

Qualité de l'accueil dans les garderies au Liban : exploration des caractéristiques structurelles et des pratiques de soutien au langage

Quality of support provided by daycares in Lebanon: Exploring structural characteristics and language support practices

Calidad de la atención en las guarderías del Líbano: exploración de las características estructurales y de las prácticas de apoyo al lenguaje

Qualität des Empfangs in Libanons Kitas: Erkundung der strukturellen Eigenschaften und der Sprachunterstützungspraktiken

Camille Moitel Messarra, Édith Kouba Hreich et Christelle Maillart

Volume 50, numéro 3, 2024

Texte reçu le : 2023-09-01

Version finale reçue le : 2024-08-21

Accepté le : 2024-08-27

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122163ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122163ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Moitel Messarra, C., Kouba Hreich, É. & Maillart, C. (2024). Qualité de l'accueil dans les garderies au Liban : exploration des caractéristiques structurelles et des pratiques de soutien au langage. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1122163ar>

Résumé de l'article

L'impact de la qualité des milieux de garde sur le développement de l'enfant et l'importance des interactions pour son développement langagier sont largement démontrés. Cette étude décrit des caractéristiques structurelles de 20 garderies et explore la qualité des interactions menées par 62 éducatrices au Liban. Les résultats montrent des faiblesses par rapport aux standards internationaux en ce qui concerne le ratio, la qualification et les pratiques de soutien à la communication et au langage. Cette étude montre l'importance de renforcer la qualité des garderies et propose de valoriser les interactions en tenant compte des contraintes et des spécificités contextuelles.

Hors-thème

Qualité de l'accueil dans les garderies au Liban : exploration des caractéristiques structurelles et des pratiques de soutien au langage

Quality of support provided by daycares in Lebanon: Exploring structural characteristics and language support practices

Calidad de la atención en las guarderías del Líbano: exploración de las características estructurales y de las prácticas de apoyo al lenguaje

Qualität des Empfangs in Libanons Kitas: Erkundung der strukturellen Eigenschaften und der Sprachunterstützungspraktiken

Contribution : 50 %

Camille MOITEL MESSARRA

Maitresse de conférences, Université Saint-Joseph de Beyrouth – Université de Liège

camille.messarra@usj.edu.lb

Contribution : 30 %

Édith KOUBA HREICH

Université Saint-Joseph de Beyrouth – Université de Liège

edith.koubaelreich@usj.edu.lb

Contribution : 20 %

Christelle MAILLART

Professeure, Université de Liège

christelle.maillart@uliege.be

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Mélissa Singcaster

Résumé

L'impact de la qualité des milieux de garde sur le développement de l'enfant et l'importance des interactions pour son développement langagier sont largement démontrés. Cette étude décrit des caractéristiques structurelles de 20 garderies et explore la qualité des interactions menées par 62 éducatrices au Liban. Les résultats montrent des faiblesses par rapport aux standards internationaux en ce qui concerne le ratio, la qualification et les pratiques de soutien à la communication et au langage. Cette étude montre l'importance de renforcer la qualité des garderies et propose de valoriser les interactions en tenant compte des contraintes et des spécificités contextuelles.

Mots-clés: garderie; qualité; éducateur-riche; pratiques de soutien au langage; interactions

Abstract

The impact of daycare settings on the development of children and the importance of interactions for their language development have been widely demonstrated. This study describes structural characteristics of 20 daycares and explores the quality of the interactions achieved by 62 educators in Lebanon. The results reveal weaknesses compared to international standards, in terms of ratios and qualifications, as well as communication and language support practices. This study shows the importance of enhancing the quality of daycares and suggests fostering interactions by considering contextual constraints and specificities.

Keywords: daycare; quality; educator; language support practices; interactions

Resumen

El impacto de la calidad de los entornos de cuidado infantil en el desarrollo del niño y la importancia de las interacciones para su desarrollo lingüístico están ampliamente demostrados. Este estudio describe las características estructurales de 20 guarderías y explora la calidad de las interacciones llevadas a cabo por 62 educadoras en el Líbano. Los resultados muestran debilidades en comparación con los estándares internacionales en lo que respecta a la proporción de niños por educador, la cualificación del personal y las prácticas de apoyo a la comunicación y al lenguaje. Este estudio resalta la importancia de mejorar la calidad de las guarderías y propone valorar las interacciones teniendo en cuenta las limitaciones y especificidades del contexto.

Palabras clave: guardería; calidad; educador; prácticas de apoyo al lenguaje; interacciones

Zusammenfassung

Die Auswirkung der Qualität des Kitamilieus auf die Entwicklung des Kindes und die wichtige Rolle von Interaktionen für dessen Sprachentwicklung sind ausführlich nachgewiesen. Diese Studie beschreibt die strukturellen Eigenschaften von 20 Kitas und untersucht die Qualität der Interaktionen von 62 Erzieherinnen im Libanon. Die Ergebnisse deuten auf Schwächen in Bezug auf die internationalen Standards zum Verhältnis, zur Qualifikation und zur Praxis der Kommunikations- und Sprachunterstützung hin. Die Studie zeigt die Wichtigkeit, die Qualität der Kitas zu verbessern, und empfiehlt, Interaktionen aufzuwerten, unter Berücksichtigung der kontextuellen Einschränkungen und Eigenheiten.

: Kitas; Qualität; Erzieher*in; Sprachunterstützungspraktiken; Interaktionen

1. Introduction et problématique

Dans la société actuelle, l'augmentation du nombre de parents qui travaillent entraîne de nouveaux besoins de services de garde (Ali et coll., 2024 ; Brebner et coll., 2016). Un enfant sur trois dont l'âge est compris entre 0 et 2 ans fréquente une garderie (Organisation de coopération et de développement économiques [OECD], 2021). Les enjeux liés à la qualité de leur accueil ont fait émerger des publications scientifiques et des rapports d'organismes internationaux (OECD, 2021). Les recommandations sur la construction des relations entre adultes et enfants et, plus précisément, sur la qualité des interactions qui doivent répondre aux besoins et aux intérêts des enfants y ont une place importante. Elles mettent l'accent sur la réceptivité et la sensibilité des adultes, sur la prise en considération du point de vue de l'enfant ou encore sur la valorisation de ses prises d'initiative et des échanges (Tankersley et Ionescu, 2017).

La fréquentation d'une garderie est souvent considérée comme un gage de protection de l'enfant. Cependant, les données de la littérature quant à l'impact de la qualité des garderies sur son développement ne sont pas toujours cohérentes. La qualité est en effet un phénomène multifactoriel, influencé par plusieurs systèmes ; elle est ainsi dépendante des contextes (Slot, 2018). Ce qui est mis en évidence dans un contexte culturel spécifique pourrait ne pas être généralisé dans un autre. Des études liées aux réglementations et à la culture dans des contextes variés sont donc nécessaires pour mieux estimer les déterminants de la qualité d'un service de garde et la façon dont ils influencent le développement des enfants (Love et coll., 2003 ; Von Suchodoletz et coll., 2023). Une attention particulière est accordée au développement langagier qui est en effet considéré aujourd'hui comme l'enjeu majeur de l'épanouissement social et de la réussite scolaire (Anderson et coll., 2021).

1.1 Le langage oral : une compétence clé pour l'épanouissement de l'enfant

Le langage oral est une compétence complexe qui relève de plusieurs dimensions : le développement d'un vocabulaire riche, d'un système phonologique, d'une syntaxe complexe et d'habiletés pragmatiques qui permettent à l'enfant de s'engager dans des échanges réciproques avec son entourage (Kern et Fekete, 2019). Le langage oral est reconnu comme un prédicteur de la qualité des apprentissages et de la réussite socioprofessionnelle à l'âge adulte (Ramsook et coll., 2020). C'est aussi un indicateur plus global du bien-être de l'enfant (Law et coll., 2017). Il se développe dans le cadre d'interactions riches, chaleureuses et contingentes entre l'enfant et les adultes qui l'entourent, facilitant ainsi l'acquisition de solides compétences langagières et favorisant les apprentissages (Bigras et coll., 2020). Lors d'interactions de qualité, centrées sur l'enfant, l'adulte s'ajuste aux échanges conversationnels. Elles lui permettent de s'inscrire dans les échanges et de développer des intentions de communication mobilisant les compétences pragmatiques. Une personne adulte réceptive et réactive (par exemple, capable d'identifier les signaux de communication et d'y répondre adéquatement) amène des modèles verbaux qui enrichissent tous les domaines langagiers.

Compte tenu de l'impact de la qualité d'un service de garde sur le développement de l'enfant, il est important de pouvoir identifier des éléments déterminants de cette qualité et de documenter leur présence dans un contexte visant à agir sur l'efficacité des services.

1.2 Les déterminants de la qualité d'un service de garde : structure et processus

La qualité éducative est un concept multidimensionnel (Bigras et coll., 2020). La littérature distingue en général les caractéristiques structurelles de celles liées à la qualité des processus (Slot, 2018). Les caractéristiques structurelles sont concrètes, facilement mesurables et objectivables.

Parmi elles, le ratio adultes-enfants, la formation, la qualification et les années d'expérience des éducateur·rice·s ainsi que la taille des groupes, sont les plus traditionnellement étudiées (Melhuish et Gardiner, 2019). S'y ajoutent la configuration de l'espace d'accueil et le matériel (Bigras et coll., 2010). Plus récemment, des études ont aussi valorisé la mise en place de programmes éducatifs et de développement professionnel continu (DPC) en vue de renforcer les compétences des éducateur·rice·s sur le terrain (Slot et coll., 2015).

Les processus recouvrent les expériences vécues par les enfants ainsi que les interactions avec leur environnement. Ils sont une construction globale qui inclut la manière de soutenir les apprentissages et la part émotionnelle de l'interaction adulte-enfants, mais aussi le curriculum d'activités, avec son adéquation à l'âge, aux expériences et aux connaissances (Slot et coll., 2015). La qualité des processus, et surtout des interactions, contribue directement au développement, tandis que les aspects structurels ont une action indirecte, à travers leur effet sur les aspects liés aux processus (Sanders et Howes, 2013).

Ainsi, dans un système où une attention particulière est portée à la qualité de l'accueil des enfants, celles·ceux qui fréquentent des garderies ont un avantage sur le plan des compétences langagières par rapport à celles·ceux qui n'en intègrent pas. L'impact plus marqué de cet effet sur les enfants issus de milieux défavorisés (OECD, 2021) n'est pour autant pas systématiquement défendu (Ulferts et coll., 2019).

1.3 Les garderies au Liban

Le Liban ne fait pas exception quant à l'augmentation de la fréquentation des garderies. Bien que – dans la culture dominante au Liban – nombreux·ses sont les enfants gardé·e·s en famille, la situation a changé ces dernières décennies. Leur fréquentation n'est pas recensée, mais elle est au coeur de réalités politiques, économiques, culturelles et linguistiques bien spécifiques et complexes. La seule source d'information officielle sur le fonctionnement des garderies est le site du ministère de la Santé (moph.gov.lb). On compte environ 500 garderies déclarées au Liban. Elles accueillent des enfants âgé·e·s de 40 jours à 3 ans. Certaines proposent un programme préscolaire (3-5 ans). Le système, sous certaines réglementations gouvernementales, est privé. Pour obtenir une licence, il faut remplir des conditions imposées par le ministère de la Santé, en lien avec des conditions matérielles (taille des espaces d'accueil, sécurisation du matériel, etc.) ou les qualifications minimales du personnel. En termes de ratio, la règle précise que pour 20 enfants de plus d'un an, il faut un·e éducateur·rice avec un·e assistant·e. L'éducateur·rice doit avoir un diplôme en éducation (niveau non précisé). Pour les enfants de moins d'un an, il doit y avoir une « nourrice » (puériculteur·trice ou infirmier·ère) avec un·e assistant·e pour chaque 10 enfants maximum. La diversité d'offres est élevée et les réglementations sont insuffisantes.

D'un point de vue éducatif, la garderie fonctionne sans directives claires, sans curriculum défini, et sans exigence de formation spécifique pour les professionnel·le·s de la petite enfance (0-3 ans).

Lorsque les éducateur·rice·s ont une formation, elle est dédiée au préscolaire (3-5 ans). Le ministère déploie peu de moyens pour soutenir les professionnel·le·s. Leurs droits (salaire minimum, congés, etc.) sont en principe contrôlés par le ministère du Travail. Les frais d'inscription sont fixés par les garderies elles-mêmes. Les langues employées sont le français et/ou l'anglais aux côtés de l'arabe libanais, parlé par la majorité de la population et considéré comme la langue première (L1). Le français et/ou l'anglais, langues secondes (L2), sont intégrés dans la société et le système éducatif dans des proportions variées (Zouhir, 2017). Ainsi à la garderie, le personnel est censé s'adresser aux enfants dans la ou les langues d'éducation annoncées. Dans la réalité, selon les régions et les catégories de garderies, le niveau de maîtrise de la ou des langues attendues peut ne pas être suffisant. Si ce phénomène, non sans conséquence, n'est à ce jour pas documenté pour les éducateur·rice·s, il l'est pour les enseignant·e·s, pourtant en général plus diplômé·e·s que les éducateur·rice·s (Kouba Hreich et coll., 2020). Dans ce contexte privé et peu

contrôlé, les moyens et les programmes varient beaucoup. Il est difficile de se faire une idée de la qualité des garderies, qui n'a jamais été explorée.

Dans la réalité économique et linguistique des garderies au Liban, il est utile de porter une attention particulière sur la nature des liens entre les éléments structureaux des garderies et la qualité des interactions entre les enfants et les éducateur·rice·s.

Les principales questions de recherche sont les suivantes :

- Quelles sont les caractéristiques structurelles des garderies au Liban ?
- Quelles sont les pratiques de soutien à la communication et au langage des éducateur·rice·s de garderie au Liban ?
- Existe-t-il un lien entre les caractéristiques structurelles des garderies au Liban et la qualité des pratiques de soutien à la communication et au langage proposées par les éducateur·rice·s qui y travaillent ?

2. Cadre théorique

Pour soutenir la réflexion autour de ces questions, des données de la littérature précisent les déterminants de la qualité structurelle les plus influents sur la qualité des interactions, leur importance et le rôle des éducateur·rice·s pour les faire exister.

2.1 Les déterminants de la qualité structurelle soutenant les interactions

De manière générale, une bonne qualité structurelle augmenterait de manière significative les occasions d'apprentissage (Von Suchodoletz et coll., 2023). En outre, certains déterminants de la qualité structurelle montrent un impact particulièrement fort sur la qualité des interactions entre les enfants et les adultes. Ainsi, un bon ratio permettrait de meilleures interactions (Karemaker et coll., 2011 ; Von Suchodoletz et coll., 2023), mais cet impact du ratio sur la qualité des processus n'est pas toujours démontré (Slot, 2018). Autre exemple, la qualification des éducateur·rice·s est depuis longtemps considérée comme un gage de qualité éducative (Sylva et coll., 2004) et c'est aussi le constat le mieux étayé par la littérature (Slot, 2018). Pour compléter la formation des éducateur·rice·s, le DPC a fait ses preuves en matière de renforcement de la qualité des interactions (Slot et coll., 2015). En vue de soutenir le développement langagier des enfants, des programmes structurés ont ainsi été élaborés depuis plusieurs dizaines d'années. Ils visent tant l'acquisition de nouvelles connaissances que le soutien des pratiques et amélioreraient les interactions (Early et coll., 2017). L'âge et l'expérience des professionnel·le·s sont quant à eux rapportés comme des éléments importants pouvant contrebalancer les effets négatifs du manque de formations, particulièrement sur la faculté à gérer les émotions (Baustad et Bjørnstad, 2020).

Les résultats des études sont parfois contradictoires en fonction des contextes et des outils utilisés : le lien entre la qualité structurelle et la qualité des processus des milieux d'accueil en petite enfance ne fait pas l'unanimité (Slot et coll., 2015). L'interaction entre les caractéristiques structurelles et leur effet sur les processus est complexe (Eadie et coll., 2019 ; Slot, 2018). Il est important de continuer à étudier ces phénomènes dans des contextes variés, en s'intéressant à une composante clé de la qualité des processus : les interactions.

2.2 Privilégier la qualité des interactions à la garderie

Les enfants de moins de 3 ans doivent pouvoir vivre des relations riches et avoir des interactions de qualité avec les adultes (Niklas et coll., 2018). Ces interactions favorisant l'accès à de bonnes compétences langagières sont à privilégier (Pirard et coll., 2019). Une garderie soucieuse du développement langagier des enfants devrait veiller à intégrer des interactions communicatives et langagières de qualité dans les expériences quotidiennes (Bigras et coll., 2010 ; Brebner et coll., 2016).

Ces constats sont exploités dans le cadre de qualité proposé par l'association *International step by step association* (ISSA), « Un cadre de qualité pour les pratiques des services de petite enfance avant trois ans » (Tankersley et Ionescu, 2017, p.191, traduction libre). Ce document de recommandations est destiné à soutenir les actions de prévention pour le développement entre 0 et 3 ans en contexte éducatif. Il mentionne des comportements concrets que l'adulte devrait pouvoir manifester : 1) répondre de manière contingente aux signaux, actions et commentaires des enfants ; 2) fournir des indices et une assistance verbale et non verbale, en posant des questions, en décrivant les actions, ou encore en incitant à poursuivre les échanges ; 3) être attentif aux vocalisations des nourrissons et aux comportements de communication pour soutenir les interactions essentielles à leur éveil. Enfin, parmi les principes associés à la mise en place des relations, les stratégies au dialogue sont encouragées : le contact visuel, l'adaptation de la voix et les postures de communication. Pourtant, ces interactions de qualité n'existent pas assez dans les garderies, moins encore dans les contextes vulnérables (Tankersley et Ionescu, 2017).

Devant ces constats et recommandations, il est judicieux de se demander comment les éducateur·rice·s interagissent avec les enfants et à quel point elle·il·s sont préparé·e·s à le faire.

2.3 Les éducateur·rice·s et leurs interactions avec les enfants

Certaines études montrent que les éducateur·rice·s ont des compétences et des connaissances générales, leur permettant d'offrir un environnement langagier riche aux enfants (Brebner et coll., 2016). Les plus qualifié·e·s ont une vision plus sophistiquée du langage de l'enfant et des connaissances plus centrées sur ce dernier (Han et Degotardi, 2020). Cependant, les stratégies spécifiques de soutien au langage ne sont pas toujours comprises par les éducateur·rice·s (Goouch et Powell, 2013) et sont appliquées de façon très variable (Degotardi et coll., 2016). Le manque de connaissances liées aux stratégies permettant de développer le langage peut être lié à l'absence d'enseignements sur le développement de la communication et du langage (Letts et Hall, 2003). Cependant, les conclusions sur les différences de qualité des interactions, notamment selon le niveau de qualification, ne sont pas cohérentes (Eadie et coll., 2019). La qualité de l'environnement pour l'apprentissage du langage est influencée de manière générale par le niveau de formation, mais il est nécessaire aussi de comprendre les ingrédients actifs qui permettent aux éducateur·rice·s de mieux soutenir les interactions. Des recherches pour déterminer les liens entre leurs conceptions et leurs pratiques en vue de soutenir le langage sont recommandées (Han et Degotardi, 2020). Un constat encourageant est que les éducateur·rice·s sont souvent conscient·e·s des enjeux liés au langage des enfants et à la qualité des interactions (Baustad et Bjørnstad, 2020 ; Brebner et coll., 2016). Elle·il·s reconnaissent aussi leurs limites quant aux pratiques à privilégier et réclament du DPC (McDonald et coll., 2015).

2.4 Objectifs de l'étude

Trois objectifs sont poursuivis afin de déterminer la nature des liens entre les éléments structureaux des garderies et la qualité des interactions entre les enfants et les éducatrices (l'échantillon de notre étude étant exclusivement composé de femmes). Le premier vise la description des caractéristiques structurelles de garderies au Liban, basée sur les caractéristiques étudiées dans la

littérature : taille des groupes, ratio adultes/enfants, formation initiale des éducatrices et DPC. Le deuxième explore la qualité des interactions, à travers les pratiques de soutien à la communication et au langage des éducatrices. Le troisième objectif est d'étudier l'existence d'un lien entre la qualité structurelle de ces garderies et la qualité des pratiques de soutien à la communication et au langage. Plus particulièrement, la qualité des interactions est-elle meilleure : 1) quand le ratio est faible ? 2) quand les éducatrices ont une formation en éducation ? 3) quand les éducatrices sont plus expérimentées ? 4) quand les éducatrices ont suivi une formation en DPC portant sur le développement langagier ?

3. Méthodologie

L'étude est basée sur l'analyse des réponses des éducatrices à un questionnaire recueillant leurs caractéristiques professionnelles et sur l'analyse des résultats de l'observation des pratiques à travers une grille quantitative d'évaluation des interactions.

3.1 Participantes

Les 20 garderies concernées sont réparties sur tout le Liban : 45 % ($n = 9$) à Beyrouth, 35 % ($n = 7$) au Kesrouan, 10 % ($n = 2$) dans le Metn, 5 % ($n = 1$) dans la Bekaa et 5 % ($n = 1$) au Nord. La répartition est équilibrée selon la densité de la population des régions et le nombre de garderies implantées. Ce sont toutes des garderies de niveau « moyen-plus ». Ne disposant pas de classement officiel pour ce critère, nous nous basons sur les frais d'inscription. En 2019, les frais mensuels de ces garderies s'élevaient à l'équivalent d'environ 450 euros en monnaie locale. Dans le contexte libanais, cela les rendait accessibles uniquement aux familles disposant de revenus stables et relativement élevés. Ces repères sont à relativiser actuellement, compte tenu de la crise financière que subit le pays depuis 2020. Les directrices ont été contactées par téléphone au sein d'une liste de garderies ayant manifesté un intérêt pour le projet dans lequel s'intègre cette étude. Une lettre d'information leur a été envoyée préalablement à leur consentement.

Les directrices ont sollicité les participantes et ont vérifié qu'elles étaient volontaires. L'échantillon est composé de 62 éducatrices, âgées en moyenne de 38,5 ans ($ET = 11,3$; $min = 20$; $max = 66$), ayant en moyenne 11,1 années d'expérience ($ET = 9,14$).

3.2 Matériel

3.2.1 Le questionnaire

Les caractéristiques structurelles des garderies et des éducatrices ont été récoltées par cinq questions ciblant les informations générales sur la garderie : la région, les langues utilisées, la présence d'une orthophoniste. Les 15 questions suivantes concernent l'éducatrice et son groupe : l'expérience, le type de formations reçues, le nombre et l'âge des enfants dans le groupe, le ratio adulte-enfant, la première langue des éducatrices et l'autoestimation de leur niveau dans les différentes langues qu'elles utilisent. Le questionnaire a été validé en prétest auprès de deux directrices de garderie et de deux éducatrices pour s'assurer de sa clarté et du temps nécessaire à sa passation.

3.2.2 La grille « Qualité des pratiques de soutien à la communication et au langage » (voir annexe)

Les pratiques de soutien à la communication et au langage des éducatrices ont été récoltées à partir d'une « grille maison » inspirée de la « Grille d'évaluation des interactions et des pratiques langagières de l'éducatrice » (GEIPLE). La GEIPLE est traduite et adaptée du *Teacher interaction*

rating scale (TILRS) de Girolametto et coll. (2000) (Bouchard et coll., 2010). Nous avons retenu dix items de la GEIPLE parmi les onze. L'item « Se joint au jeu et joue avec l'enfant » a été omis compte tenu des moments d'observation choisis, qui entraînent peu de jeu. De plus, vu l'étendue de l'âge des enfants dont s'occupent les éducatrices de notre échantillon (entre 3 et 36 mois), cinq items ciblant la qualité des pratiques de soutien de la communication ont été ajoutés : « Sourit aux enfants », « Module sa voix », « Fait des gestes déictiques », « Fait des gestes symboliques » (renforçant le sens du message verbal ; par exemple : saluer de la main), « Fait des autoverbalisations » (s'exprime à la première personne à propos de ses actions ou émotions). Les 15 items sont regroupés par catégories. Les trois premières sont celles de l'outil original (TILRS) : 1) les pratiques orientées vers les enfants ; 2) les pratiques qui encouragent les interactions ; 3) les pratiques de modélisation du langage. La quatrième, nommée pratiques d'enrichissement de la communication, contient les cinq items ajoutés (tableau 3). Les items sont évalués sur une échelle de Likert à 7 points, allant de 1 (« rarement ») à 7 (« toujours »). Un score entre 1 et 3 nécessite une amélioration des pratiques, un score de 4 requiert une mise au point, et un score entre 5 et 7 ne nécessite pas d'amélioration. Par souci de cohérence, le système de notation cotation de la TILRS a été également appliqué à la quatrième catégorie.

3.3 Procédure

Chaque éducatrice a été observée pendant une heure par une des deux chercheuses principales. Les observations ont été menées au moment de l'accueil et des rituels. Ces moments ont été choisis, car ils sont en principe propices aux échanges. Il a été demandé aux participantes d'agir comme d'habitude. Les chercheuses sont deux orthophonistes qui ont plus de vingt ans d'expérience. Elles sont formées à différents outils d'observation. Elles prenaient des notes et relevaient des exemples pendant l'observation, puis cotaient la grille après leur passage au sein du groupe. Des données sur les activités et sur le positionnement des éducatrices et des enfants pendant les observations ont aussi été récoltées. Ces éléments influent sur la qualité des interactions.

Le même jour, suite aux observations, des entrevues individuelles ont eu lieu afin de collecter les caractéristiques structurelles des garderies et des participantes sur la base du questionnaire. Cette méthodologie a été adoptée pour renforcer la fiabilité des réponses. En effet, au Liban, il est rare de solliciter la population par des questionnaires papier sans interlocuteur·rice.

4. Résultats

Les caractéristiques structurelles des garderies, ainsi que celles propres aux éducatrices, ont été consignées. Les données issues des mesures de la qualité des pratiques de soutien à la communication et au langage y ont également été recensées. L'ensemble des informations a été recueilli dans un fichier Excel par deux assistantes de recherche, puis vérifié par les chercheuses principales. Par la suite, ces données ont été analysées à l'aide de méthodes statistiques descriptives et inférentielles à l'aide du logiciel SPSS 25.

4.1 Caractéristiques structurelles des garderies

Le nombre moyen d'enfants par groupe est de 11,38 (ET = 4,25). Quand les enfants sont en nombre de quatre, il s'agit de nourrissons. Le nombre moyen d'éducatrices par groupe est de 1,66 (ET = 0,78) (tableau 1). Cependant, dans la majorité des groupes, l'éducatrice est soutenue par une personne pour l'aider dans certaines tâches, notamment de soins.

Tableau 1

Nombre moyen d'éducatrices et d'enfants par groupe et ratio

	M	ET	Min	Max
Enfants/groupe	11,38	4,25	4	20
Éducatrices/groupe	1,66	0,78	1	4
Ratio	8,16	4,58	2,33	20

4.2 Caractéristiques des éducatrices

Le tableau 2 présente les caractéristiques des éducatrices. Plus de la moitié (51,6 % ; $n = 32$) n'ont pas de formation initiale en éducation. 11,3 % ($n = 7$) ont une formation universitaire en éducation tandis que 37,1 % ($n = 23$) ont une formation de type technique (trois années après la scolarité obligatoire de dix années).

Concernant le DPC de manière générale, 27,4 % ($n = 17$) en ont bénéficié au moins une fois au sein de la garderie : 3,2 % ($n = 2$) en premiers soins ; 3,2 % ($n = 2$) en renforcement en langue française ; 21 % ($n = 13$) en développement global et éducation. De plus, 25,8 % ($n = 16$) des éducatrices ont déclaré avoir reçu du DPC dans le domaine du langage, sans précision de contenu. La moitié des éducatrices ($n = 31$) travaillent dans des garderies qui collaborent avec un·e orthophoniste quelques heures par semaine.

La première langue des éducatrices est, pour 91,9 % ($n = 57$), l'arabe libanais (associé au français pour quatre d'entre elles), pour 6,45 % ($n = 4$), le français, et pour 1,61 % ($n = 1$), le bosniaque. Une grande hétérogénéité est relevée pour les langues d'usage. Au sein des 20 garderies, cinq configurations linguistiques différentes sont trouvées : français seul, français et anglais, français et arabe libanais, anglais et arabe libanais, ou encore arabe libanais, français et anglais.

Tableau 2

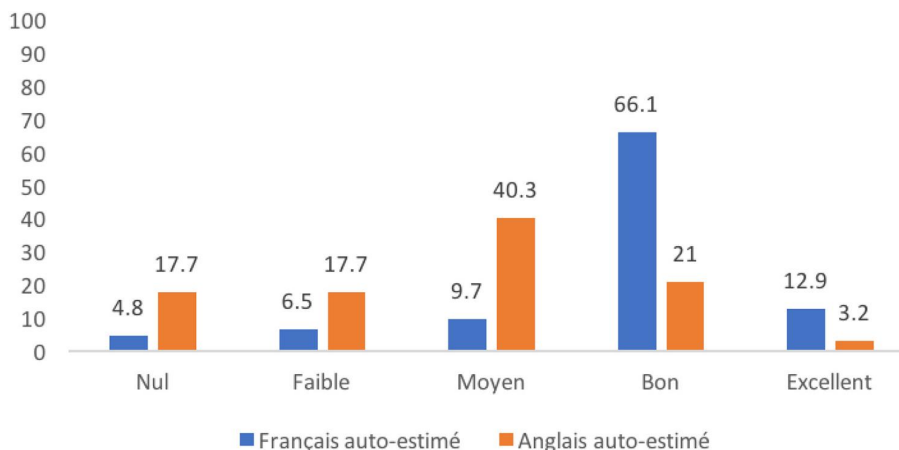
Caractéristiques liées aux éducatrices

Caractéristiques des éducatrices		Nombre (N = 62)	Pourcentage (%)
Formation initiale en éducation	Universitaire bac + 3	7	11,3
	Technique brevet + 3	23	37,1
	Pas de formation	32	51,6
Développement professionnel continu	En lien avec le langage	16	25,8
	Autres (1 ^{ers} soins, éducation, langue)	17	27,4
Langue première de l'éducatrice	Arabe libanais	53	85,4
	Français	4	6,45
	Bosniaque	1	1,61
	Français et arabe libanais	4	6,45
Connaissance de l'environnement linguistique personnel des enfants	Oui	30	48,4
	Non	32	51,6
Langues utilisées à la garderie	Français	14	22,6
	Français et anglais	12	19,4
	Français et arabe libanais	13	21
	Anglais et arabe libanais	7	11,3
	Anglais, français et arabe libanais	16	25,8
Présence ponctuelle d'un·e orthophoniste	Oui	31	50
	Non	31	50

À titre indicatif, nous avons aussi demandé aux éducatrices d'estimer leur niveau en français et en anglais sur une échelle de 1 à 5, allant de 1 : « inexistant » à 5 : « excellent ». Les résultats montrent que pour l'anglais, plus de 75 % estiment avoir un niveau moyen ou moins et que pour le français, c'est le cas pour 21 %. Dans les deux cas, une minorité s'estime excellente en L2 (figure 1).

Figure 1

Niveau d'anglais et de français autoestimé des éducatrices



4.3 Qualité des pratiques de soutien à la communication et au langage

Les analyses descriptives relatives à la qualité des pratiques de soutien à la communication et au langage sont reportées dans le tableau 3 pour chacune des catégories et de ses composantes.

Pour les quatre catégories 1) les pratiques orientées vers les enfants, 2) les pratiques qui encouragent les interactions, 3) les pratiques de modélisation du langage et 4) les pratiques d'enrichissement de la communication, les scores sont bas et les pratiques nécessitent une amélioration. Le score le plus bas concerne « les pratiques de modélisation du langage » ($M = 1,81$; $ET = 1,09$). De plus, même si l'étendue est importante, les valeurs du mode et de la médiane montrent que ces pratiques de modélisation sont très peu utilisées. Les autres catégories, de « pratiques orientées vers les enfants » ($M = 3,18$; $ET = 1,41$), d'« encouragement des interactions » ($M = 2,72$; $ET = 1,21$), et d'« enrichissement de la communication » ($M = 3,11$; $ET = 0,95$) sont légèrement plus observées, mais aucune n'atteint un score moyen de 4.

Tableau 3

Moyennes, écarts-types, étendues, modes et médianes d'utilisation des types de pratiques de soutien à la communication et au langage

Types de pratiques de soutien	M	ET	Étendue	Mode	Médiane
Attend et écoute	2,24	1,57	1-6	1	1,50
Suit les propositions de l'enfant	2,94	1,72	1-7	1	3
Se place face à l'enfant	4,37	2,04	1-7	7	4,50
Pratiques orientées vers l'enfant	3,18	1,41	1-6,33	3	3
Utilise des questions variées	2,16	1,40	1-6	1	1
Encourage le tour de parole	1,77	1,54	1-7	1	1
Examine le groupe	4,21	2	1-7	5	4,50
Encouragement des interactions	2,72	1,21	1-6,67	3	2,67
Utilise des productions variées	2,37	1,52	1-7	1	2
Fait des expansions	1,45	1,15	1-6	1	1
Fait des extensions	1,26	1,74	1-6	1	1
Imite	1,98	1,37	1-6	1	1
Modélisation du langage	1,81	1,09	1-5,75	1	1,50
Sourit aux enfants	5,50	1,51	1-7	7	6
Module sa voix	4,98	1,97	1-7	7	6
Fait des gestes déictiques	1,40	1,94	1-7	1	1
Fait des gestes symboliques	1,47	1,21	1-6	1	1
Fait des autoverbalisations	2,19	1,63	1-7	1	1
Enrichissement de la communication	3,11	0,95	1-5	3	3,20

À l'intérieur des catégories, pour les « Pratiques orientées vers l'enfant », l'item « Se place face à l'enfant » a le meilleur score de sa catégorie (M = 4,37 ; ET = 2,04) et fait partie des rares items à dépasser 4. Pour l' « encouragement des interactions », l'item « Examine le groupe » dépasse aussi un score de 4 (M = 4,21 ; ET = 2). À l'intérieur de la catégorie « Modélisation du langage », les scores sont tous très bas. On trouve les meilleurs scores dans la catégorie « Enrichissement de la communication », avec les items « Sourit aux enfants » (M = 5,50 ; ET = 1,51) et « Module sa voix » (M = 4,98 ; ET = 1,97).

Les comparaisons des catégories deux à deux par l'ANOVA à mesure répétée mettent en évidence que la catégorie « Modélisation du langage » est significativement inférieure aux trois autres ($F = 44,08$, $df = 3$, $p = .000$).

Enfin, l'analyse de la consistance interne de la grille observée à partir des quatre catégories donne une valeur d'Alpha de Cronbach de 0,81 et donc une bonne cohérence interne de l'échelle.

4.4 Influence des caractéristiques des éducatrices sur la qualité des pratiques de soutien à la communication et au langage

Des corrélations bivariées (Pearson) ont été réalisées entre les caractéristiques structurelles (nombre d'années d'expérience, présence et niveau de formation initiale en éducation, participation à du DPC, ratio et taille des groupes, âge des éducatrices et présence d'un·e orthophoniste dans la garderie) et les scores des pratiques de soutien à la communication et au langage. Trois catégories de pratiques sur quatre sont positivement corrélées avec l'âge des éducatrices : « Encouragement des interactions » ($r = .382, p = 0,002$), « Modélisation du langage » ($r = .27, p = 0.030$) et « Enrichissement de la communication » ($r = .288, p = 0.023$). L'âge est aussi positivement corrélé aux items « Utilise des questions variées » ($r = .426, p = 0.001$), « Encourage le tour de parole » ($r = .255, p = 0.045$), « Utilise des productions variées » ($r = .320, p = 0.011$), « Imite » ($r = .275, p = 0.030$), « Module sa voix » ($r = .324, p = 0.010$), et « fait des autoverbalisations » ($r = .383, p = 0.002$).

Le nombre d'années d'expérience est positivement corrélé avec les catégories « Encouragement des interactions » ($r = .300, p = 0.018$) et « Modélisation du langage » ($r = .287, p = 0.024$). Les items corrélés avec le nombre d'années d'expérience sont presque les mêmes que pour la variable âge : « Utilise des questions variées » ($r = .361, p = 0.004$), « Encourage le tour de parole » ($r = .357, p = 0.004$), « Utilise des productions variées » ($r = .290, p = 0.022$) et « fait des autoverbalisations » ($r = .359, p = 0.004$). En résumé, même si les pratiques de soutien sont peu observées, les éducatrices plus âgées et plus expérimentées ont de meilleures pratiques pour soutenir le langage et la communication, et ceci est surtout significatif pour celles plus axées sur le langage.

Les résultats n'ont pas relevé de corrélations significatives avec les autres caractéristiques structurelles telles que la formation initiale des éducatrices, le ratio et le DPC. Qu'elles aient peu ou beaucoup d'enfants à encadrer, qu'elles soient formées ou non ; les éducatrices ont peu d'interactions avec les enfants qui soutiennent leur développement langagier. De même, nous n'avons pas relevé d'influence particulière entre les variables « première langue » et « langues utilisées à la garderie » et les pratiques de soutien observées.

5. Discussion

À travers cette étude, nous visons une première exploration des qualités structurelles des garderies et de la qualité des pratiques de soutien à la communication et au langage proposées par les éducatrices au Liban. Les liens entre ces deux composantes sont aussi envisagés dans l'objectif de mieux comprendre le contexte. La contribution de cette étude est d'abord nationale. En effet, jusqu'à présent, aucune étude n'a cherché à mettre en lumière la qualité des garderies au Liban, ni du point de vue structurel ni du point de vue des pratiques langagières. Elle contribue aussi à la littérature internationale existante en tentant d'enrichir les conclusions sur les liens entre la qualité structurelle et la qualité des processus au sein des garderies.

5.1 Un standard local aléatoire en matière de ratio et de formation des professionnelles

Au regard des caractéristiques structurelles et des standards internationaux, notre échantillon montre de nombreux points critiques. Le ratio est élevé (1 : 8,16), or, le ratio optimal tourne autour de 1 : 3 pour les enfants entre 0 et 3 ans (Tankersley et Ionescu, 2017). Selon la même source, le nombre d'enfants par groupe ne devrait pas excéder 6 à 8, notre moyenne s'élève à 11,38 et les groupes peuvent être de 20 enfants. Dans ce cas, les éducatrices ont parfois une ou deux assistantes, mais on reste loin des recommandations. La qualification du personnel est aussi un

standard crucial pour l'accueil des enfants (Fukkink et Lont, 2007). Or, plus de la moitié de notre échantillon n'a pas de formation en éducation et, pour celles qui en ont, il ne s'agit pas d'une formation spécifique à la petite enfance, cette formation n'existant pas au Liban. Le DPC est peu valorisé malgré les effets positifs qu'on lui connaît sur la qualité éducative (Von Suchodoletz et coll., 2023). Quelques initiatives sont relevées, par exemple à travers les syndicats, mais elles sont trop rares pour compenser le manque de formation initiale. Nos résultats révèlent la difficulté, pour les garderies, de respecter les règles fixées par le ministère. Par ailleurs, les ressources budgétaires nécessaires ne sont pas suffisantes pour assurer un contrôle de la qualité des garderies. La variabilité importante entre les garderies, révélée par les écarts-types élevés, confirme aussi l'absence d'un véritable standard local.

5.2 Des pratiques de soutien au développement langagier globalement insuffisantes

Les pratiques de soutien à la communication et au langage observées sont rares. Celles qui dépassent le score de 4 demandent peu d'ajustement (« Se place face à l'enfant »), ou sont moins langagières (« Sourit aux enfants »). Les pratiques qui nécessitent plus de compétences linguistiques de la part des éducateur·rice·s sont les moins observées (« Encouragement des interactions » et « Modélisation »). Des activités stéréotypées, pas toujours appropriées à l'âge et nécessitant peu d'ajustements langagiers, sont surtout pratiquées. Il s'agit de chants mimés peu variés ou du calendrier. Ce manque d'utilisation de pratiques langagières de soutien adressées aux jeunes enfants (reformulation, variété de productions) est décrit aussi dans d'autres contextes (Baustad et Bjørnstad, 2020). Dans l'étude de Bouchard et coll. (2010), les trois catégories de pratiques cotées avec la GEIPLE nécessitent aussi d'être améliorées, avec cependant de meilleurs scores, proches de 4.

Ce constat est plus préoccupant encore dans un contexte plurilingue comme au Liban, où l'importance de la qualité des interactions sur le développement langagier est augmentée. Niklas et coll. (2018) ont ainsi montré l'effet positif plus marqué des comportements réceptifs et réactifs des éducateur·rice·s sur le développement langagier d'enfants bilingues australiens. L'autoestimation des éducatrices de leur niveau de L2 est un premier indicateur de leur limite pour s'adresser aux enfants dans des langues autres que le libanais. Enfin, plus de la moitié des éducatrices manquent de connaissance sur l'environnement linguistique des enfants, ce qui remet en question la conscience des professionnelles quant aux enjeux liés à la qualité du langage et aux facteurs externes qui l'influencent, surtout dans un contexte plurilingue. Ce phénomène a d'ailleurs été décrit dans le contexte libanais pour les classes maternelles (Kouba Hreich et coll., 2020).

Il est intéressant cependant de constater que des pratiques de communication bienveillantes de base sont mieux installées. Les éducatrices montrent plus d'aisance en ce qui concerne l'« Enrichissement de la communication ». Ces pratiques plus émotionnelles donnent lieu à des comportements spontanés avec les enfants et ne nécessitent pas de compétences linguistiques spécifiques. Ceci est retrouvé dans l'étude de Eadie et coll. (2019), où le domaine du « support émotionnel » du CLASS Toddler progresse mieux que celui de « l'apprentissage ». Les éducatrices sont plus à l'aise dans des ajustements posturaux propices à la communication (« Se place face à l'enfant »), qui relèvent de leur fonction de « surveillance ». Le « modèle » retrouvé dans les garderies libanaises se rapproche sous certains aspects de celui qui prévalait il y a quelques dizaines d'années en Europe, un modèle plus hygiéniste qu'holistique, où les soins physiques prévalent sur les valeurs sociales et émotionnelles (Rockel, 2009).

5.3 Des pratiques interactives influencées par l'âge et l'expérience des éducatrices

Contrairement à ce que montre la littérature, ni le ratio (Reyhing et Perren, 2023) ni la qualification des éducatrices n'ont montré un lien significatif avec les pratiques interactives (Slot, 2018). Ceci pourrait s'expliquer par un effet plancher observé pour certaines variables. Toutes les variables liées à la modélisation du langage ont un mode de 1, ce qui témoigne d'une homogénéité des résultats. Une autre piste à considérer pourrait être que les moments observés ne sont peut-être pas ceux durant lesquels les éducatrices privilégient des interventions sur le langage. Il est en tout cas interpelant que le niveau de formation des éducatrices influence peu la performance éducative. Une hypothèse pourrait être que le seuil de formation permettant de modifier visiblement les pratiques n'est pas atteint. Pourtant, même sans formation, certaines mettent en place des pratiques de base liées au support émotionnel, des constats rapportés aussi par Baustad et Bjørnstad (2020). D'un certain côté, ceci peut nous conforter sur l'accueil des enfants au Liban en garderie, mais ça ne leur permet pas pour autant d'optimiser leurs compétences langagières. Dans d'autres contextes, l'impact de la qualification sur la qualité des interactions est parfois mis de l'avant et montre l'effet des meilleures interactions du personnel formé sur les enfants (Han et Degotardi, 2020 ; OECD, 2021), mais il n'est pas toujours démontré de façon claire et d'autres études sont plus nuancées, comme celle de Bouchard et coll. (2010). Ces dernière-s soulignent qu'une formation, pour pouvoir modifier l'usage des interactions, devrait être centrée sur cet objectif précisément, comme c'est démontré par Girolametto et coll. (2003) avec le programme *Learning language and loving it* (LLLI). Ce lien n'est pourtant pas retrouvé dans l'étude de Eadie et coll. (2019) qui, avec ce même programme LLLI, ne relèvent pas de lien entre le niveau de qualification des éducateur·rice·s et leur progrès dans les interactions. D'autres programmes ont cependant mis en avant l'influence de la formation sur les interactions en garderie et en maternelle (Moitel et coll., 2021 ; Kouba Hreich et coll., 2022). Il reste que du point de vue de la prévention des difficultés de langage oral, les garderies au Liban ne rempliraient pas leur rôle de milieu protecteur face à la vulnérabilité du milieu environnant (Bigras et coll., 2010 ; Bauchmüller et coll., 2014).

Par ailleurs, il est intéressant de relever que dans notre contexte, l'âge et l'expérience améliorent les pratiques, ce qui est retrouvé dans d'autres études (Rentzou et Sakellariou, 2011). Compte tenu du peu d'exigences de formation par les instances décisionnaires, profiter de l'expérience des éducatrices plus âgées pour renforcer les plus jeunes peut constituer un atout. Ceci peut cependant être compromis par le peu de politique de ressources humaines et le manque de considération financière, qui entraînent une importante rotation de personnel. Dans une garderie, avoir une force de travail stable et formée en adéquation avec la mission est un facteur clé pour mettre en place des interactions de soutien du développement langagier; or, ceci fait souvent défaut (Ali et coll. 2024).

6. Conclusion

Cette étude n'a pas la prétention de statuer sur la qualité de toutes les garderies au Liban. Notre échantillon reste limité et tous les paramètres de la qualité n'ont pas été mesurés. Les données mettent en évidence une situation préoccupante permettent d'ouvrir les yeux sur une situation critique au regard de la qualité des pratiques de soutien à la communication et au langage. La qualité éducative en milieu de garde est souvent elle-même valorisée par la qualité des interactions adultes/enfants. Les compétences relationnelles et la qualité des interactions sont même considérées par certain·e·s auteur·e·s comme l'aspect le plus important de la qualité des milieux d'accueil (Baustad et Bjørnstad, 2020) et elles sont aussi plus fortement associées aux résultats des enfants (Von Suchodoletz et coll., 2023). Enfin, la littérature internationale met largement de l'avant les effets positifs de la fréquentation des garderies sur le développement

langagier, surtout en contexte vulnérable (Bauchmüller et coll., 2014). Les particularités du contexte au Liban (organisationnelle, économique, linguistique, etc.) ainsi que son hétérogénéité le rendent vulnérable sur bien des aspects et plus encore pour tout ce qui touche à l'éducation et à la prévention des difficultés de langage.

De nombreuses perspectives s'ouvrent à l'issue de ce travail. L'approfondissement de l'étude de la qualité avec un échantillon plus représentatif et l'analyse d'autres paramètres permettraient de confirmer certains constats. La réactivité des éducateur·rice·s pourrait être mesurée pour explorer l'impact du plurilinguisme sur la contingence et la contiguïté des prises de parole. La réflexion sur la meilleure façon d'améliorer à long terme la qualité des interactions est une priorité, tout en sachant que d'un point de vue structurel, les améliorations rapides sont très incertaines compte tenu de la situation instable du pays depuis 2020. Des propositions d'interventions dans les formations des éducateur·rice·s et du DPC ciblant les interactions doivent être envisagées. Ces interventions peuvent être mutualisées entre des expert·e·s en éducation et des orthophonistes.



Camille Moitel Messarra

Maitresse de conférences, Université Saint-Joseph de Beyrouth – Université de Liège



Édith Kouba Hreich

Université Saint-Joseph de Beyrouth – Université de Liège



Christelle Maillart
Professeure ordinaire, Université de Liège

Bibliographie

- Ali, U., Herbst, C. M. et Makridis, C. A. (2024). Minimum quality regulations and the demand for childcare labor. *Journal of Policy Analysis and Management*, 43(3), 660-695. (<https://doi.org/10.1002/pam.22568>)
- Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M. et Madigan, S. (2021). Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: A meta-analysis. *Child Development*, 92(2), 484-501. (<https://doi.org/10.1111/cdev.13508>)
- Bauchmüller, R., Gørtz, M. et Rasmussen, A. W. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457-470. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.009>)
- Baustad, A. G. et Bjørnstad, E. (2020). Everyday interactions between staff and children aged 1-5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 1-15. (<https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207>)
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. et 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. Springer US. (<https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>)
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et 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. (<http://dx.doi.org/10.7202/1077681ar>)
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charon, A. et 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. (<https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>)
- Brebner, C., Jovanovic, J., Lawless, A. et Young, J. (2016). Early childhood educators' understanding of early communication: Application to their work with young children. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(3), 277-292. (<https://doi.org/10.1177/0265659016630034>)
- Degotardi, S., Torr, J. et Nguyen, N. T. (2016). Infant-toddler educators' language support practices during snack-time. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 52-62. (<https://doi.org/10.1177%2F183693911604100407>)
- Eadie, P., Stark, H. et 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>)

- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D. et Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of making the most of classroom interactions and my teaching partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>)
- Fukkink, R. G., et Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>)
- Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2000). *Teacher interaction and language rating scale*. Hanen Centre. (https://www.hanen.org/SiteAssets/_3_Areas-of-Expertise/Language-and-Literacy/Capilano-College.aspx)
- Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299-311. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/076](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/076) (<https://doi.org/10.1044/1058-0360%282003/076>)
- Goouch, K. et Powell, S. (2013). Orchestrating professional development for baby room practitioners: Raising the stakes in new dialogic encounters. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 78-92. (<https://doi.org/10.1177%2F1476718X12448374>)
- Han, F. et Degotardi, S. (2020). Infant educators' reported conceptions of, and approaches to, infant language development: How do they relate to educator qualification level? *Early Childhood Education Journal*, 49, 259-271. (<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01070-4>)
- Karemaker, A., Mathers, S., Hall, J., Sylva, K. et Clemens, S. (2011). *Evaluation of the graduate leader fund: Factors relating to quality: Findings from the baseline study*. Department for Education. (https://eprints.soton.ac.uk/414666/1/DFE_RR144c.pdf)
- Kern, S. et Fekete, G. (2019). De l'évaluation à l'intervention. Dans S. Kern (dir.), *Le développement du langage chez le jeune enfant. Théorie, clinique, pratique* (p. 233-267). De Boeck. (<https://www.cairn-sciences.info/le-developpement-du-langage-chez-le-jeune-enfant--9782807320543-page-233.htm>)
- Kouba Hreich, E., Moitel Messarra, C., Martinez-Perez, T., Richa, S. et 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., Messarra, C., Martinez-Perez, T. et Maillart, C. (2022). Effects of a professional development program designed by speech-language pathologists targeting the use of vocabulary strategies in preschool teachers: A pilot study. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 46(4).
- Law, J., Charlton, J. et Asmussen, K. (2017) *Language as a child well-being indicator*. Early intervention foundation. (<https://www.eif.org.uk/report/language-as-a-child-wellbeing-indicator>)
- Letts, C. et Hall, E. (2003). Exploring early years professionals' knowledge about speech and language and development and impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(2), 211-229. (<https://doi.org/10.1191%2F0265659003ct251oa>)
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., Van IJzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A. Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J. et Constantine, J. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74(4), 1021-1033. (<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00584>)
- McDonald, D., Proctor, P., Gill, W., Heaven, S., Marr, J. et Young, J. (2015). Increasing early childhood educators' use of communication-facilitating and language-modelling strategies: Brief speech and language therapy training. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 305-322. (<https://doi.org/10.1177%2F0265659015588203>)
- Melhuish, E. et Gardiner, J. (2019). Structural factors and policy change as related to the quality of early childhood education and care for 3-4 year olds in the UK. *Frontiers in Education*, 4. Frontiers. (<https://doi.org/10.3389/educ.2019.00035>)

- Moitel, C., El Kouba, E., Martinez Perez, T., et 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). (<https://hdl.handle.net/2268/265648>)
- Niklas, F., Tayler, C. et Cohrssen, C. (2018). Bilingual children's language learning in Australian early childhood education and care settings. *Research Papers in Education*, 33(4), 544-560. (<https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353672>)
- Organisation de coopération et de développement économiques [OECD]. (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing. (<https://doi.org/10.1787/25216031>)
- Pirard, F., Housen, M. et Pools, E. (2019). Redefining and developing professional competencies for early childhood education and care. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(2), 193-204. <http://www.ugr.es/~jett/index.php> (<http://www.ugr.es/%7Ejett/index.php>)
- Ramsook, K. A., Welsh, J. A. et 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/10.1111/sode.12425>)
- Rentzou, K. et Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: Children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 367-376. (<https://doi.org/10.1007/s10643-010-0403-3>)
- Reyhing, Y. et Perren, S. (2023). The situation matters! The effects of educator self-efficacy on interaction quality in child care. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(4), 582-597. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2161678> (<https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2161678%C2%A0>)
- Rockel, J. (2009). A pedagogy of care: Moving beyond the margins of managing work and minding babies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(3), 1-8. (<https://doi.org/10.1177/183693910903400302>)
- Sanders, K. et Howes, C. (2013). Child care for young children. Dans O. N. Saracho et B. Spodek (dir.), *Handbook of research on the education of young children* (3^e éd., p. 355-368). Routledge. (<https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203841198/handbook-research-education-young-children-bernard-spodek-olivia-saracho>)
- Slot, P. L. (2018), *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. *OECD education working papers* (publication no 176). OECD Publishing. (https://www.oecd.org/en/publications/structural-characteristics-and-process-quality-in-early-childhood-education-and-care_edaf3793-en.html)
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J. et Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project technical paper 12: The final report-effective pre-school education. (<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005308/1/EPPE12Sylva2004Effective.pdf>)
- Tankersley, D. et Ionescu, M. (2017). A quality framework for early childhood practices in services for children under three years of age: Starting regionally – moving globally. Dans E. White et C. Dalli (dir.), *Policy and pedagogy with under-three-year olds: Cross-disciplinary insights and innovations* (p. 191-204). Springer. (https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_13)
- Tankersley, D., Ionescu, M. et Trikić, Z. (2018). ISSA's quality framework: An invitation to policy dialogue for building integration and alignment in ECEC systems. Dans L. Miller, C. Cameron, C. Dalli et N. Barbour, *The SAGE handbook of early childhood policy* (1^e éd., p. 551-565). SAGE Publications. (https://www.issa.nl/sites/default/files/www-issa/pdf/epubs/ISSA_Quality_Framework_0-3/PDF/ISSA_Quality_Framework_0-3_e-version_screen.pdf)

Ulferts, H., Wolf, K. M. et Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child development*, 90(5), 1474-1489. (<https://doi.org/10.1111/cdev.13296>)

Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B. et Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *Plos one*, 18(5), article e0293056. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285985>)

Zouhir, A. (2017). The politics of language and identity in Lebanon and Morocco: Similarities and differences. *International Journal of Arabic-English Studies*, 17(1), 145-162. (<https://doi.org/10.33806/ijaes2000.17.1.8>)

Grille : Qualité des pratiques de soutien à la communication et au langage (Grille inspirée de la GEIPLE)							
Nécessite une amélioration		Nécessite une mise au point		Ne nécessite pas d'amélioration			
Rarement		Parfois		Souvent		Toujours	
1	2	3	4	5	6	7	
1	Attend et écoute : pour encourager la plupart des enfants du groupe à initier une interaction verbale et/non verbale.						
	1	2	3	4	5	6	7
2	Suit l'initiative des enfants : lorsque ceux-ci entament une interaction verbale ou non verbale.						
	1	2	3	4	5	6	7
3	Se place face à l'enfant : s'ajuste au niveau physique de l'enfant.						
	1	2	3	4	5	6	7
4	Pose des questions appropriées : pour favoriser la conversation avec la plupart des enfants du groupe.						
	1	2	3	4	5	6	7
5	Suscite le tour de parole : 4 tours de parole ou plus sur un sujet avec un ou plusieurs enfants pour un score de 5.						
	1	2	3	4	5	6	7
6	Balayage visuel : pour faciliter la participation et l'interaction de tous les enfants lors de l'activité.						
	1	2	3	4	5	6	7
7	Imite : à évaluer seulement si les enfants sont au stade préverbal ou des premiers mots (ici évaluer pour toutes, car les tranches d'âge ne sont pas toujours respectées).						
	1	2	3	4	5	6	7
8	Utilise une variété d'étiquettes : utilise un vocabulaire varié (noms, verbes, adjectifs, adverbes...).						
	1	2	3	4	5	6	7

9	Expansion : répète les mots des enfants et corrige la grammaire ou y ajoute une autre idée.						
	1	2	3	4	5	6	7
10	Extension : pour obtenir 5, l'éducatrice doit élaborer ses propos fréquemment et doit inclure au moins 2 fonctionnalités autres qu'informer (ex : se projeter, prétendre/interpréter, expliquer, des émotions).						
	1	2	3	4	5	6	7
11	Sourit aux enfants.						
	1	2	3	4	5	6	7
12	Module sa voix.						
	1	2	3	4	5	6	7
13	Fait des gestes déictiques.						
	1	2	3	4	5	6	7
14	Fait des gestes symboliques.						
	1	2	3	4	5	6	7
15	Fait des autoverbalisations.						
	1	2	3	4	5	6	7