delamotte & Akinci 2012).

De plus, des éléments paralinguistiques (par ex., le volume de la voix, l'intonation, attendre son tour) qui servent à décrire les séquences du récit permettent aussi d'en apprendre sur la fonction discursive du langage de l'enfant: le débit est-il adapté au récit? Quelle intonation est choisie par l'enfant? Change-t-il sa voix pour personnifier l'un ou l'autre des acteurs de sa narration? Ainsi, le récit spontané présente aussi la représentation que se font les enfants du langage. Pour comprendre comment évolue le développement langagier des enfants âgés de trois à cinq ans, à travers leur récit spontané de type narration, de même que ses composantes, c'est-à-dire la microstructure et les microprocessus, il importe donc d'observer ce que disent de manière spontanée et en contexte naturel les enfants dès trois ans.

Le développement des microstructures et des microprocessus dans le récit spontané s'effectue de manière intuitive, informelle et circonstanciée (Makdissi, Boisclair & Sirois 2010). Lorsque les enfants dialoguent pour créer une situation imaginaire, leur pensée devient plus complexe; cela les aide à développer et à mobiliser plusieurs microprocessus qui supportent les microstructures, et qui leur permettent d'échanger des informations à propos de la communication en cours. Dans une situation imaginaire, l'attention est donc orientée vers la complexité des composantes du récit, plutôt que vers la productivité, en nombre d'informations transmises par exemple, ce qui témoignerait d'un développement langagier plus mature.

Qui plus est, le développement langagier verbal et non verbal ne pourraient se réaliser autrement que dans des contextes naturels, tels que les récits spontanés qui permettent à l'enfant de s'exprimer librement dans des situations de la vie courante. En somme, cela accentue l'intérêt d'étudier la communication des enfants en dyades dans des récits spontanés de type narration, plus conformes à leurs échanges naturels, qui peuvent être guidés par l'éducateur ou l'éducatrice du groupe.

#### **4. Microstructures et microprocessus dans le récit spontané de type narration**

Dans le cadre des récits spontanés de l'enfant, précisons que les microstructures représentent les plus petites unités verbales et non verbales. Elles apparaissent de manière non formelle entre l'âge d'un et cinq ans, pour devenir de plus en plus formelles et être maîtrisées vers l'âge de neuf ans (McCabe *et al.* 2008). Afin de livrer leur récit spontané, les jeunes enfants

mobilisent également des microprocessus qui sont d'abord essentiellement des stratégies langagières non verbales. C'est à partir de l'âge trois ans et demi à quatre ans que les enfants se distinguent davantage par l'organisation syntaxique de leurs énoncés que par le nombre de microstructures qui les composent (Roubaud & Romain 2016). En outre, rappelons que l'utilisation des microstructures se divise aussi en termes de productivité et de complexité langagières (McCabe & Rosenthal Rollins 1994; Roubaud & Romain 2016) que l'on doit aussi considérer pour mesurer la compétence narrative, c'est-à-dire la capacité à entrer en communication et à se faire comprendre en utilisant le ou les mots justes de même que les gestes appropriés.

Les microstructures et les microprocessus du langage interviennent généralement en concomitance chez les enfants qui évoluent dans un environnement où la ou les langues sont connues et/ou en voie d'être maîtrisées. Or, pour les enfants qui communiquent, mais dont la langue parlée diffère, ce sont d'abord essentiellement les microprocessus qui sont promus (par ex.: pointer, diriger le regard, etc.) et associés à la langue parlée, puisque l'on souhaite que ces derniers communiquent et se fassent comprendre (Delamotte & Akinci 2012), qu'ils produisent, donc, du langage.

Les sections qui suivent définissent la productivité langagière (4.1) et la complexité langagière (4.2) dans l'élaboration de récits spontanés de type narration. Ces concepts doivent se développer en concomitance afin de soutenir le développement langagier des jeunes enfants.

#### 4.1 *La productivité langagière*

La productivité se définit comme le nombre de mots, de syntagmes (unité syntaxique complète<sup>1</sup>) ou de propositions (unité syntaxique incomplète<sup>2</sup>) utilisés dans une séquence définie et inclut notamment la quantité de mots, le nombre de mots différents et le nombre d'unités thématiques (unité T). Certains (Romain & Roubaud 2013) évaluent aussi la productivité en termes de grands/moyens/petits parleurs, c'est-à-dire en fonction du volume de mots, au détriment de la qualité des informations véhiculées. D'autres la voient davantage comme constituée par des aspects formels du langage (vocabulaire, prononciation, syntaxe) (Doyon & Fisher 2010).

La productivité langagière est une manière d'analyser le langage (Roubaud & Romain 2016). Considérant que, jusqu'à environ trois ans, les enfants effectuent plusieurs essais langagiers qui leur permettent de comprendre le fonctionnement verbal et non verbal de la langue, d'entrer en relation, d'interagir, etc., la productivité permet de documenter la quantité d'informations

---

<sup>1</sup> Par exemple, "Le chat dort."

<sup>2</sup> Par exemple, "Le chat."

générées par la communication verbale et non verbale d'un enfant, donc de mesurer les microstructures et les microprocessus présents dans leurs récits.

#### 4.2 *La complexité langagière*

La complexité langagière, quant à elle, inclut la diversité présente dans les syntagmes ou les propositions, essentiellement en fonction de leur richesse (notamment en termes d'utilisation synonymique de mots précis), de leur longueur et de leur lien entre eux. La complexité comprend aussi la capacité d'assurer la cohérence entre les gestes ou les actions et les propos tenus ou les réponses formulées aux propos entendus. Pour ce faire, Clark (2003) établit que, vers deux ans et demi, le "que" apparaît pour introduire les propositions relatives et les propositions complétives, tout comme "quand" ou "si" et "parce que" pour marquer les causalités. Ces marqueurs de relation permettent de maintenir la communication, car l'enfant ajoute des détails à ses propositions en fonction des questions qui lui sont adressées.

Or, la complexité langagière diffère pour les enfants qui apprennent une autre langue, puisqu'avant de construire des énoncés complexes, ils doivent maîtriser au minimum le vocabulaire d'usage, une composante des microstructures (Grosjean 2010). De plus, en fonction de l'âge de l'enfant, certaines attentes normatives présentées comme des indicateurs du développement dirigent le regard que l'on porte sur le développement langagier des enfants.

Plusieurs facteurs extrinsèques peuvent agir sur ce développement (stimulation dans l'enfance, qualité du service éducatif fréquenté, qualité du soutien à l'apprentissage, langue maternelle, etc.) (Lany & Saffran 2010). Recentrer l'attention sur les microprocessus, c'est-à-dire sur la manière dont se comportent les enfants dans leurs échanges, semble une manière de circonstancier leur développement langagier et d'explorer leur fonctionnement à travers leurs récits spontanés.

### 5. **Méthodologie**

Rappelons que l'objectif général de cet article est de décrire les caractéristiques des microstructures et des microprocessus qui composent le récit spontané d'une dyade plurilingue d'enfants (l'un parlant français, l'autre espagnol) en CPE au Québec (Canada). Pour ce faire, nous décrivons les interactions verbales et non verbales des enfants au sein de leur dyade. Cela contribue à conférer un caractère novateur à notre recherche puisqu'en dépit des travaux recensés, très peu, à ce jour, semblent avoir étudié les microstructures et les microprocessus dans les récits spontanés pour comprendre le développement de la communication orale des enfants. Or, l'on sait qu'en dépit des indicateurs développementaux normés, les enfants évoluent à des rythmes différents en fonction des contextes qui leur sont présentés.

De même, en fonction du type de narration, les microstructures et les microprocessus mobilisés diffèrent. En effet, l'enfant ne recourra pas aux mêmes procédés discursifs selon que la personne à laquelle il s'adresse a ou non les mêmes référents langagiers, bien que cela soit également un apprentissage de l'ordre des microprocessus. En outre, le contexte de notre recherche est authentique, puisque nous observons directement l'enfant dans ses récits spontanés au sein de sa dyade, et singulier, parce que ces récits sont inédits, dans la mesure où les enfants interagissent dans leur milieu naturel en CPE, de manière informelle et spontanée, sans que nous ne soyons intervenues.

Alors que les récits des enfants ont déjà été documentés en ce qui concerne leur développement langagier et pragmatique, mais essentiellement dans une perspective normative (Burger 2010), les enfants qui participent à notre recherche sont vus comme source principale d'informations. Ils sont les acteurs directs de leur communication.

### 5.1 *Recrutement et participants*

Notre échantillon de 14 dyades est tiré d'une plus vaste étude<sup>3</sup> menée dans 40 CPE. Pour notre recherche, nous avons constitué une dyade par groupe (n=14) sur la base de différents critères. En effet, l'un des enfants de la dyade devait avoir le français ou l'anglais comme langue seconde ou tierce et leur famille devait être considérée sous le seuil de la pauvreté, selon les critères de défavorisation et du nombre d'habitants par pièce de logement calculé par statistiques Canada (2016). La mère d'un des deux enfants devait détenir au plus un diplôme d'études secondaires, car le niveau de diplomation de cette dernière peut avoir une incidence sur leur développement langagier et qu'il est un prédicteur de la réussite scolaire des enfants (Snow, Burns & Griffin 1998).

Puis, les enfants allophones devaient être inscrits dans un CPE francophone depuis au moins un an. Cela a d'ailleurs complexifié la tâche de recruter des enfants qui parlaient peu ou pas français ou anglais afin de former les dyades. Enfin, la dyade devait être constituée d'enfants qui communiquaient spontanément entre eux, selon leur éducatrice, afin que nous puissions y observer des récits spontanés authentiques. Cela nous a amenées à ne retenir qu'une dyade pour le présent article, afin de pouvoir décrire le développement des microstructures et des microprocessus dans des récits spontanés de type

---

<sup>3</sup> La dyade présentée dans cet article a été formée à partir d'un échantillon d'enfants ayant été recrutés pour participer à la recherche *Étude comparative de l'influence de la fréquentation de services éducatifs québécois et français au cours de la petite enfance sur le développement des enfants de 3 à 5 ans* (2016-2021). Elle se réalise sous la supervision de Nathalie Bigras, Johanne April, Thérèse Besnard, Caroline Bouchard, Liesette Brunson, Gilles Cantin, Annie Charron, Andréanne Gagné, Marie-Claude Guay et de Lise Lemay. Et en collaboration avec Geneviève Cadoret, Sylvain Coutu, Philippe Dessus, Christine Lequette, Stéphanie Duval, Sophie Kern, Isabelle Laurin et Joanne Lehrer.



narration. Nous avons retenu cette dyade en raison de la proximité linguistique réputée entre le français et l'espagnol comme langue des enfants (voir Tableau 1). Ce faisant, ils peuvent avoir plus de facilité à s'exprimer oralement et à détailler des récits de type narration, ce qui pourrait également avoir une incidence sur leur productivité et sur leur complexité langagières. Le Tableau 1 présente de manière plus précise le profil des enfants de la dyade.

**Tableau 1**  
Profil de la dyade retenue

Identification des enfants de la dyade	Âge en mois		Langue maternelle	Milieu favorisé (F) ou défavorisé (D)	Scolarité de la mère
	Temps 1	Temps 2			
EDO	38	43	français	D	4 <sup>4</sup>
SOP	40	45	espagnol	F	4

La dyade est composée de EDO et de SOP. EDO est un garçon de 38 mois au temps 1 de la collecte (T1) et de 43 mois au temps 2 de la collecte (T2). Il a le français comme langue première. Il grandit dans un contexte familial défavorisé et est inscrit dans son CPE depuis 19 mois. SOP est une fillette âgée de 40 mois au T1 et de 45 mois au T2. Elle a comme langue première l'espagnol et vit dans un contexte favorisé. Elle est inscrite dans ce CPE depuis 22 mois.

## 5.2. Procédures

Les données ont été collectées lors d'observations non participantes. La chercheuse principale de l'étude se déplaçait dans les CPE afin d'observer les dyades d'enfants en contexte naturel, c'est-à-dire dans leur routine quotidienne en CPE. Le CPE dont la dyade est ici présentée est situé en région métropolitaine et applique le programme éducatif ministériel, *Accueillir la petite enfance (ministère de la Famille 2019)*. Lors des collectes, les enfants étaient en présence de la même éducatrice et huit enfants étaient présents dans le groupe.

Les observations non participantes et filmées se sont déroulées lors de deux matinées en juin 2017 (T1), soit vers la fin de l'année dans un groupe et en novembre (T2) 2017 lors du début de l'année dans le groupe (arrivée vers 9 h 15 et départ vers 12 h 45). Une caméra fixe était installée dans un coin du local et permettait de capter le contexte général de l'avant-midi et une caméra à la main filmait tour à tour les enfants dans leurs échanges avec leur partenaire de dyade et avec la même éducatrice, et ce, pour les deux temps de collecte. Les récits des enfants ont été étudiés sur deux temps afin de décrire l'évolution de la productivité et de la complexité langagières de leurs récits.

<sup>4</sup> Un niveau 4 signifie que la mère n'a pas obtenu son diplôme d'études secondaires.

L'observatrice s'assurait d'arriver une quinzaine de minutes à l'avance afin de permettre aux enfants de s'acclimater à elle et au matériel. Les enfants pouvaient également manipuler les caméras, poser des questions et être filmés s'ils le demandaient. Les captations des enfants qui ne participaient pas aux dyades étaient supprimées avant le début des observations. Ces mêmes captations débutaient ensuite et l'observatrice filmait les enfants avec une caméra à la main. Elle les suivait dans le local s'ils se déplaçaient.

Si les enfants de la dyade choisie interagissaient peu ou pas, l'observatrice s'assurait de répartir le plus équitablement son temps entre les deux enfants. Les observations respectaient le quotidien des enfants et aucun changement à la programmation de la journée n'était demandé à l'éducatrice. Les enfants réalisaient donc des activités connues, initiées par eux ou par l'adulte. Ainsi, pour cette dyade, nous avons filmé une causerie, une période de collation, une période de jeu libre, un atelier, une transition vers l'extérieur, un moment dans la cour, une transition vers l'intérieur, le repas du midi et la préparation pour la sieste.

### 5.3 *Le traitement des données*

L'observation non participante du T1 et du T2 de la dyade a été transcrite dans son entièreté, en se basant sur la convention de la base de données de *CHILD Language Data Exchange System* (CHILDES) (Schneider, Hayward & Dubé, 2006) qui comprend le logiciel *Computerized Language Analysis* (CLAN). Le CLAN CHAT (MacWhinney, 2000), dans son système de transcription, permet de catégoriser les données puisque chaque parole et chaque geste reçoivent un code lors de la transcription<sup>5</sup>.

Chaque proposition verbale ou non verbale des deux enfants était cotée dans le logiciel CLAN CHAT (MacWhinney, 2000). Early, Maxwell, Bonder & Pan (2017) utilisent un découpage par catégories conceptualisantes qu'ils nomment "échanges réciproques"<sup>6</sup> et "conversations"<sup>7</sup>. Nous avons retenu leur découpage, mais l'avons adapté. Ainsi, pour la catégorie "communication verbale", on trouve les sous-catégories "mots ou segments de phrases"<sup>8</sup>,

---

<sup>5</sup> Les conventions de transcription permettent d'attribuer une marque de codification spécifique à chaque segment en fonction de critères qui ont une incidence sur le segment. Ainsi, une phrase prise isolément peut être comprise sans que l'on ait accès au segment puisque, par convention, on doit attribuer à ladite phrase des marques qui permettent de reconnaître : si la personne s'adresse à une autre, son intonation, ses gestes, etc. Le logiciel permet aussi de calculer le nombre d'occurrences pour chaque marque et fait donc ressortir les catégories les plus porteuses.

<sup>6</sup> Voir la note 3.

<sup>7</sup> Les auteurs entendent par "conversations" le fait de ne pas connaître la suite des échanges, donc un échange libre, informel.

<sup>8</sup> En regardant un cheval dans un livre, EDO débute une phrase : "Le cheval...", mais ne la termine pas.

"échange verbal simple"<sup>9</sup>, "échange verbal multiple"<sup>10</sup> et "exclamation orale"<sup>11</sup>. Pour la catégorie "interactions non verbales" on trouve les codes "signes de tête", "réaliser l'action demandée" et "montrer et pointer".

Nous avons également codifié si c'est l'enfant lui-même ou un autre enfant ou l'éducatrice qui initie la communication. À l'instar de Cabell et ses collaborateurs (2015), la longueur de la mesure des propositions des enfants est calculée en nombre de mots et aussi en tours de parole. La catégorie "échange simple verbal" consiste en un seul tour de parole (par ex., un enfant pose une question et l'autre lui répond) et la catégorie "échange verbal multiple" consiste en deux tours de parole ou plus soutenus par l'enfant<sup>12</sup>.

Les composantes de ces deux catégories conceptualisantes peuvent à la fois relever de la productivité et de la complexité langagières dans les récits spontanés des enfants, comme le feront ressortir l'utilisation de microstructures et de microprocessus présentés dans les résultats d'analyses horizontales.

#### 5.4. *L'analyse des données*

L'analyse des données a servi à identifier les microstructures et les microprocessus qui composent les récits spontanés des deux enfants de la dyade. Les données ont été classifiées dans des catégories conceptualisantes. Cela sert de procédé principal de réduction de données afin d'arriver à un code qui soit porteur pour l'ensemble des données regroupées sous ce code (Paillé & Mucchielli 2012).

En lien avec notre objectif qui est de décrire les caractéristiques des microstructures qui composent le récit spontané d'une dyade plurilingue d'enfants, l'analyse des composantes des récits spontanés des deux enfants a eu lieu en deux étapes. D'abord, nous avons comptabilisé chacune des microstructures pour EDO et SOP pour chacun des temps de collecte. À travers cette analyse, les composantes de leurs récits spontanés ont été regroupées sous deux grandes catégories, soit la productivité et la complexité langagières.

Ainsi, pour l'analyse de la productivité langagière dans les récits spontanés, nous retenons le nombre de propositions verbales et non verbales, le nombre de mots moyens et le nombre d'unités thématiques (unité T) contenues dans les propositions, et le nombre d'échanges dans lesquels l'enfant est inclus. Pour l'analyse de la complexité langagière de la microstructure du récit spontané, la cohérence entre les gestes et les propos de l'enfant, le nombre d'échanges

<sup>9</sup> En s'adressant à un autre enfant, SOP dit "à moi".

<sup>10</sup> En lien avec l'exemple qui précède, l'éducatrice de SOP qui a dit "À moi !" lui répond : "Tu veux le cerceau ?" ce à quoi SOP répond à nouveau : "Oui ! À moi !".

<sup>11</sup> Par exemple, un rire, une onomatopée, etc.

<sup>12</sup> Par exemple, EDO demande : "donne-moi le château", un autre enfant lui répond : "lequel ?", ce à quoi EDO répond "ben le bleu là!", constituerait un échange multiple puisqu'EDO produit deux échanges verbaux.

complexes initiés par un autre enfant, le nombre d'échanges complexes qu'il initie, et le nombre de pronoms et de connecteurs tels que "que, quand, si", considérant l'âge des enfants et leur langue première, sont extraits.

## 6. Résultats

Nous présentons d'abord les résultats en ce qui concerne le développement de la productivité langagière pour chacun des enfants. Puis, ceux du développement de la complexité langagière sont présentés. Globalement, au T1, pour EDO, on répertorie 229 propositions verbales et 56 propositions non verbales au total, tandis que pour SOP, on dénombre un total de 104 propositions verbales et 83 non verbales. Au T2, ce sont 241 propositions verbales et 47 non verbales qui sont répertoriées pour EDO, alors qu'on dénombre 96 propositions verbales et 80 non verbales pour SOP.

### 6.1 *Développement de la productivité langagière*

EDO, en ce qui concerne sa productivité langagière, formule un total de 229 propositions verbales qui se déclinent ainsi: huit onomatopées, 52 phrases d'un mot (par ex. interjection: eh !), 26 questions, 61 réponses à une question posée par l'adulte ou par le pair de la dyade, 34 affirmations et 48 phrases de plus d'un mot. Au T2, il utilise 241 propositions verbales qui se détaillent ainsi: 17 onomatopées, 43 phrases d'un mot (par ex. interjection: eh !), 39 questions, 41 réponses à une question posée par l'adulte ou par le pair de la dyade, 56 affirmations et 58 phrases de plus d'un mot.

En ce qui concerne la productivité de SOP, elle formule 104 propositions verbales. De manière plus précise, on y retrouve: deux onomatopées, 24 phrases d'un mot (par ex. interjection: oh !), neuf questions, 16 réponses à une question posée par l'adulte ou par le pair de la dyade, 12 affirmations et 41 phrases de plus d'un mot. Au T2, elle formule 96 propositions verbales: six onomatopées, 26 phrases d'un mot (par ex. interjection: oh !), 14 questions, 19 réponses à une question posée par l'adulte ou par le pair de la dyade, 11 affirmations et 20 phrases de plus d'un mot.

Ces propositions verbales sont présentées dans le Tableau 2.

**Tableau 2**

Développement de la productivité langagière verbale dans les récits spontanés d'EDO et de SOP

Développement de la productivité	T1	T2	T1	T2
	EDO	EDO	SOP	SOP
<b>Nombre total de propositions verbales</b>	<b>229</b>	<b>241</b>	<b>104</b>	<b>96</b>
Onomatopées	8	17	2	6
Interjections	52	43	24	26
Questions	26	39	9	14
Réponses à une question	61	58	16	19
Affirmations	34	41	8	11
Phrases	48	43	41	20

Enfin, pour EDO, le nombre moyen de mots par proposition verbale est de 3,3 mots au T1 et de 4,2 mots au T2. 112 unités thématiques sont présentes dans ses propos au T1 contre 96 au T2. Au T1, EDO participe à 49 échanges simples, c'est-à-dire qu'ils comportent au plus un tour de parole de sa part et à 36 échanges simples au T2. Les propositions verbales de SOP comptent en moyenne 2,1 mots au T1 et 2,4 mots au T2. 42 unités thématiques sont présentes dans ses propos au T1 et 44 le sont au T2. De plus, au T1, SOP participe à 14 échanges simples et à 19 au T2. Ces composantes de la productivité sont illustrées dans le Tableau 3.

**Tableau 3**

Composantes des propositions verbales d'EDO et de SOP

Développement de la productivité	T1	T2	T1	T2
	EDO	EDO	SOP	SOP
Nombre de mots moyens par proposition	3,3	4,2	2,1	2,4
Nombre d'unités thématiques	112	96	42	44
Nombre d'échanges dans lesquels l'enfant est inclus	49	36	14	19

Sur le plan non verbal, EDO formule aussi 56 propositions au T1. Elles se déclinent ainsi: 24 gestes de la tête; sept expressions faciales (c.-à-d. une grimace, un sourire), 13 rires, cinq haussements d'épaules et sept pouces levés qui imitent les gestes de l'éducatrice. Au T2, il utilise 47 propositions non verbales. Celles-ci se découpent en: 22 gestes de la tête, 12 expressions faciales et 13 actions en guise de réponse à un autre enfant ou à l'éducatrice.

De son côté, SOP utilise 83 propositions non verbales au T1. Ces dernières se divisent ainsi: 37 sont associées à des gestes de la tête qui servent à acquiescer ou à décliner, quatre sont des haussements d'épaules et 42 sont des agissements en réponse à une demande (pointer ou montrer un objet ou une personne). Au T2, elle utilise 80 propositions non verbales qui comprennent: 39 gestes de la tête, 13 sont des rires, huit servent à désigner avec la main un objet ou une personne et 20 servent de réponse à un autre enfant ou à l'éducatrice. Ces propositions non verbales sont présentées dans le Tableau 4.

**Tableau 4**

Développement de la productivité langagière non verbale dans les récits spontanés d'EDO et de SOP

Développement de la productivité	T1 EDO	T2 EDO	T1 SOP	T2 SOP
<b>Nombre de propositions non verbales</b>	<b>56</b>	<b>47</b>	<b>83</b>	<b>80</b>
Gestes de la tête	24	22	37	39
Expressions faciales	7	12	-	-
Rires	13	-	-	13
Haussements d'épaules	5	-	4	-
Gestes d'imitation	7	-	-	-
Gestes de réponse	-	13	42	20
Désignation	-	-	-	8

En somme, les résultats d'EDO montrent qu'entre le T1 et le T2, il utilise davantage de propositions verbales, alors que cette utilisation diminue pour SOP (voir le Tableau 3). Chez EDO, le tableau 3 permet de constater un gain de 4,98% en ce qui concerne sa production de propositions verbales (229 propositions verbales au T1 et 241 au T2). Toujours pour EDO, les résultats montrent qu'entre le T1 et le T2, le nombre moyen de mots par proposition croît. Les résultats permettent de constater un gain de 21,42% entre le T1 (3,2 mots moyens par proposition) et le T2 (4,2 mots moyens par proposition) dans la longueur des propositions verbales. De même, toujours chez EDO, on remarque une diminution de 16,7% dans l'utilisation des propositions non verbales (56 propositions non verbales au T1 et 47 au T2).

Pour SOP, tant en ce qui concerne la production de propositions verbales que celles non verbales, on constate une diminution. De 104 propositions verbales effectuées au T1, elle en produit 96 au T2, ce qui correspond à une baisse de 7,7%. Elle produit 83 propositions non verbales au T1 puis 80 au T2, ce qui correspond à une diminution de 3,61%. Toutefois, on constate un gain de 12,5% entre les deux temps (T1= 2,1 mots moyens par proposition; T2= 2,4 mots moyens par proposition).

## 6.2 Développement de la complexité langagière

En ce qui concerne les composantes de la complexité, au T1, 22 gestes/actions sont cohérents dans les propos d'EDO. Par exemple, l'éducatrice lui dit: "Regarde l'oiseau là-bas" et EDO pointe en direction de l'oiseau. Puis, 29 le sont aussi au T2, comme le montre le Tableau 3. EDO participe à 27 échanges complexes initiés par un autre enfant au T1 (3,2 tours de parole moyens par échange) et à 23 au T2 (3,7 tours de parole moyens par échange). Il initie 31 échanges complexes au T1 (2,6 tours de parole moyens par échange) et 42 au T2 (3,4 tours de parole moyens par échange). Puis, EDO utilise 13 pronoms ou connecteurs au T1, essentiellement pour faire référence à *quand* il était petit ou en référence à un objet qu'il souhaite obtenir (c.-à-d., c'est lui *que* je veux!), comparativement à 23 au T2.

Pour SOP, au T1, trois gestes sur 83 (3,61%) sont cohérents avec ses propos. Par exemple, un enfant lui demande de lui prêter une *Playmobil*® et SOP la prend puis la lui tend. Au T2, 11 gestes sur 80 (13,75%) le sont. SOP participe à neuf échanges complexes au T1 (2,4 tours de parole moyens par échange) et à cinq au T2 (2,7 tours de parole moyens par échange). Elle en initie quatre au T1 (2,5 tours de parole moyens par échange) et 13 au T2 (2,8 tours de parole moyens par échange). Enfin, alors qu'elle ne recourait à aucun pronom ou connecteur au T1, elle en utilise quatre au T2 et toujours en référence à un moment ("*quand on va aller*"; "*quand tu finis*").

La complexité langagière est représentée dans le Tableau 5.

**Tableau 5**

Développement de la complexité langagière dans les récits spontanés d'EDO et de SOP

Développement de la complexité	T1	T2	T1	T2
	EDO	EDO	SOP	SOP
Cohérence entre les gestes/actions et les propos de l'enfant	22	29	3	11
Nombre d'échanges complexes initiés par un autre enfant	27	23	9	5
Nombre d'échanges complexes initiés par l'enfant	31	42	4	13
Nombre de pronoms utilisés	13	23	0	4

Ainsi, pour la complexité des récits spontanés de types narration qui est présentée dans le Tableau 3, pour les deux enfants, on constate une plus grande cohérence entre les gestes/actions et leurs propos entre le T1 et le T2. De plus, on remarque, entre le T1 et le T2, tant pour EDO que pour SOP, une diminution du nombre d'échanges complexes initiés par un autre enfant (EDO: T1=27 et T2=23; SOP: T1=9 et T2=5), alors que les échanges complexes initiés par eux croissent (EDO: T1=31 et T2=42; SOP: T1=4 et T2=13).

## 7. Discussion

L'objectif général de cet article visait à décrire les microstructures et les microprocessus dans des récits spontanés de type narration d'une dyade plurilingue (espagnol et français) d'enfants en CPE québécois. Les principaux résultats montrent, en ce qui concerne la productivité langagière, une légère évolution du nombre de propositions verbales entre le T1 et le T2 pour EDO et un léger déclin de ces mêmes propositions pour SOP au T1 en comparaison au T2. Cela semble conséquent avec le fait que plus l'enfant avance en âge, plus il utilisera le langage verbal pour interagir, au détriment des gestes (Weisleder & Fernald 2013). En dépit de ces résultats pour les deux enfants, on constate toutefois que la langue maternelle semble avoir une incidence sur la productivité langagière dans leurs récits spontanés, au détriment de la complexité langagière.

Le nombre de propositions non verbales utilisées par SOP est élevé, considérant qu'elle apprend une nouvelle langue et qu'elle se retrouve par le fait

même en situation de bilinguisme précoce consécutif. L'utilisation concomitante de gestes et de propos verbaux, dans son cas, nous semble révéler qu'elle utilise les microprocessus pour entrer en contact avec EDO. Ainsi, ce serait la longueur des unités thématiques qui permettraient de classer le niveau langagier des enfants, plutôt que la longueur moyenne de leurs propositions verbales, parce que des enfants du même âge peuvent présenter de grandes variations en termes de productivité et complexité langagières dans leurs récits spontanés (Roubaud & Romain 2016).

Cela a une implication pour la recherche puisque les résultats montrent que l'on doit regarder le développement langagier en termes de complexité, alors que jusqu'à maintenant, les recherches ont essentiellement misé sur le volume de mots produits par les enfants. En effet, plus précis et riches seront les mots des enfants, plus fine sera leur manière de concevoir les objets qui les entourent, les situations qu'ils vivent, etc. (Makdissi, Boisclair & Sirois 2010). On sait aussi que plus les descriptions faites par les enfants sont élaborées, plus claires sont leurs pensées (Doyon & Fisher 2010), ce qui exercerait une influence considérable sur leur entrée formelle à l'école primaire, notamment en ce qui concerne leur production langagière orale, mais aussi écrite.

Par ailleurs, dans d'autres recherches, il serait intéressant d'étudier la pertinence pour l'enfant d'utiliser des gestes pour interagir, de même que leur cohérence avec les propos, les siens ou en réponse à ceux de l'interlocuteur, afin de montrer sa compréhension, son incompréhension, son accord, etc. dans les interactions (Abdelilah-Bauer 2008; Justice *et al.* 2006; Schachter, Spear, Piasta, Justice & Logan 2016), cela même si l'enfant a dépassé le niveau de développement où les gestes prédominent dans sa communication. Or, particulièrement en contexte d'acquisition d'une langue seconde chez l'enfant, ces derniers aident à cerner leur compréhension et les encouragent à utiliser des formes verbales, même erronées au départ (Kail 2015).

L'utilisation de propositions verbales et non verbales pour les deux enfants diffère grandement, même s'ils ont sensiblement le même âge. EDO produit plus de propositions verbales que non verbales. Bouchard et ses collaborateurs (2010) mentionnent que vers 48 mois, un enfant devrait pouvoir soutenir quatre ou cinq tours de parole. Au T2, à 43 mois, EDO, dont la langue maternelle est le français, maintient en moyenne 3,5 tours de parole, en combinant les tours de parole lorsqu'il participe et initie les échanges.

SOP utilise davantage de gestes pour se faire comprendre, probablement parce qu'elle ne maîtrise pas la langue commune de la dyade. À 45 mois, elle maintient en moyenne 2,75 tours de parole. SOP parle exclusivement espagnol à la maison et est exposée au français au CPE. Son acquisition de la langue cible, le français, se déroule sur plusieurs dimensions à la fois. Avec les pairs, SOP apprend les éléments liés à son quotidien immédiat pour construire son récit spontané: les microstructures (vocabulaire du jeu, syntaxe, etc.), alors qu'avec



l'adulte, elle acquiert les éléments du langage normé, donc des microprocessus (formuler une demande, attendre son tour, etc.). Ces dimensions participent à construire sa capacité à entrer en communication à la fois avec l'adulte et ses pairs.

Sur la base de Boisseau (2005), il est possible d'affirmer qu'en raison de son âge et de sa maîtrise d'une seule langue, EDO devrait plutôt produire des propositions moyennes de 7,3 mots, alors qu'elles comprennent en moyenne 4,2 mots au T2. Quant à SOP, en raison de son âge et de sa situation de bilinguisme précoce consécutif, elle devrait produire des propositions moyennes comportant entre 2,7 et 3,1 mots (Kail 2015). Or, au T2, la longueur moyenne de ses propositions est de 2,4 mots.

Toutefois, notons que dans le cas d'EDO comme dans celui de SOP, lorsque ce sont eux qui initient les échanges, ces derniers comportent plus de tours de parole. En effet, EDO bonifie ses échanges de 23,53% lorsqu'il les initie alors que SOP les bonifie de 10,71%. Cela laisse à penser, à l'instar de Grosjean (2010), que les enfants qui initient les échanges sont plus enclins à les poursuivre, en raison de leur intérêt pour la situation de communication.

De plus, cela confirme aussi que les enfants initiant les échanges produisent des propositions plus longues, alors que lorsqu'ils répondent à une question, la longueur des propositions est réduite à un ou deux mots (Early *et al.* 2017). Néanmoins, nos résultats montrent que les enfants de cette dyade ne conversent pas, mais qu'ils échangent de manière essentiellement instrumentale. Nous ne pouvons toutefois nous prononcer sur les raisons attribuables à ces échanges, faute d'informations à ce sujet.

Néanmoins, à titre d'exemple, EDO montre des signes d'exaspération (trois soupirs et deux déplacements loin de SOP), car elle ne comprend manifestement pas sa demande (elle donne le mauvais jouet à EDO et, une autre fois, elle lève les yeux et les épaules en signe d'incompréhension). Ce dernier lui dit à une reprise "Tu comprends pas!", avant de s'éloigner. Ces exemples apparaissent comme des freins au maintien de la communication et expliquent sans doute que les échanges soient peu complexes et, de surcroît, peu fréquents.

Ainsi, il existe une différence entre la productivité et la complexité des interactions des enfants, au sein de cette dyade, comme tendent à le montrer les résultats. L'une des hypothèses soulevées, à ce stade-ci, est que l'environnement communicationnel dans lequel les enfants apprennent affecterait directement leurs habiletés langagières (Hoff & Naigles 2002; Weisleder & Fernald 2013). Il apparaît donc crucial de favoriser des situations conversationnelles entre les enfants afin que ces derniers élaborent leurs propositions et qu'ils prennent appui, pour ce faire, sur des propositions à leur niveau, en l'occurrence celles formulées par leurs pairs.

En outre, les résultats montrent des gains dans la productivité et dans la complexité des récits spontanés de type narration pour les deux enfants entre le T1 et le T2, mais ces derniers semblent faibles et particulièrement pour SOP. Il serait donc pertinent d'étudier le rôle de l'adulte qui pourrait être déterminant dans la stimulation langagière des enfants plurilingues, en instaurant des pratiques éducatives qui favorisent les échanges (étayage, questions ouvertes, autoverbalisation, reformulation, Wasik & Hindman 2011) et en leur permettant de vivre des situations langagières stimulantes. Ces pratiques seraient propices et leur permettraient d'atteindre un niveau de développement langagier comparable à celui de leurs pairs (Schachter *et al.* 2016; Zimmerman *et al.* 2013), voire même de contrer les effets des conditions de vulnérabilité dans lesquels ils évoluent, en vue de leur entrée à la maternelle à cinq ans. La réussite éducative de tous représente d'ailleurs un enjeu majeur des politiques éducatives québécoises pour les prochaines années (ministère de la Famille et des aînés 2015).

Enfin, il faut aussi rappeler l'importance d'observer les enfants en contexte naturel et authentique et de s'appuyer sur leurs récits spontanés et sur leurs échanges au sein de leur dyade, ce que nous avons fait ici. Il s'agit là de respecter la manière d'interagir, d'apprendre et se développer des jeunes enfants.

Si le langage oral des enfants de cette dyade ne correspond pas tout à fait aux attentes développementales, il faut alors considérer le contexte des interactions qui surviennent parfois de manière décontextualisée (par ex. l'adulte demande à SOP ce qu'elle a mangé pour le petit déjeuner, alors qu'elle s'apprête à sauter à la corde). Ces contextes ne sont toutefois pas documentés dans les études recensées, alors qu'ils permettraient certainement de comprendre les manières dont sont produits les microprocessus et les microstructures. Comme les enfants âgés de moins de quatre ans sont surtout en situation de jeu parallèle, c'est-à-dire qu'ils jouent l'un près de l'autre et demeurent dans leur personnage ou sont même parfois en situation de jeu solitaire (Osterrieth 2004; Pelligrini 2011), l'étude des contextes pourrait éclairer la manière dont les interactions surviennent. Toutefois, l'absence de maîtrise de la langue cible — le français — par l'un des deux enfants limite leurs échanges (Zimmerman, Gilkerson, Richards, Christakis, Xu, Gray & Yapanel 2013). Il serait donc judicieux, dans une proposition future, de s'intéresser aux contextes de narration plus en détail afin de cibler ceux dans lesquels les enfants s'expriment oralement, pour ainsi comprendre si ces derniers ont une incidence sur le développement langagier des enfants, en fonction de leur langue première.

## **8. Conclusion**

Notre contribution nous semble aller vers le besoin de mieux comprendre le rôle de soutien de l'adulte dans le développement langagier des enfants issus de

milieux vulnérables et particulièrement des enfants plurilingues. À cet effet, en documentant les pratiques éducatives bénéfiques à la prise de parole spontanée des enfants, en fonction de leur langue première, on pourrait détailler et saisir les contextes qui permettent des gains associés aux microstructures dans le développement de leur communication orale. En effet, les études à ce jour ne semblent pas considérer les caractéristiques des contextes discursifs pour mesurer le développement de leur communication, alors que justement, selon le contexte, la productivité et la complexité des microstructures dans les récits spontanés sont amenées à fluctuer. Ce sera là l'objet d'une autre contribution puisque cet article ne s'y est pas attardé.

Ainsi, bien qu'étudier une seule dyade d'enfants soit novateur, cela présente aussi des limites, notamment dans le cadre d'une recherche quantitative. D'abord, il est impossible de généraliser les résultats. Aussi, on ne peut comparer les résultats obtenus à ceux d'autres enfants possédant des caractéristiques semblables (langue, sexe). En outre, cet article n'aborde pas les pratiques éducatives de soutien au développement langagier de ces enfants. Il serait pertinent de contraster les résultats des enfants à ceux des pratiques de l'éducateur ou l'éducatrice afin de comprendre celles qui engendrent des gains langagiers, mais aussi de comprendre les effets des contextes dans lesquels celles-ci sont utilisées, de même que ceux sur la productivité et/ou la complexité pour le développement des récits spontanés de type narration. Il est souhaité que cet article contribue néanmoins à la réflexion autour de l'accueil des enfants plurilingues en services de garde éducatifs comme en CPE.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdelilah-Bauer, B. (2008): *Le défi des enfants bilingues*. Paris (La Découverte).
- Boisseau P. (2005): *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris, France (Retz, SCÉRÉN).
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A. & Brunson, L. (2010): Early childhood educators' use of language-support practices with four-year-old children in daycare centers. *Early Childhood Education Journal*, 37 (5), 371-379.
- Burger, K. (2010): How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 140-165.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J. & Forston, L. D. (2015): Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92.
- Canut, E. & Vertalier, M. (éds.). (2009): *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Paris, France (L'Harmattan) collection "Enfance et Langage".
- Clandinin, D. J., Pushor, D. & Murray Orr, A. (2007): Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, (58)1, 21-35. Disponible: <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/58/1/21>

- Clark, E. V. (2003): *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Paris (Bréal).
- Delamotte R. & Akinci, M.-A. (éds.). (2012): *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*. Mont-Saint-Aignan Cedex, France (Presses universitaires de Rouen et du Havre).
- Doyon, D. & Fisher, C. (2010): *Langage et pensée à la maternelle*. Montréal, Québec (Presses de l'Université du Québec).
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D. & Pan, Y. (2017): Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Quarterly*, 38, 57-70.
- Feagans, L. V. & Farran, D. C. (1994): The effects of daycare intervention in the preschool years on the narrative skills of poverty children in kindergarten. *International Journal of Behavioral Development* (17)1, 503-523.
- Grosjean, F. (2010): *Bilingual. Life and Reality*. Boston (Harvard University Press).
- Hoff, E. & Naigles, L. (2002): How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73(2), 418-433.
- Hudson, J.A. & Shapiro, L.R. (1991): From knowing to telling: children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (eds.). *Developing Narrative structure*. Hillsdale, NJ (Erlbaum), 89-136.
- Justice, L.M., Bowles, R.P., Kaderavekm, J.N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S.L. & Gillam, R.B. (2006): The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 15 (2), 177-191. Disponible: <http://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1757624&etresultclick=1>
- Kail, M. (2015): *L'acquisition simultanée des langues*. In M. Kail (éd.), *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris (Presses universitaires de France), 39-62.
- Lany, J. & Saffran, J.R. (2010): From statistics to meaning: infant acquisition of lexical categories. *Psychological Science*, 21 (2), 284-291.
- MacWhinney, B. (2000): *The CHILDES project: Tools for Analyzing Talk*. 3<sup>rd</sup> edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Makdissi, H., Boisclair, A. & Sirois, P. (2010): *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec (Presses de l'Université du Québec).
- McCabe, A. & Rosenthal Rollins, P. (1994): Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56. <https://pdfs.semanticscholar.org/9d55/cd602cf83dc8d94fd7cafc09e43a97e37338.pdf>
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G. & Bennett, M. B. (2008): Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 194-206. Disponible: <http://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1757571>
- Ministère de la Famille. (2019): *Accueillir la petite enfance*. Québec (Gouvernement du Québec).
- Osterrieth, P. (2004): *Introduction à la psychologie de l'enfant*. Bruxelles, Belgique (De Boeck Supérieur).
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012): *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris (Armand Colin).
- Pelligrini, A. (2011): *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York, NY (Oxford Press University).
- Purvis, K. L. & Tannock, R. (1997): Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of abnormal child psychology*, 25(2), 133-144.

- Romain, C. & Roubaud, M.-N. (2013): Un observatoire de pratiques enseignantes en maternelle: Vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (2), 273-293. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2013-v39-n2-rse01422/1025228ar/abstract/>
- Roubaud, M.-N. & Romain, C. (2016): L'organisation du récit oral chez l'enfant de 3 à 6 ans: Une étude comparative. *Congrès mondial de linguistique française*.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Logan, J. A.-R. (2016): Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences and children's language- and literacy-learning opportunities: what is the connection. *Early Childhood Research Quarterly* 36, 281-294. Disponible: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200616300084>
- Schneider, P., Hayward, D. & Dubé, R. V. (2006): Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30 (4), 224-238. [http://cjslpa.ca/files/2006\\_JSLPA\\_Vol\\_30/No\\_04\\_209263/Schneider\\_Hayward\\_Dube\\_JSLPA\\_2006.pdf](http://cjslpa.ca/files/2006_JSLPA_Vol_30/No_04_209263/Schneider_Hayward_Dube_JSLPA_2006.pdf)
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (eds.). (1998): Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC (National Academy Press).
- Stadler, M. A. & Ward, G. C. (2010): The effect of props on story retells in the classroom. *Reading horizons*, 50(3), 169-192.
- Statistiques Canada. (2016): Recensement en bref. Les enfants vivant dans un ménage à faible revenu. Disponible: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016012/98-200-x2016012-fra.cfm#a2>.
- Trabasso, T., Van den Broek, P. W. & Suh, S.Y. (1989): Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, 1-25.
- Trabasso, T. & Stein, N. L. (1997): Narrating, representing, and remembering event sequences. In P. W. Van den Broek, P. J. Bauer & T. E. Bourg (eds.). *Development Span in Event Comprehension and Representation. Bridging Fictional and Actual Events*. Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 237-270.
- Wasik, B. A. & Hindman, A. H. (2011): Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 102, 455-469.
- Weisleder, A. & Fernald, A. (2013): Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24 (11), 2143-2152.
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J.A., Christakis, D.A., Xu, D., Gray, S. & Yipanel, U. (2009): Teaching by listening: the importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics*, 124(1), 342-349. <http://pediatrics.aappublications.org/content/124/1/342.short>