

Soutien au développement du langage dans les garderies au Liban : représentations des rôles des orthophonistes et des éducateurs en prévention

Camille MOITEL MESSARRA *, Edith KOUBA HREICH **, Trecy MARTINEZ PEREZ ***, Christelle MAILLART****

* Maître de conférence, Institut supérieur d'orthophonie Université Saint Joseph de Beyrouth ; Docteure en Sciences Psychologiques et de l'Education, Université de Liège, Unité de recherche RUCHE

** Docteure en sciences psychologiques et de l'Education, Université de Liège, Unité de recherche RUCHE ; Institut supérieur d'orthophonie, Université Saint Joseph de Beyrouth.

*** Docteure en Sciences Psychologiques et de l'Education, Université de Liège, Unité de recherche RUCHE

**** Professeure ordinaire, Université de Liège, Faculté de Psychologie, logopédie et Sciences de l'Education, Département de logopédie, Research Unit for a life-Course perspective on Health & Education - RUCHE

Auteure de correspondance :

camille.messarra@usj.edu.lb

ISSN 2117-7155

Résumé

Contexte : Le développement d'un langage de qualité est une nécessité pour apprendre à lire et pour s'épanouir scolairement et socialement. Cette réalité est devenue un enjeu majeur des politiques préventives de santé publique. De plus en plus d'enfants fréquentant les garderies⁶, la qualité du soutien au développement langagier des enfants dans ces structures est observée avec attention. Soutenir le développement du langage des enfants en garderie est ainsi une mission éducative avec une posture préventive. Deux types de professionnels sont appelés à la mettre en œuvre : 1/ les éducateurs⁷, qui sont les interlocuteurs privilégiés des enfants au quotidien doivent pouvoir fournir un contexte d'interactions riches, chaleureuses et soutenantes, or ils sont souvent démunis face à cette tâche à cause du manque de formation spécifique ; 2/ les orthophonistes, experts du développement langagier, qui ont intégré à leur panel de compétences des actions préventives, depuis une vingtaine d'années, notamment pour optimiser le développement langagier dès la naissance. Les orthophonistes peuvent ainsi par des actions préventives aux côtés des éducateurs de garderie, participer à améliorer le soutien au développement langagier des jeunes enfants, mais sont encore peu présents sur ce terrain.

Objectifs : Cette étude, menée au Liban, a pour objectifs (1) d'explorer les représentations des éducateurs de garderies quant à leur rôle dans le soutien au développement langagier des enfants et leurs pratiques déclarées en lien avec ce soutien, (2) d'explorer les représentations des orthophonistes et leur sentiment de compétence quant à leur rôle pour mener des actions préventives en garderies en vue d'améliorer le soutien au développement langagier et (3) de comparer les représentations de ces deux acteurs quant au rôle de l'orthophoniste pour mener des actions préventives en vue d'améliorer le soutien au développement langagier dans les

⁶Le terme « garderie » sera utilisé pour parler des structures qui accueillent des enfants de moins de 3 ans. Il s'agit du terme utilisé au Liban, contexte de l'étude, équivalent à « crèche » pour la France ou la Belgique (0-3 ans) et la Suisse (0-4 ans) ou encore à « Centre de la Petite Enfance » (CPE) au Québec (0-4 ans).

⁷ Le terme « éducateur » a été choisi pour désigner les adultes qui s'occupent des enfants à la garderie au quotidien. Il s'agit en France des « éducateurs de jeunes enfants ». De plus, nous n'avons pas fait le choix de l'écriture inclusive pour faciliter la lecture. Le terme est ainsi conservé au masculin dans l'introduction. Il est cependant utilisé au féminin quand nous faisons référence au Liban où nous n'avons rencontré que des éducatrices.

garderies.

Méthode : Les données sont issues des réponses de 500 éducatrices et 200 orthophonistes à deux questionnaires (un pour les éducatrices, un pour les orthophonistes).

Résultats : Les résultats nous apprennent d'une part que les éducatrices reconnaissent leur rôle dans le soutien au développement du langage des enfants dont elles s'occupent, d'autre part que les orthophonistes reconnaissent leur rôle pour mener des actions préventives en vue d'améliorer le soutien au développement langagier. Cependant, les représentations divergent quant aux modalités de l'action préventive des orthophonistes pour soutenir le développement langagier en garderie.

Conclusions : Dans une perspective préventive du soutien au développement langagier dans les garderies, la clarification des rôles des éducateurs et des orthophonistes est nécessaire et devrait permettre de valoriser non seulement ces rôles mais aussi leur complémentarité pour une collaboration plus efficace au service du développement langagier des enfants.

Mots clés : prévention - éducateur - orthophoniste - représentations - développement langagier - Liban

Language development support in daycares in Lebanon: perceptions of the roles of speech and language therapists and educators in prevention

Abstract:

Context: Language development is currently considered as key factor for academic success and social development. Prevention of language difficulties is a public health priority. Knowing that young children are increasingly attending daycares, a particular attention is then carefully given to the language support practices that they receive in these contexts. Supporting language development is actually recognized as an educational mission to prevent language difficulties in children. Two professionals are involved to implement support practices: 1/ educators, who interact with young children on a daily basis, must be able to provide rich, warm and supportive interactions, yet they often lack of knowledge and support to better stimulate language and

communication development; 2/ Speech and Language Therapists (SLTs), considered as experts in language development, who have reconsidered over the past decades their actions into a grounded preventive intervention. SLTs may do the work alongside educators to improve interactive language practices with children in daycares. However, their interventions in these contexts are barely documented.

Objectives: This study is conducted in Lebanon. It aims to (1) explore daycare educators' perceptions of their role in supporting children's language development and their reported practices related to this support, (2) explore SLTs perceptions and their self-efficacy toward their role in carrying out preventive actions in daycares and (3) to compare both professional groups' perceptions regarding the role of SLTs in prevention in daycares.

Method: Data was collected through two questionnaires from 500 educators and 200 SLTs (one for educators, one for SLTs).

Results: The results show, on one hand that educators recognize their role in supporting toddler's language development. On the other hand, our findings show that SLTs also recognize their role in carrying out preventive actions to support language development in daycares. However, both groups of professional's perceptions differ in terms how SLTs may conduct preventive interventions to support language development in daycares.

Conclusions: Clarifying the roles of both educators and SLTs is then necessary and should make it possible to value that they have complementary roles in supporting language development in early years, through an effective interprofessional collaboration.

Key words: prevention – educator - speech and language therapist - perceptions - language development – Lebanon

-----INTRODUCTION-----

1. Soutenir le développement langagier à la garderie

L'impact de la quantité et de la qualité du langage adressé à l'enfant sur son développement langagier n'est plus à démontrer, que ce soit dans le milieu familial (Anderson et al., 2021 ; Barnett et al., 2021) ou dans le contexte éducatif (Girolametto & Weitzman, 2002 ; Ruzek et al., 2014). Un environnement riche d'un point de vue langagier permet à l'enfant de vivre des interactions avec les adultes en quantité suffisante et de bonne qualité. La qualité du langage adressé à l'enfant repose sur deux comportements essentiels dont l'adulte doit faire preuve, la réceptivité et la réactivité. Un adulte réceptif est sensible aux sollicitations et aux réactions des enfants, ce qui lui permet d'être réactif, c'est-à-dire de lui proposer des réponses contiguës, suivant directement ses sollicitations, et contingentes, c'est-à-dire en lien direct avec ses propositions et suivant ses intérêts (Tamis-LeMonda et al., 2014). Un environnement soutenant le développement langagier des enfants est ainsi associé à la réussite non seulement scolaire (Bigras et al., 2020 ; Golinkoff et al., 2019) mais aussi sociale (Law & Levickis, 2018). Au niveau international, de plus en plus d'enfants âgés de 0 à 3 ans sont intégrés dans des garderies au sein desquelles leur développement langagier est un enjeu majeur (par exemple, Baustad & Bjørnstad, 2020, en Norvège ; Bigras et al., 2020 au Canada ; Brebner et al., 2016, en Australie ; De Chaisemartin et al., 2021 en France). Dans ces structures d'accueil, les interactions adultes-enfants ont été étudiées. Plusieurs constats interpellent : d'une part, la richesse de l'input langagier amené par l'environnement d'accueil, plus spécifiquement en ce qui concerne la qualité des interactions langagières, n'est pas toujours rencontrée dans les structures. Dans des centres d'accueil au Québec, Bouchard et al (2010) ont montré par exemple que pendant le temps de collation, les éducateurs posent peu de questions, ne s'adressent pas à tous les enfants, utilisent un vocabulaire peu varié et ne font pas d'expansions verbales. Des constats similaires sont rapportés notamment en Australie (Degotardi et al., 2018), ou encore en Norvège (Baustad & Bjørnstad, 2020). D'autre part, dans ces lieux d'accueil, la prévention des difficultés éventuelles du développement langagier y est pensée de façon moins systématique qu'à l'école (Mander & Moore, 2015).

Pour optimiser le développement langagier des enfants, les éducateurs jouent un rôle central. Ils doivent soutenir des interactions langagières riches, chaleureuses et contingentes. Des

professionnels bien formés, qualifiés et engagés contribuent à enrichir l'environnement éducatif (Sylva et al., 2004). Malheureusement, les éducateurs manquent souvent de formation spécifique à la petite enfance et sont rarement formés suffisamment pour répondre aux besoins des enfants en vue d'un développement langagier optimal. En outre, leurs pratiques sont décrites comme peu soutenantes (Baustad & Bjørnstad, 2020 ; Mroz & Hall, 2003). Il est pourtant reconnu au niveau international que les éducateurs doivent être capables de combiner des fonctions de soins et des fonctions éducatives (Cadima et al., 2020). Quel que soit le contexte, les éducateurs ont besoin d'être soutenus afin de pouvoir accompagner efficacement le développement langagier des enfants (Degotardi et al., 2018). Dans ce sens, Law et al (2013) s'appuient sur des recommandations internationales de promotion de la santé publique pour appeler les orthophonistes à travers le monde à considérer leur pratique dans une perspective plus préventive qui suppose d'agir différemment, en recourant à des interventions dites indirectes. Il peut s'agir, par exemple, d'aider et d'accompagner les éducateurs dans la mise en place d'environnements riches et adaptés aux besoins langagiers des enfants.

2. Les garderies au Liban

Au Liban, même si le recours à la famille pour garder les jeunes enfants est très répandu, la fréquentation des garderies a beaucoup augmenté depuis une dizaine d'années. Ces garderies sont pour la grande majorité privées et subissent des réalités politiques et économiques complexes. Ainsi, les moyens dont elles disposent sont très variables. Quelques recommandations structurelles émanent du Ministère de la Santé (moph.gov.lb), mais les réglementations sont insuffisantes et les offres aux familles sur le terrain sont très contrastées. Très peu d'études ont été menées dans ce contexte. Il est actuellement difficile de caractériser globalement la qualité des garderies. Deux grands constats sont cependant faits : les ratios adultes-enfants sont souvent élevés et les éducatrices ne sont pas suffisamment formées. De plus quand elles le sont, leur formation n'est pas spécifique à la petite enfance (Moitel et al., 2021). Le contexte plurilingue du pays soulève aussi des questions importantes quant à la qualité du soutien au développement langagier des enfants, les éducateurs de garderies ayant pour la majorité le libanais comme langue première sont souvent contraints d'interagir avec les enfants dans une langue seconde pas toujours bien maîtrisée (le français ou l'anglais). Ces enjeux liés au développement langagier des enfants en milieu plurilingue sont d'ailleurs décrits

dans d'autres contextes (Langeloo et al., 2019) et nécessitent de développer la réflexion en vue d'actions multidisciplinaires collaboratives (El Kouba et al., 2020).

3. Actualiser le rôle de l'orthophoniste dans une perspective préventive

Les orthophonistes ont depuis longtemps pris conscience des enjeux fondamentaux de la prévention et du dépistage précoce des troubles du développement langagier (Masson, 2014). Spécialistes du langage, leurs compétences pour mener des actions de prévention sont de plus en plus reconnues (Law et al., 2013). Les politiques de santé publique soutiennent cette évolution des rôles et des actions. Pourtant, dans certains contextes, les rôles de l'orthophoniste et le cadre de son intervention varient et ne sont pas toujours clairs (Law et al., 2013). Au Liban, si des tentatives d'actions préventives en santé globale existent (MHPSS 2015-2021 - MHPSS, Preventive and Curative, Ministry of Public Health, 2015), aucun cadre n'est prévu pour sensibiliser à l'importance du développement langagier ou pour définir les référentiels de la profession d'orthophoniste, son cadre, et les modalités des interventions. Si des orthophonistes commencent à être engagés dans des garderies, le type d'actions qu'ils mènent dans ce contexte n'est pas clairement défini, (Messara & Kouba Hreich, 2019).

Au niveau international, l'action préventive de l'orthophoniste en milieu éducatif est fréquemment associée au modèle à paliers multiples déployé en milieu scolaire (Multi-Tiered Support System, MTSS, Desrochers & Guay, 2020). Ce modèle qui hiérarchise le soutien proposé selon les besoins identifiés chez l'enfant est appliqué dans les cadres scolaire et préscolaire (Ebbels et al., 2019). Le rôle de l'orthophoniste y est détaillé selon trois paliers. Au premier palier, les orthophonistes, au côté des enseignants ont une *action universelle*. Ils s'appliquent à optimiser les compétences langagières de tous les enfants : les meilleures conditions d'apprentissage sont visées au service de tous. Pour les enfants plus jeunes accueillis en garderie, il s'agirait d'optimiser la quantité et la qualité du langage qui leur est adressé, en informant et en participant au développement professionnel des éducateurs. Au deuxième palier, on passe à une *intervention ciblée* qui vise les enfants identifiés comme vulnérables. L'observation soutenue des enfants au premier palier doit ainsi permettre de repérer les enfants qui pourraient avoir besoin d'un soutien plus intensif proposé au second palier. Ces enfants considérés comme « à risque » pourront bénéficier d'accompagnement en groupe restreint. Il peut s'agir d'une intervention directe de l'orthophoniste ou indirecte via l'éducateur de la classe. En petit groupe, ils peuvent bénéficier de plus de langage adressé et de plus

d'interactions. Enfin, au troisième palier, *l'intervention est spécialisée* : une intervention plus intensive est alors proposée aux enfants dont les difficultés persistent malgré ce qui a été mis en place aux paliers précédents. Elle cible leurs besoins spécifiques, de façon individuelle ou en petits groupes. Comme précédemment, l'intervention de l'orthophoniste peut être directe, ou indirecte, et dans ce deuxième cas, préparée et menée en collaboration avec l'éducateur.

Dans le cadre des garderies, les modèles de prestations préventifs visant le soutien au développement langagier par des actions menées avec les éducateurs sont encore rares. Il existe peu de littérature sur ce sujet (Mander & Moore, 2015). Quelques programmes sont destinés à former les éducateurs et ont cette visée préventive : « Elklan, Talking Matters Programme » (Clegg et al., 2020), « Learning Language and Loving It » (LLLI ; Weitzman & Greenberg, 2002), « Responsive Early Childhood Curriculum » (Landry et al., 2014 ; Reed & Landry, 2006) ou encore « Parler Bambin » (Zorman et al., 2011). Ces programmes se concentrent sur l'enrichissement des connaissances des éducateurs quant au développement langagier ou ciblent le renforcement des pratiques orientées vers les stratégies de soutien à la communication et au langage chez les éducateurs. Ils visent aussi une identification plus précise et plus précoce des besoins des enfants (Clegg et al., 2020), mais ne sont pas vraiment organisés par paliers. Ils ne mettent pas non plus explicitement en avant l'action de l'orthophoniste en termes de dosage (fréquence, intensité et durée de l'intervention) et de modalités. Le programme français « Parler Bambin » implique des orthophonistes dans sa mise en œuvre auprès des éducateurs. Il décrit trois volets d'accompagnement, dont « le langage au quotidien » en vue de renforcer le soutien au développement langagier de tous les enfants et « Les ateliers langage » qui consistent en une stimulation plus intensive en petits groupes de deux ou trois enfants identifiés comme « petits parleurs » (De Chaisemartin et al., 2021). Cette approche se décline donc bien selon la philosophie des deux premiers paliers du modèle à paliers multiples.

En conclusion, les éducateurs et les orthophonistes sont deux acteurs essentiels d'une politique de prévention des difficultés de développement liées au langage. Néanmoins, leurs rôles respectifs à la garderie, mais aussi les représentations qui fondent leurs pratiques doivent être clarifiés. Pour comprendre les pratiques (ce qu'ils font), il est aussi essentiel de comprendre ce qu'ils pensent devoir faire (la représentation de leur rôle). Prendre en considération les représentations des éducateurs permet de valoriser leur mission et le fait qu'ils peuvent eux aussi contribuer au développement du langage des enfants (Sollars, 2020). De même,

comprendre les représentations des orthophonistes quant à leur rôle préventif dans une perspective collaborative avec les éducateurs est essentiel. L'étude des représentations permet d'anticiper d'éventuelles entraves à l'implémentation de projets collaboratifs (Glover et al., 2015). Cette affirmation est d'autant plus vraie dans le contexte libanais où les professionnels ne peuvent pas s'appuyer sur des cadres de référence et au sein duquel le « modèle médical » d'évaluation et d'intervention directe et individuelle auprès d'enfants identifiés est largement dominant (Messara & Kouba Hreich, 2019).

-----OBJECTIFS DE L'ÉTUDE-----

La clarification des rôles respectifs des acteurs impliqués et de leurs représentations est importante pour faciliter la mise en place d'actions préventives en garderie. Les représentations qu'ont les éducateurs et les orthophonistes de leurs rôles respectifs dans le soutien au développement langagier des jeunes enfants ont été récoltées dans le contexte des garderies au Liban. Cette étude exploratoire a été menée par l'intermédiaire de questionnaires. Cet état des lieux est un premier pas vers une réflexion objectivée sur le développement d'une collaboration interprofessionnelle à visée préventive en garderie afin de soutenir au mieux le développement langagier des jeunes enfants.

Cette étude a pour objectifs (1) d'explorer les représentations des éducateurs de garderies quant à leur rôle dans le soutien au développement langagier des enfants, et leurs pratiques déclarées en lien avec ce soutien, (2) d'explorer les représentations des orthophonistes quant à leur rôle pour mener des actions préventives en garderies en vue d'améliorer le soutien au développement langagier et leur sentiment de compétence pour agir dans ce sens, (3) de comparer les représentations de ces deux acteurs quant au rôle de l'orthophoniste pour mener des actions préventives en vue d'améliorer le soutien au développement langagier dans les garderies.

-----MÉTHODOLOGIE-----

La recherche a été approuvée par les comités d'éthique de l'Université Saint Joseph de Beyrouth au Liban (USJ-2017-61) et de l'Université de Liège en Belgique (1718-29).

1. Participants et procédures

a. Éducatrices

Les éducatrices ont été recrutées au sein de 114 garderies choisies aléatoirement parmi une liste de 467 fournie par le Ministère de la Santé du Liban. L'échantillon correspond à environ 25% des garderies répertoriées sur le territoire libanais au moment de l'étude (2018). Ces garderies sont réparties sur toutes les régions : 24,6% d'entre elles sont situées à Beyrouth, 21,7% à Kesrouane-Jbeil, 17,4 % au Nord, 14,5 % au Chouf, 8,7 % au Metn, 5,8 % au Sud, 4,3 % à la Beqaa et 2,9 % à Baabda. Les éducatrices ont été invitées à compléter le questionnaire délivré en copie papier ou électronique entre décembre 2017 et mars 2018. 500 éducatrices ont répondu au questionnaire. Leur âge varie de 19 à 63 ans ($M = 32.13$; $ET = 8.64$). Elles ont en moyenne 8,25 années d'expérience ($ET = 7.06$). La majorité d'entre elles déclarent avoir une formation en éducation. Cette formation est pour environ 1/2 de type « professionnel-technique », c'est-à-dire de 3 ans après la classe de troisième (cf. tableau 1). 19,8 % ($n = 99$) des éducatrices déclarent qu'elles ont une collègue orthophoniste dans la garderie dans laquelle elles travaillent.

Tableau 1

Formation des éducatrices

Catégorie		<i>N = 500</i>	%
Formation initiale en éducation	Oui	389	77.8
	Non	98	19.6
	Pas de réponse	13	2.6
Type de formation le cas échéant	Universitaire	129	25.8
	Formation technique	260	52
	Pas de réponse	111	22.2

b. Orthophonistes

391 orthophonistes ont été contactés par mail à partir des listes d'adresses mails procurées par l'Association Libanaise des Orthophonistes (ALO) et par l'Institut Supérieur d'Orthophonie (ISO) de l'Université Saint Joseph de Beyrouth (USJ). Il y actuellement quatre universités qui proposent une formation initiale en orthophonie, mais le nombre d'orthophonistes en exercice au Liban n'est pas connu. Un lien internet a été envoyé pour accéder au questionnaire entre janvier et mars 2018. Un message de rappel a été envoyé un mois plus tard pour les encourager à participer à l'étude. 200 orthophonistes ont participé à l'enquête. La grande majorité des orthophonistes sont des femmes (n=196). Ils sont âgés de 22 à 53 ans ($M = 28.93$, $ET = 5.14$). Leur expérience professionnelle varie d'une année à 30 ($M = 7.11$, $ET = 5$). Une large proportion de la population exerce à Beyrouth (31,1%, n = 93), suivi de la région du Metn (19,1%, n = 57) et du Kesrouane (16,4%, n = 49) alors que seul un orthophoniste exerce à Bcharré (Nord-Liban) ou encore à Jezzine (Sud-Liban). Ces orthophonistes ont également complété un questionnaire concernant leur implication dans la prévention du langage à l'école maternelle (El Kouba et al., 2020 ; Kouba Hreich et al., 2020).

Concernant leur formation, l'ensemble de l'échantillon a un niveau universitaire équivalent à une licence (diplôme en 4 ans), 80 d'entre eux ont un grade de master (diplôme en 5 ans). Quasiment tous les orthophonistes ont une activité mixte, partagée entre le libéral et le salariat, parfois dans plus de quatre structures différentes (cf. tableau 2).

Tableau 2

Diplômes et types d'exercice des orthophonistes

Catégorie		N = 200	%
Type d'exercice	Libéral	158	79
	Maternelle	42	21
	Garderie	14	7
Diplôme	Licence	119	59.5
	Master	80	40
	Doctorat	1	0.5

Parmi les 200 orthophonistes, 14 déclarent travailler en garderie. Leurs réponses ont été traitées séparément. Ces orthophonistes sont toutes des femmes, elles sont âgées de 23 à 33 ans ($M=27.92$, $ET=2.81$). Leur expérience professionnelle varie d'une année à 12 ($M=6.08$, $ET=3.13$). Leur temps de présence à la garderie est très limité. À titre indicatif, une seule orthophoniste y travaille ponctuellement, 6 ont indiqué qu'elles y travaillent quelques heures par semaine, 5 pour un mi-temps et 2 à plein temps. Enfin, toutes considèrent qu'elles n'ont pas de temps pour travailler dans une perspective préventive à la garderie. Parmi ces 14 orthophonistes, 6 n'ont pas répondu à toutes les questions, le sous-échantillon d'orthophonistes travaillant en garderie pour certaines données est donc de 8.

2. Récolte des données

a. Matériel

Deux questionnaires, un pour les éducateurs et un pour les orthophonistes, ont été développés par les chercheurs principaux et discutés avec quatre chercheurs en orthophonie et en éducation. Plusieurs formats de réponses sont proposés : des questions à choix multiples, et des échelles de Likert pour les questions relatives à l'estimation du degré d'accord des participants. Ils ont été réalisés en français, puis traduits en anglais et en arabe, et ont été remplis dans une des trois langues selon la préférence du participant. Les traductions ont été faites par trois assistantes de recherche trilingues pour s'assurer de la qualité et de la bonne concordance avec l'original. Six orthophonistes et six éducateurs ont été sollicités pour revoir les questionnaires afin de s'assurer de leur clarté et de leur faisabilité, et pour évaluer le temps nécessaire pour les remplir. À partir de ce pilotage, les versions finales ont été proposées.

Pour les deux questionnaires, une première section récolte des informations générales sur les populations (âge, sexe, parcours professionnel, etc.). La construction des sections suivantes se base sur la littérature actuelle relative aux rôles des orthophonistes pour mener des actions de prévention visant le soutien au développement langagier. Les items des questions posées se rapportent aux trois types d'intervention selon les trois paliers (universel, ciblé et spécialisé) décrits dans le modèle proposé par Ebbels et al. (2019), et sont liés avec le type d'actions pouvant être menées selon le positionnement adopté par rapport aux trois paliers.

b. Le questionnaire des éducateurs

Le questionnaire adressé aux éducateurs comprend ensuite trois sections pour explorer les représentations de leur rôle concernant le soutien au développement langagier des enfants. Une question cible ce que les éducateurs pensent devoir faire pour soutenir le développement langagier à travers onze items à coter sur une échelle de Likert de 1 (totalement en désaccord) à 5 (totalement en accord). Ces mêmes onze items sont repris ensuite pour récolter l'utilisation des comportements soutenant dans leur pratique courante au sein des garderies. L'éducateur devra par exemple estimer son accord quant à son rôle pour « aider plus spécifiquement un enfant avec peu ou pas de langage », puis dire si « oui » ou « non », il agit dans ce sens dans sa pratique.

Ensuite, les représentations des éducateurs quant au rôle de l'orthophoniste en garderie sont évaluées à travers quatre affirmations à noter sur une échelle de Likert de 1 (totalement en désaccord) à 5 (totalement en accord). L'éducateur devra par exemple dire dans quelle mesure il considère qu'« accompagner l'éducateur pour mener des activités langagières avec les enfants à risque » fait partie du rôle de l'orthophoniste à la garderie et ainsi situer à quel niveau il place le rôle de l'orthophoniste en référence au modèle à paliers.

c. Le questionnaire des orthophonistes

Le questionnaire comprend deux sections pour récolter les représentations des orthophonistes quant à leur propre rôle pour mener des actions préventives à la garderie en vue de renforcer le soutien au développement langagier. Les quatre mêmes affirmations que celles utilisées dans le questionnaire des éducateurs, en référence au modèle à paliers, sont utilisées ici. L'orthophoniste devra par exemple dire à son tour combien il considère que « l'accompagnement de l'éducateur pour mener des activités langagières avec les enfants à risque » fait partie de son rôle. La section suivante les invite à exprimer sur une échelle de Likert de 1 à 5 leur sentiment de compétence pour mener ces mêmes actions à la garderie.

-----RÉSULTATS-----

Les données ont été analysées séparément pour les éducateurs et les orthophonistes. Le nombre de répondants varie d'une question à l'autre. Les résultats obtenus en lien avec les informations générales et les questions à choix multiples ont été calculés et présentés sous forme de pourcentages. Pour les échelles de Likert, nous avons appliqué arbitrairement des moyennes de score afin de fournir des informations sur le degré d'accord des participants (Maxwell & Satake, 2006). Les scores allant de 1 à 2.5 indiquent un désaccord, de 2.51 à 3.50, une position neutre et de 3.51 à 5, un accord avec les énoncés proposés. Les réponses ont été saisies sur EXCEL et les analyses statistiques ont été réalisées à travers le logiciel SPSS 25. Enfin, l'analyse de la consistance interne des échelles a été réalisée, les valeurs d'Alpha de Cronbach sont comprises entre 0,78 et de 0,83 et montrent donc une bonne cohérence interne des échelles proposées dans les deux questionnaires.

1. Taux de réponse

Pour les éducateurs, 500 des 540 questionnaires déposés ont été récupérés, soit un taux de réponse de 92,59 %. Pour les orthophonistes, 200 des 391 questionnaires envoyés ont été récupérés, soit un taux de réponse de 51,15%. Cependant, les questionnaires n'ont pas tous été complétés. La section liée aux caractéristiques personnelles et professionnelles était toujours remplie, tandis que d'un questionnaire à l'autre, les sections complétées différaient, que ce soit pour les éducatrices ou les orthophonistes. Les questionnaires ont été remplis en grande majorité en français chez les orthophonistes et dans les trois langues chez les éducateurs, avec une préférence pour l'arabe.

2. Les représentations des éducateurs

a. Représentations de l'éducateur quant à son propre rôle dans le soutien langagier et pratiques déclarées

Le tableau 3 expose les moyennes des réponses des éducatrices aux échelles de Likert concernant leur représentation de leur rôle dans le soutien au développement langagier. Les éducatrices sont majoritairement en accord avec toutes les propositions et leur degré d'accord varie peu entre les stratégies en référence aux trois paliers (Max :4.77 - Min :3.73). Le score le

plus bas est attribué à l’item du palier 3 « Communiquer avec les enfants qui ont peu ou pas de langage ».

Les mêmes énoncés, répartis sur les trois paliers, sont repris dans le but de savoir si ces actions font effectivement partie des pratiques des éducatrices à la garderie. À ce niveau, elles déclarent aussi majoritairement avoir des pratiques de soutien au développement de la communication et du langage. Les différences entre les items sont peu élevées. Parmi les chiffres, si 99,6% déclarent « aider tous les enfants de leur groupe à développer leur langage », 75,7% déclarent « Communiquer avec les enfants qui ont peu ou pas de langage » ce qui peut interpeler.

Tableau 3

Représentations et pratiques déclarées des éducatrices (N=500) de leur propre rôle dans le soutien au développement langagier

		Représentations		Pratiques rapportées
		M	ET	% Oui
1 ^{er} palier /Universel	Aider tous les enfants de mon groupe à développer leur langage	4.77	0.73	99.6
	Intégrer des stratégies langagières à mon discours (poser des questions ouvrant à des réponses autres que oui/non)	4.57	0.96	95.2
	Avoir recours à une routine et à des consignes claires pour les enfants	4.45	1.04	86.6
	Faire des activités langagières qui préparent l’apprentissage de l’écrit	4.43	1.07	88.5
2 ^e palier/Ciblé	Aider les enfants qui parlent moins à participer davantage aux discussions	4.75	0.69	100
	Intégrer des nouvelles activités pour stimuler le langage d’un groupe d’enfants à risque	4.57	0.84	90.1
	Soutenir un enfant qui a des difficultés de compréhension	4.63	0.79	97.4
3 ^e palier/Spécialisé	Aider plus spécifiquement un enfant qui a des difficultés langagières	4.33	1.07	91.6
	Communiquer avec les enfants qui ont peu ou pas de langage	3.73	1.64	75.7
	Identifier les enfants de mon groupe qui ont des difficultés langagières	4.31	1.14	91.1
	Appliquer pour un enfant qui a des difficultés langagières des recommandations spécifiques proposées par l’orthophoniste	4.55	0.94	86.5

b. Influence des variables associées aux éducateurs sur leurs représentations et leurs pratiques

La formation en éducation

Nous avons vérifié si le fait d'avoir une formation en éducation influence les représentations et les pratiques des éducatrices. Les comparaisons statistiques des moyennes (U de Mann-Whitney) n'ont mis aucune différence significative en avant pour les représentations de leur rôle. Pour les pratiques des éducatrices, seuls deux items sur onze présentent des différences significatives : « Aider tous les enfants de mon groupe à développer leur langage » ($U = 17.568$, $p = .005$) en faveur des éducatrices formées et « Appliquer pour un enfant qui a des difficultés langagières des recommandations spécifiques proposées par l'orthophoniste » ($U = 13.557$, $p = .019$) en faveur des éducatrices sans formation. Globalement, ni les représentations des éducatrices quant à leur rôle en prévention ni leurs pratiques ne semblent donc influencées par le fait d'avoir ou non une formation en éducation.

L'expérience professionnelle

L'analyse des corrélations montre qu'il existe un lien entre l'expérience et le degré d'accord des éducatrices quant à leur représentation de leur rôle dans le soutien au développement langagier pour certains items répartis sur les trois paliers. Ainsi, l'expérience est corrélée positivement : au fait *d'intégrer des stratégies langagières au discours* ($r_s = .143$, $p < .001$), au fait *d'avoir recours à une routine et à des consignes claires pour les enfants* ($r_s = .160$, $p < .001$), au fait *d'aider les enfants qui parlent moins à participer davantage aux discussions* ($r_s = .108$, $p < .05$), au fait *d'aider plus spécifiquement un enfant qui a des difficultés langagières* ($r_s = .161$, $p < .001$), au fait *d'appliquer pour un enfant qui a des difficultés langagières des recommandations spécifiques proposées par l'orthophoniste* ($r_s = .107$, $p < .05$). L'expérience des éducatrices contribue donc à renforcer leurs représentations de leur rôle pour soutenir le développement langagier.

La présence d'un orthophoniste dans la garderie

Enfin, nous avons regardé si la présence d'une orthophoniste dans la garderie influence les représentations qu'ont les éducatrices de leur propre rôle dans le soutien au langage. Les comparaisons des moyennes montrent que les éducatrices qui ne côtoient pas d'orthophonistes dans la garderie où elles travaillent sont plus en accord avec toutes les affirmations. Ces

différences sont significatives pour sept des items (cf. tableau 4), mais elles ne relèvent pas d'un palier plus que d'un autre. La présence d'un orthophoniste ne semble donc pas renforcer les représentations qu'ont les éducatrices de leur rôle dans le soutien au développement langagier.

Tableau 4

Différences entre les représentations des éducatrices quant à leur rôle en fonction de la présence d'une orthophoniste dans leur garderie

		Orthophoniste à la garderie <i>n</i> = 99	Pas d'orthophoniste à la garderie <i>n</i> = 322	<i>U</i> de Mann Whitney
		<i>M</i> (<i>ET</i>)	<i>M</i> (<i>ET</i>)	
1 ^{er} palier/Universel	Aider tous les enfants de mon groupe à développer leur langage	4.39 (1.26)	4.84 (.52)	11.231
	Intégrer des stratégies langagières à mon discours (poser des questions ouvrant à des réponses autres que oui/non)	4.20 (1.37)	4.65 (.80)	<i>p</i> = .003** 9.872
	Avoir recours à une routine et à des consignes claires pour les enfants	4.38 (1.04)	4.46 (1.04)	<i>p</i> = .014* 11.279
	Faire des activités langagières qui préparent l'apprentissage de l'écrit	4.05 (1.31)	4.57 (.94)	<i>p</i> = .170 9.480
2 ^e palier/Ciblé	Aider les enfants qui parlent moins à participer davantage aux discussions	4.48 (1.06)	4.80 (.59)	<i>p</i> = .000** 10.744
	Intégrer des nouvelles activités pour stimuler le langage d'un groupe d'enfants à risque	4.28 (1.02)	4.62 (.80)	<i>p</i> = .001** 9.672
	Soutenir un enfant qui a des difficultés de compréhension	4.40 (1.13)	4.67 (.68)	<i>p</i> = .001** 9.872
3 ^e palier/Spécialisé	Aider plus spécifiquement un enfant qui a des difficultés langagières	4.15 (1.14)	4.34 (1.07)	<i>p</i> = .104 10.978
	Communiquer avec les enfants qui ont peu ou pas de langage	3.49 (1.74)	3.86 (1.58)	<i>p</i> = .104 10.388
	Identifier les enfants de mon groupe qui ont des difficultés langagières	4.02 (1.18)	4.42 (1.08)	<i>p</i> = .107 9.703
	Appliquer pour un enfant qui a des difficultés langagières des	4.34 (1.16)	4.58 (.91)	<i>p</i> = .000** 10.846

recommandations spécifiques
proposées par l'orthophoniste

$p = .045^*$

* $p < .05$ ** $p < .01$

Les analyses comparatives au niveau des pratiques selon que les éducatrices ont ou non un orthophoniste qui travaillent dans la garderie ne montrent pas de différence significative.

3. Les représentations des orthophonistes et leur sentiment de compétence

Le tableau 5 rapporte les représentations et le sentiment de compétence des orthophonistes quant à leur rôle pour mener des actions préventives suivant les trois paliers du modèle d'Ebbels et collaborateurs (2019). Tous les orthophonistes sont plus en accord avec leur rôle en prévention universelle au palier 1 ($M = 4.65$; $ET = 0.82$) et en prévention ciblée au palier 2 ($M = 4.61$; $ET = 0.78$), qu'au palier 3 ($M = 3.76$; $ET = 1.32$). Pourtant leur sentiment de compétence est plus fort pour le palier 3 ($M = 4.51$; $ET = 0.96$), soit pour mener des actions plus spécialisées. Donc, même s'ils se sentent compétents pour intervenir individuellement auprès des enfants, ils ne considèrent pas pour autant qu'ils aient à le faire à la garderie.

Tableau 5

Représentations et sentiment de compétence des orthophonistes quant à leur rôle en prévention selon qu'ils travaillent ou non en garderie

	Représentations		Sentiment de compétence	
	<i>M</i> (<i>ET</i>)		<i>M</i> (<i>ET</i>)	
Le rôle des orthophonistes en prévention	Orthophonistes travaillant en garderie ($n = 8$)	Orthophonistes ne travaillant pas en garderie ($n = 113$)	Orthophonistes travaillant en garderie ($n = 8$)	Orthophonistes ne travaillant pas en garderie ($n = 110$)
Accompagner l'éducateur pour mener des pratiques langagières quotidiennes avec tous les enfants (palier 1)	4.75 (0.70)	4.65 (0.82)	4.75 (0.70)	4.40 (0.85)
Accompagner l'éducateur pour mener des pratiques langagières quotidiennes avec un groupe d'enfants à risque (palier 2)	4.25 (1.16)	4.61 (0.78)	4.50 (0.92)	4.33 (0.92)
Accompagner l'éducateur pour appliquer une intervention langagière auprès d'enfants identifiés	3.25 (1.58)	3.76 (1.32)	4.13 (0.83)	4.05 (1.19)

avec troubles du langage
(palier 3A)

Mener une intervention individuelle auprès d'un enfant avec trouble du langage (palier 3B)	3 (1.77)	4.04 (1.36)	4.13 (0.99)	4.51 (0.96)
--------------------------------------------------------------------------------------------	----------	-------------	-------------	-------------

Les analyses comparatives (*U* de Mann Whitney) n'ont pas montré de différence significative entre les orthophonistes selon qu'ils travaillent ou non en garderie, ni pour les représentations (palier 1 : $p = 0.610$; palier 2 : $p = 0.355$; palier 3A = 0.352 ; palier 3B = 0.098), ni pour le sentiment de compétence (palier 1 : $p = 0.166$; palier 2 : $p = 0.472$; palier 3A = 0.792 ; palier 3B = 0.176).

4. Le rôle préventif de l'orthophoniste à la garderie : différences entre les représentations des éducateurs et celles des orthophonistes

Le tableau 6 montre que globalement les deux groupes s'accordent sur le fait que l'orthophoniste peut avoir un rôle sur les trois paliers dans le contexte de la garderie. Les moyennes varient de 3.73 à 4.65 pour les orthophonistes et de 4.32 à 4.59 pour les éducatrices par rapport à l'échelle de Likert (de 1 à 5). Cependant, des différences significatives sont relevées quant aux degrés d'accord, les orthophonistes ont tendance à valoriser leur rôle au niveau universel (palier 1) ($U = 22686.5$; $p = 0.005$), tandis que les éducatrices ont tendance à valoriser le rôle de l'orthophoniste au niveau spécialisé (palier 3A) ($U = 18687.5$; $p < 0.000$). Les deux acteurs s'accordent sur le rôle de l'orthophoniste au deuxième palier, soit pour les enfants à risque.

Tableau 6

Représentations du rôle de l'orthophoniste en prévention à la garderie : différences entre les orthophonistes et les éducatrices

	Orthophonistes		Éducatrices	
	N = 121	M (ET)	N = 425	M (ET)
Accompagner l'éducateur pour mener des pratiques langagières quotidiennes avec tous les enfants (palier 1)		4.65 (0.81)	4.32 (1.18)	$U = 22686.5$ $p = 0.005^{**}$

Accompagner l'éducateur pour mener des pratiques langagières quotidiennes avec un groupe d'enfants à risque (palier 2)	4.59 (0.81)	4.59 (0.90)	$U = 25506.5$ $p = 0.554$
Accompagner l'éducateur pour appliquer une intervention langagière auprès d'enfants identifiés avec troubles du langage (palier 3a)	3.73 (1.34)	4.37 (1.11)	$U = 18687.5$ $p < 0.000^{**}$
Mener une intervention individuelle auprès d'un enfant avec trouble du langage (palier 3b)	3.97 (1.41)	4.40 (1.10)	$U = 21858$ $p = 0.002^{**}$

* $p < .05$ ** $p < .01$

Le tableau 7 montre que la représentation des éducatrices du rôle de l'orthophoniste est peu influencée par le fait qu'ils côtoient un orthophoniste à la garderie. Leur accord est légèrement plus affirmé pour tous les items quand il n'y a pas d'orthophoniste dans leur garderie. La différence est significativement marquée pour l'item du palier 3A « Accompagner l'éducateur pour appliquer une intervention langagière auprès d'enfants identifiés avec troubles du langage » ($U = 10837$; $p = .007$), qui est plus valorisé par les éducatrices qui n'ont pas d'orthophoniste dans leur garderie. Par contre, les corrélations réalisées n'ont pas montré de lien entre la représentation des éducatrices du rôle de l'orthophoniste en garderie et le fait qu'ils aient une formation en éducation ou leur expérience (aucune corrélation significative trouvée).

Tableau 7

Représentation des éducatrices du rôle de l'orthophoniste en prévention à la garderie : Influence de la présence d'un orthophoniste dans leur garderie

	Orthophonistes à la garderie $n = 91$	Pas d'orthophonistes à la garderie $n = 286$	
	$M(ET)$	$M(ET)$	
Accompagner l'éducateur pour mener des pratiques langagières quotidiennes avec tous les enfants (palier 1)	4.03 (1.45)	4.34 (1.13)	$U = 15997$ $P = .118$
Accompagner l'éducateur pour mener des pratiques langagières quotidiennes avec un groupe d'enfants à risque (palier 2)	4.40 (1.13)	4.64 (0.85)	$U = 11842$ $p = .083$

Accompagner l'éducateur pour appliquer une intervention langagière auprès d'enfants identifiés avec troubles du langage (palier 3A)	4.12 (1.19)	4.41 (1.11)	$U = 10837$ $p = .007^{**}$
Mener une intervention individuelle auprès d'un enfant avec trouble du langage (palier 3B)	4.31 (1.15)	4.42 (1.10)	$U = 11939$ $p = .225$

* $p < .05$ ** $p < .01$

-----DISCUSSION-----

Cette étude s'intéresse au soutien au développement langagier en garderie. Elle explore d'une part les représentations des éducatrices quant à leur rôle dans le soutien au développement langagier et leurs pratiques déclarées à ce niveau, et d'autre part les représentations des orthophonistes quant à leur rôle pour mener des actions préventives en vue d'améliorer le soutien au développement langagier en garderie, et leur sentiment de compétence pour intervenir dans ces contextes. Enfin, elle compare les représentations de ces deux acteurs quant au rôle de l'orthophoniste pour mener des actions préventives en vue d'améliorer le soutien au développement langagier dans les garderies.

En général, les éducatrices comme les orthophonistes ont bien conscience qu'ils ont un rôle à jouer dans le soutien au développement du langage des enfants à la garderie. Cependant, les résultats montrent que le type d'accompagnement à offrir aux enfants de la part des éducatrices est encore flou. En effet, les degrés d'accord et les pratiques déclarées de ces dernières sont élevés, mais les différences de valeurs accordées aux items selon les paliers ne sont pas suffisamment marquées pour pouvoir affirmer qu'elles se positionnent plus sur l'un ou l'autre.

Leur position est aussi moins affirmée pour les assertions en lien avec les enfants qui rencontrent des difficultés dans leur développement. De plus, l'intérêt de l'action des orthophonistes en prévention universelle n'est pas suffisamment connu du milieu éducatif (Marshall et al., 2002 ; Wilson et al., 2015). Pourtant les orthophonistes se reconnaissent dans ce rôle en prévention universelle et se sentent compétents pour agir dans ce sens.

1. Des professionnels qui reconnaissent leur rôle dans le soutien au développement langagier

Notre première question se centrait sur les représentations des éducatrices quant à leur rôle dans le soutien au développement langagier des enfants. Les éducatrices reconnaissent bien leur rôle à ce niveau, et ce de façon assez homogène par rapport aux trois paliers. Concernant les pratiques déclarées, elles disent avoir des comportements soutenant et sans distinction importante entre les propositions aux différents paliers. Enfin, ni la formation ni la présence d'un orthophoniste dans la garderie ne modifient significativement les représentations et les pratiques déclarées des éducatrices. Par contre, l'expérience professionnelle accentue l'accord

des éducatrices quant à leur représentation de leur rôle dans le soutien au développement langagier.

Ces résultats globalement positifs sont encourageants mais aussi interpellants. En effet, les recherches menées récemment dans le contexte des garderies auprès d'éducateurs dans d'autres pays font plutôt écho de faiblesses au niveau des pratiques de soutien au développement langagier (Baustad & Bjørnestad, 2020 ; Klette et al., 2018). Ces données sont cependant issues de résultats d'analyses d'observations directes, donc plus objectifs, ce qui pourrait expliquer les différences. On s'attendrait en effet à ce que dans le contexte libanais, ces manques soient tout autant relevés voire accentués, du fait notamment du manque de spécificités des formations. L'interprétation de ces résultats est donc à prendre avec précaution, ils sont sans doute emprunts d'un biais de désirabilité sociale, et il serait judicieux de mieux cerner le type de pratiques mises en œuvre par un autre moyen que les pratiques déclarées. Au Liban, plusieurs constats relatifs aux éducateurs constituent des défis importants pour les garderies. La formation initiale en éducation n'est pas obligatoire pour travailler. Dans notre échantillon par exemple 20% des participants n'ont pas de formation en éducation, voire aucune formation. De plus, si les éducateurs sont formés, la formation reçue n'est pas spécifique à la petite enfance, et elle est beaucoup plus orientée sur les soins que sur l'éducation et l'adaptation aux besoins des enfants en développement sur tous les plans, cognitif, social, langagier. Les formations ne mettent l'accent sur le développement langagier ni en théorie ni en pratique. Enfin, le développement professionnel est peu développé. La faible quantité et la nature de la formation reçue pourraient être insuffisantes pour modifier les représentations et les pratiques des éducateurs. Les garderies ont généralement peu de moyens pour offrir des formations à leurs personnels. Il existe deux syndicats de garderie, qui organisent ponctuellement des manifestations en lien avec le développement professionnel, mais qui restent très orientées sur le soin et la sécurité. De plus, la nature de ces formations est souvent théorique, alors que les formations influencent les comportements des personnes quand elles proposent un accompagnement de proximité sur le lieu d'exercice (Elek & Page, 2019 ; Joyce & Showers, 2002). Enfin, les scores distinctement plus bas (3.73 en représentations et 75.7 % en pratiques) attribués à l'item « *Communiquer avec les enfants qui ont peu ou pas de langage* » sont intéressants à relever. En effet, cet item est le plus direct dans sa formulation, et la différence possible entre les enfants est plus explicite que pour les autres. Il se peut aussi qu'elles rencontrent peu d'enfants ayant ce profil dans leurs pratiques. Au-delà du possible biais de

désirabilité sociale, il est possible que les formulations des autres items proposées aient entravé la compréhension des nuances et donc le positionnement des éducatrices. Par ailleurs, dans un tel contexte, l'expérience semble venir compenser quelque peu les manques de formation en venant renforcer les représentations qu'ont les éducatrices de leur rôle.

Notre deuxième question s'intéresse aux orthophonistes, à leurs représentations de leur rôle à la garderie et à leur sentiment de compétence pour agir dans ce même cadre. Peu d'orthophonistes sont engagés dans les garderies. Sur les 200 orthophonistes interrogés, 14 exercent en garderie, la plupart pour quelques heures par semaine (38%) ou à mi-temps (38%). Tous les orthophonistes sont pourtant largement en accord avec les items proposés sur leur rôle en prévention en garderie sur les 3 paliers. Leur accord est plus fort au niveau universel (palier 1), pour accompagner des éducateurs auprès de tous les enfants et au niveau ciblé (palier 2), pour accompagner des éducateurs auprès d'enfants à risque. Pour autant, ils se sentent compétents pour intervenir à tous les niveaux, et même de manière plus affirmée au niveau spécialisé, pour intervenir individuellement auprès d'enfants identifiés avec trouble du langage. Cette situation peut s'expliquer d'un côté par l'habitude qu'ils ont de pratiquer selon l'approche médicale classique, cette position est donc plus rassurante (Hartas, 2004 ; Messara & Kouba Hreich, 2019), et aussi par le manque de cadre de référence de la profession au Liban. Le débat autour de la question délicate de l'âge du dépistage et du risque de stigmatisation des enfants en garderie (Nocus et al., 2016) peut motiver leur position plus légitime d'action préventive plutôt au niveau universel.

2. Nécessité de clarifier le rôle de l'orthophoniste à la garderie

La troisième question explorait les différences de représentations entre les éducatrices et les orthophonistes quant au rôle préventif de l'orthophoniste en garderie. Pour les éducatrices, la présence d'un orthophoniste dans la garderie où elles travaillent n'influence pas le regard qu'elles portent sur leur propre rôle dans le soutien au développement langagier. L'effet est même plutôt inverse, quand elles côtoient un orthophoniste les éducatrices semblent être moins convaincues qu'elles ont un rôle à jouer pour soutenir le développement langagier des enfants. On aurait pu imaginer, que sensibilisées voire formées par des orthophonistes, les éducatrices seraient plus convaincues du rôle qu'elles ont à jouer auprès des enfants. Elles semblent plutôt considérer que quand l'orthophoniste est là, elles ont moins à se soucier des questions liées au langage. En général, les éducatrices ont tendance à valoriser l'intervention de l'orthophoniste

au palier 3 (spécialisé). Les éducatrices n'ont pour repères que ce qu'elles expérimentent et ces positions sont probablement liées à ce qu'elles observent là où elles travaillent. Le « modèle médical » d'évaluation et d'intervention directe et individuelle auprès d'enfants identifiés semble dominer en pratique, même si les représentations des orthophonistes de leur propre rôle s'orientent vers des prestations de service déployées au niveau « universel ».

L'évolution de la mission de l'orthophoniste en contexte éducatif, décrite avant tout dans une perspective préventive et collaborative (Ebbels et al., 2019 ; Hartas, 2004 ; Roy et al., 2010), n'est pas encore une évidence pour tous. L'efficacité de la collaboration entre orthophonistes et éducateurs peut être renforcée pour contribuer à améliorer la perception du langage, à développer de meilleures pratiques et améliorer l'identification d'éventuelles difficultés de communication et de langage pour un dépistage plus précoce (Roy et al., 2010). Mroz en 2006, a montré par une enquête qualitative auprès de 25 éducateurs en Angleterre, que ces derniers ont conscience des enjeux liés à l'identification précoce, qu'ils regrettent de ne pas avoir été suffisamment formés pour cela, que ce soit initialement ou dans le cadre du développement professionnel. L'étude valorise ainsi la collaboration fructueuse avec les orthophonistes pour développer les connaissances et les compétences des éducateurs (Mroz, 2006). D'autres études ont aussi montré que les éducateurs réclament d'être guidés dans l'identification des difficultés de langage (Mroz et al., 2002 ; Mroz & Hall, 2003). Dans le contexte libanais où la formation des éducateurs n'est pas suffisamment spécifique au développement de la petite enfance, une valorisation du travail de l'orthophoniste au palier 1 prendrait tout son sens dans une perspective préventive indirecte.

3. Limites

Il est important d'être prudent quant à la généralisation des résultats. Les garderies qui ont accepté de donner le questionnaire à leurs éducatrices sont considérées comme des garderies de niveau moyen à bon. Certaines garderies ont refusé de participer à l'étude. Même si la population est importante, elle peut ne pas être parfaitement représentative. D'une part, le mode de récolte par questionnaires est peu répandu dans le contexte local, d'autre part les items et l'origine de la recherche (orthophonistes universitaires) ont sans doute augmenté le biais de désirabilité sociale de cette étude en influençant positivement la valeur accordée aux réponses. La construction du questionnaire des pratiques déclarées des éducateurs pourrait être repensée pour proposer des assertions plus variées et s'intéresser de plus près aux attitudes à adopter, ou

pas, pour favoriser le développement langagier. Cependant les limites de la récolte des pratiques déclarées par questionnaires, et le défi important de la pratique réflexive pour les éducateurs qui en découle, poussent aussi à envisager d'autres méthodologies pour approfondir l'exploration des pratiques des éducateurs (Hu et al., 2018). D'autres études à partir d'analyses d'observations directes sur base d'outils validés, tels que la GEIPLE (Bouchard et al., 2010) ou encore basées sur des entretiens semi-dirigés et des analyses de discours (Duval et al., 2020) sont à mener. Enfin, l'échantillon des orthophonistes qui travaillent en garderie est très réduit.

-----CONCLUSION-----

Cette étude met en évidence différents enseignements concernant le soutien au développement langagier des enfants de moins de 3 ans dans les garderies au Liban. Les professionnels, éducatrices et orthophonistes, ont globalement des représentations positives de leur rôle dans ce domaine, mais leur positionnement sur les trois paliers (universel, ciblé et spécialisé) pourrait être précisé. Le rôle de l'éducateur dans le soutien au développement langagier des enfants et le rôle préventif de l'orthophoniste pour améliorer ce soutien en garderie gagneraient à être définis plus clairement pour permettre de développer des collaborations efficaces en vue d'offrir aux enfants les interactions riches et soutenantes dont ils ont besoin pour construire leur langage.

-----BIBLIOGRAPHIE-----

- Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., & 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>
- Barnett, S. E., Levickis, P., McKean, C., Letts, C., & Stringer, H. (2021). Validation of a measure of parental responsiveness: Comparison of the brief Parental Responsiveness Rating Scale with a detailed measure of responsive parental behaviours. *Journal of Child Health Care*, 26(1), 56-67. <https://doi.org/10.1177/1367493521996489>
- Baustad, A. G., & Bjørnstad, E. (2020). Everyday interactions between staff and children aged 1-5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 42(4-5), 557-571. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207>
- 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*. <https://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charon, A., & 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., & 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>
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V., & Barata, C. (2020). Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3. *OECD Education Working Papers*, 243. <https://doi.org/10.1787/a9cef727-en>
- Clegg, J., Rohde, C., McLachlan, H., Elks, L., & Hall, A. (2020). Evaluating the Elklan Talking Matters Programme: Exploring the impact of a training programme for early years

- professionals on pre-school children's language development. *Child Language Teaching and Therapy*, 36(2), 108-125. <https://doi.org/10.1177/0265659020929547>
- De Chaisemartin, C., Daviot, Q., Gurgand, M., & Kern, S. (2021). Lutter contre les inégalités dès la petite enfance : Evaluation à grande échelle du programme Parler Bambin. *Note de l'Institut des Politiques publiques*, 72. <https://www.ipp.eu/publication/juin-2021-lutter-contre-les-inegalites-des-la-petite-enfance-evaluation-a-grande-echelle-du-programme-parler-bambin/>
- Degotardi, S., Han, F., & Torr, J. (2018). Infants' experience with 'near and clear' educator talk: Individual variation and its relationship to indicators of quality. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 278-294. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1479632>
- Desrochers, A., & Guay, M. H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : D'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5-25. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>
- 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), <https://doi.org/10.1177/2158244020932914>
- 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>
- Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 567-585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781>
- El Kouba, E., Moitel, C., Martinez Perez, T., Richa, S., & Maillart, C. (2020). La collaboration entre les orthophonistes et les enseignants à l'école maternelle au Liban : Etat des lieux et perspectives. *ANAE : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 164, 67-76.

- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))
- 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/10.1177/0265659015603779>
- 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.13128>
- 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/10.1191/0265659004ct262oa>
- Hu, B. Y., Chen, L., & Fan, X. (2018). Profiles of teacher-child interaction quality in preschool classrooms and teachers' professional competence features. *Educational Psychology*, 38(3), 264-285. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1328488>
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Klette, T., Drugli, M. B., & Aandahl, A. M. (2018). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centers. *Early Child Development and Care*, 188(3), 387-398. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1220943>
- 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>
- Landry, S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., Swank, P. R., Williams, J. M., Assel, M., Crawford, A., Huang, W., Clancy-Menchetti, J., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., de Villiers, J., de Villiers, P., Barnes, M., Starkey, P., Klein, A., & School Readiness

- Research Consortium. (2014). Enhancing early child care quality and learning for toddlers at risk: The responsive early childhood program. *Developmental Psychology*, 50(2), 526–541. <https://doi.org/10.1037/a0033494>
- Langeloo, A., Mayra Mascareño, L., Deunk, M. I., Klitzing, N. F., & Strijbos, J.-W. (2019). A systematic review of teacher-child interactions with multilingual young children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Law, J., & Levickis, P. (2018). Early language development must be a public health priority. *Journal of Health Visiting*, 6(12), 586-589. <https://doi.org/10.12968/johv.2018.6.12.586>
- 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>
- Mander, D., & Moore, N. D. (2015). Speech-language service delivery model in low socio-economic status preschools: An exploratory evaluation. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 39(3), 214-236. https://cjslpa.ca/files/2015_CJSLPA_Vol_39/No_03/Paper_1_CJSLPA_Fall_2015_Vol_39_No_3_Mander_Moore.pdf
- Marshall, J., Ralph, S. and Palmer, S. (2002). ‘I wasn’t trained to work with them’: Mainstream teachers’ attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 199–215. <https://doi.org/10.1080/13603110110067208>
- Masson, C. (2014). Repérage précoce des dysfonctionnements langagiers : Enjeux et élaboration d’une action de prévention des troubles du langage au sein d’un centre d’action médico-sociale précoce (CAMSP). *Enfance*, 2(2), 171-187. <https://doi.org/10.3917/enf1.142.0171>
- Maxwell, D.L., & Satake, E. (2006). *Research and statistical methods in communication sciences and disorders*. Thompson/Delmar Learning.

- Messara, C., & Kouba Hreich, E. (2019). Lebanon. Dans J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy, E. Thordardottir (dir.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond* (p. 310-317). Routledge.
- 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*, 173, 443-454.
- Mroz, M. (2006). Providing training in speech and language for education professionals: Challenges, support and the view from the ground. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(2), 155-176. <https://doi.org/10.1191/0265659006ct305oa>
- Mroz, M., & Hall, E. (2003). Not Yet Identified: The knowledge, skills, and training needs of early years professionals in relation to children's speech and language development. *Early Years*, 23(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/09575140303109>
- Mroz, M., Hall, E., Letts, C. A., & Santer, J. (2002). *Children's speech and language development: An investigation of the knowledge, skills and understanding of early years professionals*. University of Newcastle upon Tyne.
- Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A., & Guimard, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, 1(1), 113-133. <https://doi.org/10.3917/enf1.161.0113>
- Reed, B., & Landry, S. H. (2006). Responsive early childhood curriculum (RECC). Unpublished curriculum. University of Texas Health Science Center at Houston.
- Roy, E., Trudeau, N., Lefebvre, P. (2010). Impacts de la présence d'un ou d'une orthophoniste en CLSC sur les pratiques des éducatrices en CPE. Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (p. 55-77). Presses de l'Université du Québec.
- Ruzek, E., Burchinal, M., Farkas, G., & Duncan, G. J. (2014). The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.002>

- Sollars, V. (2020). Reflecting on 'quality' in early childhood education: Practitioners' perspectives and voices. *Early Years*, 42(4-5), 613-630. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1849034>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project. Technical paper 12: The final report: Effective pre-school education*. University College London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005308/1/EPPE12Sylva2004Effective.pdf>
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121-126. <https://doi.org/10.1177/0963721414522813>
- Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002, 2nd ed.). *Learning language and loving it guidebook: A guide to promoting children's social, language & literacy development in early childhood settings*. Hanen Centre.
- Wilson, L., McNeill, B., & Gillon, G. T. (2015). The knowledge and perceptions of prospective teachers and speech language therapists in collaborative language and literacy instruction. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 347-362. <https://doi.org/10.1177/0265659015585374>
- Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M.-T., Lequette, C., & Pouget, G. (2011). « Parler bambin » un programme de prévention du développement précoce du langage. *ANAE, Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 23, (112-113), 238-245. http://www.cognisciences.com/IMG/001_008_ANAE_112_Zorman_B.pdf