
SOLEM : analyse de l'impact de l'accompagnement des enseignants par le dispositif sur le développement lexical et l'engagement d'élèves en classe de maternelle

Auteur : Debost, Eléa

Promoteur(s) : Maillart, Christelle; El Kouba, Edith

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

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

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19927>

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.

SOLEM : analyse de l'impact de
l'accompagnement des enseignants par le dispositif
sur le développement lexical et l'engagement
d'élèves en classe de maternelle.

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

Eléa Debost

Promotrice : Christelle Maillart

Co-Promotrice : Edith El Kouba

Lectrices : Lauren Houben et Madeline Longchamp

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Kouba pour son encadrement, ses précieux conseils, sa disponibilité même pendant ses congés, pour le temps qu'elle a consacré à mon mémoire et pour ses encouragements tout au long de ce travail. Je remercie également Madame Maillart, d'avoir accepté d'être ma promotrice interne pour ce mémoire qui m'a beaucoup appris.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury, Mesdames Houben et Longchamp, pour l'intérêt que vous portez à cette problématique.

Merci à Juliane Hamon, ma binôme pour une partie de ce mémoire, pour ses encouragements et son sens du détail qui nous ont permis d'avancer et de nous surpasser.

Je remercie aussi les enseignantes, les logopèdes et les enfants ayant participé à ce projet. Sans eux, nous n'aurions pas pu mener notre travail à bien.

Je tenais également à remercier mes amies pour leur présence quotidienne et leur soutien.

Merci à ma grande cousine, qui m'a donné l'envie d'exercer ce métier formidable.

Enfin, un immense merci à ma famille, à mon petit ami et à mes proches qui ont été d'un soutien infaillible grâce à leurs encouragements constants et en particulier à mes parents, sans qui je n'aurais pas pu faire ces études et atteindre mon but. Je remercie spécialement ma maman pour ses nombreuses relectures et ses conseils.

Merci à toutes les personnes qui ont contribué à ces années d'étude et à la réalisation de ce mémoire. Vous m'avez permis de réaliser les études dont je rêvais.

Liste des abréviations

SOLEM : Soutenir et Observer le Langage des Enfants en Maternelle

CPMS : Centre Psycho-Médico-Sociaux

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

LAE : Langage Adressé à l'Enfant

ISE : Indice Socio-Économique

M1 : première année de maternelle

M2 : deuxième année de maternelle

SCED : Single-Case Experimental Design

Table des matières

Introduction générale.....	8
Introduction théorique	10
1. L'importance de l'engagement et du développement langagier chez l'enfant.....	10
1.1. La réussite scolaire et future.....	10
1.2. La vie sociale.....	11
2. La trajectoire développementale langagière et lexicale chez l'enfant	11
2.1. Le développement lexical.....	11
2.2. L'expression d'états mentaux chez le jeune enfant	13
3. Les facteurs qui influencent le développement langagier et plus précisément le développement lexical et l'engagement.....	14
3.1. Le Langage Adressé à l'Enfant	14
3.2. L'impact de l'environnement familial sur le développement du langage chez l'enfant	15
3.3. L'impact de l'environnement éducatif.....	18
4. La qualité des interactions en maternelle comme soutien au langage et à l'engagement de l'élève en classe.....	18
4.1. Les pratiques soutenant le langage et l'engagement en maternelle.....	18
4.2. Les domaines relatifs à la qualité des interactions	20
4.3. Les types d'activités permettant d'améliorer le langage et la participation	22
5. Le contexte belge francophone et la mise en place du dispositif SOLEM	25
5.1. Le contexte de l'école maternelle en Belgique francophone.....	25
5.2. Le dispositif SOLEM	26
Objectifs et hypothèses.....	28
1. Les objectifs généraux de la recherche	28
2. Les questions de recherche	28
3. Les objectifs.....	29
4. Les hypothèses.....	29
Méthodologie.....	31
1. Les participants.....	31
1.1. Les caractéristiques des participants	31
1.2. La procédure de recrutement.....	32
1.3. Le critère d'exclusion.....	33
2. Les outils.....	33
2.1. L'objectif	33
2.2. Les grilles d'observation	33
2.2.1. La grille de l'engagement	33

2.2.2.	La grille du lexique	34
3.	La procédure générale.....	35
3.1.	La fidélité inter-juges	37
4.	Les analyses.....	38
4.1.	Le processus d'analyse.....	38
4.2.	L'analyse quantitative.....	38
4.3.	L'analyse qualitative.....	39
	Résultats	40
1.	L'analyse de l'engagement	40
1.1.	L'évolution de l'engagement en classe de 1 ^{ère} maternelle.....	40
1.1.1.	L'engagement des élèves de 1 ^{ère} année en classe <i>SOLEM</i>	40
1.1.2.	L'engagement des élèves de 1 ^{ère} année en classe <i>témoin</i>	43
1.2.	Les effets du dispositif SOLEM sur l'engagement en classe de 1 ^{ère} maternelle.....	44
1.3.	L'évolution de l'engagement en classe de 2 ^{ème} maternelle	46
1.3.1.	L'engagement des élèves de 2 ^{ème} année en classe <i>SOLEM</i>	46
1.3.2.	L'engagement des élèves de 2 ^{ème} année en classe <i>témoin</i>	48
1.4.	Les effets du dispositif SOLEM sur l'engagement en classe de 2 ^{ème} maternelle	50
2.	L'analyse du lexique	52
2.1.	L'évolution de la production lexicale en classe de 1 ^{ère} maternelle	53
2.1.1.	L'utilisation du vocabulaire de 1 ^{ère} année en classe <i>SOLEM</i>	53
2.1.2.	L'utilisation du vocabulaire de 1 ^{ère} année en classe <i>témoin</i>	54
2.2.	Les effets du dispositif SOLEM sur la production lexicale en classe de 1 ^{ère} année	55
2.3.	L'évolution de la production lexicale en classe de 2 ^{ème} maternelle	56
2.3.1.	L'utilisation du vocabulaire de 2 ^{ème} année en classe <i>SOLEM</i>	56
2.3.2.	L'utilisation du vocabulaire de 2 ^{ème} année en classe <i>témoin</i>	57
2.4.	Les effets du dispositif SOLEM sur la production lexicale en classe de 2 ^{ème} maternelle.....	58
	Discussion	60
1.	L'interprétation des résultats.....	60
1.1.	La progression des élèves des classes <i>SOLEM</i> par rapport aux classes <i>témoin</i>	60
1.2.	L'évaluation de l'efficacité du dispositif SOLEM sur l'engagement des élèves de maternelle	61
1.3.	L'évaluation de l'efficacité du dispositif SOLEM sur le lexique des élèves de maternelle	64
1.4.	Le lien entre l'engagement et l'expression lexicale des élèves en classe de maternelle	66
1.5.	L'efficacité du dispositif SOLEM en maternelle.....	66
2.	Les limites.....	67
3.	Les perspectives pour la recherche et la pratique ultérieures	68
	Conclusion.....	70
	Bibliographie.....	72

Annexes.....	85
Annexe 1 : Grille d'observation – engagement.....	85
Annexe 2 : Guide de cotation – engagement.....	86
Annexe 3 : grille d'observation – lexique	89
Annexe 4 : guide de cotation – lexique	91
Résumé.....	94

Table des tableaux

Tableau 1 : Composition des classes de maternelle	31
Tableau 2 : Caractéristiques des enseignantes de maternelle	32
Tableau 3 : Évolution de la fréquence des prises de parole et des conversations supérieures à quatre tours de parole en classe de 1 ^{ère} maternelle	42
Tableau 4 : Comparaison de la fréquence des prises de parole et des conversations supérieures à quatre tours de parole en classe de 1 ^{ère} maternelle lors des lectures	45
Tableau 5 : Évolution de la fréquence des prises de parole et des conversations supérieures à quatre tours de parole en classe de 2 ^{ème} maternelle.....	47
Tableau 6 : Comparaison de la fréquence des prises de parole et des conversations supérieures à quatre tours de parole en classe de 2 ^{ème} maternelle lors des lectures	52
Tableau 7 : Évolution des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 1 ^{ère} maternelle SOLEM	53
Tableau 8 : Évolution des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 1 ^{ère} maternelle témoin.....	54
Tableau 9 : Comparaison des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 1 ^{ère} maternelle lors des lectures	55
Tableau 10 : Évolution des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 2 ^{ème} maternelle SOLEM	56
Tableau 11 : Évolution des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 2 ^{ème} maternelle témoin.....	57
Tableau 12 : Comparaison des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 2 ^{ème} maternelle lors des lectures	58

Table des figures

Figure 1 : Facteurs structurels, matériels, comportementaux et psychosociaux qui interagissent pour influencer les résultats de l'enfant en matière de langage dans les premières années de vie (Reilly & McKean, 2023).....	15
Figure 2 : Calendrier des prises de mesure	35

Introduction générale

Le niveau de langage oral d'un enfant détermine sa réussite scolaire ultérieure (Abreu-Lima et al., 2013 ; Ramsook et al., 2020). Plusieurs auteurs ont déjà démontré que les enfants développent leur langage dans le cadre d'interactions riches, variées et chaleureuses (notamment Hadley et al., 2023). Le milieu familial représente l'environnement le plus proche de l'enfant permettant l'évolution langagière et interactionnelle. Or, des inégalités sont constatées selon le niveau social de la famille (Rowe & Goldin-Meadow, 2009). Les élèves, dès leur entrée à l'école, présentent donc des disparités au niveau des compétences langagières et scolaires. Dès lors, pour pallier ces différences, il semble primordial d'outiller les enseignants afin qu'ils fassent bénéficier à tous leurs élèves d'interactions de qualité et d'un soutien optimal du développement du langage et du vocabulaire. Cependant, l'étude récente de Houben et ses collaborateurs (2022) a permis de montrer que le soutien aux apprentissages n'est pas optimal dans les écoles maternelles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Ces auteurs ont par ailleurs relevé que les enseignants parviennent à instaurer un climat positif en classe. Downer et al. (2010) montrent que ce contexte améliore l'engagement et l'aisance verbale des élèves. Un dispositif a alors été mis en place en Belgique : SOLEM (Soutenir et Observer le Langage et la communication des Enfants en classe de Maternelle). Il permet dans un premier temps aux enseignants d'observer les besoins de chaque enfant en classe. Dans un second temps, le type de stratégie à mettre en place afin de soutenir et d'améliorer la qualité des interactions entre l'enseignante et ses élèves est déterminé en fonction des observations initiales (Maillart et al., 2023). Ce dispositif est qualifié de double car il existe en son sein un dispositif d'accompagnement et un autre de supervision (El Kouba & Maillart, 2023). Les enseignants sont en effet accompagnés par des logopèdes issues d'un Centre Psycho-Médico-Social (CPMS). Les logopèdes sont elles-mêmes supervisées par une collègue, puisqu'elles sont amenées à reconsidérer leurs pratiques et en raison d'un changement de contexte, de population et de partenaire de collaboration (El Kouba & Maillart, 2023). Des programmes similaires, permettant entre autres aux enfants issus d'un foyer précaire d'améliorer leur langage et leur participation à l'école, existent déjà dans le monde, tel que Head Start ou Happy Talk (Frizelle et al., 2021). Wasik et al. (2006) ont d'ailleurs démontré l'efficacité de Head Start. En effet, les enfants ont d'abord amélioré de manière significative leur stock lexical. Ils se sont également

plus engagés dans les conversations et ont exprimé davantage d'idées personnelles et d'états mentaux.

Précédemment, plusieurs mémoires ont été consacrés aux logopèdes et aux enseignants faisant partie de ce dispositif. Plusieurs études sont en cours afin d'aider l'efficacité de SOLEM et son impact auprès des enseignants et des logopèdes. Pour le moment, peu se sont penchées sur les retombées du dispositif sur le vocabulaire des enfants et leurs interactions avec leur enseignante. Il semble donc important d'observer comment SOLEM peut influencer l'engagement et le vocabulaire des enfants en classe. C'est l'objectif de ce présent travail.

Ce mémoire possède deux objectifs : vérifier si l'engagement de l'élève en classe est meilleur grâce au double dispositif SOLEM et observer l'efficacité de SOLEM sur le développement langagier des élèves. Pour ce faire, nous nous concentrerons ici sur le lexique, un autre mémoire se consacrant à la morphosyntaxe.

Afin de traiter le sujet et de répondre à ces questions, nous utiliserons une méthodologie quantitative mêlée à une analyse qualitative. Au travers de grilles d'observation, nous analyserons quantitativement les productions lexicales et l'engagement des élèves sur base de vidéos. L'analyse observationnelle sera utilisée pour observer ce qui est perçu dans les vidéos sans pouvoir être coté de manière quantitative.

Dans la partie théorique, nous aborderons en premier lieu le rôle de l'engagement et du développement langagier et lexical chez un enfant, puis leur trajectoire développementale. Les facteurs influençant ces domaines seront ensuite traités. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'environnement familial et scolaire, qui joue un rôle important. Après avoir détaillé la qualité des interactions en classe de maternelle, nous analyserons le contexte actuel en Belgique francophone.

Introduction théorique

1. L'importance de l'engagement et du développement langagier chez l'enfant

La communication sociale se définit par la capacité à pouvoir interagir avec ses camarades, respecter des consignes ou s'impliquer dans les activités en classe entre autres (Abreu-Lima et al., 2013). Les domaines du langage, comme le lexique et la morphosyntaxe, sont dès lors primordiaux pour comprendre ce qui est dit et pouvoir communiquer. Le développement du langage repose sur l'essor de divers domaines langagiers, tels que la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe, le discours, mais aussi les règles pragmatiques, permettant à tout individu de communiquer adéquatement (Plaza, 2014). Tous ces niveaux linguistiques sont interdépendants et permettent de développer l'expression et la compréhension langagières. Ces compétences ont plusieurs rôles importants dans la vie d'un enfant. Elles peuvent déterminer la réussite scolaire et professionnelle ainsi que la vie sociale d'un individu (Dickinson & Porche, 2011 ; Allen & Duncan Smith, 2008). Le développement et le soutien précoces du développement langagier sont dès lors indispensables.

1.1. La réussite scolaire et future

Le lexique est un domaine important en langage oral, puisqu'il constitue une base dont découlent plusieurs apprentissages. Le développement lexical d'un enfant contribue à son développement langagier plus global (Nation, 2013). De ce fait, une meilleure compréhension et production lexicale entraînent une plus grande flexibilité à communiquer ainsi qu'une facilité à se faire comprendre.

La littérature montre que les capacités langagières d'un enfant impactent sa réussite scolaire ultérieure (Dickinson & Porche, 2011). Plus précisément, le vocabulaire et la communication sociale seraient des prédictors de succès à l'école (Ramsook et al., 2020).

Par ailleurs, une bonne maîtrise du langage est positivement corrélée au succès professionnel ultérieur (Allen & Duncan Smith, 2008). En effet, de bonnes capacités en langage oral et écrit permettent un accès à diverses carrières. Ces compétences s'avèrent indispensables dans de nombreux secteurs et métiers. Maîtriser correctement la langue permettrait de progresser

davantage dans sa carrière, puisque la personne serait en mesure de communiquer efficacement et de la bonne manière avec ses collègues et ses supérieurs (Bercow, 2008).

1.2. La vie sociale

Les interactions sociales sont indispensables chez tout individu, notamment parce qu'elles fournissent un soutien affectif, permettant un bien-être émotionnel. Afin d'avoir une vie sociale, la communication est également fondamentale. Un bon développement langagier permet un meilleur engagement avec les pairs et favorise la construction de relations positives (Allen & Duncan Smith, 2008). D'après Field (2010), le partage des pensées et des émotions est également facilité. De solides compétences sociales permettent quant à elles d'améliorer l'image et la confiance en soi. Inversement, avec des faiblesses langagières et communicationnelles, un individu peut se retrouver isolé socialement (Field, 2010). Son bien-être et sa qualité de vie peuvent alors en pâtir (Bercow, 2008).

2. La trajectoire développementale langagière et lexicale chez l'enfant

2.1. Le développement lexical

La communication et le langage se développent dès le plus jeune âge, lorsque le bébé est encore dans le ventre de sa mère (Al-Harbi, 2020). Par la suite, pendant la phase de « communication pré-linguistique », l'enfant se sert du langage non-verbal, comme les gestes, pour se faire comprendre. L'enfant étend peu à peu son langage, en commençant à babiller. Plusieurs domaines se développent alors conjointement, comme la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe et les habiletés pragmatiques. Tous permettent à l'enfant une meilleure communication et une utilisation optimale du langage. Le lexique, tout comme les autres domaines langagiers, se développe continuellement chez un individu, dès sa naissance et jusqu'à l'âge adulte.

De la naissance jusqu'à ses dix mois, l'enfant produit des sons pré-linguistiques. Il s'agit notamment de cris et de pleurs. Il ne parle pas encore, mais est tout de même actif d'un point de vue linguistique. Les premières productions syllabiques apparaissent vers 10 mois chez l'enfant tout-venant. Ce sont alors des répétitions de syllabes (par exemple « bababa »). Entre 10 et 12 mois, la compréhension du bébé se développe. Il est capable de comprendre des mots et des phrases simples (Stassen Berger, 2015). Pour qu'un mot soit émis, l'enfant doit pouvoir

l'entendre à plusieurs reprises (Morse & Cangelosi, 2017). Les premiers mots sont souvent acquis lentement. Autour de 1 an, l'enfant commence alors à produire ses premiers mots, au maximum une dizaine (Morse & Cangelosi, 2017). Ils peuvent être difficilement compréhensibles, des erreurs phonologiques étant normalement présentes. Ce premier lexique peut faire référence à des objets, des personnes familières, des routines du quotidien, des parties du corps, des localisations, des verbes indiquant une action générale ou encore des mots sociaux (Guasti, cité par Nouraey et al., 2021 ; Comblain et al., 2023). Sa compréhension serait cependant bien supérieure à ses capacités d'expression (Morse & Cangelosi, 2017). Les premiers mots acquis en réception sont des noms (Comblain et al., 2023), les autres natures grammaticales étant produites ultérieurement.

Environ 6 mois plus tard a lieu l'explosion lexicale. Elle dure jusqu'aux 30 mois de l'enfant. Le stock lexical s'étoffe et jusqu'à 500 mots peuvent être produits. Avant cette explosion lexicale, l'enfant peut en produire un à trois nouveaux par semaine (Comblain et al., 2023). L'explosion lexicale peut être liée au développement moteur. L'enfant pouvant se déplacer voit davantage d'objets dans son environnement. Il peut les manipuler et donc faire un lien avec leur nom. Entre 20 et 24 mois, les enfants commencent alors à combiner des mots entre eux (Stassen Berger, 2015 ; Guasti, 2017). D'après Parisse et Le Normand (2006), un enfant qui entre en maternelle entre 2 ans et demi et 3 ans serait capable de combiner 3 mots environ pour former une phrase (longueur moyenne des énoncés de 2,5 mots à 30 mois et de 3,4 mots à 36 mois). Au niveau réceptif, il comprend la majorité de ce qu'il entend. Dès l'entrée en maternelle, l'enfant tout-venant produit donc à minima 500 mots. Néanmoins, le stock lexical dépendant notamment de l'âge, des différences peuvent exister entre les élèves selon ce critère. À 6 ans (entrée en primaire), les enfants ont acquis plusieurs milliers de mots (Guasti, 2017). Ensuite, leur stock lexical s'étoffe, d'environ 2 000 à 3 600 mots chaque année jusqu'à 17 ans (Graves, cité par Penno et al., 2002 ; Comblain et al., 2023). Ce développement continue, jusqu'à l'âge adulte, où 50 000 à 100 000 mots sont connus (Clark, 1979). La compréhension est toujours supérieure à la production, c'est-à-dire que nous comprenons plus de mots que nous n'en produisons.

Le vocabulaire à 2 ans prédit d'ailleurs celui à 13 ans, ainsi que la grammaire, la mémoire verbale et les compétences en littéracie (Rescorla, 2005 ; Dickinson & Porche, 2011). Plus récemment, Suggate et al. (2018) ont prouvé que la quantité et la qualité de lexique à 19 mois représentent un prédicteur du stock lexical à 12 ans et de la compréhension en lecture à 15 ans. Biemiller, en 2007, explique l'importance pour un enfant de posséder un stock lexical étoffé afin d'entrer au mieux dans le langage écrit. De bonnes compétences lexicales prédisent

effectivement un niveau scolaire supérieur ainsi que de meilleures compétences en langage écrit (Penno et al., 2002). En 2015, Song et ses collaborateurs ont publié une étude longitudinale sur 8 ans. Ils ont utilisé des épreuves de définition de vocabulaire, de conscience phonologique et morphologique, de jugement orthographique, de dénomination rapide de chiffres, de reconnaissance de lettres et de fluence et compréhension de lecture. Ils ont ainsi démontré l'impact de la connaissance du vocabulaire sur les compétences en reconnaissance de lettres, en fluidité et en compréhension de lecture. Le lexique est donc un domaine important pour les acquisitions scolaires futures d'un élève. Son apprentissage se doit d'être optimal. Il n'est en effet pas suffisant de produire un nouveau mot en présence de l'enfant pour que ce dernier l'apprenne. La signification doit avant tout être comprise.

Comme le rappellent Huttenlocher et ses collaborateurs en 1991, le développement lexical repose sur des capacités propres à l'enfant et sur l'exposition au langage. L'acquisition du vocabulaire dépend fortement du nombre d'expositions à un mot. En d'autres termes, plus l'enfant entend un mot, plus il est susceptible de faire partie de son stock lexical actif et passif rapidement. Ces aptitudes individuelles et cette exposition participent à une hétérogénéité dans l'acquisition du vocabulaire. De ce fait, il est impossible de comptabiliser avec précision le nombre de mots produits et le nombre de termes compris d'un enfant tout-venant. On ne peut que l'estimer et s'en rapprocher. Ces différences interindividuelles dans l'acquisition lexicale dépendent notamment de l'environnement de l'enfant (Rowe, 2012).

2.2. L'expression d'états mentaux chez le jeune enfant

Le développement des états mentaux fait référence à la théorie de l'esprit. Cette dernière consiste à attribuer des états mentaux à autrui. Dès 2 ans, l'enfant développe la capacité à comprendre les émotions des autres (Astington & Edward, 2010). Il est ensuite en mesure d'attribuer oralement des états mentaux à un individu. Pour ce faire, le vocabulaire relatif aux émotions et sentiments doit être connu. Le développement langagier et lexical représente donc un élément majeur (Brock et al., 2019). Toutes les émotions ne peuvent peut-être pas encore être présentes dans le vocabulaire actif de l'enfant. Certaines, comme la joie, la peur ou encore la tristesse sont plus courantes et susceptibles d'arriver tôt dans le lexique de l'enfant.

La trajectoire du développement lexical n'est pas la même chez tous les enfants. Elle peut différer en fonction de facteurs qui l'impactent positivement ou non.

3. Les facteurs qui influencent le développement langagier et plus précisément le développement lexical et l'engagement

Le développement langagier en général est affecté par plusieurs systèmes, le microsystème étant le plus proche de l'enfant. En effet, chaque individu familier de l'enfant impacte son quotidien et son développement. Les proches de l'enfant sont sa famille dans un premier temps, mais également le personnel de la petite enfance et les enseignants.

3.1. Le Langage Adressé à l'Enfant

Le discours des proches est une cause des disparités présentes dans l'acquisition lexicale (Huttenlocher et al., 1991). Le langage adressé à l'enfant (LAE) possède des caractéristiques particulières, différentes de celles des discours adressés à l'adulte (Schwab & Lew-Williams, 2016). En effet, les parents ont tendance à s'ajuster spontanément pour s'adapter aux capacités de leur enfant (Martel & Aguert, 2016).

Le LAE influence le développement du langage, qui se construit dans et par l'interaction qu'entretient l'enfant avec ses parents.

Plusieurs auteurs ont montré une simplification du langage adressé à l'enfant, venant des parents (notamment Rondal, 1978 ; Josse & Robin, 1981). Plus spécifiquement, ils produisent des phrases plus courtes, alors qu'entre adultes, ils utilisent des énoncés allongés. Le rythme peut être ralenti et l'intonation exagérée. Les parents s'expriment avec plus de phrases interrogatives, à partir du premier mois de vie du bébé. Le LAE devient plus important dès 2-3 mois. En effet, les bébés vocalisent davantage, les parents communiquent donc plus avec eux (Rondal, 1978).

Le langage adressé à l'enfant est souvent analysé à travers l'input fourni par les personnes s'occupant quotidiennement de l'enfant. Dès 3 ans, nous pouvons donc considérer que l'école, en plus de la famille (parents et fratrie) constituent des acteurs majeurs dans le développement langagier, bien que les parents occupent une place prédominante car ils sont présents dès la naissance. La qualité et la quantité de LAE peut par ailleurs différer selon le milieu social de la famille notamment.

3.2. L'impact de l'environnement familial sur le développement du langage chez l'enfant

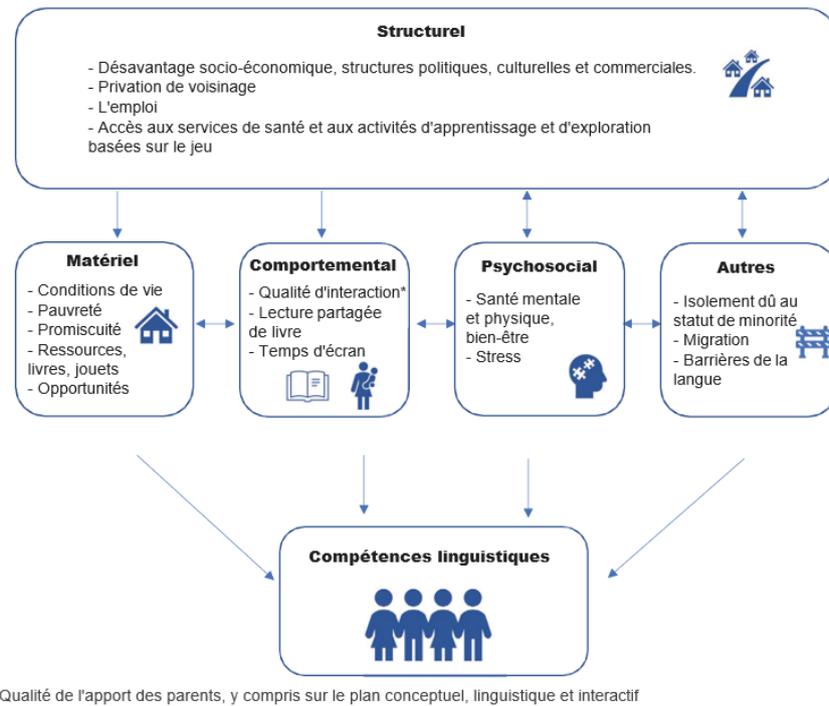


Figure 1 : Facteurs structurels, matériels, comportementaux et psychosociaux qui interagissent pour influencer les résultats de l'enfant en matière de langage dans les premières années de vie (Reilly & McKean, 2023)

L'environnement familial représente l'une des influences majeures du développement langagier, et lexical, d'un enfant.

Il est constitué de différents facteurs (figure 1), pouvant placer l'enfant à risque d'un trouble du développement langagier. Le premier facteur, nommé structurel, en impacte quatre autres : matériels, comportementaux, psychosociaux et autres (Reilly & McKean, 2023).

Tout d'abord, concernant les facteurs structurels, nous retrouvons notamment les désavantages socio-économiques, l'emploi ou encore le niveau d'éducation des parents. Le milieu socio-économique d'une famille affecte particulièrement le développement du langage et l'alphabetisation d'un enfant (Arif, 2016 ; Eadie & al., 2022). En effet, dès le plus jeune âge et jusqu'à l'adolescence, le niveau social influence la quantité et la qualité de vocabulaire et de syntaxe d'un enfant (Dickinson, 2011). D'après Rowe et Goldin-Meadow (2009), les enfants issus d'un milieu faible entrent à l'école avec un vocabulaire réduit par rapport aux enfants de familles économiquement plus favorisées. Hammer et ses collaborateurs (2010) ont par ailleurs fait un lien entre le niveau d'éducation de la mère et les habiletés lexicales des enfants. Les

mères ayant un niveau d'instruction plus élevé utilisent davantage de mots, plus diversifiés et complexes. En formulant des phrases plus longues et en utilisant un vocabulaire plus varié, les enfants produisent à leur tour des énoncés plus rapidement (Hoff, 2003). De plus, Deslandes et Jacques (2004) montrent un lien entre le niveau de scolarité de la mère et les comportements socio-scolaires de l'enfant. Les élèves dont la mère s'est arrêtée aux études primaires ou secondaires participent moins en classe et sont moins à l'aise avec leur enseignant.

Ensuite, les facteurs de risque matériels incluent les conditions de vie d'un enfant, la pauvreté dans laquelle il peut vivre mais également sa fratrie. Un enfant peut en effet être considéré comme vulnérable lorsqu'il fait partie d'une grande famille (Reilly & McKean, 2023). D'ailleurs, la qualité de langage adressé à l'enfant peut dépendre de son rang dans la fratrie. Selon Hoff (2003), les mères utilisent davantage de grandes phrases et posent plus de questions ouvertes, nécessitant une réponse plus longues, aux premiers enfants qu'aux derniers. Les aînés reçoivent donc une plus grande quantité de vocabulaire, qui est aussi plus complexe et mature. Les derniers enfants d'une famille ont plutôt tendance à produire des énoncés en moyenne moins longs. En outre, l'étude de Oshima-Takane et ses collaborateurs (1996) a mis en évidence que les aînés impactent le développement langagier de leurs cadets. En effet, ils peuvent parler entre eux ou avec leurs parents, pendant que les plus petits écoutent et reçoivent de l'input langagier. Parmi les facteurs matériels, nous relevons également les ressources financières et matérielles de la famille et de l'enfant (Reilly & McKean, 2023). Ces ressources sont différentes selon le niveau socio-économique. Dans une famille défavorisée, les enfants seront plus vulnérables en raison d'une moindre disponibilité de livres, de jeux ou de programmes préscolaires qualitatifs. Davantage de livres et de jeux permettent une plus grande stimulation de l'enfant dès le plus jeune âge (Roulstone, 2011). Ces ressources sont des facteurs proximaux de l'enfant, c'est-à-dire que l'enfant y est directement exposé (Japel, 2008).

Tout comme les ressources, les facteurs de risque comportementaux sont eux aussi proximaux par rapport à l'enfant. Dans cette catégorie, nous pouvons mentionner la qualité des interactions entre les parents et leurs enfants. Les parents de statut économique faible montrent des comportements moins stimulants à l'égard de leurs enfants (Sengonul, 2022). Ils communiquent avec des émotions plus négatives et font preuve d'une réactivité moindre, en utilisant par exemple plus de commandes d'instruction. Or, de bonnes interactions stimulantes et réactives entre les parents et leur enfant permettent à ce dernier de développer un lexique plus étoffé (Roberts et al., 1999). Dickinson, en 2011, explique dans son étude qu'une utilisation variée de gestes de la part des parents est corrélée à un stock lexical plus étoffé chez l'enfant. Les gestes sont en effet souvent présents lorsqu'un adulte communique avec un bébé. Les facteurs

comportementaux comprennent également les lectures partagées de livres. En effet, la place de la lecture au sein d'une famille dépend de son indice socio-économique (Yu & Daraganova, 2014). Les auteurs ont montré que les enfants issus d'une famille socialement favorisée bénéficient d'une lecture quotidienne avec davantage de précisions sur l'histoire lue et les images (Rossman et al., cités par Rondal, 1978). Une plus grande importance est également accordée à la participation de l'enfant pendant la lecture. À l'inverse, dans les familles défavorisées, peu de livres sont présents comment nous l'avons vu précédemment. Dès lors, les lectures partagées ne sont pas fréquentes. De plus, les enfants sont plus passifs et reçoivent moins d'explications. Or, la lecture interactive montre des effets bénéfiques sur les compétences langagières des enfants et notamment le lexique (Mol, Bus & De Jong, 2009).

Enfin, des facteurs psychosociaux peuvent également favoriser des troubles du développement du langage chez les enfants. Dans ces facteurs, l'aspect santé des parents est pris en compte. Arif, en 2016, a montré que les parents à faible indice socio-économique ressentent plus de stress dû aux difficultés financières. Cet état implique une moindre qualité des interactions enfant-parent ainsi que des pratiques parentales plus négatives, se marquant par exemple par un manque d'implication et de cohérence et des méthodes plus dures.

Tous ces facteurs interagissent ensemble et influencent, de manière positive ou non, le langage (Reilly & McKean, 2023). Parmi eux se trouvent des facteurs proximaux, comme les pratiques parentales, représentant un facilitateur du développement langagier si elles sont adéquates (Japel, 2008) ou les ressources matérielles à disposition des enfants. Ils sont considérés comme tel en raison de leur proximité avec l'enfant. Il existe également des facteurs distaux, plus éloignés de l'enfant, comme le stress des parents, leur revenu et leur niveau d'étude. Ces facteurs dépendent les uns des autres. Par exemple, la disponibilité de matériel tel que les jeux ou les livres découle notamment du salaire des parents (Reilly & McKean, 2023).

Les enfants, selon leur milieu socio-économique peuvent donc présenter des facteurs de risque de trouble du développement langagier. Lorsqu'ils rentrent à l'école, ils ne sont donc pas égaux, des disparités persistent. Pour les élèves issus de contextes vulnérables, l'école se révèle être un facteur de protection (Burchinal, 2018) grâce à des interactions enseignant-élèves riches et chaleureuses.

3.3. L'impact de l'environnement éducatif

L'école fait partie des facteurs proximaux de l'enfant, compte tenu de la durée pendant laquelle il est présent en classe. Le développement de l'enfant est influencé par ce contexte scolaire. Durant l'année scolaire 2021-2022, l'école maternelle en FWB était fréquentée par 92,3% des enfants à partir de 3 ans (FWB, 2023). Quasiment tous les enfants vont donc à l'école dès cet âge. Comme mentionné précédemment, l'environnement éducatif peut s'avérer être un milieu protecteur pour les élèves issus d'un environnement familial défavorisé (Burchinal, 2018). Les enseignants jouent en effet un rôle primordial dans le développement langagier de leurs élèves grâce à des interactions quotidiennes avec eux (Dickinson & Porche, 2011). Cependant, les échanges entre l'adulte et les enfants ne sont pas toujours optimaux, ne permettant pas de soutenir au mieux ces apprentissages (Leroy et al., 2017). Afin que l'école maternelle se révèle être un facteur de protection pour les élèves les plus en difficulté, il est nécessaire que l'enseignante soit de bonne qualité (Burchinal et al., 2010). Dès lors, les interactions se doivent d'être soutenantes, chaleureuses et riches pour aider à développer au mieux le langage et l'engagement des élèves. Hughes et Kword (2007) indiquent d'ailleurs qu'un engagement de l'enfant en classe et une bonne relation enseignant-élève en classe prédisent une meilleure réussite scolaire ultérieure. C'est également le constat que Schmerse (2020) a effectué : des interactions de qualité permettent, notamment aux enfants issus d'une famille défavorisée socialement, de participer à la réussite scolaire ultérieure.

4. La qualité des interactions en maternelle comme soutien au langage et à l'engagement de l'élève en classe

Les interactions enseignant-élèves peuvent être soutenantes lorsque les enseignants font preuve de réactivité et de réceptivité, qu'ils mettent en place des stratégies adéquates permettant de soutenir le langage et la participation des élèves en classe, mais aussi lorsqu'ils soutiennent au mieux les dimensions émotionnelle, organisationnelle et pédagogique de leur classe.

4.1. Les pratiques soutenant le langage et l'engagement en maternelle

Une posture est qualifiée de soutenante lorsqu'elle apporte une aide et favorise le développement langagier de l'enfant (Hadley et al., 2023). Les pratiques linguistiques

soutenantes sont des types de langage utilisés par les enseignants en classe. Des stratégies, dont l'efficacité a été prouvée, sont alors mises en place pendant les activités et les interactions adulte-élèves.

Kane et al. (2023) font état de diverses pratiques linguistiques utilisées par les enseignants lors de leurs interactions avec leurs élèves. On y retrouve d'abord la réactivité. Un adulte est réactif lorsqu'il est en mesure de donner une réponse rapide, contingente et en lien avec le discours d'un enfant (Guttentag et al., 2014). Les actions telles que développer, étendre le discours de l'enfant, répéter ses énoncés, confirmer... font aussi partie de la réactivité (Hadley et al., 2023 ; Kane et al., 2023). La réactivité est qualifiée d'immédiate lorsque l'enseignant réagit directement. Cela améliore le langage en production et en compréhension, la syntaxe ainsi que la quantité de discours des élèves (Hadley et al., 2023 ; Girolametto & Weitman, 2002). La réactivité des enseignants permet également de créer un environnement interactif et réactif, incitant les élèves à émettre des commentaires (Barnes et al., 2017). Il est aussi important d'ajuster le niveau de langage à celui des élèves, donc de rester dans leur zone proximale de développement (Barnes et al., 2017). De cette manière, leurs compétences seront encore meilleures. En parallèle du principe de réactivité, certains auteurs mettent en lien la réceptivité de l'enseignant. Elle correspond à la manière dont l'adulte favorise les interactions positives, en étant sensible aux tentatives de communication des élèves (El Kouba & Maillart, 2023). L'étude de Downer et al. (2010) montre le lien entre la réactivité et la réceptivité de l'enseignant sur l'engagement des élèves et l'environnement positif en classe. L'engagement est en effet associé à la qualité des interactions et aux pratiques soutenantes des enseignants. Des interactions de mauvaise qualité engendrent une participation moindre de l'élève en classe, voire des comportements inappropriés et une participation moindre aux activités (Raspa et al., 2010). A l'inverse, un discours bienveillant et chaleureux de l'adulte tend à améliorer l'envie des enfants à prendre la parole et à communiquer en classe (Aydogan et al., 2015).

Les enseignants peuvent ensuite utiliser un langage décontextualisé, pratique soutenant le langage des élèves (Kane et al., 2023). Il consiste en un discours plus abstrait, utilisé pour faire référence à des événements passés ou futurs par exemple (Kane et al., 2023). Ce type de langage peut notamment être employé lors de lectures de livres partagées. D'ailleurs, les élèves comprennent souvent mieux l'histoire (Hadley et al., 2023).

Kane et ses collaborateurs (2023) mentionnent également le langage contextualisé, fréquemment utilisé par les enseignants par exemple pour nommer les objets qui entourent les élèves. Ce langage est utilisé dans l'ici et le maintenant, il ne fait pas référence à un langage abstrait.

Enfin, d'autres pratiques soutenantes existent, comme enseigner aux élèves en chantant (Kane et al., 2023). Encourager les tours de parole en fait également partie (Girolametto & Weitman, 2002). Pour ce faire, il est important que l'enseignant rebondisse sur les propos de l'enfant afin de créer une réelle conversation.

Certaines ont prouvé leur efficacité plus que d'autres. Kane et ses collaborateurs (2023) indiquent que l'utilisation d'un langage décontextualisé solliciterait favorablement la réactivité des élèves. En outre, les études de Kane et al. (2023) et de Dickinson et Tabors (2001) ont montré que ce langage n'est pas très fréquent dans les salles de classes et qu'il serait bon de le développer. Les enseignants utilisent en réalité plus naturellement un langage contextualisé en raison d'un manque de connaissances, la problématique résidant dans la formation initiale des enseignants.

4.2. Les domaines relatifs à la qualité des interactions

Downer et al. (2010) ont décrit trois domaines dans lesquels il est possible de mesurer la qualité des interactions enseignant-élèves en classes pré scolaires, grâce à l'outil CLASS (Classroom Assessment Scoring System – Version Pre-K). Ces domaines sont l'organisation de la classe, le soutien émotionnel et le soutien pédagogique. Ils influent directement des comportements en classe permettant aux élèves de s'engager davantage dans les activités, avec leur enseignante mais aussi leurs pairs (Bouchard et al., 2017). L'engagement, selon Akey (2006), représente le niveau de participation et l'intérêt manifesté par un enfant. Les élèves engagés tendent à aller vers la réussite scolaire précoce et l'apprentissage, notamment en étant curieux et désireux d'acquérir de nouveaux savoirs. Dès lors, le comportement interactionnel est un point essentiel de la scolarité. Cependant, l'engagement des élèves dépend de facteurs intrinsèques : motivation, valeurs de l'apprentissage ou encore fierté de réussir (Akey, 2006).

Le premier domaine observé grâce à l'inCLASS est l'organisation de la classe, qui consiste à mettre en place des stratégies proactives pour la gérer. Cela a notamment pour objectifs d'amener l'enfant à être autonome et à s'autoréguler en améliorant la qualité des activités (Downer et al., 2010). Lorsque l'organisation de la classe est bonne, les apprentissages sont favorisés et les intérêts de l'enfant pris en considération (Bouchard et al., 2017). Une meilleure participation et une motivation plus importante en découlent de la part des élèves, favorisant leur engagement au sein du groupe.

Le deuxième domaine des interactions mis en évidence par l'inCLASS concerne le soutien émotionnel. Il vise à créer un environnement accueillant, sécurisé, dans lequel les élèves se sentent en confiance et qu'ils peuvent explorer. Les relations entre élèves sont ainsi favorisées pour leur permettre de communiquer et d'interagir entre eux, créant des liens sociaux (Downer et al., 2010). Ce domaine prend en compte le climat de la classe, qu'il soit négatif ou positif, la sensibilité de l'enseignant ainsi que la considération du point de vue de l'enfant. Le domaine du soutien émotionnel renvoie à la réceptivité de l'enseignant. Des relations négatives envers l'adulte ou les pairs représentent un engagement négatif et impactent dès lors les apprentissages et le climat de classe (Kim et al., 2019). Une relation de mauvaise qualité (rejet, conflit), créant du stress chez l'enfant, peut générer des obstacles à l'engagement et au succès scolaire et engendrer une diminution du dialogue. Inversement, une classe dans laquelle le soutien émotionnel est privilégié favorise un bon climat et contribue au désir de l'enfant à participer, à apprendre et à sa réussite scolaire future (Bouchard et al., 2017 ; Schmerse, 2020). Plus un élève est à l'aise en classe, plus il s'exprime (El Kouba & Maillart, 2023). Ce climat positif peut donc s'observer via le caractère naturel et spontané de l'enfant à prendre la parole ainsi que sa capacité à initier et maintenir une discussion autour d'un thème conversationnel (Hughes & Kword, 2007). Pour quantifier l'aisance verbale, il est aussi possible d'observer la durée des énoncés, les pauses, le nombre de relances nécessaires, le débit de parole ainsi que la clarté de la voix (Pallaud, 1993).

Enfin, le dernier domaine relevé par l'inCLASS concerne le soutien aux apprentissages et renvoie à la qualité de la rétroaction, au modelage et au développement de concepts (Bouchard et al., 2017). Si ce soutien est optimal, il permet un meilleur développement langagier et cognitif, grâce à des échanges riches entre les enseignants et les élèves, faisant ainsi référence au concept de réactivité.

Un élève engagé interagit davantage avec ses pairs et son enseignante et prend part aux activités de classe. Galand et Tobaty (2022) ont décrit l'engagement des enfants en classe selon trois dimensions. La première est comportementale. Elle est liée au domaine organisationnel mis en évidence dans l'inCLASS et correspond à ce que réalise l'élève au sein de la classe, sa participation à des activités scolaires académiques et non académiques et son implication dans des tâches d'apprentissage (effort, persévérance, concentration et attention). Les auteurs mentionnent ensuite la dimension cognitive de l'engagement, correspondant à l'autorégulation, l'utilisation de stratégies, le fait de se surpasser, d'aller au-delà des exigences et faire preuve d'adaptabilité. Un élève chez qui nous retrouvons toutes ces caractéristiques est potentiellement bien engagé au sein de sa classe. Enfin, il existe la dimension affective, pouvant se référer au

domaine du soutien émotionnel explicité précédemment. Un enseignant sensible et réceptif, instaurant un climat positif permet à l'enfant d'être assez à l'aise pour faire part de ses émotions et ressentis, ses relations, son sentiment de compétence et ses intérêts et besoins (Akey, 2006). Les élèves dont l'enseignant s'est montré soutenant arborent des niveaux d'engagement plus élevés. Ces conduites correspondent à la dimension cognitive de l'engagement citée plus haut. Par rapport à l'inCLASS, cela se réfère aux interactions enseignant-élèves. Les enseignants sont susceptibles de mettre en place des interactions de qualité dans différentes activités en classe de maternelle.

4.3. Les types d'activités permettant d'améliorer le langage et la participation

Hadley et ses collaborateurs (2023) ont démontré l'impact positif d'une posture soutenance de l'enseignant et du langage adressé à l'enfant dans différentes situations, dont le jeu conjoint et la lecture de livres, sur le développement langagier des élèves.

La lecture a une place importante dans les classes de maternelle. Ce sont des activités privilégiées de la part des enseignants. Mol et Bus (2011) démontrent l'impact de la lecture partagée sur le développement du langage oral et écrit ultérieur des élèves. Plus précisément, le vocabulaire, la lecture, l'orthographe et la compréhension écrite seraient meilleurs. Le stock lexical est en effet étoffé lors des lectures, puisque des nouveaux termes sont souvent abordés et définis (Biemiller & Booté, 2006 ; Mol et al., 2009 ; Penno et al., 2002).

Cette activité se révèle être un bon moyen d'utiliser un langage décontextualisé, pratique efficace pour soutenir le langage des élèves. De plus, lors des lectures partagées, poser des questions ouvertes, de haut niveau et stimulantes, encouragent les élèves à utiliser à leur tour un niveau de langage plus élevé (Hadley et al., 2023). Cependant, comme le montrent Hindman et ses collaborateurs en 2019, les questions ouvertes sont encore peu utilisées par les enseignants, ayant plutôt tendance à poser des questions fermées aux élèves, ne nécessitant qu'un ou deux mots pour y répondre.

De même, l'élève a besoin d'interactions avec un adulte pour permettre une bonne acquisition lexicale lors de la lecture. En effet, cela lui permet de poser des questions et d'obtenir des informations supplémentaires et des explications (Wasik, Hindman & Snell, 2016). Le vocabulaire et l'engagement sont ainsi liés et vont de pair. Afin que l'un se développe, l'autre doit l'être également. Par ailleurs, la manière dont l'enseignant lit le livre peut impacter

l'engagement de l'enfant et les interactions qu'il entretient avec l'adulte (Beaudoin et al., 1997). En effet, les auteurs ont montré que les instituteurs privilégiant une lecture fluide et sans pause ne favorisent pas les conversations. À l'inverse, un enseignant pratiquant une lecture plus partagée avec ses élèves, en réalisant des interruptions dans la lecture, conduit à davantage d'échanges autour du livre (Lane & Wright, 2007).

Au même titre, McLeod et al. (2018) ont prouvé que les jeux permettent un développement lexical important. Plus précisément, le jeu libre en petit groupe voire en individuel impacte la croissance du vocabulaire. En effet, l'enseignant peut discuter avec l'élève autour de ses centres d'intérêts. L'utilisation d'un vocabulaire, parfois plus sophistiqué par l'enseignant, pendant des situations de jeu, impacte le niveau langagier ultérieur des élèves (Dickinson et Porche, 2011). Le jeu libre et l'atelier diffèrent par l'aspect plus structuré et parfois dirigé par l'adulte. L'application plus fréquente des ateliers ne va pas dans le sens des études démontrant l'efficacité des pratiques centrées sur l'enfant. D'une part, ils permettent moins aux enseignants d'utiliser des pratiques soutenant ; d'autre part, au cours des ateliers, les discussions en présence de l'adulte sont souvent ciblées sur l'activité en question et non sur des thèmes choisis par l'élève (Slot et al., 2015). Malgré tout, ils présentent l'avantage de pouvoir rassembler des élèves en petits groupes, ce qui peut permettre d'augmenter la longueur des conversations entre enseignant et élève (Leroy et al., 2017). Les interactions seraient en effet meilleures et favorisées lorsque la taille des classes diminue en termes de nombre d'élèves, grâce à plus d'échanges possibles (Blatchford et al., 2011). Les enseignants sont en effet plus réactifs et écoutent et réagissent aux propos des élèves directement et de manière individuelle. De même, Hadley et ses collaborateurs (2023), ont montré que les petits groupes permettaient aux enfants de mieux développer leur vocabulaire tant dans le versant expressif que dans le versant réceptif, notamment parce que les pratiques soutenant vues précédemment seraient plus faciles à mettre en place (Slot, 2018). Inversement, un nombre d'élèves élevé en classe ne permet pas à chaque enfant d'être le centre d'intérêt de l'adulte, engendrant ainsi une diminution de l'engagement dans les interactions avec l'enseignant (Blatchford et al., 2011). Les classes entières peuvent néanmoins représenter une bonne manière de développer le langage oral car l'enseignant explique et pose davantage de questions, même si les stratégies soutenant ne sont pas toujours aisées à installer (Slot, 2018). En plus grand groupe, les élèves ont tendance à davantage écouter leur professeur et restent relativement passifs. Dans les classes, les activités se font néanmoins souvent en groupe entier. Slot (2018) rappelle qu'aucun consensus n'a pour l'instant été trouvé faisant le lien entre la taille de groupe et les interactions enseignant-élèves.

Si certaines études ont montré qu'un plus petit nombre d'enfants permet plus d'interactions avec l'adulte, d'autres n'ont pas mis de relation en évidence. La taille du groupe doit donc être un élément à prendre en compte. Dans le cas où le nombre d'élèves dans la classe est élevé, l'enseignant devra essayer d'être le plus réactif possible, et ce pour tous les enfants (Hadley et al., 2023).

Les ateliers aident aussi les enfants à prendre la parole (FWB, 2020). En effet, en choisissant des supports adaptés, en lien avec leurs expériences personnelles, ils sont incités à s'exprimer. Ce type d'activité doit néanmoins cibler les centres d'intérêts de chaque élève et susciter leur motivation et leur engagement.

Enfin, en classe de maternelle, la plupart des enseignants mettent en place des rituels, faisant partie intégrante de la vie de classe (Alban-Arrouy et al., 2009, extrait consulté p. 9). Certains souhaitent permettre aux enfants de mieux se repérer temporellement, d'autres ont l'ambition de créer des liens avec leurs élèves. Les rituels constituent donc une activité pouvant permettre à l'enseignant d'interagir avec l'élève et par conséquent de développer son langage.

Les prises de parole se développent également fréquemment au travers des rituels (FWB, 2020). Ce type d'activités aide aussi les enfants à adopter un bon comportement avec leurs pairs (Stace, 2022). Dès lors, les interactions sociales sont favorisées et le climat de la classe est meilleur. Les élèves évoluent dans un environnement plus serein où les prises de parole et les conversations sont facilitées. Cependant, un rituel doit être fréquemment et régulièrement mis en place pour être efficace et permettre aux élèves de s'en approprier les codes.

Les activités dirigées et libres permettraient toutes les deux de développer des compétences chez les enfants : en effet, Acar et ses collaborateurs (2017) ont relevé des échanges entre élèves plus élaborés si l'activité est dirigée par eux et non par l'adulte. Cependant, les interactions adulte-élèves seraient de meilleure qualité lors d'ateliers dirigés par l'enseignant (Smidt & Embacher, 2020), et ce dans les trois domaines : soutien émotionnel, pédagogique et organisationnel (Wildgruber et al., cités par Smidt & Embacher, 2020).

La lecture partagée de livres, les ateliers et les rituels occupent une place importante dans la vie des élèves en maternelle. Ces activités sont également propices au développement du langage oral et écrit donc du lexique de l'enfant.

Le langage à l'école se développe dans le cadre d'interactions de qualités (Burchinal et al., 2010). Un environnement riche, stimulant et varié permet à l'enfant d'entretenir des relations

positives et de qualité avec son enseignant. Ces interactions chaleureuses permettent un développement langagier optimal. Les notions de développement du langage et d'interactions sont donc interdépendantes. Or, en Belgique, il semblerait que le soutien aux apprentissages ne soit pas encore suffisamment efficace (Houben et al., 2022).

5. Le contexte belge francophone et la mise en place du dispositif SOLEM

5.1. Le contexte de l'école maternelle en Belgique francophone

Le contexte actuel de l'école en Belgique fait état d'un ratio enseignant / élèves assez élevé en maternelle. Il est proche des 14 enfants (13.9 exactement) pour un seul adulte (FWB, 2023). Comme nous l'avons déjà souligné, un grand nombre d'élèves peut ne pas être propice au développement langagier (Slot, 2018). Les ateliers permettent parfois de diviser une classe. Cependant, cela n'amène pas toujours l'enseignant à être disponible pour tous les élèves. Il doit passer de groupe en groupe et n'a donc pas le temps d'avoir des discussions longues (Leroy et al., 2017). De plus, ce ratio élevé enseignant / élèves ne facilite pas les interactions en classe (Blatchford et al., 2011).

En FWB, les enseignants de maternelle ne proposent que peu de jeux libres (Leroy et al., 2017) et privilégient les ateliers guidés et structurés, voire entièrement dirigés par eux-mêmes. La possibilité d'étoffer le stock lexical et de communiquer peut s'en trouver amoindrie car les intérêts de l'enfant ne sont alors pas pris en compte. Les ateliers font néanmoins partie des activités quotidiennes en maternelle, tout comme les rituels, qui doivent être proposés de manière récurrente (FWB, 2020).

Par ailleurs, les enseignants des classes de maternelle manquent de connaissances sur les bonnes pratiques à adopter. Leur formation initiale, pour la grande majorité un Bachelier Instituteur maternelle (FWB, 2023), ne leur permet pas de soutenir au mieux le développement langagier de leurs élèves. Dans l'article de Houben et al. (2022), les résultats mettent en évidence un soutien aux apprentissages qui n'est pas optimal en Belgique. En effet, dans les classes préscolaires, les enseignants font preuve de peu de réactivité (Kane et al., 2023). Il en est de même pour le langage décontextualisé, permettant pour rappel de faire émerger un langage plus abstrait, qui est moins utilisé que le discours contextualisé (Dickinson & Tabors, 2001).

Cependant, le soutien émotionnel et l'organisation de la classe semblent, quant à eux, plutôt positifs, dans cette étude recensant près de 100 enseignants. Ces résultats corroborent ceux de Leroy et ses collaborateurs en 2017. Cela indique que les instituteurs sont en mesure d'installer

un climat positif et chaleureux dans lequel l'enfant se sent bien et en sécurité comme cela est expressément mentionné dans le programme d'étude pour l'enseignement maternel (FWB, 2020).

Seul le soutien aux apprentissages est encore difficile en Belgique francophone (Leroy et al., 2017). Il semble alors évident et nécessaire de pouvoir aider les enseignants, qui ne se sentent pas toujours compétents et n'ont pas les bons repères (Kane et al., 2023 ; Justice et al., 2018), dans la mise en place de bonnes pratiques permettant d'appuyer les savoirs de leurs élèves. SOLEM fait partie des dispositifs personnalisés et ciblés pouvant améliorer la qualité des interactions (Markussen-Brown, 2017 ; Desmottes et al., 2020).

5.2. Le dispositif SOLEM

En Belgique, le projet SOLEM a été mandaté en 2015 par la Fédération Wallonie-Bruxelles, à la suite du constat selon lequel les enseignants éprouvent des besoins pour observer et soutenir le langage de leurs élèves. SOLEM a d'abord été élaboré puis validé, entre 2016 et 2017 en fonction des attentes, des besoins et des demandes des professionnels de terrain (enseignants, logopèdes et agents des Centres Psycho-Médico-Sociaux). En 2018, SOLEM a été implémenté sur le terrain dans plusieurs classes préscolaires. Le dispositif a été validé dans des classes de deuxième année de maternelle (Leroy et al., 2017). Son objectif est donc dans un premier temps de fournir aux enseignants des repères pour identifier les élèves nécessitant un soutien particulier. Dans un second temps, SOLEM offre la possibilité aux professionnels préscolaires d'identifier les forces et les faiblesses des enfants d'un point de vue communicationnel et langagier. Enfin, la collaboration avec les logopèdes permet de mettre en place des stratégies, permettant à tous les enfants de bénéficier de pratiques soutenantes et de qualité pour accompagner leur développement langagier et leur engagement en classe.

Le dispositif SOLEM se base sur le modèle de réponse à l'intervention, destiné à agir le plus tôt possible pour faire progresser les enfants (Desrochers et al., 2016). Des logopèdes participent également au projet, afin de développer chez les enseignants une posture réflexive quant aux besoins de leurs élèves et aux techniques à mettre en place pour les soutenir. Les enseignantes faisant partie du projet sont donc accompagnées par les logopèdes. Cette collaboration permet de cibler les besoins des élèves et de mettre en place les stratégies nécessaires pour améliorer leur langage et leur engagement en classe de maternelle. Plus concrètement, après avoir identifié les besoins généraux de la classe et spécifiques pour des

élèves plus en difficultés, la logopède modélise une stratégie que l'enseignante observe. Elle est alors amenée à installer elle-même la stratégie avec un retour de la part de la logopède. La réalisation de ces étapes, présentées dans le modèle de Biel et ses collaborateurs (2020), permet d'engendrer une modification rapide et durable du comportement et des habitudes de l'enseignante.

Les enseignantes bénéficiant du dispositif SOLEM ont déjà relevé des bénéfices au quotidien, sur le vocabulaire des élèves, notamment le réinvestissement des mots appris, le transfert de ces mots en dehors de l'école, l'explication du sens des termes aux camarades, la demande plus fréquente d'une définition et l'emploi de mots davantage reliés aux états mentaux. Concernant l'engagement, les enseignantes ont observé que leurs élèves étaient plus à l'aise, faisaient preuve de plus de curiosité, avaient davantage d'interactions avec leurs pairs mais aussi avec l'adulte lors des activités et qu'ils répondaient plus aux sollicitations.

Actuellement, aucune étude n'a été réalisée pour observer les impacts du double dispositif SOLEM sur les élèves. Il apparaît donc important de recueillir des données et des observations permettant de comprendre comment explorer les retombées du dispositif sur l'aisance langagière et l'engagement des enfants en classe, objectif de ce présent mémoire.

Objectifs et hypothèses

1. Les objectifs généraux de la recherche

Dans la partie théorique de ce mémoire, nous avons présenté l'importance d'une posture soutenante de l'enseignant dès la maternelle afin de favoriser le développement langagier des élèves ainsi que leur engagement en classe (Burchinal et al., 2010 ; Hindman et al., 2012 ; Hadley et al., 2023). Des études ont déjà montré les effets de dispositifs tels que Head Start sur le langage et les interactions des élèves. Un mémoire a permis de mettre en évidence l'existence d'un lien entre l'utilisation de stratégies soutenantes par l'enseignante sur les interactions qu'elle entretient avec ses élèves (Levaux, 2023). D'autres études mesurant l'effet du dispositif SOLEM sur l'augmentation de l'utilisation des stratégies langagières par l'enseignante sont en cours (EL Kouba, Levaux & Maillart, en cours). Cependant, aucune recherche ne s'est jusqu'à présent intéressée aux retombées du dispositif SOLEM sur le développement langagier des élèves en classe de maternelle. Ce présent mémoire étant le premier à investiguer ce domaine, il s'agit d'une étude pilote.

Ce mémoire est réalisé en binôme partiel, avec Juliane Hamon. Son travail porte sur les effets du dispositif SOLEM sur l'engagement de l'enfant au sein de sa classe et sur sa production morphosyntaxique. Le premier aspect sur l'engagement est donc commun, nos mémoires différant par la seconde partie.

2. Les questions de recherche

Deux questions de recherches guident ce travail :

- L'accompagnement des enseignantes avec le dispositif SOLEM permet-il d'améliorer l'engagement conversationnel et l'aisance verbale des élèves en classe ?
- La mise en place par les enseignantes de stratégies soutenantes grâce à SOLEM impacte-t-il positivement le développement lexical des élèves ?

3. Les objectifs

Le premier objectif de ce travail est donc de vérifier si l'élève s'engage davantage lors des conversations et s'il est plus à l'aise en classe grâce au dispositif SOLEM. Pour ce faire, une grille d'observation permettra de recueillir divers comportements d'engagement et d'interactions d'élèves en classe. Nous observerons d'une part les conversations qu'entretiennent les élèves avec leur enseignante ou leurs pairs. D'autre part, nous nous pencherons sur les prises de parole vers un adulte ou un camarade notamment ainsi que les réponses aux sollicitations de l'enseignante. Quatre temps de mesures seront pris pour l'ensemble des classes. Nous analyserons ensuite l'évolution de chaque classe de manière individuelle en confrontant les mesures du premier temps aux dernières. Puis, nous comparerons les classes de niveau scolaire identique entre elles, soit une classe *témoin* et une classe expérimentale.

Le second objectif consiste à observer si les élèves issus d'une classe *SOLEM* utilisent plus de mots (plus spécifiquement noms, adjectifs et verbes) et s'ils emploient davantage de mots rares et de lexique abstrait que les élèves du groupe *témoin*. Afin de l'objectiver, nous analyserons les caractéristiques des productions lexicales des groupes d'enfants à quatre moments dans une grille d'observation. Ensuite, nous examinerons l'évolution du groupe par rapport à lui-même, entre les premières prises de mesure et les dernières. Nous comparerons enfin l'évolution des classes de première année de maternelle ensemble, puis celles de deuxième année.

L'étude réalisée en parallèle sur les stratégies mises en place par les enseignantes nous permettra potentiellement d'établir des liens entre la posture de l'enseignante et l'engagement et l'aisance des élèves ainsi que l'utilisation du vocabulaire en classe.

4. Les hypothèses

Une hypothèse générale peut être formulée :

- 1) Les élèves des classes *SOLEM* progressent plus rapidement que ceux des groupes *témoin*.

Cinq autres hypothèses découlent de nos objectifs. Deux sont en lien avec l'engagement des élèves au sein de la classe :

- 2) Les élèves des classes *SOLEM* prennent davantage d'initiatives en prenant plus la parole spontanément et répondent plus aux sollicitations de l'enseignante.

- 3) Ces élèves montrent un meilleur maintien de l'échange en ayant des conversations avec davantage de tours de parole.

Trois sont relatives au lexique :

- 4) Les élèves issus d'un groupe *SOLEM*, en étant plus engagés au sein de leur classe, s'expriment davantage en produisant plus de mots.
- 5) Les élèves du groupe expérimental ayant bénéficié du dispositif SOLEM produisent davantage de noms, d'adjectifs et de verbes peu fréquents.
- 6) Les élèves dont l'enseignante met en place des stratégies soutenant grâce à SOLEM emploient un vocabulaire plus abstrait.

Méthodologie

1. Les participants

1.1. Les caractéristiques des participants

Cette étude, portant le numéro de dossier 2021-094, a été soumise au Comité d'Éthique de la faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation, de l'Université de Liège, qui a émis un avis favorable.

Tableau 1 : Composition des classes de maternelle

Classes	ISE	Niveau scolaire	Nombre d'enfants en classe
SOLEM M1	16	1 ^{ère} année de maternelle	18 élèves
Témoin M1	15	1 ^{ère} année de maternelle	15 élèves
SOLEM M2	15	2 ^{ème} année de maternelle	22 élèves
Témoin M2	12	2 ^{ème} année de maternelle	17 élèves

Note. ISE = Indice Socio-Économique M1 = première année de maternelle ; M2 = deuxième année de maternelle
L'échantillon est composé d'élèves issus de quatre classes, deux de 1^{ère} année de maternelle et deux autres de 2^{ème} année (tableau 1). Les élèves ont donc entre 3 et 4 ans et demi. Le nombre d'enfants pour la classe *témoin* M1 s'élève à 15. La classe *SOLEM* M1 accueille quant à elle 18 enfants. Pour les classes de deuxième maternelle, 17 enfants sont issus du groupe *témoin* et 22 du groupe expérimental.

Les classes ont été sélectionnées en fonction de la variable du niveau socio-économique de l'école. La FWB attribue un indice socio-économique (ISE) à chaque implantation, calculé en fonction de la moyenne des indices de la population scolaire de l'école en question. Il s'étend de 1 à 20, 1 représentant un niveau socio-économique faible (Fédération des Parents et des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel). Pour cette étude, les quatre classes sélectionnées possèdent un ISE entre 12 et 15 inclus et sont donc appariées selon ce critère.

Tableau 2 : Caractéristiques des enseignantes de maternelle

Enseignantes	Nombre d'années d'expérience en maternelle	Nombre d'années d'expérience SOLEM	Présence en classe
SOLEM M1	30 ans	2 ans 3 mois	Temps plein
Témoin M1	24 ans		Temps plein
SOLEM M2	34 ans	1 an 3 mois	1 jour par semaine
Témoin M2	33 ans		Temps plein

Note. M1 = première année de maternelle ; M2 = deuxième année de maternelle

Toutes les enseignantes ont plus de 20 ans d'expérience dans l'enseignement en classe de maternelle (tableau 2).

Le nombre d'années d'expérience avec le dispositif SOLEM a également été pris en compte. En effet, celui-ci nous paraît important car une enseignante étant habituée depuis de nombreuses années à SOLEM sera plus à l'aise qu'une institutrice nouvellement arrivée dans le dispositif pour mettre des stratégies en place rapidement et efficacement. L'enseignante SOLEM M1 possède donc un an d'expérience en plus par rapport à celle de M2.

Par rapport à leur temps de présence en classe, seule l'enseignante de la classe SOLEM de deuxième maternelle n'est là qu'un jour par semaine. Les autres institutrices sont à temps plein.

1.2. La procédure de recrutement

Le recrutement des classes s'est effectué sur base de celles déjà engagées dans le dispositif. Les deux classes témoin ont été informées de la possibilité de participer à SOLEM dès l'année scolaire prochaine. Quatre classes ont été recrutées pour ce travail. Concernant les élèves présents au sein de chaque classe, ils ont été recrutés au hasard, parmi ceux dont les parents ont donné leur accord via un formulaire de consentement. Aucune information personnelle n'est demandée aux familles ou aux enfants. Leurs prénoms ne sont pas utilisés, puisque l'analyse via les grilles d'observation s'effectue de manière globale et non individuelle. S'ils apparaissent lors des transcriptions, seule l'initiale sera indiquée dans ce travail.

1.3. Le critère d'exclusion

Seront exclus du champ de la caméra les enfants dont les parents n'ont pas souhaité qu'ils soient filmés dans le cadre de ce mémoire. Si cela devait néanmoins se produire, par exemple lorsque l'enfant se déplace dans la classe, les visages seront alors floutés.

2. Les outils

2.1. L'objectif

L'objectif est d'observer les productions lexicales et les interactions du groupe d'enfants à divers moments de l'année et au cours de trois activités différentes au sein de la classe. Durant ces activités, nous nous attendons à ce que les enseignantes bénéficiant du programme SOLEM utilisent davantage de stratégies langagières soutenantes, afin de favoriser le développement langagier de leurs élèves. Ces données permettront d'observer les interactions et les productions verbales des enfants dont le lexique qui fera l'objet d'une analyse détaillée dans ce mémoire. L'engagement des enfants dans les différentes activités sera également analysé.

2.2. Les grilles d'observation

Deux grilles d'observation ont été construites dans le cadre de ce mémoire, afin de mesurer les comportements d'engagement interactionnels et langagiers des élèves, ainsi que les guides de cotation (annexes 1, 2, 3 et 4). Pour cette étude, les grilles portent sur l'engagement du groupe d'enfants en classe et sur le lexique qu'ils produisent.

2.2.1. La grille de l'engagement

Cabell et al. (2011) ont démontré que l'emploi de stratégies suscitant l'engagement et la participation par les enseignants permettent aux enfants de produire plus d'énoncés et de prendre part à des conversations prolongées. La grille d'observation de l'engagement se base sur les observations réalisées par les enseignantes qui participent au dispositif depuis plusieurs années et sur différents aspects relevés dans l'outil inCLASS (Downer et al., 2010). Notre grille, à retrouver en annexe 1, comporte donc deux grands domaines : le maintien des échanges et les prises de parole des élèves en classe.

Dans la première partie, relative au maintien de l'échange, nous relevons la quantité de conversation et indiquons le nombre de tours de parole pour chacune. Les conversations sont définies comme une alternance de tours de parole entre minimum deux interlocuteurs (Vincent, 2001). Il s'avère donc intéressant de les observer au sein des échanges entre les élèves et l'enseignante afin d'analyser si ce sont de courtes discussions ou si elles permettent d'échanger de manière approfondie. Afin qu'une conversation soit considérée comme telle, nous considérons un minimum de trois tours de parole. Nous estimons qu'une discussion est clôturée et qu'une autre débute à partir du moment où le thème conversationnel change.

Dans le second domaine, lié aux prises de parole, nous comptabilisons le nombre de fois où un élève prend la parole, de manière spontanée vers un adulte, un camarade ou non dirigée (par exemple lorsque l'enfant se parle à lui-même ou qu'il répète les propos de l'enseignante) et de manière simultanée, créant alors du brouhaha. Un item relatif aux prises de parole sur sollicitation fait aussi partie de la grille. Il correspond à la situation durant laquelle l'enseignante pose une question à laquelle l'enfant répond. Enfin, le total des prises de parole est calculé en additionnant les occurrences de chaque item mentionné précédemment.

Un guide de cotation a été conçu pour aider à compléter cette grille (annexe 2). Il permet de préciser les critères selon lesquels nous nous basons pour coter les comportements des élèves. La réplique des observations obtenues est ainsi possible grâce à ce guide.

2.2.2. La grille du lexique

La grille d'observation du lexique (annexe 3) a été créée sur base de la lecture d'études mettant en avant l'importance de relever le nombre de mots produits par l'enfant (notamment Bowne, Yoshikawa & Snow, 2017). De plus, comme l'indiquent Cabell et ses collaborateurs (2011), un enfant qui interagit avec un enseignant très réceptif sera en mesure de s'exprimer davantage en produisant une plus grande variété de mots. Dès lors, nous relevons les noms, les verbes ainsi que les adjectifs émis par les élèves dans la grille d'observation.

Beck, McKeown et Kucan (2002) évoquent par ailleurs la fréquence des mots émis par les enfants. Ils distinguent trois niveaux de fréquence. Le premier correspond à des mots élémentaires, auxquels les enfants sont souvent exposés. Ils sont donc plus amenés à les employer dans leur discours. Le deuxième niveau fait référence à des mots plus rarement produits par les élèves. Ce sont en effet des termes utilisés plutôt par les adultes ou dans le domaine du langage écrit principalement. Enfin, le troisième et dernier niveau correspond aux

mots rarement prononcés par les enfants. L'utilisation de ces termes est alors restreinte à quelques domaines spécifiques. Pour objectiver le niveau de fréquence des mots, nous avons utilisé la base de données « Lexique.org » (Open Lexicon, s.d.), fournissant, pour chaque item, la fréquence d'occurrence. Elle correspond à la fréquence d'un mot donné selon le corpus de sous-titres par million d'occurrences (New & al, 2001).

La grille comporte également un item relatif au lexique abstrait. Plusieurs types d'états mentaux sont pris en considération : des émotions, des sentiments, des états d'esprit, des avis personnels : tout ce qui ne peut pas être vu ou touché.

Enfin, un item « accès à la signification des mots » est présent. Une occurrence est comptée lorsque l'enfant définit un terme suite, par exemple, à la sollicitation de l'enseignante ou d'un pair ou qu'il en demande spontanément la signification. L'utilisation de synonymes est aussi prise en compte dans cet item.

De la même manière que pour la grille de l'engagement, un guide de cotation a été créé afin de préciser les critères de notation de chaque item. Il peut être trouvé en annexe 4. Grâce à ce guide, il est possible de répliquer les observations obtenues.

La majorité des grilles ont été complétées à l'aveugle, sans savoir quelle classe est *SOLEM* ou *témoïn*.

3. La procédure générale

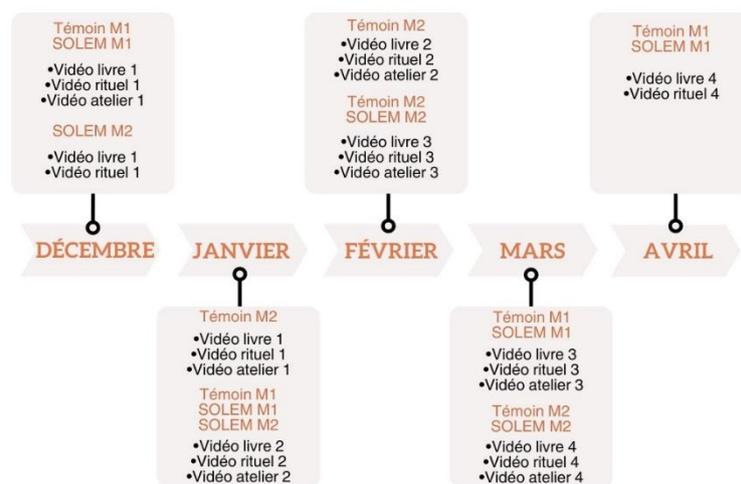


Figure 2 : Calendrier des prises de mesure

Dans un premier temps, les interactions entre les élèves et leur enseignante sont filmées pendant 5 à 30 minutes selon les habitudes de l'enseignante et l'activité. Quatre mesures ont été prises durant l'année scolaire (figure 2). Les premières datent de décembre et janvier, les dernières de mars et avril. Pour la classe *SOLEM M2*, la mesure 1 du rituel n'a pas été filmée. Il en est de même pour la mesure 4 des ateliers des classes de première maternelle.

Ces enregistrements vidéo sont effectués dans chaque classe pendant trois activités différentes, courantes et quotidiennes en maternelle (Deshmukh et al., 2019). La première activité filmée porte sur les rituels du matin au sein de la classe. La deuxième consiste en une lecture partagée en classe entière. Cette activité a été sélectionnée en raison de sa capacité à favoriser l'émergence d'un langage contextualisé et décontextualisé chez l'enfant (Beaudoin et al., 1997), permettant ainsi de compléter de manière approfondie les grilles d'observation. Les livres sont choisis par l'équipe de recherche et proposés aux enseignantes afin qu'elles aient toutes le même pour chaque observation. Un ouvrage différent est utilisé à chaque prise de mesure, soit quatre au total. Cela permet de limiter certains biais. En effet, si le choix est laissé aux enseignantes, nous risquons d'avoir des livres ne permettant pas la même fréquence d'utilisation de stratégies. De plus, les mots employés relatifs au thème de la lecture seraient différents. Enfin, la dernière activité filmée concerne les ateliers, également propices aux interactions enseignant-enfants et à l'apprentissage de la langue lorsque l'adulte est attentif et réactif (Weisberg et al., 2013). Il n'est pas imposé aux enseignantes un atelier en particulier. Elles sont libres de choisir ce qu'elles souhaitent faire en fonction de leurs habitudes. En effet, il est important que les participantes restent dans le confort pour que les observations soient les plus conformes et objectives possibles. Toutes ces activités s'effectuent au sein de la classe, afin de conserver l'environnement naturel des participants.

Les logopèdes accompagnant les enseignantes dans le dispositif, filment chaque activité dans les différentes classes. Ce choix s'est porté sur les logopèdes car les élèves les ont déjà rencontrées à plusieurs reprises. Ils sont donc familiarisés avec elles. Les enfants ne sont pas déstabilisés en raison d'un effet de nouveauté (Zimmermann, 1981). Les observations sont donc probablement plus objectives.

Dans un deuxième temps, une transcription des vidéos est effectuée. L'entièreté des films est transcrite à l'exception de ce qui ne fait pas partie de l'activité en tant que telle (par exemple : le début d'une activité devant faire l'objet d'une autre vidéo). Certains auteurs expliquent qu'il peut être intéressant de n'observer qu'une partie des films (Tompkins et al., 2013). Ils mettent de côté les premières et dernières minutes, estimant qu'elles sont généralement moins

intéressantes à observer en raison de l'installation des élèves et des commentaires et explications de l'enseignant. Par rapport à nos vidéos, nous avons estimé qu'elles étaient intéressantes à analyser en totalité. En effet, le film démarrait la plupart du temps lorsque l'activité débutait, il n'y a eu que très peu de temps d'installation non utile à observer. Par ailleurs, nous ne ciblerons pas un enfant en particulier, mais prendrons en considération l'ensemble du groupe. Comme l'indiquent Bowne et al. (2017) et Barnes, Dickinson et Grifenhagen (2017), il peut s'avérer laborieux d'analyser les productions d'un seul élève et de s'assurer qu'elles proviennent de lui et pas d'un autre. En conséquence, il apparaît plus pertinent de considérer que les élèves font partie d'un groupe et d'analyser les productions pour la classe entière.

Pour cette étape, nous sommes deux étudiantes à transcrire les vidéos que nous nous partageons. Une vérification est ensuite effectuée : nous visionnons chacune les vidéos que l'autre a transcrites. Cette étape permet d'analyser des transcriptions plus fidèlement et donc d'avoir des résultats plus fiables.

La troisième étape consiste en l'analyse des transcriptions avec la complétion des deux grilles d'observation présentées précédemment. Par rapport à l'engagement, le travail est également partagé entre ma binôme et moi. Elle a noté les prises de parole des élèves. J'ai pour ma part coté les conversations et les tours de parole des enfants en classe.

Ces trois étapes sont répétées pour chaque enregistrement vidéo réalisé entre décembre et avril.

Enfin, l'analyse des résultats est effectuée, dans laquelle nous confrontons les diverses observations des groupes. Grâce à cette étape, nous sommes en mesure de rendre compte d'une évolution ou non du développement langagier des participants et de leur engagement en classe de maternelle. Nous pouvons également mettre en lien les pratiques des enseignantes relevées avec les productions lexicales et l'engagement des enfants.

3.1. La fidélité inter-juges

Afin de vérifier la fidélité des cotations des grilles d'engagement et de lexique, deux évaluateurs les ont remplies sur base des vidéos et des transcriptions. Un pourcentage d'accord entre les juges a ensuite été calculé. Les résultats ont montré un consensus de précision, le pourcentage de fidélité intercotateurs étant d'au moins 80%.

4. Les analyses

4.1. Le processus d'analyse

Par rapport à nos questions de recherche, nous employons une méthodologie quantitative. Or, les grilles d'observation ne nous permettent pas de tout relever. Une analyse qualitative vient donc compléter l'analyse des résultats. Nous estimons en effet nécessaire de décrire les comportements langagiers observés correspondant aux données quantitatives mises en évidence par les grilles.

4.2. L'analyse quantitative

Notre objectif est d'observer l'impact de l'accompagnement des enseignantes avec SOLEM et de l'utilisation des stratégies de soutien langagier sur le développement du vocabulaire et sur l'engagement en classe des élèves. Pour ce faire, nous utilisons la méthodologie Single Case Experimental Design (SCED) à mesures répétées. Ce design expérimental à cas unique permet de mesurer l'efficacité d'une intervention sur un groupe de sujets par rapport à lui-même (Krasny-Pacini & Evans, 2018). Le groupe est son propre contrôle (Neveu, Vossius & Rousselle, 2019). En effet, SCED se concentre sur la performance de la même personne, ici de la classe, au fil du temps (Kazdin, 2021).

Afin d'obtenir une taille d'effet suffisante et pouvoir espérer conclure à l'efficacité ou non de l'intervention, Krasny-Pacini et Chevignard (2017) indiquent qu'il est important de recueillir plusieurs mesures répétées au cours de l'étude.

Pour l'analyse statistique des résultats, le Tau-U est utilisé afin de statuer sur une évolution statistiquement significative ou non des performances d'une classe par rapport à elle-même.

La comparaison des groupes *SOLEM* et *témoin* de chaque niveau scolaire a été réalisée par l'utilisation du test statistique T de Student pour échantillons indépendants. Cette analyse a pour objectif d'explorer les effets du dispositif SOLEM, en comparant une classe dont l'enseignante a mis en place des stratégies visant à soutenir le langage et l'engagement des élèves à une autre classe *témoin*. Pour ce faire, nous différencions la phase A qui concerne la première mesure prise en décembre ou en janvier, de la phase B, relative aux trois autres mesures prises ultérieurement.

Tous les items des grilles d'observation ne sont pas repris dans les analyses quantitative et qualitative. En effet, nous nous sommes concentrées sur les principaux. Pour l'engagement, ont été pris en compte les tours de parole, les prises de parole totales incluant les réponses aux sollicitations de l'enseignante et les productions spontanées vers l'adulte. Concernant le lexique, seule la catégorie « accès à la signification des mots » n'a pas été reprise, notamment en raison de résultats quasiment inexistant.

4.3. L'analyse qualitative

L'analyse qualitative repose sur des observations réalisées lors du visionnage des vidéos. Cette méthode nous amène à aller au-delà du quantitatif en relevant des aspects importants et intéressants. Elle nous permet par exemple de spécifier le cadre général de la classe, le climat, la proximité des élèves avec leur enseignante mais également leurs habitudes et comportements n'étant pas repris dans les grilles d'observation.

Pour l'engagement, l'analyse observationnelle est basée sur des comportements difficilement quantifiables. Downer et al. (2010), grâce à l'INCLASS, détaillent un système d'observation de l'engagement des élèves en classe, comprenant plusieurs items. Le premier est relatif à l'engagement général de l'enfant en classe. Nous pouvons observer le niveau de patience de l'enfant, sa capacité à réguler ses émotions, à les exprimer et les adapter. Vient ensuite l'engagement de l'élève envers l'enseignante et ses pairs. Nous analysons ici les comportements de l'enfant face aux autres personnes présentes au sein de la classe. Plus précisément, il est possible d'observer les comportements d'écoute et d'attention face aux autres, la sociabilité ou encore la présence ou non de conflits, pouvant potentiellement instaurer un climat négatif au sein de la classe. Enfin, nous observons l'engagement des enfants dans les tâches. Pour ce faire, l'attention, l'autonomie et la motivation sont détaillées pour chaque classe. Par ailleurs, une analyse qualitative des conversations est effectuée, en regardant attentivement les prises d'initiative, le maintien des échanges ainsi que la qualité des discussions. Par rapport au lexique, il semble intéressant de relever certains aspects. Par exemple, vérifier si les enfants répètent directement les mots peu fréquents utilisés par l'enseignante ou s'ils produisent du vocabulaire entendu ailleurs, comme à la maison, et qu'ils le répètent spontanément dans un autre contexte : à l'école.

Résultats

Dans cette partie, les résultats de l'engagement des enfants dans les interactions au sein de la classe ainsi que leurs productions lexicales sont analysés. Nous utilisons une méthodologie quantitative et procédons à une analyse qualitative en fonction des productions et comportements observés dans les vidéos. Cette analyse permet de retirer tous les aspects non quantifiables intéressants suite au visionnage des films. Nous commençons par les résultats des élèves en classe de première maternelle, puis nous commentons les effets du dispositif SOLEM en comparant les deux classes, et procédons de même pour les M2. Pour cette étape de comparaison, nous ne considérons pas les ateliers puisque plusieurs n'ont pas pu être filmés. De même, les rituels ne sont pas pris en compte. Seules les lectures sont comparées dans cette section, cette activité étant identique et par conséquent comparable pour toutes les classes. En effet, tous les groupes ont reçu les mêmes livres lors de chaque prise de mesure.

1. L'analyse de l'engagement

Dans cette première partie des résultats, réalisée en binôme avec Juliane Hamon, nous procédons à une analyse observationnelle des interactions des enfants et de leur engagement en classe. Après avoir présenté le climat général de la classe, nous abordons l'engagement des enfants au sein de la classe, puis les prises d'initiatives, l'aspect conversationnel et le maintien des échanges. Néanmoins, compte tenu des liens observés entre l'engagement et les interactions avec l'enseignante, l'analyse des résultats est également réalisée à la lueur des comportements d'interactions de l'enseignante.

1.1. L'évolution de l'engagement en classe de 1^{ère} maternelle

1.1.1. L'engagement des élèves de 1^{ère} année en classe *SOLEM*

Dans cette classe, les enfants peuvent être qualifiés comme étant dynamiques, bavards et expressifs. Ils sont, tout comme l'enseignante, prompts à s'exprimer et à interagir avec enthousiasme. Au sein de cette effervescence règne un climat harmonieux où les relations avec l'enseignante et les pairs sont chaleureuses. La coopération est encouragée et mise en avant, favorisant ainsi un environnement propice aux apprentissages et à l'épanouissement.

L'engagement des enfants dans cette classe se manifeste de diverses manières, démontrant leur implication active dans le processus d'apprentissage. Ils évoluent dans un environnement où chacun se sent à l'aise pour exprimer ses émotions et ressentis, comme « *j'ai mal* » ; « *moi j'aime bien* » ; « *tu es méchant* ». Les enfants manifestent un fort intérêt pour l'enseignante, en étant attentifs à ses actions et ses instructions. Ils partagent leurs expériences (« *moi j'ai déjà un grand lit* »). Quand l'enseignante adapte le ton de sa voix pour calmer la classe ou attirer l'attention, les enfants réagissent et ajustent leur comportement. De plus, ils développent un lien affectif avec leur enseignante, comme en témoignent les contacts visuels et les échanges de sourires. Les élèves répondent positivement aux encouragements. Ils recherchent activement la compagnie de leurs pairs, s'engagent dans des jeux collectifs et partagent leurs ressources. Les enfants interagissent entre eux dès qu'ils en ont l'occasion, par exemple avec des jeux de mains. Leur engagement et leur communication dans les tâches sont empreints d'enthousiasme, allant au-delà de simples descriptions de leurs actions, illustrant ainsi une participation active et intéressée. Cependant, cet engouement débordant peut se manifester par des réponses impulsives et des difficultés à gérer l'excitation, comme lorsque l'enseignante cultive le suspense de l'histoire (« *holala ça fait peur !!* », dit-elle en regardant les pages d'après, que les enfants ne voient pas). Elle a alors tendance à provoquer une certaine frénésie, les enfants se mettant à crier. Lors des activités, les élèves font preuve d'une concentration soutenue et d'un intérêt constant, notamment pour les lectures pendant lesquelles ils restent attentifs et réactifs. Nous observons une augmentation progressive des verbalisations au fur et à mesure de l'évolution des semaines. En effet, les enfants communiquent de plus en plus dans l'ensemble des activités. Cette progression s'accompagne d'une uniformisation des prises de parole entre les différentes tâches. Lors des dernières mesures, nous relevons quasiment autant de prises de parole pendant les rituels, les lectures et les ateliers. Les conversations avec l'enseignante deviennent de plus en plus longues, cette dernière se servant de ses connaissances sur l'enfant pour prolonger les échanges.

- Enfant : « *Moi j'ai moi j'ai mangé des fr moi demain j'vais manger des frites* »
- Enseignante : *Avec qui ?*
- Enfant : *Avec papa et A.*
- Enseignante : *Génial, c'est pas plutôt aujourd'hui que tu vas aller manger des frites ?*
- Enfant : *Oui*
- Enseignante : *Ouais parce que papa me l'a dit* »

Les enfants utilisent l'humour pour s'adresser à l'enseignante (« *t'es coquine* » ; « *ah oui tu casses tout le temps tes lunettes* » ; « *si on n'a pas ses lunettes, on voit pas* »). Les échanges

langagiers avec elle sont positifs et chaleureux, amenant l'ensemble du groupe à participer activement et à interagir.

- Enseignante : « *Et moi je ris pas, c'est vos fesses qui usent la banquette* »
- Enfants, tous en chœur : *Nannn !*
- Enfant 1 : *Nan tu fais une blague !*
- Enseignante : *Je fais une blague ? Bah j'aime bien*
- Enfant 2 : *Elle aime bien faire des blagues »*

Par ailleurs, les discussions dans la classe sont riches et variées, grâce aux différents interlocuteurs. Les enfants se joignent naturellement aux échanges et contribuent activement à les enrichir, démontrant ainsi un intérêt pour la participation aux activités. Le nombre croissant de tours de parole entre pairs montre leur capacité à maintenir une discussion sans l'intervention directe d'un adulte et témoigne d'une dynamique d'échange au sein du groupe.

- « *Et moi j'ai pas ma capuche* »
- *Moi non plus*
- *Et toi t'as ta capuche ?*
- *Non j'ai pas la capuche*
- *Moi et moi j'ai un pull »*

Les enfants ont un comportement collaboratif facilitant les interactions prosociales avec leurs pairs. Ils apprécient notamment co-construire des scénarios :

- « *Moi j'suis la maman ... Mais pour de faux hein* »
- *Pas pour de vrai hein*
- *Toi la maman*
- *Pas pour de vrai*
- *Les vrais bébés c'est pour les mamans vraies hein, pas vrai ? »*

Tableau 3 : Évolution de la fréquence des prises de parole et des conversations supérieures à quatre tours de parole en classe de 1^{ère} maternelle

		Mesure 1			Mesure 2			Mesure 3			Mesure 4			M	M	Tau -U	p	
		Rituel	Lecture	Atelier	phase A	phase B												
SOLEM	MI	SA	2.07	2.56	2.37	2.64	2.29	4.47	1.34	1.88	1.88	3.71	3.11	-	2.34	2.65	-0.08	0.42
	RS	1.67	5.06	3.63	4.03	5.19	0.74	1.66	5.69	5.16	4.20	4.85	-	3.45	3.94	-0.25	0.27	
	PP	6.86	9.82	7.94	5.52	8.92	7.70	8.60	9.26	8.92	9.48	9.33	-	8.21	8.84	-0.25	0.27	
	TP	0.29	0.69	0.36	0.29	0.79	0.50	0.73	0.75	0.54	0.85	0.66	-	0.45	0.64	-0.54	0.09	
Témoïn	MI	SA	1.17	0.34	1.43	1.35	2.72	1.16	1.52	1.84	1.71	1.05	2.22	-	0.98	1.70	-0.58	0.08
	RS	4.24	2.08	1.96	3.92	4.19	5.46	2.77	3.79	3.27	3.59	2.36	-	2.76	3.67	-0.42	0.15	
	PP	5.98	2.63	3.66	5.84	7.44	6.63	4.56	5.64	4.98	5.03	5.26	-	4.09	5.67	-0.5	0.11	
	TP	0.26	0.31	0.36	0.15	0.61	0.63	0.18	0.68	0.16	0.52	0.54	-	0.31	0.43	-0.25	0.27	

Note. SA = productions Spontanées vers un Adulte ; RS = Réponses aux Sollicitations de l'enseignant ; PP = total des Prises de Parole ; TP = conversations avec plus de quatre tours de parole ; M phase A = moyenne des fréquences des mesures 1 en phase A ; M phase B = moyenne des fréquences des mesures 2, 3 et 4 en phase B ; Tau-U = valeurs statistiques des Tau-U ; p-value = valeurs des p correspondants à la statistique Tau * significatif car inférieur au seuil de 0.05

Les résultats quantitatifs issus du tableau 3 vont également dans le sens d'une évolution de l'engagement avec une augmentation de la fréquence moyenne des prises de parole en phase B (M = 8.84) par rapport à la phase A (M = 8.21). L'amélioration est due à des réponses aux sollicitations de l'adulte et des prises de parole spontanées en moyenne plus fréquentes. De

même, les conversations à plus de quatre tours de parole deviennent de plus en plus nombreuses au cours des prises de mesure, passant d'une moyenne de 0.45 à une moyenne de 0.64. Ces différences ne sont toutefois pas statistiquement significatives.

1.1.2. L'engagement des élèves de 1^{ère} année en classe *témoin*

Le climat général de la classe se distingue par son calme et son silence, une atmosphère qui reflète l'approche de l'enseignante. Elle adopte une voix douce, favorisant ainsi un environnement propice à l'écoute plutôt qu'aux interactions. Les enfants sont peu expressifs, aussi bien verbalement que comportementalement. Ils sont généralement passifs et attendent d'être sollicités pour interagir avec l'adulte.

Dans cette classe, l'engagement des enfants se caractérise par une expression restreinte des émotions, se limitant souvent à des commentaires relatifs aux personnages du livre (« *il a eu mal* » ou « *il est triste* »). Ils demeurent généralement calmes, ne manifestant pas d'enthousiasme verbal ni physique lors des activités. Également, nous n'observons pas de manifestation de leurs émotions ou sentiments lors des séquences. Ils semblent donc souvent observateurs ou participent passivement, donnant l'impression qu'ils sont peu engagés émotionnellement dans les activités qui leur sont proposées. C'est pourquoi l'enseignante doit régulièrement les interpeller pour recentrer leur attention ou leur répéter les consignes, ce qui instaure un climat négatif. En effet, l'étude en cours (Projet SOLEM, 2024) sur les stratégies verbales utilisées par les enseignantes indiquent que dans cette classe, l'utilisation d'un langage directif et de stratégies de recadrages du comportement sont souvent privilégiés.

Ainsi, nous observons peu d'échanges et de partages d'expériences entre les enfants et leur enseignante, qui encourage principalement l'écoute, notamment avant les lectures : « *les yeux servent à regarder, les oreilles à entendre et la bouche se repose* ». Par ailleurs, les enfants agissent de manière autonome sans nécessairement coopérer entre eux. Chacun agit effectivement indépendamment des autres, sans regarder ni s'adresser à un camarade.

Les enfants sont peu actifs dans les conversations, n'initiant que rarement les échanges. Ils utilisent le langage principalement pour exprimer des besoins (« *Madame, j'ai fini* » ; « *je peux aller faire pipi ?* ») et répondre aux questions de l'enseignante, comme lors des rituels, où les élèves et l'enseignante réalisent le programme de la journée :

- Enseignante : « *Il va aller où ?* (en parlant de l'avion)
- Enfants : *y vole y vole y vole*
- Enseignante : *et où est-ce qu'il va se poser ?*

- Enfant : *sur le jour de la semaine* »

Les enfants ne communiquent pas entre eux verbalement, et leurs interactions avec l'enseignante sont ritualisées, ne permettant pas de suivre les intérêts des élèves et conférant à ces tours de parole un caractère répété. Les schémas conversationnels sont constants dans les mesures, notamment lors du rituel où les échanges suivent un modèle identique pour chaque enfant.

- Enseignante : « *Bonjour*
- Enfant : *Bonjour madame*
- Enseignante : *Tu vas bien ?*
- Enfant : *Oui* »

Les prises de paroles sont irrégulières entre les mesures et les activités. De plus, elles ne sont pas uniformes au sein de la classe puisque seul un groupe réduit participe tout au long des mesures. En effet, même sur sollicitation, certains enfants ne répondent pas, soulignant des différences individuelles dans le groupe classe.

Les résultats quantitatifs du tableau 3 témoignent d'une évolution de l'engagement avec une légère augmentation dans la fréquence des conversations à plus de quatre tours de parole, qui s'inscrivent dans des schémas d'échanges ritualisés, en phase B ($M = 0.43$) par rapport à la phase A ($M = 0.31$). Les prises de parole totales sont également plus nombreuses en phase B ($M = 5.67$) qu'en phase A ($M = 4.09$). Cette évolution est notamment due à davantage de réponses aux sollicitations et de productions spontanées. Cependant, aucune différence n'est statistiquement significative.

1.2. Les effets du dispositif SOLEM sur l'engagement en classe de 1ère maternelle

Lors des lectures, nous remarquons d'abord que l'engagement des élèves varie selon la classe. Dans le groupe *témoin*, l'enseignante lit pour les enfants, les rendant ainsi spectateurs. La lecture est associée dans la classe *témoin*, à l'action d'écouter, comme en témoigne la phrase qu'ils répètent ensemble avant chaque lecture mentionnée précédemment. Ainsi, les élèves de la classe témoin restent en retrait de l'activité. Au contraire, dans la classe *SOLEM*, l'enseignante lit avec ses élèves, en veillant à les impliquer afin de les rendre acteurs, ce qui les encourage à s'engager dans l'activité : ils tiennent le livre, cherchent le personnage de l'histoire autour d'eux et reproduisent des onomatopées (« *toc toc toc* », « *crcrcrcrcr* »).

Ensuite, nous relevons une différence majeure entre les deux classes en termes de prises de parole chez les élèves. En effet, l'enseignante de la classe *témoin* suit fidèlement la construction de l'histoire en s'appuyant sur le récit, laissant peu d'opportunités aux élèves de partager leur ressenti et d'interagir sur le livre. Ainsi, ils prennent la parole pour répondre succinctement aux sollicitations de l'enseignante ou pour exprimer un besoin. En comparaison, les élèves du groupe *SOLEM* prennent aisément et spontanément la parole pour commenter l'histoire (« *il est où son p'tit frère ?* », « *y va manger le gâteau !* », « *y a plein de lits !* »). Le comportement de l'enseignante *SOLEM* encourage ces prises de parole notamment lorsqu'elle fait une pause dans sa lecture pour laisser les enfants s'exprimer. Aussi, elle fait des liens avec des éléments connus des élèves afin de rendre plus concrets ses propos, incitant les enfants à faire de même et à partager leurs expériences en écho à celles des personnages du livre (« *moi aussi j'ai été au parc d'attactions !* » ; « *c'est des trucs qui poussent, chez moi j'en ai des pissenlits* »).

Tableau 4 : Comparaison de la fréquence des prises de parole et des conversations supérieures à quatre tours de parole en classe de 1^{ère} maternelle lors des lectures

Items	Classe	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	M	Méd	ET	t	p
SA	SOLEM M1	2.56	2.29	1.88	3.11	2.46	2.43	0.52	1.18	0.14
	Témoin M1	0.34	2.72	1.84	2.22	1.78	2.03	1.03		
RS	SOLEM M1	5.06	5.19	5.69	4.85	5.20	5.13	0.36	3.80	0.01*
	Témoin M1	2.08	4.19	3.79	2.36	3.11	3.08	1.04		
PP	SOLEM M1	9.82	8.92	9.26	9.33	9.33	9.30	0.37	4.05	0.003*
	Témoin M1	2.63	7.44	5.64	5.26	5.24	5.45	1.98		
TP	SOLEM M1	0.69	0.79	0.75	0.66	0.72	0.72	0.06	2.19	0.04*
	Témoin M1	0.31	0.61	0.68	0.54	0.54	0.58	0.16		

Note. SA = productions Spontanées vers un Adulte ; RS = Réponses aux Sollicitations de l'enseignant ; PP = total des Prises de Parole ; TP = conversations avec plus de quatre tours de parole ; M = moyenne des fréquences des mesures 1, 2, 3 et 4 ; t = valeurs statistiques t du test de Student ; p = valeurs des p correspondants à la statistique t
* significatif car inférieur au seuil de 0.05

Les résultats quantitatifs issus du tableau 4 confirment une prise de parole plus fréquente dans le groupe *SOLEM* (M = 9.33) par rapport à la classe *témoin* (M = 5.24) pendant les lectures. Cette différence significative est principalement due à une réponse plus régulière aux sollicitations chez les enfants du groupe *SOLEM* (M = 5.20) par rapport à la classe *témoin* (M = 3.11). Bien que les enfants de la classe expérimentale produisent plus de réponses spontanées, cette différence n'est pas statistiquement significative. De plus, les discussions de plus de quatre tours de parole sont également significativement plus fréquentes dans le groupe *SOLEM* (M = 0.72) par rapport à la classe *témoin* (M = 0.54).

1.3. L'évolution de l'engagement en classe de 2ème maternelle

1.3.1. L'engagement des élèves de 2^{ème} année en classe SOLEM

La particularité de ce groupe expérimental est d'avoir une enseignante SOLEM présente un seul jour par semaine au sein de sa classe, le reste du temps étant assuré par une enseignante ne faisant pas partie du dispositif. L'enseignante SOLEM anticipe et structure donc davantage les activités lors des vidéos, plus qu'à son habitude. Lors des séquences enregistrées, nous observons un climat positif, où il existe une relation chaleureuse entre l'enseignante et les enfants. Un enthousiasme et une affection se dégagent lors des interactions entre l'enseignante et ses élèves, caractérisées par une ambiance enjouée et entraînée. Or, certains enfants, véritables moteurs de la classe, sont très actifs et participent de manière soutenue, parfois au point de monopoliser la parole, tandis que d'autres semblent effacés en comparaison.

Dans l'ensemble, les enfants manifestent un engagement positif en classe, comme en témoigne l'absence de relations conflictuelles. Toutefois, ils partagent peu leurs émotions. Leur excitation prend parfois le dessus, notamment lors de situations émotionnellement stimulantes telles que l'évocation des périodes de fêtes, pendant une lecture, déclenchant un brouhaha de réponses :

- « *C'est carnaval*
- *Une citrouille*
- *C'est Pâques*
- *C'est son anniversaire »*

Cependant, ils réagissent positivement à la demande de l'enseignante pour le retour au calme. Les élèves démontrent un fort engagement envers l'enseignante, se montrant réceptifs et répondant favorablement aux sollicitations.

- Enseignante : « *T'as déjà été sur un bateau toi ?*
- Enfant : *Oui, en plus on n'était pas très loin et c'était un bateau de couleur rouge puis il a fait demi-tour*
- Enseignante : *le bateau a fait demi-tour ?*
- Enfant : *Oui*
- Enseignante : *Oulala, et tu étais avec qui en bateau ?*
- Enfant : *Avec maman et papa*
- Enseignante : *D'accord*
- Enfant : *Et même mon petit frère »*

La relation enseignante-élève se caractérise par un engagement positif, marqué par une participation active, des échanges de sourires et de contacts visuels. Ils se montrent attentifs aux consignes et les suivent avec diligence, comme en témoigne leur écoute lors des rituels, où ils reçoivent les consignes des différents ateliers. L'engagement entre pairs se distingue par un

climat harmonieux, où aucune dispute n'est relevée dans les vidéos. Cependant, peu d'échanges sont observés entre les élèves en dehors des ateliers en petit groupe mais ils semblent attentifs les uns aux autres puisque nous observons des regards dirigés vers leurs pairs. L'engagement des élèves dans les tâches semble être marqué par un réel intérêt comme lorsqu'ils poussent de grands cris de joie alors que l'enseignante leur explique la suite de la journée. Leur enthousiasme est manifeste pour participer aux différents ateliers pour lesquels ils affichent une impatience visible lors des explications et de la répartition par l'enseignante. Il en est de même lorsqu'ils veulent parler plus vite que l'enseignante, lui coupant la parole dans le but de rejoindre rapidement les ateliers. Leur autonomie face aux tâches est par ailleurs notable, comme en témoigne le fait qu'ils ne sollicitent pas beaucoup d'assistance lors des ateliers en petits groupes. Ils demeurent attentifs tout au long des activités démontrant ainsi un engagement constant.

L'évolution des prises d'initiatives et du maintien des échanges chez les enfants est remarquable à travers les vidéos analysées. Cette évolution se traduit notamment par une initiation plus fréquente des conversations de leur part, montrant ainsi une diminution du besoin de sollicitation extérieure par rapport aux premières mesures. Concernant le contenu conversationnel, les enfants dépassent le simple descriptif pour s'engager dans des conversations plus sociales et interactives. En effet, ils contribuent au maintien des échanges grâce à un partage d'expériences personnelles qui enrichissent les discussions.

- « *Moi je vais dans l'eau et puis j'remonte*
- *Moi aussi*
- *Moi jamais d'la vie*
- *Moi une queue de sirène*
- *Moi je mets des lunettes*
- *Moi je mets un masque »*

Tableau 5 : Évolution de la fréquence des prises de parole et des conversations supérieures à quatre tours de parole en classe de 2^{ème} maternelle

		Mesure 1			Mesure 2			Mesure 3			Mesure 4			M	M	Tau -U	p
		Rituel	Lecture	Atelier	phase A	phase B											
SOLEM M2	SA	3.62	4.16	-	1.98	7.13	1.47	2.63	2.41	1.90	3.54	4.32	2.49	3.89	3.10	0.56	0.88
	RS	7.41	4.93	-	2.26	3.14	5.15	4.47	3.10	6.39	4.42	2.74	1.91	6.17	3.73	0.78	0.95
	PP	8.28	10.63	-	6.07	11.40	9.96	7.63	5.68	8.79	9.20	7.44	5.07	9.45	7.58	0.56	0.88
	TP	0.86	0.90	-	0.42	0.76	0.29	0.53	0.46	0.80	0.53	0.62	0.58	0.88	0.55	1	0.98
Témoïn M2	SA	3.89	3.65	3.87	4.43	2.65	1.81	4.14	3.67	2.71	4.69	3.04	6.29	3.80	3.71	0.04	0.54
	RS	4.36	5.03	1.19	3.24	3.31	2.45	5.43	4.17	0.48	3.79	4.71	0.51	3.19	3.12	0.11	0.61
	PP	9.95	9.64	14.08	9.06	6.58	4.62	11.98	8.58	13.16	11.43	8.84	13.41	11.22	9.74	0.41	0.85
	TP	0.66	1.14	0.63	0.53	0.41	0.51	1.21	0.67	0.58	0.64	0.71	1.16	0.81	0.71	0.19	0.68

Note. SA = productions Spontanées vers un Adulte ; RS = Réponses aux Sollicitations de l'enseignant ; PP = total des Prises de Parole ; TP = conversations avec plus de quatre tours de parole ; M phase A = moyenne des fréquences des mesures 1 en phase A ; M phase B = moyenne des fréquences des mesures 2, 3 et 4 en phase B ; Tau-U = valeurs statistiques des Tau-U ; p-value = valeurs des p correspondants à la statistique Tau * significatif car inférieur au seuil de 0.05

Les observations effectuées ne sont pas corroborées par l'analyse quantitative, comme le démontre le tableau 5. L'enseignante n'étant pas présente quotidiennement en classe et le rituel ne faisant pas partie des activités régulières, les données quantitatives ne sont pas représentatives. L'analyse statistique ne révèle pas d'évolution significative de la participation orale. En effet, les moyennes de la phase A surpassent celles de la phase B tant pour les prises de parole totales que pour les initiatives interactionnelles et les réponses aux sollicitations. La différence la plus importante réside dans les réponses aux sollicitations, passant d'une moyenne de 6.17 en phase A à 3.73 en phase B. De même, aucune amélioration n'est observée en ce qui concerne la fréquence des conversations à plus de quatre tours de parole.

1.3.2. L'engagement des élèves de 2^{ème} année en classe *témoin*

Dans cette classe, l'enseignante est très motivée à l'idée de bénéficier ultérieurement d'un accompagnement par une logopède via le dispositif SOLEM. Particulièrement intéressée par le projet et non aveugle aux objectifs de l'étude, elle s'est inscrite dans une démarche proactive, avec la volonté d'augmenter la quantité et la qualité de production de ses élèves. Le climat général de la classe se caractérise par de nombreuses interactions entre les élèves. Ces derniers présentent un comportement plutôt extraverti, se manifestant par leur propension à s'exprimer ouvertement et à interagir activement avec leurs pairs mais aussi avec les adultes qui les entourent. De plus, les élèves semblent souvent se référer à l'enseignante, cherchant son assentiment ou sollicitant son aide lorsqu'ils en ont besoin.

Dans l'ensemble, les enfants font preuve d'un fort engagement en classe, démontrant un réel désir de participer activement aux activités. De plus, ils partagent ouvertement leurs émotions, créant ainsi un environnement où ils se sentent libres d'exprimer leurs sentiments (« *moi aujourd'hui je suis triste* », « *moi j'ai pas envie d'être malade* », « *en fait quand je mange et bah j'ai mal* »). Parfois, un contexte compétitif s'installe :

- « *Moi j'ai une latte rose*
- *Moi aussi*
- *Moi j'ai une latte multicolore*
- *Et moi aussi, j'en ai deux*
- *Moi j'en ai une avec du, pour commencer c'est la rose, puis après la mauve (...)* »

Ils sont aussi en rivalité dans les jeux de construction : « *moi j'fais une maison !* » et son camarade lui répond qu'il fait mieux qu'une maison : « *moi j'fais un château !* ».

Les enfants font preuve d'un fort engagement envers l'enseignante, cherchant fréquemment son attention et son approbation (« *Madame regarde j'ai fait comme ça* » ; « *regarde tu vas voir [regarde madame]* »). Cette recherche d'interaction témoigne de leur désir d'être impliqués et reconnus dans le processus d'apprentissage. Ils sont également attentifs aux consignes données par l'enseignante et suivent ses directives, réagissant promptement lorsqu'elle intervient pour recadrer. Par ailleurs, il semble y avoir une recherche de proximité physique et affective de la part des enfants, malgré une certaine distance maintenue par l'enseignante. Ils ont en effet tendance à se rapprocher physiquement d'elle et à chercher des gestes d'affection, comme des câlins. L'engagement entre pairs est marqué par des interactions variées. Malgré la présence de disputes fréquentes, où certains enfants menacent de rapporter à l'enseignante (« *j'veins l'dire à madame* ») ou expriment leur frustration (« *mais on voit pas ! vous êtes devant, on voit plus rien* »), ils démontrent également une capacité à résoudre ces conflits par eux-mêmes, attestant d'une attitude positive les uns envers les autres et de bienveillance. En effet, ils sont attentifs les uns aux autres (« *W. y a un peu d'sang madame* »). Nous observons un comportement collaboratif, où les enfants s'entraident en montrant comment réaliser une tâche (« *regarde, comme ça* », « *peux l'aider ?* ») et expliquent à une tierce personne les difficultés de leur pair (« *tu sais il parle pas notre langue* »). De plus, une certaine empathie envers les camarades est à noter, comme en témoignent la reconnaissance des sentiments de l'autre (« *c'est parce qu'il a mal* ») et les tentatives de réconfort (« *C'est bien W. ton travail tu fais mieux qu'moi en plus* »). La sociabilité entre pairs est également manifeste, illustrée par des liens chaleureux et des interactions amicales entre les enfants.

- *« Moi j'me suis endormi*
- *Ho il faudrait faire encore plus dodo pas heu jouer d'accord il faut [...] pas s'éveiller faut pas dire des trucs avec sa sœur*
- *Mais j'ai pas de sœur*
- *Avec ton frère*
- *J'ai pas de sœur et j'ai pas de frère »*

L'engagement des enfants dans les tâches varie selon l'activité proposée. Dans l'ensemble, ils montrent un certain intérêt à participer, bien que cela puisse changer en fonction de la nature spécifique de chaque tâche. Par exemple, lors d'un atelier sur les chiffres, les enfants ont exprimé le désir de changer d'activité (« *j'ai envie d'jouer à un autre jeu* »), soulignant ainsi que leur motivation dépend largement de l'attrait de la tâche proposée. Ils sollicitent souvent l'enseignante pour réaliser des activités, témoignant ainsi d'un manque d'autonomie mais d'un engagement actif et volontaire (« *Madame j'peux l'mettre ?* » ; « *Madame dans quoi on met ?* »).

Dans l'ensemble, le groupe entier se montre participatif. Les sollicitations émanant principalement de l'enseignante, nous observons tout de même une évolution vers une plus grande initiative de la part des enfants, notamment lors des rituels où les prises de parole sont souvent destinées à questionner l'enseignante (« *Madame on peut mettre les petits ?* » ; "*Madame pourquoi avant sur la cour y avait des parcours ?* ») ou exprimer leurs besoins ou un inconfort. Cependant, les initiatives conversationnelles adressées à l'enseignante n'aboutissent pas systématiquement. Néanmoins, entre pairs, lorsque la discussion semble s'essouffler, les enfants parviennent à réparer les conversations et à maintenir l'interaction.

Les résultats quantitatifs ne montrent pas d'amélioration de l'engagement chez les enfants (tableau 5). En effet, nous relevons une diminution de la fréquence des prises de parole totales des élèves, passant d'une moyenne de 3.80 en phase A à 3.71 en phase B. Les réponses aux sollicitations et les productions spontanées vers l'adulte sont de ce fait moins nombreuses en phase B qu'en phase A. Il en est de même pour la fréquence moyenne des conversations à plus de quatre tours de parole (M phase A = 0.81 ; M phase B = 0.71). L'analyse statistique n'indique aucune significativité.

1.4. Les effets du dispositif SOLEM sur l'engagement en classe de 2^{ème} maternelle

Pendant les lectures, nous observons un engagement des enfants qui diffère entre les deux classes. En effet, dans le groupe *témoin*, l'engagement des élèves est irrégulier et hétérogène. Seuls les élèves les plus à l'aise montrent des signes d'engagement. Ils s'approchent notamment du livre pour mieux voir les illustrations, l'enseignante étant placée à distance d'eux. Les élèves qui n'osent pas s'avancer sont donc gênés par le manque de visibilité, générant ainsi des conflits. Cette distance physique entre le livre et les élèves ne permet pas un engagement optimal et positif. Par ailleurs, certains élèves interrompent l'activité pour initier un nouveau thème sans rapport avec le livre, témoignant d'un intérêt restreint et d'une moindre implication pour l'activité en cours (« *Madame, tu sais moi quand je mange du chocolat j'suis malade* » ; « *regarde me suis fait une tresse* »). En comparaison, le groupe *SOLEM* présente un engagement plus homogène et régulier. Les enfants montrent leur intérêt pour l'histoire comme le montrent leurs productions à la fin de l'activité : « *Pourra la relire ?* » ; « *Elle était trop cool* ». L'enseignante, intégrée physiquement au sein du groupe classe, montre systématiquement les illustrations en veillant à présenter les pages du livre à chacun. Par

conséquent, les enfants sont en mesure de pointer et s'engagent ainsi physiquement dans l'activité. De plus, l'enseignante fait régulièrement des pauses et des mises en lien avec les expériences, les connaissances et le vécu des enfants pendant la lecture, leur permettant de s'engager verbalement.

- Enseignante : « *quand tu étais bébé [...] demandez à papa et maman qu'ils vous montrent des photos quand vous étiez bébé, et alors on a son anniversaire et puis on grandit, vous n'êtes plus des bébés, vous êtes des grands* »
- Enfant : *Une fois j'ai été bébé*
- Enseignante : *tout le monde a été bébé, même moi [...] j'ai continué à grandir et puis maintenant je suis*
- Enfant : *une madame à l'école »*

La lecture représente l'activité où les enfants prennent le plus la parole de manière générale dans les deux classes. Les enfants du groupe *témoin* sont plus fréquemment à l'initiative des interactions envers l'enseignante que dans le groupe *SOLEM*. Cependant, les prises de paroles spontanées adressées à l'adulte possèdent une valeur conversationnelle différente dans les deux groupes. Dans la classe *témoin*, les enfants communiquent avec l'enseignante afin qu'elle réponde à des éléments référentiels en lien avec l'histoire. Ils interrogent l'enseignante principalement pour obtenir des explications : « *Où est le petit monstre du matin ?* », « *Madame, c'est quoi il mangeait dans l'assiette ?* ». À l'inverse, dans la classe *SOLEM*, les enfants initient des interactions sociales en partageant leurs expériences personnelles en lien avec l'histoire (« *mais moi aussi j'ai 4 ans* » en comparaison avec l'âge du personnage ; « *moi déguisé en policier parce que j'ai attrapé les voleurs* », « *et moi en spiderman* » suite à l'évocation d'une soirée déguisée). Par ailleurs, nous relevons également des valeurs conversationnelles distinctes dans les interactions propres à la lecture partagée. Contrairement aux élèves du groupe *témoin*, qui se contentent de commenter ce qu'ils voient, les élèves du groupe expérimental prennent la parole pour des raisons plus riches et plus variées. En effet, ils décrivent ce qu'ils observent sur les illustrations (« *y a de la neige à côté* », « *y a plein de lapins* »), ils anticipent le déroulement de l'histoire (« *et après ce sera quoi ?* », « *après on va voir ce qui se passe* », « *mais si l'a si l'a un fantôme qui arrive* ») et verbalisent les relations de cause à effet qu'ils identifient pour faire des déductions (« *C'est l'oiseau parce que moi je vois des pattes dépasser* »).

Tableau 6 : Comparaison de la fréquence des prises de parole et des conversations supérieures à quatre tours de parole en classe de 2^{ème} maternelle lors des lectures

Items	Classe	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	M	Méd	ET	t	p
SA	SOLEM M2	4.16	7.14	2.41	4.32	4.51	4.24	1.96	1.24	0.13
	Témoin M2	3.65	2.65	3.67	3.04	3.25	3.35	0.50		
RS	SOLEM M2	4.93	3.14	3.10	2.74	3.48	3.12	0.99	-1.34	0.89
	Témoin M2	5.03	3.32	4.17	4.71	4.31	4.44	0.75		
PP	SOLEM M2	10.63	11.40	5.68	7.44	8.79	9.03	2.69	0.25	0.40
	Témoin M2	9.64	6.58	8.58	8.84	8.41	8.71	1.30		
TP	SOLEM M2	0.90	0.76	0.46	0.62	0.69	0.69	0.19	-0.27	0.60
	Témoin M2	1.14	0.41	0.67	0.71	0.73	0.69	0.30		

Note. SA = productions Spontanées vers un Adulte ; RS = Réponses aux Sollicitations de l'enseignant ; PP = total des Prises de Parole ; TP = conversations avec plus de quatre tours de parole ; M = moyenne des fréquences des mesures 1, 2, 3 et 4 ; t = valeurs statistiques t du test de Student ; p = valeurs des p correspondants à la statistique t
* significatif car inférieur au seuil de 0.05

L'analyse quantitative (tableau 6) montre des prises de parole en moyenne légèrement plus fréquentes dans la classe SOLEM (M = 8.79) par rapport au groupe témoin (M = 8.41). La moyenne des prises de parole de nature spontanée est également plus élevée dans le groupe expérimental (M = 4.51) contrairement à la classe témoin, où la moyenne s'élève à 3.25. A l'inverse, les moyennes des prises de parole de type « réponses aux sollicitations » et des conversations de plus de 4 tours de parole de la classe SOLEM sont inférieures au groupe témoin. L'analyse statistique ne révèle aucune différence significative.

2. L'analyse du lexique

Dans cette deuxième partie des résultats, nous analysons les observations concernant la production lexicale des élèves selon trois aspects : la quantité de lexique émis, la fréquence d'utilisation de mots peu fréquents ainsi que le vocabulaire abstrait. Le lexique abstrait fait référence aux productions des enfants ne pouvant être vu ou touché, comme les émotions, les états d'esprit et les sentiments, c'est-à-dire les états mentaux.

2.1. L'évolution de la production lexicale en classe de 1^{ère} maternelle

2.1.1. L'utilisation du vocabulaire de 1^{ère} année en classe SOLEM

Tableau 7 : Évolution des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 1^{ère} maternelle SOLEM

	Mesure 1			Mesure 2			Mesure 3			Mesure 4			M	M	Tau -U	p
	Rituel	Lecture	Atelier	phase A	phase B											
Noms	3	5.97	3.52	2.21	4.25	4.14	5.28	4.70	4.57	5.01	5.07	-	4.16	4.40	-0.17	0.34
Adjectifs	0.75	0.67	0.95	0.83	1.29	0.66	0.73	0.88	0.79	1.30	0.52	-	0.79	0.87	0	0.5
Verbes	3.11	5.27	2.21	3.33	4.17	4.30	3.73	3.54	3.91	4.45	3.61	-	3.53	4.01	-0.42	0.15
Noms F	1.10	1.99	1.66	0.62	1.50	1.32	1.56	1.24	1.21	2.28	2.07	-	1.58	1.48	0.03	0.58
Adjectifs F	0.29	0.26	0.36	0.42	0.35	0.25	0.41	0.36	0.13	0.31	0.21	-	0.30	0.31	-0.04	0.46
Verbes F	0.17	0.17	0.28	0.17	0.26	0.33	0	0.17	0.13	0.22	0.24	-	0.21	0.19	0.08	0.58
Abstrait	0	0.74	0.04	0.08	0.15	0.08	0.21	0.14	0.09	0.22	0.12	-	0.26	0.14	-0.33	0.21

Note. Noms F = noms peu fréquents ; Adjectifs F = adjectifs peu fréquents ; Verbes F = verbes peu fréquents ; M phase A = moyenne des fréquences des mesures 1 en phase A ; M phase B = moyennes des fréquences des mesures 2, 3 et 4 en phase B ; Tau-U = valeurs statistiques des Tau-U ; p = valeurs des p correspondants à la statistique Tau
* significatif car inférieur au seuil de 0.05

L'analyse quantitative des productions lexicales des élèves issus de la classe SOLEM M1 (tableau 7) montre une amélioration dans la fréquence de production de noms (M phase A = 4.16 ; M phase B = 4.40), d'adjectifs (la moyenne passant de 0.79 à 0.87) et de verbes (avec une moyenne de 3.53 en phase A et 4.01 en phase B) dans la classe SOLEM M1. Concernant les mots rares, moins de noms et de verbes ont été employés par les élèves en phase B par rapport à la phase A. Les moyennes pour les adjectifs peu fréquents sont quasiment identiques entre la phase A (M = 0.30) et la phase B (M = 0.31). Enfin, nous relevons une diminution quant à la production d'états mentaux entre les deux moyennes, passant de 0.26 à 0.14. Aucune différence n'est statistiquement significative.

Les résultats corroborent globalement l'analyse qualitative du groupe SOLEM M1, mettant en évidence une spontanéité verbale importante de la part des élèves. En effet, ils s'expriment beaucoup, amenant donc une plus grande production lexicale. Nous relevons également une forte habitude, chez les élèves, à répéter ce que dit l'enseignante et leurs camarades, indiquant un certain niveau d'aisance verbale. Les élèves ont tendance à réemployer le vocabulaire entendu dans d'autres contextes. C'est probablement le cas pour une partie du lexique rare. En effet, ils en produisent sans modèle direct de l'adulte lors des vidéos (« *des sourcils* », « *ça fait farce* »). Par ailleurs, nous remarquons une homogénéité dans la fréquence d'utilisation d'adjectifs et de verbes différents et peu fréquents relativement stables dans les trois activités. Une amélioration quant à l'utilisation de lexique abstrait est observée progressivement dans les mesures. Les enfants se sentent de plus en plus à l'aise pour donner leur avis et parler de leurs émotions. Ils en produisent effectivement dans toutes les activités et lors de chaque mesure (« *il était gentil* », « *ça fait peur* » ou « *j'ai besoin de aide* »).

2.1.2. L'utilisation du vocabulaire de 1^{ère} année en classe *témoin*

Tableau 8 : Évolution des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 1^{ère} maternelle témoin

	Mesure 1			Mesure 2			Mesure 3			Mesure 4			M	M	Tau -U	p
	Rituel	Lecture	Atelier	phase A	phase B											
Noms	4.30	4.56	1.25	3.10	4.93	0.90	2.22	2.90	3.67	3.21	2.67	-	3.37	2.95	0.25	0.73
Adjectifs	0.35	0.43	2.14	0.93	1.64	4.39	0	0.26	0.24	0.39	0.36	-	0.97	1.03	0.25	0.73
Verbes	2.43	2.73	1.43	2.34	4.67	1.25	2.66	3.79	2.37	2.55	2.85	-	2.20	2.81	-0.25	0.27
Noms F	0.82	1.44	0.45	0.95	1.34	0.54	1.33	1.42	1.31	1.24	1.50	-	0.90	1.20	-0.33	0.21
Adjectifs F	0.40	0.18	0.63	0.11	0.39	0.63	0	0.05	0.08	0.13	0.27	-	0.28	0.21	0.13	0.62
Verbes F	0	0.21	0.45	0.05	0.13	0.09	0	0.21	0	0.07	0.14	-	0.22	0.09	0.38	0.82
Abstrait	0	0.12	0	0	0.56	0	0	0.16	0	0	0.18	-	0.04	0.11	-0.17	0.34

Note. Noms F = noms peu fréquents ; Adjectifs F = adjectifs peu fréquents ; Verbes F = verbes peu fréquents ; M phase A = moyenne des fréquences des mesures 1 en phase A ; M phase B = moyennes des fréquences des mesures 2, 3 et 4 en phase B ; Tau-U = valeurs statistiques des Tau-U ; p = valeurs des p correspondants à la statistique Tau
* significatif car inférieur au seuil de 0.05

D'après l'analyse quantitative (tableau 8), les élèves de la classe *témoin* de 1^{ère} maternelle produisent moins de noms en phase B (M = 2.95) qu'en phase A (M = 3.37). Pour les adjectifs et les verbes, les moyennes sont en revanche plus élevées en phase B (respectivement 1.03 et 2.81) par rapport à la phase A (respectivement 0.97 et 2.20). L'utilisation de mots rares varie selon la nature grammaticale. Davantage de noms ont été utilisés au fur et à mesure du temps (M phase A = 0.90 ; M phase B = 1.20), mais moins d'adjectifs et de verbes. Par rapport aux états mentaux, les résultats montrent une évolution entre les moyennes, passant de 0.04 à 0.11. Ces différences ne sont cependant pas significatives.

D'un point de vue qualitatif, nous constatons dans la classe *témoin* de 1^{ère} maternelle une hypospontanéité verbale. Les élèves ne s'expriment en effet pas beaucoup de manière spontanée, notamment lors des rituels. Comme démontré dans la partie engagement, l'enseignante a tendance à les solliciter pour des productions ritualisées. Les mots émis par les élèves sont souvent répétés au cours d'une prise de mesure et sur les différentes vidéos (« la soupe » ou « le serpent » et « le jet d'eau », qui font référence aux Alphas, sont produits dans tous les rituels). Dès lors, le vocabulaire est, certes, peu fréquent, mais aussi très peu diversifié et varié. En effet, il fait référence aux activités scolaires et est en lien avec les contenus pédagogiques appris par les élèves, comme les couleurs. D'un point de vue qualitatif, aucune progression n'est constatée. Cela corrobore nos observations pour l'engagement : les activités ne laissent pas de place à la spontanéité chez l'enseignante et ses élèves. Le lexique abstrait est par conséquent impacté. Il n'est effectivement jamais employé pendant les rituels et les ateliers mais uniquement pendant les lectures où une petite évolution est notée lors des mesures répétées. Comme mentionné dans l'observation de l'engagement, les enfants produisent peu d'états mentaux imagés les concernant directement. Ils décrivent plutôt ceux présents chez les personnages des livres (« Oh il pleure » ou « non il était triste »).

2.2. Les effets du dispositif SOLEM sur la production lexicale en classe de 1^{ère} année

Tableau 9 : Comparaison des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 1^{ère} maternelle lors des lectures

Items	Classe	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	M	Méd	ET	t	p
Noms	SOLEM M1	5.97	4.25	4.70	5.07	5	4.89	0.63	-1.87	0.06
	Témoin M1	4.56	4.93	2.90	2.67	3.77	3.73	0.99		
Adjectifs	SOLEM M1	0.67	1.29	0.88	0.52	0.84	0.78	0.29	-0.46	0.33
	Témoin M1	0.43	1.64	0.26	0.36	0.67	0.40	0.56		
Verbes	SOLEM M1	5.27	4.17	3.54	3.61	4.15	3.89	0.69	-1.05	0.17
	Témoin M1	2.73	4.67	3.79	2.85	3.51	3.32	0.79		
NomsF	SOLEM M1	1.99	1.50	1.24	2.07	1.70	1.75	0.40	-1.37	0.13
	Témoin M1	1.44	1.34	1.42	1.50	1.43	1.43	0.07		
AdjectifsF	SOLEM M1	0.26	0.35	0.36	0.21	0.30	0.31	0.07	-0.90	0.20
	Témoin M1	0.18	0.39	0.05	0.27	0.22	0.23	0.14		
VerbesF	SOLEM M1	0.17	0.26	0.17	0.24	0.21	0.21	0.05	-1.17	0.14
	Témoin M1	0.21	0.13	0.21	0.14	0.17	0.18	0.04		
Abstrait	SOLEM M1	0.74	0.15	0.14	0.12	0.29	0.15	0.30	-0.18	0.43
	Témoin M1	0.12	0.56	0.16	0.18	0.26	0.17	0.20		

Note. NomsF = noms peu fréquents ; AdjectifsF = adjectifs peu fréquents ; VerbesF = verbes peu fréquents ; Abstrait = lexique abstrait
M = moyenne des fréquences des mesures 1, 2, 3 et 4 ; Méd = médiane ; ET = écart-type ; t = valeurs statistiques t du test de Student ; p = valeurs des p correspondants à la statistique t ;
* significatif car inférieur au seuil de 0.05

Les résultats du tableau 9 indiquent une plus forte fréquence d'utilisation des noms, adjectifs et verbes dans la classe *SOLEM* M1 que dans la classe *témoin*. La plus grande différence étant pour les noms, où la moyenne pour le groupe expérimental est de 5 (ET = 0.63), contre 3.77 pour celle du groupe *témoin* (ET = 0.99). La différence n'est cependant pas significative, même si elle s'en approche (t = -1.87 ; p = 0.06). Concernant la fréquence d'utilisation du lexique abstrait, des différences quant à l'emploi de mots peu fréquents, entre les classes *témoin* et *SOLEM* sont observées. En effet, nous observons que les élèves du groupe *SOLEM* produisent davantage de noms, d'adjectifs et de verbes peu fréquents lors des lectures que ceux de la classe *témoin*. Nous remarquons que la différence la plus importante se situe au niveau des noms, avec une moyenne de 1.70 et un écart-type de 0.40 pour la classe expérimentale, et une moyenne s'élevant à 1.43 (ET = 0.07) pour la classe *témoin*. La production de lexique abstrait est aussi plus fréquente dans le groupe *SOLEM* (M = 0.29 ; ET = 0.30) que dans le groupe *témoin* (M = 0.26 ; ET = 0.20). Les différences ne sont cependant significatives pour aucun item.

Qualitativement, nous remarquons que la lecture permet une production plus importante de lexique peu fréquent car spécifique au thème du livre pour les deux classes M1. Une évolution quant à la production de vocabulaire propre au livre et rare (la « *couverture* ») et de notions de ponctuation (« *point d'exclamation* » ou « *point d'interrogation* ») dans le groupe *SOLEM* est relevée. Lors des premières mesures, l'enseignante attirait l'attention des élèves sur ces notions en leur donnant la signification et en illustrant ses propos par des exemples tirés du livre. Au

fur et à mesure, ils utilisent eux-mêmes ces mots sans que l'enseignant n'ait besoin d'en rappeler la signification. Ils se sont donc approprié ce vocabulaire spécifique. Par ailleurs, les élèves de cette classe produisent davantage de vocabulaire diversifié (noms, adjectifs et verbes), l'enseignante les encourageant à parler constamment. À l'inverse, dans le groupe *témoin*, moins de productions lexicales sont relevées, les enfants étant incités à écouter plutôt qu'à parler. Ils donnent donc moins leur avis, réalisent moins d'inférences sur les états mentaux des personnages et expriment moins leur émotions que les élèves de la classe *SOLEM* (« j'ai peur »). Dès lors, bien que la production de vocabulaire abstrait soit plus importante lors des lectures pour le groupe *témoin*, sa fréquence est bien inférieure par rapport à la classe *SOLEM*.

2.3. L'évolution de la production lexicale en classe de 2^{ème} maternelle

2.3.1. L'utilisation du vocabulaire de 2^{ème} année en classe *SOLEM*

Tableau 10 : Évolution des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 2^{ème} maternelle *SOLEM*

	Mesure 1			Mesure 2			Mesure 3			Mesure 4			M	M	Tau -U	p
	Rituel	Lecture	Atelier	phase A	phase B											
Noms	8.45	4.03	-	3.10	6.86	4.46	3.95	2.05	5.49	5.13	3.78	2.49	6.24	4.15	0.56	0.88
Adjectifs	0.52	0.77	-	0.14	1.17	0.34	0.79	0.34	0.40	0.35	0.89	0.33	0.65	0.53	0.33	0.76
Verbes	3.62	2.71	-	2.82	5.65	3.92	3.95	2.62	2.50	3.01	5.39	3.49	3.67	3.71	0.11	0.59
Noms F	0.82	1.44	0.45	0.95	1.34	0.54	1.33	1.42	1.31	1.24	1.50	-	0.90	1.20	-0.33	0.21
Adjectifs F	0.40	0.18	0.63	0.11	0.39	0.63	0	0.05	0.08	0.13	0.27	-	0.28	0.21	0.13	0.62
Verbes F	0	0.21	0.45	0.05	0.13	0.09	0	0.21	0	0.07	0.14	-	0.22	0.09	0.38	0.82
Abstrait	0	0.19	-	0	0.13	0.20	0	0.06	0	0	0.27	0.17	0.10	0.09	0	0.5

Note. Noms F = noms peu fréquents ; Adjectifs F = adjectifs peu fréquents ; Verbes F = verbes peu fréquents ; M phase A = moyenne des fréquences des mesures 1 en phase A ; M phase B = moyennes des fréquences des mesures 2, 3 et 4 en phase B ; Tau-U = valeurs statistiques des Tau-U ; p = valeurs des p correspondants à la statistique Tau
* significatif car inférieur au seuil de 0.05

Concernant la classe *SOLEM M2*, l'analyse quantitative (tableau 10) montre une augmentation de l'emploi des verbes, les moyennes passant de 3.67 à 3.71, mais une diminution pour les noms et les adjectifs. Par rapport aux mots peu fréquents, les élèves utilisent légèrement plus d'adjectifs en phase B (M = 0.25, contre 0.24 en phase A), mais moins de noms et de verbes par rapport à la phase A. Enfin, pour le lexique abstrait, une très légère diminution est notée entre les moyennes de la phase A (M = 0.10) et de la phase B (M = 0.09). Les différences ne sont pas significatives.

Les résultats quantitatifs ne sont pas tous appuyés par nos observations qui permettent d'aller plus loin dans l'analyse des productions lexicales des élèves du groupe *SOLEM M2*. Nous remarquons une hétérogénéité dans la participation des enfants, impactant la production lexicale. Certains élèves moins à l'aise utilisent spontanément un vocabulaire plus limité, en produisant le minimum de mots possible pour se faire comprendre, en ne répondant que par « oui » ou « non ». Ils ont alors tendance à imiter l'enseignante qui reste dans l'interaction en fournissant une quantité importante d'input langagier. Par exemple, elle décrit à la place des

enfants ce qu'elle voit sur les cartes, lors des ateliers, s'ils ne souhaitent pas prendre la parole. De cette manière, elle apporte le vocabulaire utile aux élèves, qui le réutilisent par la suite. Elle reformule aussi leurs propos en les allongeant et en leur posant des questions :

- Enseignante : « *il s'est fait mal où le petit garçon ?* »
- Enfant : *au pied*
- Enseignante : *ah au pied ! Et tu crois qu'il a fait quoi pour se faire mal au pied ? »*

De cette manière, l'enfant est amené à pousser sa réflexion plus loin, mais également à inventer une réponse personnelle. En effet, l'enseignante n'a pas d'attente précise quant à la réponse de l'élève, lui permettant ainsi de produire un vocabulaire peu fréquent composé de différentes natures grammaticales. À l'inverse, d'autres élèves semblent plus à l'aise lors des activités et sont en mesure d'employer spontanément du vocabulaire très spécifique et rare, comme lors d'un atelier, où l'enseignante travaillait de manière individuelle avec un enfant. Il a alors produit des termes très peu fréquents : « *[...] il navigue avec une pagaie* », « *avec un timon* », « *[...] il voit avec le télescope* ». Les ateliers en groupe réduit permettent aux enfants d'avoir un temps privilégié avec l'enseignante. Ils semblent alors évoluer plus familièrement avec elle en étant assez à l'aise pour donner leur avis librement sur un sujet de conversation, sans sollicitation de l'adulte : « *j'aime bien les épinards et avec les brocolis et les pizzas* », « *et moi j'aime bien le gâteau aux brocolis* ».

2.3.2. L'utilisation du vocabulaire de 2^{ème} année en classe *témoin*

Tableau 11 : Évolution des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 2^{ème} maternelle *témoin*

	Mesure 1			Mesure 2			Mesure 3			Mesure 4			M	M	Tau -U	p
	Rituel	Lecture	Atelier	phase A	phase B											
Noms	4.55	6.70	7.76	5.37	6.10	2.22	5	4.58	10.07	5.18	6.33	13.49	6.34	6.48	0.11	0.61
Adjectifs	0.48	1.52	2	0.4	1.34	0.52	0.86	0.42	1.74	0.46	1.17	1.48	1.33	0.93	0.48	0.89
Verbes	7.01	7.76	18.63	6.37	4.96	3.70	6.38	6.33	14.52	7.66	3.89	16.83	11.13	7.85	0.63	0.94
Noms F	1.06	2.01	1.03	1.39	1.96	0.44	1.38	1.76	3.30	2.03	1.70	3.60	1.37	1.95	-0.41	0.16
Adjectifs F	0.29	0.37	0.19	0.27	0.62	0.15	0.43	0.08	1.07	0.26	0.25	0.64	0.28	0.42	-0.11	0.39
Verbes F	0.39	0.30	0.32	0.27	0.05	0.15	0.17	0.08	0.19	0.20	0.14	0.9	0.34	0.24	0.78	0.97
Abstrait	0	0.06	0.39	0	0	0.30	0.34	0	0	0	0.60	0.26	0.15	0.17	0.15	0.64

Note. Noms F = noms peu fréquents ; Adjectifs F = adjectifs peu fréquents ; Verbes F = verbes peu fréquents ; M phase A = moyenne des fréquences des mesures 1 en phase A ; M phase B = moyennes des fréquences des mesures 2, 3 et 4 en phase B ; Tau-U = valeurs statistiques des Tau-U ; p = valeurs des p correspondants à la statistique Tau
* significatif car inférieur au seuil de 0.05

Les résultats des enfants de la classe *témoin* M2 (tableau 11) mettent en évidence une plus grande production de noms en phase B (M = 6.48) qu'en phase A (M = 6.34). L'inverse est observé pour les adjectifs Pour les verbes, une grosse diminution des moyennes est constatée (M phase 1 = 11.13 ; M phase B = 7.85). Une augmentation de l'utilisation de noms et d'adjectifs peu fréquents est constatée, ainsi qu'une diminution pour les verbes. L'analyse quantitative montre une évolution de la production d'états mentaux entre les moyennes, qui passent de 0.15 à 0.17. Les différences sont cependant non significatives.

Dans la classe *témoin* de 2^{ème} maternelle, l'enseignante n'est, pour rappel, pas présente dans les ateliers lors des prises de mesure. Les enfants étaient seuls en autonomie. Nous remarquons que les élèves utilisent davantage de noms, d'adjectifs et de verbes pendant les ateliers. Il en est de même pour le vocabulaire abstrait. Nous observons en effet que les enfants donnent leur avis personnel en émettant un jugement sur les constructions de leurs camarades (« *c'est beau !* »). Ils parlent aussi entre eux en employant des états mentaux, comme lorsqu'un enfant dit « *Moi j'ai un peu mal à la main* » et qu'un autre lui répond « *Moi aussi j'ai mal à les pieds* ».

Concernant le lexique peu fréquent, une évolution est notée dans les dernières mesures de l'atelier, où les enfants échangent réellement, les sujets de conversation étant plus libres :

- Enfant 1 : « *Les filles c'est la reine et les garçons c'est les rois* »
- Enfant 2 : *nan*
- Enfant 1 : *c'est les princes*
- Enfant 2 : *nan*
- Enfant 1 : *c'est des, c'est des super-héros ! [...]*
- Enfant 3 : *ba oui c'est des princes les garçons*
- Enfant 1 : *oui des princes et les filles c'est des princesses* »

Dès lors, nous observons davantage de lexique spontané lors des ateliers, l'enseignante n'étant pas présente et ne fournissant donc aucun modèle direct aux enfants. Les rituels permettent quant à eux d'utiliser des mots plus fréquents, comme « *filles* », « *garçons* » ou « *jour* ».

2.4. Les effets du dispositif SOLEM sur la production lexicale en classe de 2^{ème} maternelle

Tableau 12 : Comparaison des fréquences d'utilisation de mots, de vocabulaire peu fréquent et abstrait en classe de 2^{ème} maternelle lors des lectures

Items	Classe	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	M	Méd	ET	t	p
Noms	SOLEM M1	5.97	4.25	4.70	5.07	5	4.89	0.63	-1.87	0.06
	Témoin M1	4.56	4.93	2.90	2.67	3.77	3.73	0.99		
Adjectifs	SOLEM M1	0.67	1.29	0.88	0.52	0.84	0.78	0.29	-0.46	0.33
	Témoin M1	0.43	1.64	0.26	0.36	0.67	0.40	0.56		
Verbes	SOLEM M1	5.27	4.17	3.54	3.61	4.15	3.89	0.69	-1.05	0.17
	Témoin M1	2.73	4.67	3.79	2.85	3.51	3.32	0.79		
NomsF	SOLEM M1	1.99	1.50	1.24	2.07	1.70	1.75	0.40	-1.37	0.13
	Témoin M1	1.44	1.34	1.42	1.50	1.43	1.43	0.07		
AdjectifsF	SOLEM M1	0.26	0.35	0.36	0.21	0.30	0.31	0.07	-0.90	0.20
	Témoin M1	0.18	0.39	0.05	0.27	0.22	0.23	0.14		
VerbesF	SOLEM M1	0.17	0.26	0.17	0.24	0.21	0.21	0.05	-1.17	0.14
	Témoin M1	0.21	0.13	0.21	0.14	0.17	0.18	0.04		
Abstrait	SOLEM M1	0.74	0.15	0.14	0.12	0.29	0.15	0.30	-0.18	0.43
	Témoin M1	0.12	0.56	0.16	0.18	0.26	0.17	0.20		

Note. NomsF = noms peu fréquents ; AdjectifsF = adjectifs peu fréquents ; VerbesF = verbes peu fréquents ; Abstrait = lexique abstrait
M = moyenne des fréquences des mesures 1, 2, 3 et 4 ; Méd = médiane ; ET = écart-type ; t = valeurs statistiques t du test de Student ; p = valeurs des p correspondants à la statistique t ;
* significatif car inférieur au seuil de 0.05

Le tableau 12 indique une plus grande fréquence d'utilisation de noms, d'adjectifs et de verbes dans la classe *témoin* que dans la classe *SOLEM* M2. La différence principale réside au niveau des noms, pour lesquels la moyenne du groupe *témoin* s'élève à 5.93 (ET = 0.81) contre 4.18 pour la classe expérimentale (ET = 1.72). Pour les mots peu fréquents, les noms et les adjectifs sont également plus présents dans la classe *témoin*. Pour les verbes en revanche, les élèves de la classe *SOLEM* en produisent davantage (M = 0.24 ; ET = 0.09) que ceux de l'autre classe (M = 0.14 ; ET = 0.10). Pour le lexique abstrait, les moyennes sont quasiment identiques, le groupe *témoin* étant légèrement supérieur (M = 0.17 ; ET = 0.29) au groupe *SOLEM* (M = 0.16 ; ET = 0.09). Les différences ne sont pas statistiquement significatives.

L'analyse observationnelle ne concorde pas avec les résultats quantitatifs. En effet, lors des lectures, le lexique abstrait est employé à chaque prise de mesure pour la classe *SOLEM*. L'observation est différente pour la classe *témoin*, où nous relevons un vocabulaire relatif aux états mentaux pour deux des quatre lectures uniquement. Lors de la dernière mesure, l'enseignante ayant mis en place un nouveau rituel, les enfants ont produit du vocabulaire abstrait en abondance, en relevant ce qu'ils avaient apprécié dans le livre (« *j'aimais bien toute l'histoire* », « *moi j'aime bien quand l'ver de terre y s'est déguisé en crotte* »). Ce rituel n'a pas été mis en place dans la classe *SOLEM*, puisque l'enseignante posait régulièrement des questions inférentielles et personnelles aux élèves, permettant de réaliser des liens avec leurs expériences individuelles. Par ailleurs, le vocabulaire employé par les élèves de la classe *SOLEM* est plus spontané dans toutes les activités car il vient majoritairement d'eux et n'est pas incité par l'enseignante. Nous ne relevons cependant pas de grandes différences par rapport à l'utilisation de mots de peu fréquents dans chacune des classes qualitativement. En revanche, les stratégies utilisées par l'enseignante *SOLEM* semblent plus constantes et régulières, permettant de faire émerger du vocabulaire fréquent ou moins fréquent et abstrait chez les enfants.

Discussion

Ce mémoire consiste en une étude pilote suivant une méthodologie quantitative et une analyse qualitative. Des grilles d'observation ont été complétées sur base de vidéos d'enfants issus de quatre classes différentes dont deux faisant partie du dispositif SOLEM. Des analyses observationnelles ont permis de compléter nos grilles. Cette étude cherchait à démontrer l'effet du double dispositif SOLEM sur l'engagement conversationnel et l'aisance verbale des élèves en classes ainsi que sur leurs productions lexicales.

Dans cette section, nous allons tout d'abord discuter les résultats obtenus par rapport à nos hypothèses. Nous évoquerons ensuite les limites de ce mémoire. Nous aborderons enfin les perspectives pour les futures recherches.

1. L'interprétation des résultats

1.1. La progression des élèves des classes *SOLEM* par rapport aux classes *témoin*

Dans un premier temps, nous avons émis l'hypothèse que les élèves des classes *SOLEM* progresseraient plus rapidement que les élèves des groupes *témoin* grâce à des interactions de qualité avec leur enseignante. Les résultats quantitatifs n'ont permis de relever aucune différence significative pour les quatre classes, que ce soit par rapport à l'engagement ou au lexique. Les participants n'ont pas progressé de manière significative entre le premier temps de mesures et les derniers, or, nous nous attendions à ce que les élèves des classes *SOLEM* s'engagent plus en classe et produisent rapidement un lexique plus diversifié en raison d'interactions de qualité et de pratiques soutenantes mises en place par les enseignantes. La littérature démontre pourtant que les élèves bénéficiant de pratiques soutenantes évoluent généralement plus rapidement que les élèves n'en profitant pas (Campbell et al., 2001). Nous pensons que les enfants des classes expérimentales partaient déjà avec un certain niveau puisque les enseignantes avaient déjà mis en place des stratégies, n'étant pas nouvelles dans le dispositif SOLEM. Cependant, nous avons tout de même remarqué, d'un point de vue qualitatif, que les élèves des classes expérimentales ont bien progressé, par rapport à ceux des classes *témoin*. En raison d'une absence d'évolution statistique significative, nous ne validons que partiellement notre hypothèse.

1.2. L'évaluation de l'efficacité du dispositif SOLEM sur l'engagement des élèves de maternelle

Dans ce mémoire nous avons supposé que les élèves des groupes *SOLEM* prendraient davantage la parole envers l'adulte ou leurs pairs, notamment en initiant plus d'échanges et en répondant plus aux sollicitations de l'adulte. Au sein des classes de première maternelle, les enfants du groupe expérimental ont significativement plus souvent pris la parole de manière spontanée en s'adressant à leur enseignante que ceux du groupe *témoin*. Ils semblaient en effet plus à l'aise avec l'adulte avec qui ils entretenaient des relations chaleureuses et amicales. La littérature montre en effet qu'un bon climat de classe, notamment caractérisé par des liens affectueux, impacte l'aisance verbale de l'enfant en lui donnant envie de prendre la parole plus spontanément (Downer et al., 2010 ; Aydogan et al., 2015). Ponitz et ses collaborateurs (2009) ont aussi démontré un impact positif des classes de bonne qualité sur les interactions enseignant-élèves qui sont alors plus riches et bienveillantes. Cela a une incidence sur les relations entre les enfants, qui, dans cette classe, étaient également bonnes. D'ailleurs, selon Breton et al. (2021), un bon climat de classe permet de bonnes relations entre pairs. À l'inverse, dans le groupe *témoin* M1, les élèves n'échangent que peu avec l'enseignante et leurs pairs, témoignant d'une certaine distance. Ils n'étaient en effet pas incités à prendre la parole. Des enseignants peu réceptifs et sensibles ne permettent pas à leurs élèves d'être en relation avec eux, d'initier ou de maintenir une conversation et d'être en interactions avec leurs pairs (Breton et al., 2021). De plus, les enfants de la classe *témoin* M1 ne répondaient pas toujours à leur enseignante lorsqu'elle leur posait des questions, contrairement aux élèves du groupe *SOLEM* qui répondaient systématiquement à l'adulte lorsqu'ils étaient sollicités. Nous pouvons dès lors nous interroger la qualité du climat de classe ainsi que l'intérêt et la motivation des élèves. L'étude de Leroy et al. (2017) a pourtant montré qu'en Belgique francophone, le soutien émotionnel était en moyenne plutôt bon (scores moyens à élevés) dans les classes de maternelle. Cela signifie que les enseignants sont en mesure de proposer un environnement positif et calme à leurs élèves. Or, dans cette recherche exploratoire, les auteurs mentionnent que leur échantillon, constitué de 17 classes, est trop restreint. Elle permet d'avoir une vue d'ensemble de la qualité du climat de classe mais il n'est pas possible de généraliser les résultats. De ce fait, nous pouvons supposer qu'une de nos classes participantes n'offrait pas aux élèves un climat positif dans lequel les interactions sont facilitées et de meilleure qualité. Au sein des classes de deuxième maternelle, les élèves sont plus à l'initiative des discussions en classe *SOLEM* qu'en classe *témoin*, notamment lors des lectures, bien que ces différences soient non significatives.

Les enfants du groupe expérimental n'hésitent en effet pas à prendre la parole pour partager des sujets personnels avec l'enseignante, montrant qu'ils sont de plus en plus à l'aise avec l'adulte. Concernant les réponses aux sollicitations, les différences entre les classes ne sont pas significatives mais les élèves du groupe *témoin* M2 répondent légèrement plus. Cela peut suggérer que les enfants participant au dispositif ont de moins en moins besoin d'être conviés à s'exprimer pour le faire et que l'enseignante les sollicite donc moins. Les élèves des deux classes répondent correctement à l'enseignante et semblent toujours motivés. Globalement nous avons moins remarqué de différences d'un point de vue qualitatif entre les classes de M2. La présence de l'enseignante *SOLEM* M2 en classe étant limitée, il est possible que les impacts du dispositif sur les élèves soient moins rapides. En effet, il est d'abord nécessaire que l'enseignante modifie ses habitudes en changeant ou en mettant en place de nouvelles pratiques. Selon Weber-Mayrer et al. (2018) il n'existe pas encore de consensus sur l'intensité de l'encadrement des enseignants pour changer leurs habitudes et leurs pratiques, certains estimant que quelques mois suffisent quand d'autres préconisent jusqu'à 2 ans de formation. Elek et Jane (2018) ont fait les mêmes constats, en ajoutant que pour les grandes études, le coaching peut prendre plusieurs années. Dans le cas de *SOLEM*, les enseignantes sont amenées à mettre en place de nouvelles stratégies en fonction des observations et des besoins de leurs élèves, différents chaque année. De ce fait, elles peuvent apprendre continuellement de nouvelles techniques ciblées selon les difficultés des enfants. Dans le cas de la classe *SOLEM* M2, l'impact de ces stratégies sur les élèves sera potentiellement plus long aussi, puisqu'elles ne sont pas mises en place quotidiennement. Une intensité élevée de techniques utilisées permet d'avoir un impact sur l'engagement des enfants (Weber-Mayer et al., 2018). L'étude de Kane et al. (2023) montre cependant qu'un langage réactif de l'enseignant est aussi bénéfique à faible fréquence, même si une plus grande quantité de pratiques soutenantes s'avère plus efficace encore.

Notre hypothèse peut partiellement être acceptée, en raison des différences quantitatives et qualitatives observées pour les classes de première maternelle. Toutefois, ces différences quantitatives ne se manifestent pas au sein des classes de deuxième maternelle, ce qui conduit à un rejet partiel de l'hypothèse.

Notre deuxième hypothèse relative à l'engagement supposait que les élèves issus d'une classe *SOLEM* présenteraient un meilleur maintien de l'échange et auraient des conversations plus longues. Nous avons pu relever que les élèves de la classe *SOLEM* M1 entretenaient des conversations avec l'enseignante et leurs pairs plus conséquentes et riches que ceux de la classe

témoin M1. L'enseignante participant au dispositif réagissait sur les propos des élèves en se basant sur leurs expériences personnelles et leurs centres d'intérêt, rendant les discussions engageantes et intéressantes aux yeux des enfants. Les conversations pouvaient ainsi être plus longues, les enfants étant capables de les maintenir car le sujet les attirait. Cela concorde avec les résultats de l'étude de Cabell et ses collaborateurs (2015), dans laquelle des enseignants, formés pendant un an à être plus réactifs en classe, permettent à leurs élèves d'interagir au travers de conversations plus longues et de meilleure qualité. Les auteurs ajoutent que les discussions étaient plus souvent initiées par les enfants car l'enseignant semblait plus à l'écoute de ce qu'ils apportaient en rebondissant sur leurs propos. C'est également ce que nous remarquons dans la classe *SOLEM* M1. Dans la classe *témoin* M1, les conversations étaient plutôt ritualisées, ne permettant pas aux enfants d'aborder des sujets personnels qui les intéressaient. Dès lors, leur motivation et leur intérêt n'étant pas sollicités, ils s'engageaient et maintenaient moins les conversations. Les discussions entre l'enseignante *SOLEM* M1 et les élèves pouvaient être longues, notamment car l'enseignante les maintenait, mais sans valeur. En effet, elle posait des questions identiques à chacun et les réponses étaient attendues, car toujours les mêmes. Au sein des classes de deuxième année de maternelle, nous remarquons des conversations plus longues dans le groupe *témoin*. Les activités filmées n'étaient pas toujours propices aux longues discussions dans la classe *SOLEM* M2. De plus, comme mentionné précédemment, l'enseignante n'étant présente qu'un seul jour, les enfants peuvent mettre du temps à s'habituer à elle et à avoir de longues conversations avec elle. Dans les deux classes expérimentales, nous avons relevé des discussions plus personnelles, relatives aux expériences et aux états mentaux des enfants. Ce constat est différent pour la classe *témoin* M2. Bien que les élèves expriment des émotions, ils le font souvent entre eux, l'enseignante n'étant pas toujours réceptive. En effet, nous avons remarqué que l'enseignante pouvait mettre une certaine distance entre elle et ses élèves lorsqu'ils abordaient des sujets plus personnels. L'étude de Cadima et al. (2015) montre qu'en Belgique, un climat positif peut amener à des relations plus proches entre l'enseignant et ses élèves. Dans cette présente étude, les climats des classes *SOLEM* semblent être positifs et chaleureux, contrairement à ceux des groupes *témoin*.

Notre hypothèse peut être partiellement validée. En effet, nous avons remarqué des différences qualitatives concernant le maintien des conversations et leur durée notamment dans les classes de première année. De plus, nous avons relevé des disparités quant à la qualité des conversations, qui étaient de meilleure qualité dans les groupes *SOLEM*. Cependant, d'un point de vue quantitatif, nous n'avons pas relevé de différences significatives, nous empêchant de valider totalement notre hypothèse.

1.3. L'évaluation de l'efficacité du dispositif SOLEM sur le lexique des élèves de maternelle

Par rapport au lexique, nous avons émis trois hypothèses. La première était relative à la quantité et la diversité de mots employés par les enfants. Nous supposions en effet que les élèves dont l'enseignante participait aux dispositifs, s'exprimeraient plus en étant plus engagés en classe. La deuxième hypothèse prédisait une plus grande utilisation de lexique moins fréquent dans les classes expérimentales. Aucun résultat significatif n'a été mis en évidence pour les quatre classes. Or, qualitativement, les élèves produisaient effectivement plus de vocabulaire diversifié et peu fréquent en classe *SOLEM* qu'en classe *témoin*, notamment en première maternelle. Cette disparité peut s'expliquer par des techniques différentes utilisées par les deux enseignantes. En classe expérimentale, l'enseignante rebondissait et allongeait les propos de ses élèves en faisant preuve de réactivité, ce qui concorde avec les recherches de Cabell et al. (2015) sur l'impact des pratiques soutenant sur le développement langagier. Les enfants reçoivent ainsi plus d'informations, par exemple des définitions ou des termes nouveaux qu'ils peuvent à leur tour utiliser. Davantage de mots variés sont ainsi produits grâce à ces stratégies soutenant (Piastra et al., 2012). À l'inverse, dans les groupes *témoin*, les enseignantes utilisaient plutôt des directives et du discours contextualisé. Ces techniques ne sont cependant pas celles qui permettent de soutenir au mieux le développement langagier comme le montrent Kane et ses collaborateurs (2023). Par ailleurs, les mots peu fréquents ont souvent été produits lors des lectures, pendant lesquelles les enseignantes des classes *SOLEM* lisaient et discutaient un vocabulaire plus spécifique et moins fréquent potentiellement inconnu des enfants. Cela a permis d'étoffer leur stock lexical afin qu'ils utilisent ensuite eux-mêmes ces termes. Hargrave et Senechal, cités par Price et al. (2009) mentionnent que les enfants sont en mesure d'apprendre et par conséquent de réutiliser, un vocabulaire plus ciblé sur le livre lorsqu'il est explicité par l'adulte. Les livres comportant souvent un vocabulaire varié et combinant des mots fréquents à des mots peu fréquents, ils permettent ainsi de développer les compétences lexicales des enfants. En classe de deuxième année de maternelle, les différences qualitatives sont moins visibles entre les deux groupes par rapport aux productions lexicales, même si plus de stratégies soutenant ont été relevées chez l'enseignante *SOLEM*, ce qui participe activement à améliorer le langage des élèves. Il est possible que les impacts sur les enfants se ressentent moins en raison du faible temps de présence de l'enseignante en classe.

Nos deux premières hypothèses relatives au lexique ne peuvent pas être totalement acceptées. En effet, nous avons observé des différences qualitatives permettant d'affirmer que les élèves

des groupes *SOLEM* produisent plus de lexique varié, peu fréquent et relatif aux états mentaux que ceux des classes *témoin*. Les résultats quantitatifs vont dans le même sens pour les classes de première maternelle principalement, mais ne montrent aucun résultat statistiquement significatif. Dès lors, nous acceptons partiellement nos hypothèses.

Notre dernière hypothèse était en lien avec les états mentaux. Nous supposions que les élèves des classes *SOLEM* produiraient davantage de lexique abstrait notamment relatif à leurs émotions et sentiments. Nous avons en effet relevé un meilleur partage des émotions personnelles et d'autrui de la part des élèves dans la classe *SOLEM* M1 par rapport à la classe *témoin*. Dans cette dernière, les enfants exprimaient uniquement les émotions des personnages des livres et non personnelles. Cela corrobore les observations de Mashburn et al. (2008), selon lesquelles des pratiques soutenant telles que proposées dans le dispositif *SOLEM*, améliorent la compétence émotionnelle chez les élèves, comprenant entre autres l'expression des sentiments. La production de sentiments est en lien avec l'engagement, l'une des facettes étant la dimension émotionnelle. Les relations au sein de la classe expérimentale M1 étant plus chaleureuses, elles sont propices à l'engagement émotionnel. L'étude de Desmottes et al. (2020) démontre d'ailleurs que des enseignants bénéficiant de forts dispositifs de soutien permettent d'améliorer le domaine émotionnel chez les enfants. Les observations ne vont en revanche pas dans le même sens pour les M2, où les élèves des deux classes ont produit du lexique abstrait. Les enfants du groupe expérimental ont globalement peu exprimé leurs sentiments avec leur enseignante, tout comme ceux de la classe *témoin*, qui ont produit du vocabulaire abstrait notamment pendant les ateliers sans l'enseignante. Les élèves participants au dispositif peuvent se sentir moins à l'aise avec leur enseignante, puisqu'ils ne la voient qu'une fois par semaine. Exprimer ses émotions est relativement intime et nécessite un environnement de confiance pouvant prendre du temps à se créer.

Là encore les résultats de l'analyse quantitative ne permettent pas de valider l'hypothèse en raison d'un manque de différences significatives entre les groupes concernant l'expression d'états mentaux. L'analyse qualitative des données nuance tout de même ces résultats, en mettant en évidence une plus forte utilisation des émotions personnelles et de celles d'autrui au sein de la classe *SOLEM* M1. Dès lors, nous pouvons accepter partiellement cette hypothèse.

1.4. Le lien entre l'engagement et l'expression lexicale des élèves en classe de maternelle

Ce mémoire a permis d'observer les retombées du dispositif SOLEM sur l'engagement et la participation des enfants en classe ainsi que sur leurs productions lexicales. Dans les classes où l'engagement a été relevé meilleur, le lexique des élèves semble également plus développé. Nous pouvons alors supposer un lien entre l'engagement et le vocabulaire qui a notamment pu être observé en M1 : les enfants du groupe *SOLEM* qui ont davantage pris la parole et maintenu les discussions ont été plus engagés que ceux du groupe *témoin*. Ils ont aussi produit un lexique plus diversifié, moins fréquent et utilisé un vocabulaire relatif à leurs sentiments et émotions. Zimmerman et ses collaborateurs (2009) démontrent que l'engagement dans des conversations incluant plusieurs tours de parole permet à l'enfant de recevoir une certaine quantité d'input langagier et impacte ses compétences en vocabulaire car il peut ensuite le réutiliser (Zimmerman et al., 2009).

1.5. L'efficacité du dispositif SOLEM en maternelle

Le dispositif SOLEM est initialement prévu pour les classes de deuxième année de maternelle. Cependant, les résultats de ce mémoire démontrent qu'il semble efficace dès la première année. Les programmes visant à soutenir le développement langagier notamment, sont souvent mis en place dès le plus jeune âge, comme le programme préscolaire Head Start, dont l'efficacité a été prouvée pour des enfants de 3 ans, soit de première année de maternelle (Puma et al., 2010). De plus, si les enfants sont soutenus dès leur plus jeune âge, les disparités dues notamment à l'environnement familial peuvent être atténuées et les résultats scolaires ultérieurs améliorés. Pour rappel, des pratiques soutenant en milieu préscolaire permettent un bon développement langagier et impactent notamment la lecture et les compétences numériques ultérieures (Song et al., 2015 ; Sabol et al., 2013 ; Burchinal et al., 2010). Or actuellement, ces compétences ne sont pas optimales, comme le montrent les résultats de l'enquête PISA de 2022, évaluant entre autres la compréhension écrite et les aptitudes en mathématiques d'élèves de 15 ans (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). En Belgique et dans les 80 autres pays participant à l'étude, les résultats sont en baisse, indiquant un taux de retard scolaire important. Dès lors, les élèves doivent bénéficier de pratiques soutenant dès leur plus jeune âge. En Belgique francophone, SOLEM pourrait donc être étendu à davantage de classes préscolaires.

2. Les limites

Cette étude pilote, bien qu'ayant permis de rendre de compte de l'importance des interactions de qualité entre l'enseignante et les élèves sur leur engagement en classe et leur développement lexical, comporte plusieurs limites devant être prises en compte afin de pouvoir améliorer les futures recherches.

Tout d'abord le nombre de mesures effectuées est insuffisant. En effet, dans le cadre d'une méthodologie SCED, un minimum de trois mesures est nécessaire avant l'intervention et après l'intervention (Krasny-Pacini & Chevignard, 2017). Ici, nous n'en possédons qu'une seule en phase pré-implémentation et trois en phase post. Deux mesures nous manquent pour permettre de réellement conclure à l'efficacité ou non du dispositif SOLEM.

Une deuxième limite concerne le temps : en effet, il y en a eu très peu entre chaque mesure prises en décembre, janvier et mars.

De plus, les rituels et les ateliers étaient très différents entre chaque classe et donc difficilement comparables. En effet, les tâches n'étant pas les mêmes, les élèves n'avaient parfois que peu d'opportunités pour prendre la parole C'est pour cette raison que nous nous sommes focalisés sur les lectures pour lesquelles les enseignantes possédaient toutes le même livre.

Une limite peut être relevée quant à l'indice socio-économique des écoles sélectionnées. Pour rappel, cet ISE était moyen à fort pour les quatre classes. Or, Burchinal et al. (2002) indiquent que des enfants issus d'un milieu social défavorisé et bénéficiant d'un programme tel que SOLEM à l'école évoluent plus que les élèves ayant un haut niveau socio-économique.

La présence d'un jour par semaine de l'enseignante *SOLEM* de M2 a également constitué une limite dans le cadre de ce travail. En effet, les enfants bénéficiaient donc de stratégies soutenantes moins fréquemment et la relation peut mettre plus de temps à se créer. Logan et al. (2011) ont prouvé qu'il est nécessaire que les élèves soient présents quotidiennement en classe pour que la qualité de l'environnement impact leurs apprentissages. Nous pouvons supposer que l'enseignante doit donc être présente tous les jours également.

Enfin, deux limites concernent la méthodologie. Une première est relevée quant à l'analyse de l'engagement. Les items de notre grille étaient assez limités et centrés sur l'engagement verbal de l'enfant en classe alors qu'il existe d'autres formes d'engagement (Fredrick et al., 2004). Nous avons cependant pris en compte ces éléments absents des grilles lors de l'analyse qualitative.

Une seconde limite méthodologique est relative à la base de données utilisée pour analyser la fréquence des mots produits par les enfants. Il s'agit de Lexique.org, base de données lexicales

du français fournissant des informations sur plusieurs milliers de mots (New et al., 2005). Or, les corpus proviennent pour la plupart de conversations d'adultes (livres ou films). Dans le cadre de ce mémoire, le choix s'est porté sur Lexique.org en raison de son avantage à proposer une base de données exhaustive et des informations diverses sur la phonologie, la morphologie et les fréquences de mots issus de contextes variés (New et al., 2005). Lexique.org nous a notamment été utile pour analyser des homonymes ou des verbes à l'infinitif. Nous avons aussi sélectionné cet outil pour son utilisation plus simple et rapide car nous devions analyser un nombre conséquent de vidéos. D'autres bases de données pouvaient être également appropriées, mais nécessitaient plus de connaissances et une certaine expertise d'utilisation.

Ce mémoire possède également des biais cognitifs. Le premier est un biais de désirabilité sociale, selon lequel nous réalisons des comportements en fonction de ce qui est attendu par la société alors que ce ne sont pas forcément nos habitudes (Chung & Monroe, 2003). L'enseignante *témoin* M2 a lu les consentements parentaux expliquant rapidement l'étude et s'est davantage renseignée sur le dispositif. Elle savait que les vidéos serviraient à observer ses interactions avec les élèves. Dès lors, elle a eu tendance à produire des comportements qui ne font habituellement pas partie de ses habitudes en mettant par exemple plus de stratégies en place. Un second biais peut être mentionné. Il s'agit du biais de confirmation faisant référence au fait de privilégier les informations confirmant nos hypothèses et d'ignorer involontairement les éléments la réfutant (Elkoumiti, 2023). Dans le cadre de ce mémoire, nous pouvons, inconsciemment, avoir tendance à trouver davantage de points positifs pour les groupes *SOLEM* en étant par exemple moins objectives dans nos observations pour les groupes *témoin*. Nous avons pu juger plus performants les classes *SOLEM* afin de confirmer nos questions de recherche.

3. Les perspectives pour la recherche et la pratique ultérieures

Quelques perspectives intéressantes ont pu être identifiées à la suite de ce travail.

Tout d'abord, dans la présente étude, le nombre de mesures est insuffisant, comme mentionné précédemment. Dès lors, si de nouvelles recherches sont lancées, il est important de veiller à en avoir suffisamment. Par conséquent, l'observation devra probablement débiter plus tôt dans l'année scolaire pour avoir le temps de récolter les données. Il pourrait aussi être intéressant d'avoir un échantillon plus grand afin de généraliser les observations.

Ensuite, notre travail incluait des classes possédant un indice socio-économique relativement élevé. Or, les études démontrent que les dispositifs tels que SOLEM s'avèrent plus efficaces pour des enfants issus d'un milieu social défavorisé (Burchinal et al., 2002), bien que, généralement, ces enfants plus vulnérables bénéficient de programmes de qualité faible à modérée plutôt que de haute qualité (Levickis et al., 2023). Il apparaît intéressant de sélectionner des écoles avec un ISE plus faible afin de vérifier si les élèves profitent également, voire plus, du dispositif.

De plus, une des enseignantes filmées ne s'est pas sentie suffisamment à l'aise lors des prises vidéos, impliquant des activités raccourcies et des observations ne reflétant potentiellement pas ses vraies habitudes. Or, afin que l'étude soit le plus conforme possible à la réalité, il est important que les enseignants soient en condition réelles. Si un nouveau travail voyait le jour, il pourrait être intéressant de mettre à l'aise les enseignants, ou d'aller directement en classe observer les enfants. Cependant, cela nécessite plusieurs visites afin que les élèves s'habituent à l'examineur. De même, une stabilité au niveau des enseignants est nécessaire pour les futures recherches. Les participants témoin doivent tout d'abord être à l'aveugle sans avoir connaissance des modalités et des objectifs de l'étude. Ensuite, les participants doivent posséder même niveau d'expérience avec SOLEM, afin d'avoir les mêmes chances et opportunités de mettre en place diverses stratégies. Il est ensuite nécessaire de sélectionner des enseignants à temps plein en classe, pour qu'ils aient des possibilités de fréquences d'interactions identiques. Ensuite, il aurait été intéressant d'analyser plus finement l'engagement, en prenant en compte les différentes facettes, dont l'engagement émotionnel, comportemental et cognitif. En effet, nous avons réalisé une grille d'analyse comportant des items relatifs à l'engagement verbal principalement. Pour cela, comme mentionné plus haut, il peut s'avérer nécessaire de se rendre en classe, et d'observer directement les élèves afin de relever les aspects difficilement percevables dans les vidéos, par exemple les regards.

Enfin, l'analyse lexicale réalisée dans ce mémoire est limitée à quelques natures grammaticales. Il pourrait donc être intéressant d'analyser plus finement le vocabulaire, en prenant par exemple en compte d'autres natures grammaticales, comme les adverbes. La fréquence des mots pourrait également être analysée via une base de données spécifique aux productions d'enfants telle que CHILDES, qui comporte une centaine d'études menées par des chercheurs issus de différents pays sur le développement du langage des enfants (Stanford et al., 2005). Bien que les données fournies par Lexique.org dans le cadre de ce mémoire constituent une première analyse du vocabulaire produit par les élèves issus de classes SOLEM, l'utilisation de CHILDES pourrait améliorer ces analyses.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectifs d'observer si le dispositif SOLEM permettait aux élèves d'être plus engagés dans les conversations en classe, plus à l'aise verbalement et s'il impactait les productions lexicales. Nous avons ainsi élaboré deux grilles d'observation : l'une pour l'engagement et l'autre pour le vocabulaire. Nous les avons ensuite complétées grâce à des séquences vidéo montrant des interactions enseignants-élèves lors de rituels, de lectures et d'ateliers. Les observations ont été complétées avec une analyse qualitative permettant de mettre en évidence des aspects importants complémentaires.

Nous avons relevé plus de différences entre les classes de première maternelle que celles de deuxième maternelle, suggérant que le dispositif, bien qu'initialement conçu pour les M2, peut être efficace plus tôt.

Au niveau de l'engagement, les élèves de la classe *SOLEM* M1 prenaient plus la parole de manière générale. Plus spécifiquement, ils parlaient davantage spontanément à leur enseignante, répondaient plus à ses sollicitations et entretenaient des discussions plus longues et de meilleure qualité avec elle que les élèves de la classe *témoin* M1, notamment en raison d'un climat de classe meilleur et positif. Les enfants issus du groupe *SOLEM* M1 semblaient plus à l'aise dans leurs interactions avec leur enseignante. En M2, les différences, bien que non significatives, mettent tout de même en évidence des prises de parole totales et spontanées vers l'adulte plus fréquentes dans le groupe expérimental par rapport au groupe *témoin*.

Quant au lexique, les élèves de la classe *SOLEM* M1 ont produit un vocabulaire plus diversifié, davantage de mots peu fréquents et de lexique relatif aux états mentaux que ceux du groupe *témoin* M1. Chez les M2, nous remarquons globalement l'inverse d'un point de vue quantitatif. Or, l'analyse qualitative montre que les élèves bénéficiant de pratiques soutenantes grâce au dispositif SOLEM utilisent notamment un vocabulaire très peu fréquent et varié, bien que l'expression des sentiments et des émotions soit moins présente.

Les résultats de cette étude pilote exploratoire n'ont permis ni d'accepter totalement ni de rejeter complètement les hypothèses initiales. En effet, nous avons observé des différences dans les deux domaines observés entre les classes *SOLEM* et *témoin*. Or, notre étude possède quelques limites qui ont pu impacter les résultats. Tout d'abord, un déséquilibre entre le nombre de mesures est à relever. En effet, nous n'en possédions qu'une en première phase, et trois en seconde phase. Or, conformément à la méthodologie SCED, un minimum de trois mesures

répétées est nécessaire dans les deux phases (Krasny-Pacini é Chevignard, 2017). Cette limite a pu fausser la fiabilité de nos conclusions. Ainsi, il est nécessaire pour les prochaines études de recueillir un nombre de mesures suffisant. Une deuxième limite concernant ce mémoire est relative à la limitation du temps de présence en classe et de l'expérience de participation au dispositif de l'enseignante *SOLEM* M2. Il est probable que cela ait restreint ses capacités à mettre en place des stratégies soutenant avec ses élèves et à nouer une relation avec eux, impactant ainsi leur engagement et leur productions lexicales. Les prochaines études pourraient sélectionner des participants présents à temps plein et étant appareillés sur le niveau d'expérience dans *SOLEM*. Enfin, une dernière limite importante concernant les participantes témoins qui ne fonctionnaient pas à l'aveugle et qui ont pu modifier leurs habitudes, biaisant ainsi nos résultats.

Ce mémoire a permis de mettre en évidence des faits intéressants qui rejoignent les études de Kane et al. (2023) et de Burchinal et al. (2018), montrant que des pratiques soutenant en classes préscolaires permettent de soutenir le développement langagier et communicationnel favorisant la réussite scolaire ultérieure des enfants.

Actuellement, peu d'études se sont consacrées aux retombées du dispositif *SOLEM* sur les élèves. Un autre mémoire, réalisé en binôme partiel, observe l'impact de *SOLEM* sur la production morphosyntaxique des enfants. Cela souligne la nécessité de poursuivre les recherches relatives aux retombées du dispositif *SOLEM* afin d'obtenir des conclusions plus précises.

Bibliographie

- Acar, I. H., Hong, S. Y., & Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866-884.
- Akey, T. M. (2006). School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis. *MDRC*.
- Alban-Arrouy J., Marchesan I. & Schmidt P. (2009). Activités ritualisées en maternelle. Montpellier : Scérén-CRDP. Extrait consulté à l'adresse : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/142834/142834-25211-32093.pdf>
- Al-Harbi, S. S. (2020). Language development and acquisition in early childhood. *Journal of education and learning (Edulearn)*, 14(1), 69-73.
- Allen, G., & Duncan Smith, I. (2008). Early intervention : good parents, great kids, better citizens. *The Centre For Social Justice*. https://incredibleyears.com/wp-content/uploads/early-intervention-CSJ_09.pdf
- Arif, S. (2016). The Relation between socio-economic status (SES) and early development: Empirical findings and theoretical perspectives. *Socioeconomica*. DOI: 10.12803/SJSECO.5101
- Astington, W. J. & Edward, J. M. (2010). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants>.
- Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618.
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515–527. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Beaudoin, I., Giasson, J. & Boisclair, A. (1997). Les interactions lors de la lecture d'histoires en première année. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 113–147. <https://doi.org/10.7202/1017377ar>

- Beck, I., McKeown, M. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust Vocabulary Instruction*. The Guilford Press.
- Bercow, J. (2008). The Bercow Report: A review of services for children and young people (0–19) with speech, language and communication needs. *The Bercow Report*. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8405/7/7771-dcsf-bercow_Redacted.pdf
- 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>
- Biemiller, A. (2007). The influence of vocabulary on reading acquisition. *Encyclopedia of language and literacy development*, 1(10).
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher—pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>
- 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.
- Bowne, J. B., Yoshikawa, H., & Snow, C. E. (2017). Relationships of teachers’ language and explicit vocabulary instruction to students’ vocabulary growth in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 7-29. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.151>
- Breton, N., Bouchard, C. & Henry, J. (2021). Dynamiques interactionnelles : liens réciproques entre le soutien émotionnel et l’engagement de l’enfant à l’éducation préscolaire cinq ans. *Revue des sciences de l’éducation*, 47(1), 3–30. <https://doi.org/10.7202/1078160ar>
- Brock, L. L., Kim, H., Gutshall, C. C., & Grissmer, D. W. (2019). The development of theory of mind: predictors and moderators of improvement in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(12), 1914–1924. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1423481>

- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415–436. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- 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.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(Part A), 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Cumenton, 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))
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Leal, T. (2015). Examining teacher-child relationship quality across two countries. In *Educational Psychology* (Vol. 35, Issue 8, pp. 946–962). Routledge. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.864754>
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental psychology*, 37(2), 231–242. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.231>
- Chung, J., & Monroe, G.S., (2003). Exploring Social Desirability Bias. *Journal of Business Ethics*, Vol. 44, No. 4 (Jun., 2003), pp. 291-302. Doi : 10.2307/25075038
- Clark, E. (1979). *Building vocabulary: Words for objects, actions, and relations*. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 149-460). Cambridge University Press.
- Comblain, A., Witt, A., & Thibaut, J.-P. (2023). Développement lexical dans le cadre des déficiences intellectuelles syndromiques : une revue de la littérature. *Psychologie Française*, 68 (1), 91-115. doi:10.1016/j.psfr.2022.03.001

- Deshmukh, RS, Zucker, TA, Tambyraja, SR, Pentimonti, JM, Bowles, RP et Justice, LM (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Desmottes, L., Leroy, S. & Maillart, C. (2020). Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves ? Étude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM (Soutenir et observer le langage en classe maternelle). *A.N.A.E.*, 164, 43-55.
- Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. In Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) (2015: Jouvence, Québec) (pp. 290-314). *Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS)*.
- Dickinson D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science (New York, N.Y.)*, 333(6045), 964–967. <https://doi.org/10.1126/science.1204526>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early childhood research quarterly*, 25(1), 1-16.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723.
- Eadie, P., Page, J., Levickis, P., Elek, C., Murray, L., Wang, L., & Lloyd-Johnsen, C. (2022). Domains of quality in early childhood education and care: A scoping review of the extent and consistency of the literature. *Educational Review*, 1-30.

- El Kouba, E., & Maillart, C. (2023). Accompagnement d'enseignants en préscolaire et supervision d'orthophonistes : l'expérience du dispositif collaboratif SOLEM. *In 29ème congrès international de la FNO*.
- Elek, C., Page, J., (2018). Critical features of effective coaching for early childhood educators: a review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, (), 1–19. doi:10.1080/19415257.2018.1452781
- Elkoumiti, F. (2023). Biais cognitifs et stéréotypes: Exploration des mécanismes de la pensée: Cognitive biases and stereotype: Exploration of the mechanisms of thought. *Revue algérienne des lettres*, 7(3), 126-135.
- Fédération des Parents et des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO) - https://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/ISEF.pdf - titre : L'indice socio-économique des écoles Comment ça marche ? A quoi ça sert ?
- Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB] (2020) : Programme d'études pour l'enseignement maternel. Bruxelles (FWB).
- Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB] (2023) : Les indicateurs de l'enseignement 2023. Bruxelles (FWB).
- Field, F. (2010). *The foundation years: preventing poor children becoming poor adults : the report of the Independent Review on Poverty and Life Chances*. <https://dera.ioe.ac.uk/11472/>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frizelle, P., Mullane, E., O'Shea, A., Ceroni, A., Dahly, D., Horgan, A., Levickis, P., & Mckean, C. (2021). Happy Talk: A pilot effectiveness study of a targeted-selective speech-language and communication intervention for children from areas of social disadvantage. *International journal of language & communication disorders*, 56(5), 954–974. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12648>
- Galand, B., & Tobaty, A. (2022). Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ? *Administration et Éducation*, (3), 115-122.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers.
- Guasti, M. T. (2017). *Language acquisition: The growth of grammar*. MIT press.
- Guttentag, C. L., Landry, S. H., Williams, J. M., Baggett, K. M., Noria, C. W., Borkowski, J. G., Swank, P. R., Farris, J. R., Crawford, A., Lanzi, R. G., Carta, J. J., Warren, S. F., &

- Ramey, S. L. (2014). "My Baby & Me": effects of an early, comprehensive parenting intervention on at-risk mothers and their children. *Developmental psychology*, 50(5), 1482–1496. <https://doi.org/10.1037/a0035682>
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2023). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862-884.
- Hammer, C. S., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the Family and Child Experiences Survey database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(1), 70–83. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0050\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0050))
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Bradley, D. E. (2019). How classroom conversations unfold: Exploring teacher–child exchanges during shared book reading. *Early Education and Development*, 30(4), 478-495.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and head start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23(4), 451–474. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.537250>
- 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>
- 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).
- Hughes J, Kwok OM. Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *J Educ Psychol*. 2007 Feb;99(1):39-51. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.39. PMID: 18084625; PMCID: PMC2140005.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236–248. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.2.236>
- Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation. Les enfants à risque au Québec. *Choix IRPP*, 14(8).
- Josse, D., & Robin, M. (1981). "Qu'est ce que tu dis à Maman?", ou le langage des parents adressé à l'enfant de la naissance à 10 mois ["What do you say to Mama?" The language

- of the parents addressed to the child from birth to 10 months]. *Enfance*, 3, 109–132. <https://doi.org/10.3406/enfan.1981.2753>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children’s language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Kane, C., Sandilos, L., Hammer, C. S., Komaroff, E., Bitetti, D., & López, L. (2023). Teacher language quality in preschool classrooms: Examining associations with DLLs' oral language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 352–361. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.006>
- Kazdin, A. E. (2021). Single-case experimental designs: Characteristics, changes, and challenges. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 115(1), 56-85.
- Kim, H., Cameron, C. E., Kelly, C. A., West, H., Mashburn, A. J., & Grissmer, D. W. (2019). Using an individualized observational measure to understand children’s interactions in underserved kindergarten classrooms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(8), 935-956. <https://doi.org/10.1177/0734282918819579>
- Krasny-Pacini, A., & Chevignard, M. (2017). Considérations pratiques sur les difficultés méthodologiques inhérentes aux protocoles de rééducation chez l’enfant. *Approche Neuropsychologique et Apprentissages Chez l’Enfant*, 29(146), 41-8.
- 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>
- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675. doi :10.1598/RT.60.7.7
- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C., & 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.
- Levaux, V. (2023). *Soutenir le développement langagier des enfants plurilingues en maternelle : Analyse des besoins et impact des stratégies sélectionnées par les enseignants au départ du dispositif SOLEM* (Mémoire). Université de Liège
- Levickis, P., Cloney, D., Roy-Vallières, M., & Eadie, P. (2023). Associations of Specific Indicators of Adult–Child Interaction Quality and Child Language Outcomes: What Teaching Practices Influence Language?. *Early Education and Development*, 1-20. [10.1080/10409289.2023.2193857](https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2193857)

- Logan, J. A. R., Piasta, S. B., Justice, L. M., Schatschneider, C., & Petrill, S. (2011). Children's Attendance Rates and Quality of Teacher-Child Interactions in At-Risk Preschool Classrooms : Contribution to Children's Expressive Language Growth. *Child & Youth Care Forum, 40*(6), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10566-011-9142-x>
- Maillart, C., Desmottes, L., Bergeron-Morin, L., & Leroy, S. (2023). SOLEM (Soutenir et Observer le Langage de l'Enfant en Maternelle). Présentation et développements. ANAE: *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 1*, 47-54
- 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>
- Martel, K. & Aguert, M. (2016). Évolution des caractéristiques prosodiques du langage adressé aux enfants entre 6 et 10 mois. *Bulletin de psychologie, 542*, 87-101. <https://doi.org/10.3917/bupsy.542.0087>
- 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>
- McLeod, R. H., Kaiser, A. P., & Hardy, J. K. (2019). The Relation Between Teacher Vocabulary Use in Play and Child Vocabulary Outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(2), 103-116. <https://doi.org/10.1177/0271121418812675>
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023). Résumé des résultats PISA 2022 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Université de Liège. https://www.pisa-fwb.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2023-12/resume_pisa_2022_en_fw.pdf
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin, 137*(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Morse, A. F., & Cangelosi, A. (2017). Why Are There Developmental Stages in Language Learning? A Developmental Robotics Model of Language Development. *Cognitive science, 41* Suppl 1, 32–51. <https://doi.org/10.1111/cogs.12390>

- Nation K. (2013). Lexical learning and lexical processing in children with developmental language impairments. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 369(1634), 20120387. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0387>
- Neveu, M., Vossius, L., & Rousselle, L. (2019). Des activités quotidiennes pour développer les fonctions attentionnelles et exécutives d'un enfant âgé de 6 ans. *Cahiers de Neuropsychologie Clinique*, 6, 36-41.
- New, B., Pallier, C., & Ferrand, L. (2005). Manuel de lexique 3. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(3), 516-524.
- New, B., Pallier, C., Ferrand, L., Matos, R. (2001) Une base de données lexicales du français contemporain sur internet: LEXIQUE, *L'Année Psychologique*, 101, 447-462. <http://www.lexique.org>
- Nouraey, P., Ayatollahi, M. A., & Moghadas, M. (2021). Late Language Emergence: A literature review. *Sultan Qaboos University medical journal*, 21(2), e182–e190. <https://doi.org/10.18295/squmj.2021.21.02.005>
- Open lexicon*. (s. d.). <http://www.lexique.org/shiny/openlexicon/>
- Oshima-Takane, Y., Goodz, E., & Derevensky, J. L. (1996). Birth order effects on early language development: Do secondborn children learn from overheard speech?. *Child development*, 67(2), 621-634.
- Pallaud, B. (1993). Quelques aspects de l'interaction chez l'enfant en Grande Section maternelle, CALAP, 10, 73-88. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, (10), 73-88.
- Parisse, C. & Le Normand, M. T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa, UNADREO*, 97,10-30.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. G., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew Effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 22–33
- Perry, L. K., Prince, E. B., Valtierra, A. M., Rivero-Fernández, C., Ullery, M. A., Katz, L., Laursen, B., & Messinger, D. S. (2018). A year in words: The dynamics and consequences of language experiences in an intervention classroom. *PLOS ONE*, 13(7), e0199893. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199893>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387–400. doi:10.1016=j.ecresq.2012. 01.001

- Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 39, 99-118. <https://doi.org/10.3917/cont.039.0099>
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. J., & Curby, T. W. (2009). Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review*, 38(1), 102–120.
- Price, L. H., van Kleeck, A., & Huberty, C. J. (2009). Talk during Book Sharing between Parents and Preschool Children: A Comparison between Storybook and Expository Book Conditions. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171–194. <http://www.jstor.org/stable/20462724>
- Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Shapiro, G., Broene, P., Jenkins, F., Fletcher, P., Quinn, L., Friedman, J., Ciarico, J., Rohacek, M., Adams, G., & Spier, E. (2010). Head Start Impact Study. Final Report. *Administration for Children & Families*.
- 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>
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Maher Ridley, S. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12(2), 209-224.
- Reilly, S., & McKean, C. (2023). Creating the conditions for robust early language development for all—Part 1: Evidence-informed child language surveillance in the early years. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(6), 2222-2241.
- Rescorla L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 48(2), 459–472. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/031\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/031))
- Roberts, J. E., Burchinal, M., & Durham, M. (1999). Parents' report of vocabulary and grammatical development of African American preschoolers: child and environmental associations. *Child development*, 70(1), 92–106. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00008>
- Rondal, J. A. (1978). *Langage et éducation* (Vol. 74). Editions Mardaga.
- Roulstone, S., Law, J., Rush, R., Clegg, J. & Peters, T. (2011) Investigating the role of language in children's early educational outcomes. Bristol: UK Department of Education.

- 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>
- Rowe, M. L., & Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science (New York, N.Y.)*, 323(5916), 951–953. <https://doi.org/10.1126/science.1167025>
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. In *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 7-55). Academic Press.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Education. Can rating pre-K programs predict children's learning?. *Science (New York, N.Y.)*, 341(6148), 845–846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Schmerse, D. (2020). Preschool quality effects on learning behavior and later achievement in Germany: Moderation by socioeconomic status. *Child Development*, 91(6), 2237-2254
- Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(4), 264-275.
- Sengonul, T. (2022). A review of the relationship between parental involvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32-57.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care. (2018). *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>.
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.
- Smidt, W., & Embacher, E. M. (2020). How do activity settings, preschool teachers' activities, and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 864-883.
- Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride-Chang, C., Tardif, T., Li, H., Liang, W., Zhang, Z., & Shu, H. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: an 8-year longitudinal study. *Developmental science*, 18(1), 119–131. <https://doi.org/10.1111/desc.12190>

- Stace, K. (2022). The Effect of Morning Meetings on Positive Relationships and Negative Behaviors in Kindergarten Students.
- Stanford, E. A., Chambers, C. T., & Craig, K. D. (2005). A normative analysis of the development of pain-related vocabulary in children. *Pain, 114*(1-2), 278-284.
- Stassen Berger, K. (2015). *Psychologie du développement* (2e éd.). De Boeck. (Edition originale publiée en 2012).
- 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>
- Tompkins, V., Zucker, T. A., Justice, L. M., & Binici, S. (2013). Inferential talk during teacher–child interactions in small-group play. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 424-436. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.11.001>
- Vincent, D. (2002). Les enjeux de l’analyse conversationnelle et les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique, 30-1*, 177-198.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 63–74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Weber-Mayrer, M. M., Piasta, S. B., Ottley, J. R., Justice, L. M., & O’Connell, A. A. (2018). Early childhood literacy coaching: An examination of coaching intensity and changes in educators’ literacy knowledge and practice. *Teaching and Teacher Education, 76*, 14–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.013>
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language, and the role of adult support. *American Journal of Play, 6*(1), 39–54
- Yu, M., & Daraganova, G. (2015). Children’s early home learning environment and learning outcomes in the early years of school. *The longitudinal study of Australian children annual statistical report, 63-82*.
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics, 124*(1), 342–349. doi:10.1542=peds.2008-2267

Zimmermann, D. (1981). Observation et communication non-verbale en école maternelle.

FeniXX

Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation – engagement

Grille d'analyse de l'engagement

Enseignant :

Activité :

Durée de l'activité :

Classe :

Effectif :

Date de la vidéo :

		Temps d'apparition du comportement dans la vidéo	Fréquence de la production par minute
Maintien de l'échange	Nombre de tour de parole		
	Nombre moyen de tour de parole par échange		
	Nombre de tour de parole supérieur à 4		
Prise de parole	Nombre de prise d'initiative spontanée vers un adulte		
	Nombre de prise d'initiative vers un camarade		
	Nombre de prise d'initiative spontanée non dirigée		
	Réponses aux sollicitations de l'enseignante		
	Prise de parole simultanée du groupe		
	Fréquence totale des prises de paroles spontanées		

Annexe 2 : Guide de cotation – engagement

Guide de cotation – grille d’analyse de l’engagement

Consignes générales :

- La cotation se fait sur base des retranscriptions de vidéos réalisées au préalable.
- Le temps est indiqué dans la grille d’analyse, au sein de l’item correspondant, pour chaque occurrence relevée.
- Il est préconisé d’indiquer le temps à côté de l’occurrence en minutes et en secondes (ex. 5’34). Il est recommandé de coter le temps au début de l’occurrence.
- Les items ne sont pas exhaustifs : certains comportements apparaissent mais peuvent ne pas être codés.
- Les items peuvent ne pas être mutuellement exclusifs. Pour mieux rendre compte de certaines productions, un double codage de certaines productions peut être réalisé (ex. mangerons > flexion pluriel et futur).
- Les productions qui comportent une altération phonologique sont comptabilisées dans la mesure où l’erreur n’empêche pas la cotation de la cible.
- Les productions en contexte de chanson ne sont pas comptabilisées uniquement pour la grille d’analyse de l’engagement. Ainsi, nous comptons les chansons comme des prises de parole mais nous n’analysons pas leur contenu.
- Une réponse en chœur est comptée comme une unique production.

Consignes spécifiques par items :

Maintien de l’échange

Sont comptabilisés le nombre de tours de parole dès lors qu’il y en a minimum 3 et ce quel que soit le nombre de partenaire conversationnel. Au moins deux personnes doivent interagir pour qu’il y ait une conversation (un adulte / un enfant ou deux enfants au minimum). Un échange conversationnel est composé de tours de parole portant sur un même thème. Cependant, si un enfant intervient avec un nouveau thème, l’échange se poursuit et n’est pas considéré comme rompu si la conversation continue avec d’autres enfants. Un tour de parole est défini comme un intervalle durant lequel un participant possède le rôle de locuteur (Sacks et al., 1974). Ainsi, nous comptons comme un nouveau tour de parole à chaque changement de locuteur. Dans le cas où il y a des prises de parole simultanées, la cotation varie selon les situations. Si les enfants répondent tous en chœur, nous comptabilisons comme un tour de parole c’est-à-dire que le

groupe classe correspond à un seul locuteur. Au contraire si les enfants répondent de façon individuelle mais en même temps, chaque réponse intelligible est comptée comme un tour de parole distinct. L'utilisation d'énoncés minimaux (ex. oui, mhh, d'accord, ...) et de stratégies de maintien de l'échange (ex. répétitions, allongements, ...) sont considérés comme des tours de parole dans la mesure où ils permettent de maintenir la conversation. De même, les phrases incomplètes ou la production d'une fin de phrase isolée constituent un tour de parole. Lorsqu'un échange conversationnel est entrecoupé de *brouhaha*, mais qu'il continue après, nous considérons que l'échange se poursuit.

Le nombre de tour de parole est indiqué entre parenthèses à la suite du temps du début de l'échange conversationnel (ex. 14'05 (9) signifie qu'à 14 minutes 05 secondes, un échange conversationnel composé de 9 tours de parole a débuté sur un thème). Le nombre moyen de tour de parole par échange est calculé de la manière suivante : le nombre de tour de parole est additionné, puis divisé par le nombre total d'échange conversationnel (ex : 14'05 (9) – 21'32 (12) -> 21 tours de parole et 2 échanges conversationnels : $21/2 = 10,5$). Par ailleurs, nous comptabilisons également le nombre de conversations supérieures à quatre tours de parole.

Prise de parole

- Prise de parole spontanée vers un adulte :

On comptabilise le nombre de prise de parole spontanée envers un adulte. Le caractère spontané de la prise de parole comprend les demandes de participation de la part de l'élève (ex. en levant le doigt, bâton de parole) ainsi que les prises de parole sans demande et pour lesquelles on n'attendait pas de production de la part de l'enfant. On identifie une prise de parole comme étant spontanée lorsque l'enfant prend la parole de lui-même en rebondissant sur ce qui est dit ou en apportant un nouveau sujet.

- Prise de parole vers un ou plusieurs camarades :

On comptabilise le nombre de prise de parole spontanées ou non envers un ou plusieurs camarades.

- Prise de parole non dirigée :

On comptabilise les prises de parole qui ne sont pas dirigées vers un individu ou lorsqu'il s'agit d'une production dont l'interlocuteur n'est pas identifié. On prend en compte :

- Les verbalisations d'action
- Les répétitions de productions

- Réponses aux sollicitations de l'enseignante :

On comptabilise le nombre de réponse produite par l'enfant suite aux sollicitations de l'adulte. On prend en compte l'ensemble des réponses en lien avec la sollicitation de l'enseignant. Les sollicitations peuvent être :

- Une interpellation (ex. désignation de l'enfant par son prénom ou par pointage)
- Une question posée à un enfant ou à l'ensemble du groupe
- Une phrase en suspens où l'enseignante attend une réponse de la part d'un enfant ou de l'ensemble du groupe (ex. il mange des)
- Une répétition sur demande ou sous-entendu par l'enseignant

Cependant, on ne comptabilise pas lorsque l'enfant répond à la question sur un autre thème.

- Prise de parole inintelligible du groupe :

On comptabilise le nombre de prise de parole simultanée qui altère la qualité des productions. On considère que les productions sont non intelligibles lorsque l'environnement sonore empêche la bonne compréhension. Cependant, on ne tient pas compte des réponses en « chœur » quand elles sont distinctes.

- Total des prises de paroles :

Pour calculer le total des prises de paroles au cours de l'activité, les occurrences de chaque type de prises de paroles sont additionnées (ex. spontanée vers un adulte : 15 + vers un camarade : 12 + non dirigée : 2 + réponses aux sollicitations : 31 + inintelligible : 5 = 65)

- Fréquence par minute :

La fréquence par minute est calculée pour chaque item. Pour l'obtenir, il faut multiplier par 60 (une minute) et diviser par le temps de la vidéo en secondes (par ex. $65 \times 60 / 920 = 4,24$).

Annexe 3 : grille d'observation – lexique

Grille d'analyse du lexique

Enseignant :

Activité :

Durée de l'activité :

		Temps d'apparition dans la vidéo	Mot / occurrence	Nombre de fois où le mot apparaît	Total (par classe et fréquence des mots)
CLASSE GRAMMATICALE DES MOTS	Noms communs				
	Adjectifs qualificatifs				
	Verbes				
	Mots de remplissage				
ETATS MENTAUX					
FREQUENCE DES MOTS	Niveau 1	Noms			
		Verbes			
		Adjectif			
	Niveau 2	Noms			
		Verbes			
		Adjectifs			
	Niveau 3	Noms			
		Verbes			
		Adjectifs			

			Temps d'apparition dans la vidéo	Occurrence
ACCES A LA SIGNIFICATION DES MOTS	Définit un terme	Donne une explication		
		Utilise un synonyme		
	Demande une précision concernant un mot			

Annexe 4 : guide de cotation – lexique

Guide de cotation – grille d’analyse du lexique

Consignes générales :

- La complétion des grilles est réalisée sur base des retranscriptions de vidéos, réalisées au préalable.
- Il est préconisé d’indiquer le temps dans la colonne dédiée en minutes et secondes afin d’être le plus précis possible et de pouvoir calculer ultérieurement la fréquence par minute.
- Certains items sont codés plusieurs fois (exemple : « maman » apparaît dans Classe grammaticale des mots et dans Fréquence des mots mais pas dans Mots abstraits car « maman » est concret)
- Les productions qui comportent une altération phonologique sont comptabilisées dans la mesure où l’erreur n’empêche pas la cotation de la cible.
- Les productions initiées par l’enseignante et terminées par les élèves ne sont pas comptées (exemple : « aujourd’hui on est jeu... » « ...di » -> jeudi ne sera pas compté).
- Les items produits lors d’une chanson ou une comptine ne sont pas pris en compte.
- En cas de reprise d’une même production, la cotation varie selon le contexte. Si l’enfant répète parce qu’il n’a pas été entendu lors de la première production, une production unique sera comptabilisée. Si l’enfant répète pour clarifier ou insister dans le cadre de l’interaction, toutes les productions seront comptabilisées.

Consignes spécifiques par items :

Classe grammaticale des mots :

Sont relevées différentes natures de mots : noms, verbes et adjectifs qualificatifs, ainsi que les mots de remplissage utilisés par les élèves.

Les mots répertoriés sont inscrits dans le tableau, afin d’en observer la fréquence. Un mot qui apparaît à plusieurs reprises, ne sera noté qu’une seule fois, le comptage de ces mots sera inscrit dans la colonne « nombre de fois où le mot apparaît ».

Seuls les noms communs et les adjectifs qualificatifs doivent figurer dans la grille. Les auxiliaires ne sont pas répertoriés (exemple : « j’ai mangé » -> « manger » doit apparaître dans le tableau, pas « l’auxiliaire avoir »). De même que le verbe aller utilisé pour conjuguer le futur proche (exemple : « je vais prendre », « je vais aller faire » -> « prendre » et « faire » sont comptabilisés).

Est considéré mot de remplissage, tout mot générique utilisé à la place du bon terme (truc, machin, bidule, l'autre, chose, ...), mais également les mots tels que « heuuu », « baaaa », Le total sera calculé pour chaque catégorie (total de noms, total de verbes, total d'adjectifs et total de mots de remplissages produits).

Fréquence des mots :

La fréquence d'occurrence des mots (noms, verbes et adjectifs) est observée en utilisant une base de données disponible sur le site internet Lexique.org, plus précisément OpenLexicon (disponible via ces liens : <http://www.lexique.org/> -> cliquer sur « Recherche en ligne dans Lexique 3.83 », ou directement : <http://www.lexique.org/shiny/openlexicon/>).

Les mots répertoriés dans « Classe grammaticale des mots » sont repris un à un dans Lexique.org (catégorie « Mot »). La fréquence d'occurrence donnée dans la catégorie « fréquencefilm2 » correspond à la fréquence d'un mot donné selon le corpus de sous-titres, par million d'occurrences. Cette fréquence est utilisée pour les noms et les adjectifs. La fréquence d'occurrence donnée dans la catégorie « frqlemfilms2 » correspond à l'ensemble des fréquences des formes fléchies de chaque lemme selon le corpus de sous-titres. Cette fréquence est utilisée pour les verbes uniquement.

Exemples :

Ouvrir le lexique

The screenshot shows the search results for the word 'université'. The interface includes a search bar with 'université' entered, and several filters: 'téléphone', 'laisse-moi', 'cgramme', 'frqlemfilms2', and 'fréquencefilms2'. The results table shows the following data:

Mot	téléphone	laisse-moi	cgramme	frqlemfilms2	fréquencefilms2
université	Tous	Tous	Tous	Tous	Tous
université	Site yniVER	université	NOM	40,64	38,22

La fréquence d'occurrence du nom « Université » est de 38,22.

The screenshot shows the search results for the word 'voir'. The interface includes a search bar with 'voir' entered, and several filters: 'téléphone', 'laisse-moi', 'cgramme', 'frqlemfilms2', and 'fréquencefilms2'. The results table shows the following data:

Mot	téléphone	laisse-moi	cgramme	frqlemfilms2	fréquencefilms2
voir	Tous	Tous	VER	Tous	Tous
voir	VWAR	voir	VER	4119,43	1401,1

La fréquence d'occurrence du verbe « voir » est de 4119,93.

Les noms, les verbes et les adjectifs sont ensuite classés selon 3 niveaux de fréquence d'occurrence. Le premier niveau concerne les mots ayant une fréquence d'occurrence strictement supérieure à 550. Le deuxième niveau se rapporte aux termes dont la fréquence

d'apparition oscille entre 150 et 550. Le troisième et dernier niveau est relatif aux mots qui ont une fréquence d'occurrence strictement inférieure à 150.

Les colonnes « temps d'apparition », « nombre de fois où le mot apparaît » et « mots abstraits (états mentaux) » n'étant pas à compléter pour ces items, les cases ont été noircies.

États mentaux :

Sont comptés les mots employés pour faire part d'états mentaux (émotions, états d'esprit, sentiments, tout ce qui ne peut être vu ou touché en opposition au vocabulaire concret) dans une phrase. Les productions d'un élève sont prises en compte quel que soit son interlocuteur (adulte ou pair).

Ces occurrences sont matérialisées dans la grille par des bâtonnets (/).

Fréquence par minute :

La fréquence par minute est calculée pour les diverses classes grammaticales ainsi que les fréquences des mots. Pour cela, le total de chaque classe et fréquence est divisée par le temps en secondes de la vidéo, puis multiplié par 60.

Accès à la signification des mots :

La case « Accès à la signification des mots » est complétée lorsque l'enfant définit un terme ou en demande la signification.

Est prise en compte dans la catégorie « définit un terme », toute explication donnée par l'enfant sur un mot de vocabulaire à un camarade ou à un adulte, suite à une sollicitation ou non. Il en va de même pour l'utilisation du synonyme d'un terme employé par l'adulte ou par un autre élève et toute demande de précision (définition, exemple, ...). Ces occurrences sont matérialisées dans la grille par des bâtonnets (/).

Résumé

L'impact positif de la posture de l'enseignant et du langage adressé à l'enfant sur le langage des élèves dans la classe n'est plus à démontrer (Hadley et al., 2023). Le langage se développe dans le cadre d'interactions de qualité (Burchinal et al., 2010). Dès lors, le rôle des enseignants est important, dès la maternelle, comme le soulignent Hadley et al. (2023). Il y a donc un lien positif entre le langage des enfants et les interactions des enseignants (Perry et al., 2018). Grâce à un travail collaboratif enseignant-logopède, SOLEM (« Soutenir et Observer le Langage de l'Enfant en Maternelle ») permet l'amélioration de la qualité des interactions élèves-enseignants (Leroy et al., 2018). SOLEM est un dispositif collaboratif qui propose un accompagnement des enseignants par des logopèdes afin d'observer les capacités de communication des enfants et de mettre en place des stratégies de soutien au développement langagier en classe en fonction des besoins de leurs élèves.

Ce mémoire porte deux objectifs. Le premier est de regarder les effets du dispositif SOLEM sur l'engagement et l'aisance des élèves en classes. Le second consiste à voir si la production lexicale est plus importante et de meilleure qualité grâce aux stratégies mises en place par les enseignantes bénéficiant de SOLEM.

Au niveau méthodologique, nous avons observé les interactions des élèves et leurs productions lexicales dans deux classes de 1^{ère} année et deux classes de 2^{ème} année de maternelle grâce à des grilles d'observation. Une enseignante de chaque niveau scolaire est accompagnée (SOLEM), les autres étant considérées comme groupe *témoin*. Les participants ont été filmés à quatre reprises durant l'année au sein de la classe, lors d'activités de lecture partagée, de jeu conjoint et de rituels. Après avoir transcrit les vidéos, des grilles d'observation ont été complétées. L'évolution de chaque groupe par rapport à lui-même a été analysée ainsi que la comparaison entre les classes SOLEM et témoin de chaque niveau scolaire.

Les résultats quantitatifs et qualitatifs ont montré que les enfants de 1^{ère} maternelle dont l'enseignante a mis en place des stratégies grâce à SOLEM ont eu un meilleur engagement, avec notamment plus de prises de parole spontanées et ont maintenu des conversations. Ils ont également produit davantage le lexique varié, peu fréquent et d'états mentaux. Pour les classes de 2^{ème} maternelle, les observations qualitatives vont globalement dans le même sens, mais pas les résultats quantitatifs, notamment parce que l'enseignante *SOLEM* est moins présente en classe et que sa participation au dispositif est plus récente.