



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

ARTICLES HORS THÈME

Volume 11, numéro 1

2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



LA COLLATION EN MATERNELLE : ÉTUDE DESCRIPTIVE DES INTERVENTIONS D'ENSEIGNANTES À L'ÉGARD DES GARÇONS ET DES FILLES **

ANGÉLIQUE LAURENT, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, CANADA¹

JEANNE BOYER, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, CANADA

MARIE-JOSÉE LETARTE, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, CANADA

JEAN-PASCAL LEMELIN, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, CANADA

MARIE-FRANCE MORIN, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, CANADA

Résumé

Cette étude vise à décrire les interventions des enseignant.e.s auprès des garçons et des filles de leur classe lors d'une routine bien établie en maternelle, la collation. Des captations vidéo ont été réalisées dans 15 classes de maternelle 4 ans au Québec afin d'analyser la durée de la collation, la disponibilité psychologique de l'enseignante et quatre interventions spécifiques. Les résultats montrent que la collation dure en moyenne 8 minutes et que les enseignantes sont disponibles psychologiquement pour les enfants 73% du temps. La directive est l'intervention la plus fréquemment observée, alors que l'encouragement est la moins fréquente. De plus, les enseignantes tendent à agir de manière similaire envers les garçons et les filles. Considérant que la collation pourrait être un contexte propice aux échanges, elle pourrait être davantage exploitée par les enseignant.e.s de maternelle pour soutenir le développement et les apprentissages des filles et des garçons.

Mots-clés : collation, maternelle, disponibilité psychologique, stimulation langagière, soutien émotionnel et comportemental, sexe de l'enfant.

¹ Adresse de contact : angelique.laurent@usherbrooke.ca

**Pour citer cet article :

Laurent, A., Boyer, J., Letarte, M.J., Lemelin, J.P. et Morin, M.F. (2024). La collation en maternelle : étude descriptive des interventions d'enseignantes à l'égard des garçons et des filles. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 158-173.

1. INTRODUCTION

Selon de nombreuses études (Hamre *et al.*, 2013; Hu *et al.*, 2020; Rimm-Kaufmann et Hamre, 2010), les enseignant.e.s² jouent un rôle déterminant dans les apprentissages scolaires et sociaux des enfants d'âge préscolaire, notamment par les relations qu'ils.elles développent avec ces derniers. Par exemple, plus les enseignant.e.s offrent des interactions stimulant le langage, meilleures sont les habiletés des enfants en littératie et en numératie (Hu *et al.*, 2017; Yang *et al.*, 2021). Dans le même sens, les enseignant.e.s qui adoptent une gestion des comportements adéquate grâce à une plus grande sensibilité et un climat de classe positif rapportent de meilleures habiletés sociales et moins de problèmes de comportement chez les enfants de leur groupe (Bulotsky-Shearer *et al.*, 2020). À l'éducation préscolaire, tous les contextes éducatifs proposés par les enseignant.e.s sont source d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2021). Toutefois, selon Strasser *et al.* (2018), ils peuvent avoir une intention pédagogique plus ou moins explicite selon qu'ils sont orientés vers un objet d'apprentissage spécifique ou pas. Par exemple, la lecture partagée ou une activité dirigée comme un bricolage est un contexte au cours duquel les enseignant.e.s poursuivent souvent une intention pédagogique ciblant des compétences spécifiques du programme ministériel en vigueur. Dans d'autres contextes comme les jeux libres et les routines, l'intention pédagogique peut être moins spécifique et moins orientée vers un objet d'apprentissage (Strasser *et al.*, 2018). Parmi ces contextes en particulier, la collation se distingue par son caractère social, les interactions y étant plus spontanées et s'apparentant à ce que vit l'enfant dans sa famille lors des repas. D'ailleurs, c'est un contexte très familier pour les enfants puisqu'il est vécu en famille quotidiennement et depuis le plus jeune âge. La collation constitue un moment partagé possédant une forte dimension culturelle où les codes sociaux sont transmis entre les proches (Ochs et Shohet, 2006; Willemsem *et al.*, 2023). En maternelle, elle fait partie des routines qui structurent les journées des enfants et qui, en plus de sa fonction nutritive, offre aux enfants une occasion d'avoir des interactions plus informelles entre eux et avec leur enseignant.e. Selon Cabell *et al.* (2013), elle s'apparente d'ailleurs beaucoup aux repas dans le cadre familial dans la mesure où les enseignant.e.s peuvent s'engager naturellement dans des échanges bidirectionnels avec les enfants contrairement aux contextes ayant une intention pédagogique. C'est sur cette routine que va se pencher la présente étude en explorant comment les enseignant.e.s de maternelles 4 ans au Québec l'utilisent pour interagir avec les garçons et les filles de leur classe.

2. PROBLÉMATIQUE

4.1 Interventions en contexte de collation

À ce jour, seules quelques études ont porté sur la nature des interventions adoptées par les enseignant.e.s de maternelle au cours d'un repas³, que ce soit le petit-déjeuner, la collation ou le repas du midi (Ng et Bull, 2018; Willemsem *et al.*, 2023) et leurs résultats ne font pas consensus. Selon certaines études, la nature des interventions pourrait favoriser la stimulation langagière des enfants. C'est ce qu'ont montré Barnes *et al.* (2020) ou Os (2019) en mettant en évidence que certain.e.s enseignant.e.s favorisaient des conversations riches et significatives lors des repas, sollicitant ainsi les habiletés langagières des enfants. De plus, ces

² Selon les études, il est question soit d'enseignant.e.s de maternelle, soit d'éducatrices en services de garde éducatif. Afin de ne pas alourdir le texte, le terme « enseignant.e » est privilégié pour parler à la fois des enseignant.e.s et des éducatrices en services de garde éducatif.

³ Étant donné que les études examinent tant les contextes de repas que de collation ou de petit-déjeuner, le choix est fait d'utiliser seulement le terme « repas » dans la suite de la présentation des résultats des études.

interventions pourraient différer de celles mises en place dans des contextes orientés vers un objet d'apprentissage, malgré le fait que ce soit le.la même enseignant.e qui intervienne. Par exemple, Gest *et al.* (2006) ont montré que, comparativement à la lecture partagée, le repas serait plus propice aux propos décontextualisés de la part des enseignant.e.s, soit des propos qui portent sur des objets ou des événements qui ne sont pas physiquement présents. Ce type de propos jouerait un rôle important pour stimuler le langage des enfants (Whorall et Cabell, 2016), notamment en favorisant l'acquisition du vocabulaire (Cote, 2001). Par ailleurs, Locchetta *et al.* (2017) soutiennent également ce constat. Ces auteurs ont mis en évidence que l'utilisation d'interventions spécifiques qui s'apparentent à celles utilisées dans le cadre familial pour promouvoir, faciliter et soutenir les conversations et les contacts sociaux pouvait avoir une incidence sur le langage des enfants. Ils ont notamment analysé les interventions qui visaient à soutenir les initiatives sociales des enfants par des réponses ou des commentaires y étant reliés et celles visant à initier des conversations spontanées avec ces derniers. Toutefois, certains auteurs soulignent que la présence de l'enseignant.e avec les enfants autour de la table est un préalable dans ce contexte éducatif (Degotardi *et al.*, 2016; Os, 2019).

Au contraire, d'autres études mettent en évidence que les interventions des enseignant.e.s durant les repas seraient peu propices à la stimulation langagière des enfants. Bouchard *et al.* (2010) observent que les enseignant.e.s interviennent peu pour soutenir le langage des enfants, soutiennent peu leurs interactions et initient peu les conversations en posant des questions. Dans le même sens, ils.elles auraient des propos moins riches, moins exigeants et moins stimulants sur le plan langagier durant les repas que lors des jeux libres ou de la lecture partagée (Gest *et al.*, 2006 ; Strasser *et al.*, 2018). Enfin, ils.elles auraient tendance à utiliser des phrases moins longues lorsque leur intention pédagogique est moins spécifique (Strasser *et al.*, 2018). De façon générale, les résultats de ces études sont peu convergents quant aux interventions à privilégier lors des repas. Cependant, ils laissent croire que c'est la nature des interventions qui pourrait être plus ou moins profitable à la stimulation langagière des enfants.

Il apparaît toutefois évident que les interventions des enseignant.e.s requièrent leur présence autour ou à proximité de la table et leur disponibilité totale. D'ailleurs, c'est grâce à cette disponibilité psychologique, soit leur présence physique autour de la table et l'attention qu'il.elle porte aux enfants, que le repas quotidien pourrait constituer une occasion d'apprentissage et de socialisation pour les enfants et pourrait faciliter la création d'une communauté entre les enfants et l'enseignant.e (Harte *et al.* 2019; Locchetta *et al.*, 2017). C'est également ce que Massey (2004) et Whorrall et Cabell (2016) avancent, en soulignant que les enfants parleront plus si les enseignant.e.s sont assis.es avec eux.elles. Il apparaît donc nécessaire que les enseignant.e.s soient présents et disponibles psychologiquement afin de soutenir les conversations.

Concernant les interventions des enseignant.e.s visant la gestion des comportements et le soutien émotionnel des enfants lors des repas, les résultats des études divergent également. Par exemple, une étude (Strasser *et al.*, 2018) portant sur la nature des interventions des enseignant.e.s dans différents contextes en maternelle a mis en évidence que les enseignant.e.s contrôlent ou dirigent davantage les comportements des enfants dans des contextes comme le repas, comparativement à d'autres contextes orientés vers un objet d'apprentissage comme la lecture partagée. Cette gestion des comportements se manifesterait, par exemple, par des directives qui invitent un enfant à s'asseoir ou à tenir correctement sa fourchette. Cette étude a également montré que les enfants parlent moins durant les repas ou les jeux libres que dans d'autres contextes, en raison d'un plus grand nombre de directives de la part des enseignant.e.s. Locchetta *et al.* (2017) ont aussi observé que la directive était une intervention fréquemment utilisée lors des repas. Sur le plan du soutien émotionnel, Brennan (2007) a montré, à partir d'observations participantes au cours des repas, que les

enseignant.e.s accordent beaucoup d'importance à établir et maintenir des relations positives avec les enfants et que leurs besoins émotionnels sont une priorité pour ils.elles dans ce contexte. Par exemple, ils.elles se sont montrés.es sensibles pour répondre aux demandes des enfants et ont fréquemment utilisé l'humour et des marques d'affection pour initier les enfants à cette routine. C'est aussi ce qu'ont montré Locchetta *et al.* (2017) : lorsque les enseignant.e.s sont encouragés à soutenir et promouvoir le langage des enfants, ils observent plus d'encouragements adressés aux enfants.

En revanche, d'autres études (Guedes *et al.*, 2020 ; Ng et Bull, 2018) ont mis en évidence que, comparativement à des contextes comme le jeu extérieur ou ceux orientés vers un objet d'apprentissage, les enseignant.e.s s'engagent moins dans la gestion comportementale et le soutien émotionnel durant le repas. Par exemple, Guedes *et al.* (2020) ont analysé les interactions entre les enseignant.e.s et des jeunes enfants lors de quatre contextes différents (jeux libres, repas, activité d'éveil et activité artistique). Ils ont observé que les enseignant.e.s ont tendance à démontrer moins de chaleur, de sensibilité ou d'attitudes stimulantes lors du repas que pendant les jeux libres. Les auteurs font l'hypothèse que le grand nombre de tâches et la gestion de plusieurs détails lors des repas expliqueraient cette observation. Cette hypothèse est également mise de l'avant par Ng et Bull (2018) qui rapportent que les enseignant.e.s soutiennent davantage le développement des habiletés émotionnelles des enfants dans des contextes en petit groupe (moins de 4 enfants) qu'en grand groupe. Dans le même sens, Whorrall et Cabell (2016) ont montré que les enfants d'âge préscolaire sont plus enclins à s'engager lorsqu'ils interagissent seuls avec l'enseignant.e ou lors d'échanges en petit groupe, dans les contextes moins dirigés par l'enseignant.e, tels que les repas, que lors d'échanges en grand groupe. En conclusion, ces études font peu consensus, certaines montrant une plus grande chaleur affective et une moins grande gestion des comportements des enfants alors que d'autres mettant en évidence moins de soutien et de sensibilité de leur part.

Compte tenu de la divergence de ces résultats, on peut se questionner sur les facteurs qui pourraient être associés à des interventions plus ou moins profitables pour les enfants sur les plans langagier, comportemental et émotionnel. Parmi ces facteurs, le sexe de l'enfant apparaît comme une variable d'intérêt dans différents contextes éducatifs à l'éducation préscolaire selon plusieurs auteurs (Mavungu *et al.*, 2022; Wolter *et al.*, 2015). En effet, certaines études qui s'intéressent aux interventions ou aux attentes des enseignant.e.s de maternelle à l'égard des garçons et des filles suggèrent qu'elles pourraient varier selon le sexe de l'enfant (Bouchard *et al.*, 2012; Chapman, 2016; Erdena et Wolfgang, 2004).

2.2 Interventions des enseignant.e.s selon le sexe de l'enfant

En observant les interventions d'enseignant.e.s, Gansen (2019) a pu dégager qu'ils.elles n'auraient pas les mêmes attentes en termes de comportements envers les garçons et les filles et adopteraient une discipline différente en fonction de leur sexe. Par exemple, les comportements physiquement agressifs des garçons seraient plus acceptés que ceux des filles et les interventions pour limiter ces comportements moindres. Dans un autre ordre d'idées, Mweru (2012), qui a observé les interventions d'enseignant.e.s dans le choix et l'utilisation de jeux des enfants, suggère une tendance de leur part à orienter les enfants vers des jeux correspondant à leur sexe. Ces résultats portent à croire que, dans les contextes moins dirigés par l'enseignant.e, tels que les jeux ou les repas, les interventions des enseignant.e.s pourraient différer selon le sexe de l'enfant.

3. CADRE THÉORIQUE ET PRÉSENTE ÉTUDE

Cette étude s'appuie sur le cadre théorique de l'interactionnisme social (Dickinson et Tabor, 2001; Hoff, 2006, inspiré des travaux de Vygotsky, 1934/1997) qui prétend que le développement langagier des enfants est interrelié aux différents environnements sociaux dont il fait partie, dont l'environnement scolaire. Plus précisément, cet environnement contribue à l'acquisition des habiletés langagières par les enfants; car il crée des opportunités d'échanges et d'interactions de différentes natures avec l'entourage, en particulier avec l'enseignant.e et les autres enfants, ce qui en retour encourage l'enfant dans le processus d'acquisition du langage.

Compte tenu du petit nombre d'études portant sur les interventions des enseignant.e.s durant les repas et de la divergence de leurs résultats, il est nécessaire de poursuivre les études sur ce contexte spécifique. De plus, puisque la présence de l'enseignant.e autour de la table semble susciter une plus grande participation des enfants et permettre de meilleures occasions d'apprentissage et de socialisation pour les enfants (Harte *et al.*, 2019; Whorrall et Cabell, 2016), mais qu'il.elle pourrait ne pas être présent.e à table avec les enfants (Degotardi *et al.*, 2016; Guedes *et al.*, 2020), il apparaît indispensable de s'assurer de sa disponibilité psychologique pour initier ou soutenir les conversations ou les aider dans la gestion de leurs comportements et leurs émotions. Ainsi, même si les auteurs n'ont pas, à notre connaissance, spécifiquement observé la disponibilité psychologique, s'y attarder s'avère justifié car elle constitue un préalable à l'engagement de l'enseignant.e dans les échanges avec les enfants. En outre, comme la majorité des études ont été menées aux États-Unis ou en Europe, le contexte préscolaire et les programmes ministériels qui guident les interventions des enseignant.e.s au Québec pourraient différer dans ce contexte géographique.

La présente étude se centre précisément sur la maternelle 4 ans qui constitue au Québec la première année du système scolaire. Ce choix est justifié par son déploiement récent dans toute la province. Même si elle existe depuis 1973, sa généralisation en septembre 2020 fait émerger un besoin de connaissances manifeste. Ce contexte éducatif spécifique représente, pour tous les enfants qui y entrent, la première expérience dans le milieu scolaire avec les spécificités qui lui sont propres (p. ex. ratio enfants/adultes plus élevé qu'en service de garde éducatif, diversité d'adultes de référence dont l'enseignant.e principal.e, l'enseignant.e d'éducation physique). De nature descriptive et exploratoire, cette étude examine comment les enseignant.e.s interviennent lors de la collation pour interagir avec les garçons et les filles de leur classe. Pour répondre à cet objectif, trois objectifs spécifiques sont poursuivis :

1. Décrire la collation dans les classes de maternelle 4 ans, sur le plan de la durée, de la disponibilité psychologique de l'enseignant.e et des interventions visant spécifiquement la stimulation langagière, la gestion des comportements et le soutien émotionnel;
2. Explorer les liens entre la durée de la collation, le nombre d'enfants dans le groupe, la disponibilité psychologique de l'enseignant.e et ses interventions spécifiques;
3. Comparer les interventions spécifiques de l'enseignant.e lors de la collation selon qu'elles sont destinés aux garçons ou aux filles.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 Échantillon

Un échantillon par choix raisonné a été constitué (Fortin et Gagnon, 2016). Les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire des centres de services scolaires de l'Estrie et de la Montérégie ont été sollicitées afin de cibler des enseignant.e.s de maternelle 4 ans susceptibles d'être intéressé.e.s à participer à cette recherche. Ces personnes ont ensuite été invitées personnellement. Ainsi, la présente étude a pu être menée dans 15 classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé⁴, dont 8 classes en 2017-2018 et 7 en 2018-2019, situées dans des régions semi-urbaines ou rurales du Québec et dont l'indice de défavorisation socioéconomique (Gouvernement du Québec, 2020) est élevé. Au total, 138 enfants et 13 enseignantes (deux enseignantes ayant participé les deux années) ont participé à l'étude. Parmi les enseignantes, 72% ont moins de 45 ans et 80% détiennent un baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, dont 20% ont aussi un diplôme de 2^e cycle ou une maîtrise. Elles ont en moyenne 5 ans et 9 mois d'expérience d'enseignement en maternelle (ET= 2,65). Enfin, toutes rapportent avoir choisi d'enseigner en maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé. Pour ce qui est des enfants, leur âge moyen est de 58 mois (ET = 4,5 mois) et 47% sont des garçons. Lors de la collecte des données, 9 enfants en moyenne étaient présents en classe (de 5 à 14).

4.2 Déroulement

La méthode de collecte de données retenue est l'observation directe non participante (Norimatsu et Cazenave-Tapie, 2017) captée sur vidéo. La consigne donnée aux enseignantes lors des captations vidéos était de faire comme à l'habitude, le plus possible. L'équipe de recherche a filmé chaque classe des deux cohortes participantes à raison de trois matinées, toutes les deux semaines, entre la mi-avril et la fin mai. Quatre microplaques disposées dans la classe et deux caméras grand angle placées aux extrémités ont permis de maximiser l'espace filmé et d'enregistrer la voix des enseignantes et des enfants. Au total, 45 bandes vidéo ont été recueillies, soit 3 par classe, mais une bande étant endommagée, 44 vidéos ont pu être exploitées. Les variables à l'étude, décrites dans la section ci-dessous, ont été codées à l'aide d'une grille d'observation élaborée par les trois premières auteures de cet article. La deuxième auteure a ensuite procédé à la codification de ces variables à partir des bandes vidéo.

4.3 Outils de mesure

Pour répondre aux trois objectifs spécifiques, six variables d'intérêt ont été codées : 1) la durée de la collation, 2) la durée de la disponibilité psychologique de l'enseignante et quatre interventions spécifiques, selon qu'elles sont adressées aux garçons ou aux filles de la classe, soit 3) les initiations d'interaction sociale par l'enseignante, 4) ses réactions aux initiatives sociales de l'enfant, 5) ses directives et 6) ses encouragements.

La durée de la collation et celle de la disponibilité psychologique de l'enseignante ont été mesurées en minutes et en secondes. Comme spécifié par Strasser *et al.* (2018), le début de la collation correspond au moment où un premier enfant de la classe s'assoit à table pour manger sa collation et la fin à celui où la moitié des enfants a quitté la table. La *durée de la collation* correspond au temps écoulé entre ces deux moments. Cette définition de la collation met en évidence le fait que la nature même du contexte change lorsque la moitié

⁴ Les classes de maternelle 4 ans ont été offertes à temps plein seulement à partir de 2013 au Québec. Cependant, entre 2013 et 2019, elles ont seulement été ouvertes dans les écoles dont l'indice de défavorisation se situait entre 8 et 10. Cet indice est calculé annuellement pour chaque école par le Ministère de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2020). Il peut se situer entre 1 et 10, allant des milieux les plus favorisés aux milieux les plus défavorisés. Les indices 8, 9 et 10 sont considérés comme très défavorisés par le Ministère, ce qui explique l'appellation de ces classes. Depuis 2019, elles sont progressivement généralisées à toutes les écoles de la province.

des enfants n'est plus à table et que l'enseignante doit encadrer ceux qui passent à la prochaine activité. La *durée de la disponibilité psychologique* de l'enseignante est définie comme le fait de diriger son attention vers les enfants qui sont à la table (Gest *et al.*, 2006). Elle correspond au moment où l'enseignante peut entrer en relation et interagir avec les enfants et va donc au-delà de la disponibilité physique. C'est en étant disponible psychologiquement que l'enseignante est en mesure de susciter des échanges avec les enfants, les encourager à y contribuer et répondre à leurs besoins pour ainsi stimuler leurs apprentissages sociaux et scolaires. Par exemple, si une enseignante répond aux demandes des enfants ou les questionne sur une activité réalisée la veille en classe, elle est considérée comme disponible psychologiquement. Au contraire, si elle se trouve dans la classe, mais trie des documents ou discute avec un autre adulte, elle n'est pas disponible psychologiquement pour les enfants, puisque son attention est dirigée ailleurs. Afin de tenir compte du fait que les collations n'ont pas toutes la même durée, un pourcentage de disponibilité psychologique a été calculé en rapportant cette durée sur la durée totale de la collation et multiplié par 100.

À partir des études recensées, quatre interventions ont été sélectionnées pour représenter les interventions spécifiques. Les interventions visant la stimulation langagière des enfants sont les *initiations d'interaction sociale* et les *réactions aux initiatives sociales*. Les *initiations d'interaction sociale* correspondent aux verbalisations spontanées ou aux gestes dirigés vers un ou des enfants de la classe visant à déclencher une interaction (Locchetta *et al.*, 2017). Afin de correspondre à cette définition, l'initiation ne devait avoir ni une intention pédagogique spécifique ni un but unilatéral de la part de l'enseignante. Elle pouvait par exemple prendre la forme d'une question posée aux enfants sur des activités familiales ou extra-scolaires ou encore sur leur appréciation d'une activité faite en classe. Les *réactions aux initiatives sociales* de l'enfant, définies selon Gest *et al.* (2006) et Locchetta *et al.* (2017), s'apparentent au fait de suivre les intérêts ou l'attention de l'enfant et de répondre rapidement et de manière sensible à ses initiatives. Plus précisément, elles réfèrent aux réactions de l'enseignante qui permettent de prolonger l'échange, que ce soit pour maintenir l'intérêt de l'enfant, amener sa réflexion plus loin, lui demander d'expliquer sa pensée, etc. Les interventions visant la gestion comportementale et le soutien émotionnel des enfants sont les *directives* et les *encouragements*. Toutes les deux sont définies à partir des travaux de Locchetta *et al.* (2017) et de Pianta *et al.* (2007). Les *directives* se caractérisent par une déclaration ou une question émise par l'enseignante envers un ou des enfants, qui indique une consigne ou une attente. Cette demande implique une action immédiate de la part de l'enfant, mais ne vise pas des apprentissages formels. Par exemple, l'enseignante peut demander à un enfant de sortir sa boîte à lunch mais aussi d'arrêter de pousser son voisin. Enfin, les *encouragements* sont des déclarations positives ou des contacts physiques positifs de la part de l'enseignante visant à renforcer le comportement d'un enfant ou d'un groupe ou à le soutenir sur le plan émotionnel. Ces interventions peuvent prendre la forme de félicitations pour un comportement attendu (par exemple « Bravo Sylvain! »), de mots ou de gestes affectueux (par exemple « ma chouette », « mon coco », caresser la tête ou le dos d'un enfant). Les encouragements contribuent à maintenir voire à augmenter les comportements positifs des enfants ou bien à répondre à leurs besoins émotionnels immédiats.

La grille d'observation est constituée des six variables d'intérêt mentionnées ci-dessus. Pour les quatre interventions spécifiques, le codage qui a été réalisé est de type « micro » (Norimatsu et Cazenave-Tapie, 2017) c'est-à-dire qu'il permet de relever chacun des interventions à chaque fois qu'elle apparait durant la collation. Ainsi, la fréquence d'apparition de chaque intervention dans chaque collation a été calculée par minute de collation, à partir du nombre d'occurrences de chaque intervention dans chaque collation puis divisé par la durée totale de celle-ci. De plus, afin de répondre au troisième objectif spécifique, le sexe de l'enfant à qui est

destiné chaque intervention a été noté. Lorsqu'une intervention était destinée à un groupe d'enfants, cette information a aussi été rapportée lors du codage, mais exclue des analyses.

4.4 Stratégies d'analyses

Toutes les analyses ont été réalisées avec le logiciel SPSS version 25. Tout d'abord, des analyses descriptives (moyenne, écart-type, minimum et maximum) ont été réalisées et ont permis de répondre au premier objectif. Pour le deuxième objectif, des corrélations de Pearson ont été utilisées. Elles ont été menées entre la durée de la collation, le nombre d'enfants dans la classe, la disponibilité psychologique de l'enseignante (durée et pourcentage) et la fréquence des quatre interventions calculée par minute de collation. Pour répondre au troisième objectif qui visait à comparer les interventions des enseignantes lors de la collation, selon qu'elles sont destinées aux garçons ou aux filles, des tests t pour échantillons appariés ont été calculés. Ces analyses ont été réalisées séparément pour chaque intervention selon leur fréquence moyenne par minute de collation.

4.5 Considérations éthiques

Afin de réaliser cette étude, une approbation éthique a été obtenue de la part du comité d'éthique de la recherche de l'université d'appartenance. Les enseignantes et les parents des enfants de leur classe ont été informés de l'objectif et du déroulement de l'étude et ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé pour participer au projet. Les enfants de la classe dont les parents ont refusé qu'ils participent ont été accueillis par les enseignants.e.s d'autres classes de l'école et ont été accompagnés au besoin d'une assistante de recherche.

5. RÉSULTATS

Le premier objectif de l'étude visait à décrire la collation en classe de maternelle 4 ans. Les données descriptives sont présentées dans le Tableau 1. La durée des 44 collations varie de 4 à 15 minutes, pour une moyenne de 8 minutes et 25 secondes (ET = 3 minutes, 1 seconde). Les enseignantes sont disponibles psychologiquement pendant 6 minutes et 8 secondes (ET = 3 minutes, 21 secondes), ce qui représente environ 73% du temps de la collation en moyenne. L'intervention la plus fréquente est la directive, qui est utilisée environ deux fois plus que l'initiation ou l'encouragement. Aussi, les enseignantes initient des interactions sociales avec les enfants, répondent à leurs initiations ou encore encouragent leurs comportements moins d'une fois par minute de collation en moyenne.

Tableau 1. Statistiques descriptives

Variables	Moyennes (ET)	Minimum /Maximum
Durée totale de la collation ¹	8:25 (3:01)	4:08/15:19
Durée totale de la disponibilité psychologique ¹	6:08 (3:21)	0:14/ 12:30
Initiations (p _{mc} ²)	0,50	0/1,30
Réactions (p _{mc} ²)	0,71	0/2,92
Directives (p _{mc} ²)	1,06	0/2,70
Encouragements (p _{mc} ²)	0,45	0/2,32

Note : ¹= en minutes, p_{mc}² = par minute de collation. ET = Écart-type.

Le deuxième objectif consistait à explorer comment les différentes variables à l'étude sont associées entre elles. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 2. De façon générale, les corrélations significatives se situent entre un niveau faible ($r = 0,31$) à un niveau élevé ($r = 0,78$). Concernant leur direction, on peut constater que plus la collation est longue, plus les enseignantes sont disponibles pour les enfants (par minute de collation, $r = 0,38$; $p = < 0,05$). Également, une corrélation positive est observée entre la durée de la collation et la fréquence d'initiations d'interactions sociales (par une minute de collation, $r = 0,44$; $p = < 0,05$). Toutefois, cette durée n'est pas associée aux autres interventions, soit les réactions aux initiatives sociales des enfants, les directives et les encouragements. Autrement dit, ce n'est pas parce que la durée de la collation augmente que les enseignantes réagissent plus aux initiatives des enfants, les encouragent davantage ou ont des propos directifs plus régulièrement.

Tableau 2. *Corrélations entre la durée de la collation, la disponibilité psychologique des enseignantes (N = 13), le nombre d'enfants dans le groupe (N = 138) et les quatre interventions spécifiques (initiations d'interaction sociale, réactions aux initiatives sociales de l'enfant, directives et encouragements)*

Variabes	Durée disponibilité psychologique (pmc ¹)	Initiations (pmc ¹)	Réactions (pmc ¹)	Directives (pmc ¹)	Encouragements (pmc ¹)	N enfants
Durée collation	0,38*	0,44**	0,11	0,27	-0,08	-0,19
Durée disponibilité psychologique	0,78**	0,50**	0,32*	0,31*	-0,04	-0,28
Durée disponibilité psychologique (pmc ¹)	-	0,46**	0,49**	0,32*	0,04	-0,31*
Initiations (pmc ¹)		-	0,43**	-0,05	0,16	-0,11
Réactions (pmc ¹)			-	-0,02	0,34*	-0,16
Directives (pmc ¹)				-	-0,18	-0,12
Encouragements (pmc ¹)					-	-0,67

Note. * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; pmc¹ = par minute de collation; N = nombre

Par ailleurs, les résultats montrent que seule la disponibilité psychologique est corrélée au nombre d'enfants présents dans la classe. Ainsi, plus le nombre d'enfants augmente, moins les enseignantes sont disponibles auprès d'eux ($r = -0,31$; $p = < 0,05$). Les résultats mettent également en lumière que plus les enseignantes sont disponibles psychologiquement avec les enfants, plus elles adoptent trois des quatre interventions étudiées. En effet, elles initient davantage d'interactions sociales avec les enfants ($r = 0,46$; $p = < 0,001$), elles réagissent davantage à leurs initiatives ($r = 0,49$; $p = < 0,05$) et leur donnent plus de directives ($r = 0,32$; $p = < 0,05$). De ces trois interventions, notons que les deux premières favorisent les échanges de type aller-retour avec les enfants, alors que la dernière est plutôt unidirectionnelle. Aussi, plus les enseignantes initient des interactions sociales, plus elles réagissent aux initiatives de l'enfant ($r = 0,43$; $p = < 0,05$), ce qui suggère également une bidirectionnalité dans les échanges entre elles et les enfants. Enfin, plus les enseignantes

sont réactives aux initiatives des enfants, plus elles les encouragent par des propos ou des gestes chaleureux ($r = 0,34$; $p < 0,05$). Bien que seules des corrélations entre deux variables à la fois aient été calculées et qu'aucun lien indirect n'ait été validé, l'ensemble de ces liens est illustré à la Figure 1.

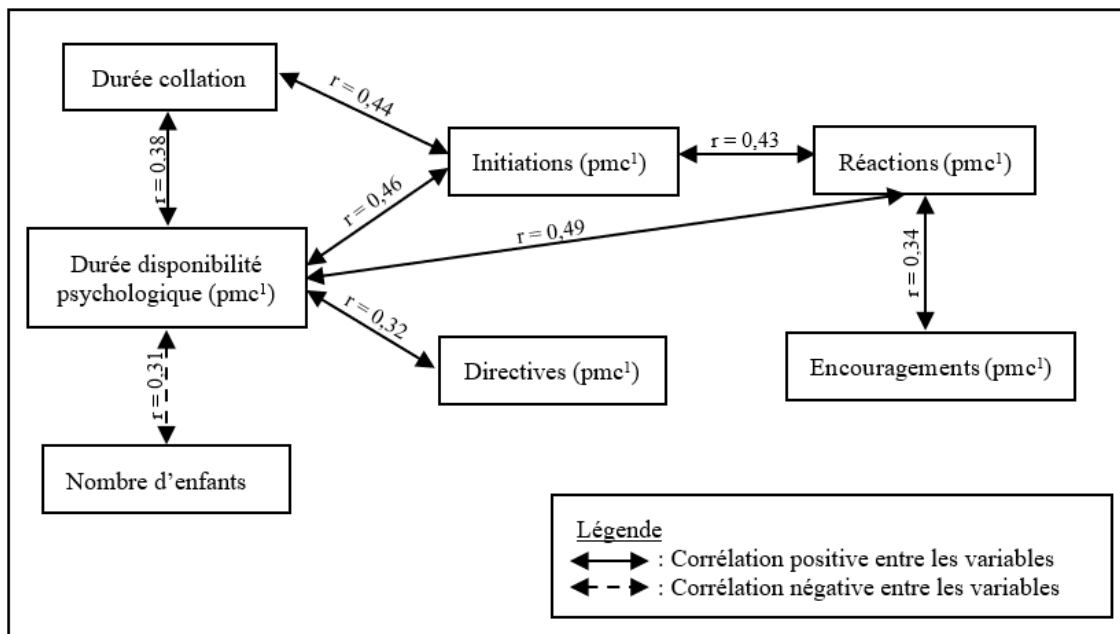


Figure 1. Schéma illustrant les liens significatifs entre les variables à l'étude, à partir des corrélations entre les variables, deux par deux.

Finalement, pour le troisième objectif, la fréquence moyenne de chaque intervention envers les filles et les garçons par minute de collation, de même que les résultats des tests-t sont présentés dans le Tableau 3. Aucune différence significative ne ressort de ces analyses. Ainsi, les enseignantes agissent de manière similaire envers les enfants, qu'ils soient de sexe féminin ou masculin.

Tableau 3. Moyennes (ET) des quatre interventions par minute de collation et résultats aux test t en fonction du sexe de l'enfant

Variables	Garçons	Filles	Tests de Student	
	Moyennes (ET)	Moyennes (ET)	t	p
Initiations	0,39 (0,39)	0,35 (0,36)	0,79	0,45
Réactions	0,77 (0,81)	0,75 (0,65)	0,15	0,88
Directives	1,20 (0,74)	1,08 (1,25)	0,57	0,58
Encouragements	0,34 (0,34)	0,50 (0,41)	-1,37	0,19

6. DISCUSSION

Le premier objectif de cette étude visait à décrire la collation en maternelle 4 ans à partir de la durée, de la disponibilité psychologique de l'enseignant.e et de quatre interventions spécifiques de l'enseignant.e visant la stimulation langagière, la gestion des comportements et le soutien émotionnel, soit les initiations d'interaction sociale, les réactions aux initiatives sociales de l'enfant, les directives et les encouragements.

Relativement à la durée de la collation, il est possible d'observer une grande variabilité d'une collation à l'autre. En effet, certaines enseignantes lui accordent presque quatre fois plus de temps que d'autres. En outre, les enseignantes participantes se rendent disponibles psychologiquement pour les enfants environ les trois quarts du temps de la collation. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'une étude menée en service de garde éducatif (Bouchard *et al.*, 2010).

Parmi les quatre interventions observées, la directive est celle qui a été la plus fréquemment adoptée par les enseignantes. Tout comme dans l'étude de Strasser *et al.* (2018), les directives prennent une place importante dans les interactions entre les enseignantes de leur étude et les enfants. Les enseignantes l'utilisent approximativement deux fois plus que l'encouragement, intervention la moins observée. Ce résultat va à l'encontre de ceux obtenus par Locchetta *et al.* (2017) qui ont rapporté que les enseignant.e.s avaient tendance à beaucoup féliciter les enfants lors des repas qui s'apparentent au cadre familial. Cette divergence peut être expliquée par la consigne que ces auteurs ont donnée aux enseignant.e.s. En effet, ils.elles devaient s'asseoir avec les enfants et favoriser et soutenir les conversations et les contacts sociaux entre eux. Une telle consigne pourrait les avoir amené.e.s à encourager les interactions entre les enfants et entre les enseignant.e.s et ces derniers. Aussi, dans la présente étude, la réaction aux initiatives de l'enfant est l'intervention qui présente la plus grande étendue, alors que l'initiation d'interactions sociales est celle qui présente la moins grande.

Ces constats montrent qu'il existe une très grande variabilité tant dans la durée de la collation et la disponibilité psychologique des enseignantes lors de celle-ci que dans leurs interventions spécifiques adressées aux enfants. Par exemple, alors que certaines sont disponibles psychologiquement toute la durée de la collation, une enseignante l'a été moins de 15 secondes, donnant lieu à une seule interaction. Cette variabilité peut être liée aux choix ou aux contraintes pédagogiques vécues par l'enseignante, par exemple si elle profite de ce contexte pour s'affairer à d'autres tâches ou pour avoir un échange avec d'autres intervenant.e.s scolaires. C'est donc laissé à la discrétion de l'enseignante d'utiliser la collation dans une perspective sociale ou éducative (Degotardi *et al.*, 2016).

Le deuxième objectif portait sur les relations entre différentes caractéristiques de la collation. Il apparaît que plus les enseignantes mettent en place des collations de longue durée, plus elles sont disponibles psychologiquement avec les enfants. Inversement, certaines enseignantes accordent moins de temps à ce moment et s'occupent à d'autres tâches pendant que les enfants mangent. Ainsi, tous les enfants ne peuvent profiter autant d'interagir avec leur enseignante dans ce contexte alors qu'il constitue un moment propice à l'apprentissage et à la socialisation (Harte *et al.*, 2019). Par ailleurs, tant la durée de la collation que la disponibilité des enseignantes sont positivement associées aux initiations sociales qu'elles font. Ainsi, des collations plus longues, alors que l'enseignante se rend disponible pour les enfants, offrent plus d'opportunités d'entrer en relation avec les enfants et de débiter des conversations avec les enfants. C'est d'ailleurs ce que Whorrall et Cabell (2016) ou encore Massey (2004) ont avancé dans leurs études. Par ailleurs, plus les enseignantes initient des interactions avec les enfants, plus elles réagissent aux initiatives prises par ces derniers. Ce résultat est cohérent avec les observations de Whorrall et Cabell (2016) qui ont relevé que le tour de parole entre les enseignant.e.s et les enfants est mieux réparti lors des collations que lors d'ateliers où les enfants s'occupent de façon autonome seul ou en petits groupes. Par ailleurs, les résultats de la présente étude mettent en lumière une association entre les réactions aux initiatives des enfants et les encouragements qu'elles leur adressent : plus les enseignantes réagissent aux initiatives des enfants, plus elles les encouragent. Ceci pourrait démontrer une sensibilité généralisée aux enfants et une ouverture à réagir positivement tant à leurs propos qu'à leurs bons comportements ou à la manifestation de leurs émotions (Gest *et al.*, 2006; Os, 2019).

On peut ainsi supposer qu'au même titre que les réactions aux initiatives, les encouragements pourraient être une intervention recommandée de façon générale en éducation.

Toujours concernant les relations entre les caractéristiques de la collation, la disponibilité psychologique des enseignantes est associée aux directives qu'elles donnent aux enfants, mais pas aux encouragements. On peut comprendre que plus une enseignante est disponible psychologiquement auprès des enfants, plus son attention est dirigée vers les comportements qui peuvent déranger le déroulement de la collation et qui nécessitent un encadrement (Brennan, 2007). En revanche, malgré leur disponibilité psychologique, leur attention ne semble pas naturellement dirigée vers la gestion des comportements positifs ou le soutien émotionnel. Ce constat peut paraître surprenant mais on peut supposer que la nécessité de superviser ce contexte qui n'est pas orienté vers un objet d'apprentissage spécifique entraîne une centration sur les comportements négatifs de la part des enseignant.e.s. De plus, l'objectif de la collation en soi, c'est-à-dire le fait que des enfants âgés de 4 ans mangent ensemble, manipulent des aliments, jettent leurs déchets, etc., sous la supervision d'un seul adulte, pourrait faire en sorte que les enseignant.e.s estiment avoir à faire une surveillance accrue des enfants et qu'ils.elles portent une plus grande attention à certains comportements des enfants qui pourraient déranger dans ce contexte plus que dans d'autres. En outre, les résultats ne démontrent pas d'associations entre les directives, intervention la plus fréquemment observée chez les enseignantes, et les autres interventions mesurées. Ces résultats pourraient laisser croire que les directives servent une fonction différente dans le contexte de la collation. Les directives seraient utilisées à des fins de gestion de classe ou de contrôle des comportements (Brennan, 2007). Au contraire, les initiations, les réactions ou les encouragements permettraient d'être en interaction sociale avec les enfants et de se montrer sensibles à leurs demandes et leurs besoins (Bouchard et al., 2010).

Enfin, l'association observée entre la disponibilité psychologique et le nombre d'enfants présents dans la classe suggère que les enseignantes de cet échantillon tendent à être plus disponibles psychologiquement lorsqu'elles sont en présence d'un plus petit groupe d'enfants. Ce constat va dans le sens des résultats de Ng et Bull (2018) qui ont mis en évidence que les enseignant.e.s soutenaient plus fréquemment les enfants sur le plan émotionnel en petit groupe qu'en grand groupe. Il est probable que le plus grand nombre d'enfants dans la classe conduise les enseignant.e.s. à utiliser ce moment pour effectuer des tâches connexes à l'enseignement tel que ranger du matériel, préparer la prochaine activité, prendre des notes d'observation sur les enfants, etc., ce qui pourrait les conduire à être moins disponibles psychologiquement auprès d'un grand groupe. Cette hypothèse reste à vérifier.

En ce qui a trait au troisième objectif qui consistait à comparer les interventions spécifiques de l'enseignant.e selon le sexe de l'enfant, les enseignantes n'agissent pas différemment envers les filles et les garçons de leur classe. Ces résultats sont intéressants puisqu'ils ne s'inscrivent pas dans le sens des tendances observées dans certaines études antérieures (Erdena et Wolfgang, 2004; Gansen, 2019). Rappelons tout d'abord que ces études ne se penchaient pas directement sur les interventions réelles des enseignant.e.s. De plus, il est possible que la collation ne soit pas un contexte propice pour déceler ce type de différences contrairement à d'autres contextes comme un bricolage ou une lecture partagée. En effet, on peut supposer que c'est lorsque les enseignant.e.s poursuivent une intention pédagogique orientée vers un objet d'apprentissage qu'ils.elles adoptent davantage des interventions différenciées selon le sexe. Les prochaines études devront poursuivre les analyses en ce sens. Ainsi, les résultats obtenus conduisent à une certaine homogénéité dans les interventions des enseignantes à l'égard des garçons et des filles lors de la collation.

La présente étude revêt des forces et des limites qui méritent d'être soulignées. Tout d'abord, il s'agit de la première étude, à notre connaissance, qui établit un portrait de la routine de la collation dans les maternelles 4 ans à temps plein en milieu défavorisé au Québec, non seulement sur le plan de durée et de la disponibilité des enseignantes mais aussi relativement à quatre interventions spécifiques visant la stimulation langagière, la gestion des comportements et le soutien émotionnel. De plus, les différences en ce qui concerne le sexe de l'enfant à qui sont adressées les interventions ont été examinées. Enfin, observer les enseignantes lors de trois matinées a permis d'obtenir une meilleure représentativité de leurs interventions réelles et habituelles. Concernant les limites, le nombre d'enseignantes observées était restreint, ce qui peut limiter la généralisation des résultats. En outre, la collation peut mener à une variété d'autres interventions qui n'ont pu être étudiées ici, par exemple celles visant à élargir le vocabulaire des enfants. Enfin, compte tenu de la méthode d'analyse des données brutes utilisée, il aurait été intéressant d'avoir recours à au moins deux codeur.se.s de façon à procéder à une codification par double codage.

7. CONCLUSION

La présente étude fait ressortir des constats intéressants pour l'avancement des connaissances. Tout d'abord, une grande variabilité a été observée dans la durée de la collation. De plus, la disponibilité psychologique des enseignantes représente environ trois quarts du temps de la collation. En outre, plusieurs liens significatifs entre les quatre interventions examinées, la durée de la collation, la disponibilité psychologique de l'enseignante et le nombre d'enfants dans la classe ont été observés, laissant penser que la collation constitue un contexte éducatif à part entière avec des spécificités qui lui sont propres. Cette étude ouvre sur différentes recommandations pratiques. Les formations universitaires à l'intention des futur.es enseignant.e.s auraient avantage à mettre en valeur l'importance des contextes ayant une intention pédagogique peu explicite, comme la collation. Ces contextes sont riches car ils offrent des opportunités d'interactions informelles et de rétroactions tant sur le plan langagier que socio-émotionnel qui sont propices au développement et aux apprentissages des enfants (Gauvain, 2001). Aussi, accorder plus de temps à la collation offrirait plus de temps aux enseignant.e.s pour être plus disponibles psychologiquement auprès des enfants, et ainsi augmenterait la fréquence de certaines interventions plus propices aux conversations comme les réactions aux initiatives des enfants ou les initiations d'interaction sociale. Considérant que les enfants apprennent par l'entremise des interactions avec leurs enseignant.e.s dans une multitude de contextes, la collation offre un moment privilégié supplémentaire où ces interactions peuvent prendre une forme plus bidirectionnelle que dans d'autres contextes. En effet, c'est un contexte peu structuré qui permet des rapports sociaux moins hiérarchisés pouvant mener à l'apparition d'autres formes d'interactions qui bénéficient grandement tant aux enfants qu'aux enseignant.e.s (Willemsem *et al.*, 2023). Enfin, l'ouverture aux initiatives des enfants et la sensibilité à leurs besoins dans un tel contexte tant éducatif que social devraient être visées en formation initiale et continue des enseignant.e.s. Pour les recherches futures, il serait pertinent de répliquer cette étude avec un plus grand nombre d'enseignant.e.s non seulement en maternelle 4 ans mais aussi en maternelle 5 ans, afin de vérifier si le portrait observé ici se généralise aux deux niveaux scolaires. Enfin, en prenant des mesures auprès des enfants, ces recherches pourraient contribuer à comprendre l'impact des interventions des enseignant.e.s sur le développement global ou spécifique (langagier, cognitif, social, affectif, moteur) des enfants, d'autant plus auprès d'enfants présentant, par exemple, des difficultés langagières ou sociales.

8. RÉFÉRENCES

- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., et Dickinson, D. K. (2020). Mealtimes in Head Start pre-k classrooms: Examining language-promoting opportunities in a hybrid space. *Journal of Child Language*, 47, 337-357. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000199>
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, E., Charron, A., et Brunson, L. (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 37, 371-379. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>
- Bouchard, C., Coutu, S. et Landry, S. (2012). Le développement des comportements prosociaux chez le jeune enfant. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.). *Le développement social de l'enfant. Tome 1 : le développement normatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Brennan, M. (2007). A culture of tenderness: teachers' socialisation practices in group care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 137-146. <https://doi.org/10.1080/13502930601089950>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V. A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J., et Qi, C. H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101103>
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271-1284. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Cote, L. R. (2001). Language opportunities during mealtimes in preschool classrooms. Dans D. K. Dickinson et P. O. Tabors (dir.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and at school* (p. 205–221). Brookes.
- Degotardi, S., Torr, J., et Nguyen, N. T. (2016). Infant-toddler educators' language support practices during snack-time. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 52-62. <https://doi.org/10.1177/183693911604100407>
- Dickinson, D. K. et Tabors, P. O. (dir.) (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Erdena, F., et Wolfgang, C. H. (2004). An exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten, and first grade teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. *Early Child Development and Care*, 174(1), 3-11. <https://doi.org/10.1080/0300443032000103098>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.

- Gansen, H. M. (2019). Push-Ups Versus Clean-Up: Preschool Teachers' Gendered Beliefs, Expectations for Behavior, and Disciplinary Practices. *Sex Roles*, 80(7-8), 393-408. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0944-2>
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. Guilford Press.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., et Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5
- Gouvernement du Québec (2020). *Indices de défavorisation*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>
- Gouvernement du Québec (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Guedes, C., Cadima, J., Aguiar, T., Aguiar, C., et Barata, C. (2020). Activity settings in toddler classrooms and quality of group and individual interactions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, 101100. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101100>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... et Brackett, M. A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Harte, S., Theobald, M. et Trost, S. G. (2019). Culture and community: observation of mealtime enactment in early childhood education and care settings. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(69), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0838-x>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hu B. Y., Fan X., Wu Z., LoCasale-Crouch, J., Yang N. et Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, 79, 78-86, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.028>.
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Y., LoCasale-Crouch, J., et Song, Z. (2020). Teacher-child interaction quality and Chinese children's academic and cognitive development: New perspectives from piecewise growth modeling. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 242-255. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.003>
- Locchetta, B. M., Barton, E. E., et Kaiser, A. (2017). Using Family Style Dining to Increase Social Interactions in Young Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 54-64. <https://doi.org/10.1177%2F0271121416678078>
- Massey, S. L. (2004). Teacher-child conversation in the preschool classroom. *Early childhood education journal*, 31(4), 227-231. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23>
- Mavungu, C., Laurent, A., Letarte, M.-J., et Lemelin, J.-P. (2022). Pratiques éducatives en maternelle quatre ans : comment l'enseignante s'engage-t-elle dans le jeu de l'enfant? *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1), 1-20. <https://doi.org/10.7202/1096358ar>

- Mweru, M. (2012). Teachers' influence on children's selection and use of play materials in Kenya. *African Journal of Teacher Education*, 2(2), 1-13.
- Ng, S. C., et Bull, R. (2018). Facilitating Social Emotional Learning in Kindergarten Classrooms: Situational Factors and Teachers' Strategies. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 335-352. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9>
- Norimatsu, H. et Pigem, N. (2014). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Armand Colin.
- Norimatsu, H. et Cazenave-Tapie, P. (2017). Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales. Actes du 52^{ème} Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française (p. 529-532), Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Ochs, E., et Shohet, M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 35-49. <https://doi.org/10.1002/cd.154>
- Os, E. (2019). Engaging toddlers in interactions during meals: Group-related joint attention. *Nordic Early Childhood Education Research*, 18, 1-17. <https://doi.org/10.7577/nbf.2692>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K (2007). *Classroom Assessment Scoring System—CLASS*. Brookes.
- Rimm-Kaufman, S. E., et Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112(12), 2988-3023.
- Strasser, K., Darricades, M., Mendive, S., et Barra, G. (2018). Instructional activities and the quality of language in Chilean preschool classrooms. *Early Education and Development*, 29(3), 357-378. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1429765>
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Whorrall, J., et Cabell, S. Q. (2016). Supporting children's oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 335-341. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0719-0>
- Willemsem, A., Wiggins, S., et Cromdal, J. (2023). Young Children's mealtimes and eating practices in early childhood education and care: A scoping review of 30 years of research from 1990 to 2020. *Educational Research Review*, 38, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100503>
- Wolter I., Braun E. et Hannover B. (2015) Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11. <https://doi:10.3389/fpsyg.2015.01267>
- Yang N., Shi J., Lu J., et Huang Y. (2021) Language Development in Early Childhood: Quality of Teacher-Child Interaction and Children's Receptive Vocabulary Competency. *Frontiers in Psychology*. 12, 1-12. <https://doi:10.3389/fpsyg.2021.649680>