

Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves ?

Étude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM (Soutenir et observer le langage en classe de deuxième maternelle)

L. DESMOTTES, S. LEROY, C. MAILLART

RÉSUMÉ : Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves ? Étude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM (Soutenir et observer le langage en classe de deuxième maternelle)

Lors de l'enseignement préscolaire, les enfants peuvent bénéficier quotidiennement d'interactions verbales riches et diversifiées, avec leur enseignant et leurs pairs. La qualité de ces interactions va jouer un rôle prépondérant sur le développement langagier des enfants. Cependant, différentes études démontrent que le soutien langagier offert dans les milieux éducatifs en petite enfance est parfois de qualité insuffisante et doit être amélioré. Cette étude a pour objectif de comparer l'efficacité de différentes modalités d'implémentation d'un programme d'intervention destiné à accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer la qualité des interactions en classe. Quatre dispositifs variant selon l'intensité du support proposé aux enseignants (formation combinée ou non à une rétroaction réflexive sur les pratiques) ont été implémentés auprès de 39 enseignants préscolaires. Les résultats indiquent que les dispositifs à haut niveau de soutien faisant intervenir plusieurs modalités paraissent comme plus prometteurs pour améliorer la qualité des interactions en classe.

Mots clés : *Accompagnement professionnel – Approche préventive – Développement du langage – Enseignement préscolaire.*

SUMMARY: How can preschool teachers be supported to improve the language development of their pupils? A study of the efficacy and effectiveness of various implementation systems of the French SOLEM tool (Supporting and observing language in a kindergarten class)

During preschool education, children can benefit from rich and diverse interactions with their teacher and their peers. The quality of these interactions will play a major role in the language development. However, some studies show that the language support offered in preschool must be improved. This study aims at comparing the effectiveness of different professional development devices to help kindergarten teachers to improve the development of language and communication in children. Four devices varying in support intensity (training combined or not with a reflexive feedback on practices) were also tested in 39 kindergarten teachers. The results indicate that high-level devices appear to be more promising to promote the quality of interactions in support of language development.

Key words: *Professional development – Preventive approach – Language development – Preschool education.*

RESUMEN: ¿Cómo se puede apoyar a los docentes de preescolar para mejorar el desarrollo del lenguaje de sus alumnos? Estudio de la eficacia de diferentes dispositivos de aplicación de la herramienta francesa «SOLEM» (Apoyar y observar el lenguaje en el nivel preescolar)

En la educación preescolar, los niños pueden beneficiarse de las interacciones verbales enriquecedoras y diversas con su maestro y sus compañeros a diario. La calidad de estas interacciones desempeñará un papel importante en el desarrollo del lenguaje de los niños. Sin embargo,

Département de logopédie, Université de Liège - Unité de recherche Enfances
Coordonnées des auteures
Unité de Logopédie clinique, Quartier Village 2, rue de l'Aunaie, 30 - Bât. B38, 4000 Liège (Sart-Tilman), Belgique.
Emails : lise.desmottes@uliege.be ; sandrine.leroy@uliege.be ; christelle.maillart@uliege.be
Auteur de correspondance
Lise Desmottes, Unité de Logopédie clinique, Quartier Village 2, rue de l'Aunaie, 30 - Bât. B38, 4000 Liège (Sart-Tilman), Belgique.

Conflicts d'intérêts : les auteures déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêt.

Pour citer cet article : Desmottes, L., Leroy, S. & Maillart, C. (2020). Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves ? Étude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM (Soutenir et observer le langage en classe maternelle). A.N.A.E., 164, 43-55.

diversos estudios muestran que el apoyo lingüístico proporcionado en los entornos de la educación en la primera infancia es a veces de calidad insuficiente y debe mejorarse. El propósito de este estudio es comparar la efectividad de diferentes métodos de implementación de un programa de intervención diseñado para ayudar a los docentes de preescolar a mejorar la calidad de las interacciones en el aula. Se aplicaron cuatro dispositivos que variaban según la intensidad del apoyo propuesto a los docentes (capacitación combinada o no con feedback reflexivo sobre las prácticas) con 39 docentes de preescolar. Los resultados indican que los dispositivos con un alto nivel de apoyo que incluyen varias modalidades parecen ser más prometedores para mejorar la calidad de las interacciones en el aula.

Palabras clave: Apoyo profesional – Enfoque preventivo – Desarrollo del lenguaje – Educación preescolar..

Introduction

Le développement du langage au cours de la petite enfance constitue un déterminant important de la réussite éducative des enfants (Dickinson & Porsche, 2011 ; Duncan *et al.*, 2007 ; Manning, Homel & Smith, 2010 ; Pagani & Fitzpatrick, 2014). D'une part, les liens entre le langage oral et le langage écrit sont clairement établis. Les résultats de Duncan *et al.* (2007), qui proviennent de l'analyse des données de six études longitudinales (n = 36 000 enfants), démontrent que les habiletés langagières d'un enfant âgé de 5 ans sont, après les habiletés mathématiques, le deuxième plus important facteur permettant de prédire son rendement scolaire en français et en mathématiques en quatrième année primaire. Par ailleurs, des enfants qui présentaient un retard en langage oral à 4 ans ont obtenu à l'adolescence des performances significativement inférieures à celles d'un groupe contrôle tant en langage oral qu'en langage écrit (Snowling, Bishop & Stothard, 2000 ; Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998). Des différences significatives sont observées entre des enfants dits parleurs tardifs (retard dans l'apparition des premiers mots et/ou combinaisons de mots) et des enfants tout-venants à l'âge de 9 ans dans des épreuves de reconnaissance et de production de mots écrits, ainsi que dans des épreuves de compréhension écrite (Rescorla, 2002). Le langage oral soutient également le développement des précurseurs à l'écrit, dont la conscience phonologique et la connaissance des règles de l'écrit (Justice, Meier & Walpole, 2005), habiletés fortement associées aux compétences en lecture au primaire (Duncan *et al.*, 2007). D'autre part, les habiletés langagières de l'enfant vont influencer sa capacité à entrer en relation avec les autres, contribuant ainsi au développement de ses habiletés sociales (Bierman, 2004). Ces habiletés engendreront des effets sur son fonctionnement psychosocial (dont l'estime de soi, le bien-être psychologique) jusqu'à l'âge adulte (Duncan *et al.*, 2007 ; Durham, McKinnon & Schulman, 2007 ; Shonkoff, 2012). On peut voir là l'importance du langage en tant que vecteur de développement de la personne et de la santé.

Par conséquent, la présence de retards de langage chez l'enfant en bas âge représente un important problème de santé publique (Law *et al.*, 2017). À l'âge de 4-5 ans, il est estimé que 7,6 % des enfants sont diagnostiqués avec un trouble développemental du langage, c'est-à-dire un retard de langage important en l'absence de cause neurologique, sensorielle ou cognitive identifiée (Norbury *et al.*, 2016). Sachant que la présence d'un retard langagier à l'âge de 4 ans est à la fois prédictive de la persistance de difficultés langagières

à l'âge de 12 ans (Hayiou-Thomas, Dale & Plomin, 2014), de difficultés en langage écrit (Snowling *et al.*, 2000) et compromet la capacité de l'enfant à entrer en relation avec les autres (Bierman, 2004), il est important d'intervenir tôt auprès des enfants présentant un retard langagier.

Étant donné l'importance du développement du langage en tant que vecteur du développement de la personne et de la santé, une réflexion autour de l'offre de services aux jeunes enfants, en sus de l'offre traditionnelle des services directs d'évaluation et de thérapie aux enfants, s'impose (St-Jacques & Dussault, 2007). Des mesures d'intervention dites indirectes, c'est-à-dire basées sur le soutien des personnes de référence pour l'enfant, dont ses parents, ont ainsi démontré leur efficacité (Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2006). Il a également été démontré que ce type d'intervention indirecte, lorsqu'offerte par les parents et soutenue par l'orthophoniste, peut être aussi efficace que l'intervention directe de la part de l'orthophoniste (Gallagher & Chiat, 2009), surtout lorsqu'elle est donnée dans un milieu de vie significatif pour l'enfant, comme dans sa famille.

Toutefois, en milieu défavorisé, la participation des parents est souvent difficile à obtenir, ces derniers étant eux-mêmes confrontés à des défis personnels qui limitent leur investissement dans ce processus thérapeutique. À l'âge de 4 ans, le fait que de plus en plus d'enfants fréquentent l'école maternelle en fait un milieu très propice pour ce type d'intervention indirecte.

Rôle des enseignants dans le développement du langage

Le contexte éducatif préscolaire est un milieu privilégié pour promouvoir le développement des habiletés langagières des jeunes enfants. Les enseignants préscolaires peuvent y soutenir le langage des enfants notamment en commentant ce que l'enfant fait, en lui posant des questions ouvertes, en reformulant ou encore en enrichissant ses propos (Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer & Lindsay, 2015). Ces moments jouent un rôle essentiel dans le développement des habiletés langagières et communicationnelles des enfants, capacités indispensables d'apprentissage et de socialisation. En d'autres mots, plus que la nature des activités proposées, c'est la qualité de l'interaction enseignant/enfant, c'est-à-dire la présence d'interactions sensibles et riches avec l'enseignant dans un climat positif, qui est déterminante dans le soutien aux apprentissages des enfants (Burchinal, 2018). De manière intéressante, selon Gosse,

Fig

McGinty, Mashburn, Hoffman & Pianta (2014), un soutien émotionnel de haute qualité serait essentiel pour que les enfants, et spécifiquement ceux ayant un niveau de développement langagier plus faible que leurs pairs du même âge, puissent bénéficier du soutien à l'apprentissage offert.

Si les enseignants préscolaires bénéficient quotidiennement de nombreuses occasions pour favoriser et entretenir des interactions langagières de qualité, ils se sentent souvent démunis et peu outillés face à cette tâche. Ce constat, réalisé par les différents intervenants œuvrant dans un contexte éducatif préscolaire, est corroboré par les résultats de nombreuses études montrant que le soutien langagier offert dans les milieux éducatifs en petite enfance est malheureusement parfois de qualité insuffisante pour développer adéquatement le langage et la communication des enfants, en particulier chez les plus vulnérables (Dickinson, 2011 ; Gosse *et al.*, 2014). La relation entre le statut socio-économique et le développement langagier des enfants est influencée par la quantité et le type d'interactions que les parents et les enseignants entretiennent avec eux. En raison d'une accumulation d'un plus grand nombre de facteurs de risque (faible scolarité des parents, antécédents familiaux de difficultés d'apprentissage, etc.), les enfants issus de milieux plus défavorisés présentent un langage moins riche et complexe que leurs pairs issus de milieux plus aisés (Sylvestre & Mérette, 2012 ; Hoff, 2013). Hart et Risley (1995) montrent par exemple que les mères issues de milieu défavorisé passent environ 7 minutes par heure à interagir avec leur enfant, comparativement à 42 minutes pour les mères de milieux plus favorisés. Ces pratiques parentales moins stimulantes nuisent, en retour, au développement du langage de l'enfant, dont le vocabulaire (Arriaga *et al.*, 1998). Les enfants issus de milieux plus précaires présentent par ailleurs une plus forte probabilité d'être confrontés à des interactions réactives, dans lesquelles le langage qu'ils entendent est plus directif et moins diversifié que celui de leurs pairs de milieux socio-économiques plus élevés (Burchinal, Vandergift, Pianta & Mashburn, 2010 ; Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea & Hedges, 2010 ; Suskind *et al.*, 2016). Il apparaît dès lors essentiel de mettre en place des actions préventives visant à améliorer la qualité des interactions à l'école maternelle afin de diminuer le fossé existant, en termes de développement langagier et communicationnel, entre les enfants issus de milieux précaires et ceux issus de milieux plus favorisés.

Augmenter la qualité des interactions enseignant/élèves

De nombreux programmes sont proposés pour former et accompagner les enseignants en matière de soutien du langage oral et d'émergence de l'écrit, mais les répercussions sur les enfants demeurent assez modestes, malgré l'intensité de l'accompagnement qui leur est offert (Hindman, Erhart & Wasik, 2012 ; Wasik & Hindman, 2014). De plus, les enfants ayant déjà un bon niveau d'habiletés langagières bénéficient davantage de ces interventions par rapport aux enfants présentant un retard langagier (Gosse *et al.*, 2014 ; Hindman *et al.*, 2012). En guise d'explications, Wasik et Hindman (2014) pointent la complexité d'amener des changements dans les interactions enseignant/enfants. Ainsi, l'utilisation de certains types de techniques, dont celles d'étayage langagier, est plus difficile à instaurer auprès des enfants, notamment auprès de ceux qui parlent moins (Pentimonti & Justice, 2010). La pratique de ces techniques requiert entre autres que l'enseignant s'ajuste, à la suite de son observation et de son écoute, sur le plan langagier de l'enfant, afin de lui offrir des modèles légèrement plus avancés que celui actuel (Girolametto & Weitzman, 2002 ; Vygostki, 1985). De même, il importe que ces techniques soient appliquées dans le cadre concret de la pratique enseignante, au quotidien en classe. Une formation basée sur la transmission de connaissances (formation traditionnelle), souvent en grand groupe, serait l'une des causes de ce faible transfert. La recherche démontre actuellement les limites de cette modalité de développement professionnel (DP) sur les changements induits dans les pratiques enseignantes (Peeters *et al.*, 2015 ; Zaslow, Tout, Halle, Whittaker & Lavelle, 2010) et sur le langage des enfants (Wasik, Bond & Hindman, 2006). La recherche sur les modalités de DP les plus efficaces en ce qui concerne le soutien du développement langagier et de l'émergence de l'écrit souligne l'importance d'inclure des activités basées sur la relation (Cunningham, Etter, Platas, Wheeler & Campbell, 2015). Ces modalités de DP recouvrent, entre autres, 1) les communautés de pratique : des groupes de professionnels travaillent ensemble autour d'un objet commun centré sur la recherche de solutions à un problème identifié dans leurs pratiques enseignantes ; 2) la guidance par autoconfrontation : l'enseignant visualise une vidéo de sa propre pratique avec une tierce personne qui le guide et l'aide à développer son savoir-faire. Le rôle de cette tierce personne est important. Les dispositifs de formation qui ne s'appuient pas sur l'accompagnement par une personne facilitatrice démontrent une progression limitée du processus de réflexion (Calandra, Gurvitch & Lund, 2008). Cette

personne-ressource se situe dans une position idéale pour fournir au participant des commentaires rétroactifs essentiels à son apprentissage. Lors de cette séance d'autoconfrontation, il était donc primordial de susciter une démarche de réflexion, tout en faisant preuve de bienveillance pour ne pas tomber dans le jugement. Les enseignants ayant bénéficié de ces entretiens d'autoconfrontation se montrent plus sensibles aux intérêts et aux besoins de l'enfant et stimulent davantage son langage. Cette démarche réflexive serait essentielle pour amener des changements au niveau de la pratique (Gaudin & Chaliès, 2015 ; Marsh & Mitchell, 2014) ; 3) Le « *coaching* » direct : il s'agit d'une modalité durant laquelle l'enseignant et l'orthophoniste travaillent en co-intervention. L'orthophoniste sensibilise en direct l'enseignant aux tentatives de communication des enfants, aux stratégies pouvant être utilisées pour stimuler le langage à un moment précis. Les rétroactions sont données en temps réel. Récemment, Haring Biel et ses collaborateurs (2019) ont regroupé les différents dispositifs de DP en 4 catégories : 1) le partage d'informations (ex., formation en présentiel, réseaux sociaux, rencontres) qui vise à « dire ce qu'il faut faire » ; 2) le modelage (en direct ou en différé) qui vise à « montrer qu'il faut faire » ; 3) la guidance ou l'étyage (instructions en situation ou en différé, aides visuelles, le *coaching* direct, etc.) qui visent à « aider à faire » et enfin 4) les dispositifs qui sollicitent la rétroaction réflexive sur la prestation réalisée (autoconfrontation, communauté de pratique ciblant l'analyse, etc.) qui permettent de « réfléchir sur ce qu'on fait ». Tous les auteurs s'accordent sur le fait qu'un programme de développement professionnel faisant intervenir différentes modalités d'accompagnement serait plus efficace qu'un programme mettant en œuvre une intervention unique (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richerdson & Orphanos, 2019 ; Markussen-Brown et al., 2017).

Ces travaux amènent à identifier et à évaluer spécifiquement les interventions à mener (ex., appliquer des stratégies efficaces en termes de soutien langagier) et leur implémentation (apprendre à des tiers, ici des enseignants, à appliquer des stratégies efficaces). À ce sujet, Haring Biel et al. (2019) soulignent que, bien qu'il existe un ensemble de preuves considérables démontrant l'effet des interventions sur l'amélioration des habiletés langagières et communicationnelles chez les enfants, les réflexions quant à leur implémentation demeurent particulièrement limitées. Or, pour qu'une intervention garde son efficacité, les enseignants doivent la mettre en place telle qu'elle a été conçue et évaluée par les chercheurs. Réfléchir à la meilleure manière

d'implémenter les interventions apparaît ainsi essentiel.

En résumé, il est important de promouvoir le développement des habiletés langagières chez les jeunes enfants pour soutenir leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, et de façon plus globale leur réussite éducative. L'école préscolaire constitue un contexte privilégié pour renforcer le développement du langage et de la communication des enfants. Les interactions qui se mettent en place au sein de la classe, aussi bien avec l'enseignant qu'avec les pairs, leur permettent d'entendre et d'utiliser de nouveaux mots, de créer de nouvelles phrases et de mieux comprendre leur sens. Les enseignants préscolaires sont ainsi des interlocuteurs privilégiés mais peu outillés par rapport au développement du langage et sur la façon dont il peut être soutenu en contexte préscolaire. D'importantes études se sont attardées au DP des enseignants préscolaires mais les données actuelles ne sont pas suffisamment claires pour identifier des lignes directrices quant au choix et aux conditions d'implémentation de différentes modalités de DP. La poursuite des recherches est donc essentielle.

Objectif et hypothèses de la recherche

Cette étude s'intéresse à l'implémentation d'une intervention destinée à aider des enseignants de 2^e maternelle (MSM) à mieux observer et soutenir le langage de leurs élèves. Plus particulièrement, elle compare l'efficacité de différentes modalités d'implémentation (variant selon l'intensité du support proposé aux enseignants : haut versus bas niveau de support) d'un outil permettant d'influencer positivement la qualité des interactions en classe.

L'outil étudié dans cette recherche se nomme SOLEM (Soutenir et observer le langage et la communication des enfants en classe de deuxième maternelle) (Maillart, Desmottes, Bergeron-Morin & Leroy, 2020). Celui-ci, conçu par des orthophonistes, se donne pour objectif de guider l'enseignant de 2^e maternelle pour déterminer les besoins de soutien langagier pour chaque enfant de la classe. L'enseignant est accompagné dans le développement des différentes composantes du langage (ex., la compréhension, le vocabulaire, la pragmatique, etc.) via un cheminement dans un arbre décisionnel, commençant par des observations générales. Par la suite, en cas de suspicion de difficultés, des questions de plus en plus spécifiques sont posées, l'objectif étant de dresser le profil langagier et communicationnel de l'enfant le plus précis possible. En fonction des réponses obtenues aux différentes sections, l'enseignant est amené à identifier le niveau de soutien nécessaire pour

chacun des enfants et à sélectionner les stratégies de soutien du développement langagier les plus adaptées aux difficultés rencontrées.

Plusieurs modalités d'implémentation de SOLEM ont été comparées. Les différentes conditions comportaient toutes une journée de formation ciblée sur le partage d'informations (découvrir l'outil, développer des connaissances) mais différaient par la présence ou l'absence d'un suivi proposé par la suite et par la nature de ce suivi (réflexif ou non, en groupe ou isolé). Conformément à ce que prône la littérature scientifique, nous émettons l'hypothèse que les dispositifs faisant intervenir un niveau de soutien plus intense (plusieurs modalités et présence d'un composant favorisant la rétroaction réflexive) seront plus favorables pour accompagner les enseignants dans l'utilisation de l'outil et seront, en conséquence, plus susceptibles d'amener une amélioration des connaissances liées au langage et de la qualité des interactions (Markussen-Brown *et al.*, 2017). De cet objectif général découle deux sous-objectifs qui nous apparaissent comme essentiels.

Le premier sous-objectif concerne la spécificité de notre intervention. Afin de mesurer l'efficacité des dispositifs mis en place, des mesures portant sur la qualité des interactions ont été prises. Afin d'affiner davantage nos prédictions, nous considérons que l'amélioration attendue dans le cadre d'une intervention ciblée sur le langage devrait être spécifique aux dimensions travaillées. Ainsi, les modifications de comportements attendus chez les enseignants devraient être observables dans des mesures liées au soutien à l'apprentissage, voire au soutien émotionnel (puisque'il existe un lien entre soutien émotionnel et apprentissage langagier, cf. Gosse *et al.*, 2014), mais pas sur des dimensions contrôles comme l'organisation de la classe.

Nous considérons que les dispositifs à haute intensité de soutien sont plus susceptibles d'optimiser l'utilisation de SOLEM et, en conséquence, d'améliorer la qualité des interactions. Le deuxième sous-objectif permet d'affiner cette prédiction. Il nous semble important de déterminer si l'un ou l'autre des deux dispositifs à haute intensité de soutien proposés a davantage d'impact. Peu de données sont disponibles concernant l'efficacité des dispositifs ciblant la rétroaction réflexive selon qu'elle soit réalisée en individuel ou en communauté de pratique. Nous ferons l'hypothèse que c'est davantage la posture réflexive travaillée et non la modalité (seul ou en groupe) qui est importante, aucune différence ne sera donc attendue dans les modalités de haut support selon la modalité de mise en œuvre (seul ou en groupe) sur la qualité des interactions.

Méthodologie

Le projet a été soumis au comité éthique de la Faculté de psychologie, logopédie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège et a reçu l'accord 1718-23.

Participants

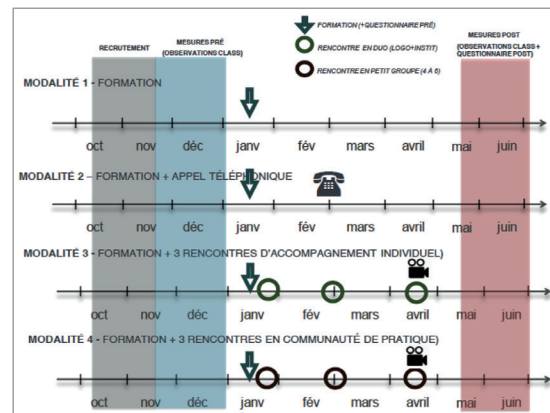
Au total, 39 enseignants belges francophones de 2^e maternelle ont participé au projet. L'échantillon recruté est assez représentatif, avec des réalités de terrain qui apparaissent comme très hétérogènes. Ainsi, les enseignants étaient âgés de 30 à 58 ans, avaient entre 8 et 36 années d'expérience dans le maternel. Leurs classes comptaient entre 10 à 33 enfants âgés entre 4 et 5 ans dont 0 à 26 enfants multilingues et entre 0 et 13 enfants suspectés avec des difficultés au niveau du développement langagier. Conformément aux règles éthiques et déontologiques, des formulaires de consentement ont été distribués à chacun des enseignants. Ceux-ci sont tous volontaires.

Procédure et mesures

Contenu des dispositifs d'implémentation de l'outil SOLEM

Quatre dispositifs d'implémentation de SOLEM ont été élaborés et mis à l'essai sur une année scolaire (entre janvier et juin) (figure 1). Chaque dispositif propose à tous les enseignants une formation initiale d'une journée sur le développement du langage et de la communication et sur la façon dont il peut être soutenu en contexte scolaire. Tous ces contenus sont soutenus par les grilles d'observation de SOLEM qui est distribué et expliqué lors de cette journée de formation. La formation était donc commune aux 4 dispositifs qui se différençaient selon la(es) modalité(s) qu'ils contenaient.

Figure 1. Schématisation des dispositifs expérimentaux.



Les dispositifs dits « à faible intensité de support », caractérisés par peu de modalités différentes

► Les enseignants du Dispositif 1 (n = 9) participent uniquement à la journée de formation.

Aucun accompagnement supplémentaire par rapport à SOLEM n'est proposé.

► Les enseignants du Dispositif 2 (n = 10) participent à la journée de formation. Par rapport au dispositif 1, les enseignants répartis dans le dispositif 2 bénéficient d'un contact téléphonique avec l'un des deux orthophonistes. Cette communication téléphonique est prévue deux mois après la journée de formation afin de faire le point sur l'avancement dans l'outil et répondre à leurs éventuelles questions.

Les dispositifs dits « à haute intensité de support », caractérisés par un nombre plus important de modalités différentes

► Les enseignants du Dispositif 3 (n = 10) participent à la journée de formation. De plus, trois séances d'accompagnement individuel (enseignant/orthophoniste) d'une heure environ sont également proposées à différents moments de l'année.

► Les enseignants du Dispositif 4 (n = 10) participent à la journée de formation. Trois séances d'accompagnement sont également proposées, mais cette fois-ci sous la forme de communautés de pratique (qui réunissent 4 à 6 enseignants géographiquement proches). Ces séances durent environ deux heures et sont également proposées à différents moments de l'année.

Les deux premières séances des dispositifs 3 et 4 consistent à guider l'enseignant d'une part, dans l'observation de ses propres pratiques et des enfants, et d'autre part, à identifier les besoins en termes de soutien langagier/communicationnel des enfants de son groupe classe puis de sélectionner des stratégies adéquates. Enfin, la troisième et dernière séance de l'accompagnement (dispositifs 3 et 4) consistait en une séance d'auto-confrontation via des séquences vidéo. Afin de préparer cette séance, l'orthophoniste se rendait en classe et filmait quelques activités (activité de grand groupe, rituels, ateliers, etc.). Les enseignants choisissaient le moment au cours duquel ils souhaitaient être filmés afin qu'ils soient le plus à l'aise possible. Trois séquences de 3 à 5 minutes étaient ensuite sélectionnées par l'orthophoniste afin de débriefer la mise en pratique des stratégies. Les extraits vidéo étaient ensuite visionnés par l'enseignant et l'orthophoniste.

Mesures

Afin de mesurer l'efficacité des dispositifs d'implémentation, plusieurs mesures ont été prises avant et après l'intervention auprès des enseignants.

► La qualité des interactions enseignant/enfants a été mesurée à l'aide du *Classroom Assessment Scoring System – Pre kindergarten* (CLASS Pre-K ; Pianta, La Paro & Hamre, 2005). Le Class Pre-K contient 10 dimensions évaluant les interactions enseignant-enfant. Chaque dimension est évaluée sur

une échelle de Likert en sept points, fournissant trois niveaux de qualité en fonction d'indicateurs comportementaux précis : faible (1 à 2), moyen (3 à 5) et élevé (6 à 7). Des recherches préalables (Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2007) ont montré que ces 10 dimensions se répartissaient entre trois composants principaux : « le soutien émotionnel », « l'organisation de la classe » et « le soutien à l'apprentissage ». Le « soutien émotionnel » comprend 4 dimensions (climat positif, climat négatif, sensibilité de l'enseignant, prise en considération du point de vue de l'enfant) et renvoie à la reconnaissance par l'enseignant des besoins, des émotions de l'enfant et au suivi de l'intérêt de l'enfant lors des différentes activités proposées. L'« organisation de la classe » comporte 3 dimensions (gestions des comportements, productivité, modalités d'apprentissage) et concerne l'aménagement spatio-temporel de la classe ainsi que la gestion des comportements des enfants dans le but de maximiser les temps d'apprentissage. Le « soutien à l'apprentissage » contient 3 dimensions (développement de concepts, qualité de la rétroaction et modelage langagier) et renvoie à la manière dont l'enseignant soutient le développement cognitif des enfants. Les observations ont été réalisées sur quatre cycles de 20 minutes, suivies de périodes de 10 minutes, durant laquelle l'observateur attribue les points aux diverses dimensions. Ces observations, réalisées par des orthophonistes certifiées, ont eu lieu le matin et se déroulaient dans les conditions les plus naturelles possible. Aucune activité n'a ainsi été imposée, les enseignants devant prendre en charge leur classe de manière habituelle.

► Les connaissances des enseignants par rapport aux pratiques de soutien langagier. Un questionnaire a été élaboré à partir de formulaires existants (Bandura, 2006 ; Kemple, Kim, Ellis & Han, 2008 ; Neuman & Cunningham, 2009) et distribué à tous les enseignants avant et après leur participation aux dispositifs d'accompagnement. Pour mesurer le niveau de connaissances des enseignants, un questionnaire de type « vrai ou faux » avec coefficient de certitude leur est proposé. L'indice de connaissance a été calculé en prenant en compte deux critères : 1) la véracité de la réponse et 2) le niveau de certitude de la réponse (de 1 – pas du tout sûr – à 4 – totalement sûr). Un point est attribué par réponse correcte. L'enseignant se voyait attribuer des points supplémentaires s'il associait une réponse correcte à un haut niveau de certitude (2 points ou 1 point en plus si les niveaux de certitude sont respectivement de 4 et 3). Par contre, des points étaient enlevés si une réponse incorrecte était associée à un haut niveau de certitude (2 points ou 1 point

en moins si les niveaux de certitude sont respectivement de 4 et 3). Un maximum de 90 points pouvait être atteint.

Répartition des enseignants au sein des différents dispositifs

Les enseignants ont été répartis dans les différents dispositifs de façon semi-aléatoire : les enseignants du Dispositif 4 devaient être géographiquement proches pour former des communautés de pratique. Ensuite, pour pouvoir être inclus dans les dispositifs 3 et 4, les enseignants devaient marquer leur accord pour mener une séance d'auto-confrontation sur base de vidéos. Les quatre groupes d'enseignants (Dispositifs 1 à 4) sont statistiquement similaires au niveau de la dimension du « soutien à l'apprentissage » mesurée à l'aide du CLASS Pre-K ($p = .95$) ainsi qu'au niveau des connaissances initiales sur le soutien au développement langagier en maternelle mesurées à l'aide du questionnaire ($p = .59$).

Résultats

Les données ont été traitées sur 27 enseignants. En effet, 30 % de l'échantillon a abandonné le projet en cours d'année pour différentes raisons (arrêt maladie ($n = 2$), manque de temps à consacrer au projet ($n = 10$)). Ce taux d'attrition élevé est malheureusement habituel. Si tous les enseignants ayant participé au projet ont complété l'entièreté du questionnaire lors du pré-test, seuls 13 d'entre eux nous ont remis les questionnaires lors du post-test.

L'ensemble des résultats obtenus sont présentés dans le *tableau 1* pour chaque domaine du CLASS Pre-K (soutien émotionnel/organisation de la classe/soutien à l'apprentissage) et dans le *tableau 2* pour le niveau de connaissances.

Impact du niveau de soutien sur les performances des enseignants

Pour répondre à la première question de recherche qui visait l'impact du niveau de soutien proposé dans l'implémentation sur les performances des enseignants (qualité des interactions mais aussi niveau des connaissances), des analyses paramétriques ont été menées sur les données du Class. En ce qui concerne les connaissances, en raison de la petite taille de l'échantillon, des analyses statistiques ont été réalisées à partir d'un test non paramétrique, le test de Wilcoxon pour échantillons appariés.

Une analyse de variance à mesures répétées, avec l'intensité du support (faible vs. élevé) comme variable intersujets ainsi que le temps (pré- vs. post-tests) comme variable intrasujets, a été effectuée dans chacun des deux domaines (soutien émotionnel et soutien aux apprentissages).

Concernant le Soutien émotionnel, les analyses statistiques révèlent que les scores obtenus entre le pré- et le post- test varient selon l'intensité du support (élevé/faible) de l'implémentation ($F[1,25] = 4.50, p = .04$). En effet, une hausse statistiquement significative de 0.51 point est uniquement observée dans les dispositifs à haut niveau de support

Tableau 1. Moyenne des résultats obtenus au CLASS PreK dans chacun des domaines et dimensions, en fonction du niveau de soutien proposé.

DOMAINES ET DIMENSIONS	FAIBLE INTENSITÉ DE SUPPORT				HAUTE INTENSITÉ DE SUPPORT			
	Dispositif 1 FORMATION SEULE (N = 6)		Dispositif 2 TÉLÉPHONE (N = 7)		Dispositif 3 ACC. INDIVIDUEL (N = 8)		Dispositif 4 COMM. PRATIQUE (N = 6)	
	Prétest Moy (E.T)	Postest Moy (E.T)	Prétest Moy (E.T)	Postest Moy (E.T)	Prétest Moy (E.T)	Postest Moy (E.T)	Prétest Moy (E.T)	Postest Moy (E.T)
SOUTIEN ÉMOTIONNEL	5.82 (1.03)	5.55 (0.85)	5.19 (0.73)	5.08 (0.83)	5.01 (0.99)	5.82 (1.04)	5.41 (1.15)	5.52 (1.13)
Climat positif	6.04 (1.48)	5.70 (0.90)	5.50 (0.79)	5.25 (0.87)	5.12 (1.36)	6.13 (0.83)	5.42 (1.75)	5.67 (1.41)
Climat négatif*	1.33 (0.44)	1.33 (0.37)	1.86 (0.48)	1.86 (0.64)	1.75 (0.68)	1.53 (0.59)	1.50 (0.45)	1.50 (0.52)
Sensibilité de l'enseignant	5.50 (1.19)	5.16 (1.06)	5.11 (1.03)	4.68 (1.22)	4.91 (1.09)	5.81 (1.08)	4.96 (1.54)	5.13 (1.25)
Point de vue de l'enfant	5.08 (1.37)	4.66 (1.39)	4.04 (1.19)	4.25 (1.21)	3.78 (1.15)	4.88 (1.82)	4.75 (1.07)	4.79 (1.47)
ORGANISATION DE LA CLASSE	5.71 (0.67)	5.62 (0.61)	5.27 (0.62)	5.08 (0.84)	5.48 (0.83)	5.52 (0.57)	5.72 (0.99)	5.28 (0.76)
Gestion des comportements	6.25 (0.55)	5.62 (1.09)	5.43 (0.84)	4.64 (1.30)	5.53 (1.16)	5.81 (0.61)	5.54 (0.91)	5.04 (1.01)
Productivité	5.95 (0.81)	6.20 (0.48)	5.64 (0.94)	5.93 (0.91)	5.84 (0.93)	5.78 (0.62)	5.96 (1.12)	5.75 (0.94)
Modalités d'apprentissage	4.91 (1.15)	5.04 (0.43)	4.75 (0.43)	4.68 (0.92)	5.06 (1.09)	4.97 (0.99)	5.67 (1.03)	5.04 (0.71)
SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE	2.47 (0.75)	2.58 (1.71)	2.33 (0.69)	2.33 (0.61)	2.35 (0.57)	2.92 (0.62)	2.68 (1.33)	2.89 (1.34)
Développement de concepts	1.79 (0.71)	2.12 (1.86)	1.71 (0.52)	1.75 (0.55)	1.78 (0.49)	2.19 (0.69)	1.83 (1.01)	2.08 (1.40)
Qualité de la rétroaction	2.79 (0.85)	2.58 (1.96)	2.64 (0.84)	2.43 (1.28)	2.66 (0.93)	3.41 (0.73)	2.88 (1.59)	3.00 (1.41)
Modelage langagier	2.83 (0.84)	3.04 (1.31)	2.64 (0.77)	2.82 (0.37)	2.63 (0.61)	3.19 (0.69)	3.33 (1.50)	3.50 (1.25)

*Score inversé, 1 signifiant une absence de climat négatif, donc un niveau de qualité élevé.

Tableau 2. Informations relatives aux 13 enseignants ayant complété le formulaire.

	Âge	Nbre d'années d'expérience (maternelle)	Nbre d'enfants dans la classe	Nbre d'efds multilingues dans la classe	Nbre d'efds suspectés avec des difficultés	Indice de connaissance	
						Pré	Post
ENS1	49	22	23	1	3	53	58
ENS2	47	26	20	7	8	59	68
ENS3	42	20	24	2	4	52	52
ENS4	45	23	23	10	2	36	38
ENS5	46	23	22	2	2	45	51
ENS6	43	15	16	6	6	24	54
ENS7	44	20	19	0	2	27	50
ENS8	50	26	22	1	10	34	49
ENS9	47	22	18	10	5	33	34
ENS10	41	17	24	1	5	42	45
ENS11	48	26	22	4	5	22	51
ENS12	36	14	18	0	0	23	56
ENS13	34	14	23	1	3	19	30

($F[1,25] = 4.98, p = .03$) (dispositifs 3 et 4). Des analyses supplémentaires auprès de chaque dimension (climat positif/climat négatif/sensibilité de l'enseignant/point de vue de l'enfant) ont ensuite été menées. De ces analyses, il ressort une amélioration significative des scores au Climat positif (+0.68 point ; ($F[1,25] = 5.53, p = .02$) et de la Sensibilité de l'enseignant (+0.58 point ; ($F[1,25] = 4.21, p = .04$) uniquement dans les dispositifs à haute intensité de support. Aucune différence de scores (pré- vs post-tests) n'est mise en évidence entre les deux niveaux de supports (faible/élevé), que ce soit pour la dimension du Climat négatif ($F[1,25] = 38, p = .54$) que pour la dimension du Point de vue de l'enfant ($F[1,25] = 2.01, p = .17$).

En ce qui concerne le Soutien à l'apprentissage, il n'y a ni différence significative entre les scores obtenus lors du pré- et du post-test ($F[1,25] = 2.44, p = .13$) ni selon l'intensité du support reçu ($F[1,25] = 1.47, p = .24$). Étant donné que l'accompagnement était essentiellement ciblé sur la qualité du modelage langagier, nous avons mené une analyse statistique sur cette dimension : les données indiquent une amélioration des scores entre le pré et le post-test (+0.29 point), et cette amélioration approche le seuil de significativité ($F[1,25] = 3.88, p = .059$). En revanche, cette amélioration n'est pas statistiquement différente selon l'intensité de l'accompagnement reçu ($F[1,25] = 0.46, p = .51$).

En ce qui concerne les connaissances sur le langage et la communication, il ressort que les connaissances des enseignants sont significativement meilleures après la mise en place du dispositif ($Z = 3.06 ; p < .005$). Une différence plus marquée auprès des enseignants ayant bénéficié d'un soutien de plus haute intensité

était attendue. Pour vérifier cette hypothèse, une analyse de variance à mesures répétées a été effectuée et montre une différence significative entre les résultats avant et après la mise en place des dispositifs ($F[1,11] = 14.54, p < .01$), et ce quelle que soit l'appartenance au groupe ($F[1,11] = 0.91, p > .05$). D'une manière générale, nous observons que les enseignants qui présentent davantage de certitude par rapport à leurs réponses se montrent moins hésitants.

Spécificité de l'intervention

Pour répondre à la deuxième question de recherche qui visait à déterminer la spécificité de l'intervention, une analyse de variance à mesures répétées, avec le temps (pré- vs. post-tests) et le domaine (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien aux apprentissages) comme variables intrasujets, a été effectuée.

Cette analyse montre des performances différentes selon le domaine mesuré ($F[2,50] = 340,77, p < .001$), les enseignants obtenant des scores significativement plus bas au soutien à l'apprentissage comparativement aux domaines du soutien émotionnel et à l'organisation de la classe ($F[1,25] = 548,64, p < .001$). Par ailleurs, les performances obtenues par les enseignants avant et après l'implémentation varient en fonction du domaine mesuré ($F[2,50] = 3,16, p = .049$). En effet, on constate une amélioration des performances entre le pré- et le post-test en soutien émotionnel et en soutien à l'apprentissage comparativement au domaine de l'organisation de la classe ($F[1,25] = 7,74, p = .01$). Les enseignants ne changent effectivement pas leurs pratiques en matière d'organisation de la classe après avoir participé au projet ($F[1,25] = .84, p = .36$).

Impact de la modalité de mise en œuvre du niveau de soutien élevé sur les performances des enseignants

Pour répondre à la dernière question de recherche qui visait à déterminer l'efficacité des dispositifs ciblant le *feed-back* réflexif selon qu'il soit réalisé en individuel ou en communauté de pratique, une analyse de variance à mesures répétées, avec le temps (pré- vs. post-tests) comme variable intrasujets et le type de dispositif (individuel vs. communauté de pratique) comme variable intersujets, a été effectuée dans chacun des domaines du soutien émotionnel et du soutien à l'apprentissage.

Les analyses statistiques ne révèlent aucun changement de performances entre le pré- et le post-test que le dispositif d'accompagnement soit effectué en individuel ou en communauté de pratique (Soutien émotionnel : $F[1,12] = 1.86, p = .20$; Soutien à l'apprentissage : $F[1,12] = .88, p = .36$).

Discussion

Cette étude avait pour objectif de comparer l'efficacité de différentes modalités d'implémentation d'une intervention destinée à accompagner les enseignants préscolaires dans l'observation et le soutien du langage de leurs élèves. Différents dispositifs ont ainsi été conçus et différaient selon l'intensité du support proposé.

Notre première question de recherche consistait à déterminer si un niveau de soutien plus intense (favorisant le *feed-back* réflexif) permettait aux enseignants de modifier davantage leurs connaissances liées au langage et leur qualité d'interactions avec les élèves. Les résultats de l'étude montrent que tous les enseignants améliorent leurs connaissances liées au langage, et, ce quelle que soit l'intensité de l'accompagnement. La formation, qui était commune pour tous les enseignants de l'étude, permet ainsi d'augmenter les connaissances des enseignants dans le domaine du langage et sur la façon dont il peut être soutenu en contexte de classe. Cependant, elle n'est pas suffisante pour changer les pratiques sur le terrain. En effet, les données obtenues sur la qualité des interactions enseignant/enfants ne montrent aucun changement au niveau de la qualité des interactions (soutien émotionnel, soutien à l'apprentissage) dans ces dispositifs à faible niveau de soutien. En revanche, des changements émergent dans les pratiques sur le terrain dans les dispositifs d'implémentation à haut niveau de soutien. En effet, nous observons une amélioration de la qualité des interactions sur le soutien émotionnel : les enseignants ayant bénéficié des dispositifs à haut niveau de soutien

s'améliorent lorsqu'il s'agit d'instaurer un climat positif en classe (relations, affects positifs, communication positive, respect) et d'augmenter leur sensibilité (conscience des difficultés, réceptivité, réponse aux problèmes, bien-être des enfants). Vu le lien existant entre le soutien émotionnel et le développement du langage, ce résultat est important. Des relations enseignant/enfants de haute qualité, c'est-à-dire affectives, sensibles et chaleureuses fournissent en effet un contexte favorable à l'enfant pour s'engager dans des interactions langagières propices au développement langagier. Plusieurs études ont trouvé des associations directes entre le soutien émotionnel et le développement du langage à l'âge préscolaire et au-delà. Howes et al. (2008) ont notamment montré que le soutien émotionnel était un prédicteur significatif des gains réalisés par les enfants en langage et littératie. Une autre étude menée par Peisner-Feinberg et ses collaborateurs (2001) met en évidence de meilleures habiletés langagières réceptives chez les enfants de maternelle qui bénéficient de relations chaleureuses avec leur enseignant. Ce soutien émotionnel serait d'autant plus important chez les enfants présentant de faibles habiletés langagières (Gosse et al., 2014).

En ce qui concerne le soutien à l'apprentissage, les données ne montrent pas de changement statistiquement significatif quelle que soit l'intensité de l'accompagnement, bien qu'un effet marginal de la variable du modelage langagier soit observé. Dès lors, si des changements sont mis en évidence dans les connaissances, la qualité des interactions (et autrement dit la pratique sur le terrain) reste difficile à améliorer. Ce constat est déjà observé dans la littérature scientifique. En effet, Schachter, Spear, Piasta, Justice et Logan (2016) ont étudié le lien entre les pratiques éducatives, les croyances et les connaissances. Ils ont relevé une liste de bonnes pratiques, prônées par la littérature concernant le soutien au développement du langage et de la littératie. Ils ont ensuite observé les croyances des enseignants par rapport à ces pratiques via un questionnaire. À l'aide de vidéos, les chercheurs ont analysé l'utilisation de ces pratiques en classe. Les résultats montrent que les croyances des enseignants sont généralement en lien avec ce que prône la littérature. Toutefois, les chercheurs observent une corrélation négative entre les croyances et le recours à de bonnes pratiques. En effet, bien que les croyances des enseignants quant aux bonnes pratiques tendent à correspondre à ce qui est mis en avant dans la littérature, sur le terrain, ces pratiques ne sont pas mises en place. Les auteurs ont deux hypothèses explicatives : soit les enseignants sont influencés par un

biais de désirabilité qui les mène à donner des réponses qui ne correspondent pas à leurs croyances réelles ; soit les enseignants ont des croyances pertinentes, mais ne parviennent pas à les mettre en pratique. Dans notre étude, beaucoup d'enseignants avaient également la conviction qu'ils mettaient déjà en application l'ensemble des stratégies abordées lors de la journée de formation. Il était donc particulièrement important qu'ils puissent s'observer et émettre des critiques quant à leur propre pratique. L'autoconfrontation s'est donc révélée intéressante et a donné lieu à des échanges et des prises de conscience assez riches. Il apparaît donc que, bien qu'une formation semble importante pour amener des connaissances, il est nécessaire d'enrichir le dispositif pour engendrer des effets sur la pratique. Conformément à ce qui est prôné dans la littérature (e.g., Markussen-Brown et al., 2017), une implémentation à haut niveau de soutien combinant différentes modalités telles que le partage d'informations et le *feed-back* réflexif semble ainsi plus porteuse pour amener des changements sur le terrain.

Notre deuxième question de recherche s'intéressait à la spécificité de l'intervention. Nos résultats mettent en évidence des modifications de comportement chez les enseignants dans les mesures liées au soutien émotionnel et de façon plus marginale au niveau du modelage langagier tandis qu'aucun changement n'est observé en matière d'organisation de la classe, témoignant ainsi de la spécificité de l'intervention.

Enfin, notre dernière question de recherche cherchait à déterminer si les dispositifs à haut niveau de support étaient plus efficaces selon que la rétroaction réflexive soit réalisée en individuel ou en communauté de pratique. Nos données indiquent que la qualité des interactions mesurée après l'implémentation est similaire, que la rétroaction soit réalisée seule avec l'orthophoniste ou en groupe de plusieurs enseignants. Il apparaît donc que c'est plutôt la posture réflexive qui entraîne des changements sur le terrain et non la modalité dans laquelle elle est travaillée (seul ou en groupe). Pour autant qu'il soit répliqué dans de futures études, ce résultat amène une certaine flexibilité aux orthophonistes et enseignants qui désirent mettre en place des dispositifs d'accompagnement autour du soutien au développement langagier en contexte de classe. D'un point de vue plus qualitatif, il nous paraît toutefois important de souligner que, dans notre étude, l'autoconfrontation par l'utilisation de vidéos a surtout été porteuse et mieux vécue lors des accompagnements individuels qu'en groupe.

Limites

Cette étude comporte plusieurs limites. Tout d'abord, le faible nombre de participants dans les groupes amène peu de puissance statistique. Ensuite, concernant la mesure utilisée pour évaluer la qualité des interactions enseignant/élèves (CLASS pre-K), la graduation de l'échelle au niveau de chaque dimension (les scores possibles varient entre 1 et 7) permet peu de variabilité et l'amélioration des scores entre les pré- et post-tests peut ainsi sembler peu importante. Pourtant, il est important de souligner que les hausses de points mises en évidence dans cette étude pilote sont comparables à ce qui est observé dans la littérature internationale (notamment Early, Maxwell, Ponder & Pan, 2017). Certaines études récentes affirment même que l'outil CLASS ne serait pas suffisamment sensible pour mesurer et quantifier les changements au niveau des pratiques langagières (Burchinal, 2018 ; Justice, Jiang & Strasser, 2018). Cependant, actuellement, nous ne disposons pas d'autres outils valides permettant de mesurer la qualité des interactions en classe. Enfin, la durée de l'accompagnement (6 mois) est courte comparativement à ce qui est généralement proposé dans les études. À titre d'exemple, le programme Excell montre des résultats très positifs sur l'intégration des techniques de soutien du développement langagier par les enseignants et des effets sur le langage des enfants (Hindman, Erhart & Wasik, 2012) à l'aide d'un dispositif qui se déroule sur deux ans. Il est ainsi raisonnable de penser que les effets des dispositifs d'accompagnement seraient plus marqués avec une durée d'intervention plus longue.

Conclusion

Les enseignants préscolaires sont des interlocuteurs privilégiés pour soutenir le développement langagier et communicationnel des enfants en classe, surtout les enfants issus de milieux plus défavorisés. En mettant à l'essai différents dispositifs d'implémentation d'une intervention basée sur le soutien du développement du langage en contexte de classe, cette étude indique qu'une formation sur le langage permet de manière générale d'augmenter les connaissances des enseignants, mais ne permet pas de changer, à court terme, les pratiques sur le terrain. Des changements au niveau de la qualité des interactions émergent lorsque les enseignants sont accompagnés sur le terrain par un professionnel du langage et lorsque cet accompagnement est associé à des moments d'autoconfrontation afin que les enseignants puissent s'observer et émettre des critiques quant à leurs propres pratiques. Les orthophonistes y ont ainsi un

rôle spécifique. Un dispositif d'implémentation à haut niveau de soutien faisant intervenir différentes modalités (partage d'informations, rétroaction réflexive) apparaît par conséquent comme plus efficace.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier le Service Général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour le financement de ce projet, les membres du comité d'accompagnement du projet ainsi que tous les enseignants qui y ont participé.

RÉFÉRENCES

- Arriaga, R. I., Fenson, L., Cronan, T. & Pethick, S. J. (1998). Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low and middle-income families. *Applied Psycholinguistics*, 19(2), 209-223.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In T.C. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.004
- Burchinal, M. (2018). Measuring Early Care and Education Quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9. doi:10.1111/cdep.12260
- Calandra, B., Gurvitch, R. & Lund, J. (2008). An exploratory study of digital video editing as a tool for teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(2), 137-153.
- Cunningham, A. E., Etter, K., Platas, L., Wheeler, S. & Campbell, K. (2015). Professional development in emergent literacy : A design experiment of teacher study groups. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 62-77. doi:10.1016/j.ecresq.2014.12.002
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richerds, N. & Orphanos, S. (2019). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and Abroad*. Dallas, USA: National Staff Development Council.
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967. doi:10.1126/science.1204526
- Dickinson, D. K. & 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. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x
- Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S. & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 271-286. doi:10.1177/0265659015572165
- Duncan, G. J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Durham, Y., McKinnon, T. & Schulman, C. (2007). Classroom experiments: Not just fun and games. *Economic Inquiry*, 45(1), 162-178. doi:10.1111/j.1465-7295.2006.00003.x
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D. & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70. doi:10.1016/j.ecresq.2016.08.005
- Fukkink, R. G. & Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1652-1659. doi:10.1016/j.tate.2010.06.016
- Gallagher, A. L. & Chiat, S. (2009). Evaluation of speech and language therapy interventions for pre-school children with specific language impairment: a comparison of outcomes following specialist intensive, nursery-based and no intervention. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(5), 616-638. doi:10.1080/13682820802276658
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. doi:10.1016/j.edurev.2015.06.001
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281. doi:10.1044/0161-1461(2002)022
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, 19(1), 36-46.
- Gosse, C., McGinty, A., Mashburn, A. J., Hoffman, M. & Pianta, R. C. (2014). The role of relational and instructional classroom supports in the language development of at-risk preschoolers. *Early Education and Development*, 25, 110-133. doi:10.1080/10409289.2013.778567
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. & Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 early childhood and elementary classrooms*. Foundation for Child Development: New York, NY.
- Haring Biel, C., Buzhardt, J., Brown, J. A., Romano, M. K., Lorio, C. M., Windsor, K. S., Kaczmarek, L. A., Gwin, R., Sandall, S. S. & Goldstein, H. (2019). Language interventions taught to caregivers in homes and classrooms: A review of intervention and implementation fidelity. *Early Childhood Research Quarterly*. doi:10.1016/j.ecresq.2018.12.002
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S. & Plomin, R. (2014). Language impairment from 4 to 12 years: Prediction and etiology. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 57(3), 850-864. doi:10.1044/2013_JSL-HR-L-12-0240
- Hindman, A. H., Erhart, A. C. & Wasik, B. A. (2012). Reducing the Matthew effect: lessons from the ExCELL Head Start intervention. *Early Education & Development*, 23(5), 781-806. doi:10.1080/10409289.2010.549443
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology*, 49(1), 4.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50. doi:10.1016/j.ecresq.2007.05.002
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J. & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61, 343-365. doi:10.1016/j.cogpsych.2010.08.002
- Justice, L., Jiang, H. & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. doi:10.1016/j.ecresq.2017.09.003
- Justice, L. M., Meier, J. & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36, 17-32. doi:10.1044/0161-1461(2005)003
- Kemple, K. M., Kim, H., Ellis, S. & Han, H. S. (2008). Teachers' judgments about social interaction practices in the preschool years. *Early Childhood Research and Practice*, 10(2).
- Law, J., Levickis, P., McKean, C., Goldfeld, S., Snow, P. & Reilly, S. (2017). *Child Language in a Public Health Context*. Melbourne: Centre of Research Excellence in Child Language, Murdoch Childrens Research Institute.
- Maillart, C., Desmottes, L., Bergeron-Morin, L. & Leroy, S. (2020). *SOLEM - Soutenir et observer le langage et la communication des enfants de deuxième maternelle*. Tihange : WBE CAF.
- Manning, M., Homel, R. & Smith, C. (2010). A meta-analysis of the effects of early developmental prevention programs in at-risk populations on non-health outcomes in adolescence. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 506-519. doi:10.1016/j.childyouth.2009.11.003
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional

- development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. doi:10.1016/j.ecresq.2016.07.002
- Marsh, B. & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403-417. doi:10.1080/13664530.2014.938106
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... Pickles, A. O. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257. doi:10.1111/jcpp.12573 27184709
- Neuman, S.B. & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532-566. doi:10.3102/0002831208328088
- Pagani, L. S. & Fitzpatrick, C. (2014). Children's school readiness: implications for eliminating future disparities in health and education. *Health Education & Behavior*, 41(1), 25-33. doi:10.1177/1090198113478818
- Peeters, J., Cameron, C., Lazzari, A., Peleman, B., Budginaite, I., Hauari, H. & Sjarova, H. (2015). *Early childhood care: working conditions, training and quality of services - a systematic review*. Dublin, Irlande: European Foundation for the Improvement of Living and Working conditions (Eurofond).
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553. doi:10.1111/1467-8624.00364
- Pentimonti, J. M. & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early childhood education journal*, 37(4), 241. doi:10.1007/s10643-009-0348-6
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement. *Child development*, 83(3), 810-820. doi:10.1111/j.14678624.2012.01754.x
- Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(2). doi:10.1044/1092-4388(2002)028
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Logan, J. A. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294. doi:10.1016/j.ecresq.2016.01.008
- Shonkoff, J.P. (2012). Leveraging the Biology of Adversity to Address the Roots of Disparities in Health and Development. *PNAS*, 109(Suppl. 2), 17302-17307.
- Shonkoff, J. P. & Fisher, P. A. (2013). Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. *Development and psychopathology*, 25(4), 1635-1653. doi:10.1017/S0954579413000813
- Snowling, M., Bishop, D. V. M. & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 587-600. Doi:10.1111/1469-7610.00651
- St-Jacques, S. & Dussault, J. (2017). *Évaluation des technologies et des modes d'intervention en santé et services sociaux (ETMISSS)*.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V., Chipchase, B. B. & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 407-418. doi:10.1044/jslhr.4102.407
- Suskind, D. L., Leffel, K. R., Graf, E., Hernandez, M.W., Gunderson, E.A., Sapolich, S.G., Suskind, E., Leininger, L., Goldin-Meadow, S. & Levine, S.C. (2016). A parent-directed language intervention for children of low socioeconomic status : A randomized controlled pilot study. *Journal of Child Language*, 43(2), 366-406. doi:10.1017/S0305000915000033
- Sylvestre, A., Desmarais, C., Meyer, F., Bairati, I., Rouleau, N. & Mérette, C. (2012). Factors associated with expressive and receptive language in French-speaking toddlers clinically diagnosed with language delay. *Infants & Young Children*, 25(2), 158-171.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74. doi:10.1037/0022-0663.98.1.63
- Wasik, B. A. & Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25(7), 1035-1056. doi:10.1080/10409289.2014.896064
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V. & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional developmental for early childhood educators: Literature review*. Washington, DC: U.S. Department of Education.