
Réceptivité des enseignants aux tentatives de communication des élèves de 2e maternelle après implémentation du dispositif SOLEM

Auteur : Smorag, Nellie

Promoteur(s) : Maillart, Christelle

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en logopédie, à finalité spécialisée en communication et handicap

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/15389>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Réceptivité des enseignants aux tentatives de
communication des élèves de 2e maternelle après
implémentation du dispositif SOLEM

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en logopédie

Nellie Smorag

Promotrice : Christelle Maillart

Superviseur : Edith Kouba

Université de Liège, Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de
l'éducation

REMERCIEMENTS

Je voudrais commencer par remercier très chaleureusement Mme Kouba, pour m'avoir permis de découvrir ce beau projet qu'est SOLEM et pour avoir été toujours très disponible, bienveillante et passionnée par ce sujet. Je remercie également Mme Maillart d'avoir accepté d'être ma promotrice pour ce sujet de mémoire qui m'a beaucoup appris et enthousiasmé.

J'adresse également mes remerciements à Mme Houben et Mme Desmottes qui ont accepté de lire ce travail, et qui ont contribué à son écriture par les articles qu'elles ont publié à ce sujet.

Merci à Lola Collon, qui réalise un mémoire dont le sujet est parallèle au mien, et qui s'est révélée être d'un grand soutien dans toutes les étapes de la réalisation de ce travail. C'est grâce à cette collaboration que nous avons pu nous rassurer, nous motiver et persévérer.

Je ne pourrais pas oublier de mentionner ma colocataire et plus belle rencontre à Liège, Gladys, merci à elle d'avoir été ma partenaire de larmes et de joie pendant plus de 5 ans. Je remercie Guillaume d'avoir supporté mes moments de stress et d'avoir souvent su me redonner le sourire. Et merci à mes amis, qui m'ont permis de créer de merveilleux souvenirs de ces années.

Enfin, je finis en remerciant ma famille, et tout particulièrement mes parents, qui m'ont permis de réaliser les études du métier dont je rêvais et qui ont toujours été là pour moi malgré la distance. Sans eux, ce mémoire n'aurait jamais existé. À ma petite sœur, merci pour tous ses petits encouragements au quotidien.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	6
INTRODUCTION THÉORIQUE	8
I. Importance de soutenir le développement langagier des enfants	8
1. Importance du langage oral pour la réussite éducative	8
2. Un développement dépendant de plusieurs facteurs	8
a. L'environnement familial	8
b. L'environnement éducatif	9
II. Les interactions positives comme soutien au langage en maternelle	11
1. La réactivité et la réceptivité pour des interactions de qualité	11
a. Les comportements favorisant la réceptivité de l'enseignant	13
2. Évaluation de la qualité des interactions des enseignants sur le terrain	15
3. Amélioration de la qualité des interactions par le développement professionnel ...	17
a. Les ingrédients actifs d'un programme de développement professionnel	18
III. Reconsidération de la pratique logopédique à travers l'intervention indirecte	22
1. L'intervention indirecte	22
2. Le dispositif SOLEM	24
a. Élaboration du projet SOLEM	24
b. Le dispositif SOLEM actuellement	26
OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES	27
MÉTHODOLOGIE	29
I. Participants	29

1.	Procédure de recrutement	29
2.	Caractéristiques des participants	29
II.	Outils	30
1.	Grille d'observation	30
III.	Procédure générale	32
1.	Design expérimental	32
2.	Procédure	33
a.	Pré-implémentation	33
b.	Implémentation	34
c.	Post-implémentation	35
IV.	Mesures	36
1.	Mesure de la réceptivité	36
2.	Mesure de l'accord inter-juges	36
	RÉSULTATS	37
I.	Niveau de base des enseignantes	38
II.	Résultats des comportements réceptifs des enseignantes en post-implémentation	41
III.	Résultats de l'influence des stratégies enseignées	47
	DISCUSSION	51
I.	Discussion des résultats	51
1.	Niveau de base des enseignantes	52
2.	Influence de l'implémentation du dispositif SOLEM sur la réceptivité des enseignantes	52
3.	Influence de l'apprentissage des stratégies réactives sur la réceptivité des enseignantes	55

II. Limites	56
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	59
BIBLIOGRAPHIE	61
ANNEXES	72
Annexe 1 : Guide de cotation des grilles	72
Annexe 2 : Grille vierge d'observation de la réceptivité des enseignants	77
RÉSUMÉ	79

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Il est répandu que le développement langagier des enfants d'âge préscolaire est un prédicteur important de la réussite scolaire de l'enfant (Ramsook et al., 2020). Cependant, les enfants ne profitent pas tous d'un développement langagier optimal, notamment les enfants issus de milieux socio-économiques faibles, puisqu'ils reçoivent généralement un input langagier moindre (Dailey & Bergelson, 2022). Pour pallier cet écart, la qualité des interactions dont bénéficient les enfants dans leurs différents milieux de vie auprès des adultes est particulièrement mise en avant. Pour favoriser des interactions de qualité, l'adulte se doit d'être réactif (stimuler le langage de l'enfant) et réceptif (percevoir les signaux de communication) (Sylvestre & Desmarais, 2015). Des études ont montré qu'en Belgique la qualité des interactions au sein des classes maternelles est insuffisante (Leroy et al. 2017 ; Houben et al., 2022). Etant donné que les classes maternelles sont des environnements très fréquentés, cela fait d'elles des milieux propices pour mettre en place des interventions indirectes auprès des enseignants (Maillart, 2020). Les logopèdes étant des professionnels spécialistes du langage, leur rôle en tant qu'accompagnateur des enseignants, pour amener un changement dans leurs pratiques interactionnelles, tant à être reconsidéré. Or cette reconsidération est assez récente et les logopèdes ne sont pas nécessairement formés à cet objectif.

C'est face à ces constats que le dispositif SOLEM (Soutenir et Observer le Langage et la communication des Enfants en classe de 2e Maternelle) (Maillart et al., 2017) a été créé, afin d'accompagner les enseignants par des logopèdes dans l'utilisation et l'appropriation des stratégies soutenant le développement du langage. Dans sa méthodologie, ce dispositif reprend les quatre modalités d'accompagnement identifiées par Biel et al. (2020) favorisant un apprentissage actif et efficace. Le but de SOLEM, et donc de ce mémoire, est de montrer l'efficacité de la méthodologie portée par ce dispositif d'accompagnement auprès des enseignantes et de voir si cela permet de modifier les pratiques des enseignantes en termes de réceptivité.

Plus précisément, nous chercherons à voir si l'accompagnement proposé par les logopèdes aux enseignantes, pour soutenir le développement du langage, permet d'augmenter la réceptivité des enseignantes, après la mise en place du dispositif SOLEM. Puis, nous regarderons si la réceptivité des enseignantes subit une influence de l'apprentissage des stratégies réactives qui auront été ciblées lors de l'implémentation.

Pour mener à bien ces objectifs, une étude de cas auprès de quatre enseignantes de 2e maternelle sera menée pour observer leur utilisation de comportements réceptifs, au moyen d'une grille d'observation créée à cet effet.

Dans un premier temps, la partie théorique de ce mémoire s'attachera à montrer l'importance de soutenir le développement du langage chez les enfants d'âge préscolaire. Par la suite, nous verrons que les interactions positives, dans les classes maternelles, permettent de soutenir le développement langagier des jeunes enfants. Finalement, nous regarderons comment le rôle des logopèdes est reconsidéré par le biais des interventions indirectes.

INTRODUCTION THÉORIQUE

I. Importance de soutenir le développement langagier des enfants

1. Importance du langage oral pour la réussite éducative

L'âge préscolaire est une période charnière pour le développement du langage. Les capacités langagières d'un enfant de 4 ans prédisent ses habiletés langagières futures (Eadie et al., 2021). Le langage précoce est un aspect développemental déterminant, à ne pas négliger chez le jeune enfant, puisqu'il est un important prédicteur de sa réussite éducative et scolaire (Durham et al., 2007 ; Dickinson, 2011 ; Duncan et al., 2007). En effet, le vocabulaire qu'un enfant possède à son arrivée en maternelle détermine certaines de ses compétences scolaires futures : la capacité à lire (décodage et adressage), la conscience phonologique, la compréhension écrite ou encore la précision de la lecture (Durham et al., 2007 ; Duff et al., 2015 ; Lee, 2011). De même, une étude longitudinale plus récente de Suggate et al., (2018) réalisée grâce à un suivi entre 19 mois et 16 ans, a montré que le vocabulaire à 19 mois prédit la compréhension à la lecture à 12 ans. Outre le vocabulaire, les compétences communicationnelles sociales sont capables de prédire des meilleures capacités d'autorégulation, mais aussi, une meilleure réussite scolaire (Ramsook et al., 2020). De ce fait, un enfant présentant un trouble développemental du langage est plus à risque dans sa réussite éducative (Conti-Ramsden et al., 2009). Le bon développement du langage est donc fondamental pour favoriser la réussite éducative de l'enfant.

2. Un développement dépendant de plusieurs facteurs

Pour que le développement langagier de l'enfant soit optimal, plusieurs paramètres sont à prendre en compte. En plus des prédispositions génétiques, l'environnement joue un rôle important et peut contribuer à des variations individuelles (Kern, 2007).

a. L'environnement familial

Un aspect à considérer est le milieu socio-économique de la famille, puisque l'environnement familial joue un rôle prépondérant dans le développement langagier. Les enfants issus de familles ayant un statut socio-économique faible ont un vocabulaire productif moins développé que ceux issus de milieux plus élevés (Hoff, 2003). Cela serait dû à une divergence dans

leurs expériences d'apprentissage langagier. En effet, un facteur environnemental important pouvant expliquer des variations dans le développement langagier précoce est l'input auquel les enfants sont exposés (Huttenlocher, 2002). Comme les enfants passent la majeure partie de leur temps avec leurs parents durant les premières années de leur vie, ce sont eux qui fournissent en grande partie cet input. De ce fait, il a été montré que les familles de milieux plus précaires fournissent un input langagier moindre (Hart & Risley, 1995). Dans leur méta-analyse, Dailey & Bergelson (2022) ont montré que les enfants issus de foyers socio-économiques faibles reçoivent un input langagier quantitativement moindre que les enfants des foyers socio-économiques moyens à élevés, c'est-à-dire qu'ils perçoivent moins de discours dirigés vers eux. Plus un enfant est exposé à une représentation langagière, plus celle-ci va se renforcer par rapport aux autres (Lieven, 2010), c'est pour cette raison que la quantité de l'input est déterminante. D'un point de vue qualitatif, l'input langagier est aussi moindre au sein de ces familles ; le langage est moins spécifique, les modèles langagiers sont plus pauvres et les interactions soutiennent globalement moins le langage (Hart & Risley, 1995). Ainsi, un enfant qui sera confronté à un input moindre, tant qualitativement que quantitativement, verra son langage impacté, avec un vocabulaire expressif potentiellement réduit (Rowe, 2012). Tandis que si durant la petite enfance les parents utilisent un vocabulaire riche et diversifié, exposent leur enfant à suffisamment d'input langagier, varient les contextes d'utilisation du langage et même le décontextualisent, ils verront leur enfant étoffer davantage son vocabulaire (Rowe, 2012). La quantité et la qualité de l'input reçus dans l'environnement familial sont donc deux aspects principaux qui profitent au développement lexical (Hoff & Naigles, 2002 ; Rowe, 2012).

b. L'environnement éducatif

L'input fourni dans les milieux éducatifs de la petite enfance impacte aussi le développement langagier de l'enfant. Tous les contextes proximaux de l'enfant peuvent influencer le langage de celui-ci, selon l'input langagier. Le contexte scolaire, et plus particulièrement les enseignants, jouent un rôle protecteur sur le développement langagier.

En Belgique, depuis le décret du 9 juillet 2020, l'entrée à l'école est obligatoire dès 5 ans. Pourtant, la plupart des parents placent déjà leurs enfants dans l'enseignement préscolaire entre 2 ans et demi et 5 ans. Tous les ans, l'OCDE publie des rapports sur l'état des systèmes d'éducation de ses pays membres. Selon leur rapport de 2018, la Belgique fait partie des pays (avec la France) dans lesquels la scolarisation aux âges de 3 et 4 ans est généralisée. Toujours selon l'OCDE, des données de 2016 indiquent qu'à 3 ans, 98% des enfants sont inscrits dans des programmes

pré-primaires et qu'à 5 ans, ce taux passe à 99%, alors même que la scolarisation n'était pas obligatoire avant 6 ans cette année-là (Hörner et al., 2015). Avant 3 ans, les enfants ne côtoient au quotidien généralement que leurs parents, leur fratrie et des proches de la famille. Dès leur entrée à l'école, ils vont alors être en contact rapproché et prolongé avec de nouveaux individus ; leurs camarades et enseignants. Cet enseignement scolaire précoce a montré des bénéfices à long et court terme, bien qu'ils ne soient pas aussi conséquents sur le long terme (Barnett, 2011).

De plus, la fréquentation d'un service de garde permet de lever les inégalités langagières pour les enfants venant de milieux vulnérables. Comme nous l'avons vu, les enfants issus de familles à faible statut socio-économique ont des compétences langagières moindres (Hoff, 2003). Ainsi, Fox et al. (2010), ont démontré que les enfants d'âge préscolaire venant d'un milieu socio-économique pauvre, mais ayant bénéficié d'un enseignement éducatif, avaient de meilleures performances cognitives une fois arrivés à l'âge adulte. Les impacts de la scolarisation préscolaire sur le langage ne sont pas soumis à des effets de genre ou de groupe ethnique particulier et ne concernent pas uniquement les enfants en situation de pauvreté, ils bénéficient à tous les enfants fréquentant un enseignement de haute qualité (Pianta et al., 2009). En revanche, les enfants issus de milieux socio-économiques faibles vont davantage tirer profit d'une éducation préscolaire de qualité, les impacts seront plus importants que pour les enfants favorisés (Burchinal et al., 2000 ; Pianta et al., 2009). Laurin et al. (2015) montrent même que la simple fréquentation précoce d'un service de garde suffit à réduire, voire éliminer, ces inégalités indépendamment de la qualité de l'enseignement.

Toutefois, plusieurs études (Burchinal, 2010 ; Cantin, 2012 ; Pianta et al., 2009) s'accordent à dire que l'effet protecteur de l'enseignement préscolaire est dépendant de la qualité du milieu éducatif fréquenté par l'enfant. La qualité éducative, durant la petite enfance, est conditionnée par trois indicateurs : la qualité structurelle, la qualité des processus et la qualité des orientations pédagogiques (Bigras et al., 2020). La qualité structurelle, comme son nom l'indique, concerne les caractéristiques de la structure, telles que la qualification de l'enseignant, le ratio adultes/enfants, le matériel à disposition, la taille des locaux, etc. (Bigras et al., 2020 ; Cassidy et al., 2005). La qualité des processus, quant à elle, se réfère aux interactions qui s'opèrent entre les individus, donc entre l'enseignant et les enfants, mais aussi, entre les enfants eux-mêmes (Bigras et al., 2020 ; Cassidy et al., 2005). Et enfin, la qualité des orientations pédagogiques regroupe les croyances des enseignants sur leur rôle, leurs valeurs, ainsi que les objectifs qu'ils se fixent et les approches pédagogiques qu'ils emploient (Bigras et al., 2020). Dans ce système, les pratiques éducatives des enseignants, c'est-à-dire leurs interactions, influencent directement la réussite éducative des enfants et leur développement global, dont leur développement langagier (Bigras et al., 2020). Ce sont les

interactions entre l'enseignant et l'enfant qui, par leur influence directe, sont particulièrement prédictives du développement langagier (McCartney, 1984 ; Hamre et al., 2013 ; Bigras et al., 2020).

Selon Huttenlocher (2002), l'enseignant est un modèle de langage pour les enfants et a un véritable rôle de soutien langagier et communicationnel. Effectivement, il leur fournit de nouveaux contextes pour développer leur compréhension et entendre de nouveaux mots et de nouvelles structures. Un enseignant qui produit des énoncés syntaxiquement plus complexes, verra ses élèves améliorer leur syntaxe, puisqu'ils tenteront de reproduire les mêmes structures et pourront y parvenir à force d'expositions répétées. De surcroît, un enseignant se montrant soutenant au niveau émotionnel et relationnel avec ses élèves, c'est-à-dire entretenant des échanges chaleureux, attentif à leurs émotions, etc., les verra entrer davantage en interaction (Gosse et al., 2014). Cela permet de créer un environnement sécurisant et propice aux initiatives communicationnelles, d'autant plus que ce soutien apporté aux enfants est positivement associé à de meilleures capacités langagières et littéraires (Gosse et al., 2014 ; Howes et al., 2008). Ainsi, les enfants qui bénéficient d'interactions riches et soutenantes seront plus aptes à entrer en communication et à profiter des modèles langagiers apportés, tandis que ceux qui évoluent dans un environnement éducatif moins stimulant développeront de façon moindre leur langage. Les enfants possédant d'ores et déjà de bonnes compétences langagières à leur entrée en maternelle, profiteront encore davantage d'un environnement propice au développement langagier. C'est pour cette raison qu'il est important de veiller à soutenir tous les enfants, en portant une attention particulière à ceux qui présentent un niveau langagier plus faible.

L'input et le soutien reçus par les enfants à l'école maternelle, au même titre que ceux reçus à la maison, sont donc prédictifs du développement langagier des enfants.

II. Les interactions positives comme soutien au langage en maternelle

1. La réactivité et la réceptivité pour des interactions de qualité

Dans la qualité des interactions, la quantité et la qualité d'input données par l'aidant à l'enfant durant les premières années de sa vie sont importantes pour son développement langagier (Hoff, 2003). De manière générale, l'interaction est bénéfique pour soutenir le développement du langage et les apprentissages scolaires à l'âge préscolaire. Même si elle n'est que peu augmentée,

elle peut se traduire par de meilleures performances chez les enfants (Burchinal et al., 2008). Pianta et al. (2009) soulignent tout de même que si une augmentation de l'interaction amène systématiquement une amélioration des compétences langagières, scolaires et sociales, il faut que cette augmentation dépasse certains seuils pour que les effets soient sensibles.

Outre cette quantité d'input, pour des interactions de qualité entre enseignants et enfants, la richesse et la diversité des interactions sont essentielles. A cet égard, deux concepts importants des interactions sont à prendre en compte en termes de soutien au langage : la réceptivité et la réactivité.

La réactivité permet de stimuler le langage de l'enfant lorsque l'adulte fournit à l'enfant des informations linguistiques pour favoriser son développement langagier (apprentissage de nouveaux mots par exemple) et lorsqu'il adapte son niveau de langage et ses attentes au niveau de l'enfant (Sylvestre & Desmarais, 2015 ; Milburn et al., 2014). Un individu faisant preuve de réactivité au cours des interactions, répond rapidement au signal de l'enfant, en lien avec ce qu'il dit et dans sa zone proximale, c'est-à-dire qu'il décide du niveau d'aide à lui apporter (important, modéré, nul) et qu'il lui apporte des modèles qui peuvent lui profiter (Rimm-Kaufman, 2003 ; Yoder & Warren, 2002). En effet, apporter des modèles fait partie de la réactivité ; l'adulte peut modéliser des formes que l'enfant serait en mesure de reproduire, par divers moyens : l'expansion (répétition d'une partie ou de la totalité d'un énoncé de l'enfant en y ajoutant une information supplémentaire), la répétition (d'une partie ou de la totalité de l'énoncé), la reformulation (répétition de l'énoncé de l'enfant en modifiant un élément), l'étiquetage (nommer un objet, un concept), la verbalisation parallèle (commenter les actions de l'enfant), l'auto-verbalisation (commenter les actions que l'adulte effectue lui-même) (Roberts & Kaiser, 2011 ; Levickis et al., 2014 ; Hancock et al., 2002 ; Mesa & Restrepo, 2019). La réactivité cherche aussi à stimuler la production langagière de l'enfant, notamment en lui posant des questions, et à développer ses représentations en faisant des liens sémantiques, des associations entre les mots, en lui fournissant des aides visuelles, etc (Hancock et al., 2002 ; Mesa & Restrepo, 2019 ; Levickis et al., 2014 ; Zipoli et al., 2011).

La réceptivité, quant à elle, permet de favoriser l'interaction entre l'adulte et l'enfant (Girolametto et Weitzman, 2002). Elle implique de percevoir les signaux de communication, qu'ils correspondent à un besoin, à un état, ou encore à un intérêt signalé par l'enfant, et d'y répondre rapidement et positivement. Si cette réceptivité est maintenue dans le temps, alors les réponses apportées deviennent prévisibles pour l'enfant ; il sait qu'il recevra une réponse, un intérêt, un soutien continu. Cette stabilité et cette prévisibilité, caractéristiques de la réceptivité, sont importantes pour l'enfant car cela lui procure un sentiment de contrôle et de sécurité, nécessaires pour explorer l'objet et le monde social (Warren & Brady, 2007). Pour privilégier l'interaction, un

adulte réceptif va faire en sorte d'inclure l'enfant, pour l'inciter à entrer en interaction et optimiser et maintenir son engagement dans la communication afin qu'il puisse y participer activement (Cabell et al., 2011 ; Landry et al., 2006). En arborant des comportements réceptifs, l'adulte verra l'enfant plus enclin à aller vers son interlocuteur et à s'exprimer, parce qu'il se sentira dans un environnement sécurisant et propice à l'épanouissement interactionnel (Hatfield, 2013 ; Gosse et al., 2014).

La réceptivité et la réactivité sont deux concepts concomitants; la réceptivité est fondamentale pour que la réactivité ait lieu et qu'elle soit ajustée. En effet, pour que la réactivité puisse bénéficier le plus possible à l'enfant, elle doit s'appuyer sur son niveau de compréhension actuel, afin de lui servir soit de soutien, soit de défi. On parle de *scaffolding* lorsqu'il s'agit d'ajuster de cette façon l'aide ou les modèles apportés à l'enfant (Deshmukh et al., 2022). Ainsi, la réceptivité est essentielle pour que l'adulte puisse adapter sa réactivité au niveau de l'enfant, sans quoi un adulte non-réceptif utiliserait un *scaffolding* inadéquat, dont l'enfant ne pourrait pas tirer profit. La réceptivité est donc positivement associée à la réactivité (Cabell et al., 2011).

a. Les comportements favorisant la réceptivité de l'enseignant

La réceptivité cherche à favoriser l'interaction et à être centrée sur l'enfant pour l'impliquer. Des stratégies ou des comportements particuliers peuvent être appliqués par les enseignants afin de promouvoir l'engagement et la participation de l'enfant dans les interactions.

Avant tout, il doit être sensible aux tentatives de communication. C'est indispensable pour détecter les signaux de communication des élèves et les interpréter correctement (Hatfield, 2013). L'enseignant doit également essayer de prêter attention aux comportements de communication non intentionnels, comme par exemple ce sur quoi l'enfant porte son attention, ce qui pourrait permettre de créer une opportunité de communication (Yoder & Warren, 2002). De ce fait, si la tentative de communication a été perçue, l'enseignant doit y répondre systématiquement pour signaler à l'enfant que son initiative communicative a fonctionné (Cabell et al., 2011 ; Gerde & Powell, 2009).

Pour inciter la prise de parole de l'enfant, un comportement que l'enseignant peut adopter est de laisser des pauses pour que l'enfant ait le temps de répondre, d'établir une tentative de communication ou d'avoir un comportement interprétable (Fey et al., 2006 ; Hancock et al., 2002 ; Yoder & Warren, 2002). Généralement, on considère qu'une pause de 5 secondes est nécessaire pour laisser l'opportunité à l'enfant d'interagir (Hancock et al., 2002). Par ailleurs, l'enseignant peut adopter un rythme plus lent et verbaliser les pauses pour éviter de dominer les échanges

(Girolametto et Weitzman, 2002 ; McDonald et al., 2015 ; Gerde & Powell, 2009). Tous ces comportements permettent d'encourager le tour de parole de l'enfant (Girolametto & Weitzman, 2002).

Ensuite, pour impliquer l'enfant, l'enseignant doit chercher à optimiser son attention. Dans ce but, il peut rediriger les comportements de l'enfant, le déplacer à différents endroits du groupe, revenir sur les règles des moments en groupe (Gerde et Powell, 2009). La gestion du comportement des enfants en verbalisant ce que l'on attend d'eux, en décrivant un comportement attendu et approprié doit être faite pour les réengager dans l'activité, dans la conversation, pour retenir leur attention (Lyon et al., 2009 ; Mashburn et al., 2008 ; Rimm-Kaufman, 2003)

Une autre façon d'optimiser l'attention de l'enfant, et ainsi inciter sa prise de parole, est de suivre ses intérêts. Par cette approche, l'enseignant optimise l'envie de l'enfant de parler sur des sujets qui l'intéressent (Fey et al., 2006). De surcroît, si l'enfant initie la conversation autour d'un point qui l'intéresse, alors l'enseignant doit utiliser cette amorce pour maintenir la communication et son attention (Yoder et Warren (2002). Toujours dans l'optique de suivre l'intérêt de l'enfant, l'enseignant peut le rejoindre ou l'imiter dans sa communication ou dans son jeu, suivre son exemple, prendre en compte son point de vue (Milburn et al., 2014 ; Girolametto & Weitzman, 2002 ; Lyon et al., 2009 ; Bouchard, 2017). Tout cela permet d'accorder à l'enfant une attention positive envers ses comportements et ses idées (Bouchard, 2017). Enfin, un autre comportement permettant d'impliquer l'enfant dans l'interaction est d'intégrer ses expériences dans la conversation, de faire des liens avec son vécu (Milburn et al., 2014), mais aussi de prendre en compte ses émotions, lui montrer qu'on prête attention à lui et qu'on considère ce qu'il ressent (Hatfield, 2013).

Un point de vigilance pour l'enseignant est de s'assurer d'impliquer tous les enfants, dans l'objectif que chacun d'eux se sente pris en compte, engagé et valorisé dans ses interactions (Milburn et al. 2014).

D'autre part, l'enseignant doit veiller à instaurer en classe un climat positif, de confiance en faisant preuve de chaleur (Bouchard, 2017 ; McDonald et al., 2015). À cette fin, les commentaires positifs et l'enthousiasme de l'enseignant sont importants (Girolametto & Weitzman, 2002 ; Lyon et al., 2009). Les commentaires positifs regroupent les félicitations, les commentaires positifs sur le comportement ou la prise de parole, les encouragements et la valorisation des idées de l'enfant (Gerde & Powell, 2009 ; Lyon et al., 2009 ; Hatfield, 2013). Féliciter les comportements ou les réponses appropriés est un aspect important de la réceptivité, qui encourage l'augmentation du comportement (Lyon et al., 2009 ; Rush, 1999). En revanche, des comportements comme la colère, l'agressivité, les cris, un ton dur, etc. nuisent à traduire la chaleur de l'enseignant (Mashburn et al.,

2008). De son côté, l'enthousiasme se traduit par des sourires, un voix joyeuse, mélodieuse avec beaucoup d'intonations (Cabell et al., 2011 ; Lyon et al., 2009). En contribuant à un climat positif par des comportements chaleureux, l'enseignant maintient l'intérêt de l'enfant qui trouve du plaisir dans l'interaction (Mashburn et al., 2008 ; Lyon et al., 2009).

Pour finir sur les comportements positivement liés à la réceptivité, un enseignant qui fait preuve de réceptivité essaie de s'ajuster à l'enfant, c'est-à-dire qu'il se tient à la même hauteur que lui, face à face, qu'il regarde l'enfant à qui il s'adresse et maintient le contact visuel, toujours dans l'idée de l'impliquer (Girolametto & Weitzman, 2002 ; McDonald et al., 2015 ; Cabell et al., 2011).

2. Évaluation de la qualité des interactions des enseignants sur le terrain

De nombreux comportements favorisent donc la réceptivité des enseignants. Toutefois, la réalité du terrain montre que la réceptivité dont font preuve les enseignants n'est pas suffisante. Pour évaluer la qualité des interactions et notamment de la réceptivité dans un contexte scolaire, l'outil CLASS (Classroom Assessment Scoring System) est utilisé (Pianta et al., 2008). Il s'agit d'un outil d'observation permettant d'évaluer la qualité des interactions entre l'enseignant et ses élèves, âgés entre 3 et 5 ans. Trois domaines sont mesurés : le support émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Ces domaines sont sous-tendus par différentes dimensions, qui sont des indicateurs comportementaux. Ils sont au nombre de 10 et permettent une standardisation des jugements d'observation de la qualité des interactions. La cotation s'effectue sous la forme d'une échelle de Likert de 1 à 7, où 7 signifie que l'on remarque des niveaux élevés de ces comportements (Hamre et al., 2013 ; Burchinal et al., 2008 ; Leroy et al., 2017). A travers cet outil, il est possible d'évaluer la qualité de la réceptivité des enseignants. Tout d'abord via le domaine du support émotionnel, qui comprend le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et la prise en considération du point de vue de l'enfant, mais aussi au niveau de l'organisation de la classe avec les activités, les matériels proposés et leur intérêt, la façon dans l'enseignant gère les comportements de l'enfant. Plusieurs comportements inhérents à la réceptivité, comme vu précédemment, sont donc pris en considération pour évaluer celle-ci.

Au niveau international, Slot (2018) a analysé les scores obtenus auprès d'enseignants préscolaires et d'éducateurs de jeunes enfants à l'aide du CLASS dans 13 pays (Allemagne, Australie, Belgique, Chili, Chine, Danemark, Espagne, État-Unis, Finlande, Pays-Bas, Pologne, Portugal et Suisse) et a trouvé des scores globalement moyens à moyens-élevés pour le soutien émotionnel et plus faibles pour l'organisation de la classe. Ce résultat suggère que les enseignants ne prennent pas suffisamment en compte les intérêts et le point de vue de l'enfant et que le climat

de la classe, la gestion des comportements, comme la sensibilité des enseignants mériteraient d'être améliorés. Cependant, les variations au sein même des pays sont importantes, ce qui montre une hétérogénéité de la réceptivité des enseignants.

Dans le contexte francophone, Bouchard et al. (2017) ont mesuré la qualité des interactions dans les classes de maternelle des enfants de 4 ans au Québec, par le biais du CLASS. La qualité du soutien émotionnel et de l'organisation de la classe sont toutes deux à un niveau modéré. Les enseignants font donc preuve d'une réceptivité comparable à ce qui est constaté internationalement. Ils ont remarqué que les enseignants en maternelle font peu de liens entre les apprentissages à l'école, dans leur vie personnelle et dans le monde qui les entoure. Or, faire des liens avec le vécu de l'enfant et ses expériences personnelles est un comportement réceptif important. Bigras et al. (2020) ont eux aussi mesuré la qualité des interactions à l'aide du CLASS en France (Grenoble) et à Montréal (Québec), afin de les comparer. Ils obtiennent des scores significativement plus élevés à Montréal qu'à Grenoble. À Grenoble, les scores moyens sont généralement plus faibles que ceux observés aux États-Unis, tandis qu'à Montréal, la majorité des dimensions sont supérieures. Seul le climat négatif et la prise en considération du point de vue de l'enfant sont comparables aux moyennes des États-Unis. L'étude de Bigras et al. (2020) montre par conséquent qu'au Québec les enseignants semblent plus réceptifs au langage de l'enfant qu'à Grenoble, ce qui indique que des disparités en termes de réceptivité existent entre les différents pays francophones.

Finalement, en Belgique, le soutien émotionnel et l'organisation de la classe ont un niveau de qualité moyen, mais qui peut aller jusqu'à élevé pour certaines dimensions, d'après une étude menée par Leroy et al. (2017). Cela signifie que les enseignants entretiennent un climat calme et positif, qu'ils sont chaleureux et restent attentifs aux difficultés des enfants pour s'y ajuster. En revanche, dans la dimension "climat négatif", même si le score est modéré, il indique qu'il y a malgré tout une persistance des comportements négatifs dans l'année (cris, commentaires négatifs, ...). Aussi, les enseignants ne vont pas prolonger les échanges, les interactions sont centrées autour de l'activité et ne font pas de liens avec l'enfant et ses expériences. Une étude plus récente de Houben et al. (2022) corrobore ces résultats, et distingue plusieurs profils d'enseignants, dont ceux qui présentent un niveau de soutien émotionnel moyen presque faible, caractérisé par des attitudes qui engendrent un climat négatif, tels que cris, sarcasme, dirigisme, manque de sourires, d'enthousiasme et de commentaires positifs.

Ces données nous montrent qu'à l'heure actuelle, à l'international, tout comme en Belgique, la réceptivité des enseignants n'est globalement pas suffisante et que le soutien au développement langagier des enfants pourrait être meilleur. Cela suggère que la plupart des enseignants en

maternelle pourraient avoir une formation insuffisante quant à l'utilisation des stratégies réceptives de soutien au langage (Deshmukh et al., 2022). Beaucoup rapportent qu'effectivement leur pratique dans ce domaine est limitée (Letts & Hall, 2003). Afin de pallier cette insuffisance, nous allons aborder le développement professionnel comme possibilité pour améliorer les interactions langagières des enseignants avec leurs élèves.

3. Amélioration de la qualité des interactions par le développement professionnel

Avant d'aborder la perspective du développement professionnel chez les enseignants en maternelle, il est utile de mentionner l'efficacité des interventions langagières mises en place directement auprès des parents pour soutenir le développement langagier de leurs enfants. Dans une méta-analyse, Roberts & Kaiser (2011) montrent que les interventions langagières qui enseignent aux parents l'utilisation de stratégies soutenant le langage, ont un impact significativement positif sur les compétences langagières réceptives et expressives des enfants entre 18 et 60 mois. Dans une méta-analyse plus récente, Roberts et al. (2019) décrivent également les interventions langagières centrées sur l'entraînement du parent à l'utilisation de stratégies interactionnelles comme efficaces. Ces recherches montrent qu'il est possible d'enseigner aux parents des stratégies visant à soutenir le langage de leur enfant (Hancock et al., 2002).

Si les parents sont capables d'apprendre à utiliser ces stratégies, nous pourrions supposer que les enseignants le pourraient aussi. Dans leur étude, pour augmenter les possibilités d'interactions, Girolametto et al. (2003) ont choisi d'enseigner certains comportements liés à la réceptivité à des enseignants, tels que : fournir des réponses verbales et/ou non-verbales à l'enfant, attendre que l'enfant initie l'interaction, être face à face, encourager la participation. Les résultats ont montré que le programme avait été efficace pour apprendre certaines stratégies aux enseignants, comme attendre les initiations de l'enfant, être face à face, encourager la participation et le tour de parole. Ils sont parvenus à les appliquer et à maintenir ces changements positifs dans leurs interactions durant toute la période de suivi de 9 mois. De plus, les enfants ont produit davantage durant les activités en combinant plus fréquemment plusieurs mots. Le fait que la production des enfants ait augmenté a également permis d'avoir une meilleure représentation de leurs capacités langagières. Un autre programme à mentionner est celui décrit par McDonald et al. (2015), où les stratégies réceptives apprises aux enseignants étaient les suivantes : être face à face, suivre les intérêts de l'enfant, ou encore, faire des commentaires pour inciter la prise de parole. L'utilisation d'une des stratégies visant à faciliter la communication a montré une amélioration significative : l'utilisation de commentaires pour indiquer la prise de parole. Dans ces deux études, certains

comportements ciblés et enseignés ont pu être davantage utilisés par les enseignants. L'étude de Bergeron-Morin et al. (2021) se comporte différemment dans l'analyse de ses résultats puisqu'elle permet de voir l'influence de la réactivité sur la réceptivité. En effet, le programme mis en place dans cette étude cible essentiellement l'enseignement de stratégies ayant pour but d'enrichir le langage, donc centrées sur la réactivité. Les résultats mettent en avant une amélioration significative de deux stratégies cibles, toutefois, aucune des stratégies non-travaillées liées à la réceptivité, c'est-à-dire celles en lien avec la création d'un environnement propice à la communication et d'être centré sur l'enfant, ne montre de changement significatif. De la même façon, l'étude de Kouba Hreich et al. (n.d.) qui s'attache à implémenter des stratégies langagières pour développer le vocabulaire, montre l'absence d'impact de l'intervention sur les stratégies non-travaillées.

Il est donc possible d'améliorer la réceptivité des enseignants en classe en mettant en place un programme leur permettant d'augmenter certains comportements réceptifs, si ceux-ci ont été spécifiquement travaillés. Cependant, pour que des changements au niveau de la qualité des interactions soient opérés, ces programmes doivent contenir des modalités de formation gages d'effets et d'amélioration des pratiques. Ces modalités seront détaillées ci-après.

a. Les ingrédients actifs d'un programme de développement professionnel

La mise en place de programmes de développement professionnel pour l'apprentissage de certaines stratégies langagières a des effets avérés qui peuvent prédire significativement les performances langagières, scolaires et sociales des élèves jusqu'à un an après la maternelle (Burchinal et al., 2008).

Des méta-analyses ont statué sur l'efficacité des programmes de développement professionnel, pour les enseignants en maternelle, destinés à soutenir le développement langagier des élèves. D'abord, celle de Markussen-Brown et al. (2017), qui souligne des gains moyens au niveau de la qualité des processus et de la structure, avec des effets plus importants pour cette dernière étant donné qu'il est plus facile d'agir sur la structure que sur les interactions. De son côté, la méta-analyse de Egert et al. (2020) montre un effet du développement professionnel faible à moyen sur les différents domaines mesurés par le CLASS. Des effets positifs sont donc possibles, mais les modalités d'accompagnement efficaces sont encore assez floues (Elek & Page, 2019 ; Biel et al., 2020). Effectivement, les stratégies de soutien mises en place auprès des enseignants ne sont pas toujours précises et cohérentes ; elles manquent de descriptions explicites et les stratégies annoncées ne reflètent pas toujours les mêmes applications selon les auteurs (Biel et al., 2020). Il est alors difficile de déterminer avec certitude les éléments capables de véritables changements dans

les pratiques des enseignants (Elek & Page, 2019). À cette fin, Biel et al. (2020) proposent de préciser la terminologie utilisée dans le cadre des interventions auprès des enseignants, pour d'offrir un nouveau cadre conceptuel au sein duquel les différentes modalités d'accompagnement sont bien définies. Biel et al. (2020) ont donc identifié quatre fonctions principales des programmes de développement professionnel : le partage d'information, la modélisation, la pratique guidée et la rétroaction, avec pour objectifs de définir ces stratégies et de montrer leur utilité dans l'enseignement des stratégies d'interaction.

Le partage d'information est la composante la plus utilisée, ce qui fait d'elle une composante essentielle de ces programmes (Biel et al., 2020). En effet, l'enseignant doit comprendre quelles sont les stratégies réceptives à travailler, pourquoi il est important de les utiliser et comment elles aideront l'enfant à développer son langage (Biel et al., 2020 ; Schachter et al., 2019). À cet effet, plusieurs supports peuvent être choisis : matériel en ligne, documents imprimés, ateliers de groupe ou individuels, etc. (Biel et al., 2020).

Ensuite, vient la modélisation, la deuxième fonction d'enseignement la plus utilisée (Biel et al., 2020). Celle-ci participe à satisfaire le besoin de l'apprenant de voir la stratégie et savoir comment l'appliquer avant de la mettre en pratique. Le formateur modélise les comportements attendus, soit directement auprès des enfants, soit via des jeux de rôle (Pianta et al., 2021 ; McDonald et al., 2015 ; Lyon et al., 2009).

Une autre fonction particulièrement efficace est la pratique guidée, qui permet à l'enseignant de s'entraîner à utiliser les stratégies directement en classe en bénéficiant de conseils et d'aides progressifs et personnels (guidage, incitation ou *scaffolding*) (Biel et al., 2020). Cette approche est moins souvent utilisée (18%), car elle nécessite plus de temps et de ressources dans sa mise en œuvre (Biel et al., 2020 ; Dunst & Raab, 2010). Pourtant, la pratique guidée est un véritable atout dans l'apprentissage des stratégies puisqu'elle permet de soutenir adéquatement les enseignants et d'estomper au fur et à mesure l'aide, jusqu'à la maîtrise d'une stratégie (Dunst & Raab, 2010 ; Biel et al., 2020). De plus, son côté écologique est important, la pratique en contexte réel est plus à même d'apporter un changement de pratique et les stratégies sont plus susceptibles de continuer lorsque le formateur n'est plus là (Dunst & Raab, 2010 ; Biel et al., 2020 ; Elek & Page, 2019 ; Kouba Hreich et al., n.d.). D'autre part, cela permet au formateur d'appréhender la réalité de terrain des enseignants (Markussen-Brown et al., 2017).

Finalement, parmi les fonctions principales d'un programme de développement professionnel, la rétroaction (ou *feedback*) est la troisième fonction la plus fréquente (Biel et al., 2020). Elle consiste, après observation et analyse de l'apprenant effectuant une tâche ou un

ensemble de tâches attendues, à offrir une analyse en réponse à ce qu'il vient de faire. Elle peut souligner les forces et les comportements positifs de l'apprenant et/ou lui proposer des pistes de progression (Biel et al., 2020). Les preuves de l'efficacité de la rétroaction sont avérées (Fukkink et al., 2011 ; Schachter et al., 2019) ; elle contribue à améliorer la pratique des enseignants et donc les interactions (Pianta et al., 2021), car ceux-ci ont une conscience accrue de leurs comportements d'interaction et savent donc mieux les observer et les modifier lorsqu'ils doivent les mettre en pratique (McDonald et al., 2015). Deux types de rétroaction peuvent être pratiquées : par observation directe ou par observation d'enregistrements vidéos (Biel et al., 2020). Lorsqu'elle est directe, elle peut se réaliser immédiatement ou en différé dépendamment de l'activité réalisée lors de l'entraînement (Lyon et al., 2009). Effectivement lors d'une activité de lecture, le formateur ne va pas interrompre l'enseignant en pleine lecture et privilégiera la rétroaction différée, tandis qu'il pourra faire des rétroactions directes si l'enseignant se déplace d'un atelier à l'autre de la classe. La rétroaction peut également être auto-dirigée, c'est-à-dire que l'enseignant s'analyse lui-même afin d'ajuster ses comportements par la suite. Cette démarche avantage les apprenants plus expérimentés, ou ceux qui vont utiliser la rétroaction auto-dirigée tout en étant guidés par le formateur (McDonald et al., 2015). L'intérêt de procéder ainsi est de diriger l'enseignant vers une pratique autoréflexive (McDonald et al., 2015 ; Schachter et al., 2019). L'autoréflexion peut amener les enseignants à avoir un regard critique sur les comportements à mettre en place, permet une meilleure compréhension et mémorisation du contenu et semble augmenter la qualité des interactions en maternelle (Egert et al., 2020 ; Biel et al., 2020).

En plus de cette volonté d'établir un consensus au niveau des stratégies d'accompagnement existantes (Biel et al., 2020), Elek & Page (2019) ont voulu identifier les stratégies permettant un changement dans les pratiques. En effet, étant donné que les programmes de développement professionnel intègrent généralement plusieurs modalités, il est difficile de déterminer les éléments qui contribuent réellement à la réussite de ces interventions. De ce fait, Elek & Page (2019) ont sélectionné des études qui ont amené des changements de pratique consécutivement à l'implémentation d'un dispositif d'accompagnement, pour relever les éléments qui reviennent dans ces différents programmes. Les auteurs ont identifié l'observation, la rétroaction, la définition d'objectifs et la réflexion comme modalités communes aux programmes réussis.

La rétroaction est une modalité déjà mise en avant et explicitée par Biel et al. (2020), sur laquelle il insiste particulièrement compte tenu de son rôle actif dans l'apprentissage. Elek & Page (2019) soulignent l'importance de permettre des expériences concrètes et pratiques, et d'engager au maximum l'apprenant pour favoriser cet apprentissage actif. S'ajoute à la rétroaction, la définition d'objectifs communs et la possibilité de pratiquer et de réfléchir.

Elek & Page (2019) ont remarqué qu'il n'y avait pas un dosage recommandé pour favoriser des résultats. Néanmoins, il devrait s'adapter au contenu et à la complexité du programme, et surtout, à l'apprenant, qui a des caractéristiques, des compétences et un contexte uniques et donc un besoin différent en termes de temps d'apprentissage. Par ailleurs, dans une méta-analyse, Markussen-Brown et al. (2017) remarquent que dans l'intérêt de favoriser la rétention des stratégies à utiliser, une intensité ou une durée élevée de la formation n'auraient pas d'impact majeur, au contraire de la répétition qui aurait un effet au niveau de la compréhension et de l'utilisation des stratégies. Dans l'étude de McDonald et al. (2015), des comportements liés à la réceptivité pour faciliter la communication et des stratégies de modélisation du langage ont été enseignés à des éducateurs de jeunes enfants. Les stratégies réceptives ont été davantage utilisées, car d'après les éducateurs, ces stratégies étaient réitérées au cours des séances, contrairement à la modélisation abordée plus occasionnellement.

Le caractère individualisé souligné par Elek & Page (2019) au niveau du dosage doit aussi se retrouver dans le contenu de la formation. L'individualisation permettrait d'augmenter l'engagement des apprenants. Ainsi la pratique des stratégies dans le contexte écologique de la classe, comme indiqué précédemment, est essentielle, tout comme fournir des feedbacks personnels. Dans certaines études, les chercheurs constatent une hétérogénéité de l'application des stratégies entre les enseignants (Girolametto et al., 2003 ; Gerde & Powell, 2009 ; Kouba Hreich et al., n.d). Pour Girolametto et al. (2003), deux enseignants avaient peu progressé entre le pré et le post test. Pourtant, plusieurs ingrédients actifs sont identifiés dans cette étude : des séances individuelles et de groupe, l'utilisation de la rétroaction, des discussions interactives, etc., démontrant qu'une individualisation plus poussée est nécessaire pour certains enseignants. Une variabilité inter-individuelle est aussi remarquée par rapport aux nombres d'énoncés produits par les enseignants, dans l'étude de Gerde et Powell (2009) ou dans celle de Kouba Hreich et al. (n.d), avec un temps d'apprentissage plus long pour certains enseignants, ce qui montre une non uniformisation de l'intégration des stratégies. Il apparaît utile de suivre individuellement les apprenants qui ont besoin d'un renfort d'encadrement et de rétroaction, de façon à ce qu'ils soient capables d'appliquer les stratégies enseignées.

Enfin, dans leur méta-analyse, Markussen-Brown et al. (2017) identifient le nombre total de composants dans un programme de développement professionnel comme étant significativement associé à la qualité du processus. La méta-analyse de Egert et al. (2020) rejoint celle de Markussen-Brown et al. (2017) ; les programmes à plusieurs composants semblent plus efficaces

que ceux à un seul. Avoir une variété d'opportunités d'apprentissage et divers types de soutien permet de répondre aux différents besoins des apprenants et donne des résultats plus avantageux (Egert et al., 2020 ; Biel et al., 2020). Une limite éventuelle d'un programme de développement professionnel qui combine plusieurs ingrédients actifs peut être l'investissement chronophage. Effectivement, la satisfaction des participants à ce type de programme ne suffit pas à elle seule à tous les engager au même degré dans l'intervention (Lyon et al., 2009). S'investir dans une formation demande de la motivation et peut parfois empiéter sur les problèmes personnels, le temps libre, etc.

Le contenu d'un programme de développement personnel est donc essentiel si l'on veut espérer des changements dans la pratique des enseignants. Celle-ci, notamment la qualité de leurs interactions, n'est pas facilement malléable et nécessite donc un accompagnement individualisé pour correspondre aux profils et aux besoins des enseignants (Markussen-Brown et al., 2017). Face à cette pertinence de l'accompagnement des enseignants pour opérer des changements dans leurs interactions avec les enfants, les logopèdes, professionnels du langage, pourraient-ils endosser ce rôle d'accompagnement ? Ce nouvel aspect de la pratique logopédique va être considéré dans la partie suivante.

III. Reconsidération de la pratique logopédique à travers l'intervention indirecte

1. L'intervention indirecte

Certaines études ayant détaillé des programmes de développement professionnel à destination des enseignants pour développer le soutien au langage des enfants préscolaires, ont mis des logopèdes en première ligne pour former les enseignants. Des études citées précédemment implémentées par des logopèdes ont montré des effets significatifs dans l'augmentation de l'utilisation de certaines stratégies liées à la réceptivité (McDonald et al., 2015 ; Girolametto et al., 2003).

Le fait que les logopèdes passent par des proches de l'enfant pour intervenir sur des troubles langagiers ou les prévenir, est une intervention que l'on décrit comme "intervention indirecte". Déjà répandus auprès du parent, les programmes plaçant celui-ci au centre de l'intervention ont des effets avérés, tant au niveau du parent que de l'enfant, par le fait que les enfants développent de meilleures compétences langagières et que le parent est capable d'apprendre et d'utiliser des

stratégies réceptives (Mesa & Restrepo, 2019 ; Hancock et al., 2002). Les parents sont capables de les employer de façon adéquate et on observe même un maintien des changements positifs 6 mois après l'intervention (Hancock et al., 2002). Les parents eux-mêmes affichent un taux de satisfaction élevé après avoir suivi ce genre de programme, et considèrent que l'enseignement des stratégies est bénéfique pour leur enfant et pour eux-mêmes (Hancock et al., 2002).

Les interventions indirectes sont donc de plus en plus répandues et les logopèdes sont plus fréquemment appelés à travailler auprès des proches de l'enfant. Le grand avantage des interventions indirectes est qu'elles s'appliquent dans le milieu de l'enfant, auprès des personnes qui le côtoient le plus et qui sont donc à même d'apporter à l'enfant, au quotidien, des interactions soutenant (Maillart, 2020). Il est donc important d'inclure dans ces interventions les parents, mais aussi les enseignants et éducateurs de l'enfant, au sein des différents milieux de vie de ce dernier.

Par ailleurs, en 2019, une circulaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (n°7156), clarifie le rôle des logopèdes au sein des Centres Psycho-Médico-Sociaux. En conséquence, ils soutiennent la détection et le repérage précoce des difficultés d'apprentissage des enfants de l'enseignement maternel, en collaborant le plus possible directement au sein des écoles, avec les équipes éducatives. L'objectif n'est donc pas de tester les enfants, mais de rechercher, avec les enseignants, des solutions face à des difficultés exprimées par les équipes éducatives.

Ainsi, la place du logopède dans les interventions indirectes est clarifiée depuis quelques années. Le modèle de réponse à l'intervention permet de mieux comprendre cette reconsidération du rôle du logopède. Actuellement pensé sur trois paliers, il est expliqué par Ebbels et al. (2019) pour les logopèdes. Le premier palier est celui de l'enseignement et des interactions de haute qualité pour tous les enfants. Il s'agit d'impliquer les enseignants de maternelle dans le développement langagier des enfants via des programmes langagiers. Cela rejoint ce qui a précédemment été détaillé concernant les programmes de développement professionnel. Le deuxième palier comprend des petits groupes dirigés suivant des programmes linguistiques. Ces groupes concernent les enfants ayant des faiblesses ou à risque et peuvent être variables en termes de taille, de cibles travaillées et de durée de l'intervention. Enfin, viennent les interventions individualisées, où le logopède prend en charge de façon individuelle l'enfant, durant une durée déterminée, sur base d'une évaluation préalable. Dans ce palier, deux interventions sont possibles ; les interventions indirectes individualisées que le logopède planifie lui-même mais qu'il prodigue par l'intermédiaire des parents, et les interventions directes individualisées que le logopède dispense intégralement. D'après Ebbels et al. (2019), le rôle des logopèdes au côté des enseignants est donc d'identifier les difficultés d'élocution, de langage et/ou de communication chez les enfants, d'améliorer

l'interaction pour développer le langage et offrir les mêmes opportunités langagières aux enfants, et enfin, d'étendre leurs compétences de prévention, de sensibilisation et de dépistage précoce. Leur contribution au domaine éducatif sera alors d'améliorer la qualité de l'enseignement, de proposer des programmes de développement professionnel axés sur le langage qui serviront à tous les enfants, et notamment, ceux présentant des performances langagières juste en dessous de ce qui est attendu pour leur âge et finalement de pouvoir identifier des enfants qui pourraient potentiellement bénéficier d'une intervention individualisée.

A cette fin, un partenariat entre les deux professions est attendu puisque chacune possède des compétences et des connaissances spécifiques, différentes mais complémentaires (Archibald, 2017). Les professionnels doivent donc avoir une bonne compréhension réciproque de leurs rôles et de leurs domaines d'expertise. En tant que professionnel du langage, le logopède doit donc assumer son rôle d'expert (Ebbels et al., 2019), en étant dans la perspective de collaborer avec l'enseignant pour atteindre des objectifs partagés, mais sans s'établir comme l'expert qui se contente de former l'enseignant (Archibald, 2017).

C'est dans ce contexte de reconsidération du rôle incombant aux logopèdes par l'intervention indirecte, que le projet SOLEM (Soutenir et Observer le Langage et la communication des Enfants en classe de 2e Maternelle) (Maillart et al., 2017) s'est développé pour répondre aux besoins d'accompagnement des enseignants.

2. Le dispositif SOLEM

Le projet SOLEM est un dispositif qui rencontre le besoin d'accompagnement des enseignants dans l'utilisation de stratégies langagières auprès des élèves, par la mise en place d'une collaboration entre les logopèdes et les enseignants.

a. Elaboration du projet SOLEM

C'est à partir de 2014 que l'idée du projet SOLEM voit le jour, avec comme visée de permettre une meilleure pratique des enseignants, pour soutenir le développement du langage suite à une demande en 2013. Le projet s'inscrit dans le cadre du modèle de réponse à l'intervention, en choisissant de faire accompagner des enseignants par des logopèdes. L'ambition est que les logopèdes puissent développer les représentations des enseignants sur le développement langagier et parvenir à une utilisation des stratégies qui soutiennent le langage des enfants. Afin de concevoir

un outil en adéquation avec la réalité du terrain et les demandes des professionnels, un travail de recherche a été effectué, les besoins des différents acteurs impliqués dans le projet ont été pris en compte (logopèdes, enseignants et agents des centres PMS (Psycho-Médico-Sociaux)), et un état des lieux sur les connaissances actuelles réciproques a été mené. Ainsi, entre 2015 et 2017, l'outil a été testé, puis validé, dans des classes de 2e maternelle (Leroy et al., 2021).

Cependant, si la validité de l'outil a été reconnue, les modalités de l'accompagnement pour l'implémentation de l'outil auprès des enseignants demeuraient incertaines. Ainsi, Desmottes et al. (2020) ont décidé de comparer plusieurs modalités d'implémentation de SOLEM, en comparant quatre dispositifs. Tous les dispositifs comprenaient une journée de formation qui informait les enseignants sur le développement du langage et sur les stratégies de soutien langagier adaptées à leur contexte scolaire. Les dispositifs se distinguaient par un accompagnement à faible intensité ou à haute intensité. Pour les dispositifs à faible intensité, l'un proposait uniquement la journée de formation, tandis que l'autre permettait en plus aux enseignants d'établir un contact téléphonique avec une logopède pour faire le point sur l'utilisation de l'outil et répondre aux interrogations. Les dispositifs à haute intensité proposaient, en plus de la formation, trois séances d'accompagnement au cours de l'année. Pour l'un, il s'agissait de séances d'accompagnement individuel à raison d'une heure chacune, et pour l'autre, de séances en groupe de quatre à six enseignants de 2 heures à chaque fois. Les deux premières séances d'accompagnement visaient à aider l'enseignant à sélectionner les stratégies, à utiliser et observer avec lui sa pratique. La troisième séance était axée sur la rétroaction après visionnage d'une activité filmée où l'enseignant mettait en pratique des stratégies. Les résultats de l'étude ont montré une amélioration des connaissances des enseignants sur le langage et son soutien en classe. En revanche, l'augmentation des connaissances seule ne suffit pas à provoquer des changements dans la pratique. Effectivement, les dispositifs à faible niveau de soutien n'ont pas permis d'amélioration dans la qualité des interactions en classe, toutefois une augmentation de la réceptivité a pu être mise en évidence dans les dispositifs à haut niveau de soutien (que ce soit avec un accompagnement en groupe ou individuel). Ainsi, au sein du dispositif SOLEM, l'accompagnement réalisé par des logopèdes, grâce notamment à l'utilisation d'un feedback réflexif en plus d'un partage d'information, montre des changements de pratique pour les enseignants sur le terrain.

De ce fait, SOLEM montre que les logopèdes, sont aptes à accompagner les enseignants pour induire un changement de leurs pratiques, qui n'y parviennent pas seuls.

b. Le dispositif SOLEM actuellement

Suite aux résultats encourageants apportés par le dispositif SOLEM, la décision d'engager des logopèdes dans les centres PMS pour travailler auprès des enseignants en maternelle a abouti. Ce dispositif continue de se développer, pour aujourd'hui baser son accompagnement sur les modalités d'accompagnement proposées par le modèle de Biel et al. (2020) abordé plus haut. Effectivement, dans leur accompagnement des enseignants, les logopèdes expliquent une stratégie, la modélisent dans une situation spécifique en classe (Leroy et al., 2021), proposent une rétroaction suite à l'observation, puis accompagnent les enseignants dans leur mise en pratique et leur fournissent des feedbacks. Le dispositif SOLEM choisit donc de reprendre des modalités d'accompagnement permettant de rendre les enseignants plus actifs et qui semblent être instigatrices de changements dans la pratique des enseignants (Elek & Page, 2019 ; Biel et al., 2020).

OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

Déjà en 2017, en Belgique, Leroy et al. ont constaté que la réceptivité des enseignants en classe de 2e maternelle n'était pas suffisante pour permettre des interactions de qualité soutenant le développement langagier des enfants en maternelle. Aujourd'hui, en 2022, ce même constat est réitéré. En effet, si la réceptivité est en moyenne d'un niveau de qualité moyen presque élevé, une variabilité, dépendante du profil des enseignants, peut aboutir à un niveau moyen presque faible (Houben et al., 2022). Effectivement, ces manques concernant la réceptivité sont le fait de propos et d'attitudes qui engendrent un climat négatif : cris, sarcasme, dirigisme, manque de sourires, d'enthousiasme et de commentaires positifs (Houben et al., 2022).

Face aux données de la littérature qui soutiennent que l'apprentissage de stratégies langagières réceptives par les enseignants est possible si un accompagnement avec un haut niveau de soutien est proposé (Girolametto et al., 2003 ; Pianta et al., 2021 ; Desmottes et al., 2020), les interventions indirectes dirigées par des logopèdes sont de plus en plus mises en avant pour pallier cette insuffisance dans la qualité des interactions (Maillart, 2020). De ce fait, un dispositif d'implémentation des stratégies langagières et d'accompagnement des enseignants par des logopèdes a été mis en place, appelé SOLEM (Soutenir et Observer le Langage et la communication des Enfants en classe de 2e Maternelle). Ce dispositif a été construit en tenant compte des fonctions d'enseignement identifiées par Biel et al. (2020) comme étant bénéfiques pour l'appropriation de comportements langagiers cibles: le partage d'information, la modélisation dans une situation en classe, la rétroaction et l'accompagnement dans la mise en pratique de l'enseignant.

Dans la partie théorique de ce mémoire, nous nous sommes appliqués à aborder spécifiquement les stratégies liées à la réceptivité et à voir si celle-ci peut être augmentée grâce au développement professionnel. Cependant, les études (Girolametto et al., 2003 ; Gerde & Powell, 2009 ; Lyon et al, 2009) ne choisissent pas fréquemment de distinguer clairement l'impact sur la réceptivité et sur la réactivité, qui sont certes deux concepts concomitants, mais distincts.

À partir de cette constatation, l'objectif premier de ce mémoire est de voir si la mise en place du dispositif d'implémentation SOLEM permet d'augmenter spécifiquement les stratégies liées à la réceptivité. Dans cette perspective, nous regarderons si certains comportements réceptifs augmentent entre les mesures pré-implémentation et post-implémentation. Pour ce faire, une grille

d'observation destinée à coter la fréquence de plusieurs comportements réceptifs a été créée, afin de pouvoir analyser les changements de réceptivité dans les pratiques des enseignantes. Nous nous attendons à ce que la réceptivité des enseignantes augmente grâce à l'accompagnement des logopèdes à travers la méthodologie de SOLEM.

Le second objectif porté est d'observer si l'enseignement de stratégies réactives durant l'implémentation impacte positivement la réceptivité. En effet, lors de l'implémentation, les stratégies cibles travaillées avec les enseignantes sont essentiellement des stratégies visant des comportements réactifs. Comme les comportements réceptifs ne sont pas travaillés directement, il est intéressant de se pencher sur l'influence de la réactivité travaillée, sur la réceptivité non travaillée, durant les coups de sonde effectués pendant l'implémentation. Nous supposons que l'apprentissage de stratégies réactives permettra aux enseignantes de développer par la même occasion leur réceptivité, qui est nécessaire pour ajuster la réactivité (Deshmukh et al., 2022). Ainsi les deux questions de recherche que soutient ce mémoire sont les suivantes :

Est-ce que l'accompagnement proposé par les logopèdes aux enseignantes pour soutenir le développement du langage permet d'augmenter la réceptivité des enseignantes entre les moments pré et post-implémentation ?

La réceptivité des enseignantes subit-elle une influence de l'apprentissage des stratégies réactives qui auront été ciblées lors de l'implémentation ?

MÉTHODOLOGIE

Ce mémoire a reçu au préalable l'accord du Comité d'Éthique de la FPLSE (Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation) de l'Université de Liège.

I. Participants

1. Procédure de recrutement

Tout d'abord, les logopèdes chargées de mener l'accompagnement des enseignants ont été recrutées via les centres PMS (Psycho-Médico-Sociaux) du réseau WBE (Wallonie Bruxelles Enseignement). Une séance d'information a été organisée, lors de laquelle le dispositif SOLEM a été présenté à des logopèdes et à des conseillers pédagogiques de maternelle. Au préalable, les directeurs des centres PMS des provinces de Bruxelles, Namur Brabant-Wallon, Hainaut, Liège et Luxembourg, ont été contactés et informés du projet SOLEM et de l'importance d'accompagner les enseignants dans l'instruction de stratégies à utiliser auprès des élèves de 2e maternelle, pour soutenir le développement du langage. Après la réunion d'information, les logopèdes et enseignants intéressés par le projet, et volontaires pour y participer, ont envoyé un mail aux responsables de l'étude et à la direction des centres PMS manifestant leur intérêt. Une lettre d'information et un formulaire de consentement ont été remis aux participants. Le projet n'implique pas directement les enfants et leurs visages sont floutés en cas de prise de film.

2. Caractéristiques des participants

Pour ce mémoire, quatre enseignantes ont été sélectionnées. Toutes sont francophones et enseignent en Belgique dans des classes de 2e maternelle.

Tableau 1 : Caractéristiques des quatre enseignantes maternelles

Enseignantes	Âge	Années d'expérience en maternelle	1er contact avec SOLEM
E1	48 ans	27 ans	OUI
E2	50 ans	25 ans	NON (en 2017 : participation à la phase d'implémentation et d'accompagnement sur le terrain)
E3	43 ans	23 ans	OUI
E4	47 ans	27 ans	OUI

Le tableau 1 reprend des caractéristiques relatives aux enseignantes, telles que l'âge, les années d'expérience en maternelle et s'il s'agit de leur premier contact avec SOLEM. En termes d'âge et d'années d'expérience, les enseignantes ont des profils assez proches (M = 47, ET = 2,55 (âge) ; M = 25,5, ET = 1,66 (années d'expérience)). En revanche, l'enseignante E2 a déjà bénéficié d'un accompagnement sur le terrain par une logopède au sein du dispositif SOLEM mené en 2017, c'est-à-dire qu'elle a pu apprendre à utiliser des stratégies langagières au travers de la modélisation de la logopède, de la pratique guidée et de la rétroaction.

II. Outils

1. Grille d'observation

Une grille d'observation a été élaborée dans le cadre de ce mémoire, afin de quantifier les comportements réceptifs des enseignantes au cours de l'implémentation du dispositif SOLEM. A cet égard, les comportements identifiés dans la littérature comme étant liés à la réceptivité des enseignantes ont été réunis, catégorisés, puis triés pour ne conserver que les plus pertinents et éviter une surcharge des comportements à observer. La grille a été divisée en deux parties pour distinguer les items cotés en termes de fréquence et ceux cotés au moyen d'une échelle de Likert.

Tableau 2 : Comportements cotés en termes de fréquence d'utilisation par minute dans la grille d'observation de la réceptivité

Catégorie	Comportement	Définition	Exemple
Impliquer l'enfant	Appeler l'enfant par son prénom ou surnom affectif	L'enseignante s'adresse directement à l'enfant en l'appelant par son prénom ou par un surnom affectif	<i>Comment vas-tu ma puce ?</i>
	Suivre les intérêts de l'enfant	L'enseignante part de l'intérêt de l'enfant pour amener de la communication	L'enfant pointe une image et l'enseignante en discute
	Verbalisation des comportements positifs attendus	Verbalisation produite au sujet d'un comportement qu'elle attend d'un enfant	<i>Tu peux venir tourner la page</i>
	Verbalisation des émotions de l'enfant	L'enseignante met des mots sur ce que l'enfant ressent	<i>Cette histoire te fait peur ?</i>
Féliciter et encourager l'enfant	Commentaires positifs et encouragements	Félicitations, commentaires positifs, valorisation des réponses, comportements d'encouragement et de motivation	<i>Je suis sûre que tu peux réussir !</i>
Faire attention à l'enfant quand il a besoin d'aide	Réaction à l'absence de réponse	Verbalisation produite au sujet d'une absence de réponse de l'enfant	<i>On dirait que tu ne sais pas répondre</i>
	Remarquer une difficulté ou demander de l'aider	Lorsque l'enseignante se dirige vers l'enfant pour l'aider ou qu'elle lui demande s'il a besoin d'aide	L'enfant n'arrive pas à prendre un feutre, l'enseignante l'aide
Répondre aux tentatives de communication	Répondre aux tentatives de communication verbales ou non-verbales	L'enseignante montre à l'enfant qu'elle a entendu sa tentative de communication en y répondant par une production verbale ou non-verbale	L'enfant pointe un objet et l'enseignante le nomme
	Verbalisation des intentions de communication	L'enseignante verbalise une intention de communication de l'enfant verbale ou non-verbale	<i>Tu me regardes, tu veux poser une question ?</i>
	Rediriger ou différer le langage de l'enfant	Lorsque l'enseignante redirige ou diffère à plus tard les tentatives de communication qui sont inadéquates	<i>Tu peux garder ta question pour plus tard</i>
Comportements négativement liés à la réceptivité	Ignorer une tentative de communication	L'enseignante ne répond pas à une tentative de communication verbale ou non-verbale de l'enfant	Un enfant lève la main et elle ne lui propose pas de s'exprimer
	Propos directif	Injonctions et interdictions adressées à l'enfant à l'impératif	<i>Viens, assieds-toi, attends, arrête</i>
	Commentaire/comportement non-verbal négatif	Lorsque l'enseignante surnomme péjorativement l'enfant, le gronde, crie, dénigre sa réponse	<i>Vous faites les idiots, vous êtes pénibles</i>

La première partie de la grille comprend ainsi les comportements dont l'utilisation peut être comptée à chaque occurrence ou apparition du comportement (voir tableau 2). L'évaluateur compte un comportement à chaque fois qu'il apparaît et divise la fréquence totale des comportements obtenus pour chaque catégorie par la durée d'observation. Ceci pour obtenir la fréquence par minute des comportements observés.

Tableau 3 : Comportements visant à offrir un cadre favorable aux échanges, cotés sur une échelle de Likert à 5 points.

Comportement	Définition
Regarder l'enfant	L'enseignante regarde l'enfant à qui elle s'adresse et regarde fréquemment tous les enfants
Se mettre à la hauteur de l'enfant	L'enseignante adapte sa hauteur à celle des enfants
Laisser le temps de répondre	L'enseignante laisse le temps de répondre à l'enfant après lui avoir posé une question ou donné une instruction
Échange chaleureux	Caractérisé par une enseignante qui va sourire, moduler sa voix, mettre de l'intonation et avoir peu de comportements négativement liés à la réceptivité

La seconde partie de la grille contient les items liés à l'instauration d'un cadre favorable aux échanges, elle offre ainsi une vue plus globale sur le climat interactionnel en classe (voir tableau 3). Il s'agit de comportements réceptifs difficilement quantifiables. De ce fait, ils sont mesurés à l'aide d'une échelle de Likert sur 5 points, où 1 correspond à un comportement qui n'est pas du tout appliqué et 5 à un comportement qui est systématiquement appliqué durant l'intégralité de l'observation.

Par ailleurs, un guide de cotation a été élaboré pour préciser les critères de cotation de chaque comportement et favoriser une répliquabilité des observations obtenues (annexe 1).

III. Procédure générale

1. Design expérimental

Etant donné que ce mémoire se concentre sur l'effet de l'implémentation du dispositif SOLEM auprès de quatre enseignantes, nous sommes dans le cadre d'une méthode expérimentale de type "Single-Case Experimental Designs (SCED) (Tate et al., 2016). Utiliser un design expérimental de cas unique permet de tester l'efficacité d'une intervention sur un petit nombre de sujets, à partir de un, et de pouvoir constater de l'évolution des sujets dans le temps (Krasny-Pacini & Evans, 2018). Pour que cela fonctionne, il faut obtenir plusieurs mesures, dites mesures répétées, lors de chaque phase de l'étude, c'est-à-dire au minimum lors des mesures lignes de base et des mesures durant l'intervention (Krasny-Pacini & Evans, 2018 ; Tate et al., 2016). En comparant les sujets à leur performance de départ, c'est comme si chaque sujet était son propre sujet contrôle. D'après leur "Single-Case Reporting guideline In Behavioural Interventions", Tate et al. (2016) recommandent que la mesure cible se base sur des comportements précis et spécifiques et de rapporter l'évaluation de l'accord inter-juges, afin d'avoir des mesures reproductibles. Avec ce

design, il sera également possible de mesurer si une généralisation de l'intervention est visible, en d'autres termes, si des stratégies non-entraînées ont été améliorées (Krasny-Pacini & Evans, 2018).

Cette procédure est donc particulièrement pertinente pour ce mémoire, puisque nous cherchons à voir chez les enseignantes si l'implémentation du dispositif entraîne une évolution dans l'utilisation des stratégies réceptives et si l'enseignement des stratégies réactives entraîne une amélioration de comportements liés à la réceptivité, qui eux, n'auront pas été travaillés.

2. Procédure

La procédure se déroule en 3 temps : la pré-implémentation, l'implémentation (sur 6 semaines) et la post-implémentation. Des mesures sont effectuées à chaque temps ; 3 mesures en pré-implémentation, 2 mesures en milieu d'implémentation (3 mesures pour l'enseignante 3), et 3 mesures en post-implémentation. Les mesures sont réalisées à partir de visionnages d'enregistrements vidéos des enseignantes en classe, en interaction avec les élèves.

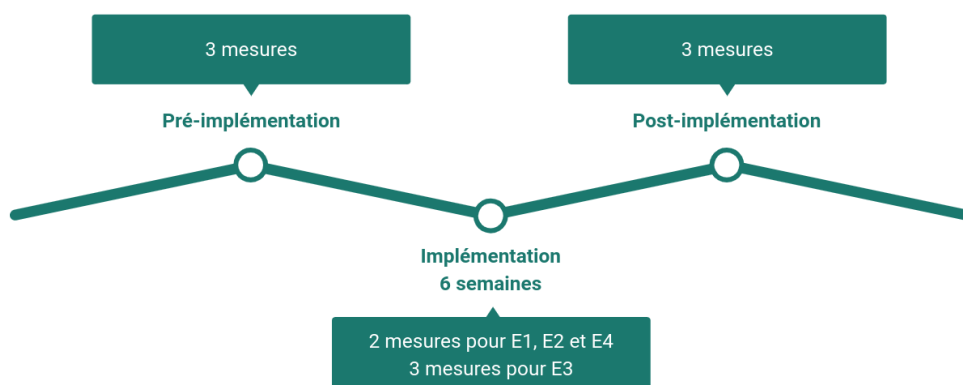


Figure 1 : Chronologie des différentes phases du dispositif

a. Pré-implémentation

Lors de la pré-implémentation, 3 mesures sont réalisées afin de pouvoir observer l'utilisation spontanée initiale de stratégies réceptives des enseignantes. Chaque enseignante est filmée à trois reprises par la logopède qui l'accompagne. Lors de ces enregistrements vidéos, aucune consigne spécifique n'est adressée aux enseignantes, elles doivent diriger l'activité et interagir avec leur groupe classe conformément à leur habitude. Les vidéos sont ensuite envoyées et analysées à l'aide de la grille d'observation pour mesurer leur niveau de base.

b. Implémentation

Lors de l'implémentation, il s'agit de mettre en place le dispositif SOLEM. L'objectif principal du dispositif est d'accompagner les enseignants de 2e maternelle dans l'utilisation de stratégies langagières en classe afin de soutenir le développement langagier des enfants.

Pour servir cet objectif, la première étape de l'implémentation est d'amener les enseignantes à identifier les besoins des enfants en classe, selon leur profil interactionnel, en passant par leur observation en classe. Chaque enseignante est accompagnée, tout au long de l'implémentation du dispositif, par une logopède qui lui est attribué et qui peut l'aider à observer les enfants et à déterminer leur profil interactionnel. L'enseignante dispose également d'une mallette fournie par SOLEM contenant un guide, les différents profils interactionnels, des feuilles de route à compléter, etc. pour l'aider dans cette identification. Une fois le niveau d'engagement dans les activités et d'aisance verbale de tous les enfants identifiés, l'enseignante est en mesure d'estimer le niveau de soutien nécessaire à chaque élève selon son profil.

Ensuite, la logopède et l'enseignante vont choisir ensemble les stratégies utiles à travailler, parmi celles figurant dans les fiches stratégies de l'outil SOLEM, pour soutenir le langage des enfants et les introduire une à une. Cette période d'implémentation des stratégies s'étale sur une période de 6 semaines, pour deux stratégies, au sein même de la classe afin de privilégier un contexte écologique (Dunst & Raab, 2010 ; Biel et al., 2020).

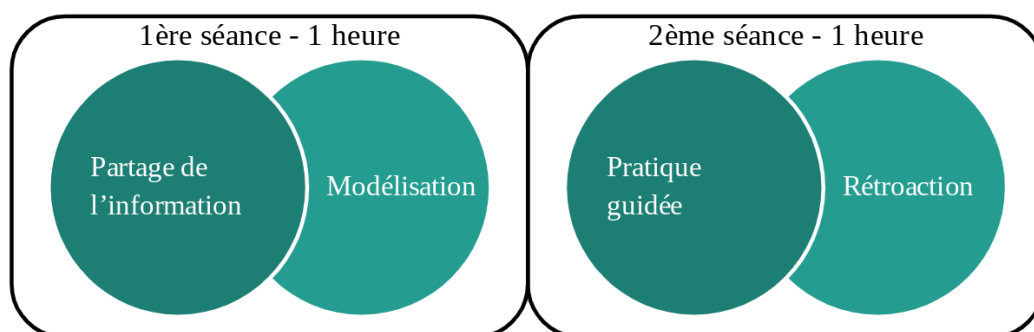


Figure 2 : Étapes de l'apprentissage d'une nouvelle stratégie basées sur les modalités d'accompagnement identifiées par Biel et al. (2020)

Pour enseigner les stratégies, la logopède met en place plusieurs ingrédients actifs nécessaires à l'implémentation qui ont pu être exposés précédemment dans la partie théorique. Ce sont les fonctions d'accompagnement définies par Biel et al. (2020) que la méthodologie SOLEM a choisi d'intégrer, pour favoriser une collaboration et une implémentation efficace. Deux séances d'une heure sont utilisées pour instruire une nouvelle stratégie. Cela commence avec une séance destinée à partager de l'information autour de la stratégie introduite, dans le but que l'enseignant

comprennent les stratégies qui vont être travaillées, pourquoi il est utile de les utiliser et comment elles peuvent aider l'enfant à développer son langage (Biel et al., 2020). La logopède modélise ensuite l'utilisation de la stratégie cible, tandis que l'enseignante observe cette mise en pratique. Cela lui permet de voir la stratégie, de comprendre comment et quand l'appliquer, avant de la mettre en pratique elle-même (Biel et al., 2020). Par la suite, une autre séance se consacre à la pratique guidée, où l'enseignante met la stratégie en pratique pour essayer de se l'approprier et bénéficie d'une rétroaction de la part de la logopède destinée à ajuster sa pratique (Biel et al., 2020). L'enseignante peut également partager ses impressions, ses craintes et ses difficultés concernant cette mise en pratique et préparer les prochaines étapes du travail collaboratif.

Il faut savoir que toutes les enseignantes suivent les mêmes modalités de l'implémentation, mais que le contenu est adapté à chacune, selon ses besoins et ceux de sa classe. Cela permet d'individualiser l'implémentation, puisque les enseignantes éprouvent des besoins d'encadrement plus ou moins poussés avant de pouvoir correctement mettre en pratique les stratégies enseignées (Pianta et al., 2021).

La logopède est présente tout au long du dispositif pour accompagner l'enseignante : répondre à ses questions, lui fournir des commentaires, etc.

Au cours de l'implémentation, des mesures coup de sonde sont prises après chaque introduction d'une stratégie, afin de mieux apprécier les changements opérés au niveau de la réceptivité.

c. Post-implémentation

Le déroulement de la post-implémentation est le même que celui de la pré-implémentation. Effectivement, les enseignantes sont de nouveau filmées à trois reprises, après la phase d'implémentation, au sein de la classe en interaction avec le groupe. Puis les vidéos sont envoyées et étudiées pour être cotées avec la grille d'observation de la réceptivité, de façon à comparer le niveau de base des enseignantes et leur niveau après l'implémentation.

IV. Mesures

1. Mesure de la réceptivité

La mesure de la réceptivité aux trois temps (pré-implémentation, implémentation, post-implémentation) s'effectue sur base d'enregistrements vidéos, réalisés par les logopèdes, des enseignantes en interaction avec le groupe classe. Durant les mesures pré et post, les enregistrements se font lors de moments quotidiens en classe, tels que la lecture, les ateliers de jeux libres, les activités en classe de type bricolage, dessin ou encore plasticine, le rituel de l'accueil du matin, la répartition des enfants dans les activités après explications de celles-ci, etc. Pour les mesures réalisées durant l'implémentation, l'activité filmée est la même que l'activité choisie par la logopède lors la modélisation de l'utilisation de la stratégie cible, afin que l'enseignante puisse s'entraîner à la mettre en pratique dans le même contexte. Il y a donc deux mesures réalisées en milieu d'intervention, chacune correspondant à une stratégie cible pratiquée, en sachant que seulement une seule stratégie proposée à une des enseignantes concerne la réceptivité, les autres sont des stratégies réactives. Seule une enseignante (E3) est filmée à trois reprises, où la troisième mesure consiste en une combinaison des deux stratégies précédemment enseignées. Au final, la durée des enregistrements varie entre 1 minute 30 et 45 minutes.

La cotation des vidéos à l'aide de la grille d'observation consiste à compter la fréquence d'apparition de chaque stratégie durant les interactions et à calculer la moyenne d'utilisation par minute de chacune. Par ailleurs, cette cotation est réalisée en aveugle par rapport à la stratégie visée lors des vidéos milieu d'implémentation, pour éviter tout biais dans l'analyse des vidéos.

2. Mesure de l'accord inter-juges

Afin de s'assurer de la fidélité de la cotation des comportements réceptifs, le Kappa de Cohen a été utilisé. Effectivement, cinq enregistrements vidéos d'une des enseignantes ont été cotés par deux évaluateurs séparément. En comparant les cotations respectives, la concordance a pu être établie. Les résultats ont montré un taux de 93,72% d'accord inter-juges pour les cotations liées à la réceptivité. De plus, les désaccords ont systématiquement été résolus après concertation et discussion.

RÉSULTATS

Dans cette section, nous allons présenter les résultats obtenus suite à la cotation des comportements réceptifs des vidéos pré-implémentation, milieu d'implémentation et post-implémentation.

Pour l'analyse des résultats, certaines catégories sont regroupées entre elles sur base des domaines du CLASS de Pianta et al. (2008), afin d'effectuer des analyses sur la dimension du support émotionnel caractéristique de la réceptivité. Pour cela, les catégories représentatives des dimensions évaluées par le CLASS pour le soutien émotionnel ont été sélectionnées (climat positif, sensibilité de l'enseignant et prise en considération du point de vue de l'enfant), permettant ainsi de simplifier l'analyse et d'éviter de multiples analyses statistiques pour chaque catégorie. De ce fait, pour le domaine du climat émotionnel sont regroupés les commentaires positifs et encouragements et appeler l'enfant par son prénom ou un surnom affectif. La sensibilité de l'enseignant comprend : répondre aux tentatives de communication, verbaliser les intentions de communication, réagir à l'absence de réponse et remarquer une difficulté ou demander de l'aide. Enfin, suivre l'intérêt de l'enfant et verbaliser ses émotions correspondent à la prise en considération du point de vue de l'enfant. C'est volontairement que la dimension du climat négatif n'apparaît pas, puisque nous avons choisi de nous focaliser sur les comportements réceptifs positifs.

Dans un premier temps, nous regarderons le niveau de base des enseignantes, c'est-à-dire leur utilisation spontanée des différents comportements réceptifs, avant l'implémentation. Ce niveau de base servira de référent pour chaque enseignante, afin d'identifier d'éventuels changements. Dans un deuxième temps, nous comparerons le niveau initial des enseignantes dans l'utilisation des stratégies, avec leur niveau post-implémentation, avec pour objectif de vérifier notre hypothèse selon laquelle la réceptivité des enseignantes augmentera suite à la mise en place du dispositif et à l'accompagnement des enseignantes par les logopèdes. Enfin, nous regarderons si les stratégies réactives, enseignées durant les mesures de milieu d'implémentation, impactent certains comportements réceptifs pour vérifier si, comme supposé dans nos hypothèses, un impact positif sera exercé.

I. Niveau de base des enseignantes

Cette partie des résultats est consacrée à l'analyse de la fréquence d'utilisation des comportements réceptifs par les enseignantes, afin de pouvoir mettre en évidence leur niveau de réceptivité avant qu'elles aient bénéficié du dispositif SOLEM.

Tableau 3 : Fréquences d'utilisation des stratégies liées à la réceptivité en pré-implémentation

Enseignantes	Domaines	Comportements	LDB 1 pré	LDB 2 pré	LDB 3 pré	Moy	E.t.
E1	Climat positif	Commentaires positifs	1,03	3,10	0,19	1,44	1,50
		Appeler l'enfant	1,38	3,10	4,21	2,90	1,43
		Total	2,41	6,20	4,40	4,34	1,90
	Sensibilité de l'enseignante	Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,00	1,03	0,00	0,34	0,59
		Répondre aux tentatives de communication	3,10	4,26	5,94	4,43	1,43
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Total	3,10	5,29	5,94	4,78	1,49
	Considération du point de vue	Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Verbalisation des émotions	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Total	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	E2	Climat positif	Commentaires positifs	2,28	1,94	0,61	1,61
Appeler l'enfant			0,63	2,09	6,06	2,93	2,81
Total			2,91	4,03	6,67	4,54	1,93
Sensibilité de l'enseignante		Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,00	0,30	0,00	0,10	0,17
		Répondre aux tentatives de communication	5,35	4,93	8,48	6,25	1,94
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Total	5,35	5,23	8,48	6,35	1,84
Considération du point de vue		Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Verbalisation des émotions	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Total	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
E3		Climat positif	Commentaires positifs	7,00	1,71	2,33	3,68
	Appeler l'enfant		2,33	0,50	1,06	1,30	0,94
	Total		9,33	2,21	3,39	4,98	3,82
	Sensibilité de l'enseignante	Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,11	0,04	0,06
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,94	0,00	0,00	0,31	0,54
		Répondre aux tentatives de communication	2,94	4,51	4,72	4,06	0,97
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Total	3,88	4,51	4,83	4,41	0,48
	Considération du point de vue	Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,04	0,07	0,04	0,04
		Verbalisation des émotions	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Total	0,00	0,04	0,07	0,04	0,04
	E4	Climat positif	Commentaires positifs	0,00	2,72	1,60	1,44
Appeler l'enfant			0,00	2,47	0,22	0,90	1,37
Total			0,00	5,19	1,82	2,34	2,63
Sensibilité de l'enseignante		Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,00	0,03	0,00	0,01	0,02
		Répondre aux tentatives de communication	1,43	4,54	3,48	3,15	1,58
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Total	1,43	4,57	3,48	3,16	1,59
Considération du point de vue		Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,09	0,06	0,05	0,05
		Verbalisation des émotions	0,00	0,03	0,00	0,01	0,02
		Total	0,00	0,12	0,06	0,06	0,06

LDB 1 pré, LDB 2 pré, LDB 3 pré = fréquences par minute des comportements des vidéos pré-implémentation, Moy = moyennes des fréquences, E.t. = écarts-types

Avant l'implémentation du dispositif, les enseignantes E1, E2 et E3 sont capables d'utiliser des comportements qui favorisent un climat positif, avec des occurrences totales dans ce domaine supérieures à 4 par minute (voir tableau 3). E1 et E2 appellent les enfants avec respectivement des moyennes d'occurrences de $M = 2,90$, $ET = 1,43$ et $M = 2,93$, $ET = 2,81$, mais elles effectuent moins de commentaires positifs (féliciter et encourager les enfants) ($M = 1,44$, $ET = 1,50$ (E1) ; $M = 1,61$, $ET = 0,88$ (E2)). Au contraire, E3 réalise plus de commentaires positifs ($M = 3,68$, $ET = 0,89$) qu'appeler les enfants ($M = 1,30$, $ET = 0,94$). L'enseignante E4 présente une fréquence d'utilisation des comportements relevant du climat positif presque deux fois inférieur aux autres enseignantes ($M = 2,34$, $ET = 2,63$). Cela se traduit par une fréquence d'appellation des enfants inférieure à une par minute (voir tableau 3).

L'enseignante E2 présente une occurrence élevée de comportements liés à la sensibilité ($M = 6,35$, $ET = 1,84$), ainsi elle débute avec un bon niveau dans ce domaine, et c'est également le plus développé chez l'enseignante E4 ($M = 3,16$, $ET = 1,59$). Les enseignantes E1 et E3 parviennent également à faire preuve de sensibilité, avec une fréquence totale des comportements influençant la sensibilité supérieure à 4 par minute. Pour toutes les enseignantes, les fréquences d'occurrences obtenues dans ce domaine sont presque entièrement dues au comportement "répondre aux tentatives de communication verbales et/ou non-verbales des enfants" (voir tableau 3). En contrepartie, elles ne verbalisent jamais leurs intentions de communication (voir tableau 3), seule l'enseignante E3 effectue de rares réactions en cas d'absence de réponse ($M = 0,04$, $ET = 0,06$), c'est-à-dire qu'elle verbalise parfois que l'enfant ne sait pas ou ne souhaite pas répondre. De la même façon, toutes les enseignantes vont très peu remarquer que l'enfant est en difficulté et/ou lui demander s'il a besoin d'aide ($M = 0,34$, $ET = 0,59$ (E1) ; $M = 0,10$, $ET = 0,17$ (E2) ; $M = 0,31$, $ET = 0,54$ (E3) ; $M = 0,01$, $ET = 0,02$ (E4))

Le domaine le plus difficile pour les enseignantes est celui de la prise en considération du point de vue de l'enfant. L'enseignante E4 est la seule à verbaliser les émotions des enfants, bien qu'il s'agisse d'un comportement très rare ($M = 0,01$, $ET = 0,02$), tandis que "suivre l'intérêt des enfants" est un comportement peu fréquent pour E3 et E4 ($M = 0,04$, $ET = 0,04$ (E3) ; $M = 0,05$, $ET = 0,05$ (E4)). L'enseignante E1 et E2 ne produisent aucun de ces comportements qui permettent la prise en considération du point de vue de l'enfant.

Pour résumer, avant de commencer à suivre le dispositif d'accompagnement dans l'utilisation des stratégies langagières, les enseignantes sont capables d'utiliser des comportements permettant d'induire un climat positif en appelant les enfants et en leur fournissant des commentaires positifs, en revanche, ce dernier comportement est plus difficile pour l'enseignante

E4. Au niveau de la sensibilité, les enseignantes répondent fréquemment aux tentatives de communication des enfants, mais les autres comportements sont peu ou pas produits (“réagir à l’absence de réponse”, “remarquer une difficulté/demander de l’aide” et “verbaliser les intentions communicatives”). Enfin, la prise en considération du point de vue de l’enfant est un domaine qui présente très peu, voire pas d’occurrences pour “suivre l’intérêt de l’enfant” et “verbaliser ses émotions”.

II. Résultats des comportements réceptifs des enseignantes en post-implémentation

Les résultats ci-après s’attachent à comparer les fréquences d’utilisation des différentes stratégies avant et après la mise en place du dispositif, afin de voir si de façon générale le dispositif a eu une influence sur certains comportements réceptifs.

Graphiques 1 : Fréquence d’utilisation des comportements du domaine du climat positif durant les mesures de la ligne de base pré et post-implémentation pour les quatre enseignantes.

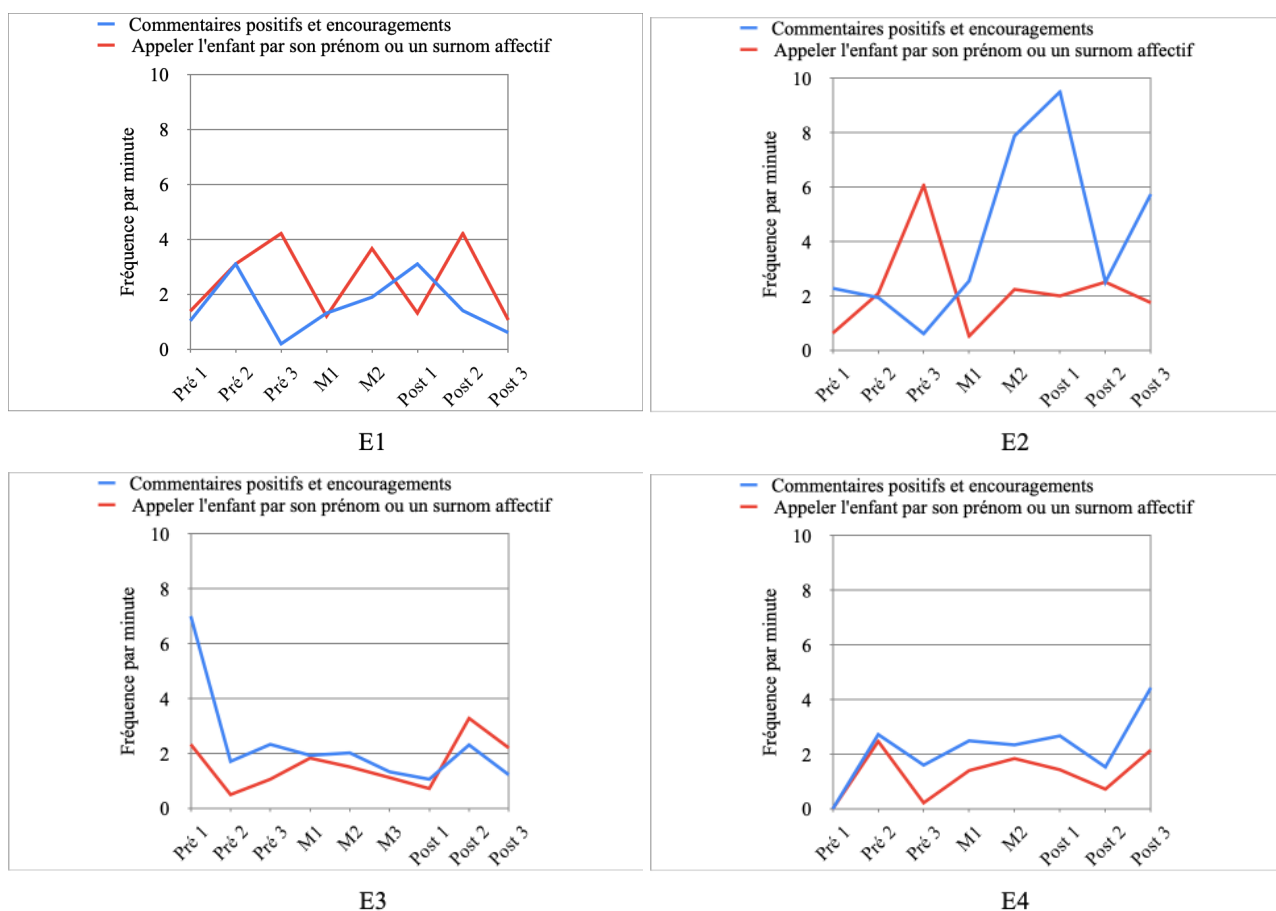


Tableau 4 : Statistiques sur l'évolution des comportements réceptifs des enseignantes en post-implémentation

Enseignantes	Domaines		LDB 1 pré	LDB 2 pré	LDB 3 pré	LDB 1 post	LDB 2 post	LDB 3 post	Moy LDB pré	Moy LDB post	NAP	Valeur de p	
E1	Climat positif	Commentaires positifs	1,03	3,10	0,19	3,10	1,40	0,60	1,44	1,70	0,61	0,66	
		Appeler l'enfant	1,38	3,10	4,21	1,31	4,21	1,06	2,90	2,19	0,72*	0,38	
		Total	2,41	6,20	4,40	4,41	5,61	1,66	4,34	3,89	0,57*	0,83	
	Sensibilité de l'enseignante	Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,00	1,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,34	0,00	0,67*	0,51	
		Répondre aux tentatives de communication	3,10	4,26	5,94	7,50	3,04	3,01	4,43	4,52	0,33	0,51	
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	
		Total	3,10	5,29	5,94	7,50	3,04	3,01	4,78	4,52	0,67*	0,50	
	Considération du point de vue	Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,00	0,00	0,49	0,00	0,00	0,00	0,16	0,67	0,51	
		Verbalisation des émotions	0,00	0,00	0,00	0,16	0,00	0,00	0,00	0,05	0,67	0,51	
		Total	0,00	0,00	0,00	0,65	0,00	0,00	0,00	0,21	0,67	0,51	
	E2	Climat positif	Commentaires positifs	2,28	1,94	0,61	9,50	2,51	5,74	1,61	5,92	1,00	0,05
Appeler l'enfant			0,63	2,09	6,06	2,00	2,51	1,75	2,93	2,09	0,56*	0,83	
Total			2,91	4,03	6,67	11,50	5,02	7,49	4,54	8,01	0,89	0,53	
Sensibilité de l'enseignante		Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,00	0,30	0,00	0,00	0,00	0,10	0,10	0,03	0,56*	0,83	
		Répondre aux tentatives de communication	5,35	4,93	8,48	2,00	5,53	2,43	6,25	3,32	0,78*	0,28	
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	
		Total	5,35	5,23	8,48	2,00	5,53	2,53	6,35	3,35	0,78*	0,28	
Considération du point de vue		Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	
		Verbalisation des émotions	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	
		Total	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	
E3		Climat positif	Commentaires positifs	7,00	1,71	2,33	1,06	2,31	1,22	3,68	1,53	0,89*	0,13
	Appeler l'enfant		2,33	0,50	1,06	0,72	3,28	2,20	1,30	2,07	0,67	0,51	
	Total		9,33	2,21	3,39	1,78	5,59	3,42	4,98	3,60	0,56*	0,83	
	Sensibilité de l'enseignante	Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,11	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,67*	0,51	
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,94	0,00	0,00	0,00	0,19	0,00	0,31	0,06	0,56*	0,83	
		Répondre aux tentatives de communication	2,94	4,51	4,72	4,34	3,08	3,66	4,06	3,69	0,67*	0,51	
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	
		Total	3,88	4,51	4,83	4,34	3,27	3,66	4,41	3,75	0,89*	0,13	
	Considération du point de vue	Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,04	0,07	0,05	0,00	0,00	0,04	0,02	0,67*	0,51	
		Verbalisation des émotions	0,00	0,00	0,00	0,00	0,10	0,00	0,00	0,03	0,67	0,51	
		Total	0,00	0,04	0,07	0,05	0,10	0,00	0,04	0,05	0,61	0,66	
	E4	Climat positif	Commentaires positifs	0,00	2,72	1,60	2,67	1,53	4,43	1,44	2,88	0,67	0,51
Appeler l'enfant			0,00	2,47	0,22	1,43	0,72	2,15	0,90	1,43	0,67	0,51	
Total			0,00	5,19	1,82	4,10	2,25	6,58	2,34	4,31	0,78	0,28	
Sensibilité de l'enseignante		Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,03	0,00	0,03	0,83	0,19	
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,00	0,03	0,00	0,00	0,45	0,07	0,01	0,17	0,78	0,28	
		Répondre aux tentatives de communication	1,43	4,54	3,48	7,08	8,14	5,51	3,15	6,91	1,00	0,05	
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	
		Total	1,43	4,57	3,48	7,13	8,59	5,61	3,16	7,11	1,00	0,05	
Considération du point de vue		Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,09	0,06	0,10	0,36	0,00	0,05	0,15	0,72	0,38	
		Verbalisation des émotions	0,00	0,03	0,00	0,05	0,00	0,00	0,01	0,02	0,56	0,83	
		Total	0,00	0,12	0,06	0,15	0,36	0,00	0,06	0,17	0,72	0,38	

LDB 1 pré ; LDB 2 pré ; LDB 3 pré = fréquences par minute des comportements des vidéos pré-implémentation, LDB 1 post ; LDB 2 post ; LDB 3 post = fréquences par minute des comportements des vidéos post-implémentation, Moy LDB pré = moyennes des fréquences des vidéos pré-implémentation, Moy LDB post = moyennes des fréquences des vidéos post-implémentation, NAP = valeurs statistiques des NAP obtenus (Non-overlap of All Pairs), Valeur de p = valeurs de p correspondantes aux NAP

* signifie qu'il s'agit d'une diminution du comportement

Les NAP indiqués en gras représentent un résultat significatif avec $p \leq 0,05$

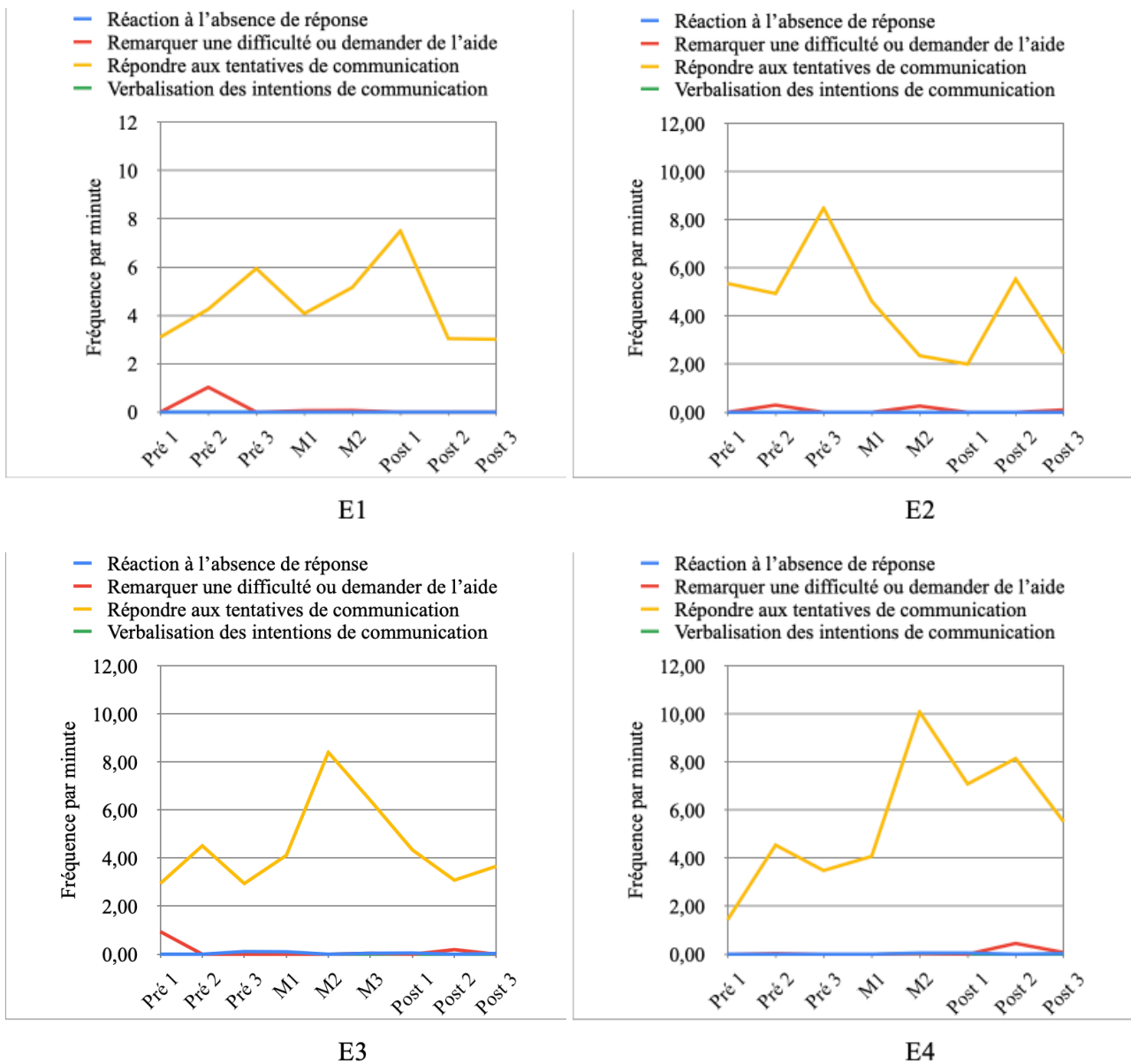
En ce qui concerne le climat positif, l'enseignante E1 obtient des fréquences d'occurrences variables, qui sont à deux reprises inférieures à 2 occurrences par minute en post-implémentation pour "appeler les enfants par leur prénom ou un surnom affectif", alors qu'en pré-implémentation c'est un comportement qui augmente au cours des mesures (voir graphiques 1). Effectivement, quand les données sont analysées statistiquement, on constate une diminution avec un effet modéré de ce comportement (NAP = 72%, $p = .38$). L'utilisation de commentaires positifs montre, elle, une augmentation avec un effet modéré (NAP = 61%, $p = .66$)

En observant le graphique de l'enseignante E2, on constate que l'utilisation des commentaires positifs a doublé ou triplé pour deux scores post-implémentation, par rapport à ceux obtenus en pré-implémentation (voir graphiques 1). Cela se traduit par une augmentation significative de ce comportement (NAP = 100%, $p = .05$). En revanche, le second comportement de ce domaine ("appeler l'enfant par son prénom ou un surnom affectif") est moins présent que les commentaires positifs (voir graphiques 1) et elle n'est pas parvenue à l'augmenter, il montre une diminution avec un effet modeste (voir tableau 4).

Pour l'enseignante E3, les courbes des deux comportements relevant du climat positif montrent que les commentaires positifs, qui étaient supérieurs à appeler l'enfant en pré-implémentation, deviennent inférieurs en post-implémentation. De ce fait, on remarque une diminution avec un effet modéré, presque large, des commentaires positifs (NAP = 89%, $p = .13$) et une augmentation modérée pour appeler l'enfant (NAP = 67%, $p = .51$)

Avec l'enseignante E4, on distingue une utilisation supérieure en post-implémentation des commentaires positifs, par rapport à appeler l'enfant pour son prénom ou un surnom affectif (voir *graphique 1*). Toutefois, les deux comportements augmentent avec un effet modéré avec NAP = 67%, $p = .51$ pour chacun, et une augmentation totale modérée du climat positif (NAP = 78%, $p = .28$).

Graphiques 2 : Fréquence d'utilisation par minute des comportements du domaine de la sensibilité de l'enseignante, durant les mesures de la ligne de base pré et post-implémentation, pour les quatre enseignantes.



Pour le domaine de la sensibilité des enseignantes, lors de l'analyse visuelle, nous notons que le comportement “répondre aux tentatives de communication” est toujours le comportement le plus élevé en termes d’occurrences (voir graphiques 2). De plus, la verbalisation des intentions de communication n’est pas un comportement produit par les enseignantes en pré et en post-implémentation (voir graphiques 2).

En post implémentation, pour le comportement “répondre aux tentatives de communication”, l’enseignante E1 parvient à augmenter sa fréquence d’occurrences lors de la première mesure par rapport aux fréquences des mesures pré-implémentation, mais redescend ensuite à des fréquences plus basses qu’en pré-implémentation (voir graphiques 2). Elle ne parvient

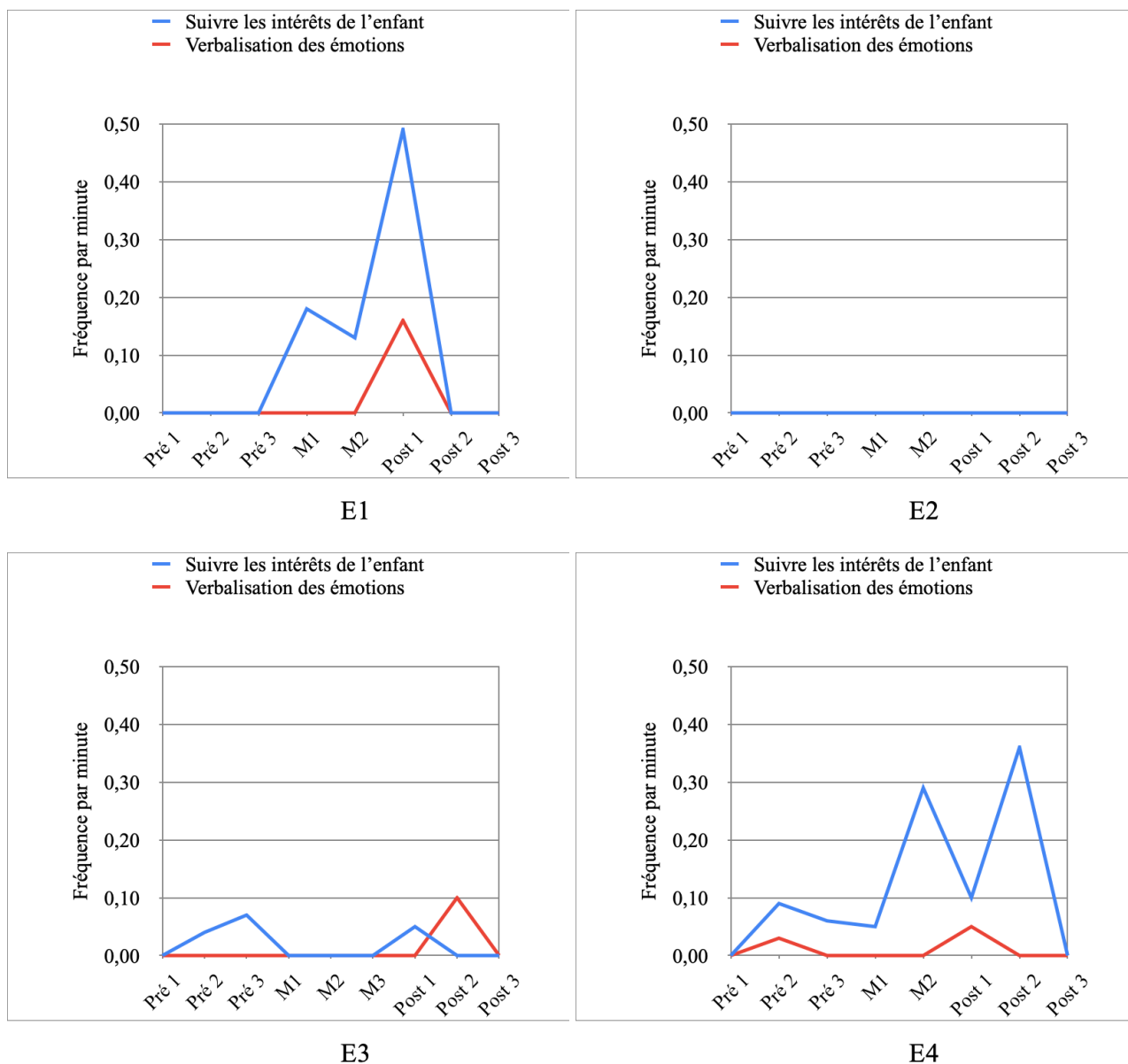
donc pas à maintenir cette augmentation, ce qui se traduit par un NAP = 33%, $p = .51$, indiquant un effet modeste de l'augmentation du comportement. De plus, le comportement "remarquer une difficulté/demander de l'aide à l'enfant" n'est plus réalisé en post-implémentation, alors qu'il l'est dans une mesure pré-implémentation (voir *graphiques 2*), ce qui entraîne une baisse modérée (NAP = 67%, $p = .51$). Enfin, pour E1, comme pour E2, aucune réaction à l'absence de réponse n'est émise en pré et post-implémentation.

Suite à l'analyse visuelle des résultats de l'enseignante E2, on remarque globalement des fréquences plus faibles pour "répondre aux tentatives de communication" (voir *graphiques 2*), avec un NAP montrant un effet modérée de la diminution (NAP = 78%, $p = .28$). Par ailleurs, les enseignantes E2 et E3, pour "remarquer une difficulté/demander de l'aide", observent toutes deux une diminution avec un effet modeste (NAP = 56%, $p = .83$).

Visuellement, E3 semble avoir des valeurs assez proches, bien qu'un peu plus faibles, entre les pré et post-implémentation pour "répondre à une tentative de communication" (voir *graphiques 2*). Effectivement, on a une diminution avec un effet modéré également (NAP = 67%, $p = .51$). Les mêmes résultats sont constatés pour la réaction à l'absence de réponse (voir *tableau 4*).

Pour ce même domaine, l'enseignante E4 est la seule à ne présenter aucune régression. En effet, le comportement "répondre aux tentatives de communication" présente des scores supérieurs après l'implémentation par rapport aux pré-implémentations (voir *graphiques 2*). De ce fait, on a une augmentation significative de ce comportement (NAP = 100%, $p = .05$). Les comportements "réagir à l'absence de réponse" et "remarquer une difficulté/demander de l'aide" présentent une augmentation avec des effets modérés (voir *tableau 4*).

Graphiques 3 : Fréquence d'utilisation par minute des comportements du domaine de la prise en considération du point de vue de l'enseignante, durant les mesures de la ligne de base pré et post-implémentation, pour les quatre enseignantes.



L'enseignante E2 qui ne montre aucune occurrence de comportements prenant en considération le point de vue de l'enfant en pré-implémentation, ne produit toujours pas de comportements relevant de ce domaine en post-implémentation (voir graphiques 3).

Pour les enseignantes E4 et E1, en post-implémentation, le comportement "suivre l'intérêt de l'enfant" est plus fréquent que celui de "verbaliser ses émotions" (voir graphiques 3), mais avec une fréquence d'occurrences qui reste faible puisqu'elle ne dépasse pas les 0,5 utilisation par minute et qui redescend à 0 occurrences pour respectivement la ou les deux dernières mesures (voir graphiques 3). Il semble qu'elles aient des difficultés à maintenir ce comportement dans le temps. E1 parvient à améliorer les deux comportements avec un effet modéré (voir tableau 4), tandis que

E4 augmente de façon modérée uniquement le fait de suivre les intérêts de l'enfant (NAP = 72% p = .38) et de façon modeste la verbalisation des émotions (NAP = 56%, p = .83).

Pour finir, l'enseignante E3 est capable, sur une mesure, de verbaliser des émotions alors qu'elle ne l'avait jamais fait en pré-implémentation. L'augmentation a un effet modéré (NAP = 67%, p = .51). En revanche, une diminution modérée est constatée pour "suivre les intérêts de l'enfant" (NAP = 67%, p = .51).

Les données qui ont pour but de montrer une évolution entre les mesures pré-implémentation et post-implémentation montrent, pour E1, une augmentation des commentaires positifs, mais une diminution d'"appeler l'enfant", en ce qui concerne le climat positif. Au niveau de la sensibilité, elle ne parvient pas à augmenter au moins de façon modérée ses comportements, mais elle y parvient dans sa prise en considération de l'enfant ("suivre son intérêt" et "verbaliser ses émotions"). E2 augmente uniquement son utilisation de commentaires positifs, et ce, de façon significative. Les autres comportements diminuent ou restent inchangés. E3 augmente dans le climat positif le fait d'"appeler l'enfant", et dans la prise en considération du point de vue de l'enfant elle verbalise davantage ses émotions. Le domaine de la sensibilité lui pose problème, car tous les comportements sont en diminution, excepté "verbaliser les intentions de communication" qui, comme pour toutes les enseignantes, reste à 0 occurrence. E4 est la seule enseignante ne présentant aucune diminution dans l'utilisation des comportements, elle parvient à les maintenir, voire à les augmenter.

III. Résultats de l'influence des stratégies enseignées

Dans cette partie, nous allons voir si les stratégies qui ont été apprises aux enseignantes durant l'implémentation du dispositif ont pu influencer leur réceptivité. En effet, puisque les stratégies enseignées concernent généralement des comportements réactifs, nous allons analyser leur impact sur certains comportements réceptifs.

Tableau 5 : Effet de l'enseignement des stratégies sur les comportements réceptifs des enseignantes durant l'implémentation du dispositif

Enseignantes	Domaines		LDB 1 pré	LDB 2 pré	LDB 3 pré	M1	M2	M3	Moy LDB pré	Moy M1M2	NAP	Valeur de p
E1	Climat positif	Commentaires positifs	1,03	3,10	0,19	1,32	1,89		1,44	1,61	0,67	0,56
		Appeler l'enfant	1,38	3,10	4,21	1,20	3,66		2,90	2,43	0,67*	0,56
		Total	2,41	6,20	4,40	2,52	5,55		4,34	4,04	0,50*	1,00
	Sensibilité de l'enseignante	Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,50	1,00
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,00	1,03	0,00	0,06	0,07		0,34	0,07	0,33*	0,56
		Répondre aux tentatives de communication	3,10	4,26	5,94	4,08	5,16		4,43	4,62	0,50	1,00
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,50	1,00
		Total	3,10	5,29	5,94	4,14	5,23		4,78	4,69	0,67*	0,56
	Considération du point de vue	Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,00	0,00	0,18	0,13		0,00	0,16	1,00	0,08
		Verbalisation des émotions	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,50	1,00
		Total	0,00	0,00	0,00	0,18	0,13		0,00	0,16	1,00	0,08
	E2	Climat positif	Commentaires positifs	2,28	1,94	0,61	2,55	7,88		1,61	5,22	1,00
Appeler l'enfant			0,63	2,09	6,06	0,52	2,24		2,93	1,38	0,67*	0,56
Total			2,91	4,03	6,67	3,07	10,12		4,54	6,60	0,67	0,56
Sensibilité de l'enseignante		Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,50	1,00
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,00	0,30	0,00	0,00	0,26		0,10	0,13	0,50	1,00
		Répondre aux tentatives de communication	5,35	4,93	8,48	4,62	2,35		6,25	3,49	1,00*	0,08
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,50	1,00
		Total	5,35	5,23	8,48	4,62	2,61		6,35	3,62	1,00*	0,08
Considération du point de vue		Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,50	1,00
		Verbalisation des émotions	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,50	1,00
		Total	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,50	1,00
E3		Climat positif	Commentaires positifs	7,00	1,71	2,33	1,93	2,02	1,33	3,68	1,76	0,78*
	Appeler l'enfant		2,33	0,50	1,06	1,83	1,51	1,12	1,30	1,49	0,67	0,51
	Total		9,33	2,21	3,39	3,76	3,53	2,45	4,98	3,25	0,44*	0,83
	Sensibilité de l'enseignante	Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,11	0,10	0,00	0,04	0,04	0,05	0,56	0,83
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,94	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,31	0,01	0,56*	0,83
		Répondre aux tentatives de communication	2,94	4,51	4,72	4,11	8,40	6,40	4,06	6,30	0,78	0,28
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00
		Total	3,88	4,51	4,83	4,21	8,40	6,48	4,41	6,36	0,78	0,28
	Considération du point de vue	Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,04	0,07	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,83*	0,19
		Verbalisation des émotions	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00
		Total	0,00	0,04	0,07	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,83*	0,19
	E4	Climat positif	Commentaires positifs	0,00	2,72	1,60	2,49	2,34		1,44	2,42	0,67
Appeler l'enfant			0,00	2,47	0,22	1,40	1,84		0,90	1,62	0,67	0,56
Total			0,00	5,19	1,82	3,89	4,18		2,34	4,04	0,67	0,56
Sensibilité de l'enseignante		Réaction à l'absence de réponse	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05		0,00	0,03	0,75	0,39
		Remarquer une difficulté/demander de l'aide	0,00	0,03	0,00	0,00	0,02		0,01	0,01	0,50	1,00
		Répondre aux tentatives de communication	1,43	4,54	3,48	4,07	10,08		3,15	7,08	0,83	0,25
		Verbalisation des intentions de communication	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02		0,00	0,01	0,75	0,39
		Total	1,43	4,57	3,48	4,07	10,17		3,16	7,12	0,83	0,25
Considération du point de vue		Suivre les intérêts de l'enfant	0,00	0,09	0,06	0,05	0,29		0,05	0,17	0,67	0,56
		Verbalisation des émotions	0,00	0,03	0,00	0,00	0,00		0,01	0,00	0,67*	0,57
		Total	0,00	0,12	0,06	0,05	0,29		0,06	0,17	0,67	0,56

LDB 1 pré ; LDB 2 pré ; LDB 3 pré = fréquences par minute des comportements des vidéos pré-implémentation, M1, M2, M3 = fréquences par minute des comportements des vidéos milieu d'implémentation, Moy LDB pré = moyennes des fréquences des vidéos pré-implémentation, Moy M1M2 = moyennes des fréquences des vidéos milieu d'implémentation, NAP = valeurs statistiques des NAP obtenus (Non-overlap of All Pairs), Valeur de p = valeurs de p correspondantes aux NAP

* signifie qu'il s'agit d'une diminution du comportement

Les NAP indiqués en gras représentent des résultats presque significatifs avec $0,05 < p \leq 0,08$

Pour E1, la stratégie de la mesure 1 enseignée est l'enrichissement du vocabulaire et celle de la mesure 2 est de laisser des silences. Il s'agit de la seule enseignante ayant bénéficié de l'instruction d'une stratégie liée à la réceptivité, c'est-à-dire laisser des silences. Tout d'abord, lors des deux mesures, l'enseignante essaye de suivre les intérêts des enfants, alors qu'il s'agit d'un comportement inexistant avant l'implémentation. Cela se traduit par une augmentation du comportement avec une tendance à la significativité (NAP = 100%, $p = .08$). Mis à part cela, l'enseignement de la stratégie 1 ne semble pas avoir d'influence sur d'autres comportements réceptifs. Cependant, la seconde stratégie entraîne une augmentation des "commentaires positifs", d'"appeler l'enfant" et de "répondre aux tentatives de communication", par rapport aux moyennes des mesures pré-implémentation (voir tableau 5). Ainsi, lorsqu'elle apprend à laisser des silences, E1 améliore sa réceptivité.

Pour E2, la stratégie de la mesure 1 enseignée est l'instruction des lettres de l'alphabet et celle de la mesure 2 est la verbalisation de ce que fait l'enfant. En pré-implémentation, E2 n'emploie pas de comportements qui permettent de prendre en considération le point de vue de l'enfant, et l'implémentation des stratégies ne lui permet toujours pas d'augmenter ce domaine. Aussi, lorsqu'elle apprend à utiliser des stratégies réactives en M1 et M2, ses réponses aux tentatives de communication des enfants diminuent de façon importante, avec une tendance à la significativité (NAP = 100%, $p = .08$). On observe également une diminution avec un effet modéré pour "appeler les enfants" (NAP = 67%, $p = .56$), en sachant que la diminution est plus marquée durant la M1, avec seulement 0,52 occurrences par minute. En revanche, avec une tendance à la significativité, son utilisation de commentaires positifs augmente globalement (NAP = 100%, $p = .08$) et lors de la M2 sa fréquence d'occurrence triple même par rapport à sa meilleure fréquence en pré-implémentation (voir tableau 5). Lors de cette même mesure 2, l'enseignante E2 répond moins aux tentatives de communication (voir tableau 5).

Pour E3, la stratégie de la mesure 1 enseignée est la répétition du vocabulaire, celle de la mesure 2 est de poser des questions et la mesure 3 concerne la combinaison des deux stratégies. Lorsqu'elle apprend à utiliser des stratégies réactives, E3 ne parvient plus à suivre l'intérêt de l'enfant (NAP = 83%, $p = .19$) ou réaliser autant de commentaires positifs qu'en pré-implémentation avec une diminution modérée (NAP = 78%, $p = .28$). Toutefois, grâce à l'implémentation des stratégies réactives, elle appelle plus fréquemment les enfants (NAP = 67%, $p = .51$) et répond davantage à leurs tentatives de communication (NAP = 78%, $p = .28$). De plus, quand elle apprend à poser des questions (M2), ses réponses aux tentatives de communication doublent par rapport à M1 (voir tableau 5).

Pour E4, la stratégie de la mesure 1 enseignée est la répétition du vocabulaire précis et celle de la mesure 2 est de poser des questions. Avec l'enseignement des stratégies, E4 augmente les deux comportements liés au climat positif (“commentaires positifs” et “appeler les enfants”), avec pour chacun un effet modéré (NAP = 67%, $p = .56$). Elle augmente également ses réponses aux tentatives de communication de façon modérée (NAP = 83%, $p = .25$). Comme pour E3, les réponses aux tentatives de communication de E4 augmentent d'autant plus lorsqu'elle apprend à poser des questions (M2), avec une fréquence dépassant les 10 occurrences par minute. C'est également lors de l'apprentissage de cette stratégie qu'elle suit davantage les intérêts des enfants (voir tableau 5) et qu'elle réagit à l'absence de réponse et verbalise des intentions de communication, alors que ces comportements n'étaient pas appliqués auparavant (voir tableau 5).

DISCUSSION

I. Discussion des résultats :

Ce mémoire cherche à déterminer l'impact de la mise en place du dispositif SOLEM avec sa méthodologie sur la réceptivité des enseignantes. Effectivement, il a été constaté que la réceptivité des enseignantes peut être améliorée grâce au développement professionnel, dès lors qu'il reprend des fonctions d'apprentissage identifiées comme efficaces pour l'acquisition de nouvelles pratiques (Biel et al., 2020). Sachant que la réceptivité dont font preuve les enseignantes est insuffisante en classe (Leroy et al, 2017 ; Houben et al., 2022), il est nécessaire d'agir dessus, puisqu'elle contribue à la qualité des interactions, elle-même fondamentale pour soutenir le développement langagier des enfants. En revanche, peu d'études se sont attelées à observer l'influence de l'une sur l'autre, et l'étude de Bergeron-Morin et al. (2021) qui l'a fait, ne constate aucun changement significatif de la réceptivité quand la réactivité est travaillée. Pourtant, la réceptivité permet d'adapter la réactivité au niveau proximal du langage de l'enfant (Deshmukh et al., 2022). Comme la réceptivité est censée être positivement associée à la réactivité (Cabell et al., 2011), et que les stratégies du dispositif SOLEM travaillées par les logopèdes avec les enseignantes sont essentiellement des stratégies réactives, nous chercherons par la même occasion à établir la manière dont l'apprentissage des stratégies réactives influence la réceptivité.

A cette fin, une grille d'observation de la réceptivité a été créée, puis utilisée lors de l'analyse des vidéos pré-implémentation, milieu d'implémentation et post-implémentation, des enseignantes interagissant en classe avec leurs élèves.

Dans cette partie, nous allons dans un premier temps interpréter les résultats obtenus en analysant le niveau de base des enseignantes, l'influence du dispositif sur la réceptivité des enseignantes et l'influence de l'enseignement des stratégies réactives sur leur réceptivité. Ensuite, nous évoquerons les limites rencontrées dans le contexte de ce mémoire.

1. Niveau de base des enseignantes

Avant de suivre le dispositif SOLEM, les enseignantes sont toutes capables d'utiliser spontanément des comportements qui contribuent à un climat positif (utilisation de commentaires positifs et appeler les enfants par leur prénom ou un surnom affectif), seule l'enseignante E4 est à un niveau faible dans l'emploi de la stratégie d'appeler les enfants. En termes de sensibilité, l'enseignante E2 débute à partir d'un meilleur niveau par rapport aux autres enseignantes pour répondre aux tentatives de communication des enfants. L'explication tient sûrement au fait qu'elle a déjà participé au dispositif SOLEM en 2017, où elle a pu être accompagnée sur le terrain par une logopède dans l'apprentissage de stratégies langagières. Malgré un accompagnement préalable, elle ne présente pas d'autres comportements avec un écart important par rapport aux autres enseignantes, c'est pourquoi il s'avère nécessaire de proposer aux enseignantes des rappels dans l'utilisation des stratégies, afin qu'elles soient maintenues dans le temps. Toutefois, la réceptivité de cette enseignante ne débute pas avec un niveau élevé dans tous les domaines, peut être car tous les comportements n'ont pas été travaillés en 2017. Alors que répondre aux tentatives de communication des enfants est un comportement que toutes les enseignantes sont capables de réaliser au moins 3 fois par minute, les autres comportements relevant de la sensibilité sont très peu présents (réaction à l'absence de réponse, remarquer une difficulté/demander de l'aide, verbaliser les intentions de communication). Au même titre, la prise en considération du point de vue de l'enfant est un domaine que les enseignantes n'appliquent pas (E1,E2), ou très peu (E3, E4). En effet, spontanément elles ont des difficultés à suivre les intérêts des enfants et à verbaliser leurs émotions. Cette difficulté à être centré sur l'enfant a déjà été remarquée par Leroy et al. (2017). Suite à ces manques dans l'utilisation de certains comportements favorisant la réceptivité, le besoin de former les enseignantes à ces comportements apparaît évident. C'est pour cette raison que SOLEM, dans sa méthodologie, choisit d'individualiser les objectifs, afin que l'amélioration des comportements spécifiques soit ajustée en fonction des forces, faiblesses, expérience professionnelle, formations préalables, croyances, etc. de chacune (Hsieh et al., 2009).

2. Influence de l'implémentation du dispositif SOLEM sur la réceptivité des enseignantes

Tout d'abord, notre intérêt se porte sur l'observation des résultats de la seule enseignante qui a bénéficié de l'apprentissage d'une stratégie réceptive : laisser des silences. Il s'agit d'une stratégie que l'on retrouve dans l'outil SOLEM qui recommande de laisser des pauses allant jusqu'à 5 secondes, pour inciter les enfants à effectuer une tentative de communication. E1 a donc eu l'occasion de pratiquer cette stratégie après sa modélisation par la logopède qui l'accompagne.

Plusieurs effets positifs sur les comportements réceptifs cotés sont observés, avec une augmentation des “commentaires positifs”, d’“appeler les enfants” et de “répondre aux tentatives de communication”. Deux raisons permettent d’expliquer l’augmentation de ces comportements. La première est qu’en s’efforçant de laisser des temps de silence, l’enseignante semble plus attentive aux tentatives de communication, et donc davantage en mesure de prendre le temps de répondre aux enfants, de féliciter leur productions, de les encourager à prendre la parole et de les interpeller par leur prénom pour les inviter à s’exprimer. La seconde tient au fait que les enfants ont davantage de temps pour répondre, ils ont alors plus d’opportunités pour interagir, ce qui augmente les possibilités de leur répondre, de les féliciter, etc. Ainsi, cette stratégie réceptive permet d’augmenter en parallèle d’autres comportements réceptifs associés. En revanche, l’augmentation des comportements n’est malheureusement pas maintenue dans les mesures post-implémentation, ce qui suggère que laisser des silences n’est pas un comportement suffisamment ancré chez E1. Cette difficulté pour cette enseignante à maintenir des comportements réceptifs se retrouve aussi dans la stratégie de suivre l’intérêt de l’enfant. Effectivement, cette stratégie n’est pas réalisée en pré-implémentation, mais elle l’est durant l’implémentation avec même une augmentation significative, puis elle disparaît totalement en post-implémentation. Il apparaît que tant que cette enseignante bénéficie d’un accompagnement elle est en mesure d’améliorer sa réceptivité et dès que cet accompagnement cesse les améliorations ne se maintiennent pas.

Toutefois, l’enseignante E1 n’est pas la seule à éprouver des difficultés pour maintenir des comportements réceptifs positifs puisqu’E3, qui progresse durant le milieu d’implémentation pour répondre aux tentatives de communication et réagir à l’absence de réponse, n’entretient pas ces améliorations. Il semble donc qu’un ajustement selon les enseignantes dans le dosage de l’implémentation des stratégies soit nécessaire afin d’obtenir un maintien dans les changements de pratiques (Elek & Page, 2019 ; Kouba Hreich et al., n.d.).

Au contraire, pour d’autres enseignantes certains comportements sont plus faciles à maintenir, elles ont besoin de moins de temps pour se les approprier et donc parvenir à maintenir leur utilisation. L’enseignante E2 augmente par exemple, avec une tendance à la significativité, l’utilisation de commentaires positifs durant les mesures de milieu d’implémentation et l’augmentation devient même significative en post-implémentation. L’enseignante E4 augmente le comportement d’utilisation de commentaires positifs mais également celui d’appeler les enfants lors de l’implémentation et elle maintient cette augmentation après l’implémentation. Le fait que ces enseignantes parviennent plus rapidement à s’approprier des stratégies peut être dû à leur profil d’apprentissage, mais aussi à la complexité relative des comportements à apprendre.

Néanmoins, certains comportements sont difficiles à utiliser, pour toutes les enseignantes, malgré la mise en place du dispositif SOLEM.

Tout d'abord, la stratégie de verbaliser les intentions de communication n'est utilisée qu'à une seule reprise, par l'enseignante E4 en milieu d'implémentation. Pourtant, il s'agit d'une stratégie que l'on retrouve dans l'outil SOLEM, mais qui n'est pas une stratégie cible travaillée avec les logopèdes. On voit donc que les enseignantes ont réellement besoin d'un soutien pour utiliser et s'approprier les stratégies. Au seul moyen d'une fiche explicative, elles ne sont pas en mesure d'utiliser elles-mêmes les stratégies proposées. Ce constat réaffirme l'importance de pouvoir observer l'utilisation d'une stratégie puis de la pratiquer en étant guidé et en recevant des feedbacks (Biel et al., 2020 ; Desmottes et al., 2020). La même constatation s'impose pour les stratégies du domaine "prendre en considération le point de vue des enfants". Ce domaine comprend la "verbalisation des émotions" et "suivre les intérêts des enfants". Les enseignantes appliquent très peu ces comportements, même si certaines parviennent à les améliorer, avec une fréquence d'occurrence inférieure à 0,5 par minute, tandis que l'enseignante E2 ne les réalise à aucun moment. Cette constatation mérite d'être nuancée, en précisant que le comportement de suivre les intérêts des enfants est comptabilisé d'une façon qui n'est pas systématiquement représentative des améliorations potentielles. En effet, à chaque fois que l'enseignante part de l'intérêt de l'enfant pour amener de la communication ou qu'elle dirige l'activité vers ce qui intéresse ce dernier, c'est "suivre les intérêts des enfants" qui est incrémenté. Cependant, les vidéos des mesures post-implémentation montrent qu'il arrivait aux enseignantes, en particulier à E4, de partir de l'intérêt de l'enfant pour ensuite réaliser plusieurs tour de parole à ce sujet. Le comportement apparaît alors une seule fois, mais il entraîne des échanges longs et augmente la durée de la conversation sur un sujet qui intéresse l'enfant. Ainsi, si l'enseignante réalise ce comportement de prendre en compte l'intérêt de l'enfant, qu'elle y réagisse une seule fois ou en enchaînant plusieurs tour de parole, dans les deux cas une seule occurrence est comptabilisée. Un comportement qui entraîne plus de communication et qui s'intéresse plus longtemps à l'intérêt de l'enfant n'est pas différencié, alors qu'il n'a qualitativement pas le même effet. De la même façon, le comportement de réagir à l'absence de réponse est peu fréquent, mais s'explique également par sa méthodologie de cotation. Ce comportement est compté à chaque fois que les enseignantes réagissent de manière explicite à un enfant qui ne prend pas la parole. Elles doivent ainsi verbaliser le fait qu'il ne souhaite pas répondre, qu'il ne connaît pas la réponse, etc. Pourtant, lors du visionnage des vidéos, on remarque des comportements alternatifs, preuves que les enseignantes ont remarqué l'absence de réponse et qu'elles souhaitent y remédier. Dans ce but, elles utilisent plutôt des stratégies réactives de *scaffolding* telles que poser des questions, faire des ébauches, utiliser des

gestes, préciser ou reformuler. Les enseignantes remarquent donc que certains enfants n'entrent pas en interaction et pour encourager leur tour de parole, elles vont adopter des stratégies réactives. Ici, la réactivité est possible grâce à la réceptivité dont elles font preuve en étant attentives aux enfants (Cabell et al., 2011 ; Landry et al., 2006).

3. Influence de l'apprentissage des stratégies réactives sur la réceptivité des enseignantes

L'analyse des résultats démontre que l'apprentissage général des stratégies réactives influence différemment la réceptivité des enseignantes. Par exemple, avant de commencer le dispositif SOLEM, l'enseignante E2 est capable de répondre aux tentatives de communication jusqu'à 8 fois par minutes, puis le comportement diminue significativement pendant l'enseignement des stratégies réactives durant les mesures milieu d'implémentation. Une explication découle du fait que l'enseignante, en étant concentrée sur la mise en pratique de nouvelles stratégies réactives, est moins réceptive aux tentatives de communication et qu'elle crée moins d'opportunités pour interagir avec les enfants. De plus, il est fréquent qu'en mettant en pratique une nouvelle stratégie, l'utilisation des autres diminue, puisqu'il est cognitivement coûteux pour un apprenant d'assimiler de nouvelles pratiques (Milburn et al., 2015). De son côté, lors de l'implémentation, l'enseignante E4 est capable d'augmenter sa fréquence de commentaires positifs et d'appeler plus souvent les enfants. Il semble que lorsqu'elle apprend des stratégies réactives, E4 se centre davantage sur les enfants, et prête plus attention à eux. Pour cette enseignante, on a donc une influence positive de la réactivité sur la réceptivité. Cela est intéressant quand on sait que la réceptivité permet d'ajuster la réactivité (Deshmukh et al., 2022). Contrairement aux autres enseignantes, E4, grâce à l'apprentissage de stratégies réactives, bénéficie donc d'une augmentation de sa réceptivité, qui, à son tour, peut lui permettre d'ajuster sa réactivité selon les capacités langagières des enfants.

Pour finir, nous avons évalué si l'apprentissage de stratégies réactives spécifiques a influencé la réceptivité des enseignantes. Des constatations sont extraites pour 3 stratégies enseignées : enrichir le vocabulaire, verbaliser ce que fait l'enfant et poser des questions.

L'enseignante E1 est la seule à avoir travaillé spécifiquement l'enrichissement du vocabulaire. Lors de la mise en pratique de cette stratégie, tous les comportements réceptifs (excepté suivre les intérêts) sont plus faibles que les moyennes en pré-implémentation. Etant donné qu'il s'agit d'une stratégie purement réactive où c'est l'enseignante qui apporte des informations, un nouveau vocabulaire aux enfants, nous pouvons supposer qu'elle a tendance à moins prêter attention à eux car elle est focalisée sur sa stratégie.

E2 est aussi la seule enseignante à bénéficier de l'apprentissage de la stratégie de la verbalisation. Lorsqu'elle s'attache à verbaliser ce que fait l'enfant, on constate une augmentation des commentaires positifs, qui triple même par rapport aux scores en pré-implémentation. Quand l'enseignante verbalise les actions de l'enfant, elle devient attentive à ce qu'il fait, et a plus conscience de ses comportements. En étant ainsi centrée sur le comportement et les actions de l'enfant, sa capacité à le féliciter est optimisée en raison de son attention à ce qu'il fait correctement et l'encourage sans doute davantage. En contrepartie, elle est moins centrée sur l'interaction, elle crée moins d'opportunités de communication, ce qui se marque par une diminution des réponses aux tentatives de communication.

Enfin, poser des questions est une stratégie travaillée avec deux enseignantes : E3 et E4. Lors de la mesure de cette stratégie, les deux augmentent leurs réponses aux tentatives de communication ; E3 double ce comportement et E4 atteint une fréquence supérieure à 10 par minute. En posant des questions, elles créent davantage d'opportunités de communication avec les enfants, en supposant qu'elles y répondent. Ici, l'augmentation constatée de cette mesure tant à montrer qu'elles parviennent à y répondre. L'enseignement de la stratégie réactive de poser des questions permet donc de développer un aspect de la réceptivité de façon plutôt spontanée. Par ailleurs, simultanément, l'enseignante E4 augmente la verbalisation des intentions de communication et la réaction à l'absence de réponse. Comme évoqué plus haut, ce sont des comportements peu fréquents, mais dont l'augmentation est toutefois pertinente à être remarquée. L'enseignante E4 développe donc davantage sa réceptivité que l'enseignante E3. En posant des questions, il semble qu'elle soit très attentive aux réponses des enfants, ainsi, quand personne ne répond, elle le remarque et le signale pour inciter une réponse, ou encore elle remarque un enfant qui a envie de répondre mais qui n'ose pas, qui ne connaît pas la réponse ou encore qui ne souhaite pas répondre.

II. Limites

Bien que ce mémoire nous apporte des informations intéressantes sur l'impact de l'implémentation du dispositif SOLEM sur la réceptivité des enseignantes, quelques limites méthodologiques sont soulevées.

Pour commencer, les résultats obtenus pour chacune des enseignantes ont pu être impactés par plusieurs facteurs. Tout d'abord, les participants sélectionnés étaient volontaires pour bénéficier du dispositif SOLEM. Cet aspect peut ne pas refléter les changements obtenus par des enseignants non volontaires, comme par exemple, si ce type de dispositif devenait obligatoire. De plus, les enseignantes savaient qu'elles étaient filmées et que ces enregistrements vidéos serviraient à analyser leurs comportements. Dès lors, ces enseignantes ont pu "forcer" des comportements qui n'auraient pas eu lieu en l'absence d'une caméra. Par ailleurs, certaines activités sélectionnées par les logopèdes pour travailler les stratégies cibles et pour réaliser les mesures des lignes de base sont plus ou moins propices à l'apparition de quelques comportements (Girolametto & Weitzman, 2002). Par exemple, "remarquer une difficulté/demander de l'aide" est plus susceptible d'être réalisé lors d'une activité de bricolage que d'une lecture de livre. Enfin, les résultats sont susceptibles d'avoir été impactés par les logopèdes présentes avec elles. Effectivement, puisque chaque enseignante était accompagnée par une logopède différente, toutes n'ont pas les mêmes compétences, les mêmes expériences et la même aisance pour effectuer ce travail d'accompagnement. Ainsi, la constitution des binômes enseignante-logopède a supposément introduit des variations de performances des enseignantes.

Une autre limite identifiée concerne le manque de mesures réalisées. Avec seulement trois mesures en pré-implémentation, deux durant l'implémentation et trois en post-implémentation, les changements sont potentiellement observables lors de la réalisation des analyses visuelles, mais pas souvent statistiquement significatifs. Pour éliminer tout doute en reposant les résultats sur une analyse statistique, une quantité de mesures plus importante à chaque moment, avant, pendant et après l'implémentation, aurait été nécessaire.

Enfin, des limites sont inhérentes à la cotation de la grille d'observation des comportements réceptifs. Comme souligné plus haut, certains items induisent des fréquences d'utilisation très faibles et c'est notamment le cas de "suivre l'intérêt des enfants" et "réagir à l'absence de réponse". Nous avons remarqué que "suivre l'intérêt des enfants" n'avait pas le même impact selon que cela implique plusieurs tours de parole ou bien un simple commentaire en lien avec les intérêts de l'enfant. Dans les deux cas une occurrence était relevée. Pour corriger ce défaut, une occurrence

pourrait être incrémentée à chaque fois qu'un tour de parole centré sur l'intérêt de l'enfant est réalisé. Dans le même ordre d'idée, pour réagir à l'absence de réponse, étant donné que les enseignantes y réagissent parfois en utilisant du *scaffolding* ou en répétant leur question plutôt qu'en verbalisant de manière explicite que l'enfant n'a pas répondu, le comptage de tout comportement signifiant que l'enseignant a pris en compte l'absence de réponse et y a réagit, serait plus pertinent. Pour une utilisation ultérieure de la grille d'observation, ces deux items mériteraient par conséquent une redéfinition dans le guide de cotation (annexe 1), dans le but d'élargir le spectre des observations issu des données chiffrées. Pour simplifier l'analyse des résultats, nous avons décidé de sélectionner les items de la grille d'observation qui pouvaient être regroupés en nous basant sur l'outil CLASS de Pianta et al. (2008) d'analyse de la qualité des interactions en classe. Nous avons pris des items appartenant au domaine du support émotionnel et les avons distribués dans les dimensions du climat positif, de la sensibilité de l'enseignant et de la prise en considération du point de vue de l'enfant. La dimension du climat négatif n'a pas été représentée lors des résultats car nous avons décidé, dans le cadre de ce mémoire, de nous concentrer sur les domaines positifs, qui favorisent la réceptivité. Ce regroupement permet d'effectuer plus aisément l'analyse des résultats, de comparer les différents domaines mais à l'inconvénient d'éliminer des items de la grille d'observation. Certains aspects de la réceptivité ne sont donc malheureusement pas regardés ici, alors qu'ils ont été cotés lors de l'analyse des vidéos. C'est par exemple le cas pour la verbalisation des comportements positifs ou encore des comportements cotés sur une échelle de Likert concernant l'offre d'un cadre favorable aux échanges (regarder l'enfant, se mettre à sa hauteur, lui laisser le temps de répondre, être dans un échange chaleureux). Parmi ces derniers comportements, certains auraient parfaitement pu être intégrés dans les dimensions du CLASS, mais les items n'étant pas cotés de la même manière (fréquence d'un comportement versus échelle de Likert), ils ne pouvaient pas être regroupés.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Dans ce mémoire, nous avons souhaité analyser les effets du dispositif d'accompagnement SOLEM sur la réceptivité des enseignantes en classe. Ainsi, nous avons élaboré, puis utilisé une grille d'observation de la réceptivité, destinée à constater ou non des changements dans la pratique en termes de réceptivité.

La première conclusion qui découle de cette analyse est relative à l'hétérogénéité des résultats entre les enseignantes. L'explication repose sur les différenciations du bagage professionnel mais aussi personnel des enseignantes, il va de soi que chacune possède des expériences, des forces, des faiblesses et des compétences d'apprentissages spécifiques qui sont autant de variables impactantes (Hsieh et al., 2009). Ainsi, si chaque enseignante a été en mesure d'augmenter au moins un comportement réceptif pendant et/ou après l'implémentation, démontrant ainsi l'efficacité relative du dispositif SOLEM pour améliorer la réceptivité des enseignantes, toutes n'augmentent pas les mêmes comportements, la même quantité de comportements et toutes ne maintiennent pas leur utilisation. La théorie insiste sur la nécessité d'individualiser les dispositifs d'accompagnement à destination des enseignants (Elek & Page, 2019) et c'est ce que propose SOLEM en intégrant les quatre fonctions de Biel et al. (2020) : partage d'information, modélisation, pratique guidée et rétroaction, mais aussi en créant des binômes enseignantes-logopèdes pour lesquels les objectifs travaillés sont spécifiques. Malgré cette individualisation, toutes n'atteignent pas les mêmes résultats : E4 parvient à améliorer tous les comportements en post implémentation, ce qui montre sa capacité à utiliser les comportements et à les maintenir dans le temps, tandis que E2 n'en augmente qu'un seul en post-implémentation. Ce résultat mitigé suggère qu'une individualisation du dosage de l'accompagnement est nécessaire pour intégrer de nouveaux comportements mais aussi pour les maintenir.

Un autre constat est que certains comportements réceptifs ont été peu, voire pas du tout, produits. En particulier "verbaliser des émotions", "verbaliser des intentions de communication", "remarquer une difficulté ou demander de l'aide", "suivre les intérêts de l'enfant" ou encore "réagir à l'absence de réponse". Toutefois, pour ces deux derniers comportements, des limites sur la méthodologie de cotation ont été émises. De façon plus globale, cela devrait attirer notre attention sur le fait que certains comportements nécessitent un accompagnement plus ciblé, condition sine qua none pour la réussite de l'intégration des nouveaux comportements. Avoir identifié ici quelques comportements difficiles à utiliser pour les enseignantes pourraient permettre aux prochains travaux

portant sur l'apprentissage de stratégies réceptives de prendre ces difficultés précisément en considération.

D'autre part, nous avons pu dégager une meilleure compréhension de l'impact de l'apprentissage de stratégies réactives sur les comportements réceptifs. Nous avons remarqué des effets positifs, c'est-à-dire une augmentation de certains comportements réceptifs, pour certaines stratégies réactives enseignées comme poser des questions ou verbaliser les actions de l'enfant. Effectivement, en utilisant des comportements réactifs, les enseignantes peuvent être plus attentives aux réponses des enfants ou à leurs comportements, ce qui aboutit à une hausse des comportements réceptifs. En revanche, une influence négative peut être exercée quand l'apprentissage d'une stratégie réactive semble plus difficile à utiliser. Cela se marque par une diminution des comportements réceptifs. Ces résultats sont importants puisqu'ils amènent à conscientiser les logopèdes que le travail d'une stratégie réactive qui apparaît difficile dans sa mise en pratique, ne doit pas écarter trop longtemps la réceptivité comme autre axe de travail, une fois que l'enseignante aura suffisamment bien intégré la stratégie réactive. Au contraire, il se pourrait que travailler spécifiquement des stratégies réactives susceptibles d'augmenter la réceptivité soit une perspective judicieuse.

Enfin, il faut rappeler deux limites majeures à cette étude qui, une fois corrigées, pourraient apporter des résultats différents et des observations plus précises et complètes. La première porte sur le manque de résultats statistiquement significatifs, susceptible d'influer la robustesse des constatations, qui pourra être résolue en effectuant davantage de mesures. La seconde est la conséquence de la suppression de certains comportements de la grille de cotation, rendue nécessaire afin de simplifier l'analyse des résultats. L'analyse de ces comportements évincés pourrait donner lieu à des interprétations complémentaires, aptes à préciser le présent travail.

BIBLIOGRAPHIE

Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-17. <https://doi.org/10.1177/2396941516680369>

Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 333(6045), 975-978. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>

Bergeron-Morin, L., Bouchard, C., & Hamel, C. (2022). Regards posés sur les pratiques de soutien du développement langagier utilisées par des éducatrices en centre de la petite enfance : Vers une individualisation des objectifs de développement professionnel. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 46(2), 105–121.

Biel, H., Buzhardt, J., Brown, J. A., Romano, M. K., Lorio, C. M., Windsor, K. S., Kaczmarek, L. A., Gwin, R., Sandall, S. S., & Goldstein, H. (2020). Language interventions taught to caregivers in homes and classrooms: A review of intervention and implementation fidelity. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 140–156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.002>

Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., & Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances, Familles, Générations*.

Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crepeau, H., & Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 272–301.

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., & Clifford, R. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140–153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>

Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M., & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Journal of Applied Developmental Sciences*, 4(3), 149–165. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_4

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. <https://doi.org/0.1016/j.ecresq.2009.10.004>

Cabell, S.Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Curenton, S. M., Wiggins, A., Turnbull, K. P., & Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(4), 315–330. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0104\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0104))

Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38 (3), 469-482. <https://doi.org/10.7202/1022708ar>

Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J., & Hestenes, S. (2005). Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early Education and Development*, 16(4), 505–520. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_10

Circulaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles n°7156 du 24/05/2019 relatif à l'encadrement complémentaire de logopèdes dans les centres PMS organisés et subventionnés par la FWB.

[http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207156%20\(7400_20190524_130753\).pdf](http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207156%20(7400_20190524_130753).pdf)

Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 15–35. <https://doi.org/10.1080/13682820801921601>

Dailey, S., & Bergelson, E. (2022). Language input to infants of different socioeconomic statuses: A quantitative meta-analysis. *Developmental Science*, 25(3). <https://doi.org/10.1111/desc.13192>

Décret portant diverses dispositions en matière d'enseignement obligatoire relatives à l'abaissement à cinq ans de l'âge du début de l'obligation scolaire (J.O. 09 juillet 2020).

Deshmukh, R. S., Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Curry, B. (2022). Teachers' use of scaffolds within conversations during shared book reading. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 53(1), 150–166. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00020

Desmottes, L., Leroy, S., & Maillart, C. (2020). Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves? : Etude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 164, 43-55.

Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967. <https://doi.org/10.1126/science.1204526>

Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848–856. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12378>

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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Dunst, C. J., & Raab, M. (2010). Practitioners' self-evaluations of contrasting types of professional development. *Journal of Early Intervention*, 32(4), 239–254. <https://doi.org/10.1177/1053815110384702>

Durham, R. E., Farkas, G., Hammer, C. S., Bruce Tomblin, J., & Catts, H. W. (2007). Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of

socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25(4), 294–305. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2007.03.001>

Eadie, P., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cook, F., Gold, L., Mensah, F., Wake, M., & Reilly, S. (2021). Predictors in Infancy for Language and Academic Outcomes at 11 Years. *Pediatrics*, 147(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1712>

Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>

Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309–. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>

Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: a review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 567–585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781>

Fey, M., Warren, S. F., Brady, N., Finestack, L. H., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M., Sokol, S., & Yoder, P. J. (2006). Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(3), 526–547. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/039\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/039))

Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture: The effects of early experience on development. *Child Development*, 81(1), 28–40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>

Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. . (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45–63. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5>

Gerde, H. K. & Powell, D. R. (2009). Teacher education, book-reading practices, and children's language growth across one year of Head Start. *Early Education and Development, 20*(2), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10409280802595417>

Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 33*(4), 268–281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))

Girolametto, L., Weitzman, E., Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 299–311

Gosse, C. S., McGinty, A. S., Mashburn, A. J., Hoffman, L. 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*(1), 110–133. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.778567>

Hancock, T. B., Kaiser, A. P., & Delaney, E. M. (2002). Teaching parents of preschoolers at high risk: Strategies to support language and positive behavior. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(4), 191–212. <https://doi.org/10.1177/027112140202200402>

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal, 113*(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Hatfield, B. E., Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V. L., & O'Brien, M. (2013). Classroom emotional support predicts differences in preschool children's cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 347-356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.001>

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368–1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>

Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73(2), 418–433. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415>

Hörner, W., Döbert, H., Reuter, L., & Kopp, B. (Eds.). (2015). The education systems of Europe. *Springer International Publishing*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-07473-3>

Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R. & Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l’oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088543a>

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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>

Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A., & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers’ use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 229-247. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.007>

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)

Kern, S. (2007). Lexicon development in French-speaking infants. *First Language*, 27(3), 227–250. <https://doi.org/10.1177/0142723706075789>

Kouba Hreich, E., Messarra, C., Martinez-Perez, T., & Maillart, C. Effects of professional development program designed by speech and language pathologists targeting the use of vocabulary strategies in preschool teachers: A pilot study. (soumis)

Krasny-Pacini, A., & Evans, J. (2018). Single-case experimental designs to assess intervention effectiveness in rehabilitation: A practical guide. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 61(3), 164–179. <https://doi.org/10.1016/j.rehab.2017.12.002>

Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627–642. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627>

Laurin J. C., Geoffroy, M.-C., Boivin, M., Japel, C., Raynault, M.-F., Tremblay, R. E., & Côté, S. M. (2015). Child care services, socioeconomic inequalities, and academic performance. *Pediatrics (Evanston)*, 136(6), 1112–1124. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-0419>

Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69–92. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000299>

Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., & Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans: une étude exploratoire. *Tranel*, 66, 67-85.

Leroy, S., Kouba Hreich, E., Desmottes, L., & Maillart, C. (24 septembre 2021). Observer et soutenir le développement langagier et communicationnel des enfants en classe maternelle : Présentation de l'outil SOLEM [Présentation orale]. Entretiens Cliniques en Orthophonie, Paris.

Letts, C., & Hall, E. (2003). Exploring early years professionals' knowledge about speech and language and development and impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(2), 211–229. <https://doi.org/10.1191/0265659003ct251oa>

Levickis, P., Reilly, S., Girolametto, L., Ukoumunne, O. C., & Wake, M. (2014). Maternal behaviors promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: Prospective community-based study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35, 274–281.

Lieven, E. (2010). Input and first language acquisition: Evaluating the role of frequency. *Lingua: International Review of General Linguistics*, 120(11), 2546–2556. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.06.005>

Lyon, A. R., Gershenson, R. A., Farahmand, F. K., Thaxter, P. J., Behling, S., & Budd, K. S. (2009). Effectiveness of teacher-child interaction training (TCIT) in a preschool setting. *Behavior Modification*, 33(6), 855–884. <https://doi.org/10.1177/0145445509344215>

Maillart, C. (2020). Avant-propos : Soutenir le langage à travers d'autres : Les interventions orthophoniques indirectes dans le cadre éducatif. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 164, 17-19.

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

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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & 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>

McCartney, K. (1984). The effect of quality of day care environment upon children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244–260. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.244>

McDonald, D., Proctor, P., Gill, W., Heaven, S., Marr, J., & Young, J. (2015). Increasing early childhood educators' use of communication-facilitating and language-modelling strategies: Brief speech and language therapy training. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 305–322. <https://doi.org/10.1177/0265659015604524>

Mesa, C., & Restrepo, M. A. (2019). Effects of a family literacy program for latino parents: Evidence from a single-subject design. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 50(3), 356–372. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-18-0035

Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 105–140. <https://doi.org/10.1177/1468798413478261>

Milburn, T. F., Hipfner-Boucher, K., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Effects of coaching on educators' and preschoolers' use of references to print and phonological awareness during a small-group craft/writing activity. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 46*(2), 94-111. https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0020

OCDE. (2018). *Regards sur l'éducation 2018: Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest, 10*(2), 49-88. <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *The Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore, MA: Brookes.

Pianta, R. C., Lipscomb, D., & Ruzek, E. (2021). Coaching teachers to improve students' school readiness skills: Indirect effects of teacher–student interaction. *Child Development, 92*(6), 2509–2528. <https://doi.org/10.1111/cdev.13600>

Ramsook, K. A., Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2020). What you say, and how you say it: Preschoolers' growth in vocabulary and communication skills differentially predict kindergarten academic achievement and self-regulation. *Social Development (Oxford, England), 29*(3), 783–800. <https://doi.org/10.1111/sode.12425>

Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., & La Paro, K. M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 151–163. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030501>

Roberts, M. Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., & Hampton, L. H. (2019). Association of parent training with child language development: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 173*(7), 671–680. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1197>

Roberts, M. Y., Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 180-199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0055\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055))

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762– 1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>

Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education.*, 19(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/027112149901900101>

Schachter, R. E., Gerde, H. K., & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 395–408. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>

Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>

Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82–95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>

Sylvestre, A., & Desmarais, C. (2015). Stimuler le développement langagier des jeunes enfants : état des connaissances sur l'intervention précoce en orthophonie. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 135, 1-8

Tate, R. L., Perdices, M., Rosenkoetter, U., McDonald, S., Togher, L., Shadish, W., Horner, R., Kratochwill, T., Barlow, D. H., Kazdin, A., Sampson, M., Shamseer, L., & Vohra, S. (2016). The Single-Case Reporting Guideline In BEhavioural Interventions (SCRIBE) 2016: Explanation and Elaboration. *Archives of Scientific Psychology*, 4(1), 10–31. <https://doi.org/10.1037/arc0000027>

Warren, S. V., & Brady, N. C. (2007). The role of maternal responsivity in the development of children with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 330–338. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20177>

Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1158–1174. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/094\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/094))

Zipoli, R. P., Coyne, M. D., & McCoach, D. B. (2011). Enhancing vocabulary intervention for kindergarten students: Strategic integration of semantically related and embedded word review. *Remedial and Special Education*, 32(2), 131–143. <https://doi.org/10.1177/0741932510361262>

ANNEXES

Annexe 1 : Guide de cotation des grilles

Impliquer l'enfant dans l'activité :

- **Appeler l'enfant par son prénom ou un surnom affectif :**

On compte toutes les fois où l'enseignante attire l'attention de l'enfant en l'appelant par son prénom ou en le surnommant affectivement (exemple : chou, loulou, ma puce, les filles, ...). On compte uniquement si l'enseignante s'adresse directement à l'enfant, qu'elle l'appelle pour attirer son attention dans l'activité ou pour l'inciter à participer. Si elle l'appelle pour le réprimander ou signaler un comportement négatif, cela n'est pas considéré comme un comportement de réceptivité positif. Attention, on ne compte pas les occurrences de prénoms qui ont pour but de répartir les enfants dans des groupes par exemple, on les compte bien lorsque l'enseignante s'adresse ou répond à l'enfant.

- **Suivre les intérêts de l'enfant :**

Ici sont comptabilisés les moments où l'enseignante part de l'intérêt de l'enfant pour amener de la communication ou lorsqu'elle dirige l'activité vers ce qui intéresse l'enfant. Par exemple, si un enfant fait un commentaire sur une image du livre dont l'enseignante n'a pas parlé, et qu'elle choisit après l'intervention de l'enfant de s'attarder dessus et d'amener de la communication dessus, alors on compte ce comportement dans cette catégorie.

- **Verbalisation des comportements positifs attendus :**

Il s'agit des verbalisations que l'enseignante produit au sujet d'un comportement qu'elle attend de l'enfant. Par exemple : "Ouvrez bien vos oreilles pour écouter l'histoire que je vais vous raconter !" ou "tu peux venir tourner la page pour qu'on découvre la suite", "continue l'exercice". On peut donc comptabiliser les instructions, mais uniquement si elles ne sont pas juste directives (exemple : "viens", "chut", "assieds-toi", "reviens"). Pour ne pas confondre avec les *propos directifs*, se référer à cette partie. Il doit donc s'agir d'une verbalisation qui implique un comportement qui est attendu de lui après, dirigé vers l'activité, qui est censé favoriser l'implication de l'enfant dans l'activité. On ne compte pas les verbalisations répétées à moins de 5 secondes d'intervalles qui réitèrent la demande de comportement attendu. En revanche, si elle ajoute une nouvelle indication en répétant

la précédente verbalisation, alors on peut compter les deux, par exemple : “il faut mettre la petite table d’abord” puis : “tu vas mettre la petite table devant”.

- **Verbalisation des émotions de l’enfant :**

L’enseignante verbalise les émotions de l’enfant quand elle met des mots sur ce qu’il ressent (exemple : “Tu as peur ? Cette histoire te fait peur ?”).

Féliciter et encourager l’enfant :

- **Commentaires positifs et encouragements :**

Commentaires positifs : Cet item comprend les félicitations adressées à l’enfant (exemple : bravo, félicitations, très bien, ...) et les valorisations de réponses correctes (c’est ça, tu as trouvé, c’est correct, exactement, super, oui, voilà, d’accord ...). Les commentaires positifs réalisés après une tentative de communication de l’enfant sont également intégrés dans la catégorie *répondre aux tentatives de communication de l’enfant (verbales ou non-verbales)*.

Encouragements : On compte tous les comportements verbaux et non-verbaux qui font office d’encouragements et de motivation à l’égard de l’enfant. Par exemple : , “tu peux le faire”, “continue comme ça” “et, et, et ?”, “presque”, “allez”, pointer l’enfant pour l’encourager à répondre, les hochements de tête clairs (c’est-à-dire : au moins 2 petits hochements ou 1 grand hochement très visible), un pouce levé vers le haut, un pointage de l’enfant accompagné d’un sourire, Les encouragements réalisés après une tentative de communication de l’enfant sont également intégrés dans la catégorie *répondre aux tentatives de communication de l’enfant (verbales ou non-verbales)*.

Faire attention à l’enfant quand il a besoin d’aide :

- **Réaction à l’absence de réponse :**

Lorsque l’enseignante réagit à une absence de réponse de l’enfant de façon explicite. Cela peut être exprimé sous forme de question (exemple : “Léo, tu ne sais pas ?” ou “Léo, tu peux répondre à la question ?”), sous forme de verbalisation (exemple : “On dirait que Léo ne sait pas”). De ce fait, certains comportements comptabilisés dans cette catégorie peuvent convenir à la catégorie *verbalisation des comportements attendus* (exemple : “Tu peux essayer de répondre à cette question, je suis sûre que tu le sais !), mais figureront uniquement dans la catégorie *réaction à*

l'absence de réponse (attention dans cet exemple on peut en revanche le mettre en plus dans la catégorie *encouragements*).

- **Remarquer une difficulté ou répondre à une demande d'aide de l'enfant :**

Ici, on compte les comportements de l'enseignante qui indiquent qu'elle a constaté que l'enfant est en difficulté dans une tâche. Elle va par exemple aller vers lui, aller l'aider spontanément, verbaliser sa difficulté (exemple : "C'est difficile de couper le papier"). On va aussi compter toutes les fois où l'enseignante demande à l'enfant s'il a besoin d'aide lors d'une activité et celles où l'enseignante vient aider un enfant qui est en demande d'aide.

Répondre aux tentatives de communication :

- **Répondre aux tentatives de communication verbales :**

L'enseignant montre à l'enfant qu'elle a entendu sa tentative de communication verbale ou non-verbale, qu'elle la prend en considération. Par tentative de communication verbale on entend : les ébauches, les productions incomplètes, les réponses aux questions, les commentaires, les questions , ..., donc toute production verbale produite par l'enfant. Tandis que pour tentative de communication non-verbale on entend : un hochement de tête, un pointage ou tout autre geste ayant une intention communicative (toucher l'enseignante, faire coucou de la main, mimer une action, hausser les épaules, ...) Pour montrer que l'enseignante a perçu la tentative de communication elle peut : y répondre verbalement ou non-verbalement (exemple : réalisation de la demande de l'enfant, effectuer une action), répéter une partie ou entièrement le propos de l'enfant, dire "d'accord", demander aux autres enfants s'ils ont entendu, s'ils sont d'accord, nommer ce que l'enfant fait/pointe. Les réponses qui encouragent ou félicitent l'enfant sont aussi à compter dans cette catégorie et apparaissent aussi dans la catégorie *commentaires positifs* ou *encouragements* (exemple : "oui", "tu as raison", "et qu'est ce que tu peux encore dire ?", ...). Si l'enseignante répond par un commentaire négatif à ce que dit l'enfant, alors on ne compte pas la réponse dans les *réponses aux tentatives de communication verbales*.

- **Verbalisation des intentions de communication :**

On compte les verbalisations de l'enseignante qui concernent les intentions de communication verbales ou non-verbales de l'enfant. Par exemple : "tu me regardes, tu veux poser une question ?", "Léo lève la main, il doit connaître la réponse",

- **Rediriger ou différer le langage de l'enfant :**

Ici, on compte les fois où l'enseignante redirige ou diffère à plus tard les tentatives de communication qui sont inadéquates. Par inadéquat on entend : hors sujet, pas pertinent sur le moment, un enfant qui a interrompu quelqu'un, un langage familier. Par exemple, l'enseignante peut réagir d'une des façons suivantes : "d'accord, mais ici on ne parle pas tout à fait de ça", "tu peux garder ta question pour plus tard", "attention, tu n'as pas demandé très poliment", "on ne parle pas de X mais de Y".

Comportements négativement liés à la réceptivité :

- **Ignorer une tentative de communication :**

Ici seront comptabilisées toutes les fois où l'enseignante ne prend pas en compte une tentative de communication de l'enfant. Cela va être par exemple si elle ne répond d'aucune façon à une production de l'enfant, si elle voit un comportement communicatif non-verbal de l'enfant (pointer, lever la main, tapoter l'épaule) mais qu'elle l'ignore ou si elle interrompt un enfant qui est en train de s'exprimer. Si l'enseignante regarde l'enfant qui parle mais qu'elle ne lui répond pas verbalement, par un sourire et/ou un hochement de tête alors on considère qu'elle l'ignore.

- **Propos directif :**

Les propos directifs englobent toutes les injonctions, interdictions. Il s'agit donc des propos à l'impératif suivants (et ce, même si elle utilise un surnom affectif avec) :

- viens
- assieds-toi
- arrête
- descends
- attends
- dépêche-toi

La seule exception est si elle justifie son propos directif, par exemple : Léo, assieds-toi pour que tu puisses être attentif. Il s'agira alors d'une *verbalisation d'un comportement positif attendu*.

- **Commentaire ou comportement non-verbal négatif**

Commentaire négatif : S'adresser à l'enfant en lui donnant un surnom péjoratif ou en le qualifiant négativement est un des types de commentaires négatifs que l'on peut retrouver (exemple : "qu'est ce que tu fais toi", "vous faites les idiots", "tu es pénible", ...). On compte également les moments

où l'enseignante gronde un enfant, l'interpelle par son prénom d'un ton avertisseur, le punit, dit "chut" ou encore dénigre une de ses réponses (exemple : "pas du tout", réfléchis un peu", si elle répond juste "non", ...). Si un comportement non-verbal négatif apparaît **en même temps** que le commentaire négatif, alors on compte uniquement le commentaire négatif (ex : "ça suffit Léo" en fronçant les sourcils).

Comportement non-verbal négatif : Un comportement non-verbal négatif exprimé par l'enseignante peut être : un hochement de tête de désapprobation, le fait de souffler, d'écarter un enfant, une expression faciale d'agacement, faire la mimique du "chut"

Offrir un cadre favorable aux échanges :

- **Regarder l'enfant :**

On regarde si l'enseignante regarde l'enfant à qui elle s'adresse ou qui s'adresse à elle et si lors de l'activité elle regarde fréquemment un peu tous les enfants.

- **Se mettre à la hauteur de l'enfant :**

L'enseignante adapte sa hauteur à celle de l'enfant, et ce encore plus lorsqu'elle s'adresse à lui ou qu'il s'adresse à elle.

- **Laisser le temps de répondre :**

L'enseignante laisse le temps de répondre à l'enfant après lui avoir posé une question ou donné une instruction. On considère qu'il faut laisser 5 secondes de latence à l'enfant après s'être adressé à lui.

- **Échange chaleureux :**

Un échange chaleureux est caractérisé par un enseignant qui va sourire régulièrement à l'enfant, moduler sa voix, mettre de l'intonation dans ses productions. La note attribuée à cette catégorie peut être modulée selon les comportements négativement liés à la réceptivité remarqués.

Annexe 2 : Grille vierge d'observation de la réceptivité des enseignants

Code de l'enseignant/de la vidéo :

Activité :

Durée de l'activité :

Cotateur(s)/évaluateur(s) :

Date :

Catégorie	Exemples	Temps d'apparition du comportement dans la vidéo	Fréquence du comportement par minute
Implication de l'enfant	Appeler l'enfant par son prénom ou surnom affectif		
	Suivre les intérêts de l'enfant		
	Verbalisation des comportements positifs attendus		
	Verbalisation des émotions de l'enfant		
Fréquence totale de la catégorie			
Féliciter et encourager l'enfant	Commentaires positifs		
	Encouragements		
Fréquence totale de la catégorie			
Faire attention à l'enfant quand il a besoin d'aide	Réaction à l'absence de réponse		
	Remarquer une difficulté		
	Lui demander de l'aide		
Fréquence totale de la catégorie			
Répondre aux tentatives de communication	Répondre aux tentatives de communication verbales		
	Répondre aux tentatives de communication non-verbales		
	Verbalisation des intentions de communication		
	Rediriger ou différer le langage de l'enfant		

Fréquence totale de la catégorie			
Comportements négativement liés à la réceptivité	Ignorer une tentative de communication		
	Propos directif		
	Propos négatif dirigé vers l'enfant		
	Comportement non-verbal négatif		
Fréquence totale de la catégorie			

Catégorie	Exemples	Échelle de Likert 1. Jamais 2. Rarement 3. Parfois 4. Souvent 5. Toujours
Offrir un cadre favorable aux échanges	Regarder l'enfant	
	S'orienter face à l'enfant	
	Se mettre à la hauteur de l'enfant	
	Laisser le temps de répondre	
	Échange chaleureux	
Moyenne de la catégorie		

RÉSUMÉ

Il est répandu que le développement langagier des enfants d'âge préscolaire est un prédicteur important de la réussite scolaire de l'enfant (Ramsook et al., 2020). Cependant, les enfants ne profitent pas tous d'un développement langagier optimal, notamment les enfants issus de milieux socio-économiques faibles, puisqu'ils reçoivent généralement un input langagier moindre (Dailey & Bergelson, 2022). Pour pallier cet écart, la qualité des interactions dont bénéficient les enfants dans leurs différents milieux de vie auprès des adultes est particulièrement mise en avant. Pour favoriser des interactions de qualité, l'adulte se doit d'être réactif (stimuler le langage de l'enfant) et réceptif (percevoir les signaux de communication) (Sylvestre & Desmarais, 2015). Des études ont montré qu'en Belgique la qualité des interactions au sein des classes maternelles est insuffisante (Leroy et al. 2017 ; Houben et al., 2022). Etant donné que les classes maternelles sont des environnements très fréquentés, cela fait d'elles des milieux propices pour mettre en place des interventions indirectes auprès des enseignants (Maillart, 2020). C'est face à ces constats que le dispositif SOLEM (Soutenir et Observer le Langage et la communication des Enfants en classe de 2e Maternelle) (Maillart et al., 2017) a été créé, pour faire accompagner les enseignantes par des logopèdes dans le changement de leurs pratiques, en termes d'interactions. Dans sa méthodologie, ce dispositif reprend les quatre modalités d'accompagnement identifiées par Biel et al. (2020) favorisant un apprentissage actif et efficace.

Ce mémoire porte deux objectifs. Le premier est de regarder si l'accompagnement proposé par les logopèdes aux enseignantes pour soutenir le développement du langage permet d'augmenter la réceptivité des enseignantes après la mise en place du dispositif SOLEM. Le second est de voir si la réceptivité des enseignantes subit une influence de l'apprentissage des stratégies réactives qui auront été ciblées lors de l'implémentation.

Pour mener à bien ces objectifs, nous avons effectué une étude de cas auprès de quatre enseignantes de 2e maternelle pour observer leur utilisation de comportements réceptifs, au moyen d'une grille d'observation.

Les résultats ont montré que les enseignantes ne bénéficient pas toutes de la même façon de l'accompagnement des logopèdes, puisque les changements de leur réceptivité sont hétérogènes. De plus, il a été mis en avant que certains comportements réceptifs étaient très peu fréquents, voire inexistants. Enfin, lorsque les enseignantes apprennent des comportements réactifs cibles, cela peut influencer positivement ou négativement leur réceptivité.

Globalement, ce mémoire a permis de mettre en avant certains impacts de la mise en place du dispositif d'accompagnement SOLEM sur la réceptivité des enseignantes.