

Les interactions enseignant/enfants comme soutien au développement langagier des enfants en classe maternelle

Sandrine Leroy , Lisandre Bergeron-Morin, Lise Desmottes et Christelle Maillart

Résumé

L'école maternelle constitue un contexte privilégié pour soutenir le développement du langage et de la communication des enfants. La qualité des interactions entre l'enseignant et les enfants de sa classe est reconnue comme étant l'aspect le plus déterminant de la qualité éducative, notamment en ce qui concerne le développement langagier. Cet article a pour objectif de faire un survol de la littérature sur le développement du langage des enfants en contexte préscolaire, sur le rôle que peut y jouer l'enseignant, ce qui ouvre des perspectives quant aux modalités de développement professionnel des enseignants en maternelle.

Mots-clé: contexte éducatif préscolaire – interactions enseignant/enfants – soutien au développement langagier – qualité

Abstract

Early childhood education is a privileged context for children to develop their language and communication abilities. Quality of interactions between teachers and children is recognized as being the most determining aspect of the educational quality, in particular regarding language development. It is demonstrated that the quality of teacher/children interactions plays a protective role on language and communication development for vulnerable children. In this brief review of literature, we are interested in the teacher's role on preschool-aged children's language development, and in the quality of teacher/children interactions. Perspectives for professional development models that support language development in early childhood education are also discussed.

Keywords: early childhood education – teacher-children interactions – language development support - quality

1. Développement langagier et contexte éducatif

Il est largement reconnu que l'input langagier dont les enfants bénéficient est un prédicteur de leur développement langagier (notamment Girolametto & Weitzman, 2002; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, & Levine, 2002). C'est dire que les différences interindividuelles quant au développement langagier peuvent en partie s'expliquer par des différences en termes de quantité et de qualité du langage adressé à l'enfant. Il apparaît que la qualité de l'input langagier varie entre autres en fonction du niveau socioéconomique des familles (notamment Hoff, 2003). Par rapport à leurs pairs issus de milieux plus favorisés, les enfants issus de milieux plus défavorisés reçoivent un input de moindre qualité et sont alors plus à risque de vivre des difficultés au niveau de leurs apprentissages. La présence de difficultés langagières peut, en conséquence, constituer un frein pour la réussite éducative

En effet, le langage oral constitue la base sur laquelle peut s'appuyer la littératie¹. Par exemple, disposer d'un vocabulaire riche et varié permet de mieux comprendre le sens des mots lors de la lecture d'une histoire. Les résultats de Duncan et al. (2007), qui proviennent de l'analyse des données de six études longitudinales (N= 36 000 enfants), soulignent que le développement de la littératie à la maternelle constitue, après la numératie, le deuxième plus important facteur permettant de prédire la réussite éducative de l'enfant en troisième année primaire. Dès lors, ces données soulignent l'importance de promouvoir le développement des habiletés langagières chez les jeunes enfants pour soutenir leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, et de façon plus globale leur réussite éducative présente et future et ce, en particulier pour les enfants issus de milieux plus défavorisés.

2. Effet protecteur de la fréquentation d'un contexte éducatif

A l'heure actuelle, une proportion importante d'enfants d'âge préscolaire fréquente un contexte éducatif et le langage qu'ils y expérimentent va avoir une influence considérable sur leur propre développement langagier (Girolametto & Weitzman, 2002; Huttenlocher, et al., 2002). Les enseignants sont en effet des acteurs privilégiés au niveau du développement langagier des enfants car ils rencontrent de nombreuses opportunités d'utiliser des pratiques éducatives riches et stimulantes, permettant de soutenir le langage et la communication des enfants. Les interactions qui se mettent en place au sein de la classe, aussi bien avec l'enseignant qu'avec les pairs, permettent aux enfants d'entendre et d'utiliser de nouveaux mots, de nouvelles phrases et expressions, de mieux comprendre leur sens, etc. Quand l'enseignant utilise des constructions grammaticales plus complexes, l'enfant est capable de produire des énoncés plus complexes (Huttenlocher et al., 2002). L'enseignant est ainsi un modèle langagier pour les enfants de sa classe. Les interactions quotidiennes dont les enfants bénéficient au sein de leur contexte éducatif préscolaire

¹ Selon l'OCDE, la littératie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »

jouent donc un rôle essentiel dans le développement de leurs habiletés langagières et communicationnelles.

Il a effectivement été démontré que la qualité des interactions en contexte préscolaire joue un effet protecteur sur le développement langagier des enfants, rôle qui serait particulièrement significatif pour les enfants plus vulnérables, issus de milieux précarisés (notamment Burchinal Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010). Les résultats d'études réalisées au Québec démontrent que la proportion d'enfants vulnérables dans au moins un domaine de développement à la maternelle a tendance à diminuer lorsque l'enfant fréquente régulièrement un service éducatif, passant de 44,3% (enfants ne fréquentant aucun service éducatif en petite enfance) à 23% (enfants ayant bénéficié d'un service éducatif régulier) (INSPQ, 2016). La fréquentation d'un contexte éducatif permet donc de diminuer le fossé existant entre les enfants issus de milieux défavorisés et les enfants issus de milieux favorisés.

Cependant, pour soutenir les enfants plus vulnérables, la simple fréquentation d'un contexte éducatif n'est pas une condition suffisante. En effet, les effets positifs de la fréquentation d'un contexte éducatif préscolaire ne se feraient sentir que si la qualité éducative y est suffisamment élevée (Burchinal et al., 2010). C'est en fréquentant un contexte éducatif présentant un niveau élevé de qualité, dans lequel ils bénéficient de relations positives, que les enfants reçoivent un accompagnement leur permettant de développer de meilleures habiletés en numératie ainsi qu'en littératie. Il est donc essentiel de s'intéresser à la qualité éducative des milieux préscolaires et plus précisément, en ce qui concerne le développement langagier, à la qualité des interactions entre l'enseignant et les enfants.

3. Qualité du contexte éducatif

3.1. *Classroom Assessment Scoring System comme mesure des interactions enseignant/enfants*

Selon une méta-analyse de Sabol, Hong, Planta et Burchinal (2013), qui s'est intéressée aux corrélations entre différentes mesures de la qualité éducative et le développement des enfants, la qualité des interactions entre l'enseignant et les enfants de sa classe est l'aspect le plus déterminant de la qualité éducative, notamment en ce qui concerne le développement langagier. Les interactions consistent en des échanges quotidiens, qu'ils soient de nature sociale et/ou éducative, que les enseignants et les enfants entretiennent les uns avec les autres. Il ressort que la qualité de ces interactions, plus que d'autres aspects intervenant dans la qualité de la classe, est primordiale pour améliorer les habiletés académiques et socio-émotionnelles précoces des enfants. L'outil le plus couramment utilisé pour mesurer la qualité des interactions en classe de maternelle est le CLASS PreK (Classroom Assessment Scoring System ; Pianta, La Paro, & Hamre, 2005). Cet outil permet d'observer les interactions socio-émotionnelles et éducatives qui contribuent au développement des compétences sociales et à la réussite éducative des enfants. Dix

dimensions, réparties en trois domaines, sont ainsi observées. Les trois domaines concernés sont (1) le soutien émotionnel; (2) l'organisation de la classe; et (3) le soutien aux apprentissages.

Dans le CLASS Pre-K, quatre dimensions caractérisent le "*soutien émotionnel*" à savoir le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et la prise en considération du point de vue de l'enfant. Une intervention de qualité amène l'adulte à favoriser et à maintenir un climat positif dans sa classe. L'enseignant y fait preuve d'affection, montre son enthousiasme, s'ajuste aux émotions des enfants, instaure un respect mutuel. Il s'agit de prendre du plaisir à être ensemble et profiter pleinement des moments partagés. Pour soutenir adéquatement les enfants, les démonstrations de sentiments négatifs sont à proscrire. Dans un environnement de qualité, l'enseignant est sensible à l'ensemble des enfants et est en mesure de dire s'ils ont besoin ou non de réconfort, d'aide. Un environnement de qualité qui tient compte du point de vue de l'enfant favorise l'autonomie des enfants, leur offre de nombreuses occasions de s'exprimer et de bouger. Lorsqu'une personne répond aux besoins de l'enfant, tout en le rassurant et en l'apaisant, elle devient alors une figure affective stable et sécurisante pour lui. Elle instaure alors une base rassurante propice aux apprentissages et au développement d'habiletés sociales et scolaires.

L'"*organisation de la classe*" regroupe trois dimensions à savoir la gestion des comportements des enfants, la productivité et les modalités d'apprentissage mises en place dans le groupe ou la classe. Dans un contexte de qualité, l'enseignant gère les comportements de manière proactive afin de maximiser les opportunités d'apprentissage. L'enseignant utilise des méthodes efficaces pour prévenir et rediriger les mauvaises conduites. Les consignes formulées sont claires, les enfants savent ce que l'on attend d'eux et leur attention est portée sur les occasions d'apprentissage. Les activités de la classe sont planifiées de manière adéquate, en tenant compte du rythme d'apprentissage des enfants, les transitions sont rapides et efficaces. Afin de maximiser l'engagement des enfants dans les activités, l'enseignant propose une variété de matériels et les présente de différentes manières au cours de la journée.

Le "*soutien aux apprentissages*" regroupe trois dimensions que sont le développement de concepts, la qualité de la rétroaction et le modelage langagier. Ce domaine renvoie donc aux stratégies qui sont utilisées pour stimuler le développement cognitif et langagier des enfants. Ceux-ci sont invités à exprimer leurs idées, leur manière de penser, renforçant en conséquence leurs capacités d'analyse et de raisonnement. L'attention est portée sur le processus (la démarche de réflexion) plutôt que sur le résultat. La qualité de la rétroaction fait référence à l'étayage et aux fréquents échanges de type aller-retour entre l'adulte et les enfants. Il existe donc de nombreux dialogues entre l'enseignant et les enfants dans lesquels les enfants sont encouragés à exprimer leurs idées, ce qui leur procure de nombreuses opportunités pour développer leur langage. Une attention particulière est également portée sur le modelage langagier. Un contexte éducatif de qualité se caractérise par des conversations fréquentes, l'emploi de questions ouvertes plutôt que de questions fermées. La reformulation par l'enseignant des idées, des propos

des enfants, ainsi que la description à voix hautes de ses actions ont également un impact positif sur le développement langagier ultérieur.

3.2. *Qualité des interactions et développement langagier*

Différentes études ont mis en évidence des corrélations entre les domaines du CLASS, qui s'intéressent à la qualité des interactions, et le développement des habiletés sociales et académiques. Curby, Rimm-Kaufman et Ponitz (2009) mettent en évidence que les enfants qui bénéficient d'un contexte classe caractérisé par un haut soutien émotionnel présentent de meilleures compétences sociales. Selon Mashburn, Pianta, Barbarian, Bryant, Hamre et Howes (2008), le soutien aux apprentissages est le plus fort prédicteur de la réussite académique des enfants à la fin de la période préscolaire, en comparaison aux caractéristiques structurelles de la qualité de l'environnement que sont la formation de l'enseignant, la taille de la classe ou encore le ratio enseignant/enfants. De plus, le soutien aux apprentissages semble être le domaine le plus lié au développement langagier des enfants (Mashburn et al., 2008). Selon Curby et al. (2009), le développement de concept, plus que la qualité de la rétroaction, est un prédicteur important du gain académique, notamment en ce qui concerne le vocabulaire réceptif. En conséquence, le développement de concept joue un rôle au niveau du développement langagier. En effet, un soutien de haute qualité quant au développement de concepts sous-entend que l'enseignant fait appel à des habiletés langagières complexes chez les enfants : raisonner, exprimer une opinion, intégrer les nouveaux concepts avec les connaissances existantes et faire des liens avec leurs expériences personnelles.

Une bonne qualité des interactions enseignant/enfants semble donc nécessaire pour favoriser le développement langagier des enfants. Cependant, le niveau langagier initial des enfants va avoir des répercussions sur le soutien dont ils vont pouvoir bénéficier. Dans leur étude, Gosse, McGinty, Mashburn, Hoffman et Pianta (2014) ont montré que les enfants présentant de meilleures habiletés langagières au début de l'année profitent davantage d'un support aux apprentissages de haute qualité car, contrairement aux enfants plus vulnérables sur le plan langagier, celui-ci leur serait plus accessible. En effet, disposer de bonnes habiletés langagières permet de participer, d'échanger son avis et de prendre des risques lors des échanges verbaux. En retour, les enseignants se sentent plus aptes à mener des conversations riches et vont avoir plus de facilité à s'adapter au niveau langagier des enfants déjà à l'aise verbalement. Dès lors, les enfants présentant un bon niveau langagier initial bénéficient de plus d'interactions enseignant/enfants de qualité que leurs pairs présentant des compétences linguistiques plus faibles. Ces derniers vont présenter très peu d'engagement dans les activités, fournissant peu d'opportunités aux enseignants de s'adapter à leur niveau et, en conséquence, de les soutenir dans leur développement langagier. Dès lors, les enfants plus vulnérables sur le plan langagier ne vont pas autant bénéficier de l'effet protecteur d'un haut soutien aux apprentissages. Pour les enfants présentant un plus faible niveau langagier, c'est la présence d'un haut soutien émotionnel

qui va permettre de promouvoir leur développement langagier. Le soutien émotionnel a une relation directe avec le développement langagier des enfants, mais seulement pour les enfants dont les capacités de langage initiales étaient relativement faibles. Un contexte dans lequel les enfants peuvent établir une relation forte avec leur enseignant et s'engager de manière positive dans des interactions verbales significatives a des répercussions bénéfiques sur leur développement langagier. Dans un tel contexte facilitateur, il est plus facile pour l'enseignant de s'ajuster aux besoins langagiers de l'enfant et de lui fournir un étayage adéquat. Il ressort donc que les enfants présentant un haut niveau de développement langagier ont besoin d'un soutien aux apprentissages de qualité pour pouvoir évoluer, alors que les enfants les plus faibles sur le plan langagier doivent bénéficier d'abord d'un bon soutien émotionnel. Le soutien émotionnel serait nécessaire pour que ces enfants puissent profiter du soutien à l'apprentissage, même si ce dernier est de haute qualité.

3.3. *Portrait de la qualité des interactions*

Dans le CLASS, chaque dimension est mesurée à l'aide d'une échelle de Likert à 7 points, avec un score de 1 à 2 considéré comme faible, de 3 à 5 considéré comme moyen, et de 6 à 7 considéré comme élevé. Bien qu'il y ait des différences d'une étude à l'autre, entre autres en fonction du contexte dans lequel les observations ont eu lieu (âge des enfants, contexte éducatif, ratio enseignant/enfants etc.), il ressort communément que les scores sont significativement plus bas pour le "soutien à l'apprentissage" que pour les autres domaines (notamment, Pakarinen et al., 2010; Hamre, Hatfield, Pianta, & Jamil, 2014). Force est de constater qu'il existe un écart entre les scores associés au « soutien à l'apprentissage » (niveau faible) et ceux au « soutien émotionnel » et à l'« organisation de la classe » qui se situent plutôt dans un niveau moyen à élevé, même lorsque le soutien à l'apprentissage est plus élevé, comme c'est le cas en Finlande (Pakarinen et al., 2010).

Burchinal et al. (2010) émettent l'hypothèse que pour le domaine « soutien à l'apprentissage » un seuil de qualité minimal est nécessaire pour qu'il soit corrélé au développement langagier des enfants. Or, dans leur étude réalisée aux États-Unis, seules 13% des 671 classes préscolaires observées atteignaient ce seuil estimé autour de 3.25 (qualité moyenne à faible). Ce constat est préoccupant puisque ce domaine tient compte de la fréquence d'utilisation de plusieurs techniques de soutien du développement langagier par l'enseignant.

Un autre constat concerne l'hétérogénéité importante dans la qualité des interactions observées dans les services éducatifs en petite enfance. Une étude menée en Finlande par Salminen et al. (2012) montre que 53% (n=26) des 49 classes observées présentent un niveau de qualité moyen à élevé dans les trois domaines; 29% (n=14) présentent une qualité moyenne dans les trois domaines; 12% (n=6) présentent une qualité moyenne dans le soutien émotionnel et l'organisation de la classe, mais une qualité plutôt faible dans le soutien à l'apprentissage; et 6% (n=3) présentent un niveau de qualité moyenne à faible dans les trois des domaines. Ce constat de l'existence d'une hétérogénéité d'un contexte éducatif à un autre est interpellant car il apparaît que les classes les plus

susceptibles de présenter un pauvre soutien aux apprentissages sont celles qui accueillent un nombre élevé d'enfants issus de milieux défavorisés. Par exemple, une étude menée par LoCasale-Crouch et al. (2007) auprès de 692 classes préscolaires montre que 67% d'entre elles présentent un niveau faible, pauvre ou médiocre au niveau de la qualité du soutien aux apprentissages. Ce constat de l'existence d'une hétérogénéité d'un contexte éducatif à un autre est interpellant car il apparaît dans cette étude que les classes présentant la plus pauvre qualité sont fréquentées par une plus haute proportion d'enfants issus de milieux plus précaires, suggérant que les enfants qui ont le plus besoin d'interactions de qualité fréquentent un contexte éducatif où celles-ci sont moins présentes.

3.4. *Portrait de l'utilisation de stratégies de soutien au développement langagier*

Un bon modelage langagier permet de mieux soutenir les apprentissages des enfants et d'augmenter la qualité des interactions. S'intéresser à la qualité du soutien langagier est donc essentiel. Il existe un certain nombre de stratégies qui facilitent le développement langagier à l'âge préscolaire et les enseignants occupent une place privilégiée pour les utiliser. Les stratégies de stimulation langagières vont permettre de cibler des structures linguistiques permettant de mieux soutenir le développement langagier des enfants. Les stratégies de stimulation du langage sont fréquemment réparties en trois groupes (notamment Girolametto et al., 2002): (1) s'ajuster à l'enfant, (2) promouvoir la participation de l'enfant dans les interactions (par exemple, adopter un débit de parole plus lent, utiliser des questions ouvertes...), (3) utiliser des stratégies d'étayage langagier (par exemple, reformuler, allonger ce que l'enfant dit, modéliser...).

L'utilisation de ces diverses stratégies a des effets positifs sur ce que Piasta, Justice, Cabell, Wiggins, Turnbull et Curenton (2012) nomment la « sensibilité conversationnelle » (« *conversational responsivity* ») de l'adulte. Un adulte présentant une bonne sensibilité conversationnelle est un adulte qui encourage la participation active et continue des enfants lors des échanges en instaurant un climat émotionnel positif et en utilisant une variété de techniques pour mieux soutenir l'enfant lors de ses interactions.

Toutefois, ces stratégies ne sont pas toujours utilisées de manière systématique dans la pratique. Un certain nombre d'études met en évidence l'emploi peu fréquent des stratégies langagières. Par exemple, les résultats obtenus auprès de 49 enseignants préscolaires par Piasta et al. (2012) montrent également une utilisation particulièrement faible des stratégies d'étayage langagier incluant la reformulation/l'allongement, les explications, le modelage de langage décontextualisé.

4. Améliorer la qualité des interactions enseignant/enfants

Afin de favoriser la réussite éducative de l'ensemble des enfants et de contribuer à réduire les inégalités sociales, il est nécessaire d'agir de manière précoce et préventive auprès des enfants. Se soucier de l'amélioration de la qualité du soutien offert pour le développement du langage pendant la petite enfance est en conséquence essentiel.

Une première piste pour ce faire est de soutenir et d'encourager les observations de l'enseignant, qui ont une grande importance dans le domaine du soutien au développement

langagier et ce, à deux niveaux. Premièrement, elle va avoir un effet positif sur les pratiques éducatives et, en conséquence, sur les interactions enseignant/enfants. En prenant le temps d'observer sa classe, l'enseignant va identifier son fonctionnement et va connaître davantage chacun des enfants, notamment leurs intérêts et motivations. Il va alors développer une démarche réflexive lui permettant d'adapter ses pratiques éducatives de manière plus individuelle et de travailler dans une perspective plus centrée sur l'enfant. Deuxièmement, en étant plus sensibles aux tentatives de communication des enfants et en s'adaptant aux intérêts et au niveau langagier de chaque enfant, les enseignants sont capables de prolonger et d'enrichir les conversations avec les enfants (Bouchard et al., 2010). Les enseignants se sentent plus outillés pour utiliser de manière plus fréquente les stratégies de soutien au développement langagier. Un cercle vertueux se met alors en place. Des changements dans la qualité et la quantité de la participation verbale des enfants apparaissent. L'observation va donc permettre à l'enseignant de s'ajuster au niveau langagier des enfants.

Que l'enseignant amorce une réflexion sur ses propres pratiques et sur leurs effets sur les enfants paraît donc essentiel pour soutenir au mieux les enfants, surtout ceux issus de milieux plus vulnérables. La littérature suggère cependant que les formations ponctuelles et isolées ne seraient pas suffisantes pour susciter cette démarche réflexive et, d'une manière générale, pour amener des changements significatifs dans les pratiques éducatives des enseignants (notamment Markusson-Brown, Juhl, Piasta, Bleses, Højen, & Justice 2017). L'ancrage dans la pratique des connaissances théoriques abordées lors des formations serait nécessaire.

Amener des changements, tant au niveau de l'observation et de l'ajustement au niveau langagier des enfants qu'au niveau des interactions enseignant/enfants, n'est en effet pas chose aisée. Il est toutefois possible de promouvoir l'utilisation par les enseignants de stratégies langagières permettant de soutenir le développement langagier des enfants à l'aide d'une certaine diversité de modalités de développement professionnel (pour une revue, Markusson-Brown et al., 2017). Actuellement, les dispositifs ayant prouvé leur efficacité sont peu écologiques, particulièrement lourds à mettre en place, en termes de ressources financières, humaines et professionnelles. A titre d'exemple, le programme *Exceptional Coaching for Early Language and Literacy* (ExCELL), montre des résultats très positifs sur l'intégration des techniques de soutien du développement langagier par les enseignants et des effets sur le langage des enfants, contribuant même à réduire l'écart entre les enfants qui étaient plus faibles et plus forts en début d'année (Hindman, Erhart, & Wasik, 2012). Cependant, ce dispositif se déroule sur deux ans. En plus de suivre des formations mensuelles traitant de différentes thématiques sur le langage, les enseignants reçoivent un accompagnement hebdomadaire individuel dans leur groupe. Dès lors, malgré les résultats positifs observés, le besoin de développer un programme plus simplifié et facile à mettre en place quel que soit le milieu, tout en préservant les effets obtenus, se fait ressentir. Il convient donc de s'interroger sur la modalité d'accompagnement la plus efficace à mettre en place pour soutenir les enseignants dans ce rôle de soutien au développement langagier des enfants et leur permettre d'intégrer des stratégies démontrées efficaces dans leurs pratiques quotidiennes.

Dans leur méta-analyse, Markusson-Brown et al. (2017) ont évalué l'effet que peuvent avoir des programmes de développement professionnel focalisés sur le langage et la littératie sur (1) la qualité des processus (c'est-à-dire la qualité des interactions enseignant/enfants), (2) la qualité structurelle (c'est-à-dire la présence et l'emplacement de matériels pertinents pour le développement du langage et de la littératie – par exemple, le nombre et le type de livres auxquels les enfants peuvent avoir accès) ; et enfin (3) les connaissances des enseignants quant au langage et à la littératie. Ils se sont également intéressés à l'impact de ces dispositifs sur le vocabulaire réceptif des enfants, leur conscience phonologique ainsi que leur connaissance de l'alphabet. Les résultats obtenus indiquent une amélioration au niveau de la qualité des processus et de la qualité structurelle, mais pas au niveau des connaissances des éducateurs par rapport au langage et à la littératie. Il est à noter que l'effet est plus important au niveau de la qualité structurelle par rapport à la qualité des processus, ce qui laisse supposer qu'il est plus facile d'amener des changements au niveau du matériel à proposer qu'au niveau des interactions. Des effets significatifs ont été mis en évidence au niveau de la conscience phonologique et de la connaissance de l'alphabet des enfants, cependant ceux-ci restent modestes. Les auteurs ont été dans l'incapacité d'évaluer l'influence sur le vocabulaire réceptif, des études supplémentaires s'avèrent donc nécessaires. Enfin, si l'intensité et la durée des cours et de l'accompagnement procurés sont reliées à la taille des effets, le nombre de composants du dispositif de développement professionnel était le prédicteur le plus important de la qualité des processus. Il apparaît donc qu'un programme de développement professionnel faisant intervenir différentes modalités d'accompagnement soit plus efficace qu'un programme mettant en avant une intervention unique. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que chaque enseignant est différent et que chacun peut apprendre de manière différente, en étant plus sensible à l'une ou l'autre modalité. Le fait d'exposer les enseignants à différents types de processus d'apprentissage permet de rencontrer les besoins de chacun.

Il existe donc un nombre important d'études qui s'attardent au développement professionnel des acteurs de la petite enfance. Actuellement, les données ne sont pas suffisamment claires pour offrir des lignes directrices quant au choix et aux conditions d'implantation de différentes modalités de développement professionnel. Poursuivre les recherches sur le développement professionnel en petite enfance, afin d'optimiser les changements sur les pratiques des enseignants et, en conséquence, pour mieux soutenir le développement langagier des enfants paraît donc essentiel.

5. Conclusion

Le langage oral est à la base du développement des habiletés de lecture et d'écriture sur lesquelles reposent de nombreux apprentissages. La littérature scientifique indique que les habiletés langagières chez les enfants préscolaires exercent une influence importante sur la réussite éducative (Duncan et al., 2007). En classe de maternelle, le jeune enfant rencontre de nombreuses occasions d'exercer et de perfectionner ses compétences langagières et communicationnelles. Dans cette optique, les contextes éducatifs constituent un milieu privilégié pour y soutenir le développement du langage des enfants. Une bonne

qualité des interactions enseignant/enfants peut réellement influencer leur développement langagier, spécialement celui des enfants issus de milieux précarisés (Burchinal et al., 2010).

Afin de favoriser la réussite éducative de l'ensemble des enfants et de contribuer à réduire les inégalités sociales, il apparaît donc nécessaire de promouvoir des interactions de qualité entre les enseignants et les enfants. Des interactions de qualité impliquent notamment pour l'enseignant d'utiliser différentes techniques et attitudes qui facilitent le développement langagier et d'entretenir des relations chaleureuses et sécurisantes avec les enfants de sa classe.

Enfin, ces constats amènent à s'interroger sur les modalités de développement professionnel qui permettraient d'accompagner les enseignants dans ce rôle de soutien au développement langagier des enfants.

QCM

1. La fréquentation d'un contexte éducatif n'a un effet protecteur sur le développement langagier des enfants qui si la qualité des interactions est présente. Afin de soutenir au mieux le développement langagier des enfants les plus vulnérables a sein du contexte classe, il est primordial...

- a) ... de mettre, de prime abord, l'accent sur le soutien émotionnel.
- b) ... de mettre, de prime abord, l'accent sur l'organisation de la classe.
- c) ... de mettre, de prime abord, l'accent sur le soutien aux apprentissages.

2. Actuellement, les stratégies de soutien au développement langagier ne sont pas toujours utilisées de manière systématique dans la pratique. Cependant, il est possible d'améliorer les pratiques en classe et de mieux soutenir les interactions.

- a) C'est vrai. Il suffit pour cela que les enseignants suivent des formations isolées afin de susciter chez eux une démarche réflexive, leur permettant d'adapter leurs pratiques éducatives.
- b) C'est vrai, mais ce n'est pas une chose aisée. Les dispositifs de développement professionnel ayant prouvé leur efficacité sont peu écologiques.
- c) C'est faux. L'ancrage dans la pratique des connaissances théoriques abordées lors des formations serait nécessaire et actuellement aucun dispositif de développement professionnel n'est arrivé à des changements significatifs.

Bonnes réponses :

1. a) ... de mettre, de prime abord, l'accent sur le soutien émotionnel. Gosse et al. (2014) soulignent que les enfants présentant un haut niveau de développement langagier ont besoin d'un soutien aux apprentissages de qualité pour pouvoir évoluer, alors que les enfants les plus vulnérables doivent bénéficier d'abord d'un bon soutien émotionnel. Le

soutien émotionnel serait nécessaire pour que ces enfants puissent profiter du soutien à l'apprentissage, même si ce dernier est de haute qualité.

2. b) C'est vrai, mais ce n'est pas une chose aisée. Les dispositifs de développement professionnel ayant prouvé leur efficacité sont peu écologiques. Les données actuelles ne sont pas suffisamment claires pour offrir des lignes directrices quant au choix et aux conditions d'implantation de différentes modalités de développement professionnel.

Références

- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., . . . Brunson, L. (2010). Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Education Journal, 37*(5), 371-379.
- 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.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 912-925.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., . . . Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1446.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech and Hearing services in Schools, 33*, 268-281.
- Gosse, C., McGinty, A., Mashburn, A., Hoffman, L., & Pianta, R. (2014). The role of relational and instructional classroom supports in the language development of at-risk preschoolers. *Early Education and Development, 25*(1), 110-133.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014): Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development, 85*(3), 1257-1274.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., & Sideris, J. (2015): Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Hindman, A. H., Erhart, A. C., & Wasik, B. A. (2012). Reducing the Matthew Effect: Lessons from the ExCELL Head Start Intervention. *Early Education and Development, 23*(5), 781-806.
doi:10.1080/10409289.2010.549443
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368-1378.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology, 45*, 337-374.
- Institut national de santé publique du Québec [INSPQ] (2016): Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle. Québec, Canada (Gouvernement du Québec).
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., et al. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and association with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 3-17.

- 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.
- Mashburn, A. J., Pianta Robert, C., Barbarian, O. A., Bryant, D., Hamre Bridget, K., T, D. J., 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.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2010): A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish kindergartens. *Early Education and Development, 21*(1), 95-124.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. (2008): Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manuel: Pre-K. Baltimore, MD (Brookes Publishing).
- Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Turnbull, K., & Curenton, S. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 387-400.
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? *Science, 341*(6148), 845-846.
- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., . . . Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed classroom quality profiles of kindergarten classrooms in Finland. *Early Education and Development, 23*(5), 654-677.