



Rapport de recherche

COmmunauté – Parents – Enfants (COPE).
Unis pour le développement langagier
des enfants



ORGANISME SUBVENTIONNAIRE
Fonds de Soutien à l'innovation Sociale
(Université Laval)

Avril 2016



MEMBRES ACTIFS DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

- Audette Sylvestre, Ph. D., Orthophoniste et professeure titulaire au programme de maîtrise en orthophonie, Université Laval
- Caroline Bouchard, Ph. D., Psychologue du développement de l'enfant et professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
- Kathy Beaulieu, M. Sc., Orthophoniste au CIUSSS de la Vieille-Capitale
- Élisabeth Déry, M. Sc., Orthophoniste et coordonnatrice de la Clinique d'enseignement en orthophonie de l'Université Laval
- Lorraine Grégoire, M. Sc., Orthophoniste et coordonnatrice du projet
- Isabelle Savard, M. Sc., Orthophoniste et superviseure clinique à la Clinique d'enseignement en orthophonie de l'Université Laval
- Michèle Leboeuf, M. Sc., Initiative 1, 2, 3 Go ! Limoilou

PARTENAIRES

- Centre de pédiatrie sociale de Québec
- Initiative 1, 2, 3 Go ! Limoilou

STAGIAIRES EN ORTHOPHONIE de l'UNIVERSITÉ LAVAL

- Geneviève Cooke
- Florence Dion-Morin
- Julie-Frédérique Dubé
- Marie-Philippe Rodrigue

MILIEUX DE GARDE ET ÉDUCATRICES IMPLIQUÉES

- CPE Maison des enfants de Limoilou, associé au Jardin Bleu : 1 éducatrice et des enfants âgés de 0 à 2 ans.
- CPE Jardin Bleu Benoît XV : 1 éducatrice et des enfants âgés de 18 à 30 mois.
- 2 milieux de garde familial : 2 éducatrices

Sincères remerciements aux gens qui ont participé de près ou de loin à ce projet de recherche.



Table des matières

1. CONTEXTE THÉORIQUE..... 4
 1.1 Stimulation du langage..... 4
 1.2 Travail en partenariat..... 5

2. OBJECTIFS DU PROJET..... 6

3. MÉTHODOLOGIE 6

4. RÉSULTATS..... 7
 4.1 Recommandations..... 8

5. DISCUSSION ET CONCLUSION..... 9

Références 11

Annexe1 - Grille maison de l’analyse des interactions éducatrice-enfants..... 15
Annexe 2 - Calendrier de réalisation du projet 16



1. Contexte théorique

Les enfants qui vivent en contexte de vulnérabilité sociale sont significativement plus à risque de présenter un retard de développement que les enfants mieux nantis (Komro, Tobler, Delisle, O'Mara, & Wagenaar, 2013). Ils sont notamment quatre fois plus susceptibles de présenter un retard de langage (Locke & Ginsborg, 2002). Considérant les liens entre le langage, les autres sphères de développement de l'enfant (Leffel & Suskind, 2013) et la réussite éducative (Gosse et al., 2014), il est crucial d'agir précocement afin de favoriser le potentiel de développement et réduire la prévalence des retards de langage chez ces enfants.

Le développement langagier est directement influencé par l'utilisation fréquente et ajustée au niveau de développement de l'enfant de certaines techniques de stimulation langagière, comme le fait de donner un modèle langagier par exemple (Roberts & Kaiser, 2011). L'adoption de ces techniques par des adultes significatifs dans une interaction sensible et chaleureuse avec l'enfant, constituent les principaux ingrédients actifs du développement du langage (Roberts & Kaiser, 2011). Un *ingrédient actif* est un élément considéré essentiel pour que le développement de l'enfant soit favorisé (Barth & Liggett-Creel, 2014). Or, des carences significatives dans l'utilisation de ces ingrédients actifs sont observées dans l'environnement familial des enfants vulnérables (Guralnick, 2011) ce qui compromet leur développement langagier.

Les éducatrices des services de garde éducatifs (SGÉ), par leur implication quotidienne auprès des enfants, peuvent jouer un rôle de premier plan pour favoriser le développement langagier de ces derniers (Sabol, Soliday Hong, Pianta, & Burchinal, 2013). À cet effet, les résultats de maintes études rapportées par Girolametto et Weitzman (2002) révèlent un lien positif et significatif entre les capacités d'écoute et de réponses aux initiatives des enfants de la part de l'éducatrice et le développement de leur langage (Doherty, 1991; Kohen, Hunter, Pence, & Goelman, 2000; Melhuish, Mooney, Martin, & Lloyd, 1990). De même, la sensibilité de l'éducatrice envers l'enfant serait reliée à de meilleures capacités langagières chez celui-ci (Ahsam, Shepherd, & Warren-Adamson, 2006; Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2003; Girolametto, Weitzman, van Lieshout, & Duff, 2000; Rocissano & Yatchmink, 1983; Tennant, McNaughton & Glynn, 1988). Les éducatrices des SGÉ sont donc des partenaires de choix pour favoriser le développement langagier des jeunes enfants.

1.1 Stimulation du langage par les éducatrices en SGÉ

Pour faciliter le développement du langage, les interactions éducatrice-enfant doivent être suffisamment fréquentes (Alston & St-James-Roberts, 2005; Hammer,



Tomblin, Zhang, & Weiss, 2001). Elles doivent également être chaleureuses et sensibles aux initiatives de communication de l'enfant afin de favoriser sa prise de parole (Guttentag et al., 2014; Levickis et al., 2014; Roberts & Kaiser, 2011; Tamis-LeMonda et al., 2001; Yoder, McCathren, Warren, & Watson, 2001). Ces attitudes se manifestent d'abord par la détection et l'interprétation juste des signaux de communication de l'enfant. Par la suite, l'adulte réagit aux signaux de l'enfant en lui offrant une réponse prompte et contingente, tout en étant centrée sur ses intérêts (Guttentag et al., 2014; Levickis et al., 2014). Par exemple, il peut s'agir de nommer l'objet qui attire l'attention de l'enfant.

De façon naturelle et spontanée, les adultes utilisent une variété de stratégies et de techniques pour stimuler le développement du langage de leur enfant (Smith, Landry, & Swank, 2000). Par stratégie, on entend l'organisation des comportements à adopter afin d'atteindre un but prédéfini dans un contexte donné. À titre d'exemple, placer un jouet à la vue mais hors de portée de l'enfant serait une stratégie pour provoquer une demande d'objet de la part de ce dernier. Les techniques de stimulation, quant à elles, sont des comportements appris et pratiqués hors contexte, de façon à pouvoir être utilisés volontairement et consciemment par la suite. Les techniques sont donc employées dans le cadre de stratégies orientées vers un but prédéfini.

L'efficacité de certaines techniques de stimulation a été particulièrement mise en évidence, soit celle de l'expansion et du modèle verbal (Leffel & Suskind, 2013; Levickis et al., 2014; Roberts & Kaiser, 2011). L'expansion se définit comme la répétition d'une partie ou de la totalité de la production de l'enfant, en y ajoutant un ou plusieurs mots ou morphèmes. Le modèle verbal s'exprime par la répétition appropriée d'une partie ou de la totalité de la production de l'enfant (Girolametto et al., 2002; Levickis et al., 2014; Masur, Flynn, & Eichorst, 2005; Tamis-LeMonda et al., 2001).

1.2 Travail en partenariat

La théorie des sciences de l'implantation en intervention précoce (Dunst, Trivette, & Raab, 2013) a servi de cadre de référence au codéveloppement de l'intervention en partenariat. Un processus de coconstruction entre les différents acteurs a également été privilégié, ce qui facilite grandement le transfert et l'appropriation des connaissances (Chagnon, 2013).

La forme de rétroaction éducatrice/orthophoniste (stagiaire) utilisée dans le cadre de ce projet privilégie le cycle de la pratique réflexive initialement proposé par Dewey (1933) et repris par Kolb (1984) et Papp et al. (2014). Cette forme est la suivante : (1) discuter des ingrédients actifs à utiliser afin de les rendre explicites,



(2) les illustrer dans la vie quotidienne du SGÉ, (3) les pratiquer dans le contexte naturel des SGÉ (ex : collation, jeu), (4) évaluer les techniques qui fonctionnent ou non selon l'enfant et le contexte, (5) réfléchir sur le processus qui fait que ça fonctionne ou non et (6) réinvestir dans d'autres occasions. Ce processus est itératif et permet de réinvestir les apprentissages faits dans une séance lors de la suivante, et ainsi de suite.

2. Objectifs du projet

L'objectif général de ce projet était de favoriser le développement langagier des enfants de moins de 3 ans du quartier Limoilou. Le projet visait plus spécifiquement à étudier les effets d'une co-intervention éducatrice/orthophoniste (stagiaire) sur l'adoption (1) d'attitudes permettant l'établissement d'interactions adulte/enfant sensibles et ajustées aux tentatives de communication des enfants et (2) de deux techniques de stimulation du langage en particulier, soit le modèle et l'expansion verbales, dans les activités quotidiennes en SGÉ.

3. Méthodologie

Devis de recherche. Ce projet pilote a privilégié un devis longitudinal pré et post intervention.

Participants. Quatre (4) éducatrices de quatre (4) SGÉ différents, deux (2) en centre de la petite enfance (CPE) et deux (2) en milieu familial, ont participé à l'étude.

Co-intervention. La co-intervention avait lieu chaque semaine dans chacun des quatre (4) milieux de garde, à raison d'une demi-journée en présence des enfants, et ce, dans le cadre des activités habituelles. L'éducatrice et la stagiaire mettaient alors en pratique les attitudes d'interaction et les techniques de stimulation ciblées.

Les attitudes relatives aux interactions ciblées étaient les suivantes :

- Détecter les intentions de communication des enfants et démontrer clairement aux enfants sa réceptivité.
- Répondre rapidement et de façon contingente aux intentions de communication des enfants.

Les techniques de stimulation étaient les suivantes :

- Offrir des modèles verbaux.
- Offrir des expansions verbales.

Procédures et mesure. Pour deux (2) des quatre (4) éducatrices, une en CPE et l'autre en service de garde en milieu familial subventionné, des enregistrements vidéos des



interactions entre chaque éducatrice et les enfants ont été faits au début et à la fin du projet. Une entrevue téléphonique avec chacune des éducatrices et un échange avec chacune des stagiaires ont permis de collecter des données sur les points positifs et les éléments à améliorer suite à l'expérimentation de la co-intervention.

Mesures. Les enregistrements vidéo ont été visionnés et analysés à l'aide d'une adaptation d'une grille maison de l'analyse des interactions éducatrice-enfants développée aux fins du présent projet (annexe 1).

4. Résultats

En moyenne, sept (7) périodes de co-intervention éducatrice/orthophoniste (stagiaire) ont eu lieu avec les enfants dans le cadre des activités habituelles des SGÉ. Ces activités de co-intervention étaient toutes suivies d'une période de rétroaction entre l'éducatrice et la stagiaire.

Les résultats indiquent que, globalement, la fréquence d'utilisation des comportements ciblés par la co-intervention a augmenté en post-intervention. Toutefois, il convient de noter qu'avant le début de la co-intervention, les éducatrices possédaient déjà un taux élevé d'utilisation des attitudes interactionnelles (démontrer leur réceptivité aux signaux de communication des enfants et y répondre rapidement et de façon contingente). Les deux (2) techniques de stimulation à l'étude (modèle verbal et expansion verbale) étaient aussi déjà utilisées dans une forte proportion.

Une analyse de contenu des entrevues téléphoniques avec les éducatrices révèle les éléments positifs suivants :

- Les échanges entre les éducatrices et les stagiaires étaient très fructueux ;
- La relation de co-intervention non hiérarchique a été facile à implanter ;
- Les éducatrices réinvestissaient rapidement les suggestions des stagiaires ;
- Le fait que les stagiaires donnaient un modèle direct de la mise en application des techniques de stimulation du langage a été très apprécié et utile par les éducatrices ;
- Bien que le langage des enfants n'ait pas été évaluée formellement, certaines améliorations ont été perçues (par exemple : certains enfants reprennent le modèle verbal donné par l'éducatrice) ;
- Les éducatrices et les stagiaires se disent toutes très satisfaites du projet. Elles estiment que la co-intervention dans un partenariat égalitaire fait en sorte que chaque membre de la dyade se sent valorisé. La rétroaction utilisant le processus de pratique réflexive explicite facilite la prise de conscience des bons coups et



des défis à relever. La réflexion sur ce qui a fonctionné et moins bien fonctionné découle sur des façons de faire concrètes qu'il est alors plus facile de réinvestir.

Quelques propos des éducatrices permettent d'illustrer leur appréciation du projet :

« En plus de son attention et de son aide dans notre quotidien, (la stagiaire) m'a permis d'avoir une attention renouvelée au développement du langage des enfants. Elle m'a refait prendre conscience de l'aide que j'ai le pouvoir d'apporter à chaque enfant au quotidien pour son développement du langage. De plus, elle m'a permis de me redonner confiance et motivation dans les petites choses quotidiennes que j'avais déjà intégrées (ex. : nommer ce que je fais, reformuler les phrases des enfants ou le mot en donnant le bon modèle, etc.). La présence professionnelle de (la stagiaire) m'a de plus motivée à poursuivre mon propre cheminement dans le désir d'offrir un service de qualité aux enfants et leurs familles. »

« ... sa présence (celle de la stagiaire) me faisait penser à revoir mes interventions, à les conserver ou à les modifier selon le cas. »

« Les rétroactions se passaient bien et étaient très intéressantes. Un nouveau point était relevé à chaque fois, ce qui faisait de nouveaux défis tout au long du stage. »

Les éléments à améliorer relevés lors des entrevues sont les suivants :

- La durée de la co-intervention établie à sept (7) semaines a été jugée trop longue. Les intervenantes ont eu l'impression de répéter les mêmes commentaires de semaines en semaines ;
- Il a été suggéré de remettre des documents écrits aux éducatrices sur les techniques de stimulation du langage ;
- Comme les éducatrices avaient déjà de nombreuses compétences, il aurait été indiqué, soit de cibler des éducatrices qui n'ont pas déjà développé les attitudes d'interaction ou intégré les techniques de stimulation à leur pratique, soit de pousser plus loin l'ajustement des interventions de l'éducatrice ;
- Il était parfois difficile de trouver un moment pour discuter et échanger sur les rétroactions de l'orthophoniste (stagiaire).

4.1 Recommandations

La durée de sept (7) semaines de co-intervention a été jugée trop longue. Les intervenantes considèrent que quatre (4) semaines incluant le premier contact auraient été suffisantes pour atteindre les objectifs. Voici quelques suggestions formulées par les intervenantes :



« Si c'était à refaire, j'aurais une suggestion pour en faciliter le processus. Je choisirais des moments ciblés d'une vingtaine de minutes à filmer avec les enfants, l'éducatrice et la stagiaire. Suite à cela, une grille à cocher nous serait remise. Cette grille (préalablement élaborées par le groupe de recherche), contiendrait plusieurs éléments pertinents à observer pour l'éducatrice. Ensuite de cela, chacune de notre côté (ou ensemble, ou par téléphone), avec la grille en main, nous pourrions visionner la vidéo en cochant les points à discuter. Évidemment, plusieurs cases seraient intitulées *autres* pour laisser place à un plus vaste choix de situations à souligner.

Pour cibler encore mieux, le groupe de recherche pourrait même visionner la première vidéo pour ensuite construire les deux grilles à cocher en fonction des points forts et faibles observés. Une fois remplies par les deux participantes, les grilles pourraient ainsi être remises en main propre à la prochaine visite au service de garde. Une brève discussion (2 minutes) pourrait alors être faite en même temps, malgré la présence probable des enfants. Vers la fin des visites de la stagiaire, une des vidéos pourrait être conjointement choisie pour un visionnement en commun et une discussion "bilan". Ce visionnement pourrait se faire en simultané et en personne ou en simultané, par téléphone (toujours dans l'idée de faciliter les choses). »

5. Discussion et conclusion

Le présent projet visait à étudier les effets d'une co-intervention éducatrice/orthophoniste (stagiaire) sur l'adoption (1) d'attitudes permettant l'établissement d'interactions adulte/enfant sensibles et ajustées aux tentatives de communication des enfants et (2) de deux techniques de stimulation du langage en particulier soit le modèle et l'expansion verbales dans les activités quotidiennes en SGÉ.

Les résultats soulignent les effets positifs de ce type de co-intervention sur l'engagement des intervenantes dans le processus de développement professionnel qu'il implique. Outre l'intérêt de privilégier le processus itératif de la pratique réflexive, l'expérience suggère aussi des moyens concrets d'enrichir cette pratique, notamment en filmant de courtes séquences lors de chacune des séances de co-intervention (environ 20 minutes), pour que chaque intervenant [éducatrices et orthophonistes (stagiaires)] complète ensuite une grille d'observation de ses comportements et de ceux de son co-intervenant. Tel que proposé par Fukkink et Tavecchio (2010), visionner la vidéo avec les grilles en main faciliterait et enrichirait la rétroaction.



L'originalité de ce type de projet repose pour beaucoup sur le partenariat égalitaire établi entre des éducatrices en SGÉ et des orthophonistes. Il n'est pas nouveau que des orthophonistes soutiennent des éducatrices en SGÉ dans la stimulation du langage des enfants (Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2012). Or, ces interventions s'inscrivent le plus souvent dans une approche « top-down » selon laquelle les orthophonistes transmettent des contenus prédéterminés lors de formations aux éducatrices. Cette approche s'inscrit dans un modèle d'experts qui n'est pourtant pas optimal pour favoriser l'appropriation des savoirs, savoirs-être et savoirs-faire par les acteurs (Dunst et al., 2013). Une solution codéveloppée permet de dépasser ce modèle d'experts et de soutenir le transfert des connaissances et l'expertise de part et d'autres (éducatrices et orthophonistes). Ce type de partenariat constitue le facteur-clé de la réussite de la mobilisation des acteurs.

Soutenir le développement du langage des enfants dans les SGÉ a des retombées sociales directes, en contribuant à diminuer la prévalence des retards de langage chez les enfants et, de ce fait, favoriser leur réussite éducative. Pour les éducatrices, avoir de meilleures connaissances sur les façons de soutien au développement langagier efficaces et adaptées aux besoins des enfants permettrait aussi d'être encore plus soutenants pour les familles, de donner des conseils concrets, et de dépister plus rapidement certains enfants présentant un retard de langage.

Si les actions doivent se réaliser d'abord auprès des éducatrices des SGÉ et des groupes d'enfants, il apparaît essentiel de s'assurer de mettre en place des mécanismes permettant aux diverses organisations d'un quartier d'assurer la pérennité des retombées (Wolff, 2010). Poursuivre ces actions exige de s'adjoindre les personnes en position de leadership afin qu'ils s'approprient la raison d'être de la solution innovante à implanter. L'équipe de recherche devra réfléchir avec les acteurs entourant les éducatrices en SGÉ, conseillers pédagogiques et administrateurs, des façons optimales d'offrir les conditions nécessaires au soutien des pratiques des éducatrices et à la poursuite des activités implantées. En outre, les recherches futures devront permettre de déterminer le dosage optimal pour opérer le changement de pratique chez les éducatrices et le maintenir.

Il faut bien sûr, relever le caractère exploratoire de la présente étude-pilote dont les résultats portent sur seulement deux participantes. Le projet est toutefois très prometteur et mériterait d'être réinvesti auprès d'un échantillon élargi d'éducatrices des SGÉ.



Références

- Alston, E., & St.James-Roberts, I. (2005). Home environments of 10-month-old infants selected by WILSTAAR screen for pre-language difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders, 40*, 123-136.
- Ahsam, S., Shepherd, J. et Warren-Adamson, C. (2006). Working with pre-school practitioners to improve interactions. *Child Language Teaching and Therapy, 22*(2), 197-217.
- Barth, R. P., & Liggett-Creel, K. (2014). Common components of parenting programs for children birth to eight years of age involved with child welfare services. *Children and Youth Services Review, 40*, 6-12.
- Chagnon, F. (2013). *Le transapplicaechange et mobilivalorisation des connaissances...? Quelques points de repères pour mieux arriver à ses fins*. Séminaire du Regroupement des chercheurs à l'enfance et l'adolescence du CIRRIIS. Document inédit. Québec.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Doherty, G. (1991). *Quality matters in child care*. Huntsville, ON: Jesmond Publishing.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M., & Raab, M. (2013). An implementation science framework for conceptualizing and operationalizing fidelity in early childhood intervention studies, *Journal of Early Intervention, 35*(2), 85-101.
- Fukkink, R.G., & Tavecchio, L.W.C. (2010). Effects of video interaction guidance on earlt childhood teachers, *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26*(8), 1652-1659.
- Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weitzman, E., Zocconi, E., & Pearce, P. S. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: Linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders, 37*, 153-171.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*, 268-281.



- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(3), 299-311.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2012). Facilitating emergent literacy: Efficacy of a model that partners speech-language pathologists and educators, *American Journal of Speech-Language Pathology, 21*(1), 47-63.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Van Lieshout, R., & Duff, D. (2000) Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*, 1101–1114.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A system perspectives. *Infants & Young Children, 24*(1), 6-28.
- Guttentag, C. L., Landry, S. H., Williams, J. M., Baggett, K. M., Noria, C. W., Borkowski, J. G., ... Warren, S. F. (2014). "My Baby & Me": Effects of an early, comprehensive parenting intervention on at-risk mothers and their children. *Developmental Psychology, 50*(5), 1482-1496.
- Hammer, C., Tombli, B., Zhang, X., & Weiss, A. (2001). Relationships between parenting behaviors and specific language impairment in children. *International Journal of Language & Communication Disorders, 36*, 185-205.
- Kohen, D., Hunter, T., Pence, A., & Goelman, H. (2000). The Victoria day care research project: Overview of a longitudinal study of child care and human development. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education, 8*, 49-54.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Komro, K.A., Tobler, A.L., Delisle, A.L., O'Mara, R.J., & Wagenaar, A.C. (2013). Beyond the clinic: Improving child health through evidence-based community development, *Pediatrics, 133*(172), 1-9.
- Leffel, K., & Suskind, D. (2013). Parent-directed approaches to enrich the early language environments of children living in poverty. *Seminars in Speech and Language, 34*(4), 267-277.
- Levickis, P., Reilly, S., Girolametto, L., Ukoumunne, O. C., & Wake, M. (2014). Maternal behaviors promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: Prospective



- community-based study, *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35(4), 274-281.
- Locke, A., Ginsborg, J., & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: Implications for the early years and beyond, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37(1), 3-15.
- Masur, E. F., Flynn, V., & Eichorst, D. L. (2005). Maternal responsive and directive behaviours and utterances as predictors of children's lexical development. *Journal of Child Language*, 32(1), 63-91.
- Melhuish, El. C., Mooney, A., Martin, S., & Lloyd, E.I. (1990). Type of childcare at 18 months: Relations with cognitive and language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(6), 861-870.
- Papp, K.K., Huang, G.C., Lauzon Clabo, L.M., Delva, D., Fischer, M., Konopasek, L., Schwartzstein, R.M., & Gusic, M. (2014). Milestones of critical thinking: A developmental model for medicine and nursing, *Academic Medicine*, 89(5), 1-6.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180-199.
- Rocissano, L. & Yatchmink, Y. (1983). Language skill and interactive patterns in prematurely born toddlers. *Child Development*, 54(5), 1229-1241.
- Sabol, T.J., Soliday Hong, S.L., Pianta, R.C., & Burchinal, M.R. (2013). Can rating Pre-K programs predict children's learning?. *Science*, 341, 845-846.
- Smith, K., Landry, S., & Swank, P. (2000). Does the content of mothers' verbal stimulation explain differences in children's development of verbal and nonverbal cognitive skills? *Journal of School Psychology*, 38, 27-49.
- Tamis-LeMonda, C., Bornstein, M., & Baunwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones, *Child Development*, 72, 748-767.
- Tennant, J., McNaughton, S., & Glynn, T. (1988). Increasing Children's Language in Day Care through Caregiver Conversations. *Early Child Development and Care*, 35(1), 39-51.



Wolff, E.N. (2010). *Recent Trends in Household Wealth in the United States: Rising Debt and the Middle-Class Squeeze – and Update to 2007*. Annandale-on-Hudson, NY : Levy Economics Institute.

Yoder, P., McCathren, R., Warren, S., & Watson, A. (2001). Important distinctions in measuring maternal responses to communication in prelinguistic children with disabilities. *Communication Disorders, Quarterly*, 22, 135-147.



Annexe 1. Grille d'analyse des interactions éducatrices-enfants

**« COMMUNAUTÉ-PARENTS-ENFANTS (COPE) - UNIS POUR LE
DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DES ENFANTS. »
ANALYSE DES VIDÉOS – PHASE I DU PROJET (2015)**

Numéro d'identification des vidéos :			
Vidéos PRÉ-POST enregistrées :			
Milieu de garde :			
Attitudes	Ratio PRÉ	Ratio POST	
Démontre à l'enfant qu'elle est réceptive à son intention de communication.			
<u>Note :</u>			
Répond de façon contingente à l'intention de communication de l'enfant.			
<u>Note :</u>			
Techniques	Ratio PRÉ	Ratio POST	
Offre un modèle verbal à l'enfant.			
<u>Note :</u>			
Offre une expansion verbale à l'enfant.			
<u>Note :</u>			



Annexe 2. Calendrier de réalisation du projet

Mars à avril 2015. Les chercheuses ont partagé les connaissances sur les ingrédients actifs de l'intervention visant à favoriser le développement du langage des enfants en contexte de SGÉ avec les autres membres de l'équipe. En étroite collaboration avec l'Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou, l'équipe a travaillé à définir les paramètres du partenariat et du travail en codéveloppement qui a été implanté. La chercheuse responsable et la coordonnatrice de recherche ont procédé à la demande éthique.

Mai 2015. L'Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou a identifié les quatre SGÉ et les quatre éducatrices avec lesquels la solution innovante a été expérimentée.

Mai à juillet 2015. Les quatre éducatrices, les quatre stagiaires en orthophonie et leurs deux orthophonistes superviseuses ont fait l'expérimentation concrète de la co-intervention. Elles ont collecté des données pré et post intervention. Les éducatrices et les stagiaires ont tenu un journal de bord tout au long de la période d'expérimentation. Les superviseurs n'étaient pas présentes sur les lieux d'intervention. Les stagiaires et leurs superviseurs ont alimenté l'équipe de leur expérience de travail de codéveloppement avec les éducatrices. Au cours de la même période, les quatre stagiaires ont également fait une recension des outils/programmes/approches visant la stimulation du développement du langage chez les 0-5 ans, au Québec.

Septembre à décembre 2015. Cette période a servi à la compilation et à l'analyse des données ainsi qu'à la préparation du devis de recherche soumis en décembre 2015 au Fonds de Soutien à l'Innovation Sociale de l'Université Laval pour le volet 2 de la recherche.

Novembre 2015. Présentation des résultats à la Table de mobilisation de l'Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou et échanges sur les suites à donner.

Janvier et février 2016. Le rapport de recherche a été rédigé et soumis au Fonds de Soutien à l'Innovation Sociale de l'Université Laval.