

TITRE

La prévention des troubles du langage en orthophonie : comment et pourquoi collaborer avec les professionnels de la petite enfance ?

AUTRICES

Edith Kouba Hreich¹², Camille Moitel Messarra³

AFFILIATIONS

¹Attachée scientifique, *PhD*, Wallonie-Bruxelles Enseignement, boulevard du Jardin Botanique, 20-22, 1000 Bruxelles.

²Collaboratrice scientifique - Research Unit for a Life-Course Perspective on Health and Education, Université de Liège, B38, rue de l'aunaie, 30, B-4000 Liège Université de Liège, edith.elkouba@uliege.be

³Maître de conférence, Université Saint-Joseph de Beyrouth, faculté de médecine, Institut supérieur d'orthophonie, Campus de l'innovation et du sport – rue de Damas. B.P. 17-5208- mar Mikhael, Beyrouth, camille.messarra@usj.edu.lb

RESUME

Le Trouble Développementale du Langage (TDL) représente actuellement un enjeu majeur de santé publique. Avec une prévalence élevée (de 7 à 14%), le TDL va avoir un impact significatif sur le développement de l'enfant, sa vie sociale et ses apprentissages. Les contextes socio-économiques défavorisés sont particulièrement affectés par ses effets, et par l'iniquité d'accès aux soins. Parmi toutes les inégalités de développement, celles liées au langage affectent de manière cruciale la qualité de vie des individus. Le TDL est néanmoins bien sensible aux actions de prévention, positionnant ainsi les orthophonistes en première ligne pour mener des interventions préventives de soutien au langage dès le plus jeune âge, notamment dans les contextes de vulnérabilité.

La collaboration avec les professionnels de la petite enfance (éducateurs, enseignants de maternelle, puéricultrices...) devient donc essentielle pour soutenir le développement langagier des enfants dans leur quotidien. Cet article se penche sur les démarches de prévention en orthophonie et présente différentes approches de développement professionnel collaboratif entre les professionnels de la petite enfance et les orthophonistes. Les résultats préliminaires des expérimentations menées sont très encourageants et incitent à poursuivre dans cette voie.

En conclusion, nous discutons des principales recommandations internationales pour le soutien au langage chez les jeunes enfants et encourageons les orthophonistes à adopter une posture préventive, tout en tenant compte des considérations éthiques nécessaires.

Mots-clés : orthophonie, prévention, développement langagier, collaborations professionnelles.

ABSTRACT

Developmental Language Disorder (DLD) is currently considered as a major public health issue. With a high prevalence (7 to 14%), DLD significantly impacts a child's development, social life, and learning. Socio-economically disadvantaged contexts are particularly affected by these effects and the inequitable disparities in access to care. Among all developmental inequalities, those related to language critically affect individuals' quality of life. However, DLD is highly responsive to preventive actions, placing speech-language pathologists at the forefront of implementing early preventative language support interventions, especially in vulnerable settings.

Collaboration with early childhood professionals (educators, kindergarten teachers, childcare providers...) becomes essential to support children's language development in their daily lives. This article explores preventative speech-language pathology practices and presents different approaches to collaborative professional development between early childhood professionals and speech-language pathologists. Preliminary results from various experiments are very encouraging and suggest continuing in this direction.

In conclusion, we discuss the main international recommendations for supporting young children's language development and encourage speech-language pathologists to adopt a preventive approach, considering the necessary ethical considerations.

Keywords: Speech and Language Therapy, prevention, language development, professional collaborations.

INTRODUCTION

L'importance du langage dans la vie de l'enfant ne peut être sous-estimée, tant il joue un rôle crucial dans le développement cognitif, social et émotionnel. Les troubles du langage, qui affectent une proportion significative des enfants, constituent un véritable problème de santé publique. Ces troubles peuvent entraver l'apprentissage, limiter les interactions sociales et réduire les opportunités futures de réussite socio-professionnelle. Fort heureusement, les difficultés langagières sont sensibles aux actions préventives. C'est pourquoi les orthophonistes, en collaboration avec d'autres professionnels, notamment du monde de l'éducation¹, doivent s'investir activement dans des stratégies de prévention. Cet article décrit certaines expériences collaboratives de prévention et propose des recommandations concrètes pour renforcer ces initiatives et optimiser leur impact.

Le Trouble Développementale du Langage (TDL) – fréquent mais peu connu.

Le Trouble Développementale du Langage (TDL) affecte environ 7% des enfants, soit environ deux enfants par classe (Tomblin et al., 1997) ; certaines études avancent même le chiffre de 14 à 20% d'enfants âgés entre 4 et 7 ans (McKean et al., 2015 ; Reilly et al., 2010). Il s'agit d'une

¹ Dans cet article nous désignerons les professionnels du monde de l'éducation de la petite enfance par le terme « éducatrice ». Il couvrira les professionnels des crèches ou équivalents et les écoles maternelles. Comme ces professions sont à majorité féminines, nous utiliserons le féminin dans le texte.

pathologie neurodéveloppementale très fréquente et pourtant moins connue que la dyslexie ou le trouble du spectre autistique.

- Une terminologie réfléchiée pour mieux se comprendre

La méconnaissance du TDL, malgré sa prévalence marquée, peut s'expliquer, entre autres, par le défaut de consensus entretenu pendant longtemps autour de la terminologie à adopter pour en parler. *Retard de langage, retard simple, retard de parole, trouble spécifique du langage, dysphasie...* sont autant de termes employés encore aujourd'hui, pour parler de la difficulté rencontrée par un enfant à acquérir sa langue maternelle. Or, une situation reflétant une même réalité, même si elle est hétérogène, de par la diversité des manifestations cliniques, devrait porter un seul nom pour qu'on puisse en parler efficacement et la considérer à hauteur de son importance (Maillart, 2018). Le besoin de clarifier cette ambiguïté a amené Bishop (2017) à proposer le groupe de réflexion "CATALISE", projet de consortium international et multidisciplinaire qui a rassemblé 59 experts choisis pour leur expérience de recherche ou de pratique clinique auprès des enfants avec troubles du langage. Le but était de déterminer une terminologie commune, afin que les termes utilisés dans les recherches scientifiques soient homogènes. L'objectif de ce groupe de réflexion était de faire en sorte que les personnes et instances concernées par ce trouble et ses conséquences s'y retrouvent et communiquent plus clairement, pour mieux promouvoir les besoins qui en découlent. Une méthodologie Delphi a été appliquée pour récolter l'avis des experts, les organiser et mettre en évidence les convergences et les consensus. Ce consortium a validé l'appellation pour l'anglais "Developmental Language Disorder". En réponse à cette avancée importante, un groupe d'experts francophones a proposé la traduction « trouble développemental du langage » et a recommandé l'adoption du terme par tous les acteurs concernés ainsi que l'identification de critères diagnostiques communs (Maillart et al., 2021). Le terme « Trouble Développemental du Langage » (TDL) fait donc référence aux enfants qui ont des difficultés langagières avec un impact fonctionnel sur leur développement, leurs interactions sociales et leurs apprentissages après 5 ans.

- Une réalité complexe sous un terme « parapluie »

Malgré cet accord terminologique essentiel, la compréhension du TDL reste complexe par l'hétérogénéité des profils qu'il englobe et les réalités diverses qu'il reflète. Le terme TDL est en effet un terme "parapluie" rappelant que les atteintes langagières peuvent se situer à différents niveaux : phonologique, lexical, sémantique, morphosyntaxique, narratif, pragmatique. De plus, les manifestations du TDL diffèrent d'une personne à l'autre, selon les profils et la sévérité des troubles rencontrés, et chez une même personne selon les étapes du développement. Son identification n'est donc pas toujours simple et les troubles peuvent passer inaperçus, quel que soit l'âge de la personne (Maillart, 2022). Ce problème d'identification est un "casse-tête" particulièrement préoccupant chez les jeunes enfants (Reilly & McKean, 2023). Comment référer ou étiqueter des enfants quand nous n'avons pas la certitude que les problèmes observés persisteront ? Ce défi relève de plusieurs aspects mis en avant par Eadie et al. (2022) : quels domaines linguistiques mesurer ? Quelles méthodes d'observation utiliser pour mesurer efficacement les compétences linguistiques ? Quand les mesurer ? Quelles limites de scores arrêter pour déterminer les critères diagnostiques ?

Actuellement, les outils et méthodes de dépistage disponibles ne répondent pas aux exigences de rigueur internationales. Autant de questions soulevées, sans réponses consensuelles, sont suffisantes pour ne pas recommander de dépistage systématique, mais plutôt des actions portant sur des dimensions préventives du développement langagier de l'enfant (Reilly & McKean, 2023).

1- Le développement du langage du jeune enfant : un enjeu de santé publique

Le langage relève de dimensions multiples, le développement du langage de l'enfant étant le fruit d'une alchimie délicate entre des facteurs biologiques et environnementaux, particulièrement active au cours des 1000 premiers jours de la vie.

- Le chevauchement entre les compétences communicatives, l'insertion socio-professionnelle et la santé mentale

“Un enfant qui acquiert le langage et la capacité de l'utiliser efficacement peut engager une conversation avec un inconnu, se faire des amis, raconter une histoire, rire à une blague, suivre des règles, comprendre ce qui motive les autres, contrôler son comportement, éviter de froisser ses interlocuteurs et envisager une vie d'apprentissage avec optimisme ». (LaVigne & Van Rybroek, 2011, page 47, traduction libre)

La qualité du langage développé par l'enfant a un impact sur son développement plus global, largement démontré. La compétence communicative, et plus spécifiquement linguistique, occupe en effet une place unique dans la vie. Elle favorise la compétence sociale, la transition vers l'alphabétisation et les apprentissages qui constituent des facteurs de protection pour la santé mentale et facilitent l'intégration dans la société (Bigras et al., 2020 ; Golinkoff et al., 2019 ; Law et al., 2013). La littérature a ainsi montré que les enfants avec TDL ont six fois plus de chances de rencontrer des difficultés en lecture, en mathématiques et en orthographe et douze fois plus de risques chance de cumuler ces difficultés (Young et al., 2002). Ils sont également susceptibles de souffrir de troubles anxieux et de dépression (Conti-Ramsden & Botting, 2008) et ont un risque accru de subir des abus ou d'adopter des comportements délinquants (Brownlie et al., 2007). Enfin, les adultes avec TDL sont deux fois plus susceptibles de rester sans emploi (Law et al. 2009). Des recherches ont également montré que le taux d'adolescents incarcérés et présentant un TDL serait de trois à dix fois supérieur au taux de TDL retrouvé dans la population en général (LaVigne & Van Rybroek, 2013). En France, une étude de Blondet et Guiraud (2017) a évalué 19 mineurs incarcérés et a montré que 15 d'entre eux présentent des difficultés de langage significatives. Pour tenter d'amener de la visibilité sur cette réalité, une action de recherche à l'échelle européenne a d'ailleurs démarré depuis peu, en vue de proposer des actions de prévention, ainsi que des solutions pour soutenir ces personnes dans leurs parcours judiciaires et pénitentiaires (<https://www.cost.eu/actions/CA22139/>).

Tous ces constats font du développement langagier en bas âge un enjeu majeur de santé publique depuis quelques années. Cette reconnaissance est essentielle pour développer des actions de soutien auprès des nombreux acteurs concernés. Mais quels sont les critères qui permettent d'appuyer cette thèse ?

- De la nécessité de reconnaître le TDL comme un problème de santé publique

Une large gamme de services et d'instances liés à la santé et à l'éducation est concernée par le TDL et ses effets sur la vie des personnes. Cette combinaison importante est éclairée par le modèle bio-écologique de Bronfenbrenner (Figure 1). Ce modèle est adapté pour illustrer les facteurs socio-environnementaux qui influencent le développement langagier.

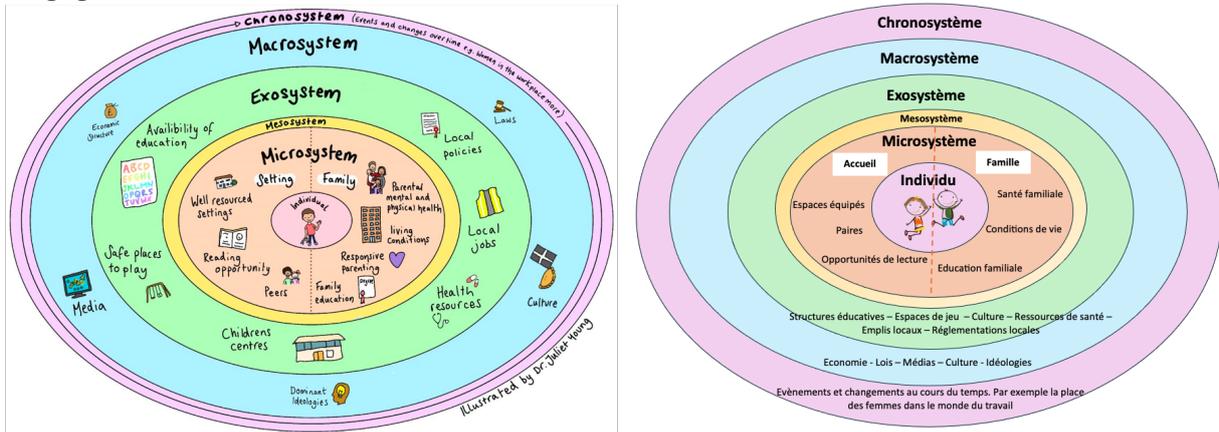


Figure 1. Modèle bio-écologique de Bronfenbrenner adapté pour illustrer les facteurs sociaux-environnementaux qui influencent le développement langagier (Reilly et McKean, 2023, p. 2227 et modèle simplifié reproduit et traduit librement).

Prenant en considération cette réalité complexe, Law et al. (2017) ont compilé les preuves démontrant que le TDL répond aux critères nécessaires pour être considéré comme un problème de santé publique. Ces critères sont les suivants :

- la prévalence marquée.
- les conséquences significatives et durables : les effets du TDL s'étalent tout au long de la vie des individus, sur les apprentissages, la vie socio-émotionnelle, l'employabilité, le civisme, la santé mentale.
- l'iniquité de la distribution du problème dans la société : le TDL est associé à un gradient social évident, sa prévalence augmente quand les vulnérabilités et les désavantages sociaux augmentent. De surcroît, l'accès aux services d'aide est aussi inéquitable, ceux qui en ont le plus besoin y accèdent plus difficilement.
- la possibilité d'agir pour réduire ces effets. Des stratégies préventives en amont sont efficaces et participent à améliorer la vie des individus en société.

De nombreuses propositions faisant écho à ce dernier critère ont fait l'objet de publications ces dernières années, mettant l'accent sur l'importance de la qualité des interactions entre l'enfant et ses contextes de vie, particulièrement entre 0 et 5 ans (voir détails dans la section suivante).

- Des interactions de qualité entre l'enfant et son environnement pour soutenir le développement du langage

Le cerveau est constitué pour accueillir le langage, le traiter et en faire un outil de développement propre à l'humain. La sensibilité neuronale aux stimuli linguistiques et le traitement du langage entendu sont particulièrement importants entre 0 et 2 ans (Kuhl, 2007). Cependant, il a aussi été démontré que l'activation de ces prédispositions innées est un phénomène social associé aux expériences vécues par l'enfant dans son environnement (Bruner, 1983 ; Vigotsky 1934/1962 ; Hoff, 2006). L'enfant apprend le langage en y étant exposé en contexte d'interaction, c'est-à-dire quand ce langage lui est adressé. Et ce langage qui lui est offert, a une couleur bien particulière observée de près par les chercheurs dès les années 60. Les aspects prosodiques et phonétiques du langage adressé au bébé, "baby talk" (Ferguson, 1964), nommé plus tard "mamanais" (traduction du terme "motherese" proposée par de Boysson-Bardies en 1996), ont été bien mis en évidence. La multiplication et l'approfondissement des observations de ces échanges ont amené progressivement au concept fondamental de "Langage Adressé à l'Enfant" (LAE) (Snow et Ferguson, 1977 ; Khomsi, 1982 ; Veneziano, 2000) qui englobe d'autres aspects linguistiques.

Depuis, de nombreux chercheurs se sont intéressés à l'analyse du langage et des caractéristiques des comportements de communication des adultes s'adressant aux enfants (Eadie et al., 2019 ; Gosse et al., 2014 ; Levickis et al., 2023 ; Sylvestre et al., 2023). Le concept de réceptivité, "responsiveness" (sensibilité + réactivité + réciprocité) a émergé. Il décrit les réactions adaptées aux signaux de communication des enfants, centrées sur leurs intérêts et suivant leur zone proximale de développement comme facteurs influençant positivement le développement du langage (Girolametto & Weitzman, 2002 ; Landry et al., 2006 ; Tamis-LeMonda et al., 2001). Actuellement, pour dépeindre plus largement l'ensemble des caractéristiques de communication des adultes, l'expression « qualité des interactions adulte-enfant » est souvent employée dans les études. Di Sante et Sylvestre (2023) ont proposé récemment une description de ces caractéristiques interactionnelles, qui facilite la compréhension de leur organisation. Ces auteures rappellent d'abord que des caractéristiques linguistiques de quantité de langage suffisante (nombre de mots et d'énoncés) associées à une qualité de langage adaptée (complexité croissante) sont les préalables nécessaires aux interactions, reflets de la façon dont le langage est utilisé par l'adulte. Elles décrivent ensuite la qualité de ces caractéristiques comme suit :

Les cinq déterminants-clés de la qualité des caractéristiques interactionnelles de l'environnement de l'enfant :

- 1- la sensibilité (attention portée aux intérêts de l'enfant)
- 2- la réactivité (réactions rapides et adaptées aux signaux émis par l'enfant)
- 3- la réciprocité (échanges avec l'enfant)
- 4- la chaleur (plaisir partagé)
- 5- l'appui au développement (souci de favoriser les apprentissages).

Les trois premiers renvoient aux comportements « réceptifs » traduit de « responsive » en anglais.

Cette qualité des interactions est attendue dans tous les environnements de l'enfant, avec la famille qui joue un rôle prépondérant. Dans ce qui suit, nous nous concentrerons sur les enjeux en lien direct avec les Contextes Educatifs de la Petite Enfance (CEPE). Les crèches ou équivalents et les écoles maternelles sont en effet censés constituer des milieux protecteurs du développement de l'enfant, en particulier quand des facteurs de vulnérabilité font surface

(Collisson et al., 2016 ; Di Sante & Potvin, 2022). Or, la précision accrue des observations menées, grâce au développement d'outils d'observation validés (exemples : *TILRS (Teacher Interaction and Language Scale)*, Girolametto et al., 2000 ; *CLASS (Classroom Assessment Scoring System)*, Pianta et al., 2008 ; *COPI (Comportement Observé du Parent en Interaction avec l'enfant)*, Sylvestre et al., 2021) montre que cela n'est pas toujours le cas et souligne la nécessité, dans de nombreux contextes, d'améliorer la qualité de ces interactions pour optimiser le soutien du développement langagier.

3 – Qualité des interactions et soutien au langage en CEPE

Agir en CEPE, pour augmenter la qualité des interactions et par conséquent agir sur l'étayage langagier et les stimulations qui en découlent, est un déterminant majeur du développement de tous les enfants. À ce titre, le rôle central des professionnels de la petite enfance, notamment les éducatrices, mérite d'être plus souligné et mieux compris.

- Les constats internationaux sur la qualité des interactions observée en CEPE et leurs limites

Parmi les outils d'observation, le *CLASS preK (Classroom Assessment Scoring System, pre Kindergarten)*, Pianta et al., 2008) a l'avantage de permettre de poser un regard international sur la qualité des interactions observée en CEPE. Il permet d'analyser la qualité des interactions selon trois grands domaines : les comportements en lien avec 1/le support émotionnel, 2/l'organisation de la classe (du groupe), 3/le soutien à l'apprentissage. De nombreuses études réalisées dans différents pays décrivent des résultats souvent concordants. Les comportements émotionnels et organisationnels sont toujours valorisés, alors que les comportements de qualité qui soutiennent les apprentissages, dont le langage, sont moins observés (Bigras et al., 2020 ; Duval et al. 2020 ; Kouba Hreich et al., 2022 ; Houben et al., 2022 ; Pianta et Hofkens, 2023). Reste que les professionnels observés qui sont bienveillants et sensibles aux besoins des enfants, font aussi face à de nombreux défis pour remplir leur rôle de la manière la plus complète. Dans l'écosystème éducatif, les politiques publiques devraient soutenir le travail des éducatrices pour améliorer les pratiques plus en lien avec le soutien aux apprentissages (Roy-Vallières et al., 2024).

Au-delà d'un portrait global de la qualité des interactions, une capture spécifique des indicateurs mesurant les comportements langagiers réceptifs et réactifs des éducatrices, comme les codages détaillés des conversations et échanges pour montrer la spécificité des comportements langagiers serait préconisée (Levickis et al., 2023). Elle aiderait en effet à mieux cerner les stratégies de soutien au développement langagier et leur impact sur les compétences des enfants.

Les études internationales indiquent d'ailleurs que ces caractéristiques communes de l'interaction et du soutien au langage peuvent être améliorées grâce à des efforts sur le Développement Professionnel (DP) en apportant des soutiens ciblés qui se concentreraient sur l'interaction adulte-enfant comme moyen d'amélioration des apprentissages (Levickis et al., 2023). Beaucoup de ces expériences de DP font appel à la combinaison d'expertise des professionnels (Reilly & Mckean, 2023 ; Archibald, 2017).

Pour répondre à ces besoins, les orthophonistes semblent être les partenaires privilégiés pouvant collaborer avec les éducatrices (Archibald, 2017). Ensemble, ils pourront contribuer à des environnements d'apprentissage du langage, riches et chaleureux, en particulier pour les enfants issus de contextes de vulnérabilité (milieux socio-économiques défavorisés, per exemple).

Des pratiques collaboratives qui enrichissent et soutiennent le langage oral

La collaboration, aussi appelée pratique interprofessionnelle ou partenariat, est un mode d'interaction directe entre au moins deux parties, considérées comme égales, et qui choisissent volontairement de s'engager dans une prise de décision commune pour atteindre un objectif partagé. Cette définition est adaptée de celle proposée par Friend et Cook (2000). Le spectre de la collaboration dans les services de soins de santé ou services éducatifs et sociaux, s'étend du simple réseautage épisodique à une coopération plus intensive et intégrée. En milieu médical, cette collaboration est particulièrement encouragée pour améliorer la qualité des soins. Selon Careau et al. (2014, révisé en 2018), la nature des besoins individuels, familiaux ou communautaires influence les objectifs de partenariat, pouvant aller de la simple transmission d'informations à la coordination et au partage des décisions (voir également Mitchell et al., 2020, pour les contextes scolaires). L'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2010) met en lumière l'importance de la collaboration dans le domaine de l'orthophonie, en soulignant la nécessité d'interagir avec divers partenaires tels que les éducateurs et les parents. L'ASHA (2014) va même au-delà en recommandant une Education InterProfessionnelle (EIP), définie par l'Organisation Mondiale de la Santé (WHO, 2010) comme un apprentissage où des professionnels de divers domaines apprennent sur, de, et avec les autres pour améliorer les résultats en santé. Dans les CEPE, la collaboration se configure autour des interactions selon deux dimensions principales : les acteurs (qui) et les modalités (comment).

Les principaux **acteurs** ici incluent les éducatrices, qui jouent un rôle central dans la gestion de leur classe/groupe et du programme éducatif, et les orthophonistes, spécialistes du langage et de la communication. Ces derniers travaillent en étroite collaboration avec les éducatrices pour identifier et répondre aux besoins en développement langagier et en soutien à la littératie des enfants.

Les **modalités** de collaboration (Comment) dans les CEPE s'articulent selon un continuum d'actions adaptées à la complexité des situations et aux intentions des professionnels (Mitchell et al., 2020). Les relations professionnelles peuvent alors varier de l'indépendance à une forte interdépendance, incluant des pratiques indépendantes (interventions individuelles isolées), parallèles, consultatives (échanges d'informations), concertées (discussions d'objectifs) ou partagées (réflexion, planification et intervention conjointes) (Careau et al, 2014, révisé en 2018 ; Mitchell et al., 2020 pour les contextes scolaires). L'intégration des savoirs disciplinaires, le partage de valeurs communes, le respect professionnel et l'utilisation d'un langage commun sont essentiels pour répondre adéquatement aux besoins complexes des enfants, favorisant ainsi une forme d'éducation interprofessionnelle et une collaboration efficace (McKean et al., 2017).

- Les modalités collaboratives Orthophonistes – Professionnels de la Petite enfance : vers une reconsidération des rôles des orthophonistes.

Les modèles de collaboration entre les orthophonistes et les éducatrices varient en fonction du contexte, de la population concernée et du statut de l'orthophoniste, qu'il soit employé par un service éducatif ou consultant externe (Law et al., 2000). Historiquement, les orthophonistes ont adopté un modèle d'intervention "médical" axé sur des évaluations et des remédiations individualisées pour les enfants présentant des troubles langagiers avérés (Llewellyn & Hogan, 2000). Dans les contextes éducatifs, ils agissent souvent en tant que consultants externes, lors de réunions d'équipes éducatives. Leurs interventions sont généralement menées hors de l'école ou de la crèche, selon le modèle "pull out" où l'enfant est retiré de la classe pour les séances (Hartas, 2004 ; Suleman et al., 2014). Néanmoins, le coût élevé et les limites de ces modèles en efficacité dans le domaine des troubles neurodéveloppementaux (Archibald, 2017 ; Hartas, 2004) ont fait émerger des pratiques plus intégrées. Il n'est pas rare de voir les orthophonistes intervenir désormais directement dans les CEPE, collaborant étroitement avec les éducatrices. Cette évolution vers une intervention plus indirecte et collaborative reconnaît l'importance du contexte dans le développement de l'enfant. Ces collaborations enrichissent l'environnement langagier des enfants et préviennent les troubles langagiers (Law, 2019). L'intervention dans un cadre authentique favorise une vision plus holistique et adaptée du soutien au langage en contexte écologique (Bercow, 2008 ; Education Endowment Foundation, 2023).

À cet effet, l'intervention des orthophonistes peut-être guidée par un modèle hiérarchisé inspiré du modèle de Réponse à l'Intervention (RàI), souvent utilisé en éducation. Le modèle RàI adapté à l'orthophonie, propose des interventions à trois niveaux, qui permettent de varier l'intensité des interventions en fonction des besoins des enfants (Ebbels et al., 2019 ; Law et al., 2013) (Figure 2). Les actions y sont encadrées dans une approche préventive, en trois paliers. Au *premier palier*, les interventions visent à prévenir les difficultés langagières. A ce niveau, les services et stratégies d'intervention proposés sont universels, visant à fournir un environnement langagier de haute qualité pour tous (Law et al., 2013). Il peut s'agir d'interventions collaboratives pour observer et planifier des stratégies de soutien auprès des éducatrices dans les CEPE ou auprès des parents ou dans des contextes communautaires. Au *deuxième palier*, des interventions plus intensives pour les enfants à risque impliquent des stratégies langagières ciblées pour soutenir adéquatement certains domaines langagiers. En petits groupes, au sein des CEPE, les orthophonistes peuvent accompagner les éducatrices pour soutenir adéquatement le langage selon les besoins de ces enfants. Le soutien spécialisé a généralement lieu au *troisième palier*. Il se concentre alors sur les besoins des élèves dont les difficultés persistent, malgré une intervention efficace aux deux premiers niveaux (Ebbels et al., 2019). À ce niveau, les orthophonistes interviennent de manière directe auprès de l'enfant, et indirecte auprès de son entourage, pour réduire l'impact et la complexité des difficultés.

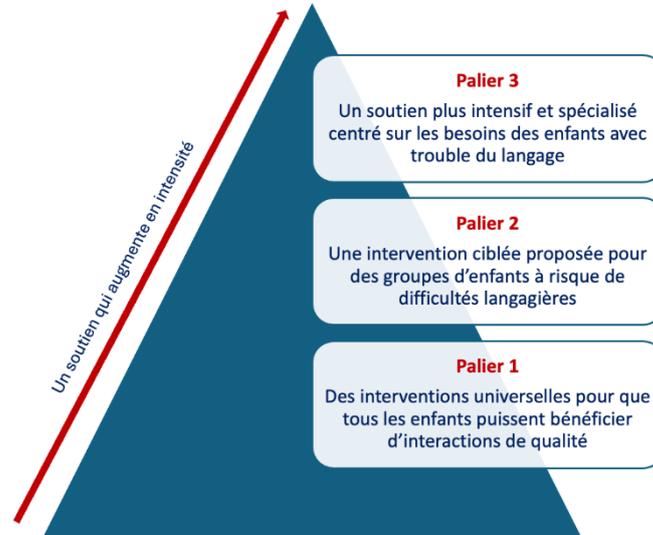


Figure 2. Le modèle de réponse à l'intervention appliqué à l'orthophonie (adapté de Ebbels et al., 2019, p. 5, traduction libre).

Ainsi, l'intégration de la collaboration interprofessionnelle en orthophonie, dans une perspective préventive, in situ, semble essentielle pour répondre efficacement aux besoins des enfants en matière de développement du langage et de littératie. Elle devrait s'inscrire dans une culture de travail d'équipe ouverte et participative, qui valorise simultanément les contributions de chaque professionnel, dans un cadre respectueux et constructif (Quigley & Smith, 2022).

- Les collaborations entre les orthophonistes et les éducatrices : un aperçu des réalités dans des contextes francophones et internationaux

Connaître les pratiques collaboratives dans le monde francophone et international, ainsi que les perceptions des acteurs sur leur collaboration interprofessionnelle en CEPE, est crucial pour permettre des interventions efficaces. Une étude menée en Australie par Glover et al. (2015) auprès d'enseignants et d'orthophonistes, a révélé une collaboration minimale, malgré le désir commun de formations et d'une pratique plus collaborative. Les insuffisances perçues du système ont également été soulignées, suggérant la nécessité d'une modification de la prestation des services pour améliorer les résultats des enfants présentant des troubles du langage et de la communication, ainsi que le soutien aux familles et aux professionnels.

Dans une perspective plus *préventive* de la collaboration, une étude a été menée dans le contexte libanais (Kouba Hreich et al., 2020), examinant les pratiques collaboratives entre les enseignants de maternelle (N = 1254) et les orthophonistes (N = 200). Les résultats ont également montré que les enseignants et les orthophonistes collaborent de façon ponctuelle pour des échanges d'informations et la gestion de situations d'enfants en difficultés langagières. Les modalités de collaborations semblent donc réduites à des interventions

ponctuelles de concertation, plutôt qu'à une intégration systématique des orthophonistes dans un contexte éducatif plus large. De nombreux exemples avec des constats similaires sont retrouvés en Europe et partout dans le monde (pour plus de détails, voir Brady & Kim, 2023 ; Roland, Kouba Hreich & Maillart, 2022). Les orthophonistes, souvent limités en nombre et en heures d'intervention, se concentrent sur des priorités émergentes, laissant de côté le potentiel pour des initiatives préventives et plus intégratives (Baxter et al., 2009).

Parmi les principaux défis à la mise en œuvre de la Collaboration InterProfessionnelle (CIP), nous distinguons ceux qui sont d'ordre organisationnel et ceux d'ordre humain. Au niveau *organisationnel*, les aspects financiers, le manque de ressources et le manque de temps pour la planification et l'application des pratiques collaboratives se distinguent comme un obstacle majeur, persistant depuis des décennies (Kouba Hreich, 2020 ; Pfeiffer et al., 2019). Les orthophonistes, souvent en déplacement entre plusieurs établissements, rencontrent des difficultés pour établir des relations de confiance et pour échanger efficacement avec les équipes scolaires, éléments cruciaux pour une CIP réussie (D'Amour et al., 2005). Sur le plan *humain*, la résistance des intervenants à adopter des pratiques collaboratives représente également un défi significatif. Cette résistance peut émaner de l'anxiété liée au changement vers une approche moins cloisonnée et plus collaborative du travail, qui peut perturber les habitudes établies et créer de l'insécurité chez les enseignants et les professionnels (Bauer et al., 2010). De plus, l'augmentation des services indirects et la perception d'une perte de services directs à l'élève peuvent freiner l'adhésion à la CIP dans les CEPE (Beaumont et al., 2010 ; Ritzman et al., 2006). Enfin, un manque de compréhension claire des rôles et des mandats de chacun peut compliquer le travail collaboratif, rendant essentielle la clarification des rôles pour prévenir les conflits et favoriser une collaboration efficace (Kouba Hreich et al., 2020 ; Messarra et al., 2023 ; Poll & Hoffman, 2024).

Les défis relevés soulignent le besoin d'une attention soutenue afin de garantir une collaboration efficace qui profite à toutes les parties concernées. En accord avec les recommandations internationales, il est suggéré de promouvoir le développement de pratiques collaboratives couplées à un développement professionnel commun, dans des contextes réels des professionnels, pour renforcer l'efficacité des interventions (Quigley & Smith, 2022).

Jusqu'à présent, nombre de ces initiatives collaboratives entre orthophonistes et professionnels de la petite enfance ont été principalement orientées vers des interventions ciblant des enfants déjà identifiés. Cependant, étant donné l'instabilité des trajectoires développementales (Reilly & McKean, 2023), il est crucial d'adopter une approche plus proactive et préventive. Des dispositifs préventifs de soutien au langage ont ainsi vu le jour depuis quelques années en France, à titre d'exemple, « Parler Bambin² » (Bergès, 2023), qui vise à soutenir le développement langagier des jeunes enfants en crèche, en favorisant la conversation et la communication avec l'enfant. Dans ce type de dispositif, la collaboration avec les orthophonistes s'inscrit essentiellement dans la formation des professionnels. Un autre projet, « Parler, ça s'apprend ! (pour des enfants de 0 à 3 ans) et « Coup de pouce Langage » (3 – 6 ans) (Canut et al., 2023) sont également deux dispositifs d'entraînement au langage, pilotés par l'Association de Formation et de Recherche sur le langage. Ils sont en déploiement en France depuis 2011 et 2006 respectivement. Ils permettent de faire intervenir

² Pour plus de détails consulter : <http://www.parlerbambin.fr>

les orthophonistes dans la formation de facilitateurs de langage pour un entraînement à la mise en place d'ateliers de langage en lien avec les avancées de la recherche sur le développement langagier.

Dans cette lignée d'actions préventives portant sur le langage, d'autres initiatives francophones ont vu le jour plus récemment, prenant en considération de manière plus nette les aspects holistiques de la CIP. Elles s'orientent plus naturellement vers un développement professionnel partagé entre éducatrices et orthophonistes, à travers des interventions à haute intensité de soutien, in situ (dans les contextes réels des CEPE), combinant à la fois l'expertise de l'orthophoniste et de l'éducatrice. Ces efforts conjoints peuvent, non seulement améliorer les interventions directes, mais aussi enrichir les compétences professionnelles des participants, créant un environnement éducatif plus inclusif et efficace.

- Vers une approche collaborative du développement professionnel conjoint (orthophoniste – éducatrice)

La section suivante décrit quelques exemples de dispositifs collaboratifs de développement professionnel dans le contexte francophone, axés sur le soutien au développement langagier des enfants en CEPE.

∂ Des stratégies interactives pour soutenir le développement du vocabulaire dans des lectures d'histoires

Dans un projet doctoral à l'Université de Liège en Belgique et à l'Université Saint-Joseph à Beyrouth, un programme de développement professionnel destiné aux enseignantes de maternelle a été conçu par Kouba Hreich et al. (2022) au Liban. Dans ce cadre, des orthophonistes formées accompagnent les enseignantes, pour l'appropriation de stratégies interactives de soutien au développement du vocabulaire en classe maternelle. Le dispositif est mis en œuvre dans des contextes de lecture d'histoires, et déploie un modèle d'accompagnement participatif co-construit, entre l'orthophoniste et l'enseignante. Le dispositif est individualisé et propose des séquences d'accompagnement, comprenant un partage d'informations, une modélisation, une pratique guidée et une rétroaction (Biel et al., 2020), menés par l'orthophoniste auprès de l'enseignante, à raison d'une heure par semaine en classe. Les objectifs de chaque enseignante sont individualisés et précisés conjointement avec elle. Ce programme a ensuite été adapté et mis en œuvre en Belgique par Houben et al. (en révision). Dans les deux contextes, libanais et belge, les résultats indiquent que le dispositif a, non seulement favorisé l'amélioration des pratiques de soutien au développement langagier dans les classes maternelles, mais a également créé un environnement riche en dialogue et en réflexion partagée entre l'orthophoniste et les enseignantes. Ce cadre structuré et flexible a permis aux enseignantes de s'engager efficacement dans l'expérimentation et d'adopter de nouvelles pratiques langagières adaptées à leur contexte spécifique. Des constats similaires ont également été observés aux États-Unis, comme le montre l'étude menée par Caswell et al. (2024), renforçant ainsi la pertinence et l'efficacité de ce type de dispositif de développement professionnel à l'échelle internationale.

∂ « Embarquons Pour Le Langage » (EPLL)

À l’instar des dispositifs mis en œuvre en maternelle, un programme similaire a été développé pour les crèches au Liban, ciblant l’amélioration des compétences des éducatrices dans l’utilisation des stratégies de soutien au langage pendant des activités de jeu interactif (Moitel et al., 2021). Ce programme d’accompagnement, mené également par des orthophonistes, et suivant le même modèle d’accompagnement tel que proposé par Biel et al. (2020), avait pour but de former les éducatrices à l’emploi efficace de ces stratégies de soutien au développement du langage chez les jeunes enfants (18 - 24 mois) (verbalisations, expansions, répétitions, etc.). Les résultats de cette étude confirment la nécessité et l’efficacité d’un accompagnement professionnel pour le soutien au langage des jeunes enfants. Avant l’implémentation du dispositif, seulement une minorité des stratégies observées atteignait le seuil d’efficacité souhaité de deux stratégies par minute (Down, 2015). Ensuite, lorsque les éducatrices recevaient un accompagnement structuré, axé sur une stratégie spécifique à la fois, une amélioration significative était observée dans la plupart des cas. Ces conclusions mettent en lumière l’importance de l’accompagnement ciblé et de la formation continue pour les éducatrices, afin d’assurer un soutien au langage, de qualité et adapté aux besoins spécifiques des enfants en milieu de crèche. Ce programme a été retenu par un comité d’experts lors d’un « workshop » organisé par l’association Occitadys qui organise actuellement le déploiement du dispositif³ dans les Établissements d’Accueil de Jeunes Enfants (EAJE) d’Occitanie, en France (pour plus de détails, voir l’article de Katkoff et al., dans ce numéro).

D’autres initiatives adoptant la même philosophie d’individualisation des pratiques et de co-intervention ont été déployées au Québec (voir Bergeron-Morin et al., 2019, 2021, 2022), avec des retombées positives allant dans le sens des mêmes constats identifiés dans les exemples développés.

- SOLEM : Soutenir et Observer le Langage de l’Enfant en Maternelle

De manière plus holistique, un dispositif innovant d’observation et de soutien au langage, SOLEM, est en cours de déploiement en Belgique francophone.

Le programme SOLEM ⁴(Maillart et al., 2020), vise à améliorer le développement langagier en maternelle. Initialement basé sur un outil réflexif pour les enseignants, il a été enrichi par l’intégration d’un accompagnement de haute intensité mené par l’orthophoniste au sein des classes. Ce dispositif comprend des étapes structurées, allant de l’observation en classe à l’implémentation de pratiques de soutien adaptées, qui s’intègrent naturellement dans les routines des classes. Les résultats des premières études-pilotes d’accompagnement ont montré, d’une part, la spécificité de l’outil pour identifier les enfants à risque et, d’autre part, la pertinence de l’accompagnement de l’enseignant, par l’orthophoniste, en classe, pour modifier les pratiques éducatives (Desmottes et al., 2020). Parallèlement, un programme de développement professionnel pour les orthophonistes a été créé pour renforcer la collaboration avec les enseignants (El Kouba & Maillart, 2023). Les premiers résultats indiquent une augmentation de l’utilisation des stratégies de soutien au langage par les

³ Financé par l’Agence Régionale de Santé, Occitanie

⁴ Projet financé par Wallonie-Bruxelles Enseignement, Belgique

enseignantes et un maintien des compétences dans la durée (Kouba Hreich et al., en préparation). De même, une amélioration du sentiment de compétence des orthophonistes, par rapport à leur rôle en prévention dans l'accompagnement des enseignants est bien identifiée (Warin et al., 2023). Ainsi, ce dispositif a démontré son intérêt et son efficacité pour renforcer les collaborations interprofessionnelles, dans une perspective préventive pour le soutien au langage des jeunes enfants.

En conclusion, ces exemples issus du monde francophone démontrent comment les orthophonistes peuvent enrichir leur contribution au développement professionnel des éducatrices en petite enfance dans une optique de prévention. Chaque programme, centré sur l'amélioration des pratiques au sein des CEPE, offre également aux orthophonistes des opportunités de développement professionnel. Néanmoins, ces initiatives révèlent les défis liés à la mise en œuvre de dispositifs collaboratifs. Ainsi, il est essentiel pour les orthophonistes souhaitant s'impliquer dans ces programmes, de réfléchir en profondeur à leur posture professionnelle et à l'éthique de leur rôle d'accompagnateur. Il est également important de reconnaître que les programmes offrant un soutien intensif et continu produisent des résultats durables et transformateurs dans le développement des compétences des éducatrices, favorisant ainsi le développement langagier des jeunes enfants et la prévention des difficultés, comme recommandé par les standards internationaux (Education Endowment Foundation, 2023).

Synthèse : des pratiques préventives de soutien au langage des jeunes enfants : pourquoi, sur quoi et comment agir ?

- Pourquoi agir ?

Le langage est essentiel pour l'apprentissage et les interactions sociales (Disckinson & Porsche, 2011 ; Ramsook et al., 2020 ; Suggate et al., 2018). Les études sur les approches de communication et de langage montrent systématiquement des bénéfices positifs pour l'apprentissage des jeunes enfants, notamment en améliorant leurs compétences orales, leur vocabulaire expressif et leurs premières compétences en lecture. En moyenne, les enfants impliqués dans ces approches progressent de sept mois supplémentaires en une année, avec des effets légèrement plus marqués pour ceux issus de milieux défavorisés (Education Endowment Foundation, 2023). Or, éducatrices et orthophonistes partagent les mêmes valeurs et préoccupations en termes de soutien au développement langagier, reconnu comme crucial pour la réussite éducative et sociale ultérieure (Law et al. 2017).

En dépit de cette entente sur des objectifs conjoints, les professionnels de l'orthophonie et de l'éducation à la petite enfance ont des approches et visions différentes en ce qui concerne le développement langagier. L'orthophoniste, grâce à sa formation et son expérience, établit des objectifs précis pour soutenir chaque enfant dans diverses sphères langagières (phonologie, lexique, morphosyntaxe, etc., tant productives que réceptives). En pratique clinique traditionnelle, ces objectifs permettent un ajustement précis au développement langagier de chaque enfant. Les éducatrices, pour leur part, adoptent une vision plus globale du développement langagier, orientée selon les préconisations du programme éducatif. Néanmoins, elles sont souvent peu outillées pour répondre aux besoins spécifiques des jeunes

enfants et prendre en compte l'hétérogénéité de leurs contextes et de leurs profils. L'intervention de l'orthophoniste auprès de l'éducatrice permettra alors d'orienter le choix des stratégies langagières, afin d'optimiser chaque activité ou routine ou situation de la journée, afin de favoriser le développement langagier.

- Sur quoi agir ?

Le soutien au développement langagier repose sur la qualité des interactions quotidiennes, multipliées par les nombreuses occasions offertes en service éducatif. Les chercheurs (Kane et al., 2023 ; Hadley et al., 2023 ; Levickis et al., 2023) s'accordent sur trois principes-clés pouvant soutenir les interactions de qualité : 1) proposer des stratégies centrées sur les enfants, en ajustant le langage à leur niveau et à leurs intérêts, 2) prolonger les échanges dans lesquels les enfants sont engagés, en utilisant progressivement un langage décontextualisé et 3) enrichir leur développement langagier en l'étayant et en renforçant les rétroactions en boucle et de qualité.

Proposer des *stratégies centrées sur l'enfant* inclut ainsi des modèles de rétroactions de l'adulte alignés sur les intérêts et l'attention des enfants, à partir d'une observation de leurs interactions et en y répondant de manière synchrone et ajustée. Ce concept, appelé « sensibilité conversationnelle » (Piasta et al., 2012) rappelle les travaux sur les interactions parents-enfants, qui insistent sur la sensibilité et la réactivité (voir la section 2 de l'article). Ainsi, les professionnels de l'orthophonie ou de l'éducation devraient reconsidérer leur posture dans ces interactions, en adoptant une posture de co-joueurs et non de « meneurs » d'interactions (Bouchard, 2019 ; Bergeron-Morin et al., 2023).

Stratégies centrées sur l'enfant :

- prendre le temps d'observer les interactions de l'enfant
- se mettre à la hauteur de l'enfant, se joindre à son jeu
s'ajuster à son niveau langagier, y réagir de manière adaptée
- faire des pauses et lui laisser le temps de réagir
- ...

Des *stratégies pour prolonger les échanges* sont également des pratiques bénéfiques pour le développement langagier des enfants. Elles sont même considérées comme étant encore plus soutenantes pour le développement langagier que les pratiques spécifiques ciblant un seul domaine, comme le vocabulaire par exemple (Justice et al., 2018). Engager les échanges dans des conversations longues et interactives, intégrant diverses pratiques de soutien, serait plus productif que l'utilisation de stratégies isolées et dispersées (Cabell et al., 2015). Or, les conversations prolongées sont souvent rares dans les contextes éducatifs de la petite enfance, souvent en raison de nombreuses tâches de gestion du groupe (Bergeron-Morin et al., 2020). Il serait donc crucial que les éducatrices et les orthophonistes travaillent ensemble à la maîtrise de ces pratiques qui permettent d'allonger les échanges et de saisir les occasions de les mettre en œuvre.

Stratégies pour prolonger les échanges :

- commenter, verbaliser ce que l'enfant fait
- verbaliser ce que je fais, ce que je pense

- reformuler en prolongeant les productions des enfants
- poser des questions ouvertes (pourquoi, comment, où, quand, etc.)
- ...

Pour enrichir et étayer les habiletés langagières des enfants, des pratiques spécifiques peuvent être intégrées durant les échanges centrés sur les motivations des enfants. Ces pratiques peuvent cibler différents domaines langagiers, tels que le vocabulaire, la syntaxe et la morpho-syntaxe et comprendre également des stratégies de langage décontextualisé, dont le contenu va au-delà de l'« ici et maintenant » à travers des questions et des commentaires inférentiels par exemple.

Stratégies pour enrichir le langage :

- accentuer, définir un mot du vocabulaire et le répéter dans différents contextes en le mettant en lien avec le vécu de l'enfant
- reformuler les énoncés des enfants en y ajoutant des éléments
- poser des questions inférentielles, fournir des explications par des questions ou commentaires.
- ...

○ Comment agir ?

Pour contribuer efficacement à la mise en œuvre et à l'appropriation des pratiques de soutien auprès des éducatrices, les orthophonistes devraient repenser leurs collaborations selon un modèle d'intervention plus systémique. Ce modèle inclurait le développement professionnel continu, distinct des formations ponctuelles et isolées. Il s'agirait d'un accompagnement dans les contextes réels des professionnels de la petite enfance, centré sur le soutien au langage, intégrant diverses modalités de développement professionnel (formation théorique, ateliers pratiques, accompagnement individuel, etc.) susceptibles d'entraîner une transformation durable des pratiques (Schachter et al., 2019 ; Markussen-Brown et al., 2017). Cet accompagnement comprendrait des actions intégrant des connaissances théoriques et pratiques, favorisant une participation active et une pratique réflexive de la part des orthophonistes et des éducatrices (pour un exemple, voir El Kouba & Maillart, 2023).

En résumé, l'orthophoniste doit adopter une démarche réflexive pour planifier et personnaliser son accompagnement, définir les retombées souhaitées pour les enfants, et ajuster les objectifs de développement professionnel aux besoins réels et aux croyances des éducatrices. Il serait donc important de pouvoir s'octroyer ensemble (éducatrices et orthophonistes) des moments de réflexion partagés, des espaces participatifs d'échanges et de développement professionnel conjoint qui seraient axés sur le soutien aux approches centrées sur l'enfant et la participation des enfants dans les échanges interactifs (Wasik & Hindman, 2020). Cette approche est préconisée tant pour les enfants présentant des difficultés langagières que pour ceux ayant des trajectoires développementales instables (Mckean et al., 2019). De plus, elle est compatible avec les besoins des enfants multilingues en tenant compte de leur diversité linguistique (Sembiane et al., 2023 ; Kouba Hreich et al., 2022).

Cela amène alors l'orthophoniste à réfléchir à sa posture éthique au sein des dispositifs collaboratifs auprès des éducatrices. Dans cette posture, le rôle traditionnel de l'orthophoniste en petite enfance ne se limiterait plus à des interventions individuelles, mais s'étendrait à un soutien plus global des services éducatifs de la petite enfance dans une perspective préventive. Les orthophonistes, notamment au Québec et en Belgique francophone, sont de plus en plus impliqués dans le développement professionnel des éducatrices pour améliorer les pratiques de soutien au développement langagier. Cela nécessite une approche collaborative, allant au-delà des simples recommandations pour intégrer les pratiques et expertises des éducatrices dans les contextes réels de l'enfant. L'orthophoniste doit réfléchir à son propre rôle, passant de consultant.e à accompagnatrice.teur et formatrice.teur, en adoptant une posture professionnelle et en s'engageant dans une relation de consultation réfléchie (Wesley & Buysse, 2006).

Conclusion

Permettre à l'enfant de développer son langage de manière harmonieuse et optimale est un enjeu majeur de santé publique et constitue une responsabilité collective. Comme le soulignent Reilly et Mckean (2023), des difficultés dans l'acquisition du langage durant la petite enfance, accroissent le risque de difficultés ultérieures, affectant divers aspects de la vie, de la réussite scolaire à la santé mentale. Les orthophonistes jouent un rôle crucial en adoptant des approches préventives basées sur les déterminants sociaux (Mckean & Reilly, 2023), en s'efforçant d'atténuer les inégalités et en intervenant précocement. Ces déterminants, incluant la qualité des interactions verbales dans l'environnement de l'enfant, influent profondément sur son développement langagier. Or, les facteurs socio-économiques, comportementaux (la qualité des interactions) et psychosociaux interagissent de manière complexe, créant un gradient social où les compétences linguistiques diminuent avec le désavantage (Law et al. 2017). Pour répondre à ces enjeux, il est crucial que les orthophonistes s'ouvrent à la prévention selon les concepts de la santé publique, qu'ils se forment pour adopter des modèles d'intervention plus « écologiques » et systémiques. Ils doivent adopter un modèle d'intervention ancré dans une approche préventive, coordonner leurs actions avec d'autres disciplines et d'autres secteurs, surveiller le développement linguistique des enfants à risque, maintenir leurs compétences à jour et collaborer avec les parties prenantes locales pour concevoir des interventions efficaces et équitables (Law, Reilly & Mckean, 2022).

7. Références

American Speech-Language-Hearing Association. (2010). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in schools* [Professional Issues Statement]. www.asha.org/policy/.

American Speech-Language-Hearing Association. (2014). *Interprofessional education/interprofessional practice (IPE/IPP)*. American Speech-Language-Hearing Association.

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

Bauer, K. L., Lyer, S. N., Boon, R. T., & Fore, C. (2010). 20 Ways for Classroom Teachers to Collaborate With Speech — Language Pathologists. *Intervention in School and Clinic*, 45 (5), 333-337. <https://doi.org/10.1177/1053451208328833>

Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K., & Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together : Exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25 (2), 215-234. <http://eprints.whiterose.ac.uk/10570/>

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2018/11/guide_pratiques_collaboratives.pdf

Bercow, J. (2008). *The Bercow Report : A review of services for children and young people (0-19) with speech, language and communication needs*. DCSF Publications.

Bergeron-Morin, L., Hamel, C., & Bouchard, C. (2020). Perspectives et défis de la mise en œuvre d'une modalité de co-intervention orthophoniste/éducatrice en service de garde éducatif. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 164, 32-42. <https://anae-publication.com/la-revue/anae-n164-prevenir-les-troubles-de-developpement-du-langage-en-collaborant-dans-les-milieus-educatifs/>

Bergeron-Morin, L., Hamel, C., & Bouchard, C. (2021). Analyse des retombées intermédiaires d'un dispositif de développement professionnel sur le soutien du développement langagier en centre de la petite enfance. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(3). <https://doi.org/0.53967/cje-rce.v44i3.4763>

Bergeron-Morin, L., Hamel, C., & Bouchard, C. (2022). Regards posés sur les pratiques de soutien du développement langagier utilisées par des éducatrices en centre de la petite enfance : vers une individualisation des objectifs de développement professionnel. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie (RCOA)*, 46(2), 105-121. https://cjslpa.ca/files/2022_CJSLPA_Vol_46/No_2/CJSLPA_Vol_46_No_2_2022_1232.pdf

Bergeron-Morin, L., Bouchard, C., El Kouba, E., Houben, L., Charron, A. (2023). Franchir la porte des services éducatifs de la petite enfance pour le soutien du développement langagier: Enjeux et perspectives du rôle des orthophonistes dans le développement professionnel des éducatrices. In N. Thomas (Ed.), *Accompagner et soutenir le développement langagier de l'enfant* (pp. 68-104). De Boeck.

Bergès, M. (2023). Programme national Parler Bambin – Retour sur une expérimentation à grande échelle en faveur de la prévention des inégalités sociales. *Les cahiers Pratiques d'A.N.A.E., fascicule No1, Langage oral*, 31-36.

Biel, C. H., Buzhardt, J., Brown, J., Romano, M., Lorio, C., Windsor, K., Kaczmarek, L., Gwin, R., Sandall, S., & Goldstein, H. (2020). Language Interventions Taught to Caregivers in Homes and

Classrooms: A Review of Intervention and Implementation Fidelity. *Early Childhood Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.002>

Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., & Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (35).

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. and the Catalise-2 Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(10), 1068-1080.

Blondet, L., & Guiraud, C. (2017). Évaluation des troubles du langage oral chez des mineurs incarcérés et leurs impacts sur le déroulement de la détention. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65(2), 69-77.

Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs, 2e édition*. Presses de l'Université du Québec.

Brady, K., & Kim, J. H. (2023). Collaborative practices between speech-language pathologists and teachers: A survey of teachers in two Australian states. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2166674>

Bronfenbrenner, U. et P. A. Morris. 1998. «The ecology of developmental processes», dans *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, sous la dir. de W. Damon et R. M. Lerner, Hoboken, Wiley, p. 993–1028.

Brownlie, E. B., Jabbar, A., Beitchman, J., Vida, R., & Atkinson, L. (2007). Language impairment and sexual assault of girls and women: Findings from a community sample. *Journal of abnormal child psychology*, 35, 618-626. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9117-4>

Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69.

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, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>

Canut, E., Husiany-Cia, M., & Masson, C. (2023). Former des Facilitateurs de Langage pour accompagner les enfants dans leur apprentissage du langage – Dispositifs Parler, ça s'apprend ! et Coup de pouce Langage. *Les cahiers Pratiques d'A.N.A.E., fascicule No1, Langage oral*, 41-47.

Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M., & Museux, A.-C. (2014 et rév. 2018). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux—Guide explicatif*. Réseau de collaboration sur les pratiques

interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI). <https://www.ciusss-capitalenationale.gouv.qc.ca/search/node?keys=guide+explicatif+continuum>

Caswell, T., Dickson-Prokopchak, J., & Natali, C. (2024). A Shared Adapted Storybook Reading Collaborative with SLPs and Preschool Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01619-z>

Collisson, B. A., Graham, S. A., Preston, J. L., Rose, M. S., McDonald, S., & Tough, S. (2016). Risk and protective factors for late talking: an epidemiologic investigation. *The Journal of pediatrics*, 172, 168-174. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.02.020>

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 516-525. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01858>.

D'Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/13561820500081604>

De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob.

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

Di Sante, M. & Sylvestre, A. (2023). La qualité des interactions parent-enfant : un incontournable pour le développement du langage. *N.Thomas (éd.), Accompagner et soutenir le développement langagier de l'enfant. Bruxelles (De Boeck), 13-4.*

Di Sante, M., & Potvin, L. (2022). We need to talk about social inequalities in language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(4), 1894-1897. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-21-00326

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011, May-Jun). 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>.

Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L., & Cantin, G. (2020). Examination of the quality of interactions as observed in childcare centers and reported by early childhood educators. *SAGE Open*, 10(2), 2158244020932914. <https://doi.org/10.1177/2158244020932914>

Eadie, P., Stark, H. & Niklas, F. (2019). Quality of Interactions by Early Childhood Educators Following a Language-Specific Professional Learning Program. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 251-263. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00929-5>

Eadie, P., Levickis, P., McKean, C., Westrupp, E., Bavin, E. L., Ware, R. S., ... & Reilly, S. (2022). Developing preschool language surveillance models-cumulative and clustering patterns of early life factors in the early language in victoria study cohort. *Frontiers in Pediatrics, 10*, 826817. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.826817>

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

Education Endowment Foundation (2023). Technical appendix. Communication and Language approaches: a very high impact for low cost based moderate evidence. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/early-years-toolkit/communication-and-language-approaches>.

El Kouba, E., & Maillart, C. (2023). *Accompagnement d'enseignants en préscolaire et supervision d'orthophonistes: l'expérience du dispositif collaboratif SOLEM*. In Un autre regard sur les TND. Pratiques innovantes et expertise orthophonique au cœur du parcours de soins, Actes du 29^{ème} congrès scientifique de la FNO, Montpellier, Novembre 2023.

Farquharson, K. (2015). After dismissal: Examining the language, literacy, and cognitive skills of children with remediated speech sound disorders. *Perspectives on School-Based Issues, 16*(2), 50-59. <https://doi.org/10.1044/sbi16.2.50>

Ferguson, C. A. (1964). Baby talk in six languages. *American anthropologist, 66*(6), 103-114.

Friend M and Cook L (2000) *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (3rd ed). New York: Longman.

Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences. *Child development, 90*(3), 985-992. <https://doi.org/10.1111/cdev.13125>

Gosse, C. S., McGinty, A. S., Mashburn, A. J., Hoffman, L. M., & Pianta, R. C. (2014). The role of relational and instructional classroom supports in the language development of at-risk preschoolers. *Early Education & Development, 25*(1), 110-133. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.778567>

Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2000). *Teacher interaction and language rating scale*. Hanen Centre.

Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(3), 363-382. <https://doi.org/10.1177%2F0265659015603779>

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. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>

Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal ?. *Child Language Teaching and Therapy, 20*(1), 33-54. <https://doi.org/10.1191%2F0265659004ct262oa>

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review, 26*(1), 55-88. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.dr.2005.11.002>

Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R., & Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie, 50*(1). <https://acelf.ca/volume-50-numero-1-printemps-2022/>

Houben, L., Bouchard, C., Geurten, M., Kouba, E., & Maillart, C. (2023). *Individualized professional development designed by Speech-Language Pathologists to increase vocabulary strategies in low socio-economic status preschool: A multiple case study* [en révision].

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>

Khomsî, A. (1982). Langue maternelle et langage adressé à l'enfant. *Langue française, (54)*, 93-107. <https://www.jstor.org/stable/41558102>

Kouba Hreich, E., Longchamp, M., Lion, N., & Maillart, C. (2023). *Un double dispositif d'accompagnement des enseignants et des orthophonistes avec SOLEM pour soutenir le développement du langage des enfants en Belgique francophone*. [document en préparation]. Université de Liège.

Kouba Hreich, E., 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. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12576>

Kouba Hreich, E., Moitel Messarra, C., Martinez Perez, T., & Maillart, C. (2022). Effects of a Professional Development Program Designed by Speech-Language Pathologists Targeting the Use of Vocabulary Strategies in Preschool. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 46*(4), 299.

Kouba Hreich, E., Messarra, C., Rousselle, I. & Maillart, C. (2022). Soutenir le développement du langage oral à l'école : la qualité des interactions observées dans les classes maternelles et auto-rapportées par les enseignant.es au Liban, in Boudarbat B., Mbaye, A.A., and OUOBA, Y : le système éducatif en Afrique Francophone : défis et opportunités, Observatoire de la francophonie économique, Université de Montreal.

Kuhl, P. K. (2007). Cracking the speech code: How infants learn language. *Acoustical science and technology*, 28(2), 71-83. <https://doi.org/10.1250/ast.28.71>

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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.42.4.627>

La Vigne, M. & Van Rybroek, G., Breakdown in the Language Zone: The Prevalence of Language Impairments Among Juveniles and Why It Matters, 15 U.C. DAVIS J. JUV. L. & POL'Y 37, 46–47 (2011), available at http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1663805.

LaVigne, M., & Van Rybroek, G. (2013). " He Got in My Face So I Shot Him": How Defendants' Language Impairments Impair Attorney-Client Relationships. *CuNY L. REv.*, 17, 69. 10.31641/clr170103

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. *International journal of language & communication disorders*, 35(2), 165-188. <http://www.tandf.co.uk/journals/tf/13682822.html>

Law, J., Reilly, S., & Snow, P. C. (2013). Child speech, language and communication need re-examined in a public health context: a new direction for the speech and language therapy profession. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 486-496. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12027>

Law, J., Levickis, P., McKean, C., Goldfeld, S., Snow, P. C., & Reilly, S. (2017). Developmental language disorder—a public health problem. *Policy Brief*.

Law, J. (2019). Population woods and clinical trees. A commentary on 'Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders'. *International Journal of Language & Communication Disorders*. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12424>

Law, J., Reilly, S., & McKean, C. (Eds.). (2022). *Language development: individual differences in a social context*. Cambridge University Press.

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.

Llewellyn, A., & Hogan, K. (2000). The use and abuse of models of disability. *Disability & Society*, 15(1), 157-165

Maillart, C. (2018). Le projet CATALISE, phase 2 «Terminologie». Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique. *UPLF-Info*, 35(2).

Maillart, C. (2022). Introduction. Le trouble développemental du langage: enjeux actuels. *Enfance*, (1), 5-23. <https://doi.org/10.3917/enf2.221.0005>

Maillart, C., Desmottes, L., Bergeron-Morin, L., & Leroy, S. (2020). SOLEM-Soutenir et observer le langage et la communication des enfants de deuxième maternelle. *Tihange: WBE CAF*.

Maillart, C., Gingras, M.-P., Brin-Henry, F., Witko, A., Delage, H., Belanger, R., Desmarais, C., Messara, C., El Kouba, E., & Thordardottir, E. (2021). In French, DLD is TDL! 1st International Developmental Language Disorder Research Conference (IDLDR), virtual conference.

Maillart, C., Desmottes, L., Bergeron-Morin, L., & Leroy, S. (2023). SOLEM (Soutenir et Observer le Langage de l'Enfant en Maternelle). Présentation et développements. *Les cahiers Pratiques d'A.N.A.E., fascicule No1, Langage oral*, 49-51.

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>

McKean, C., Mensah, F. K., Eadie, P., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cini, E., & Reilly, S. (2015). Levers for language growth: Characteristics and predictors of language trajectories between 4 and 7 years. *PLoS one*, 10(8), e0134251. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134251>

McKean, C., Law, J., Laing, K., Cockerill, M., Allon-Smith, J., McCartney, E., & Forbes, J. (2017). A qualitative case study in the social capital of co-professional collaborative co-practice for children with speech, language and communication needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(4), 514-527. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12296>

McKean, C., Gerrits, E., Tulip, J., & Tolonen, A. K. (2019). Service delivery for children with language disorders across Europe and beyond. In *Managing Children with Developmental Language Disorder* (pp. 84-109). Routledge.

McKean, C., & Reilly, S. (2023). Creating the conditions for robust early language development for all: Part two: Evidence informed public health framework for child language in the early years. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(6), 2242-2264. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12927>

Messara, C. M., Hreich, E. K., Perez, T. M., & Maillart, C. (2023). Rôle des éducateurs et des orthophonistes dans le soutien au développement langagier en crèches au Liban: représentations et sentiment de compétence. *Glossa*, 40-71.

Mitchell, M. P., Ehren, B. J., & Towson, J. A. (2020). Collaboration in Schools: Let's Define It. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(3), 732-751. https://doi.org/10.1044/2020_persp-19-00125

Moitel, C., El Kouba, E., Martinez Perez, T., & Maillart, C. (2021). Accompagner des éducateurs pour soutenir le développement langagier de jeunes enfants: une intervention indirecte menée au Liban. *ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 33(TomeIV).

Pfeiffer, D. L., Pavelko, S. L., Hahs-Vaughn, D. L., & Dudding, C. C. (2019). A national survey of speech-language pathologists' engagement in interprofessional collaborative practice in schools: Identifying predictive factors and barriers to implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 639-655. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0100

Pianta, R. C., & Hofkens, T. (2023). Defining early education quality using CLASS-observed teacher-student interaction. *Frontiers in Psychology*, 14, 1110419.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H. Brookes Publishing Co.

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, 387-400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>

Poll, G. H., & Hoffman, T. K. (2023). Preprofessional teachers' and speech-language pathologists' attitudes toward collaborative service delivery in classrooms. *Child Language Teaching and Therapy*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/02656590231221267>

Quigley, D., & Smith, M. (2022). Achieving effective interprofessional practice between speech and language therapists and teachers: An epistemological perspective. *Child Language Teaching and Therapy*, 38(2), 126-150. <https://doi.org/10.1177/02656590211064544>

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*, 29(3), 783-800. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/sode.12425>

Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., ... & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics*, 126(6), e1530-e1537. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0254>

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.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12929>

Ritzman, M. J., Sanger, D., & Coufal, K. L. (2006). A Case Study of a Collaborative Speech—Language Pathologist. *Communication Disorders Quarterly*, 27(4), 221-231.
<https://doi.org/10.1177/15257401060270040501>

Roland, E., Kouba Hreich, E. & Maillart, C. (2022). Fonction d'auxiliaire en logopédie en centre PMS de la Fédération Wallonie-Bruxelles: exploration des pratiques et du sentiment de compétence », [mémoire en vue de l'obtention du grade de master en logopédie]. Université de Liège.

Roy-Vallières, M., Charron, A., Bigras, N., & Lemay, L. (2024). Measuring Quality in Two Early Childhood Education Contexts: Centre-Based Childcare and Four-Year-Old Preschool. *Journal of Education and Learning*, 13(1).

Schachter, R. E., Gerde, H. K., & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal*.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>

Semiante, S. F., Restrepo-Widney, C., Bengochea, A., & Gort, M. (2023). Sustainable translanguaging pedagogy in support of the vulnerable language: Honoring children's ways of 'showing' and 'telling' in an early childhood dual language bilingual education program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(8), 928-942.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2161814>

Snow, C. E., & Ferguson, C. A. (1977). Talking to children: Language input and acquisition.

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>

Suleman, S., McFarlane, L. A., Pollock, K., Schneider, P., Leroy, C., & Skoczylas, M. (2014). Collaboration: More than 'Working Together' An exploratory study to determine effect of interprofessional education on awareness and application of models of specialized service delivery by student speech-language pathologists and teachers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 37(4).

Sylvestre, A., Brassart, E., Leblond, J., & Di Sante, M. (2021). Introducing the coding observations of parent–child interactions (COPI): An observational measure of the parental behaviours that matter for language development. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology (CJSLPA)*.

Sylvestre, A., Di Sante, M., Julien, C., Bouchard, C., & Mérette, C. (2023). Developmental trajectories of speech and language in neglected children aged 3 to 5 years: results of the

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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313>

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of speech, language, and hearing research*, 40(6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>

Veneziano, Edy. "Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années." *L'acquisition du langage* 1 (2000): 231-265.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language* (p. 1962). Cambridge, MA: MIT press.

Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M., & Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 635-645. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00052>

Warin, G., El Kouba Edith & Maillart, C. (2023). Exploration du rôle, des pratiques collaboratives et du sentiment de compétence des logopèdes des CPMS ayant bénéficié du dispositif d'accompagnement avec SOLEM. [mémoire en vue de l'obtention du grade de master en logopédie]. Université de Liège

Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Increasing preschoolers' vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.001>

Wesley, P., & Buysse, V. (2006). Ethics and Evidence in Consultation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 131-141. <https://doi.org/10.1177/027112140602600301>

World Health Organisation, WHO (2010). Framework for action on interprofessional education & collaboration practice. Genève.