

Accompagner des éducateurs pour soutenir le développement langagier de jeunes enfants : une intervention indirecte menée au Liban

C. MOITEL MESSARRA^{1,2}, É. KOUBA HREICH^{1,2}, T. MARTINEZ PEREZ², C. MAILLART²

RÉSUMÉ : Accompagner des éducateurs pour soutenir le développement langagier de jeunes enfants : une intervention indirecte menée au Liban

Les professionnels de la petite enfance ont un rôle préventif pour les difficultés langagières mais ils peuvent avoir besoin d'accompagnement. Deux orthophonistes ont appris à quatre éducatrices des stratégies de soutien langagier, en combinant plusieurs modalités d'apprentissage (partage d'information, modelage, pratique guidée et rétroaction). Après l'intervention, des améliorations significatives et spécifiques ont été mises en évidence chez trois des participantes. Ces résultats confirment l'efficacité d'intervention langagière indirecte à destination des éducateurs.

Mots clés : Développement professionnel – Soutien langagier – Prévention – Garderie.

SUMMARY: xxx

Early years professionals have a preventive role for language difficulties, but they may need support. Two speech and language therapists taught 4 educator strategies to support language development, by combining coaching functions such as sharing information, modeling, guided practice, feedback. After intervention, significant and specific improvements were demonstrated in 3 of the participants. These results confirm the effectiveness of indirect language intervention intended for educators.

Key words: Professional development – Language support – Prevention – Kindergarten

RESUMEN: xxxx

xxxx

Palabras clave: xxx

1. Institut supérieur d'orthophonie, Université Saint Joseph de Beyrouth, Campus de l'innovation et du Sport, Rue de Damas, Beyrouth, Liban. camille.messarra@usj.edu.lb

2. Département de Logopédie, Université de Liège, Unité de recherche Enfances, Unité de Logopédie Clinique, Quartier Village 2, Rue de l'Aunaie, 30 – Bât. B38, 4000 Liège (Sart-Tilman), Belgique. christelle.maillart@uliege.be

trecy.martinezperez@uliege.be
Auteur de correspondance : Camille Moitel Messarra, Institut supérieur d'orthophonie, Université Saint Joseph de Beyrouth, Campus de l'innovation et du Sport, Rue de Damas, Beyrouth, Liban.

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

Merci de vérifier les niveaux de titres sur l'ensemble du document, je ne suis pas sûr de ce que j'ai fait.

Pour citer cet article : Moitel Messarra, C., Kouba Hreich, É., Martinez Perez, T., & Maillart, C. (2021). Accompagner des éducateurs pour soutenir le développement langagier de jeunes enfants : une intervention indirecte menée au Liban. A.N.A.E., 173, 000-000.

Introduction

L'acquisition du langage écrit repose notamment sur la maîtrise du langage oral. Ainsi, la compréhension en lecture, composant important de la réussite scolaire, dépend du niveau de compréhension du langage oral, de la maîtrise du vocabulaire et de la conscience phonologique ainsi que des mécanismes d'identification des lettres (Gentaz et al., 2015). Soutenir le développement langagier de l'enfant joue donc un rôle préventif important pour optimiser l'entrée dans les apprentissages (Law et al., 2017). L'acquisition du langage oral requiert, entre autres, des interactions de qualité avec l'environnement (Bouchard et al., 2010). Par conséquent, le soutien au développement langagier passe idéalement par une communication riche dans le milieu familial (Hoff & Core, 2013) et par des échanges de qualité avec les professionnels de la petite enfance (Burchinal, 2018).

Former les éducateurs au développement langagier

Dans les milieux d'accueil pour les enfants entre 0 et 3 ans, les pratiques des adultes doivent se centrer sur l'enfant, promouvoir les interactions et effectuer une modélisation du langage (Bouchard et al., 2010). La réactivité verbale des éducateurs, c'est-à-dire, leur faculté à réagir aux amorces de communication des enfants de manière contingente et adaptée à leur zone proximale de développement est essentielle pour le développement langagier des enfants (Tamis-LeMonda et al., 2001 ; Girolametto & Weitzman, 2002). Malheureusement, plusieurs études relèvent chez les éducateurs un engagement limité dans la communication et l'utilisation d'un langage parfois trop directif (Degotardi et al., 2018). Or, le développement professionnel (DP) des éducateurs a un impact direct sur leur pratique éducative (Elek & Page, 2019) et sur les performances des enfants (Zaslow et al., 2010). Le DP consiste en des expériences d'enseignement et d'apprentissage facilitées conçues pour soutenir l'acquisition de connaissances et de compétences et leur application dans la pratique. Ainsi, recourir au DP des éducateurs pour renforcer les réactions non verbales (posture, regard, attention conjointe, gestes) et verbales stratégiques, en quantité et en qualité, devient une priorité.

Dans cette perspective, les orthophonistes, en tant qu'experts du développement langagier, doivent pouvoir s'impliquer dans le DP des éducateurs (El-Choueifaty et al., 2012). Pour

cela, ils peuvent transférer les connaissances et les compétences d'accompagnement développées dans leur pratique de l'intervention indirecte avec les parents (Roberts & Kaiser, 2011). En effet, la formation des adultes à la promotion d'interactions de qualité est développée dans divers programmes qui apportent des bénéfices et des changements notables : des implémentations avec les parents (*"It Takes Two to Talk"* du centre Hanen, Pepper & Weitzman, 2004) ou le programme *"PALS – Playing and learning strategies"* (Landry et al., 2006) mais aussi des formations en DP des éducateurs (*"LLLI - learning language and loving it"* du centre HANEN, Weitzman & Greenberg, 2002).

Ingrédients actifs d'un dispositif de développement professionnel ciblant le langage

Les études montrent que les progrès des participants sont associés à certaines caractéristiques relatives à l'implémentation du dispositif de DP (Elek & Page, 2019). Le dosage (p. ex. : dose, fréquence, durée des sessions) joue un rôle essentiel, mais plus encore, la combinaison des modalités de formation utilisées (Markussen-Brown et al., 2017). Dans cette lignée, Rogers et collaborateurs (2020) ont identifié quatre éléments clés pour que le DP des éducateurs soit efficace :

1. les programmes, basés sur un apprentissage actif, doivent combiner les dispositifs pour apporter des connaissances, associés à des temps de réflexion, de rétroaction et d'interactions ;
2. les interventions doivent être construites sur des contextes réels, avec des mises en pratique directes ;
3. les nouvelles connaissances apportées doivent être associées à celles issues de l'expérience des participants ;
4. la durée, la fréquence et l'intensité de l'intervention doivent être suffisamment élevées.

Pour renforcer les compétences de communication des enfants, les programmes déployés doivent notamment cibler l'apprentissage de stratégies d'étayage, dont l'efficacité a été démontrée. Parmi ces stratégies qui sont parfois nommées différemment selon les auteurs, les plus efficaces sont l'expansion (ou allongement), la reformulation, et les questions semi-ouvertes (Levickis et al., 2014). D'autres stratégies sont fréquemment utilisées : la dénomination, la répétition, le commentaire (Bouchard et al., 2010) ou encore l'utilisation d'un langage parallèle « je » ou « tu » et les questions à choix (Bloyer et al., 2014). Leur

efficacité est dépendante de leur adaptation à la zone proximale de développement de l'enfant (Tamis-LeMonda et al., 2001)

Cependant, à ce jour, des efforts restent à fournir pour faire émerger des données probantes sur la meilleure manière de mettre en place des dispositifs de formation efficaces pour développer la qualité des interactions éducateurs/enfants (Degotardi et al., 2018). Paradoxalement, les études rapportées sont souvent vagues au niveau des contenus des interventions et de la justification des choix (Biel et al., 2020). De plus, les études dans des contextes variés culturellement sont rares. Or, il est essentiel pour mieux comprendre les effets des modalités pratiques sur les professionnels de s'assurer qu'elles soient adaptées au contexte (Tankersley & Ionescu, 2017). Les standards pédagogiques locaux pour mettre en place des dispositifs adéquats sont à considérer (Zaslow et al., 2010). Plus encore, des différences interculturelles peuvent influencer la manière de soutenir le langage et, notamment, la réactivité verbale de l'adulte (Giro-lametto et al., 2002).

Ainsi, la question du transfert ou des adaptations d'études menées dans le contexte américain, de type HANEN par exemple, à d'autres environnements linguistiques et culturels mérite d'être posée. Enfin, les études axées sur le DP des éducateurs travaillant avec les enfants de moins de 3 ans sont encore trop limitées (Zaslow et al., 2010).

Les garderies au Liban

Les garderies au Liban sont des structures d'accueil comparables aux crèches pour la France ou la Belgique (0-3 ans) et la Suisse (0-4 ans) ou encore au Centre de la Petite Enfance (CPE) au Québec (0-4 ans). Au Liban, malgré le recours plus important à la famille, de plus en plus de très jeunes enfants sont confiés à des garderies. Il est ainsi primordial de veiller à la qualité des inputs langagiers qui y sont proposés. L'enjeu lié au DP des éducateurs est aussi particulièrement important en raison :

1. du manque de formation initiale (les éducateurs de garderie ne sont pas obligés d'être détenteurs d'un diplôme en éducation pour travailler avec des enfants de 0 à 3 ans, les critères de qualification étant inexistant, Faour, 2003) ;
2. du plurilinguisme sociétal au Liban qui entraîne de nombreux questionnements sur le développement langagier des enfants et sur son soutien.

À titre d'exemple, les garderies proposent aux enfants, dont la langue maternelle est

majoritairement le libanais, des programmes en français ou en anglais. Ainsi, les éducateurs qui ont essentiellement le libanais comme première langue, sont amenés à interagir avec les enfants dans une L2 pas toujours maîtrisée (Kouba Hreich & Messarra, 2020). Les questionnements liés à ce type d'exposition en milieu plurilingue sont relevés aussi dans d'autres contextes (Langeloo et al., 2019). Depuis peu, quelques initiatives gouvernementales (*Management and Health Standards for Child Safety & Protection in Nursery*, 2015) ou syndicales s'intéressent à ces structures. Cependant, le rôle des garderies en prévention précoce et la nécessité de développer de bonnes habiletés langagières et communicatives en bas âge ne font pas partie des objectifs visés par ces programmes.

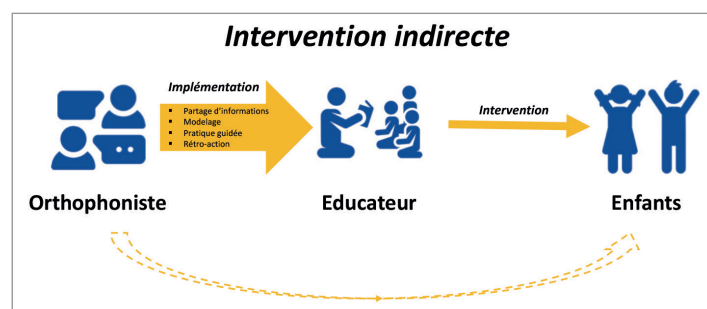
Soutenir le langage par une intervention indirecte

Si l'étude présentée a été réalisée au Liban, les principes sous-jacents à sa conception sont transférables. Un dispositif articulé entre des orthophonistes et des éducateurs peut répondre à deux enjeux actuels de santé publique : l'attention anticipée au développement langagier des jeunes enfants et le développement des services indirects efficaces en orthophonie (Ebbels et al., 2019). Cette étude s'inscrit dans un cadre d'intervention langagière indirecte : si on accompagne l'éducateur, le destinataire final de l'intervention est l'enfant. En effet, les résultats attendus de l'intervention visent l'amélioration de son développement langagier. Le dispositif d'accompagnement des éducateurs repose :

1. sur la présence d'un orthophoniste qui coache l'éducateur *in situ* pour augmenter ses pratiques de soutien au langage (volet « implémentation par l'orthophoniste ») ;
2. sur l'utilisation de ces pratiques de soutien par l'éducateur avec les enfants du milieu d'accueil (volet « intervention par l'éducateur »).

Ainsi, l'intervention, ici le fait d'utiliser fréquemment des stratégies soutenant le langage, comme le fait de poser des questions à l'enfant, est mise en place par un adulte formé par un orthophoniste. Les résultats attendus de cette implémentation se mesureront en termes d'augmentation de stratégies langagières utilisées par l'éducateur pour soutenir le développement du langage des enfants (voir figure 1).

Figure 1. Distinction entre implémentation et intervention dans une intervention indirecte.



Objectifs

Cette étude a pour objectif de mieux comprendre comment ajuster une pratique en analysant comment se fait précisément son acquisition. Nous regarderons comment l'accompagnement, ainsi que la quantité et le contenu des informations partagées influencent les performances des éducatrices et permet d'améliorer la qualité du soutien langagier offert aux enfants en milieu d'accueil.

Deux questions de recherche guideront ce travail : nous nous intéresserons, d'une part, à l'efficacité et, d'autre part, à la spécificité d'une implémentation. Plus précisément,

1. l'implémentation menée par une orthophoniste auprès d'une éducatrice de garderie permet-elle d'augmenter la fréquence d'utilisation des stratégies langagières proposées par cette éducatrice aux enfants ?
2. l'implémentation proposée permet-elle de faire progresser uniquement les stratégies travaillées ?

Méthodologie

L'étude a reçu l'approbation des comités d'éthique de l'Université de Liège (1718-29) et de l'Université Saint Joseph de Beyrouth (USJ-2017-61).

Participants

Quatre éducatrices, issues de deux garderies francophones à Beyrouth, ont participé à l'étude. Les garderies impliquées ont été contactées à la suite de l'intérêt manifesté lors d'études préalables menées par les chercheurs ; les directrices ont soutenu la démarche. Les éducatrices sont volontaires pour participer. Les garderies accueillent des enfants issus de familles de niveaux socio-économique moyen, à favorisé. Les éducatrices sont âgées de 27 à 45 ans et ont entre 3 et 28 ans d'expérience en éducation (voir tableau 1). Les deux plus expérimentées travaillent dans une même garderie. Elles sont

toutes bilingues arabe-français et ont comme première langue de communication spontanée l'arabe (libanais). À la garderie, elles s'expriment très majoritairement en français avec les enfants et parlent entre elles dans les deux langues. Les éducatrices sont habituellement responsables de groupes de 5 à 12 enfants. Elles ont parfois travaillé avec des sous-groupes (4 ou 5 enfants) pour l'étude afin de faciliter l'appropriation des stratégies.

Les enfants sont issus de milieux linguistiques divers, surtout bilingues libanais-français, mais aussi pour certains purement francophones ou très arabophones. Concernant la formation des éducatrices, les niveaux et types sont hétérogènes. Deux ont des formations techniques en éducation, une détient une licence en éducation et une n'a pas de formation. Aucune d'entre elles n'a bénéficié de DP en petite enfance.

Deux orthophonistes expérimentées en petite enfance (plus de 20 ans d'expérience), aussi chercheuses principales de l'étude, ont accompagné les éducatrices. Elles sont toutes les deux formatrices d'adultes par ailleurs.

Tableau 1. Caractéristiques des participantes.

	Âge	Expérience de travail	Expérience dans cette garderie	Formation initiale en éducation
E1	45	28	20	Technique 3 ^e + 3 ans
E2	38	25	22	Technique 3 ^e + 3 ans
E3	38	3	3	Non
E4	27	8	3	Licence Bac + 3 ans

Une échelle standardisée mesurant la qualité des interactions entre les éducatrices et les enfants, le *Classroom Assessment Scoring System – Toddler (CLASS-Toddler, La Paro et al., 2009)*, a été remplie avant le démarrage du dispositif dans le but de dresser un profil interactif global des quatre éducatrices. Il s'agit d'une grille d'observation remplie par un observateur certifié (indépendant du projet). Elle permet d'évaluer la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants. Chacune a été observée et filmée par la chercheuse principale au cours de quatre séquences consécutives de 20 minutes de la vie du groupe (soit 80 minutes). Les éducatrices suivaient leur programme habituel ; il pouvait s'agir du rituel d'accueil, d'atelier dirigé ou encore de jeu libre. La grille du *Class-Toddler* comporte huit dimensions qui ont été mesurées à partir des vidéos. Un score de 1 à 7 a été attribué à chacune des dimensions, un

score faible étant égal ou inférieur à 2, moyen entre 3 et 5, et élevé : égal ou supérieur à 5. Par exemple, pour la dimension du « modelage langagier », un score de 2 correspond à une éducatrice donnant peu d'occasions aux enfants de parler, faisant peu de répétitions ou de descriptions ; un score de 6 sera attribué si elle fait des répétitions, élabore ou fait des auto-verbalisations. Les résultats des éducatrices montrent peu de variations entre elles. Les scores de rétroaction (entre 1,5 et 2,3), de modelage langagier (entre 1,8 et 2) et de prise en compte du point de vue de l'enfant sont les plus bas (voir *tableau 2*). Ces résultats, considérés comme faibles au regard d'autres études (La Paro et al., 2009), confirment l'intérêt de l'intervention prévue en vue de soutenir le développement langagier des enfants.

Tableau 2. Scores des quatre éducatrices au CLASS-Toddler avant la mise en route du dispositif.

Dimensions du CLASS-Toddler	E1	E2	E3	E4
Climat positif	4.0	3.0	5.3	4.3
Climat négatif	6.5	6.0	7.0	6.8
Sensibilité de l'enseignant	4.2	3.0	5.5	4.5
Point de vue de l'enfant	2.7	1.5	3.3	2.3
Gestion des comportements	3.5	3.8	4.5	3.8
Apprentissage et développement	3.5	2.3	3.0	2.8
Rétroaction	1.5	1.5	2.3	1.5
Modelage langagier	2.0	1.8	2.0	1.8

Design et Procédure

En raison de la petite taille de l'échantillon, l'étude suit un protocole de cas unique à mesures répétées basée sur "the Single-Case Reporting Guideline in Behavioral Intervention" (SCRIBE, Tate et al., 2016).

La méthodologie du cas unique concerne des interventions menées chez un participant au sein desquelles une variable dépendante est mesurée de façon répétée à travers plusieurs phases. La première phase préalable à l'introduction d'une manipulation permet de récolter des informations sur le niveau initial des variables cibles en constituant une ligne de base (LDB par la suite).

L'intervention

L'intervention, soit l'utilisation par l'éducatrice de stratégies enseignées par l'orthophoniste, vise l'augmentation du nombre et de la qualité des interactions langagières avec les enfants. Cinq stratégies langagières ont été choisies comme cibles, sur base de la littérature. Ce sont les stratégies travaillées (ST) : la dénomination (DEN), le langage parallèle TU (TU), les questions (Q), la répétition (REP) et l'allongement (AL). L'utilisation de quatre autres stratégies a été relevée : le commentaire (C), la question fermée oui/non (QF), la question à choix (QC) et le langage parallèle JE (JE). Ces quatre dernières n'ont pas fait l'objet d'un travail explicite, elles sont nommées : stratégies non travaillées (SNT). Par ailleurs, la QF n'est pas considérée comme soutenante pour la production de l'enfant.

Procédure d'implémentation

Avant le démarrage du dispositif, une séance de sensibilisation de deux heures a été proposée par l'orthophoniste pour toute la garderie en vue de générer un climat positif aux ajustements. Il s'agissait d'une présentation illustrée et interactive sur l'importance des interactions en milieu d'accueil et sur les stratégies langagières reconnues. Les participantes ont ensuite rencontré les orthophonistes pour

Tableau 3. Stratégies travaillées (ST) et non travaillées (SNT) avec les éducatrices.

Stratégies travaillées (ST)	Présentation	Exemples	
		Enfant	Éducatrice
Dénomination (DEN)	L'éducatrice (Ed) nomme, décrit, des objets, des actions, qui sont l'objet de l'attention de l'enfant.	L'enfant allonge la poupée	« La poupée dort. »
Langage parallèle TU (TU)	Ed s'adresse à l'enfant en utilisant tu pour décrire ce qu'il fait, voit, entend, ressent.	L'enfant coupe un gâteau	« Tu coupes le gâteau. »
Questions (Q)	Ed pose des questions relatives à l'action en cours : Qui ? Quoi ? Où ? c'est quoi ? qu'est-ce que c'est ?	L'enfant tient un chien en main.	« Qu'est-ce que c'est ? »
Répétition (REP)	Ed répète la dernière production verbale de l'enfant. Si la production est déformée, elle est reformulée par l'adulte.	« Un cookie »	« Un cookie »
Allongement (AL)	Ed allonge la production de l'enfant (au moins 1 mot en + / la répétition de ce qu'il a produit).	« A Gina »	« Oui, c'est le plateau de Gina. »
Stratégies non travaillées (SNT)			
Commentaire (C)	Ed commente une situation en cours.	L'enfant lance les animaux.	Pauvres animaux !
Question fermée oui/non (QF)	Ed questionne l'enfant en lien avec ce qu'il fait.	L'enfant regarde la poupée	Tu veux la poupée ?
Question à choix (QC)	Ed propose à l'enfant de verbaliser un choix par sa question.		Tu veux l'avion ou le singe ?
Langage parallèle JE (JE)	Ed dit ce qu'elle fait, voit, ou ressent en lien avec l'action.	L'enfant tend le verre.	Je mets un peu d'eau dans ton verre.

prendre connaissance du déroulement du projet. Les orthophonistes ont aussi passé un moment au sein des groupes pour observer l'ambiance et l'organisation, et pour que les enfants commencent à se familiariser à leur présence. Une deuxième rencontre a permis de fixer les détails d'organisation pratique.

Le dispositif est proposé à travers des séances de jeu conjoint interactif, propices aux interactions langagières. D'un point de vue langagier, le jeu oblige à la prise en considération des différents points de vue et crée des situations de communications variées (Lemay et al., 2016). Lors des séances, un matériel commun a été proposé pour activer ces moments de jeu. Il s'agit d'albums de type imagiers, d'animaux, de la dinette, de poupées et de voitures. Une fois le matériel disposé, l'orthophoniste ou l'éducatrice (selon la modalité) laissait alors libre cours aux propositions initiées par les enfants à partir du matériel à leur portée et réagissait à ces initiatives verbales de façon à faire ressortir la stratégie ciblée en cours de travail.

Chacune des cinq stratégies cibles sélectionnée a ainsi été proposée au cours de cinq cycles de travail. Un cycle comprenait quatre rencontres réparties sur deux semaines. Le travail sur chaque cible est ainsi composé de plusieurs étapes d'apprentissage réparties sur les quatre rencontres. Le choix et l'organisation de ces étapes lors des cycles s'inspirent d'une part des travaux de Dunst (2015) et d'autre part de ceux de Biel et collègues (2020). Ces derniers ont étudié divers dispositifs de DP et en ont extrait un cadre regroupant quatre moyens, nommés « fonctions d'apprentissage », qui combinés entre eux optimisent l'efficacité des formations : le partage d'informations (PI), le modelage (M), associé parfois à l'auto-modelage (AM), la pratique guidée (PG) et la rétroaction (R). Lors de chaque cycle, une stratégie langagière est travaillée avec l'éducatrice selon ces quatre moyens répartis sur deux séances. Pour chacun, les procédures adoptées et le temps accordé sont décrits dans le *tableau 4*. Il s'agit d'une implémentation explicite concernant les

Tableau 4. Déroulement d'un cycle du dispositif.

Déroulement d'un cycle de travail d'une stratégie	
Semaine 1	
Jour 1	Temps
1/ Partage d'informations (PI) Proposition de la stratégie à utiliser à l'éducatrice. L'orthophoniste explique la stratégie, son intérêt pour mieux interagir et pour le développement du langage. Utilisation d'exemples, supports illustrés et aide-mémoire. Ex. : « Nous allons accompagner les enfants dans leur jeu en nommant les objets avec lesquels ils jouent ou les actions réalisées. Par exemple : l'enfant prend un pantalon pour la poupée, on peut lui dire « c'est le pantalon. »	10 min lors de la 1 ^{re} fois pour la cible 5 min si rappel en semaine 2
2a/ Modelage (M) L'orthophoniste montre la stratégie-cible en jouant avec les enfants, l'éducatrice observe.	10 min
2b Auto-modelage (AM) Retour sur la vidéo du modelage. Par des arrêts sur images, l'orthophoniste souligne les utilisations des stratégies qu'elle a faites et les commente. Elle répond aux questions de l'éducatrice.	10 min
Jour 2	
3 - Pratique guidée (PG) L'orthophoniste et l'éducatrice s'installent avec le matériel et les enfants, comme lors du temps de modelage. Au cours des jeux initiés par les enfants, à son tour, l'éducatrice met en œuvre la stratégie, présentée et modélisée le jour 1. L'orthophoniste l'accompagne dans le jeu, l'aide à repérer les opportunités pour proposer la stratégie et lui donne des indices. Elle intervient directement en parallèle de l'éducatrice. Elle peut aussi soutenir l'éducatrice en soulignant discrètement l'utilisation positive de la stratégie travaillée.	10 min
4 - Rétroaction (R) Sur la base de la vidéo de l'intervention guidée, l'éducatrice est amenée à une autoréflexion et à une analyse de la séquence. L'orthophoniste sélectionne des moments clés de la vidéo sur lesquels elle revient avec l'éducatrice, en lui demandant de mettre en mot ce qu'elle a fait. Elle relève les utilisations pertinentes de la cible et l'invite à les commenter. Elles envisagent ensemble ce qui pourrait être ajusté. Cette analyse se fait avec un guide d'entretien (ce guide peut être obtenu sur demande à la 1 ^{re} auteure).	10 min
Cycle 1 - Stratégie 1 - Semaine 2 - même déroulement	

Tableau 5. Design de l'étude.

Lignes de base-pré	Cycle 1				Cycle 2				Cycle 3 à 5 Idem	Lignes de base-post
3 mesures LDB	Semaine 1 Stratégie 1		Semaine 2 Stratégie 1		Semaine 1 Stratégie 2		Semaine 2 Stratégie 2			3 mesures post
	Jour (J) 1	J2	J1	J2	J1	J2	J1	J2		
			Mesure 1		Mesure 2		Mesure 1			
	PI M AM	PG R	PI M AM	PG R	PI M AM	PG R	PI M AM	PG R		

techniques d'enseignement de pratiques et les moyens utilisés.

Prise de données

• Lignes de base pré-implémentation (LDB)

Avant le démarrage des cycles de travail, des LDB ont été établies sur la base de l'utilisation spontanée des stratégies, extraites de trois séquences de sept minutes, chacune filmée au cours de trois jours consécutifs. Il s'agissait d'enregistrer des situations quotidiennes et naturelles : une séquence de jeu libre, un rituel d'accueil et une activité dirigée avec le matériel disponible dans la garderie, sans consigne spécifique. Les corpus issus de ces séquences ont été transcrits et la quantité d'apparition de chaque stratégie (ST et SNT) au cours des interactions avec les enfants a été comptabilisée, afin de calculer une moyenne par minute (voir *tableau 6*). Cette récolte a été menée en double aveugle. Afin de déterminer si une stratégie était effectivement utilisée par l'éducatrice, le seuil de deux utilisations de la stratégie par minute d'interaction a été considéré (moyennes en gras et surlignées dans le *tableau 6*). Il s'agit du seuil minimal d'utilisation d'une stratégie pour observer un effet sur le langage de l'enfant dans les études sur les parents (Down et al., 2015).

Mesures

Pour chaque cycle, deux mesures d'utilisation de la cible travaillée ont été prises, à l'issue de chaque semaine de travail (voir *tableau 5*). Chaque mesure est issue d'une séquence filmée de sept minutes pendant laquelle l'éducatrice met en œuvre la stratégie travaillée pendant les deux séances de la semaine précédente. Le matériel est le même que celui utilisé lors des séances de travail et l'éducatrice a pour consigne de jouer avec les enfants

comme elle l'a fait avec l'orthophoniste. L'utilisation des stratégies (ST et SNT) au cours des interactions avec les enfants a été relevée. L'utilisation n'a été comptée que si la stratégie était bien réalisée et à bon escient. La quantité d'apparition pour chaque stratégie a été comptabilisée systématiquement en double aveugle, et la moyenne d'utilisation par minute a été calculée.

Malheureusement, en raison du contexte sanitaire lié à la COVID-19 et d'une période de confinement imposée au Liban au printemps 2020, les mesures de LDB post-implémentation n'ont pas pu être réalisées, ce qui n'a pas permis d'avoir une mesure de l'utilisation de toutes les stratégies de façon intégrée à la fin du processus.

Dosage

La durée de l'implémentation est de 10 semaines en tout et de deux semaines par stratégie. La fréquence est de deux sessions par semaine. La dose prévue est d'1h40 par stratégie.

Résultats

Dans cette section, nous présenterons les résultats des 4 éducatrices aux mesures de LDB pré-implémentation, puis l'évolution des ST (mesures d'efficacité) et des SNT (mesures de spécificité) pour chaque éducatrice, au cours du dispositif.

Stratégies de soutien au langage utilisées par les éducatrices avant l'implémentation

Le *tableau 6* reprend la moyenne d'utilisation des stratégies de soutien au langage calculée sur les trois séances de LDB pré-

Tableau 6. Moyennes et écarts-types des stratégies de soutien au langage (nombres d'utilisations par minute) pour chaque éducatrice, calculés sur les trois séances de LDB pré-implémentation. Les moyennes se situant au-dessus du seuil de 2 utilisations par minute ont été écrites en gras.

	E1		E2		E3		E4	
	Moy	Et	Moy	Et	Moy	Et	Moy	Et
Stratégies travaillées								
Langage parallèle TU	1,37	0,19	1,86	0,44	0,62	0,29	0,32	0,86
Dénomination	5,24	2,07	2,09	0,66	2,38	0,46	0,60	0,44
Question	2,95	0,07	3,33	0,86	1,26	0,14	1,60	0,62
Répétition	0,88	0,40	0,48	0,46	0,34	0,21	0,42	0,42
Allongement	0,34	0,18	0	0,00	0	0,00	0,04	0,00
Stratégies non travaillées								
Commentaire	5,1	1,03	7,29	1,74	3,29	0,45	3,94	0,79
Question fermée oui/non	2,12	0,44	1,10	0,81	1,03	0,42	1,45	0,54
Question à choix	0,15	0,02	0,14	0,15	0,05	0,04	0,09	0,16
Langage parallèle JE	1,75	0,62	0,62	0,30	0,58	0,37	1,50	0,81

implémentation. Sur la base de ce critère, nous constatons tout d'abord une hétérogénéité dans le nombre de stratégies utilisées par les éducatrices E1, E2, E3, E4 qui emploient respectivement 4, 3, 2 et 1 stratégies. Celles qui utilisent le nombre le plus élevé de stratégies (E1 et E2) sont également celles qui possèdent la plus longue expérience (28 et 25 ans, cf. *tableau 1*).

En revanche, une homogénéité des profils apparaît dans l'utilisation réduite de plusieurs stratégies de soutien au langage qui se situent sous le seuil de deux utilisations par minute chez les 4 éducatrices (TU, REP et AL). Or, l'allongement permet d'enrichir les productions langagières des enfants et la verbalisation parallèle permet d'adresser une quantité élevée de langage aux enfants. Ces résultats en pré-implémentation confirment bien l'intérêt de former les éducatrices.

Analyse des stratégies travaillées pour évaluer l'efficacité de l'implémentation

Afin d'identifier les stratégies de soutien au langage dont l'utilisation augmente au cours de l'intervention, la statistique Tau-U (Parker et al., 2011) a été employée. Cette statistique non paramétrique permet d'estimer le non-chevauchement entre deux phases de test (ici, la LDB pré-implémentation et l'intervention) tout en contrôlant les variations de la LDB pré. Plus le Tau-U est proche de 1, plus le pourcentage de non-chevauchement est élevé. Un Tau de 1 signifie qu'il y a 100 % de NON-chevauchement entre les mesures. À l'inverse, un Tau-U de 0.5 correspond à 50 % de NON-chevauchement, ce qui serait le niveau du hasard. Lorsque la *p*-valeur associée est inférieure à .05, on peut considérer que la différence entre la mesure en LDB et celle en intervention est significative et donc que la prise en charge a été suffisante pour induire un changement significatif dans le comportement de l'éducatrice.

Comme indiqué sur le *tableau 7*, par rapport au niveau mesuré en pré-intervention, les quatre éducatrices utilisent plus fréquemment la plupart des stratégies travaillées, hormis E1 chez qui les résultats sont moins marqués. Plus précisément, les stratégies qui augmentent significativement au cours de l'implémentation sont au nombre de 1/5 pour E1 (TU), 4/5 pour E2 (TU, REP, AL, DEN), 4/4 pour E3 (TU, DEN, Q°, REP) et 3/4 pour E4 (TU, DEN, REP). En raison du confinement au Liban au printemps 2020, AL n'a pas pu être travaillée avec E3 et E4. Bien que l'évolution soit moins importante chez E1, ses moyennes à trois

stratégies (DEN, Q°, REP) augmentent tout de même au cours de l'intervention et la *p*-valeur associée à la statistique Tau-U pour ces trois stratégies suggère une tendance ($p = 0.08$) au changement positif.

La variabilité dans l'appropriation semble revenir aussi aux stratégies. La dose d'1h40 est suffisante pour certaines stratégies, mais pas pour d'autres. Le « TU » progresse pour toutes, tandis que certaines stratégies semblent plus difficiles à appliquer, REP et AL notamment.

Analyse des stratégies non travaillées pour évaluer la spécificité de l'implémentation

Finalement, afin de nous assurer que les changements observés dans l'utilisation des ST sont spécifiques à l'implémentation mise en place, nous avons analysé l'évolution des SNT. Pour ces dernières, le *tableau 8* reprend à la fois les scores des éducatrices aux LDB pré-implémentation et les coups de sonde effectués tout au long du cycle complet d'implémentation. De manière intéressante, pour les quatre éducatrices, la fréquence des SNT n'augmente pas significativement au cours de l'intervention par rapport au niveau mesuré en pré-implémentation. Plusieurs stratégies sont même moins utilisées au cours de l'intervention : QF chez E1, JE chez E2, C chez E3 et E4.

L'ensemble de ces résultats suggère que notre implémentation a eu un effet spécifique sur les stratégies de soutien au langage travaillées avec les éducatrices et que l'évolution positive observée est bien liée à l'accompagnement mis en place par les orthophonistes.

Discussion

Notre étude cherchait à montrer si, et comment, l'implémentation contextualisée d'un dispositif de développement professionnel par des orthophonistes permettait d'améliorer la qualité d'une intervention de soutien langagier menée par des éducatrices de garderie. Le protocole proposé incluait l'utilisation d'une combinaison des quatre fonctions d'apprentissage (partage d'information, modelage, pratique guidée et rétroaction) nécessaires à l'appropriation de stratégies de soutien au langage, tel que suggéré par Biel et al. (2020). Ce travail a mis en évidence trois résultats importants. Premièrement, il confirme l'importance d'un accompagnement en termes de soutien langagier chez des professionnels travaillant dans la petite enfance et l'existence d'une marge de progression. En effet, les observations en pré-implémentation montrent qu'une minorité des neuf straté-

Tableau 7. Pour chaque éducatrice et chaque stratégie travaillée (ST) au cours de l'implémentation : scores aux 3 séances de LDB pré-intervention (LDB 1 - LDB2 - LDB3), scores pendant (M1) et à la fin des séances d'intervention (M2) sur la stratégie travaillée, moyenne à la LDB pré-intervention, moyenne aux séances d'intervention sur la stratégie, statistique Tau-U et p-valeur associée (en gras si inférieure à 0.05).

Éducatrices	ST	LDB1	LDB2	LDB3	M1	M2	Moy LDB	Moy M1M2	Tau-U	p-valeur
E1	TU	1.58	1.21	1.31	2.16	7.71	1.37	4.94	1	0.04
	DEN	7.28	3.14	5.31	13.2	7.4	5.24	10.3	1	0.08
	Q°	2.89	2.93	3.03	11.14	8.24	2.95	9.69	1	0.08
	REP	0.53	0.79	1.31	4.86	4.44	0.88	4.65	1	0.08
	AL	0.26	0.21	0.55	0.41	0.83	0.34	0.62	0.66	0.24
E2	DEN	2	1.71	2.57	3.29	6.67	2.09	4.98	1	0.04
	TU	2	2.43	1.14	4.57	7.38	1.86	5.98	1	0.04
	Q°	3.43	4.14	2.43	5.07	4.4	3.33	4.74	0.5	0.3
	REP	0.14	1	0.29	1.86	5.71	0.48	3.79	1	0.04
	AL	0	0	0	2.27	3.43	0.00	2.85	1	0.04
E3	TU	0.6	0.92	0.35	9.25	9.71	0.62	9.48	1	0.04
	DEN	1.9	2.42	2.82	12	9.14	2.38	10.57	1	0.01
	Q°	1.4	1.25	1.12	4.85	6.57	1.26	5.71	1	0.04
	REP	0.2	0.58	0.24	3.71	4.00	0.34	3.86	1	0.04
	AL	0	0	0						
E4	Q°	2.07	2.29	0.71	8.84	8.41	1.69	8.63	1	0.08
	TU	0.83	0.14	0	8.04	8.68	0.32	8.36	1	0.04
	DEN	1.24	0.57	0	5.18	8.55	0.60	6.87	1	0.04
	REP	0.83	0.43	0	4.53	5.23	0.42	4.88	1	0.04
	AL	0.14	0	0						

Tableau 8. Pour chaque éducatrice et chaque stratégie non travaillée (SNT) : scores aux 3 séances de LDB pré-intervention (LDB 1 - LDB2 - LDB3), scores aux 8 à 10 coups de sonde pendant l'intervention (M1 à M8 ou M10), moyenne à la LDB pré-intervention, moyenne pendant l'intervention, statistique Tau-U et p-valeur associée (en gras et surlignée si inférieure à 0.05).

Éducatrices	SNT	LDB1	LDB2	LDB3	M1 SNT	M2 SNT	M3 SNT	M4 SNT	M5 SNT	M6 SNT	M7 SNT	M8 SNT	M9 SNT	M10 SNT	Moy LDB	Moy M	Tau-U	p-valeur
E1	C	6.05	4.00	5.24	5	1.71	4	5	2.86	4	4.14	4	6.8	3.9	5.10	4.14	0.4	0.55
	QF	2.63	1.86	1.86	4.66	1.14	1.37	1.14	0.43	1.35	0.14	0.83	1.25	0.97	2.12	1.33	-0.66	0.06
	QC	0.18	0.14	0.14	0.66	0	0	0.14	0	0	0	0	0	0	0.15	0.08	-0.66	0.09
	JE	1.23	2.43	1.59	2.33	2.28	1.65	3.71	0.57	0.81	0.29	0.41	1.38	1.25	1.75	1.47	0.33	0.6
E2	C	8.43	8.14	5.29	5.57	8.53	7.57	4.38	5.47	6	5.86	4.14	6.13	4.29	7.29	5.79	-0.3	0.44
	QF	0.43	2	0.86	0.29	0.80	1.43	0.5	2.13	3.2	0.57	0.86	1.47	3	1.10	1.43	0.13	0.73
	QC	0.29	0.14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.14	0.00	-0.56	0.15
	JE	0.29	0.71	0.86	0	0.27	0	0.38	0.53	0.4	0	0	0	0.29	0.62	0.19	-0.86	0.02
E3	C	3.8	3	3.06	0.75	1.25	2.85	0.85	2.42	4.14	1.85	1.71			3.29	1.98	-0.7	0.08
	QF	1.4	0.58	1.12	0.87	1.12	2.14	1.42	1.14	0.28	2	0.57			1.03	1.19	-0.3	0.6
	QC	0	0.08	0.06	0	0	0	0	0.14	0	0	0			0.05	0.02	-0.5	0.2
	JE	1	0.33	0.41	0.62	0.12	0.85	0.42	1.71	0.85	0.42	0.14			0.58	0.64	0.12	0.75
E4	C	4.82	3.29	3.71	2.24	2.56	0	1.42	2.28	2.42	1.98	0.71			3.94	1.70	-0.95	0.01
	QF	2.07	1.14	1.14	0	1.34	0.14	0.57	0.61	1.28	0.42	0.28			1.45	0.58	-0.66	0.29
	QC	0.28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0.09	0.00	-0.66	0.29
	JE	2.07	1.86	0.57	0.28	0.95	0.71	0.43	1.37	0.57	0.14	0.14			1.50	0.57	-1	0.11

gies évaluées atteignent le seuil d'efficacité (2 stratégies/minutes). Deuxièmement, lorsqu'un accompagnement structuré est proposé aux éducatrices, en ciblant une stratégie à la fois, les performances augmentent significativement dans une grande majorité des cas. Troisièmement, l'efficacité de l'accompagnement est spécifique à la stratégie travaillée et ne se transfère pas d'une stratégie à l'autre. Ainsi, les stratégies non travaillées, soit n'ont pas évolué significativement au long de l'intervention, soit, au contraire, ont diminué.

Le besoin de formation pour mieux soutenir le développement langagier des enfants, enjeu important de santé publique (Law et al., 2017) et retrouvé dans des milieux de garde en petite enfance à travers le monde (Bigras et al., 2010 ; Degotardi et al., 2018), est confirmé pour les éducatrices de garderie au Liban. Même si le DP est déjà développé et proposé dans certains contextes, il n'en reste pas moins à améliorer et il a besoin d'être plus adapté aux objectifs et aux publics qu'il vise (Markussen-Brown et al., 2017).

À la suite de l'accompagnement proposé, les quatre participantes ont évolué, mais de façon hétérogène. Le seuil attendu d'utilisation est atteint significativement pour la majorité des éducatrices (3/4). Concernant les stratégies enseignées, les cinq atteignent aussi le seuil attendu, sauf l'allongement avec E2. La différence est toujours significative pour le langage parallèle TU et, selon les éducatrices, pour les autres stratégies.

L'expérience professionnelle du public est un élément à considérer pour l'ajustement du soutien à proposer. E1 et E2, plus expérimentées, utilisaient initialement plus de stratégies au bon dosage, mais certaines stratégies n'étaient pas du tout développées pour autant. La progression est encourageante et suggère qu'un comportement est modifiable même chez les éducatrices les plus expérimentées qui pourraient être installées dans des habitudes et une réticence à sortir de leur zone de confort. De plus, comme ce qui est rapporté par plusieurs auteurs, la formation initiale, spécifique à la petite enfance, telle que reçue par E1 et E2, ne suffit pas. Il est d'ailleurs bien connu que, dans ces formations, l'accent n'est pas du tout mis sur l'importance du soutien au langage dans le parcours développemental de l'enfant, au Liban comme ailleurs (Burchinal, 2018 ; Mroz, 2006).

Pour analyser les différences, il convient d'associer aux facteurs liés au parcours personnel des éducatrices, ceux liés au dosage de l'implémentation. La variabilité dans l'appropriation

apparaît aussi selon les stratégies. Notre expérience montre que certaines stratégies sont plus difficiles à appliquer, la répétition et l'allongement notamment. Cette même variabilité selon les stratégies est retrouvée dans l'étude de Mesa et Restrepo (2019) qui illustre une intervention indirecte auprès des parents pour soutenir le langage des enfants. Le manque d'aisance linguistique de l'éducatrice par rapport à la langue utilisée auprès des enfants et le manque de connaissances des éducatrices des premières productions de l'enfant semblent préjudiciables (Langeloo et al., 2019 ; Richards et al., 2013). En effet, les éducatrices ont souvent exprimé, lors des séquences de rétroaction, leurs difficultés à trouver suffisamment rapidement les mots adéquats et adaptés au niveau de l'enfant pour allonger ses productions. Le fait de répéter les déstabilisait mais elles ont découvert que cela accentue ce que l'enfant produit et l'encourage à produire de nouveau. Ainsi, l'adaptation du dosage en fonction du type de stratégies langagières abordées est à réfléchir.

La spécificité observée confirme les résultats obtenus dans d'autres études d'intervention (Mesa & Restrepo, 2019). Néanmoins, l'étude souligne de façon intéressante qu'un travail spécifique pour augmenter la fréquence d'occurrence d'une stratégie se traduit, dans certains cas, par la diminution d'autres stratégies. Si cette situation reflète vraisemblablement le coût cognitif d'un apprentissage en cours (Milburn et al., 2015), il faut néanmoins veiller à ce qu'elle ne perde pas. Elle pose aussi la question de la possibilité du transfert des apprentissages qui n'a pas pu être évaluée directement dans cette étude. Plus précisément, comment peut-on arriver à un niveau d'automatisation d'une stratégie apprise permettant, par exemple, qu'elle puisse être utilisée dans d'autres contextes ou en même temps que d'autres stratégies, sans en influencer l'usage ?

Un retour sur les modalités d'apprentissage utilisées dans l'implémentation permet de répondre à cette question. En nous basant sur la littérature, nous avons fait le choix d'une stratégie d'implémentation structurée et complète ancrée dans une pratique authentique. Le recours à un apprentissage actif, ancré dans le monde réel, tel que proposé par Dunst (2015), semble être un ingrédient actif important pour l'implémentation. De plus, une combinaison de modalités d'apprentissage est valorisée pour l'efficacité des dispositifs déployés (Elek & Page, 2019 ; Rogers et al., 2020). En effet, le partage d'information se retrouve fréquemment dans l'accompa-

gnement des professionnels, mais certains éléments de l'implémentation le sont moins malgré l'apport qu'ils présentent. Ainsi, la présence d'un temps de pratique guidée est peu rapportée (Biel et al., 2020), notamment parce qu'il requiert des temps de pratique authentiques et un coût important en ressource humaine. Cette modalité permet pourtant un ajustement taillé à la mesure des besoins des professionnels (Biel et al., 2020). De même le modelage a été valorisé par les éducatrices qui apprécient qu'on puisse vivre les mêmes difficultés qu'elles. Il s'agit à nouveau d'un composant peu utilisé dans les dispositifs rapportés. Or, il est nécessaire à l'imitation : pour mettre en pratique un comportement, il faut avoir une idée claire du résultat attendu au sein même du contexte où il doit s'opérer (Friedman et al., 2012). Enfin, la rétroaction est essentielle pour soutenir la pratique réflexive et les changements professionnels. La répartition du dosage d'1 heure 40 entre les quatre dispositifs peut évidemment être discutée. Il serait important de poursuivre la réflexion et l'expérimentation pour identifier le gain en efficacité lié à la dose attribuée à chaque moyen.

Limites

Cette étude présente deux limites qu'il convient de discuter. D'une part, le temps limité consacré à chaque stratégie n'a pas permis de prendre de nombreuses mesures durant l'intervention. Si l'étude devait être répliquée, nous accorderions plus de temps pour veiller à la stabilisation des acquis. D'autre part, le fait que la crise sanitaire ait empêché de récolter les mesures post-test restreint la portée des résultats en ne permettant pas de comparer plus longuement les LDB pré- aux LDB post-intervention. De même, une nouvelle administration de l'échelle *CLASS-Toddler* en fin d'intervention aurait permis de vérifier le transfert du travail des stratégies sur une mesure plus globale de soutien aux apprentissages, voire sur la qualité des interactions. Le maintien de l'impact à plus long terme mériterait aussi d'être vérifié par un post-test différé.

Perspectives et conclusion

Des perspectives intéressantes s'ouvrent à l'issue de cette étude. Il serait utile de questionner un effet indirect, par modélisation, d'une intervention de ce type sur la qualité des interactions entre les enfants et les éducatrices non formées mais qui côtoient au quotidien celles qui l'ont été. L'intégration de plusieurs stratégies en même temps pourrait

être envisagée, en prévoyant des moments où des stratégies sont travaillées isolément et des moments où elles sont travaillées ensemble. Par ailleurs, l'individualisation des stratégies pourrait être pensée aussi en fonction des besoins de l'enfant et non uniquement des pratiques observées chez l'éducateur. Dans cet esprit, la meilleure façon de prendre en compte le plurilinguisme et l'environnement linguistique des enfants et des éducatrices serait à réfléchir. Enfin, si cette étude souligne l'intérêt d'accompagner le soutien du développement langagier lors du développement professionnel, il pourrait être intéressant d'introduire des dispositifs similaires dès la formation initiale des éducateurs.

REMERCIEMENTS

Cette étude est rattachée au projet « Le soutien au développement du langage des enfants de 0 à 5 ans : un projet de collaboration entre les orthophonistes, les garderies et les écoles maternelles au Liban », mené par l'Institut supérieur d'orthophonie de l'Université Saint Joseph de Beyrouth (USJ), en collaboration avec l'Unité de logopédie clinique de l'Université de Liège. Il bénéficie d'un financement du Conseil de la Recherche de l'USJ, et du soutien du ministère de la Santé Libanaise.

RÉFÉRENCES

- Biel, C. H., Buzhardt, J., Brown, J. A., Romano, M. K., Lorio, C. M., Windsor, K. 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.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., ..., & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based Child Care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Bloyet, J., Finot, M., & Zorman, M. (2014). *Parler Bamin. Guide pratique*. Les Éditions de la Cigale.
- 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. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9.
- Degotardi, S., Han, F., & Torr, J. (2018). Infants' experience with 'near and clear' educator talk: Individual variation and its relationship to indicators of quality. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 278-294.
- Down, K., Levickis, P., Hudson, S., Nicholls, R., & Wake, M. (2015). Measuring maternal responsiveness in a community-based sample of slow-to-talk toddlers: a cross-sectional study. *Child: Care, Health and development*, 41(2), 329-333.
- Dunst, C. J. (2015). Improving the design and implementation of in-service professional development in early childhood intervention. *Infants, & young children*, 28(3), 210-219.
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International journal of language, & communication disorders*, 54(1), 3-19.
- El-Choueifaty N., Purcell, A., McCabe, P., & Munro, N. (2012). Evidence-based practice in speech language pathologist training of early childhood professionals. *Evidence-based communication assessment and intervention*, 6(3), 150-165.

- Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 567-585.
- Faour, B. (2003). *Early Childhood Teachers in Lebanon: Beliefs and Practices*. Doctoral dissertation, University of Leicester.
- Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, 25(1), 62-82.
- Gentaz, É., Sprenger-Charolles, L., & Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socioeconomic status families with either good or poor decoding skills. *PLoS one*, 10(3), e0119581.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of Child Care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281.
- Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weitzman, E., Zocconi, E., & Pearce, P. S. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: Linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International journal of language, & communication disorders*, 37(2), 153-171.
- Hoff, E., & Core, C. (2013). Input and language development in bilingually developing children. *Seminars in speech and language*, 34(4), 215. NIH Public Access.
- Kouba Hreich, É., Moitel Messarra, C., Martinez Perez, T., Richa, S., & Maillart, C. (2020). Supporting language development in Lebanese preschools: SLT and pre-KT practice and perception of roles. *International Journal of Language, & Communication Disorders*, 55(6), 988-1004.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental psychology*, 42(4), 627-642.
- Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F., & Srijbos, J. W. (2019). A systematic review of teacher-child interactions with multilingual young children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536-568.
- La Paro, K. M., Hamre, B. C., & Pianta, R. C. (2009). *The classroom assessment scoring system, toddler version*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Law, J., Charlton, J., & Asmussen, K. (2017). *Language as a child wellbeing indicator*. London: The Early Intervention Foundation in collaboration with Newcastle University.
- Lemay, L., Bigras, N., & Bouchard, C. (2016). Respecting but not sustaining play: early childhood educators' and home childcare providers' practices that support children's play. *Early Years*, 36(4), 383-398.
- Levickis, P., Reilly, S., Girolametto, L., Ukoumunne, O. C., & Wake, M. (2014). Maternal behaviors promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: prospective community-based study. *Journal of Developmental, & Behavioral Pediatrics*, 35(4), 274-281.
- 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.
- Mesa, C., & Restrepo, M. A. (2019). Effects of a family literacy program for Latino parents: Evidence from a single-subject design. *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(3), 356-372.
- Milburn, T. F., Hipfner-Boucher, K., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Effects of coaching on educators' and preschoolers' use of references to print and phonological awareness during a small-group craft/writing activity. *Language, speech, and hearing services in schools*, 46(2), 94-111.
- Mroz, M. (2006). Providing training in speech and language for education professionals: Challenges, Support and the view from the ground. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(2), 155-176.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299.
- Pepper, J., & Weitzman, E. (2004). *It takes two to talk: A practical guide for parents of children with language delays*. The Hanen Centre.
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231-246.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 18-099.
- Rogers, S., Brown, C., & Poblete, X. (2020). A systematic review of the evidence based for professional learning in early years education (The PLEYE Review). *Review of Education*, 8(1), 156-188.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child development*, 72(3), 748-767.
- Tankersley, D., & Ionescu, M. (2017). A Quality Framework for Early Childhood Practices in Services for Children Under Three Years of Age: Starting Regionally-Moving Globally. In *Under-Three Year Olds in Policy and Practice* (pp. 191-204).
- Tate, R. L., Perdices, M., Rosenkoetter, U., Shadish, W., Vohra, S., Barlow, D. H., ..., & Wilson, B. (2016). The single-case reporting guideline in behavioural interventions (SCRIBE) 2016 statement. *Physical Therapy*, 96(7), e1-e10.
- Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social and language development in early childhood settings*. Hanen Centre.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators*. Literature Review. Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.