

Recension de pratiques visant la mobilisation de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur afin de favoriser le développement langagier des enfants en contexte d'éducation préscolaire

Océanne Éthier, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Isabelle Deshaies, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Emmanuelle Soucy, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé : Cette recension des écrits met en lumière des pratiques mobilisant la mémoire de travail et le contrôle inhibiteur susceptibles de soutenir le développement langagier chez les enfants fréquentant l'éducation préscolaire. Il est notamment question des pratiques fondées sur le libre choix et sur l'échafaudage. Bien que ces dernières montrent un potentiel prometteur, cet article souligne la nécessité d'approfondir les recherches pour mieux comprendre et optimiser de telles pratiques, tout en proposant l'exploration de leur mise en œuvre en classe d'éducation préscolaire.

Mots-clés : pratiques enseignantes; éducation préscolaire; développement langagier; mémoire de travail; contrôle inhibiteur

Abstract: This literature review highlights practices that engage working memory and inhibitory control which may support language development in children attending preschool, particularly those based on free choice and scaffolding. While these practices show promising potential, this article emphasizes the need for further research to better understand and optimize such practices, while also exploring their implementation in preschool classrooms.

Keywords: teaching practices; preschool; language development; working memory; inhibitory control

Problématique

Le développement des habiletés langagières, tant orales qu'écrites, joue un rôle central dans la réussite éducative de l'enfant (Carr et al., 2019). Pour soutenir cet apprentissage, les pratiques adoptées par l'enseignant.e sont déterminantes, particulièrement lorsqu'elles favorisent l'engagement actif de l'enfant, l'expression de ses idées et la prise de décisions (Cunningham, 2010). Toutefois, en contexte d'éducation préscolaire, la mise en œuvre de telles pratiques pose plusieurs défis, puisque les enseignant.es ne disposent pas toujours des conditions nécessaires pour accompagner efficacement le développement global de l'enfant, notamment sur le plan langagier (Bouchard et al., 2017). Dans ce contexte, offrir un soutien pédagogique réfléchi, cohérent et adapté aux besoins des enfants suppose, entre autres, de mieux comprendre les processus sous-jacents au développement langagier (Charron et al., 2022a). Dans cet élan, il apparaît pertinent de considérer d'autres leviers susceptibles de soutenir le développement langagier, dont les fonctions exécutives (FE) – des habiletés cognitives de haut niveau – comme le souligne le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2023)¹.

Déclinées en plusieurs composantes, les FE permettent à l'enfant de mobiliser des habiletés cognitives qui soutiennent son engagement et son autorégulation (Diamond, 2013; Duval et al., 2017). Ces dernières sont également reconnues pour contribuer à son développement global et à sa réussite éducative (Diamond, 2009, 2013). Selon Diamond (2013), accorder une attention particulière à deux composantes fondamentales – la mémoire de travail (MdT) et le contrôle inhibiteur (CI) – est particulièrement pertinent en contexte d'éducation préscolaire. La MdT, qualifiée de « [...] pièce maîtresse dans le développement des FE » (Duval et al., 2018, p. 96), permet à l'enfant de retenir, manipuler et réutiliser des informations sur une courte période (Diamond, 2013). Le CI, pour sa part, permet à l'enfant de réguler ses pensées, comportements et émotions, tout en soutenant la flexibilité mentale (Diamond, 2013; Miyake et Friedman, 2012). Ensemble, la MdT et le CI s'avèrent des leviers essentiels pour soutenir le développement langagier de l'enfant (Blair et Razza, 2007; Gathercole et al., 2005; McClelland et al., 2007). Par exemple, lors de la causerie du matin, où l'enseignant.e

¹ Ce programme s'adresse aux personnes intervenant auprès d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans. Il sert à soutenir leur développement et à offrir des interventions qui répondent à leurs besoins. L'objectif est de donner à tous les enfants des chances égales de se développer et d'apprendre (MEQ, 2023).

invite l'enfant à partager une activité vécue durant la fin de semaine, l'enfant mobilise sa MdT pour retenir la consigne et comprendre le sujet, tout en utilisant son CI pour réguler ses comportements verbaux et sociaux (p. ex. attendre son tour, écouter les autres) (MEQ, 2023).

Compte tenu de la relation entre la MdT, le CI et le développement langagier, et sachant que le quotidien à l'éducation préscolaire, lorsqu'il est enrichi de pratiques variées, favorise le développement de ces habiletés (Charron et al., 2022b; Diamond et Lee, 2011; Duval et al., 2018; Lemire et al., 2022), il est pertinent de s'interroger sur les pratiques réellement mises en œuvre en classe. Il s'agit notamment de comprendre comment les enseignant.es peuvent, malgré les défis, soutenir de façon intégrée de telles habiletés. Toutefois, la consolidation de ces habiletés développementales — tant celles associées au développement langagier de l'enfant qu'au développement de ses FE — exige une sollicitation quotidienne (Justice et al., 2018). Toutefois, bien que la sollicitation quotidienne des habiletés liées à la MdT et au CI soit essentielle au développement langagier, peu d'études documentent les pratiques qui permettent de les mobiliser spécifiquement dans ce but. Les écrits scientifiques se concentrent surtout sur le soutien général au langage (p. ex. Bouchard et al., 2022), laissant un vide concernant les pratiques intégrées visant à développer simultanément les FE et les habiletés langagières. Une étude récente souligne d'ailleurs la nécessité d'explorer de telles pratiques pour mieux outiller les enseignant.es œuvrant à l'éducation préscolaire (Éthier, 2023). De ce fait, cette recension des écrits vise à répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques enseignantes qui permettent à l'enfant de mobiliser ses habiletés de MdT et de CI pour soutenir son développement langagier en contexte d'éducation préscolaire?

Assises théoriques

Le langage, qui permet à l'enfant de communiquer et de partager ses expériences par l'intermédiaire d'interactions avec ses pairs et son environnement (Plaza, 2014; Tomasello, 1995), soutient l'expression de ses pensées, la socialisation et la compréhension du monde qui l'entoure (Charron et al., 2022b). Dès son jeune âge, l'enfant développe progressivement des habiletés langagières réceptives, telles qu'écouter, comprendre et lire, ainsi que des habiletés productives, comme s'exprimer oralement et par écrit (Plaza, 2014). Selon le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023), ces habiletés se répartissent en deux axes : oral et écrit. La figure 1 illustre cette répartition des habiletés langagières à l'éducation préscolaire.

Langagier Communiquer à l'oral et à l'écrit	Langage oral	<ul style="list-style-type: none">› Interagir verbalement et non verbalement› Démontrer sa compréhension› Élargir son vocabulaire› Expérimenter une variété d'énoncés› Développer sa conscience phonologique
	Langage écrit	<ul style="list-style-type: none">› Interagir avec l'écrit› Connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture› Découvrir des fonctions de l'écrit› Connaître les lettres de l'alphabet⁵

Figure 1 : Les habiletés langagières orales et écrites

Source : MEQ, 2023, p. 16

Au courant de son passage à l'éducation préscolaire, l'enfant peut affiner ses habiletés orales, notamment sa capacité à interagir verbalement et non verbalement, à démontrer sa compréhension, à enrichir son vocabulaire, à expérimenter différents types d'énoncés et à renforcer sa conscience phonologique (MEQ, 2023). Parallèlement, il acquiert des habiletés liées au langage écrit, en particulier sa capacité à interagir avec l'écrit, à connaître les conventions de la lecture et de l'écriture, à découvrir les fonctions de l'écrit, ainsi qu'à apprendre les lettres de l'alphabet (MEQ, 2023). Ces diverses habiletés reposent également sur la mobilisation d'habiletés cognitives, telles que les FE, qui soutiennent leur mise en œuvre présente et future (Blair et Razza, 2007; McClelland et al., 2007). La section suivante précise ces habiletés et leur rôle dans le développement langagier à l'éducation préscolaire.

Fonctions exécutives et développement langagier

Parmi les composantes des FE, le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023) souligne que la MdT et le CI influencent directement la capacité de l'enfant à apprendre et à interagir, en étroite interrelation avec le langage, qui lui permet d'exprimer ses pensées, de planifier et de respecter des règles complexes. D'ailleurs, des chercheurs.euses mettent de l'avant le rôle central de la MdT et du CI dans le développement global et la réussite de l'enfant (Bailey et Jones, 2019; Spiegel et al., 2021), tel que sur le plan langagier. Plus précisément, le développement des habiletés associées à la MdT contribue non seulement à l'enrichissement du vocabulaire de l'enfant, mais également à l'amélioration de sa compréhension orale (Spiegel et al., 2021). De plus, les habiletés de MdT et du CI soutiennent l'acquisition des habiletés syntaxiques (Spiegel et al., 2021).

MdT et développement langagier. La MdT agit sur la capacité de l'enfant d'âge préscolaire à maintenir temporairement en mémoire et à mettre à jour des informations (p. ex. visuelles ou verbales), mais aussi à les manipuler dans différents contextes (Chevalier, 2010). D'autre part, cette composante principale contribue à la capacité de réflexion, d'analyse et d'acquisition d'informations chez l'enfant, et ce, dans l'ensemble de ses activités quotidiennes (Baddeley, 2003; Chevalier, 2010) – telles que ses activités langagières en classe. En contexte d'éducation préscolaire, trois sous-composantes de la MdT, telles que décrites par Duval et al. (2023), peuvent être sollicitées dans des situations favorisant le langage. Parmi celles-ci : la MdT visuelle, la MdT verbale et le rappel en mémoire. Bien que Duval et ses collaboratrices (2023) se soient intéressées à la MdT et la façon dont elle se manifeste en contexte d'éducation préscolaire, ces sous-composantes peuvent, en contexte d'éducation préscolaire, contribuer au développement langagier de l'enfant. Le tableau 1 met en évidence le lien entre ces sous-composantes et le langage, en illustrant différentes activités du quotidien où ces habiletés sont sollicitées.

Tableau 1 : Relation entre les sous-composantes de la MdT et le développement langagier

<i>Sous-composantes de la MdT et leur description (Duval et al., 2023)</i>	<i>Exemples d'habiletés langagières renforcées (MEQ, 2023)</i>	<i>Exemples concrets à l'éducation préscolaire</i>
<i>MdT visuelle</i>	L'enfant garde en mémoire et utilise des éléments visuels et/ou spatiaux.	Langage écrit : interagir avec l'écrit.
<i>MdT verbale</i>	L'enfant garde en mémoire et utilise des éléments verbaux.	Langage oral : démontrer sa compréhension.
<i>Rappel en mémoire</i>	L'enfant utilise délibérément ce qu'il a déjà appris pour guider ses actions.	Langage oral : interagir verbalement.

CI et développement langagier. Le CI désigne la capacité de l'enfant à ignorer les distractions et les informations non pertinentes afin de rester concentré sur la situation en cours (Diamond, 2013). Cette FE permet ainsi à l'enfant de s'arrêter, de réfléchir et de choisir un comportement adéquat à la situation, voire à ce que ce dernier soit socialement acceptable (Diamond, 2013). À l'éducation préscolaire, le renforcement des habiletés langagières peut s'appuyer, entre autres, sur quatre sous-composantes du CI : l'inhibition verbale, l'inhibition motrice, l'inhibition émotionnelle et la résistance à l'interférence (Duval et al., 2023). Le tableau 2 présente cette interrelation.

Tableau 2 : Relation entre les sous-composantes du CI et le développement langagier

<i>Sous-composantes du CI et leur description (Duval et al., 2023)</i>	<i>Exemples d'habiletés langagières renforcées (MEQ, 2023)</i>	<i>Exemples concrets à l'éducation préscolaire</i>
<i>Inhibition verbale</i> L'enfant arrête volontairement une action verbale par lui-même ou à la suite d'une demande d'autrui. Il adopte des actions verbales contrôlées et réfléchies.	Langage oral : interagir verbalement.	Lors d'une discussion en grand groupe, l'enfant <u>arrête</u> de parler lorsque son enseignant.e lui demande de lever la main pour prendre la parole.
<i>Inhibition motrice</i> L'enfant cesse volontairement une action par lui-même ou à la suite d'une demande d'autrui. Il agit de façon réfléchi.	Langage écrit : connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture.	Lors d'un atelier d'écriture spontanée, l'enfant s' <u>arrête</u> avant d'écrire une lettre pour en vérifier le sens spatial, puis poursuit son tracé en conséquence.
<i>Inhibition émotionnelle</i> L'enfant ajuste ses émotions en fonction de son environnement et parvient à retrouver un état émotionnel équilibré.	Langage oral : Expérimenter une variété d'énoncés.	Lors d'une dispute en période de jeux libres, l'enfant s'exprime en utilisant le « je » pour nommer la cause de sa colère, l'aidant ainsi à <u>reprendre le contrôle</u> de ses émotions.
<i>Résistance à l'interférence</i> L'enfant réussit à ne pas se laisser influencer par les distractions de son environnement.	Langage oral : Se parler à soi-même (soliloque).	Pendant une activité artistique, <u>l'enfant reste concentré</u> à sa tâche malgré les bruits et mouvements autour de lui, et ce, en se parlant à lui-même pour se <u>recentrer</u> et planifier ses actions.

Ainsi, la MdT et le CI soutiennent le développement de l'enfant et renforcent ses habiletés langagières (Bailey et Jones, 2019). Ces FE, interreliées au développement global de l'enfant (Diamond et Lee, 2011; MEQ, 2023; Muir et al., 2023), sont particulièrement importantes à l'éducation préscolaire, un milieu où l'acquisition et le développement du langage sont au cœur des priorités éducatives. En effet, à cet âge, le langage ne se limite pas à la communication : il permet à l'enfant d'exprimer sa pensée, de réfléchir à ses actions verbales ou non verbales, d'organiser ses idées, de mémoriser des informations et de planifier, organiser et réguler ses actions (Bouchard et al., 2019; MEQ, 2023). Compte tenu de la synergie entre les habiletés langagières, la MdT et le CI, diverses pratiques favorisant le développement du langage chez l'enfant sont d'abord présentées dans le cadre conceptuel. Cette perspective permet ensuite de recenser les pratiques mobilisant spécifiquement ces deux composantes des FE et d'observer dans quelle mesure elles soutiennent le langage, en s'appuyant notamment sur les pratiques langagières identifiées précédemment.

Pratiques veillant au développement langagier

L'enseignant.e œuvrant à l'éducation préscolaire favorise le développement global de l'enfant, notamment sur le plan langagier, en proposant des situations variées adaptées à ses capacités, besoins, intérêts et bagage culturel (MEQ, 2023). Il ou elle crée également un environnement bienveillant et stimulant, tout en saisissant les occasions spontanées d'encourager le langage (Charron et al., 2022b; MEQ, 2023). Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire recommande des pratiques quotidiennes favorisant l'égalité des chances et le développement du plein potentiel de l'enfant, notamment en valorisant son rôle primordial dans son développement, et en mettant en œuvre des pratiques d'étayage favorables au langage (MEQ, 2023).

Offrir une place centrale à l'enfant. Pour soutenir le développement langagier, il est essentiel que l'enseignant.e adopte une approche centrée sur l'enfant, reconnue comme essentielle et valorisée en contexte d'éducation préscolaire (Charron et al., 2022a; MEQ, 2023). En effet, selon Schnewly (2008), le langage se

développe lorsque les besoins, émotions et intérêts de l'enfant sont pris en compte et soutenus, ce qui permet d'assurer que l'activité langagière orale ou écrite ait du sens à ses yeux. Cette sensibilité chez l'enseignant.e vis-à-vis l'enfant permet donc de créer un climat sécurisant et stimulant, propice aux interactions significatives. Cela implique notamment d'ancrer les choix pédagogiques dans ses intérêts (p. ex. sélection de matériel écrit, thèmes de discussion, etc.), de l'impliquer activement dans des tâches langagières significatives (p. ex. création d'un abécédaire), de s'intéresser et de participer à son jeu ou à son activité, de se placer physiquement à sa hauteur afin de favoriser un échange authentique, et de verbaliser les expériences qu'il vit (Bouchard et al., 2022; Justice et al., 2018). Ces pratiques de soutien, présentes dans le tableau 3, favorisent entre autres les habiletés expressives de l'enfant (p. ex. communiquer clairement ses idées) et réceptives (p. ex. comprendre des messages oraux ou écrits) (Curby et al., 2013; Dickinson et Porche, 2011; Hamre et Pianta, 2005).

Prioriser des pratiques d'étayage. La qualité du soutien quotidien offert à l'enfant à l'éducation préscolaire favorise le développement de ses habiletés langagières, tant orales qu'écrites (Mashburn et al., 2008). Un tel soutien accorde notamment une importance particulière aux pratiques d'étayage – qui favorisent le développement de ses habiletés en lecture, en compréhension et en communication (Bouchard et al., 2022; Dockrell, et al., 2015). Les pratiques d'étayage consistent au soutien offert par l'enseignant.e par « [...] une forme d'accompagnement où un partenaire avec plus d'habiletés que l'enfant le soutient, dans sa zone de développement proximal, de façon appropriée, pour que celui-ci soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée, dans une perspective d'autonomie » (Cloutier, 2012, p. 60).

Appuyées par d'autres études, les dix fonctions d'étayage identifiées par Cloutier (2012) contribuent notamment au développement du langage chez l'enfant (voir tableau 3). La présence bienveillante se traduit par la valorisation de ses tentatives (implication chaleureuse), aussi dire la prise en compte des intérêts de l'enfant et de sa participation en classe (Girolametto et al., 2000; Justice et al., 2018). L'adaptation de l'activité aux besoins de l'enfant peut viser à enrichir son vocabulaire en utilisant des mots complexes et variés (Dickinson et Porche, 2011; Massey, 2004) (complexification), ou à faciliter la compréhension des consignes en les simplifiant (simplification). L'enseignant.e peut modéliser les comportements à adopter (démonstration), soutenir l'écriture par des encouragements et des consignes claires (maintien de l'orientation, contrôle de la frustration, accent sur les éléments importants), et promouvoir la collaboration entre pairs (implication des pairs) (Julien-Gauthier et al., 2012). La gestion bienveillante du groupe favorise la participation active (gestion des règles et du groupe), tandis que les interventions encourageant l'autonomie soutiennent l'expression des idées et des demandes de l'enfant (autonomie).

Le tableau 3 regroupe l'ensemble de ces pratiques favorables au développement langagier.

Tableau 3 : Pratiques favorables pour veiller au développement langagier à l'éducation préscolaire

Pratiques offrant une place centrale à l'enfant

(Bouchard et al., 2022; Curby et al., 2013; Dickinson et Porche, 2011; Hamre et Pianta, 2005; Justice et al., 2018; Schneuwly, 2008)

- Prendre en compte besoins, émotions et intérêts de l'enfant;
- Impliquer activement l'enfant dans des tâches langagières significatives;
- Participer à ses jeux;
- Se placer physiquement à sa hauteur;
- Verbaliser ses expériences;
- Offrir un soutien émotionnel significatif.

Pratiques d'étayage

(Cloutier, 2012; Dickinson et Porche, 2011; Girolametto et al., 2000; Julien-Gauthier et al., 2012; Justice et al., 2018; Massey, 2004)

- Témoigner d'une présence bienveillante, avec attention sincère et intérêt chaleureux;
 - Adapter l'activité (complexification ou simplification);
 - Modéliser les actions à poser par démonstration concrète;
 - Encourager, orienter et aider l'enfant à :
 - maintenir son attention sur la tâche;
 - contrôler sa frustration;
 - se concentrer sur les éléments importants.
 - Favoriser la collaboration entre pairs (p. ex. encourager les enfants à s'entraider);
-

-
- Faire preuve de bienveillance dans la gestion du groupe (p. ex. considérer les besoins de chacun);
 - Encourager l'autonomie de l'enfant (p. ex. offrir des choix et des responsabilités adaptés à son âge, tout en lui apportant un soutien lorsque nécessaire).
-

En tenant compte des pratiques reconnues pour soutenir le développement langagier de l'enfant à l'éducation préscolaire, cet article vise à documenter plus spécifiquement celles qui mobilisent à la fois la MdT et le CI, dans une visée commune : favoriser le langage de l'enfant.

Méthodologie

Conformément à la nécessité de « [...] relever, dans les publications de recherche, les principales sources théoriques et empiriques qui rendent compte de ce qui est connu et inconnu » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 75), une recension des écrits a été réalisée sur les pratiques favorisant le langage de l'enfant par la mobilisation de la MdT et du CI à l'éducation préscolaire. Afin de procéder à cette recherche documentaire, cinq bases de données furent consultées, soit ERIC, Education Source, Academic Search Complete, APA PsychInfo et Erudit. Par le sujet d'étude cerné, sept concepts clés ont été utilisés et combinés en français et en anglais : *pratiques éducatives/teacher practices*, *mémoire de travail/working memory*, *contrôle inhibiteur/inhibitory control*, *fonctions exécutives/executive functions*, *éducation préscolaire/early childhood education OR preschool education*, *développement langagier OU langage/language development OR language*. Afin de sélectionner les écrits retenus, chaque étude recensée (N = 42) a été lue et évaluée au niveau de sa pertinence – notamment en fonction des titres et résumés, de la lecture intégrale et du sujet d'étude traité (Fortin et Gagnon, 2016). La sélection des articles s'est appuyée sur quatre critères : l'étude devait avoir été menée entre 2000 et 2025, porter sur les pratiques enseignantes, inclure les FE (au minimum la MdT ou le CI) et concerner des enfants d'âge préscolaire. Cela dit, au regard de l'objectif principal visé, seuls les articles présentant des pratiques favorisant les FE ont été retenus. L'analyse de l'impact sur le langage a été effectuée après cette sélection afin d'établir des liens avec le développement langagier lorsque celui-ci n'était pas abordé dans les études originales. Cette démarche a permis de retenir six articles pour la présente recension et de réaliser une analyse par synthèse de l'information (Fortin et Gagnon, 2016).

Résultats

L'analyse des écrits retenus révèle que, dans l'ensemble, les études recensées suggèrent que les pratiques basées sur le libre choix et sur l'étayage peuvent mobiliser à la fois la MdT et le CI et favoriser le langage – bien que ces liens ne soient pas systématiquement observés dans toutes les études. D'autres pratiques ont également été mises en évidence par les études recensées, mais, par souci d'espace, seules les deux premières seront présentées dans le cadre de cet article. Les sections suivantes permettent de porter un regard sur l'effet de ces pratiques sur la MdT, le CI et le langage – qui sera abordé plus précisément dans la section *Discussion*.

Pratiques basées sur le libre choix

Trois études nord-américaines abordent les liens entre la MdT, le CI et le langage dans le contexte du libre choix offert à l'enfant.

L'étude de Barker et al. (2014) révèle que le fait de permettre aux enfants de 6 à 7 ans de faire des choix dans des activités peu structurées (p. ex. lors de la période de jeux libres) soutient le développement de plusieurs habiletés cognitives et langagières. Sans toutefois illustrer concrètement comment l'enseignant.e peut offrir des choix quotidiens à l'enfant, ni démontrer explicitement son influence sur la MdT, le CI et le langage, cette étude met néanmoins en évidence que cette pratique contribue à la mobilisation de la MdT, du CI ainsi qu'au développement langagier. Plus précisément, la prise de décision soutient la MdT, puisque l'enfant doit retenir et suivre les étapes ou les règles liées à l'activité choisie (p. ex. mémoriser les consignes d'un jeu ou les séquences à respecter). Elle favorise également le CI, notamment parce que l'enfant doit gérer les distractions et maintenir son attention sur l'activité sélectionnée (p. ex. résister à l'envie de changer de jeu ou de se laisser distraire par d'autres enfants). Enfin, elle exerce une influence sur le langage oral, dans

la mesure où le fait de faire des choix incite l'enfant à exprimer et à justifier ses préférences (p. ex. expliquer pourquoi il choisit un jeu, décrire son intention ou argumenter son choix), ce qui soutient sa fluidité verbale.

De leur côté, Castello et al. (2022) montrent qu'offrir des choix à l'enfant de 3 à 6 ans (p. ex. choix d'activités, de matériel, etc.) soutient la mobilisation de plusieurs FE, plus précisément le CI et la MdT. D'une part, ces occasions sollicitent le CI puisque l'enfant doit être responsable de ses actions et gérer ses comportements en fonction de la décision qu'il a prise (p. ex. contrôler son impulsivité pour poursuivre l'activité choisie ou respecter une règle associée au matériel sélectionné). D'autre part, elles sollicitent la MdT car l'enfant doit se rappeler les attentes et les contraintes liées à chaque possibilité afin de faire un choix éclairé (p. ex. se rappeler les règles d'utilisation d'un matériel ou se souvenir des étapes associées à une activité). En revanche, cette étude n'aborde pas l'influence d'une telle pratique sur le développement langagier de l'enfant.

Selon Goble et Pianta (2017), offrir des choix à l'enfant de 3 à 5 ans soutient le développement de ses habiletés langagières, sociales et cognitives – dont le CI. Bien que l'étude ne précise pas de manière explicite comment le libre choix agit sur ces habiletés, elle met de l'avant des contextes particulièrement favorables, tels que les jeux libres, qui stimulent la pensée flexible, encouragent les interactions sociales et sollicitent la résolution de problèmes (p. ex. choisir un jeu, négocier un rôle, suivre les règles établies). Plus précisément, ces situations mobiliseraient simultanément les habiletés langagières (p. ex. discuter avec les pairs, expliquer une idée ou négocier un rôle) et le CI (p. ex. attendre son tour, gérer des frustrations, respecter les règles d'un jeu choisi). L'étude souligne également l'importance pour l'enseignant.e de fournir des rétroactions liées aux choix de l'enfant et de modéliser la démarche décisionnelle au besoin, afin de soutenir plus directement le développement langagier. Néanmoins, cette étude n'aborde pas l'influence d'une telle pratique sur la mobilisation de la MdT chez l'enfant.

Pratiques basées sur l'étagage

Trois études recensées soulignent l'intérêt des pratiques d'étagage de l'enseignant.e pour soutenir le développement des FE (MdT et CI) chez l'enfant, bien que le lien avec le langage soit peu documenté.

Selon l'étude britannique de Gathercole et Alloway (2004), l'étagage offert par l'enseignant.e lors de tâches comportant plusieurs consignes favorise le développement de la MdT et du vocabulaire chez les enfants de 5 à 6 ans. Cette étude établit explicitement des liens entre la MdT et le langage, en soulignant l'importance d'un accompagnement adapté au rythme de l'enfant. Plus précisément, ils montrent que des interventions ciblées soutiennent la mobilisation de la MdT, notamment lorsque l'enfant doit mémoriser et suivre simultanément plusieurs consignes (p. ex. décomposer une tâche en étapes, répéter les consignes ou recourir à un aide-mémoire visuel). De telles interventions contribuent également au développement du vocabulaire, tel que lorsque l'enseignant.e modélise des stratégies de mémorisation ou explicite le sens de mots rencontrés dans les consignes complexes (p. ex. nommer et expliquer des termes clés, reformuler les actions attendues). Néanmoins, bien que cette étude établisse clairement des liens entre la MdT et le langage, elle n'aborde pas l'influence de ces pratiques d'étagage sur le déploiement du CI chez l'enfant.

La recension de Kray et Ferdinand (2013) souligne l'importance pour l'enseignant.e de soutenir les stratégies et processus d'apprentissage afin de renforcer le contrôle cognitif (CI) et de solliciter la MdT chez l'enfant. Les auteurs mettent de l'avant la stratégie de verbalisation à voix haute, qui incite l'enfant à exprimer les actions et informations essentielles pour accomplir une tâche (p. ex. énoncer à voix haute les étapes d'un problème, rappeler les consignes, anticiper les actions suivantes). Cette pratique favorise la réflexion, la visualisation et l'anticipation, toutes des habiletés liées au CI, tout en mobilisant la MdT. Néanmoins, cette recension se concentre sur les FE et ne documente pas directement le développement langagier de l'enfant.

Les pratiques basées sur l'étagage sont également observées dans l'étude américaine menée par White et Carlson (2021) auprès d'enfants de 3 ans lors d'une activité de visualisation d'histoires. À la suite de la lecture d'une histoire animée par l'enseignant.e, l'enfant est invité à la simuler à partir d'images variées sur un tableau. Dans ce contexte d'apprentissage, l'encouragement ainsi que la démonstration de l'enseignant.e furent retenus comme des interventions permettant une amélioration de la capacité d'autorégulation de l'enfant (CI). Notamment, cette amélioration s'explique par les actions attendues pour cette activité qui sont

modélisées par l’enseignant.e de façon verbale ou non-verbale. Néanmoins, les résultats de cette étude soulèvent l’impossibilité de déterminer les indicateurs concrets pouvant conduire à une telle influence sur l’autorégulation chez l’enfant. Malgré ces résultats, cette étude n’aborde pas directement le développement langagier de l’enfant ni même le développement de sa MdT.

Le tableau 4 illustre l’influence des pratiques présentées dans les études recensées, en précisant dans quelle mesure la MdT et le CI sont mobilisés et l’étendue des liens établis avec le langage, lorsque celui-ci est documenté.

Tableau 4 : Synthèse de la portée des pratiques sur la MdT, le CI et le développement langagier

Pratiques	Références	Clientèle ciblée (Âge)	Influence sur la MdT et le CI			Influence sur le développement langagier		
			Documentée	Partiellement documentée	Non documentée	Documentée	Partiellement documentée	Non documentée
Basées sur le libre choix	Barker et al. (2014)	6-7 ans		X		X (Fluidité verbale)		
	Castello et al. (2022)	3-6 ans	X					X
	Goble et Pianta (2017)	3-5 ans		X (CI)		X		
Basées sur l’étayage	Gathercole et Alloway (2004)	5-6 ans	X (MdT)			X (Vocabulaire)		
	Kray et Ferdinand (2013)	Enfant d’âge préscolaire et primaire	X					X
	White et Carlson (2021)	3 ans		X (CI)				X

Discussion

Cette recension brosse un portrait des pratiques enseignantes qui permettent à l’enfant d’âge préscolaire de mobiliser sa MdT et son CI et qui sont susceptibles de soutenir son langage. L’analyse des écrits met en évidence deux constats : les études montrent des limites quant aux retombées concrètes des pratiques recensées sur la MdT, le CI et le développement langagier orientant ainsi un intérêt de recherche pour des pratiques plus universelles, voire susceptibles d’être appliquées à un large éventail de contextes, mais aussi révèlent des liens potentiels avec les pratiques reconnues comme favorables au langage.

Vers des pratiques universelles pour soutenir la MdT, le CI et le langage à l’éducation préscolaire

Cette recension montre que les pratiques basées sur le libre choix et l’étayage sont pertinentes pour soutenir la MdT, le CI et le développement langagier de l’enfant. Cependant, la plupart des études n’explicitent pas comment elles favorisent la mobilisation de ces deux FE ni de leurs sous-composantes, et l’impact sur le langage est souvent absent ou limité à une seule habileté. Par exemple, le langage est documenté de façon générale dans l’étude de Goble et Pianta (2017), et abordé en ne précisant qu’une seule habileté langagière dans celle de Barker et al. (2014), soit la fluidité verbale. D’autre part, au regard de cette recension, il apparaît que, à notre connaissance, il ne semble pas exister de documents, d’articles ou d’études recensant les pratiques qui permettent la mobilisation de la MdT et du CI en plus de soutenir les habiletés langagières à l’éducation préscolaire. Ce manque de liens dans les pratiques visant à soutenir à la fois les FE et le langage semble découler du fait que les FE sont rarement mises en relation avec les différents domaines du développement global à l’éducation préscolaire, et ce, malgré leur mention dans le programme ministériel (MEQ, 2023). Par ailleurs, les pratiques proposées aux enseignant.es en contexte d’éducation préscolaire demeurent souvent compartimentées : elles visent spécifiquement certains domaines de développement (p.

ex. le langage) sans soutenir simultanément d'autres habiletés, comme les FE. Pourtant, diverses études mettent en évidence un lien bidirectionnel : les FE nourrissent le langage, qui, en retour, soutient leur développement (p. ex. Carlson et al., 2005; Lidstone et al., 2012; Muller et al., 2009). Dans cette perspective, il apparaît pertinent de se demander si des pratiques plus « universelles », voire moins centrées sur une habileté particulière, pourraient mobiliser, entre autres, la MdT et le CI des enfants à l'éducation préscolaire tout en favorisant leur développement langagier. Cela souligne le besoin d'investigations supplémentaires sur cette question.

Pratiques recensées aux retombées langagières possibles

Parmi les pratiques recensées mobilisant les FE, dont la MdT et le CI, il est possible d'observer des convergences avec celles favorables au développement langagier de l'enfant (voir tableau 3). Offrir une place centrale à l'enfant, notamment par le libre choix, et mettre en œuvre quotidiennement des pratiques d'étayage, comme la modélisation, semblent permettre à l'enfant de mobiliser la MdT et le CI, et aussi de soutenir son langage.

Pertinence d'offrir une place centrale à l'enfant par le libre choix. Accorder quotidiennement une place centrale à l'enfant, en tenant compte de ses besoins, émotions et intérêts, favorise sa capacité à comprendre et à s'exprimer oralement (Curby et al., 2013; Dickinson et Porche, 2011; Hamre et Pianta, 2005; MEQ, 2023). Permettre le libre choix en classe soutient, d'une part, son CI (Barker et al., 2014) et, d'autre part, son développement langagier (MEQ, 2023). Par exemple, lors du jeu libre, le fait de choisir ses crayons pour créer une œuvre artistique incite l'enfant à interagir avec l'écrit en agissant tel un scripteur, tout en contrôlant ses gestes selon leur utilisation, ce qui exerce son inhibition motrice (Duval et al., 2023). Ainsi, le libre choix semble pertinent pour mobiliser les FE et pour soutenir le développement langagier (Barker et al., 2014; Goble et Pianta, 2017).

Pertinence de mettre en place des pratiques d'étayage : miser sur la modélisation. À l'éducation préscolaire, les pratiques d'étayage – l'accompagnement quotidien offert par l'enseignant.e – favorisent le développement global de l'enfant, notamment ses habiletés langagières (Cloutier, 2012). Parmi ces pratiques, la modélisation des actions par des démonstrations concrètes visant à soutenir l'enfant dans sa tâche semble simultanément l'aider à mobiliser ses FE, voire soutenir le développement de la MdT et du CI (White et Carlson, 2021). Lorsque l'enseignant.e modélise verbalement une action (p. ex. formuler une demande à un pair), il ou elle soutiendrait non seulement sa capacité à interagir verbalement (langage oral) (Barnes et Dickinson, 2018; MEQ, 2023), mais aussi sa capacité à mémoriser temporairement une information (MdT verbale), pour adopter, par la suite, un comportement verbal adéquat et réfléchi – mettant de l'avant le rappel en mémoire et l'inhibition verbale (Duval et al., 2023).

L'analyse des résultats a permis d'identifier que les pratiques basées sur le libre choix et les pratiques axées sur l'étayage permettent, entre autres, de mobiliser les FE et s'avèrent susceptibles de soutenir le langage à l'éducation préscolaire. En effet, certains passages des études nécessitent d'être nuancés, car ils s'appuient sur des interprétations pouvant être soutenues par d'autres écrits scientifiques.

Au regard des pratiques basées sur le libre choix, bien que Castello et al. (2022) ne documentent pas le langage, l'idée selon laquelle la prise de décision offrirait des occasions d'échanges significatifs avec l'enseignant.e peut s'appuyer sur les travaux de Goodman (2014, cité dans Makdissi, 2021), qui montrent que les situations authentiques de communication favorisent le développement langagier. De même, dans l'étude de Goble et Pianta (2017), l'idée que l'enseignant.e soutient les habiletés langagières en encourageant l'enfant à justifier ses choix ne provient pas directement des résultats empiriques, mais peut s'appuyer sur d'autres écrits, tels que Pyle et al. (2017), qui démontrent que la verbalisation de la pensée contribue au développement du vocabulaire et à l'organisation du discours. Dans le cas de Barker et al. (2014), l'explication détaillée de la mobilisation de la MdT, par la mémorisation des étapes, et du CI, par la gestion des distractions, peut être éclairée par d'autres cadres conceptuels, notamment la distinction des sous-composantes du CI décrite par Duval et al. (2023) – le rappel en mémoire et la résistance à l'interférence – ce qui permet de mieux comprendre comment ces pratiques peuvent concrètement soutenir ces FE chez l'enfant. Concernant les pratiques basées sur l'étayage, bien que certaines études ne documentent pas explicitement le langage, plusieurs passages s'appuient sur des extrapolations éclairées par la littérature. Par

exemple, dans l'étude de Gathercole et Alloway (2004), les liens entre étayage et vocabulaire sont établis, mais l'idée que l'enfant structure davantage sa pensée ou enrichit son vocabulaire grâce aux échanges verbaux durant l'étayage s'appuie sur des fondements théoriques plus larges concernant l'acquisition langagière. Puis, l'étude de White et Carlson (2021) et la recension de Kray et Ferdinand (2013) ne portent pas sur le développement langagier, mais le fait d'envisager que des pratiques de verbalisation ou des échanges fréquents avec l'enseignant.e puissent soutenir le langage repose sur d'autres écrits en ce sens (p. ex. Yang et al., 2021).

Ainsi, il apparaît nécessaire d'explorer la mise en œuvre de ces pratiques en contexte réel au sein du quotidien à l'éducation préscolaire afin d'éclairer davantage leur influence sur le développement de la MdT, du CI et du langage chez l'enfant – rejoignant entre autres les constats de l'étude de Moreno et al. (2017). Dans cet élan, l'implication active de l'enseignant.e apparaît comme une approche prometteuse, notamment lorsqu'il est question de pratiques favorisant la mobilisation de la MdT et du CI chez l'enfant (Muir et al., 2023) – ce qui justifie de futures recherches réalisées sur le terrain afin d'explorer la manière dont ces pratiques peuvent être concrètement appliquées pour veiller au développement langagier.

Limites

Cette contribution s'accompagne de certaines limites associées à la démarche employée qu'il importe de préciser. Bien que les écrits scientifiques, notamment Peters et ses collaborateurs (2022), soulignent l'importance d'une approche systématique de recension, celle-ci n'a pas été suivie dans le cadre de la présente étude, et aucune méthode formalisée de sélection, d'évaluation critique ou de synthèse des sources n'a été appliquée. De ce fait, il est donc important de préciser que certaines études intéressantes ont peut-être été omises, et les résultats doivent être interprétés avec prudence.

Conclusion

En conclusion, cet article a permis de mettre en évidence certaines limites concernant l'effet des diverses pratiques mobilisant la MdT et le CI sur le langage de l'enfant en contexte d'éducation préscolaire. Bien que des pratiques aient été recensées, des réflexions demeurent quant aux retombées concrètes sur les habiletés langagières développées à l'éducation préscolaire. Cette contribution offre ainsi un regard analytique sur les pratiques à privilégier en classe et souligne la nécessité d'approfondir les recherches afin de mieux les comprendre et de les optimiser au quotidien.

RÉFÉRENCES

- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 829–839. <https://doi.org/10.1038/nrn1201>
- Bailey, R. et Jones, S. M. (2019). An integrated model of regulation for applied settings. *Clinical child and family psychology review*, 22(1), 2-23. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00288-y>
- Barker, J. A., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R. et Munakata, Y. (2014). Less structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5, article 593. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593>
- Barnes, E. M. et Dickinson, D. K. (2018). Relationships among teachers' use of mental state verbs and children's vocabulary growth. *Early Education and Development*, 29(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1440844>
- Blair, C. et Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>

- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301.
- Bouchard, C., Charron, C. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 338-371). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Gagné, A., Charron, C. et Parent, A.-S. (2022). Le langage oral. Dans I. Montésinos-Gelet, M. D. Saint-André, A. Charron et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (p. 175-190). Chenelière Éducation.
- Carlson, S. M., Davis, A. C. et Leach, J. G. (2005). Less is more: Executive function and symbolic representation in preschool children. *Psychological science*, 16(8), 609-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01583.x>
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47(2), 218-228. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.010>
- Castelo, R. J., Meuwissen, A. S., Distefano, R., McClelland, M. M., Galinsky, E., Zelazo, P. D. et Carlson, S. M. (2022). Parent provision of choice is a key component of autonomy support in predicting child executive function skills. *Frontiers in Psychology*, 12, article 773492. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.773492>
- Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M. et Parent, A.-S. (2022a). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1088541ar>
- Charron, C., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2022b). Découvrir le langage oral et écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 118-131). Les Éditions CEC.
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement. *Psychologie canadienne*, 51(3), 149-163. <https://doi.org/10.1037/a0020031>
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie. Pour un enfant à son plein potentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- Cunningham, D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 37, 501-507. <https://doi.org/10.1007/S10643-009-0370-8>
- Curby, T. W., Brock, L. L. et Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education & Development*, 24(3), 292-309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Diamond, A. (2009). All or none hypothesis: A global-default mode that characterizes the brain and mind. *Developmental psychology*, 45(1), 130-138. <https://doi.org/10.1037/a0014025>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. et Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126%2Fscience.1204529>

- Dickinson, D. K. et Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S. et Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/026565901557216>
- Duval, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2017). Le développement des fonctions exécutives chez les enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 121-137. <https://doi.org/10.4000/dse.1948>
- Duval, S., Couttet, J. et Montminy, N. (2023). La validation de contenu d'un outil d'observation des fonctions exécutives selon la méthode Delphi. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(2), 1-40. <https://doi.org/10.7202/1111097>
- Duval, S., Montminy, N. et Gaudette-Leblanc, A. (2018). Perspectives théoriques à l'égard des fonctions exécutives en contexte éducatif chez les enfants d'âge préscolaire. *Revue Neuroéducation*, 5(2), 93-108. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20180502.93>
- Éthier, O. (2023). *La relation entre les perceptions et les pratiques déclarées/observées du personnel éducatif/enseignant quant au développement des habiletés liées à la mémoire de travail et au contrôle inhibiteur au sein du développement global de l'enfant âgé de 4 ans en CPE/éducation préscolaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10945>
- Fortin, M. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gathercole, S. E. et Alloway, T. P. (2004). Working memory and classroom learning. *Dyslexia Review*, 15, 4-9.
- Gathercole, S.E., Tiffany, C., Briscoe, J., Thorn, A. et the ALSPAC Team. (2005). Developmental consequences of poor phonological short-term memory function in childhood: A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 598-611. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00379.x>
- Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R. et Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1101-1114. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1101>
- Goble, P. et Pianta, R. C. (2017). Teacher-child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early education and development*, 28(8), 1035-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Julien-Gauthier, F., Dionne, C., Héroux, J. et Mailhot, S. (2012). Observation de pratiques pour développer des habiletés de communication chez les enfants du préscolaire qui ont des incapacités. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 101-134. <https://doi.org/10.7202/1016751ar>
- Justice, L. M., Jiang, H. et Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>

- Kray, J. et Ferdinand, N. K. (2013). How to improve cognitive control in development during childhood: Potentials and limits of cognitive interventions. *Child Development Perspectives*, 7(2), 121-125. <https://doi.org/10.1111/cdep.12027>
- Lemire, C., Dionne, C. et Myre-Bisaillon, J. (2022). Défis et facilitateurs lors de l'implantation de pratiques d'intervention naturalistes pour soutenir le développement de la littératie en milieu de garde éducatif à l'enfance. *Langue et littératie*, 24(2), 1-24. <https://doi.org/10.20360/langandlit29580>
- Lidstone, J. S., Meins, E. et Fernyhough, C. (2012). Verbal mediation of cognition in children with specific language impairment. *Development and Psychopathology*, 24(2), 651-660. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000223>
- Makdissi, H. (2021, 5 octobre). *Favoriser le développement langagier des enfants de la classe maternelle en respectant les prescriptions du nouveau programme d'éducation préscolaire*. CTREQ. <https://rire.ctreq.qc.ca/favoriser-le-developpement-langagier-des-enfants-de-la-classe-maternelle-en-respectant-les-prescriptions-du-nouveau-programme-deducation-prescolaire/>
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- 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>
- McClelland, M.M., Cameron, C.E., Connor, C.M., Farris, C.L., Jewkes, A.M. et Morrison, F.J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Miyake, A. et Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Moreno, A. J., Shwayder, I. et Friedman, I. D. (2017). The function of executive function: Everyday manifestations of regulated thinking in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 45, 143-153. <https://doi.org/10.1007/s10643-0160777-y>
- Müller, U., Jacques, S., Brocki, K. et Zelazo, P. D. (2009). The executive functions of language in preschool children. In A. Winsler, C. Fernyhough et I. Montero (dir.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (p. 53-68). New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511581533.005>
- Muir, R. A., Howard, S. J. et Kervin, L. (2023). Supporting early childhood educators to foster children's self-regulation and executive functioning through professional learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 67(2), 170-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.12.001>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Khalil, H., Larsen, P., Marnie, C., Pollock, D., Tricco, A. C. et Munn, Z. (2022). Best practice guidance and reporting items for the development of scoping review protocols. *JBI evidence synthesis*, 20(4), 953-968. <https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00242>

- Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 39(1), 99-118. <https://doi.org/10.3917/cont.039.0099>
- Pyle, A., DeLuca, C. et Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture* (Cahiers des sciences de l'éducation, n° 118). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M. et Lonigan, C. J. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 147(4), article 329. <https://doi.org/10.1037/bul0000322>
- Tomasello, M. (1995). Language is Not an Instinct. *Cognitive Development*, 10, 131-156. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90021-7](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90021-7)
- White, R. E. et Carlson, S. M. (2021). Pretending with realistic and fantastical stories facilitates executive function in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 207, article 105090. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105090>
- 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, article 649680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649680>