

PH **SG**



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Encouragement précoce du langage

Résultats de la recherche internationale
et état des lieux de la situation en Suisse

Étude réalisée sur mandat du Secrétariat d'État à la formation,
à la recherche et à l'innovation

Franziska Vogt, Susanne Stern et Laurent Filliettaz

Juin 2022

Haute école pédagogique de Saint-Gall
Infras
Université de Genève

Impressum

Mandant :

Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation

Auteurs :

Franziska Vogt, Haute école pédagogique de Saint-Gall (PHSG), direction générale

Susanne Stern, INFRAS (co-direction)

Laurent Filliettaz, Université de Genève (UNIGE), co-direction

Ariane De Rocchi, INFRAS

Silvana Kappeler Suter, PHSG

Johanna Quiring, PHSG

Marianne Zogmal, UNIGE

Collaboration :

Stephanie Schwab Cammarano, INFRAS

Sophie Kaufmann, INFRAS

Alexandra Waibel, PHSG

Fabienne Zehr, PHSG

Comment citer ce document :

Vogt, F., Stern, S., & Filliettaz, L. (Eds.) (2022) *Encouragement précoce du langage : résultats de la recherche internationale et état des lieux de la situation en Suisse. Étude réalisée sur mandat du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation*. St.Gallen, Zürich, Genève: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Infrass, Université de Genève. DOI: <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1660>



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Table des matières

1	Synthèse	7
2	Introduction	16
3	Résultats de la recherche sur l'encouragement précoce du langage	19
3.1	Acquisition du langage et facteurs d'influence	21
3.2	Diagnostic des compétences langagières	25
3.3	Impact de la fréquentation d'un offre d'éducation de la petite enfance	30
3.4	Offres d'encouragement précoce du langage	38
3.5	Offres destinées aux parents	53
3.6	Offres destinées aux professionnels	63
4	Sources de données statistiques sur les compétences langagières et les besoins d'encouragement du langage	72
4.1	Données fédérales relatives aux langues	73
4.2	Enfants allophones	75
4.3	Rapport entre langage et niveau de formation des parents	80
4.4	Analyse des évaluations du niveau de compétences langagières	82
4.5	Conclusion sur les langues locales	86
5	Etat des lieux des pratiques cantonales d'encouragement précoce du langage	87
5.1	Vue d'ensemble de la situation dans les régions linguistiques	88
5.2	Responsabilités	90
5.3	Stratégies et concepts de l'encouragement précoce (du langage)	92
5.4	Programmes cantonaux mettant l'accent sur l'encouragement précoce du langage	94
5.5	Offres en matière d'information, de conseil et de soutien	100
5.6	Rôle des cantons auprès des communes proposant des offres ponctuelles	103
5.7	Conclusion sur l'encouragement précoce du langage dans les cantons	105
5.8	Mesures destinées aux enfants à besoins éducatifs particuliers	106
6	Typologie et études de cas	110
6.1	Typologie	110
6.2	Vue d'ensemble des études de cas	113
6.3	Canton de Zurich : concept spécialisé « Apprentissage précoce de la langue »	115
6.4	Arbon : structures d'accueil à horaire restreint accessibles gratuitement	117
6.5	Zernez : programme de romanche Wunderfitz und Redeblitz	119
6.6	Canton d'Obwald : Zämä uf ä Wäg	121
6.7	Sud du canton d'Argovie : Deutschförderung vor dem Kindergarten, groupement	

	intercommunal Impuls Zusammenleben aargauSüd	123
6.8	Canton de Soleure : obligation d'offre d'encouragement précoce de l'allemand	126
6.9	Ville de Zurich : Gut vorbereitet in den Kindergarten	129
6.10	Bâle-Ville : encouragement précoce obligatoire de l'allemand	133
6.11	Encouragement précoce et scolarisation des enfants allophones dans le Canton de Vaud	136
6.12	L'encouragement précoce par l'accessibilité aux structures ordinaires dans le Canton de Fribourg	139
6.13	'Parle avec moi' (PAM) Vernier (GE)	141
6.14	Canton du Tessin : scuola d'infanzia	144
6.15	Conclusion sur la typologie et les études de cas	146
7	Auditions collectives et entretiens	148
7.1	Encouragement du langage intégré au quotidien	148
7.2	Professionnalisation	149
7.3	Mesures universelles versus sélectives, obligation versus incitation de fréquentation	150
7.4	Mesures généralisées, normes de portée nationale, répartition des tâches, financement	151
7.5	Conclusion sur les auditions collectives et les entretiens	152
8	Recommandations	153
8.1	L'encouragement précoce du langage, un élément à part entière de l'éducation de la petite enfance	154
8.2	Le plurilinguisme précoce constitue une opportunité	157
8.3	Enfants à besoins éducatifs particuliers	159
8.4	Renforcement des familles	160
8.5	Encouragement du langage intégré au quotidien	161
8.6	Professionnalisation	163
8.7	Coordination et financement	165
8.8	Coordination de la recherche et encouragement de l'innovation	167
8.9	Bases statistiques	169
9	Bibliographie	170
10	Annexe	185

Liste des figures

Figure 1 : Proportion d'enfants allophones de 0 à 4 ans, 2019, par canton	76
Figure 2 : Nombre de districts classés selon la proportion d'enfants de 0-4 ans allophones par rapport au total des enfants de 0-4 ans	78
Figure 3 : Proportion d'enfants dont les deux parents sont sans formation postobligatoire	81
Figure 4 : Canton de Bâle-Ville, nombre moyen annuel d'enfants tenus de suivre une mesure d'encouragement de l'allemand (2015-2021)	82
Figure 5 : Canton de Bâle-Ville, part des enfants soumis à l'obligation de suivre une mesure d'apprentissage de l'allemand, 2015-2021.....	83
Figure 6 : Ville de Zurich, proportion d'enfants dont les connaissances en allemand sont insuffisantes, 2020	84
Figure 7 : Ville de Zurich, répartition des enfants selon le niveau de compétences langagières, différenciation en fonction de la dominance langagière, 2020	85
Figure 8 : Stratégies et concepts d'encouragement précoce (du langage) dans les cantons, état fin 2021.....	93
Figure 9 : Mesures de professionnalisation dans les cantons, état fin 2021	99
Figure 10 : Offres en matière d'information, de conseil et de soutien dans les cantons, état fin 2021	102
Figure 11 : Dimensions de la typologie de l'encouragement précoce du langage en Suisse.....	112
Figure 12 : Typologie de l'encouragement précoce du langage en Suisse et positionnement des cas étudiés...	114

Liste des tableaux

Tableau 1: Terminologie employée dans le contexte de l'étude	17
Tableau 2 : Offres d'éducation de la petite enfance en Suisse	31
Tableau 3 : Approches de l'encouragement du langage.....	39
Tableau 4 : Nombre d'enfants allophones de 0 à 4 ans	75
Tableau 5 : Proportion d'enfants allophones de 0 à 4 ans, par district, 2019.....	77
Tableau 6 : Proportion d'enfants allophones de 0 à 4 ans dans les dix villes les plus peuplées (niveau communal, 2019).....	79
Tableau 7 : Enfants de 0 à 4 ans, répartition selon la langue locale et le niveau de formation des parents, valeurs cumulées 2017 à 2019.....	80
Tableau 8 : Dominance langagière de l'allemand et niveau de compétences en allemand	84
Tableau 9 : Offres ponctuelles : systèmes de financement et mise en œuvre dans les cantons	104
Tableau 10 : Bases méthodologiques du relevé structurel	185
Tableau 11 : Proportion d'enfants allophones entre 0 et 4 ans, par canton, 2019	186
Tableau 12 : Proportion d'enfants allophones entre 0 et 4 ans en fonction de la langue principale et le district, par ordre décroissant, 2019	187
Tableau 13 : Organisations et organes ayant pris part à des entretiens exploratoires et/ou des auditions.....	188
Tableau 14 : Instances responsables	189
Tableau 15 : Stratégies et concepts dans le domaine de l'encouragement précoce, notamment du langage.....	190
Tableau 16 : Programmes et projets cantonaux	191
Tableau 17 : Mesures de professionnalisation.....	192
Tableau 18 : Offres d'information, de conseil ou de soutien	193

Abstract

L'étude « Encouragement précoce du langage » pose les bases de réflexion sur les conditions qui favorisent efficacement l'acquisition des compétences langagières chez les enfants, dès la naissance jusqu'à quatre ans, à partir de diverses mesures mises en œuvre dans les cantons.

A partir de quelque 700 articles scientifiques parus en allemand, anglais et français, l'étude propose un état des lieux de la recherche internationale. Au vu des sources consultées, il apparaît que la fréquentation d'une offre d'éducation de la petite enfance – structure d'accueil à horaire élargi, structure d'accueil à horaire restreint (groupe de jeu), groupe parents-enfants, etc. – a des effets positifs sur l'acquisition de la langue d'enseignement, à condition cependant que la qualité pédagogique soit assurée. Il s'avère par ailleurs que l'encouragement du langage intégré au quotidien donne de meilleurs résultats que les programmes séparés proposés sous forme de leçons/ateliers et que la formation des parents a également toute son importance. Une professionnalisation accrue du personnel éducatif est nécessaire pour atteindre ces effets.

Les analyses statistiques sur les langues familiales et les besoins d'encouragement du langage en Suisse mettent en évidence des différences en fonction du lieu. Bien que lacunaires, les données en la matière montrent que dans la plupart des districts, 15 à 30 % des familles n'utilisent pas la langue locale. Pour sa part, l'état des lieux des mesures cantonales indique que celles-ci sont elles aussi très hétérogènes selon les régions : tandis que les cantons romands s'orientent avant tout vers l'accessibilité et la qualité des offres d'éducation de la petite enfance en général, la Suisse alémanique axe ses efforts principalement sur les approches sélectives clairement destinées aux enfants dont la langue première n'est pas la langue locale. Au Tessin, la plupart des enfants fréquentent la *scuola d'infanzia* dès l'âge de 3 ans et sont au besoin épaulés par des professionnels spécialisés dans l'encouragement du langage, contrairement au reste de la Suisse, où la scolarisation intervient à 4 ans.

Les conclusions des travaux ont été synthétisées sous la forme d'une typologie et, afin d'illustrer les différentes solutions adoptées en Suisse, par douze études de cas.

Les auteurs formulent ensuite des recommandations pour que partout en Suisse, l'encouragement précoce du langage fasse partie intégrante de l'éducation de la petite enfance et soit accessible à tous les enfants, en particulier à ceux vivant dans des contextes de vulnérabilité sociale et à ceux à besoins éducatifs particuliers.

1 Synthèse

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Fillietaz, Ariane De Rocchi, Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring et Marianne Zogmal

L'importance de l'encouragement précoce du langage en vue de l'entrée à l'école puis tout au long du parcours éducatif a fait l'objet d'une attention grandissante ces dernières années en Suisse. Intitulée « Soutien linguistique précoce, avant l'école enfantine, pour faciliter l'intégration et l'obtention d'un certificat du secondaire II », la motion 18.3834 Eymann a constitué le point de départ de la présente étude « Encouragement précoce du langage » réalisée sur mandat du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).

Présentée sous forme d'une revue de littérature de quelque 700 publications parues en allemand, anglais et français, cette étude propose un état des lieux détaillé de la recherche internationale sur l'encouragement précoce du langage. Pour dresser un bilan de la situation en Suisse, les auteurs ont procédé à des analyses statistiques sur les besoins d'encouragement dans les langues locales du pays et ont recensé les mesures d'encouragement précoce du langage mises en place dans les cantons. Les conclusions de ces travaux ont alors été synthétisées sous la forme d'une typologie et illustrées à travers douze études de cas représentatifs des cantons et des communes suisses. Des entretiens menés avec des experts ont en outre permis de recueillir l'avis des acteurs du domaine et d'acquérir une vision globale des divers points de vue. Le rapport se conclut sur des recommandations sur l'encouragement précoce du langage en Suisse. Ces recommandations ne sont pas le fait du mandant, mais ont été formulées sur la base des études scientifiques analysées. Les principales conclusions de l'étude sont

exposées ci-après selon leur ordre de présentation dans le rapport.

État de la recherche : efficacité élevée des offres d'encouragement précoce de bonne qualité

La recherche montre que la qualité de la stimulation familiale constitue un facteur important pour l'acquisition du langage. Les parents qui proposent à leur enfant un accès varié à la langue, lui montrent des livres et verbalisent leurs expériences avec lui agissent comme des moteurs de développement, ce qui se traduit dès le plus jeune âge par de meilleures compétences langagières. L'environnement langagier des enfants étant souvent plus riche et plus varié lorsque les parents disposent d'un niveau de formation plus élevé, il existe une corrélation entre les compétences langagières des enfants et la situation socio-économique de leur famille. Fréquenter une structure d'éducation de la petite enfance, par exemple une structure d'accueil à horaire élargi, a également un impact positif, en particulier chez les enfants plurilingues, à condition cependant que l'apport langagier soit qualitativement et quantitativement élevé.

L'encouragement précoce du langage comprend des mesures dites universelles, c'est-à-dire qui s'adressent à tous les enfants, mais aussi des mesures sélectives qui ne concernent qu'un groupe d'enfants donné. La mise en place d'un encouragement spécifique requiert un diagnostic des compétences langagières, en particulier lorsque des troubles d'acquisition du langage ou des

handicaps sont suspectés. En matière d'encouragement précoce, le personnel éducatif des structures d'accueil à horaire élargi et restreint s'appuie de façon répétée sur des procédures d'observation et de dépistage pour apprécier les compétences langagières des enfants et, sur cette base, définir des mesures concrètes d'encouragement du langage.

La fréquentation d'une offre d'éducation de la petite enfance de qualité est profitable à chaque enfant, raison pour laquelle les mesures universelles, accessibles à tous, sont souhaitables. En ce qui concerne les enfants allophones et/ou issus de familles socio-économiques défavorisées, il est particulièrement important qu'ils puissent en bénéficier dès le plus jeune âge (entre 18 mois et 3 ans) et à une fréquence suffisamment soutenue (à raison de 14 à 21 heures par semaine). L'accès aux structures d'accueil à horaire élargi constitue dès lors un enjeu majeur. Les offres universelles peuvent par ailleurs être combinées à des mesures sélectives et basées sur les diagnostics.

État de la recherche : meilleure efficacité de l'encouragement du langage intégré au quotidien

L'encouragement précoce du langage connaît diverses approches : il peut s'agir de programmes sous forme de leçons/d'ateliers, qui reposent sur des activités d'encouragement du langage prédéfinies. Mais il peut s'agir aussi d'offres d'encouragement du langage intégrées au quotidien, lorsque le personnel éducatif déploie des stratégies d'encouragement du langage à l'occasion d'activités et de situations de jeux de tous les jours, adaptées au niveau linguistique de chaque enfant. Des concepts peuvent éga-

lement conjuguer les deux méthodes. L'encouragement du langage intégré au quotidien est davantage gage de succès que les programmes d'encouragement séparés dispensés sous forme de leçons/d'ateliers. Souvent, les approches s'articulent autour de la littérature enfantine ont également des effets positifs.

État de la recherche : incitation à la formation des parents pour favoriser l'encouragement précoce du langage et la légitimation des langues familiales

L'influence de la famille étant décisive dans l'acquisition du langage, les offres s'adressant également aux parents portent leurs fruits. Pour être efficaces, elles doivent être mises en place le plus tôt possible et favoriser la qualité de l'interaction parentes-enfants. La littérature enfantine est au cœur de nombreuses offres destinées aux parents et la mise à disposition gratuite de livres donne de bons résultats. Permettre l'accès à des livres pour enfants dans les différentes langues familiales constitue un autre paramètre important.

L'encouragement précoce du langage passe donc aussi par l'encouragement des langues familiales, lorsque les parents sont incités à les transmettre à leurs enfants et sont guidés et soutenus en ce sens. Le plurilinguisme constitue une opportunité : il est nécessaire de promouvoir la diversité linguistique par la légitimation des langues de migration et des langues minoritaires. La mise en place d'offres à bas seuil – centres d'accueil et de rencontre pour familles, programmes de visites à domicile par exemple – est indispensable pour accéder aux familles, en particulier aux familles défavorisées. Une offre universelle qui motive la

participation des parents par une incitation financière, en associant la formation des parents, des visites chez le pédiatre et la fréquentation d'une structure d'accueil de la petite enfance, s'avère efficace pour tous les parents.

État de la recherche : formation continue et coaching sur la place de travail pour l'ensemble du personnel éducatif

L'encouragement précoce du langage ne peut donner de bons résultats que si les professionnels de la petite enfance sont qualifiés en conséquence. D'ailleurs, nombreuses sont les démarches efficaces qui misent sur la formation continue du personnel éducatif. L'intégration d'une perspective de professionnalisation est une condition de réussite des interventions. Il s'avère au demeurant que les initiatives de formation continue axées uniquement sur certaines personnes chargées de l'encouragement du langage dans leur institution sont moins efficaces. Vu l'importance de l'encouragement du langage pour favoriser l'égalité des chances en matière d'éducation, l'ensemble du personnel éducatif doit en effet disposer des compétences adéquates, d'où la nécessité de formations continues destinées à l'ensemble des équipes. Pour être efficaces, les formations continues portant sur l'encouragement précoce du langage doivent être au plus près de la pratique et s'appuyer sur des stratégies concrètes directement applicables sur le terrain. Celles qui intègrent une dimension « coaching » sont ainsi particulièrement efficaces. Quant à l'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers, elle passe également par la professionnalisation du personnel éducatif. Le rôle des professionnels de l'éducation de la petite enfance dans la coopération interprofessionnelle est ici tout à fait décisif.

Analyses statistiques : dans la majorité des cas, la proportion d'enfants allophones d'âge préscolaire est supérieure à 15 %

Il n'existe pas en Suisse de statistiques nationales sur les besoins d'encouragement du langage chez les enfants d'âge préscolaire. Les quelques statistiques officielles disponibles ont été analysées pour cerner la réalité des jeunes enfants en matière de langues familiales et de niveau linguistique dans la langue locale. Les résultats mettent en évidence de fortes disparités entre cantons, districts et communes. Alors que dans un canton comme celui d'Appenzell Rhodes-Intérieures, seuls 4,7 % des enfants âgés de 0 à 4 ans sont allophones, le relevé structurel de l'Office fédéral de la statistique (OFS) indique que cette proportion atteint presque 29 % dans le canton de Bâle-Ville. La comparaison réalisée à l'échelle des districts montre que 70 % des 0-4 ans vivent dans un district dans lequel au moins 15 % des enfants ne parlent pas la langue locale. Les parents des enfants allophones sont proportionnellement plus nombreux à ne pas avoir suivi de formation post-obligatoire que ceux dont les enfants parlent la langue locale. Certaines villes disposent de données plus détaillées sur le niveau de compétences langagières et, partant, sur les besoins d'encouragement du langage. Les statistiques portant sur le canton de Bâle-Ville montrent ainsi qu'environ 40 % des enfants de 3 ans – soit un an avant leur entrée à l'école enfantine – n'ont aucune connaissance de l'allemand ou disposent de connaissances insuffisantes. En ville de Zurich, c'est le cas d'environ 25 % des enfants.

État des lieux dans les cantons : grandes disparités

L'encouragement précoce du langage est du ressort des cantons et des communes. Or, les démarches en la matière sont très différentes d'une région linguistique à l'autre. En Suisse romande, la politique privilégie beaucoup plus que la Suisse alémanique les offres d'éducation de la petite enfance à visée universelle, c'est-à-dire destinées à tous les enfants. D'une manière générale, elle est davantage axée sur l'accessibilité et la qualité de ces offres que sur l'aspect spécifiquement linguistique de l'encouragement précoce. En Suisse alémanique, ce sont au contraire les approches sélectives ciblant clairement les enfants allophones qui prévalent. De nombreux cantons évaluent le niveau de compétences langagières des enfants pour identifier ceux nécessitant un encouragement du langage et mettre en place les mesures de soutien adéquates. Le Tessin opte quant à lui pour une voie qui lui est propre, conjuguant mesures sélectives telles que cours de langue parents-enfants et mesures de soutien variées pour familles avec enfants d'âge préscolaire. À noter par ailleurs qu'au Tessin, environ 70 % des enfants fréquentent la scuola d'infanzia dès l'âge de 3 ans. Les enfants allophones y reçoivent un soutien ciblé de la part de professionnels spécialisés dans l'encouragement du langage.

L'évaluation des besoins en matière de mesures de pédagogie spécialisée chez les enfants d'âge préscolaire ainsi que la mise en place des actions nécessaires sont dévolues aux cantons. Parmi ces mesures figurent notamment la logopédie à l'intention des enfants d'âge préscolaire et l'éducation précoce spécialisée. Les experts sollicités aspirent à plus de perméabilité entre, d'une part, des mesures de pédagogie spécialisée pour

jeunes enfants et, d'autre part, des offres d'éducation de la petite enfance et des offres de formation des parents. Ils estiment de plus qu'il y a lieu d'agir pour que les offres d'éducation de la petite enfance favorisent l'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Typologie de l'encouragement précoce du langage en Suisse

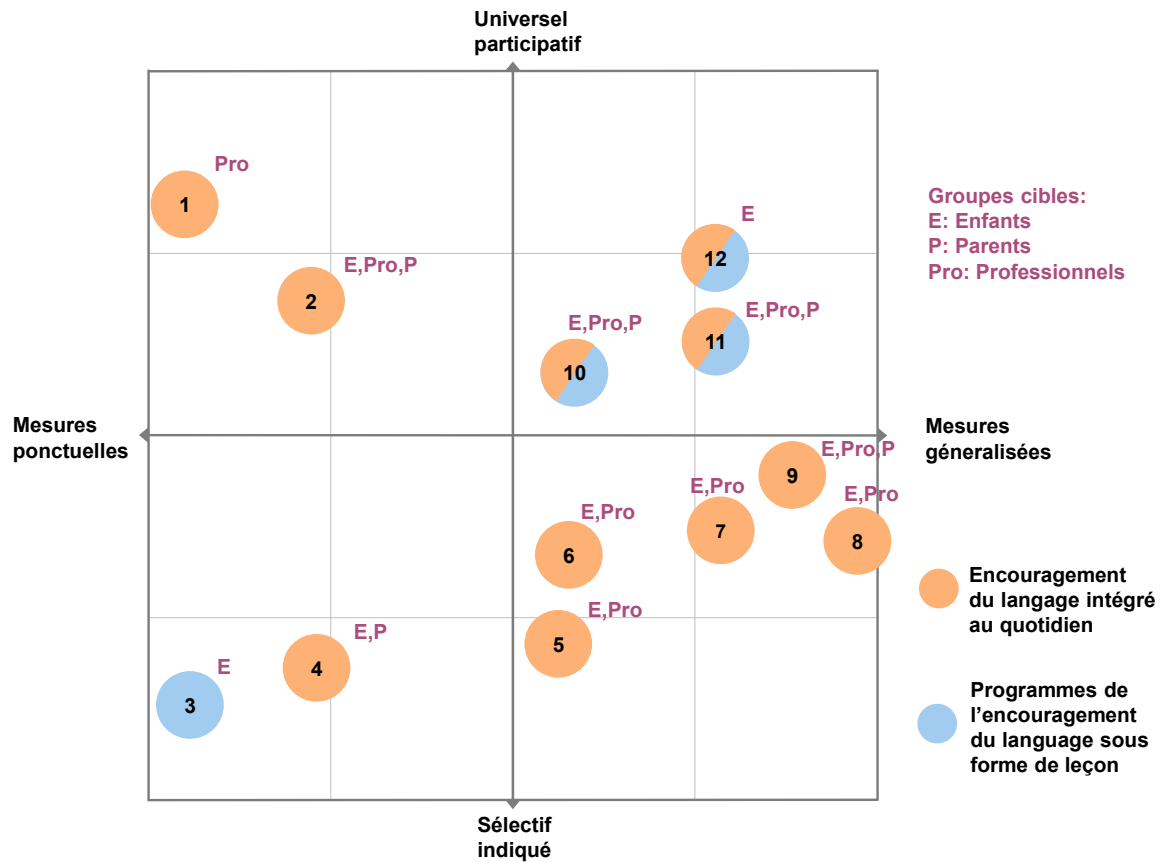
Les données issues de la littérature scientifique, des statistiques et des enquêtes menées auprès des cantons ont été compilées pour donner lieu à une typologie des mesures d'encouragement précoce du langage mises en place en Suisse et, sur cette base, positionner celles adoptées par les cantons et les communes faisant l'objet d'études de cas. Cette typologie s'articule autour de deux variables fondamentales : (1) la dimension « portée », qui va de « ponctuelle » à « généralisée à l'ensemble du territoire », et (2) la dimension « perspective », qui va de « sélective et basée sur les diagnostics » à « universelle et participative ». Dans la figure ci-dessous, ces dimensions sont représentées par deux axes, lesquels délimitent quatre zones. S'ajoutent ensuite deux autres dimensions : (3) la dimension « approche », qui s'articule en encouragement du langage intégré au quotidien ou en programmes d'encouragement du langage séparés dispensés sous forme de leçons/d'ateliers, et (4) la dimension « groupe cible » (enfants, parents et/ou professionnels).

Pour rendre compte concrètement de la diversité des approches communales et cantonales en matière d'encouragement précoce du langage, un certain nombre d'entre elles ont été sélectionnées pour faire l'objet

d'études de cas. Ces cas illustrent les différentes solutions choisies et trouvent chacun leur positionnement propre dans la typologie.

Entretiens et auditions : renforcer le rôle de la Confédération, développer la qualité

Les 28 experts consultés dans le cadre d'entretiens et d'auditions s'accordent tous à dire que l'éducation de la petite enfance doit gagner en qualité et qu'une plus grande attention ainsi que davantage de ressources doivent lui être consacrées. Une majorité d'entre eux souhaitent par ailleurs que la Confédération renforce son rôle dans ce domaine.



- 1 Canton de Zurich : concept « Frühe Sprachbildung »
- 2 Arbon : encouragement précoce, structure d'accueil à horaire restreint gratuit lorsque les parents prennent part à la formation des parents
- 3 Zernez : programme d'encouragement du langage payant
- 4 Canton d'Obwald : programme «Zämä uf ä Wäg»
- 5 Sud de l'Argovie : projet pilote « Deutsch vor dem Kindergarten »
- 6 Canton de Soleure : encouragement précoce du langage, projet « Deutschförderung vor dem Kindergarten »
- 7 Ville de Zurich : projet « Gut vorbereitet in den Kindergarten »
- 8 Canton de Bâle-Ville : encouragement obligatoire de l'allemand
- 9 Canton de Vaud : encouragement précoce et scolarisation des enfants allophones
- 10 Canton de Fribourg : encouragement précoce par l'accessibilité aux structures ordinaires
- 11 Vernier : programme « Parle avec moi »
- 12 Canton du Tessin : Scuola dell'infanzia dès l'âge de 3 ans

Figure : Typologie de l'encouragement précoce du langage en Suisse et positionnement des cas étudiés

1.1 Recommandations

L'examen de la littérature scientifique internationale ainsi que les conclusions tirées d'une part de l'état des lieux de la situation en Suisse et d'autre part des discussions menées avec les experts ont amené les auteurs à formuler un certain nombre de recommandations sur l'encouragement précoce du langage.

D'une manière générale, ces recommandations s'adressent aux organes de l'État, et ce à différents niveaux – Confédération, cantons ou communes. À noter qu'une coordination sur le plan national est nécessaire pour assurer une meilleure égalité des chances auprès des enfants et des familles et harmoniser les mesures régionales appliquées. Il convient par ailleurs de préciser que les questions de responsabilité, de conception et de mise en œuvre (renforcement du rôle de la Confédération, coordination, concordat, coopération intercantonale, etc.) ainsi que la problématique liée aux bases légales ne font pas l'objet de la présente étude externe.

Les recommandations mettent en évidence la nécessité d'un changement de paradigme. Les postulats existants – importance sociale et économique des offres de l'éducation de la petite enfance pour concilier famille et activité professionnelle, encouragement précoce du langage dans un but exclusif d'intégration – sont désormais complétés par la reconnaissance du droit à l'éducation pour tous les enfants, dès la naissance.

L'encouragement précoce du langage, un élément à part entière de l'éducation de la petite enfance

1. La Confédération, les cantons et les communes conçoivent et mettent en œuvre un encouragement précoce du langage faisant partie intégrante de l'éducation de la petite enfance.
2. La Confédération, les cantons et les communes garantissent le droit à l'éducation dès le plus jeune âge en assurant à tous les enfants, à proximité de leur domicile, un accès gratuit ou peu coûteux à une offre d'éducation de la petite enfance,
3. La Confédération, les cantons et les communes veillent à ce que les offres d'éducation de la petite enfance répondent à des critères de qualité élevés, tant sur le plan structurel qu'en termes de processus.

Le plurilinguisme précoce constitue une opportunité

4. La Confédération, les cantons et les communes veillent à ce que les enfants allophones apprennent la langue locale le plus tôt possible, au plus tard à l'âge de 3 ans.
5. La Confédération, les cantons et les communes déploient pour ce faire des offres d'éducation de la petite enfance à l'intention de tous les enfants. Ces offres universelles sont préférables à des offres sélectives exclusivement destinées aux enfants allophones.
6. La Confédération, les cantons et les communes inscrivent l'encouragement précoce du langage dans une optique de

valorisation de la diversité linguistique (langues de migration, langues minoritaires, langue des signes) et favorisent ainsi chez l'enfant l'acquisition de plusieurs langues en même temps (langues familiales et langue locale).

Enfants à besoins éducatifs particuliers

7. La Confédération, les cantons et les communes prennent des mesures pour que les offres d'éducation de la petite enfance favorisent l'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers.
8. La Confédération, les cantons et les communes soutiennent le personnel éducatif des structures d'éducation de la petite enfance dans la mise en place de mesures d'inclusion.

Renforcement des familles

9. La Confédération, les cantons et les communes assurent la mise à disposition d'offres adaptées et facilement accessibles destinées à soutenir, conseiller et former les parents.
10. La Confédération, les cantons et les communes définissent pour les offres d'éducation de la petite enfance des critères de qualité tenant compte de la collaboration avec les parents.

Encouragement du langage intégré au quotidien

11. Les mesures d'encouragement précoce du langage sont intégrées au quotidien. Elles visent la communication ciblée entre l'enfant et le personnel éducatif et s'inscrivent dans une approche adaptative. Elles se déroulent dans des

groupes dont la composition repose sur la mixité des langues premières et favorisent ainsi l'apprentissage mutuel entre enfants. Dans la mesure du possible, les programmes d'encouragement séparés sont à éviter.

12. La Confédération, les cantons et les communes s'emploient à promouvoir des offres à bas seuil mettant en avant la littérature enfantine. Les livres sont proposés dans la langue locale, mais aussi dans les différentes langues premières.

Professionnalisation

13. La Confédération et les cantons lancent une vaste opération de formation initiale et continue de tout le personnel éducatif de la petite enfance pour que celui-ci dispose des compétences adéquates dans le domaine de l'encouragement du langage intégré au quotidien.
14. La Confédération, les cantons et les institutions de formation compétentes veillent à ce que l'encouragement du langage gagne en importance dans la formation initiale et continue du personnel éducatif.
15. La Confédération et les cantons garantissent par des prescriptions de qualité qu'une proportion suffisante du personnel éducatif de la petite enfance dispose de qualifications pédagogiques.

Coordination et financement

16. La Confédération met en place une instance de coordination de l'éducation de la petite enfance. Cette instance travaille étroitement avec les acteurs des domaines de la formation, du social et de la santé aux niveaux national,

intercantonal, cantonal et communal.

17. La Confédération élabore en collaboration avec les cantons et les communes des bases légales relatives à l'éducation de la petite enfance ainsi que des principes communs de qualité, d'accessibilité et de financement applicables à ce domaine en vue d'une offre de base gratuite ou peu coûteuse disponible dans toute la Suisse.
18. La Confédération, les cantons et les communes assurent conjointement le financement de cette offre de base.

Coordination de la recherche et encouragement de l'innovation

19. La Confédération, les cantons et les institutions de recherche encouragent la recherche et l'échange d'expérience sur l'éducation de la petite enfance, ses effets, sa dimension interdisciplinaire et ses innovations.
20. La Confédération met en place une Leading House dédiée à la recherche sur la formation professionnelle en matière d'éducation de la petite enfance.

Bases statistiques

21. La Confédération assure le relevé systématique des données nationales sur les langues familiales, les besoins d'encouragement dans la langue d'enseignement locale et le recours aux offres d'éducation de la petite enfance.
22. La Confédération veille, en collaboration avec les cantons, à ce que d'autres données statistiques sur l'éducation de la petite enfance telles que le type d'offre et son degré de couverture, le taux d'encadrement, la qualification du personnel éducatif ainsi que la structure des coûts et du financement soient collectées régulièrement et de la même manière partout en Suisse.

2 Introduction

Franziska Vogt, Susanne Stern et Laurent Filliettaz

L'encouragement précoce du langage et son importance pour l'entrée à l'école obligatoire et l'ensemble du parcours éducatif sont de plus en plus au cœur des préoccupations. D'une part, le rôle essentiel de l'éducation de la petite enfance et de l'accueil extrafamilial – et par conséquent de l'encouragement précoce du langage – sont désormais reconnus, et d'autre part, il est de plus en plus admis que l'encouragement précoce du langage contribue à l'intégration des enfants dont l'environnement familial parle une autre langue que la langue locale et est donc pour eux le gage d'une meilleure égalité des chances en matière d'éducation.

La motion Eymann 18.3834 porte précisément sur ce sujet. Intitulée « Soutien linguistique précoce, avant l'école enfantine, pour faciliter l'intégration et l'obtention d'un certificat du secondaire II », cette intervention parlementaire parvient à la conclusion qu'« il serait tant dans l'intérêt des élèves concernés que dans celui de notre pays que la Confédération soutienne la coordination des travaux nécessaires dans les cantons et les communes et qu'elle accorde une contribution financière à une mesure qui se justifie également du point de vue de l'intégration. ». Le Conseil fédéral a alors chargé le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SBFI) de coordonner le rapport faisant suite à la motion et devant être rédigé à son intention. Sur ce, le SEFRI a préparé un appel d'offres en vue d'une étude externe, appel d'offres qu'il a adjugé à Franziska Vogt, de la Haute école pédagogique de Saint-Gall (PHSG), à Susanne Stern, du bureau d'étude et de conseil

INFRAS, et à Laurent Filliettaz, de l'Université de Genève (UNIGE). Tous trois ont fait appel à d'autres personnes, en particulier à Silvana Kappeler Suter et à Johanna Quiring de la PHSG, à Ariane De Rocchi et à Stéphanie Schwab Cammarano d'Infras, et à Marianne Zogmal de l'UNIGE.

Présentée sous forme d'une revue de littérature, la présente étude « Encouragement précoce du langage » propose, à partir de quelque 700 publications parues en allemand, anglais et français, un état des lieux fouillé de la recherche internationale sur l'encouragement précoce du langage chez les enfants de 0 à 4 ans. Elle intègre également des analyses statistiques sur la situation en Suisse et, pour autant que des données cantonales ou communales sur le niveau de compétences langagières existent, sur celle des cantons. L'étude recense par ailleurs les pratiques cantonales en matière d'encouragement précoce du langage. Il s'avère que celles-ci sont très différentes d'un canton à l'autre : tandis que certains cantons et communes ont mis en place tout un ensemble de programmes et de structures, beaucoup d'autres discutent des approches à adopter et des projets pilotes à initier. Une vue d'ensemble de cette situation très disparate est proposée à partir des documents à disposition et des entretiens menés avec les personnes responsables au niveau cantonal. Une chose est sûre : l'encouragement précoce du langage est un domaine connaissant une forte dynamique. Les relevés effectués ayant servi à la présente étude datent de juin à décembre 2021.

L'état des lieux de la recherche internationale et le bilan de la situation dans les cantons permettent d'élaborer une typologie et, pour concrétiser celle-ci, de présenter douze études de cas représentatifs des cantons et des communes suisses. Ces cas illustrent les différentes solutions choisies et trouvent chacun leur positionnement propre dans la typologie. Par ailleurs, des représentants des associations ont été invités à exprimer leur opinion dans le cadre d'entretiens et d'auditions.

L'encouragement précoce du langage est un sous-domaine de la politique de la petite enfance (Conseil fédéral, 2021b). La politique de la petite enfance se caractérise par une répartition des tâches entre les communes, les cantons et la Confédération propre au fédéralisme et par des liens étroits avec les activités d'organisations non gouvernementales et d'initiatives privées. La compétence prioritaire en la matière est du ressort des cantons et des communes, qui sont par exemple responsables de l'autorisation, de la surveillance et du financement des offres

concernées. Du point de vue thématique, la politique de la petite enfance se situe à l'interface entre la politique sociale, la politique de la santé, la politique de l'intégration et la politique de la formation. Elle est donc portée par différents offices et services.

Sur la base des conclusions tirées de leurs recherches, les auteurs proposent en fin de rapport des recommandations sur l'encouragement précoce du langage en Suisse.

La terminologie liée à l'encouragement précoce du langage est foisonnante en Suisse. Pour les besoins de la présente étude, un certain nombre de notions ont été précisées en français et en allemand. Les termes concernés ainsi que leur définition sont présentés ci-après.

Tableau 1: Terminologie employée dans le contexte de l'étude

Terme en français et en allemand	Définition
Éducation de la petite enfance Frühe Bildung	L'éducation de la petite enfance se réfère aux processus articulant le développement autonome de l'enfant et les apprentissages intégrés dans des relations sociales qui lui permettent de s'approprier le monde. Au cours des premières années de vie, l'éducation est indissociable de l'accueil et de l'encouragement précoce et ne se réfère pas à des activités spécifiques. L'utilisation du terme « éducation de la petite enfance » au lieu de termes comme « formation, éducation et accueil des jeunes enfants » souligne l'importance de l'éducation de la petite enfance pour l'apprentissage tout au long de la vie, l'autodétermination et la participation à la vie en société.

Terme en français et en allemand	Définition
Offres d'éducation de la petite enfance Angebot der frühen Bildung	Ensemble des structures et des offres d'encouragement, d'accueil et d'éducation proposées dans un cadre extra-familial et fréquentées à des degrés divers soit par les enfants, soit par les enfants et leurs parents ou représentants légaux. Figurent parmi ces offres les structures d'accueil à horaire élargi, les structures d'accueil à horaire restreint, les familles de jour, les groupes parents-enfants ainsi que l'école enfantine avant l'âge d'entrée à l'école. L'étude porte uniquement sur les offres s'adressant aux enfants de la naissance à l'âge de 4 ans.
Professionnels Fachpersonen	Ensemble des spécialistes intervenant dans le cadre des offres d'éducation de la petite enfance. Lorsque ce terme fait référence à un groupe professionnel spécifique, il est précisé en conséquence – exemple : « professionnels des structures d'accueil à horaire élargi » pour désigner, dans ces structures, les personnes titulaires d'un CFC d'assistant socio-éducatif orientation « enfants » ou d'un diplôme d'éducateur de l'enfance ES – ou est remplacé par un terme plus spécifique – « responsables de structures d'accueil à horaire restreint », « visiteurs à domicile », « travailleurs sociaux des centres d'accueil et de rencontre pour familles », « conseillers des consultations parents-enfants », « pédagogues en éducation précoce spécialisée », « logopédistes », etc.
Encouragement précoce du langage Frühe Sprachförderung	Ensemble des activités d'éducation de la petite enfance visant l'acquisition du langage et comprenant également l'encouragement des langues familiales et de la langue des signes. Souvent, l'encouragement précoce du langage fait référence à la promotion de la langue locale. Il s'agit d'un terme générique rassemblant un large éventail d'approches, notamment l'encouragement du langage intégré au quotidien.
Langue locale/langue d'accueil Lokalsprache	Langue principale définie comme telle dans une commune et correspondant aussi la langue d'enseignement (allemand/suisse-allemand, français, italien, romanche ou, le cas échéant, deux de ces langues).
Encouragement du langage intégré au quotidien Alltagsintegrierte Sprachförderung	Soutien ciblé du processus d'acquisition naturelle du langage par l'enfant, et tout au long du travail pédagogique mené dans le cadre des offres d'éducation de la petite enfance. Cette démarche mise sur les interactions verbales ciblées lors d'activités – jeux, littérature enfantine, etc. – et a pour objectif d'amener l'enfant à s'exprimer par la parole, stratégies d'encouragement du langage à l'appui. La communication et l'adaptation constante au niveau de compétences langagières de l'enfant, mais aussi les modèles langagiers du professionnel sont ici essentiels.

3 Résultats de la recherche sur l'encouragement précoce du langage

Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring, Franziska Vogt et Marianne Zogmal

Réalisée sous forme d'une revue de littérature, la présente étude a donné lieu à un examen systématique de la littérature scientifique internationale existant sur l'encouragement précoce du langage. Ont ainsi été recensées les principales connaissances dans ce domaine, l'objectif étant d'identifier celles correspondant à un contexte d'acquisition monolingue et plurilingue, de déterminer comment mettre efficacement en œuvre l'encouragement précoce du langage ainsi que de définir la manière de soutenir au mieux les enfants à besoins éducatifs particuliers.

La présente étude rassemble pour la première fois les conclusions de recherches publiées dans les trois langues que sont l'allemand, l'anglais et le français. Les études pertinentes à prendre en compte ont été identifiées sur la base de requêtes systématiques effectuées dans des bases de données de recherche. Les résultats obtenus ont ensuite été vérifiés. N'ont été retenus que les articles portant sur l'encouragement précoce du langage chez les enfants âgés de 0 à 4 ans.

S'agissant de la littérature germanophone, les requêtes ont porté sur les termes « Sprachförderung/Sprachbildung/Sprach* » combinés au terme « Elementar* ». Les recherches menées dans la base de données FIS Bildung ont permis d'identifier 1322 articles, dont 200 ont finalement été sélectionnés pour la présente étude. Celles réalisées dans les bases de données ERIC et Psy-

chinfo ont mis en évidence 221 articles germanophones, dont 99 ont été retenus. Au total, 299 articles germanophones ont été pris en considération.

Pour ce qui est de la littérature anglophone, trois bases de données ont été utilisées, à savoir ERIC, Psychinfo et Education Source. Les combinaisons de termes recherchés étaient « early childhood education/development », « language acquisition/development » et « preschool/kindergarten/family/nursery/childcare. Les résultats obtenus ont ensuite été limités aux années 2000 et suivantes. Sur les 2749 articles anglophones identifiés, 250 ont ainsi été retenus.

La littérature francophone a quant à elle été identifiée à partir de requêtes effectuées dans les bases de données Google Scholar, Swisscovery et Edudoc et portant sur la combinaison de termes « développement du langage », « petite enfance » et « accueil extrafamilial ». Sur les 2890 articles trouvés, 131 ont intégré la présente étude.

Une première analyse de la littérature scientifique révèle que les études francophones sont moins axées sur l'encouragement précoce du langage que celles publiées en allemand et en anglais et qu'elles s'attachent plutôt aux questions liées à la diversité et au multiculturalisme. La perspective scientifique diffère nettement, ce qui tient aux spécificités du contexte socio-économique de chacun des pays concernés. En France, il s'avère que la connaissance de la langue locale par la population migrante est moins un

sujet que dans un pays comme l'Allemagne par exemple. Ceci s'explique par le fait que le français constitue, pour une partie significative des familles concernées, soit la langue principale, soit l'une des langues parlées dans un contexte plurilingue – notamment pour les familles issues des pays d'Afrique du nord. A contrario, l'Allemagne compte un nombre croissant d'enfants issus de la migration qui ne maîtrisent pas l'allemand à leur entrée à l'école. À ces différences s'ajoutent les particularités du système scolaire. En France, l'école maternelle est obligatoire dès l'âge de 3 ans, voire 2 ans ou 2 ans et demi dans certaines communes et villes, et ce gratuitement, permettant ainsi l'accès de tous les enfants à un encouragement précoce du langage intégré au système scolaire. Quant à l'Allemagne, la scolarité obligatoire ne commence qu'à l'entrée à l'école primaire, soit à l'âge de 6 ans. Ces spécificités sont autant de raisons possibles des différences relevées dans la littérature scientifique selon la langue considérée.

La revue de littérature repose donc sur 680 études. Les autrices ont été aidées dans leurs recherches bibliographiques par Alexandra Waibel et Fabienne Zehr.

Les conclusions des recherches sont exposées ci-après. Un premier sous-chapitre porte sur l'acquisition du langage et ses facteurs d'influence, puis un deuxième sur le diagnostic des compétences langagières. Un troisième sous-chapitre s'intéresse à l'impact de la fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance sur l'acquisition du langage, et un quatrième aux approches en matière d'encouragement précoce du langage et à leur efficacité. Les deux derniers sous-chapitres sont consacrés à l'encouragement précoce du langage s'appuyant sur des offres destinées aux parents ainsi qu'à la professionnalisation de l'encouragement du langage, en d'autres termes aux offres destinées au personnel éducatif.

3.1 Acquisition du langage et facteurs d'influence

Silvana Kappeler Suter

La manière dont s'acquiert le langage et les principaux facteurs influençant le processus d'acquisition sont exposés ci-après.

3.1.1 Développement des compétences langagières et communicationnelles

L'enfant acquiert une langue première parallèlement à ses autres compétences fondamentales. Le processus d'acquisition résulte de la manière de percevoir et d'appréhender le langage des personnes qui parlent à l'enfant ainsi que de sa propre manière de l'utiliser. Il s'agit d'un processus évolutif qui se met en place dès le plus jeune âge et se développe jusqu'à l'âge préscolaire selon des modèles certes typiques, mais dont la durée varie toutefois d'un enfant à l'autre.

Acquérir les fondements du langage passe nécessairement par un apport langagier, mais celui-ci ne doit pas obligatoirement être riche ou satisfaisant à des normes linguistiques élevées. Par contre, pour développer ses compétences, par exemple son vocabulaire, ses capacités narratives, sa faculté d'argumentation ou encore son aptitude à faire un usage différencié de la langue, l'enfant devra être stimulé par un apport langagier plus étoffé et pouvoir bénéficier d'un apprentissage du langage diversifié (List, 2010).

L'acquisition du langage repose sur plusieurs éléments : prosodie, phonétique et phonologie (mélodie de la langue et rythme d'élocution, prononciation), lexique et sémantique (vocabulaire et signification des mots), morphologie et syntaxe (grammaire)

ainsi que pragmatique (interaction et communication). Chacun de ces éléments suit ses propres règles d'acquisition et de structuration qui, dans une certaine mesure, sont intégrées de façon parallèle par l'enfant et s'influencent mutuellement (Adler, 2011 #2). À 4 ans environ, les enfants ont acquis les principales constructions syntaxiques de leurs langues premières (Kucharz, Mackowiak, & Beckerle, 2015; Weinert & Grimm, 2012). Bien que l'acquisition du langage soit un processus particulièrement résilient, environ 5 à 7 % des enfants d'une volée connaissent des retards ou des troubles du développement du langage. Alors que leur développement cognitif et social correspond par ailleurs à celui des enfants de leur âge, leur traitement de l'information et des apports langagiers est lacunaire (Grimm, 2003b; Norbury et al., 2015; Thatcher, 2010).

D'un point de vue neuronal et génétique, rien ne limite chez un enfant le nombre de langues qu'il est à même d'acquérir (List, 2007). Parce que les conditions s'y prêtent (grande plasticité du cerveau par ex.), les jeunes enfants sont même plus réceptifs que les adultes à une deuxième ou une troisième langue (Adler, 2011). On distingue deux types d'acquisition d'une langue seconde : l'acquisition simultanée et l'acquisition successive. On parle d'acquisition simultanée lorsque l'enfant acquiert simultanément deux langues (ou plus) dès la naissance. Il s'agit pour lui d'un processus naturel qui découle du contact direct qu'il entretient avec ces deux langues à la fois dans son environnement immédiat (Adler, 2011). À ce stade, la qualité d'acquisition d'une ou de deux

langues à la fois est similaire (List, 2007). À partir de l'âge de 3 ans environ, l'enfant n'acquiert plus une nouvelle langue de manière simultanée, mais de manière successive (Adler, 2011). Il a déjà acquis une expérience de sa langue première : il sait l'appréhender, la structurer et la décoder. Pour ce faire, il a développé diverses stratégies, auxquelles il peut avoir recours lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, qu'il acquiert donc généralement plus rapidement. Les différences sont cependant très importantes d'un enfant à l'autre. L'acquisition d'une langue seconde dépend notamment de la durée du contact avec cette nouvelle langue ainsi que de la qualité de l'apport langagier dont il bénéficie. En cas d'apprentissage d'une langue seconde après l'âge de 6 ans environ, l'acquisition suit généralement un processus comparable à celui des adultes, même si, la plupart du temps, elle est moins difficile pour l'enfant (Adler, 2011).

L'acquisition de plusieurs langues est un processus positif pour la majorité des enfants. Certes, ceux-ci disposent d'un vocabulaire plus restreint dans chacune des langues mais, si l'on agrège l'ensemble de leurs ressources lexicales, il s'avère que leur répertoire lexical est plus large que celui d'une personne monolingue (Berthomier & Octobre, 2018; Gogolin, 2010). Du point de vue du développement cognitif, les enfants plurilingues sont avantagés, en particulier en ce qui concerne la capacité de contrôle cognitif (Gogolin, 2010). Le plurilinguisme n'accroît pas en soi le risque de troubles du développement du langage (Couëtoux-Jungman et al., 2018; Le Normand & Kern, 2018; List, 2007), dont les causes sont plutôt à rechercher dans l'environnement de l'enfant (List, 2007). Une stimulation familiale qualitativement faible due par exemple à un niveau de formation peu élevé ou à des conditions difficiles peut constituer ici un facteur

de première importance.

Pour les enfants sourds ou malentendants, le plurilinguisme implique l'acquisition de la langue des signes ainsi que de la langue orale et écrite (Conseil fédéral, 2021a). En ce qui concerne ceux atteints de trisomie 21, une étude allemande portant sur 45 enfants monolingues montre que les compétences linguistiques s'acquièrent nettement plus lentement en présence de ce syndrome que s'il n'y a pas de besoins éducatifs particuliers (Sarimski, 2015). Une étude qualitative menée auprès d'enfants atteints de trisomie 21 a par ailleurs permis d'établir que grandir avec deux langues ne perturbait pas l'acquisition de la langue dominante (Trudeau, Bird, Sutton, & Cleave, 2011).

3.1.2 Facteurs d'influence

Le développement du langage chez l'enfant est influencé par la conjonction complexe de multiples facteurs. Deux d'entre eux sont tout particulièrement relevés, à savoir la famille (Attig & Weinert, 2019; Niklas, 2017; Weinert & Ebert, 2013) et les structures d'accueil extrafamilial (Klein & Sonntag, 2017; Tietze, 2001; Weinert & Ebert, 2013; Weinert, Ebert, Lockl, & Kuger, 2012).

S'agissant de la famille, des facteurs tant structurels (niveau de formation des parents, statut socio-économique) que liés au processus d'acquisition (qualité de la stimulation, sensibilité à la langue, etc.) ont été analysés. De nombreuses études mettent en évidence une corrélation entre les caractéristiques structurelles de la famille – en particulier le niveau de formation des parents et le statut socio-économique de ceux-ci – et l'acquisition du langage de leurs enfants (Berthomier & Octobre, 2018; Dealey & Stone, 2018; Weinert & Ebert, 2013, 2017). Comme le

montre une étude longitudinale menée en France auprès de 10 000 enfants (Berthomier & Octobre, 2018), des caractéristiques structurelles telles que le niveau de formation des parents vont de pair avec une qualité plus élevée du processus d'acquisition, par exemple un apport langagier plus exigeant en termes de lexique. Même si les rapports entre des facteurs tels que la formation des parents et la qualité de la stimulation ont été établis, il apparaît que d'autres paramètres comme la sensibilité à la langue et la stimulation langagière se déployant dans le cadre de l'interaction mère-enfant, mais aussi le recours à la littérature enfantine, ont également un impact direct sur le niveau de compétences langagières des enfants de 2 ans (Attig & Weinert, 2019).

Certaines études accordent plus d'importance à la qualité de la stimulation langagière qu'aux facteurs purement structurels tels que la formation et le statut socio-économique (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004; Weinert & Ebert, 2017). Concernant l'influence de la famille, l'effet positif d'activités variées, a été confirmé dans plusieurs études (Berthomier & Octobre, 2018; Mendive, Mascareño, Aldoney, Pérez, & Pezoa, 2020; Weinert & Ebert, 2013; Wirth, Ehlig, Drescher, Guffler, & Niklas, 2019), en particulier en ce qui concerne l'encouragement de la littérature précoce, au travers de moments passés à regarder des livres pour enfants, à aller à la bibliothèque, à lire des histoires à voix haute, etc.,. Autre élément décisif : la richesse de la stimulation, à savoir le recours familial à un lexique varié et étendu dépassant le cadre du vocabulaire quotidien et englobant des notions abstraites (Dickinson & Porche, 2011; Hargis & Pagis, 2020).

Pour les enfants évoluant dans un environnement plurilingue, la stimulation langagière au sein de la famille est également essentielle (Jäkel, Wolke, & Leyendecker, 2012). Plusieurs études ont cherché à établir d'éventuelles différences selon que la langue locale était utilisée ou non par les parents parlant une autre langue première que celle-ci mais en ayant une certaine connaissance. Il a pu être démontré que l'utilisation en famille de la langue locale en plus de la langue d'origine n'influe en rien les compétences des enfants dans la langue locale (Klassert & Gagarina, 2010; Troesch, Keller, Loher, & Grob, 2017).

Il s'avère que la fréquentation d'une structure d'accueil extrafamilial a des effets positifs sur les compétences langagières et cognitives des enfants tant monolingues que plurilingues (Grob, Keller, & Trösch, 2014; Sylva et al., 2004). Chez les seconds, la précocité de la prise en charge, le nombre d'heures de prise en charge dans la structure concernée ainsi que la qualité de celle-ci jouent un rôle central (Becker, 2006; Egert, Sachse, & Groth, 2019; Giesen, Agache, & Leyendecker, 2018; Grob et al., 2014; Klein & Sonntag, 2017). On observe en outre que les caractéristiques structurelles des structures d'accueil à horaire élargi ont une incidence sur l'encouragement dans la langue locale : c'est ainsi que la présence d'une proportion importante d'enfants d'un groupe à caractère ethnique favorise la ségrégation langagière et freine l'acquisition de la langue locale (en l'occurrence l'allemand dans les études concernées) (Becker, 2006; Högrefe & Pomykaj, 2019). L'âge a aussi son importance : il apparaît en effet qu'une augmentation significative des compétences langagières n'intervient que si l'enfant fréquente une structure d'accueil extrafamiliale à un âge précoce et qu'à l'inverse, une fréquentation tardive n'a pas d'impact

(Giesen et al., 2018). Les effets obtenus sont également fonction de l'approche pédagogique adoptée. Ainsi, l'encouragement du langage dispensé sous forme de leçons/d'ateliers séparés ne semble pas donner d'effets tangibles (Giesen et al., 2018) (voir chapitre **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). La qualité du processus d'acquisition joue lui aussi un rôle central (Albers, Jungmann, & Lindmeier, 2009) : certes, la fréquentation d'une structure d'accueil à horaire élargi est bénéfique aux enfants plurilingues, mais à condition que l'apport langagier y soit qualitativement et quantitativement élevé.

Les structures d'accueil extrafamilial sont également propices aux enfants à besoins éducatifs particuliers. Dans leur étude portant sur des enfants à besoins éducatifs particuliers issus de milieux socio-économiques défavorisés, Schochet et al. (2020) ont fait la distinction entre les enfants uniquement stimulés par leurs parents, ceux bénéficiant d'un soutien à domicile et ceux fréquentant une institution. Ils sont parvenus à la conclusion que la fréquentation d'une institution avait un effet positif sur la littératie des enfants conjuguant ce double facteur de risque, à savoir des besoins éducatifs particuliers et un milieu socio-économique défavorisé (Schochet, Johnson, & Phillips, 2020). Dans une étude de suivi réalisée suite à un programme d'intervention, Strain (Strain) a par ailleurs mis en évidence qu'en termes de compétences langagières, les approches inclusives étaient plus bénéfiques aux enfants autistes que les approches séparatives en institution.

3.1.3 Conclusion sur l'acquisition du langage et les facteurs d'influence

La qualité de la stimulation familiale est un facteur d'influence important pour l'acquisition du langage. Les parents qui proposent à leur enfant un accès varié à la langue, lui montrent des livres et verbalisent leurs expériences avec lui favorisent son développement, ce qui se traduit dès le plus jeune âge par de meilleures compétences langagières. L'environnement langagier des enfants étant souvent plus riche et plus varié lorsque les parents disposent d'un niveau de formation plus élevé, il existe une corrélation entre les compétences linguistiques des enfants et la situation socio-économique de leur famille. Cette conclusion vaut non seulement pour le vocabulaire, mais aussi pour la grammaire. Fréquenter une structure d'accueil extrafamilial a également un impact positif sur l'acquisition du langage, en particulier chez les enfants plurilingues (Dearing, Zachrisson, Mykletun, & Toppelberg, 2018; Grob et al., 2014; Weinert & Ebert, 2013), à condition cependant que l'apport langagier soit qualitativement et quantitativement élevé (Albers et al., 2009). Il apparaît également que, outre la qualité des offres, le nombre d'heures de prise en charge dans la structure concernée ainsi que la durée du contact avec la langue locale constituent aussi des facteurs essentiels. Enfin, l'efficacité de l'encouragement du langage dépend de l'approche pédagogique adoptée (Giesen et al., 2018).

3.2 Diagnostic des compétences langagières

Silvana Kappeler Suter

Le diagnostic des compétences langagières est indispensable à la mise en œuvre de mesures ciblées d'encouragement du langage. Consistant à relever, à exploiter et à analyser systématiquement et aussi précisément que possible des informations liées au langage sur une personne donnée, il permet, sur la base des conclusions tirées, de décider de mesures spécifiquement adaptées (Brunner, Stanat, & Pant, 2014). Le diagnostic des compétences langagières peut avoir plusieurs objectifs. Il peut d'une part avoir pour dessein d'identifier un besoin d'encouragement du langage ou un besoin thérapeutique chez un enfant (diagnostic différentiel), et d'autre part de déterminer ou de décrire de manière différenciée le niveau de compétences langagières d'un enfant. Des mesures d'encouragement adéquates seront alors engagées. Comme son nom l'indique, le diagnostic d'évolution s'attache quant à lui à l'évolution des compétences langagières, par exemple pour évaluer l'efficacité d'une mesure (Brunner et al., 2014).

Il existe divers outils d'évaluation du niveau de compétences langagières et de l'évolution du langage chez les enfants d'âge préscolaire. Ces outils peuvent être classés en fonction de la méthode employée, à savoir les tests, les *screenings* et les procédures d'observation et d'évaluation (Lisker, 2011). Leur validité pour évaluer le niveau de compétences langagières d'un enfant d'âge préscolaire dépend de leur qualité. Celle-ci se fonde sur des normes spécifiques, qui découlent pour partie de la psychométrie. Pour ce qui est des tests et des *screenings*, ils s'appuient sur des normes sous-tendues par des techniques de mesure incontestées de

puis les années 1970. Concernant les procédures d'observation et d'évaluation, il manque de tels critères de qualité quantifiables et comparables (Leu, Eckhardt, & Grgic, 2011). Les outils d'évaluation n'ont pas tous la même finalité et ne sont donc pas interchangeables (Wolf, 2020). D'une manière générale, il n'est pas possible de répondre de manière générale à la question de savoir quel type de procédure utiliser dans une situation donnée, mais il faut l'examiner au cas par cas. (Lilian Fried, 2004). Dans ces conditions, le choix des outils d'évaluation doit être motivé par la fonction qu'ils sont amenés à remplir (Lisker, 2011).

3.2.1 Diagnostic d'un besoin d'encouragement du langage ou d'un besoin thérapeutique

Le *screening* est l'outil le plus fréquemment employé pour détecter un besoin d'encouragement du langage ou un besoin thérapeutique chez un enfant et, ainsi, engager des mesures adaptées. Communément utilisé à large échelle, il permet un diagnostic différentiel (Wolf, 2020). Il arrive plus rarement de recourir à des tests ou à des procédures d'observation.

Les *screenings* sont standardisés sans pour autant devoir satisfaire aux impératifs théoriques d'un test. Ils permettent une évaluation globale et la détection rapide et fiable des enfants à risque. Les résultats sont évalués au regard d'une valeur seuil à partir de laquelle les enfants ont besoin d'encouragement du langage. La valeur définie est donc celle à atteindre (Lisker, 2011). L'inconvénient des *screenings* est de ne refléter

qu'une fraction donnée du niveau de compétences langagières et, dans une certaine mesure, d'être trop peu sensibles. En d'autres termes, il est plus facile d'identifier les enfants sans risque que les enfants à risque (McKean et al., 2016; Neumann & Euler, 2013). En outre, les *screenings* doivent avoir une validité pronostique, c'est-à-dire apporter la preuve empirique qu'un déficit détecté à l'âge préscolaire sera très probablement néfaste au développement futur de l'enfant. Or, cette preuve empirique de la validité pronostique fait souvent défaut (Leu et al., 2011).

Lorsque la langue locale est l'allemand, les *screenings* souvent employés sont le Kindersprachscreening (KiSS) (Neumann & Euler, 2013), le Heidelberger Auditive Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE) (Schöler & Brunner, 2008), le Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) (Grimm, 2003a), la méthode Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz in Nordrhein-Westfalen bei 4-jährigen (DELFIN 4) (Fried, 2008) ainsi que le questionnaire d'allemand langue seconde destiné aux parents DaZ-E (Deutsch als Zweitsprache – Elternfragebogen) (Keller & Alexander, 2013). Utilisé dans le canton de Bâle-Ville ainsi que dans d'autres cantons et communes pour déterminer les connaissances des enfants plurilingues dans la langue locale, il permet, un an et demi avant l'entrée à l'école enfantine, d'identifier les enfants maîtrisant insuffisamment l'allemand. Il sert également de base pour imposer ou, tout du moins, recommander un soutien aux enfants dont les besoins d'encouragement du langage ont été établis. Ce questionnaire est disponible en dix langues pour que les parents ne disposant d'aucune connaissance en allemand puissent aussi y répondre (Keller & Alexander, 2013).

Il arrive que les procédures d'observation, les *screenings* et les tests soient combinés ou employés successivement. Ainsi, si un besoin d'encouragement du langage est décelé à l'occasion d'une procédure d'observation ou d'un *screening*, un test peut ensuite être effectué pour déterminer précisément le niveau de compétences langagières de l'enfant (Lisker, 2011).

3.2.2 Diagnostic entrant dans le cadre de mesures thérapeutiques

Lorsque des troubles du développement du langage sont détectés par *screening*, un service spécialisé (p. ex. un service logopédique) réalise un examen complet permettant d'évaluer en détail le niveau de compétences langagières de l'enfant. En général, il est notamment fait recours à des tests de développement du langage.

Ceux-ci sont standardisés et obéissent à des normes. En d'autres termes, ils sont effectués, évalués et interprétés selon des règles précises et sont comparés à des étalons de référence. Ces tests doivent satisfaire à des impératifs théoriques tels que l'objectivité, la fiabilité et la validité, et peuvent porter tant sur l'expression orale que sur la compréhension. Leur inconvénient est cependant de placer l'enfant dans une situation artificielle – et donc peu spontanée – et de n'offrir qu'un aperçu partiel de son niveau de compétences langagières (Lisker, 2011). Figurent parmi ces tests le Test informatisé pour la perception du langage oral (TIPO) (Parrisé & Soubeyrand, 2002), le Kindersprachtest für das Vorschulalter (KISTE) (Häuser, Kasielke, & Scheidereiter, 1994) ou encore le Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) (Grimm, Aktas & Frevert, 2010) et le Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK 2) (Grimm,

2015), les deux derniers cités existant également en version *screening*.

Les tests sont souvent relativement longs à effectuer et à évaluer. Par ailleurs, poser un diagnostic requiert de solides compétences. Dans ces conditions, ces outils ne se prêtent ni à une utilisation à grande échelle dans des structures de type accueil à horaire élargi, ni à un emploi par le personnel éducatif (Wolf, 2020). En règle générale, ils entrent dans le cadre de mesures thérapeutiques et sont en premier lieu effectués par des praticiens formés en conséquence.

3.2.3 Diagnostic entrant dans le cadre de l'encouragement de la langue intégré au quotidien

Un enfant dont le besoin de soutien est avéré peut bénéficier d'un accompagnement soit dans le cadre d'un programme séparé dispensé sous forme de cours/ateliers, soit dans le cadre de l'encouragement de la langue intégré au quotidien. S'il s'agit de cours/d'ateliers – qui se déroulent selon des modalités prédéfinies –, il y participe généralement sans que la procédure diagnostique soit poursuivie – le cas échéant, une évaluation peut être réalisée pendant ou à la fin du programme afin d'en mesurer l'efficacité. S'il s'agit d'un encouragement de la langue intégré au quotidien, la procédure diagnostique est au contraire poursuivie, que la mesure adoptée soit universelle ou basée sur les diagnostics. Dans la plupart des cas, des procédures d'observation et d'évaluation sont menées pour définir les mesures de soutien spécifiques à mettre en œuvre. Un diagnostic peut également s'appuyer sur des procédures d'observation. Pour déterminer les compétences langagières que l'enfant doit acquérir, il est en effet nécessaire d'identifier celles qu'il possède déjà et celles

qu'il ne maîtrise pas encore. L'offre d'encouragement doit tenir compte des conclusions tirées (Wolf, 2020), car sans diagnostic préalable, elle risque, dans le meilleur des cas, de s'avérer peu efficace et, dans le pire des cas, de manquer son but par méconnaissance des lacunes de l'enfant (H. Schneider et al., 2013).

En règle générale, les pédagogues évaluent le développement du langage de l'enfant sur la base de leurs observations effectuées dans le cadre de situations ordinaires du quotidien pédagogique. À l'inverse, la logopédie repose sur une observation systématique et ciblée qui distingue et compare les éléments observés en fonction de classes, de catégories et de normes définies. Les procédures d'observation se prêtent bien aux jeunes enfants. En effet, ceux-ci n'ont pas encore la persévérance, la motivation et les capacités cognitives nécessaires pour être soumis à des tests standardisés.

Ces procédures peuvent toutefois conduire à des erreurs. De plus, elles requièrent de solides compétences diagnostiques, car elles doivent se dérouler selon un processus standardisé et être interprétées avec extrême rigueur selon des critères d'évaluation préétablis (Wolf, 2020). Il est donc essentiel que les observateurs soient spécifiquement formés à ces approches et à leur mise en application (Lisker, 2011). De plus, certains éléments doivent entrer en ligne de compte dans les résultats, en particulier les expériences préalables vécues entre l'enfant et le pédagogue, qui peuvent influencer les conclusions tirées (Leu et al., 2011). Neugebauer et Becker-Mrotzek (Neugebauer & Becker-Mrotzek) reprochent à ces procédures de ne pas intervenir dans un cadre standardisé, car souvent, celles-ci sont menées par des personnes s'attendant, de manière plus ou moins implicite, à observer une

certaine normalité (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2012, S. 24).

Les procédures d'observation les plus connues sont le SISMIK (Ulich & Mayr, 2003), le WESPE (Eichhorn & Liebe, 2006), l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) (Kern & Gayraud, 2010) et l'Inventaire du Développement de l'Enfant (IDE) (Duyme, Zorman, Tervo, & Capron, 2011), mais aussi le KinderDiagnoseTool (KiDiT) (www.kidit.ch) (Walter-Laager, Pfiffner, & Schwarz, 2013), un outil d'observation en ligne destiné à l'observation et à la documentation chez les enfants de 6 mois à 8 ans de dix domaines, dont le langage. Des paramètres d'observation supplémentaires sont proposés pour les enfants plurilingues.

3.2.4 Prise en compte d'autres langues que la langue locale

En règle générale, les méthodes utilisées pour les enfants dont la langue première est la langue locale sont les mêmes que celles employées pour les enfants plurilingues. D'ailleurs, le fait que les normes soient identiques pour les enfants dont la langue première diffère de la langue locale est sujet à critique (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2012). Dans ce contexte, Lengyel (2012) constate que l'adéquation du groupe de référence reste un point non résolu.

Certes, la question d'une évaluation préscolaire du niveau de compétences langagières non seulement dans la langue locale, mais aussi dans la langue première, est souvent soulevée, mais les demandes dans ce sens sont rarement suivies des faits. Parmi les méthodes tenant compte de la langue première et pouvant donc également être appliquées dans la langue première figurent par exemple le Primo-Sprachtest, anciennement

CITO-Test (Duindam, Konak, & Kamphuis) et le SCREEMIK 2 (Wagner, 2008). L'une comme l'autre proposent deux langues en parallèle, à savoir l'allemand et le turc pour le PrimoTest, et l'allemand et le russe pour le SCREEMIK 2, ce qui permet de comparer les compétences langagières tant dans la langue première que dans la langue seconde, en d'autres termes l'allemand.

D'autres méthodes n'évaluent que les connaissances langagières dans la langue locale tout en indiquant néanmoins la langue familiale, la langue d'origine ou la biographie langagière (Lisker, 2011). C'est par exemple le cas de Sismik (Ulich & Mayr, 2003), de Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz in Nordrhein-Westfalen bei 4-jährigen (DELFIN 4) (Lilian Fried, 2009) ou du Kindersprachscreening (KiSS) (Neumann & Euler, 2013). Quant au Lise-DaZ Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache destiné à l'allemand langue seconde (Rosemarie Tracy & Schulz, 2012), il a donné lieu à la mise au point de valeurs normatives fondées sur la durée de contact avec l'allemand (qui est calculée en mois de contact) et sur l'âge chronologique.

3.2.5 Conclusion sur le diagnostic des compétences langagières

Le diagnostic des compétences langagières permet de détecter un besoin d'encouragement du langage ou un besoin thérapeutique chez un enfant et, ainsi, engager des mesures spécifiques (diagnostic différentiel). La plupart du temps, il est posé sur la base d'un screening, dont les modalités et l'interprétation sont peu coûteuses, ce qui favorise une utilisation à large échelle. S'il s'avère que des mesures thérapeutiques sont nécessaires, un examen complet destiné à évaluer

en détail le niveau de compétences langagières de l'enfant est alors effectué – la plupart du temps au moyen d'un test de développement du langage – pour pouvoir mettre en place un encouragement individuel et sur mesure. Les mesures thérapeutiques s'accompagnent d'une réévaluation à intervalles réguliers du niveau de compétences langagières de l'enfant afin de déterminer l'efficacité des actions engagées. Lorsque le diagnostic intervient dans le cadre de l'encouragement du langage intégré au quotidien, il se fonde généralement sur des procédures d'observation et d'évaluation qui, d'habitude, sont menées de manière répétée pour pouvoir engager des mesures de soutien concrètes. De telles méthodes sont utilisées dans les structures d'accueil à horaire élargi et à horaire restreint ainsi que dans les familles de jour.

3.3 Impact de la fréquentation d'un offre d'éducation de la petite enfance

Johanna Quiring et Marianne Zogmal

Le présent chapitre s'attache aux offres d'éducation de la petite enfance et aux approches d'encouragement du langage adoptées par celles-ci. Est examiné dans un premier temps l'impact de la fréquentation des structures concernées, en particulier sur l'acquisition du langage. S'ensuivent ensuite des considérations sur l'importance de la qualité des offres pour assurer l'efficacité des mesures d'encouragement. Une dernière partie est consacré à leur accessibilité.

3.3.1 Fréquentation d'un offre d'éducation de la petite enfance

Les résultats de plusieurs études consacrées à l'impact de la fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance sur le développement du langage chez les enfants sont exposés ci-après. Comme indiqué au chapitre 3.1, il est avéré que la fréquentation d'une telle structure est bénéfique à l'acquisition du langage, notamment chez les enfants issus de familles disposant d'un faible niveau de formation, pour autant que les prestations soient de qualité. Cette conclusion est examinée en détail dans les paragraphes suivants.

La question de l'efficacité d'une offre d'éducation de la petite enfance est complexe : une synthèse des différents travaux montre que la réponse « dépend de ce que l'on entend par garde non parentale (son type, sa qualité), par développement (quel aspect du développement) et par « avoir un effet » (effet positif, négatif, amplitude, persistance de

cet effet) ; cela dépend encore de quel enfant on parle (de la qualité de sa relation avec ses parents par exemple). Il faut noter également le poids important des variables environnementales comme la profession et le niveau de formation des parents ou la stabilité du mode de garde » (Pierrehumbert 1995, cit. in Marcos et al., 2000, p. 57).

Dans une autre synthèse des recherches sur l'effet de l'accueil extrafamilial sur le développement de l'enfant, la grande complexité est également soulignée : plutôt que de poser la question « quels sont les effets de la fréquentation d'un service d'accueil sur le développement de l'enfant ? », les résultats des travaux suggèrent d'évaluer « quels types d'accueil exercent quelle influence sur quel enfant vivant dans quelles circonstances familiales? » (Boyer 2002 cit. in Leprince, 2003, p. 37).

Il s'agit donc de bien différencier les offres proposées. Pour ce faire, celles-ci sont répertoriées dans le tableau 2 ci-après.

Tableau 2 : Offres d'éducation de la petite enfance en Suisse

Offres	Durée	Privé ou public	Facultatif ou obligatoire	Tranche d'âge
Accueil familial de jour (familles de jour)	Quelques jours par semaine ou plus, en fonction des besoins	Caractère privé dans des locaux privés	Facultatif	Toutes les tranches d'âge
Structure d'accueil à horaire restreint	Une fois par semaine pendant 2 heures ou deux heures et demie, ou plusieurs fois par semaine	Institutions privées, associations	Facultatif	2,5-4 ans
Structure d'accueil à horaire élargi	Quelques jours par semaine ou plus, en fonction des besoins	Institutions privées pour la plupart, et institutions privées subventionnées par l'État	Facultatif	0-4 ans et 0-7 ans
École enfantine	Au moins une demi-journée par jour de semaine, au moins cinq demi-journées par semaine	Public (cantonal)	Obligatoire à partir de 4 ans (5 ans dans certains cantons)	4-6 (Tessin 3-6)

3.3.2 Impact de la fréquentation sur le développement du langage

Les structures d'accueil extrafamilial favorisent l'acquisition du langage des enfants âgés de 2 ans environ. Ce constat se fonde sur deux études réalisées en France : une première, récente, à l'occasion de laquelle un questionnaire a été adressé aux parents de quelque 10 000 enfants (Heim, 2021), et une seconde, de 2000, qui a donné lieu à l'observation de 60 enfants (Marcos et al., 2000). Ces études ont mis en évidence des différences entre les offres : les structures d'accueil à horaire élargi favorisent notamment l'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe, autant que l'accueil en petit groupe par des familles de jour favorise la participation à des conversations (Marcos et al., 2000).

Une récente revue systématique de la littérature scientifique consacrée à l'impact de l'accueil institutionnel sur le développement de l'enfant – et englobant 28 études s'attachant aux enfants de 0 à 3 ans – conclut que de telles offres d'éducation de la petite enfance favorisent le développement du langage pour peu qu'elles assurent un accueil stable, que le coefficient d'encadrement soit adéquat et que le travail pédagogique soit de grande qualité (Holl, Vidalón Blachowiak, Wiehmann, & Taubner, 2020).

D'autres études réalisées à l'étranger concluent également que l'accueil extrafamilial institutionnel est bénéfique au développement du langage (Anders, 2013; Ansari & Winsler, 2012; Narea, Toppelberg, Irrázaval, & Xu, 2020). À noter cependant qu'une étude australienne (Hildenbrand, Niklas, Cahrssen, & Tayler, 2017) et une étude nord-américaine plus ancienne

(National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network NICHD 2000) laissent à penser le contraire, aucune différence entre le développement du langage chez les enfants fréquentant une structure institutionnelle et ceux n'en fréquentant pas n'ayant pu être observée. Les auteurs de l'étude australienne estiment que ce résultat est dû au fait que la qualité des offres n'a pas été prise en compte. Cette hypothèse a d'ailleurs été confirmée ultérieurement par une autre étude, qui montre que seule la fréquentation d'une structure de qualité a un impact positif sur l'acquisition de la langue locale chez les enfants allophones (Niklas, Tayler, & Cohnsen, 2018).

L'âge semble aussi être un facteur déterminant : ainsi, une étude néerlandaise portant sur 5375 enfants de 1 à 6 ans parvient à la conclusion que l'accueil extrafamilial n'est bénéfique au développement du langage qu'à partir de l'âge de 18 mois (Luijk et al., 2015).

La participation des enfants à des conversations lors de goûters varie selon le contexte du mode d'accueil. En structure d'accueil à horaire élargi, l'homogénéité thématique des conversations est plus grande, tandis qu'avec une accueillante de famille de jour, la participation et l'introduction de nouvelles thématiques par les enfants sont accrues (Hudelot & Salazar Orvig, 2003, p. 10). Les pratiques éducatives des différents intervenants varient selon le contexte de l'accueil. En comparant les pratiques des mères, des accueillantes en famille de jour, du personnel des structures d'accueil collectives et des enseignants à l'école enfantine, il semblerait que les mères et les accueillantes familiales interviennent plus fréquemment auprès de l'enfant par un guidage, tandis que le personnel des structures d'accueil et les

enseignants favorisent l'autonomie et des d'interventions d'ordre métacognitif (D. Boyer, 1999; Florin, 2006).

En conclusion, il est possible d'affirmer qu'une offre d'éducation de la petite enfance est bénéfique à l'acquisition du langage chez les enfants à partir de l'âge de 18 mois. Parmi toutes les offres existantes, la mieux adaptée n'a pas été clairement identifiée. Comme indiqué dans les études francophones, chacune a des avantages qui lui sont propres. Il convient également d'ajouter que les offres s'inscrivent dans une interaction entre plusieurs éléments – activités à l'intention des enfants, des parents et du personnel éducatif par exemple –, ce qui rend leur étude d'autant plus complexe. Des recherches plus poussées en la matière sont donc nécessaires.

3.3.3 Qualité des offres d'éducation de la petite enfance

En termes d'efficacité, la qualité des offres d'éducation de la petite enfance est déterminante : un rapport de synthèse des différentes recherches comparant l'école maternelle en France avec l'accueil en structure d'accueil collectif constate l'hétérogénéité des lieux et considère qu'il s'agit moins de comparer de façon générale, mais de s'intéresser aux facteurs qui favorisent le développement des enfants et notamment le développement langagier (Florin, 2004). Les éléments de qualité nécessaires sont « l'attention qui leur est portée, l'adéquation aux besoins individuels, la stabilité du personnel, variables qui ne sont pas complètement indépendantes de la formation ou de l'expérience des professionnels ou du ratio adultes-enfants, mais qui ne peuvent s'y réduire » (Florin, 2004, p. 62).

Une étude allemande portant sur 1331 enfants âgés entre 2,5 et 4 ans révèle que des interactions adultes-enfant de qualité intervenant dans le cadre d'offres d'éducation de la petite enfance a un effet bénéfique sur la grammaire et le vocabulaire. Un impact positif est également constaté lorsque les interactions à la maison sont de qualité. Si les interactions sont de qualité comparable et élevée tant à la maison que dans la structure fréquentée, les retombées positives sur le vocabulaire se cumulent (Schmerse et al., 2018). De même, un matériel de qualité – éventail complet et diversifié de jeux et de jouets par ex. – profite au développement du vocabulaire (Becker, 2010). Les effets positifs des offres de qualité sur les compétences cognitives et langagières perdurent jusqu'à l'adolescence et l'âge adulte (Anders, 2013).

En résumé, la qualité des offres d'éducation de la petite enfance (non seulement en ce qui concerne les interactions, mais aussi le matériel ludique) est d'une importance capitale pour que les enfants puissent développer au mieux leurs compétences langagières. Les sous-chapitres suivants proposent d'examiner dans quelle mesure la fréquentation de structures d'accueil peut bénéficier aux enfants présentant des particularités, qu'ils soient par exemple allophones ou issus d'un milieu défavorisé.

3.3.4 Impact de la fréquentation sur les enfants allophones et/ou à risque sur le plan langagier

La qualité des offres d'encouragement précoce est tout particulièrement déterminante chez les enfants allophones. L'étude NUBBEK (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung) menée en Allemagne auprès de 929 enfants de 2 ans est parvenue à la conclusion que la qualité

de l'offre était plus importante pour les 255 d'entre eux issus de Turquie ou de Russie que pour les autres, qui étaient d'origine allemande. Elle relève de plus que lorsque la qualité de l'offre est faible ou moyenne, aucune différence n'est constatée avec les enfants évoluant exclusivement au sein de leur famille (Beckh, Mayer, Berkic, & Becker-Stoll, 2014).

Plusieurs autres études ont également permis d'observer que la fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance favorisait l'acquisition de l'allemand chez les enfants allophones (Becker, 2006, 2010; Egert et al., 2019; Klein & Sonntag, 2017), qui parvenaient même à rattraper le niveau des enfants germanophones s'ils commençaient à fréquenter une telle structure à l'âge de 3 ans ou moins (Giesen et al., 2018). En revanche, elles concluent qu'un groupe composé d'un grand nombre d'enfants de même langue première est défavorable à l'apprentissage de l'allemand par effet de ségrégation linguistique (Becker, 2006).

Une étude bâloise portant sur 600 enfants et ayant suscité un vif intérêt a montré qu'il en était de même pour la Suisse : dix-huit mois avant l'entrée à l'école enfantine, quatre enfants allophones sur cinq présentaient un besoin d'encouragement du langage. Or, plus la fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance intervenait tôt, plus l'encouragement du langage mené dans ce cadre portait ses fruits. Selon les résultats de l'étude, il est recommandé d'intensifier le contact avec la langue locale à l'âge de 2-3 ans au plus tard. Le nombre d'heures hebdomadaires passées dans une structure d'éducation de la petite enfance a lui aussi son importance, quatorze à vingt-et-une heures semblant être l'idéal. Il apparaît au demeurant que chez les enfants allophones, la fréquentation d'une structure est profitable

à l'acquisition de l'allemand dès deux demi-journées par semaine, même si, au vu des résultats, cette fréquence est insuffisante pour combler les lacunes par rapport aux enfants dont la langue première est l'allemand. Par ailleurs, l'étude a mis en évidence la corrélation entre qualité de l'offre proposée et niveau de compétences langagières de l'enfant (Grob et al., 2014).

Une analyse de la littérature scientifique internationale aboutit à des conclusions similaires : au Canada francophone, une recension de plusieurs études portant sur les effets de l'accueil extrafamilial pour des enfants en situation de négligence parentale constate des retombées positives concernant leur développement langagier, et notamment « sur le plan du vocabulaire (réceptif et expressif) » (Julien, 2016, p. 117). Cet effet positif est associé à une « fréquentation à temps complet (>30 heures par semaine), l'entrée précoce (<1 an) et la qualité élevée des structures d'accueil » (Julien, 2016, p. 117). Une étude menée aux États-Unis confirme elle aussi l'importance pour les enfants allophones d'être accueillis dans des structures d'accueil extrafamiliales à un rythme suffisant – et de préférence sur des journées entières plutôt que sur des demi-journées (Bingham & Hall-Kenyon, 2013).

Des retombées positives ont également été constatées chez les enfants provenant de familles au faible niveau de formation et intégrant très tôt une structure d'éducation de la petite enfance (Anders, 2013; Yazejian et al., 2017). Selon une étude nord-américaine sur le programme Early Head Start mené aux États-Unis, les enfants de 3 ans issus de milieux socio-économiques défavorisés surpassaient les autres du même âge sur le plan du développement du langage. Il a également été observé que les résultats étaient particulièrement bons lorsque les enfants

bénéficiaient à la fois d'une offre d'accueil et d'un programme de visite à domicile (Love, Kisker, & Ross, 2005).

3.3.5 Accessibilité des offres d'éducation de la petite enfance

Étant donné que les offres d'éducation de la petite enfance favorisent l'acquisition du langage chez les enfants issus d'un milieu pluri-lingue ou présentant des facteurs de risque, se pose la question de l'accessibilité de ces offres.

Une offre d'éducation de la petite enfance peut être considérée comme universelle lorsqu'elle est destinée à l'ensemble des enfants d'un territoire donné. Comme en témoigne une étude norvégienne de grande ampleur menée dans le cadre de l'élargissement d'une offre à l'intention des enfants à partir d'1 an (Dearing et al., 2018), une telle approche a des effets positifs sur le développement du langage de ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Ce résultat va à l'encontre des initiatives axées sur des enfants en particulier – qui sont très populaires aux États-Unis –, et témoigne de la pertinence d'une offre universelle (Dearing et al., 2018). Il est important de souligner que les offres d'éducation de la petite enfance doivent être proposées en suffisance, car « en cas de pénurie de places d'accueil, ceux qui en pâtiront sont avant tout les parents qui s'y connaissent peu et qui, de prime abord, se montreront réticents face à de nouvelles offres (Baumert, 2011, p. 56).

En Suisse, le rapport de la Commission fédérale des migrations et du Secrétariat d'État aux migrations (2012) formule la re-

commandation suivante : « L'encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire doit s'inscrire dans une approche intégrative globale qui, tout en tenant compte des besoins spécifiques des migrants, vise un encouragement précoce destiné à tous les groupes de population. Les structures ordinaires – services, groupes de jeu, centres de consultation, etc. – doivent bénéficier d'un soutien pour identifier les besoins de ces groupes cibles et y répondre de manière constructive. » (Klausener et al., 2012, p. 19). La Suisse est encore loin d'atteindre ce but : en 2017, environ 41 % des enfants de moins de 3 ans fréquentaient une structure d'éducation de la petite enfance (accueil à horaire élargi ou restreint) et, dans les structures d'accueil à horaire élargi, les enfants étaient pris en charge à raison de 18 heures par semaine en moyenne, ce qui est nettement inférieur à la moyenne européenne. L'offre d'éducation de la petite enfance proposée en Suisse diffère fortement d'une région et d'une commune à une autre (Schwab et al., 2014 cit. in Faeh & Vogt, 2021, p. 15).

En ce qui concerne le financement des structures d'accueil à horaire élargi, les coûts imputables aux parents et la participation des pouvoirs publics varient aussi très fortement (Stern, Schultheiss, Fliedner, Iten, & Felfe, 2015). Il s'avère par ailleurs qu'en Suisse, les familles à la fois issues de la migration et socialement défavorisées placent moins souvent leurs enfants en structure d'accueil à horaire élargi (Bonoli & Champion, 2015; Burger, Neumann, & Brandenburg, 2017). Les motifs invoqués sont les mêmes que ceux des familles originaires de Suisse, à savoir les coûts, la distance géographique, la pénurie de places ou encore les horaires de travail incompatibles avec les heures d'ouverture. Si les enfants d'origine étrangère fréquentent moins sou-

vent une telle structure, ce n'est pas nécessairement parce que leur famille est moins demandeuse, mais surtout parce que les conditions d'une fréquentation ne sont pas réunies. Selon une étude genevoise, nombre de parents issus de la migration sont favorables aux offres d'éducation de la petite enfance, car elles sont pour leurs enfants un moyen d'apprendre la langue locale (Le Roy-Zen Ruffinen, 2005, p. 181). L'importance de structures accessibles à tous les enfants est souvent mise en exergue dans les études. Dans un rapport, le Conseil suisse de la science et de la technologie (CSST) estime que la formation est avant tout une problématique de nature sociale et économique (Egger, 2011). Le rapport du Conseil fédéral sur les résultats du Programme national de prévention et de lutte contre la pauvreté 2014-2018 relève que l'encouragement précoce contribue de manière efficace à prévenir la pauvreté lorsque les offres sont accessibles (facilement atteignables, abordables financièrement, compréhensibles et utiles) pour les familles socialement défavorisées, de haute qualité pédagogique (confiées à du personnel qualifié et soumises régulièrement à des contrôles de qualité), et mises en œuvre en étroite collaboration avec les parents (Conseil fédéral, 2018).

En conclusion, il apparaît que les familles dont les enfants présentent un risque sur le plan langagier sont justement celles qui n'ont pas suffisamment accès aux offres d'éducation de la petite enfance et que, d'une manière générale, les disparités sont grandes entre les régions.

3.3.6 Enfants à besoins éducatifs particuliers

Bien que le droit à l'éducation pour tous les enfants dès la naissance soit ancré dans la Constitution fédérale, l'inclusion de ceux présentant des besoins spécifiques particuliers n'en est qu'à ses premiers pas (Fischer, Häfliger, & Pestalozzi, 2021). En 2015, ils n'étaient que peu à fréquenter une structure d'accueil à horaire élargi de la ville de Zurich. Il n'existe pas à l'échelle nationale de données permettant d'avoir une vue d'ensemble de la situation dans l'ensemble de la Suisse (Lütolf & Schaub, 2017, 2019). Dans le cadre de leur étude exploratoire portant sur l'observation en structure d'accueil à horaire élargi d'enfants présentant ou non des besoins éducatifs particuliers, Lütolf et Schaub constatent (p. 187) que « les enfants à besoins éducatifs particuliers participent activement aux activités » et que « les jeux en commun entre les enfants avec ou sans besoin éducatifs particuliers revêtent une grande importance en termes de participation et d'interactions ». En ce qui concerne les enfants aux capacités communicationnelles restreintes, les professionnels ont pour rôle de développer leurs possibilités d'interaction et de les aider à communiquer. Un concept sous-tendu par les résultats des recherches en la matière a été mis au point à l'intention des structures d'accueil à horaire élargi pour guider celles-ci sur la voie d'une plus grande inclusion et d'une participation accrue des enfants à besoins éducatifs particuliers (Lütolf & Schaub, 2021). Jusqu'à présent, une telle approche est adoptée dans le cadre d'initiatives privées et n'est pas soutenue par les pouvoirs publics (Lütolf & Schaub, 2019).

Pour ce qui est des enfants sourds ou malentendants, des besoins se font ressentir en termes d'encouragement précoce du multilinguisme, et ce dans tant dans la langue des signes que dans la langue orale. Un rapport du Conseil fédéral (Conseil fédéral, 2021) relève de grandes lacunes dans ce domaine.

Si les offres universelles sont préférables aux programmes d'encouragement séparés, c'est aussi pour éviter que des troubles de l'acquisition du langage soit diagnostiqués chez de jeunes enfants qui ne présentent pourtant pas de tels troubles. L'acquisition du langage des jeunes enfants varie individuellement. Certains « retards » peuvent se résorber au cours du développement des enfants. Une recherche sur les processus d'identification des enfants à besoins spécifiques dans les structures d'accueil d'une commune suisse montre la flexibilité des catégories établies et l'importance du processus de diagnostic des difficultés langagières. Sur l'ensemble des enfants considérés initialement à besoins spécifiques, 20% d'entre eux ne le sont plus quelques mois après leur signalement (Jendoubi & Pecorini, 2014, p. 33). À l'inverse, la fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance permet un dépistage précoce des troubles du développement, notamment du langage.

Les différents travaux de recherche portant sur le rôle du champ de la petite enfance pour le développement du langage des enfants à besoins spécifiques soulignent l'importance des contextes d'accueil pour le repérage précoce des enfants (Masson, 2014). Afin de faciliter ce repérage précoce, la collaboration entre des logopèdes, des professionnels de la petite enfance et des parents permet de mieux sensibiliser aux différents facteurs de risque (Masson, 2014).

Seules de rares études portant sur les effets de la fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance chez les enfants à besoins éducatifs particuliers ont été répertoriées. Les recherches sur ce sujet sont donc lacunaires et doivent être poursuivies. De même, il est nécessaire de mener des recherches sur la manière d'inclure et de mieux soutenir les enfants à besoins particuliers et aux facteurs de risque multiples. À noter cependant une étude américaine, selon laquelle la fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance a un impact positif sur l'acquisition ultérieure de l'écrit chez les enfants issu d'un milieu socio-économique défavorisé et qui, dans le même temps, présentent potentiellement un besoin éducatif particulier (double risque) (Schochet et al., 2020).

3.3.7 Conclusion sur l'impact de la fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance

La fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance étant bénéfique à l'ensemble des enfants, l'approche à privilégier est celle d'une offre universelle accessible à tous. Il est tout particulièrement important que les enfants allophones et/ou issus de milieux socio-économiques défavorisés puissent profiter dès leur plus jeune âge (entre 18 mois et 3 ans) d'une offre de ce type, et ce à un rythme soutenu (environ 14 à 21 heures par semaine). Dans ces conditions, l'accès aux structures d'accueil à horaire élargi apparaît comme un enjeu majeur et favorise l'égalité des chances. Il est également important que les enfants plurilingues à besoins éducatifs particuliers puissent fréquenter une structure d'éducation de la petite enfance. Pourtant, certains n'y ont qu'un accès limité. L'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers dans les offres d'éducation de la petite enfance est une thématique à développer et à approfondir, et les recherches en la matière doivent être poursuivies.

3.4 Offres d'encouragement précoce du langage

Johanna Quiring et Marianne Zogmal

Le présent chapitre s'attache aux différentes approches d'encouragement précoce du langage telles que proposées dans les offres d'éducation de la petite enfance ainsi qu'à leurs effets. Sont ainsi examinées les programmes d'encouragement du langage, l'encouragement du langage intégré au quotidien, la manière d'appréhender les langues premières et l'emploi de supports tels que les livres pour enfants. Le chapitre se clôt sur des réflexions et des conclusions portant spécifiquement sur les enfants à besoins éducatifs particuliers.

3.4.1 Classification des concepts relatifs aux approches d'encouragement du langage

Fréquenter une structure d'éducation de la petite enfance est pour l'enfant l'occasion d'être encouragé dans le développement de son langage par des professionnels. Il existe dorénavant de nombreuses approches différentes, dont une classification est proposée ci-après. Au vu de la littérature germanophone et francophone, et plus généralement des publications internationales, quatre dimensions permettent de distinguer les offres les unes des autres :

1. Les modalités d'**intégration** de l'encouragement du langage **dans le quotidien pédagogique** : certaines approches ont un caractère plutôt additif, c'est-à-dire qu'un programme supplémentaire est proposé en dehors du quotidien ordinaire d'une structure de la petite enfance. Les approches intégrées au

quotidien, quant à elles, ont pour objectif d'encourager le langage en continu dans les situations de la vie quotidienne (Kammermeyer & Roux, 2013).

2. La **conception** de l'encouragement du langage : l'encouragement du langage peut être situé. Dans ce cas, le professionnel identifie un potentiel d'encouragement dans une situation donnée (acquisition du vocabulaire par exemple) et réagit de manière adaptative via des stratégies ajustées. L'encouragement peut aussi être structuré et se déployer dans le cadre d'un programme. Souvent, l'objectif est ici de développer systématiquement certaines compétences.
3. Le **contenu** de l'offre d'encouragement du langage : souvent, les programmes se concentrent sur un aspect spécifique du langage (conscience phonologique, vocabulaire). D'autres approches cherchent à développer les compétences langagières de manière plus globale et se concentrent donc sur tous les aspects du langage (W. Schneider, 2018; Wolf, 2020).
4. Le **groupe cible** de l'encouragement du langage : les approches universelles sont destinées à tous les enfants, tandis que celles dites compensatoires, ci-après désignées sous le terme d'approches sélectives, s'adressent aux enfants présentant un certain risque de troubles développement du langage.

La manière dont sont agencées et pondérées ces quatre dimensions permettent de mieux différencier les types d'offres propo-

sées. C'est ainsi que deux grandes catégories d'approches peuvent être identifiées : l'encouragement du langage dispensé sous forme de programmes, et l'encouragement du langage intégré au quotidien (tableau 3).

Tableau 3 : Approches de l'encouragement du langage

Programme d'encouragement du langage		Encouragement du langage intégré au quotidien
Additif	Intégration	intégré au quotidien
systématique programmatique	Conception	situatif adaptatif
certains aspects de la langue	Contenu	tous les aspects du langage
sélectif	Groupe cible	universel

L'affectation à une catégorie n'est pas systématique. C'est surtout vrai pour la dimension « groupe cible », qui peut aussi bien être affectée à l'une ou l'autre catégorie. En effet, il existe des programmes dont la perspective est universelle, car ils s'appliquent à tout un groupe. De même, certaines offres d'encouragement du langage intégré au quotidien sont sélectives, car elles sont conçues pour des enfants présentant certains risques liés au langage.

Les deux catégories sont présentées plus en détail ci-après.

Les **programmes d'encouragement du langage** présentent généralement un haut degré de structuration. La plupart du temps, l'encouragement dispensé dans ce cadre intervient dans un espace dédié et en petits groupes. Il s'effectue selon des instructions précises et prend par conséquent la forme de séquences se succédant selon un ordre déterminé. Par ailleurs, le matériel est sou-

vent prédéfini. Le plus souvent, les programmes abordent un ou plusieurs aspects langagiers et sont de durée relativement courte, soit quelques semaines à quelques mois. En règle générale, ils sont destinés aux enfants qui présentent certains risques liés au langage (Wolf, 2020). Leur conformité aux exigences données doit être assurée, ce qui peut s'avérer exigeant dans le quotidien pédagogique et suppose une bonne mise au courant du personnel éducatif.

L'**encouragement du langage intégré au quotidien** est un soutien ciblé et adaptatif du processus d'acquisition naturelle du langage qui est mis en œuvre durant tout le temps où l'enfant fréquente la structure d'éducation de la petite enfance. Il a pour cadre les activités de tous les jours. Par des stratégies concrètes, il vise à favoriser le développement de tous les aspects du langage. Étant donné qu'il ne s'appuie pas sur des séquences préparées et planifiées à

l'avance, mais consiste à s'adapter rapidement au contexte ainsi qu'aux besoins et prérequis individuels de l'enfant, il pose des exigences élevées aux équipes pédagogiques, qui doivent posséder de solides qualifications.

L'efficacité des différentes approches a fait l'objet d'un certain nombre d'études. Certes, les résultats de ces travaux permettent de formuler des hypothèses sur les démarches prometteuses pour le développement du langage de l'enfant, mais il y aurait encore beaucoup à faire en matière de recherche. Une revue de littérature portant sur 190 études publiées entre 1975 et 2015 sur l'encouragement du langage chez les enfants conclut que si quelques-unes d'entre elles sont bien documentées et validées, elles n'en sont pas moins lacunaires : c'est ainsi que, par exemple, les connaissances sur l'encouragement du langage chez les enfants de moins de 3 ans font défaut. De plus, rares sont les études fondées sur de larges échantillons (>200) (Walker et al., 2020). Les sous-chapitres suivants présentent diverses démarches, dont l'efficacité est ensuite discutée.

3.4.2 Programmes d'encouragement du langage

Les programmes d'encouragement du langage adoptent généralement une perspective sélective. En d'autres termes, ils s'adressent à des enfants présentant des particularités – enfants allophones, présentant un risque lié au développement du langage car issus par exemple d'un milieu défavorisé, etc. Exceptionnellement, ces programmes peuvent adopter une perspective universelle. Dans l'espace germanophone, par exemple, il existe la méthode de Würzburg Hören, lauschen,

lernen, dont l'efficacité a fait l'objet d'importantes recherches. Cette méthode s'adresse aux enfants à partir de 4 ou 5 ans (Jäger, 2018; Küspert & Schneider, 2008).

En Allemagne, un programme d'encouragement introduit dans les structures d'accueil de la petite enfance porte sur différents aspects de la langue (vocabulaire, compréhension, grammaire, attitude communicative, conscience phonologique). Il s'avère cependant que peu d'études sont en mesure de démontrer les effets d'un programme particulier d'encouragement du langage (Kammermeyer, Roux, & Stuck, 2013, p. 5): C'est la raison pour laquelle l'accent est mis de plus en plus sur la qualité des processus, en particulier sur le soutien à l'apprentissage en petits groupes, y compris en dehors du cadre du programme (Kammermeyer, Roux, & Stuck, 2011).

Aux Etats-Unis, un large programme (EX-CELL) dispensé par des professionnels ayant bénéficié au préalable d'une formation ou d'un coaching a été lancé pour encourager le langage. Des résultats positifs ont été enregistrés chez les enfants de 3 ans ayant été observés (vocabulaire, placement de l'accent tonique sur les mots, alphabet), mais ceux-ci ne sont pas parvenus à conserver leur avance sur les autres enfants qui n'ont débuté le programme qu'à partir de 4 ans (Hindman & Wasik, 2017). En conclusion, s'il s'avère que les programmes d'encouragement à perspective universelle peuvent dans certains cas être bénéfiques à la littératie à partir de 4 ans (Wolf, 2020). Rien n'indique pour l'instant que de tels programmes sont efficaces chez les enfants plus jeunes.

Les résultats sont aussi décevants en ce qui concerne les programmes d'encouragement du langage conçus pour les enfants dont l'allemand est une deuxième ou une troisième langue. C'est ainsi que trois programmes d'encouragement fondés sur des théories du langage (Polotzek et al., 2008), à savoir les programmes *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern* selon Penner, *Sprachliche Frühförderung* selon Tracy et *Deutsch für den Schulstart* selon Kaltenbach et Klages, n'ont pas démontré d'effets supérieurs à ceux obtenus avec les offres d'éducation de la petite enfance sans programme d'encouragement spécifique (Hofmann, Polotzek, Roos, & Schöler, 2008). Il en va de même pour les programmes *Sag' mal was* et *Handlung und Sprache*. Avec *Sag' mal was*, un personnel formé dispense un encouragement à de petits groupes d'enfants allophones un à deux ans avant l'entrée à l'école enfantine, et ce à raison de 3 à 6 heures par semaine (ce qui correspond à au moins 120 heures d'encouragement sur une année). (Weber & Bacher, 2001). Il apparaît que les enfants ayant particulièrement besoin d'être soutenus font certes des progrès significatifs, mais pas davantage que ceux qui fréquentent une structure sans encouragement spécifique (Lee, Jahn, & Tietze, 2014). Pour ce qui est du programme *Handlung und Sprache* qui met surtout l'accent sur le vocabulaire, seuls de légers effets à court terme sur le développement des capacités de production de phrases ont été mis en évidence (Wolf, 2020, p. 101).

Dans l'espace francophone, des programmes spécifiques pour l'encouragement précoce du langage sont extrêmement rares et les différentes recherches recensées évoquent uniquement le programme *Parler bambin* (Zorman et al., 2011, p. 4f). Ce programme a été institué

dans deux structures d'accueil à Grenoble (France), dans les quartiers avec une forte densité de familles en situation de vulnérabilité sociale. Le programme cherche à soutenir les enfants avec des difficultés d'acquisition du langage et il cible son intervention en fonction des capacités linguistiques des enfants, mesurées par le nombre de mots produits. Le personnel éducatif des structures d'accueil offre des ateliers de langage à des petits groupes de deux à trois enfants (trois ateliers hebdomadaires de 20 minutes chacun). L'évaluation de ce programme montre des augmentations des résultats dans certains tests entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Cependant, dans les situations de tests proches d'une situation naturelle, aucune différence significative entre les deux groupes n'est constatée concernant l'acquisition du vocabulaire (Nocus & Florin, 2018; Zorman et al., 2011), mais le programme semble induire une plus grande participation aux interactions langagières (De Chaisemartin, Daviot, Gurgand, & Kern, 2021; Nocus & Florin, 2018; Zorman et al., 2011).

Il existe aussi des programmes d'encouragement qui n'ont pas fait l'objet d'évaluation publiée et qui s'adressent aux enfants allophones. C'est par exemple le cas en Suisse de *Wunderfitz und Redebilitz* qui, selon la langue locale et indépendamment des offres régulières d'éducation de la petite enfance, propose un encouragement de l'allemand ou du romanche dans le cadre de séquences de trente minutes hebdomadaires. Vu l'absence de résultats positifs dans d'autres programmes similaires, il y a lieu de s'interroger sur l'efficacité de cette offre.

Le programme *Parler bambin* a donné lieu à de vives controverses en France. Les critiques formulées ici valent aussi pour les

autres programmes décrits dans ces pages. Elles portent sur une perspective utilitariste sur le langage, limité à un dénombrement du vocabulaire (Golse, 2018), et soulignent que le langage ne se limite pas à une dimension opérationnelle, mais qu'il se construit dans des relations et interactions significatives pour l'enfant (Bouve, 2015). De façon générale, les critiques relèvent que l'OCDE préconise d'éviter des approches compensatoires (Rayna, 2018), qui risquent de renforcer les effets de ségrégation (Bonnafé & Cabrejo Parra, 2018). Des programmes ponctuels et compensatoires cherchent à réduire les coûts des inégalités sociales (Garnier, 2018) sans instaurer un véritable service public de la petite enfance (Boulidard & Coudroy, 2018).

L'approche diagnostique est également critiquée en tant que perspective trop normée du développement des jeunes enfants (Ben Soussan & Rayna, 2018) et comme un « déficit démocratique » (Vandenbroeck, 2018, p. 272) qui exclut les parents des démarches entreprises. Par ailleurs, une approche basée sur des programmes imposerait un « formatage professionnel » du personnel éducatif (Patras Mériaux & Desrumaux, 2018, p. 69).

En résumé, il apparaît que dans l'espace francophone, les programmes d'encouragement du langage sont critiqués à propos de leur approche cloisonnée (prise en charge séparée des enfants dont la langue première n'est pas le français). Dans l'espace germanophone, les programmes structurés d'encouragement du langage – pour certains à perspective sélective – avaient la préférence au tournant du siècle. Cependant, suite à leurs résultats pour la plupart décevants en termes d'efficacité, l'attention s'est portée de plus en plus sur des démarches d'encouragement intégré au quotidien (Kammermeyer

& Roux, 2013), qui semblent particulièrement prometteuses pour les enfants jusqu'à 3 ans (Egert & Hopf, 2016).

3.4.3 Encouragement du langage intégré au quotidien

L'encouragement du langage intégré au quotidien dépend beaucoup de la manière dont procèdent les professionnels. Les compétences que ceux-ci doivent mettre en pratique sont largement en lien avec leur capacité à mobiliser les interactions langagières comme ressources de travail (Filliettaz, 2012). Ce type d'approche suppose de susciter des interactions permettant aux enfants de développer et d'élargir leurs compétences langagières dans un contexte de tous les jours et, partant, de les encourager en fonction d'objectifs de développement élaborés spécifiquement. D'après une étude d'observation suisse, la qualité de l'interaction est élevée en termes de relation professionnel-enfant, mais pas en termes d'activation cognitive (Perren, Frei, & Herrmann, 2016). Des études internationales indiquent également que dans les situations de la vie quotidienne, les stimulations langagières individuelles donnent des résultats insuffisants (Bouchard et al., 2010; Torr & Pham, 2016) et que, si la qualité des processus langagiers évolue, elle n'atteint qu'un niveau moyen (Kammermeyer & Roux, 2013). Plusieurs études mettent en évidence une relation entre modalités d'interaction langagière et évolution langagière de l'enfant (Majorano, Cigala, & Corsano, 2009). C'est par exemple vrai lors des jeux libres (Goble & Pianta, 2017; McLeod, Kaiser, & Hardy, 2019), mais aussi au moment des repas (Barnes, Grifenhagen, & Dickinson, 2020). Dans le cadre d'une étude de grande ampleur portant sur 1131 enfants résidant en Norvège, il a pu

être établi que la fréquentation à l'âge de 3 ans d'une structure appliquant des processus langagiers de qualité avait un impact positif sur le vocabulaire à l'âge de 5 ans. L'effet est certes minime (plus faible que l'incidence des capacités langagières des enfants en début d'étude), mais montre néanmoins que lorsque l'environnement est linguistiquement riche et que le personnel éducatif est réactif dans son dialogue avec l'enfant, le développement du langage de l'enfant évolue positivement en termes de vocabulaire (Hansen & Broekhuizen, 2020).

De manière générale, l'approche intégrée au quotidien cherche à encourager le langage par l'augmentation de la qualité des processus langagiers. Le personnel éducatif est donc formé à identifier dans les situations du quotidien le potentiel d'encouragement du langage et à l'exploiter. Dans ce contexte, des études ont été menées pour déterminer si la formation continue modifiait l'interaction langagière entre les professionnels et les enfants (voir chapitre 3.6.5) et si, par ailleurs, une amélioration des compétences langagières était observée chez les enfants. Il s'agissait donc de démontrer statistiquement que les enfants encouragés par le biais d'un concept spécifique avaient davantage amélioré leurs compétences langagières que ceux fréquentant une offre de la petite enfance ne proposant pas ce concept. Au terme d'analyses minutieuses menées en Allemagne, il s'est avéré qu'un certain nombre de concepts d'encouragement du langage intégré au quotidien avaient des effets positifs sur les compétences langagières des enfants (Egert & Hopf, 2016, 2018b). Il s'agit des suivants : *Bewegte Sprache* (Madeira Firmino, Menke, Ruploh, & Zimmer, 2014), le *Fellbach Projekt* (Beckerle, 2017), le *Heidelberger Interaktionstraining (HIT)* (Buschmann, Jooss,

Simon, & Sachse, 2010; Buschmann & Sachse, 2018) et *Fühlen – Denken – Sprechen* (BiSS, 2019; von Salisch, Hormann, Cloos, Koch, & Mähler, 2021). En ce qui concerne le concept *Mit Kindern im Gespräch*, une amélioration sur le long terme a jusqu'à présent été mise en évidence au niveau des pratiques langagières des professionnels (Kammermeyer, Leber, et al., 2019), sans que des effets soient pour l'instant constatés du côté des enfants (Lee et al., 2014).

Dans leur revue de littérature portant sur les effets de l'encouragement du langage intégré au quotidien, Egert et Hopf (2018a, p. 280) concluent à de premiers éléments indiquant qu'une optimisation entre enfant et professionnel des processus d'interaction axés sur le milieu de vie peut contribuer à encourager, par une approche intégrée au quotidien, le développement de certains aspects langagiers. Les études réalisées depuis vont dans le même sens ; il apparaît par exemple que le concept d'encouragement *Fühlen – Denken – Sprechen* est source de progrès pour les enfants. Leurs processus de traitement langagier étaient plus complexes, leur mémoire auditive était meilleure en termes d'assimilation des règles morphologiques ainsi que de compréhension et de mémorisation de phrases, ce qui s'explique par la longueur des échanges et des dialogues. Parce que ceux-ci étaient plus longs, ils donnaient davantage l'occasion aux enfants de reproduire un modèle et de se corriger. En ce qui concerne le vocabulaire expressif, un léger effet compensatoire a même été constaté chez les enfants pour qui l'allemand était une deuxième ou une troisième langue. En d'autres termes, ces enfants ont pu rattraper leur retard en termes de vocabulaire par rapport à ceux ayant l'allemand pour langue

première (Skowronek, Hormann, Sting, & Mähler, 2021). D'autres concepts et études insistent sur le potentiel de l'encouragement précoce du langage (Barkow & Müller, 2016; Gogolin et al., 2011; Jampert, Best, Guadatiello, Holler, & Zehnbauer, 2007; Lisker, 2013; Löffler & Vogt, 2020; Zimmer & Madeira Firmino, 2015).

En Suisse romande, le programme *Parle avec moi* s'adresse à tous les enfants, quel que soit leur niveau de développement du langage. En complément aux activités destinées aux enfants, il a une dimension de formation et d'accompagnement des équipes éducatives, mission qui est assurée par des éducatrices référentes spécialement formées (Fillietaz & Zogmal, 2021). En Suisse alémanique, les diverses initiatives s'appuient sur l'encouragement du langage intégré au quotidien (Isler, Kirchhofer, Hefti, Simoni, & Frei, 2017; Kannengieser, Kappeler Suter, Aggeler-Lätsch, & Plangger, 2013; Löffler & Vogt, 2020).

En principe, l'encouragement du langage intégré au quotidien adopte une perspective universelle et se veut bénéfique à tous les enfants par la qualité des processus éducatifs en général ainsi que le recours à des stratégies langagières adaptatives. Certains éléments indiquent que ce type d'encouragement est aussi efficace chez les enfants dont la langue familiale n'est pas la langue locale ou qui sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Aux Etats-unis, il s'avère que les enfants dont le niveau socio-économique est faible ou la langue première autre que l'anglais améliorent fortement leurs compétences langagières s'ils fréquentent une structure d'éducation de la petite enfance dans laquelle l'accent est mis sur la qualité des processus éducatifs en général (Kemp, 2014).

En Allemagne, l'ensemble des professionnels d'une structure d'accueil de la petite enfance ont été formés à une pratique langagière favorable, par la réalisation et l'analyse de films de leur propre comportement langagier sur le terrain. Indépendamment de leur contexte linguistique ou culturel, tous les enfants du groupe étudié ont fait preuve de capacités lexicales plus élevées que ceux du groupe témoin (Kemp, 2014; Schröder, Dintsioudi, List, & Keller, 2019). Toujours en Allemagne, le projet pilote FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), qui repose sur le principe de l'éducation linguistique inclusive et continue de la langue académique et le diagnostic des compétences linguistiques, a été mis au point pour les enfants ayant l'allemand pour deuxième ou troisième langue (Salem, 2010). Jusqu'à présent, aucun effet sur les enfants n'a pu être mis en évidence (Hildenbrand, Heckt, & Pohlmann, 2016; Salem, 2013).

Lorsqu'elle gagne en qualité, l'interaction avec les enfants concernés est aussi l'occasion de pratiquer un encouragement de la langue intégré au quotidien incluant des éléments à caractère sélectif et fondé sur les diagnostics (Beckerle, 2017; Buschmann & Sachse, 2018; Egert & Hopf, 2018b; Kammermeyer et al., 2018).

La fréquentation d'une structure d'accueil permet aux enfants de mettre de plus en plus à profit les situations de communication de la vie quotidienne. De bons résultats se font également ressentir lorsque l'encouragement intégré au quotidien est soutenu sur place par des spécialistes (en particulier des logopédistes). Il s'agit dès lors de favoriser la participation de l'enfant aux activités de tous les jours et, ce faisant, de le soutenir en vue de développer ses aptitudes langagières en l'incitant à prendre la parole, à endosser

différents rôles dans les conversations et à acquérir les règles de discussion (Dionne, Mcintre, Bignasca, & Rezzonico, 2021). Une telle démarche est importante, car le personnel éducatif ne parvient pas toujours à fournir le soutien nécessaire aux enfants dont les compétences langagières sont faibles. Les résultats d'une étude canadienne montrent que les stratégies d'encouragement du langage sont plus fréquemment employées chez les enfants présentant de bonnes aptitudes langagières que chez les enfants rencontrant des difficultés (Julien, 2019). Une étude française conclut quant à elle que le personnel éducatif ne propose que peu d'activités réflexives ou métalangagières aux enfants connaissant des difficultés d'apprentissage. Les capacités cognitives de ces enfants sont moins sollicitées explicitement et systématiquement (Joigneaux, 2009).

La communication non verbale est un outil important pour encourager la compréhension chez les enfants dont la langue première n'est pas la langue locale. Des recherches montrent l'importance des gestes dans l'acquisition du langage des jeunes enfants en général, et notamment des enfants plurilingues. En comparant quatre crèches bilingues dans la région frontalière entre la France et l'Allemagne, les résultats d'une recherche font ressortir le « pouvoir du non verbal » (Feig, 2020, p. 56). « Il est possible de démontrer un usage fréquent et constructif des gestes déictiques et illustratifs qui facilitent la compréhension. » (Feig, 2020, p. 45). A noter qu'il ne s'agit pas seulement d'axer les efforts sur la compréhension de la langue locale; l'enjeu est aussi de favoriser la production langagière des enfants (Piker & Rex, 2008).

L'encouragement du langage intégré au quotidien n'a pas pour unique objectif d'encourager les compétences langagières d'un enfant par le dialogue entre lui et le professionnel. Il a aussi vocation à susciter le dialogue entre enfants dans un environnement inclusif. Dès lors, favoriser les interactions entre les enfants s'inscrit dans les démarches d'encouragement du langage intégré au quotidien. Le personnel éducatif est donc formé à inciter les enfants à s'adresser à d'autres enfants. La stratégie d'encouragement utilisée est appelée Redirect (Reichmann, 2020) : le professionnel propose un énoncé modèle à l'enfant – que l'enfant peut transmettre à un autre enfant –, et explique qu'un enfant peut s'adresser à un autre enfant, pas seulement à lui. Il ressort d'une étude menée en France qu'encourager les échanges entre enfants est une mesure efficace (Delamotte-Legrand, 2008). Aux Etats-Unis, un projet intitulé Let's Talk a été mené avec 176 enfants pour mettre à profit de manière ciblée le potentiel des interventions entre pairs. A cette occasion, les professionnels ont procédé à des tests de niveau de langage chez les enfants, et, sur cette base, ont formé des groupes de deux avec, à chaque fois, un enfant ayant des compétences langagières élevées, et un autre ayant des compétences langagières plus faibles. Tous les jours, les enfants ont joué deux par deux pendant une quinzaine de minutes en utilisant un matériel spécifiquement destiné aux jeux de rôles. Il s'avère que chez les enfants aux compétences langagières plus faibles, celles-ci se sont notablement améliorées pendant l'intervention (Woodward, Haskins, Schaefer, & Smolen, 2004).

3.4.4 Encouragement du langage par une meilleure légitimation des langues familiales et minoritaires

L'encouragement précoce du langage pose la question du lien entre acquisition de la/des langue(s) première(s) et de la langue locale. La promotion des langues familiales dans les contextes de l'éducation précoce n'a pas forcément une influence directe sur l'acquisition de la langue d'enseignement (Partika, Johnson, Phillips, Luk, & Dericks, 2021). Cependant, une étude portant sur les enfants plurilingues montre que le soutien de leurs stratégies d'apprentissage favorise l'acquisition du langage en général (Mileham, 2020). Par ailleurs, la qualité de la stimulation familiale dans la langue première est très significative pour le développement ultérieur du langage (voir chapitre Facteurs favorisant l'acquisition du langage) et les connaissances dans la langue première sont importantes pour l'identité plurilingue et pluriculturelle des enfants (Layendecker, 2019). Tenir compte du plurilinguisme permet d'éviter que les démarches d'encouragement du langage induisent des catégorisations des individus (Olsson, Dahlberg, & Theorell, 2016).

Panagiotopoulou (2017) souligne que l'éducation précoce est fréquemment associée à la promotion de la langue scolaire et que la valorisation de la diversité et des langues n'a souvent pas lieu. La reconnaissance du plurilinguisme contribue à la cohésion familiale, à la relation avec les parents et à un environnement linguistique domestique riche, à l'adaptation psychologique et au bien-être, ainsi qu'au développement cognitif et scolaire (Layendecker, 2019). La difficulté pour recourir à la langue locale peut résulter moins d'un manque de maîtrise mais d'un manque de sentiment de légitimité à parler. Les recherches montrent que les pratiques

sociales se différencient en fonction de la valeur sociale accordée à une langue. Le langage, en tant que pratique sociale, peut constituer un instrument d'inclusion ou d'exclusion (Duchêne, 2012). Certaines études montrent que les représentations du personnel éducatif « sont plus favorables au plurilinguisme si les langues parlées par les élèves sont des langues enseignées à l'école (par exemple, l'anglais, l'espagnol ou l'allemand) » (Auger, 2018, p. 58). La maîtrise d'une autre langue peut ainsi être valorisée ou, au contraire, considérée comme un obstacle à l'acquisition de la langue locale et engendrer de « l'insécurité linguistique » (Auger, 2018, p. 60) chez les enfants.

Dès les années 1970, des démarches en Australie visent à accroître la prise en compte des différentes langues de migration, en développant la notion de 'awareness of language' (Hawkins, 1984). La prise en compte de la diversité linguistique s'est également développée en Europe. Le soutien du plurilinguisme ne vise pas la promotion pour l'apprentissage de la langue d'origine, mais d'une mise en visibilité de l'ensemble des langues parlées dans un contexte social donné (Panagiotopoulou, 2016; Röhner, 2005, 2007; Then de Lammerskötter, 2012). Ceci contribue à la légitimation des langues issues de la migration et de leur valeur, ainsi qu'au développement de capacités métalinguistiques de tous les enfants (Perregaux, 1994).

En Suède, l'Education Act et le curriculum pour l'école préscolaire prévoient la promotion de la première langue des enfants allophones (Ljunggren, 2016). L'objectif est d'intégrer les langues premières des enfants dans le travail quotidien, même si les professionnels de l'éducation ne maîtrisaient pas ces langues. Le développement d'un outil numérique, par exemple, permet aux enfants

de tenir un stylo numérique sur différents autocollants d'une image et d'entendre une information ou une image dans leur langue maternelle, en suédois et dans la première langue des autres enfants (Ljunggren, 2016).

Dans les pays francophones, le terme 'Eveil aux langues' s'impose pour désigner des démarches analogues, en premier dans le cadre du système scolaire. En Suisse, le programme 'Education et l'ouverture aux langues à l'école (EOLE)' propose un concept et du matériel didactique (Perregaux, 1994). Les principes et les finalités éducatives sont progressivement adaptés pour les enfants d'âge préscolaire (Evenou, 2018). Afin de donner une place à l'ensemble des langues parlées dans les familles, le personnel éducatif collabore avec les parents pour identifier, par exemple, les différentes manières de dire bonjour ou de nommer certains objets. La constitution d'une bibliothèque ou d'un choix de musiques représentant toutes les langues parlées vise à renforcer la légitimité des différentes langues. Lorsque le personnel éducatif ne maîtrise pas certaines langues, le recours aux compétences linguistiques des parents ou des enfants contribue également à les valoriser. Des démarches d'Eveil aux langues pour les enfants de l'âge préscolaire ont été réalisées parfois à large échelle, comme par exemple en France (Ville de Paris) (Bezault & Candelier, 2015) ou en Suisse (Ville de Genève) (SDPE, 2003). La prise en compte de la diversité linguistique peut également se réaliser par des pratiques de 'translanguaging' consistant à utiliser et à accepter les différentes langues parlées par les enfants lors des activités éducatives (Young & Latisha, 2016).

Les pratiques éducatives concernant le plurlinguisme varient selon les pays concernés.

Une large étude effectuée auprès du personnel des structures d'accueil et des familles dans quatre pays identifie des pratiques variant entre le monolinguisme (France), le bilinguisme anglais/espagnol (Etats-Unis) et la mise en visibilité d'autres langues en Allemagne ou en Angleterre (Rayna, 2016). Des dispositifs de formation visent à former le personnel éducatif (et les parents) à une plus grande prise en compte de la diversité linguistique et à valoriser les langues parlées par les professionnels à travers des mises en récit de leur 'biographie langagière' (Bezault & Candelier, 2015).

La reconnaissance des langues familiales se pose également concernant les langues minoritaires. Les premières expériences d' 'awareness of language' en Australie ne prenaient ainsi pas en compte les langues des aborigènes (Domp martin-Norman, 2011).

Dans la recherche francophone, la thématique des langues 'minoritaires' ou régionales est abordée dans différents pays pour des contextes variés. Elle concerne le Canada francophone et le système éducatif du Québec (Chartier, Dumaine, & Sabourin, 2011; Génier-Bédard & Roy-Charland, 2018), différentes régions européennes comme l'Irlande (Hickey, 2013), la Bretagne (Riemersma & Bangma, 2012) ainsi que des régions françaises d'outre-mer comme l'île de la Réunion (Prax Dubois, 2014) ou la Martinique (Miehakanda, 2012). Les différentes démarches soulignent l'importance de renforcer et de maintenir la langue minoritaire dans les offres d'éducation de la petite enfance, ainsi que de favoriser les interactions entre les enfants dans la langue minoritaire. Pour ce faire, la collaboration entre les parents et les professionnels est essentielle et la prise en compte des différentes langues parlées par le personnel éducatif y contribue.

3.4.5 Activités autour de la littérature enfantine

Les activités autour de la littérature enfantine occupent une place centrale dans l'encouragement précoce du langage (Mannhard, Horn, & Schmidberger, 2014; Steinmetzer, 2017). La notion de plaisir est au cœur de la pratique de la lecture avec les jeunes enfants. Les livres peuvent ouvrir des espaces de réflexion dans des contextes insoupçonnés (Aurenche, 2019). Eveiller le plaisir de lire, c'est donner au livre sa place d'objet culturel (Bonnafé, 2019). Certains auteurs soulignent que la lecture avec de jeunes enfants peut constituer une modalité de prévention de l'illettrisme. Des « actions de familiarisation du jeune enfant avec le livre sont également des vecteurs pertinents d'un travail relationnel avec la famille » (Roche, 2009, p. 164). Des démarches multiples dans différents contextes éducatifs devraient être inscrites dans une réflexion globale pour mutualiser les différentes initiatives. De telles réflexions sont également à la base de la création d'un réseau de prévention de l'illettrisme à Neuchâtel (Chavaz, 2003).

L'emploi de la lecture dialoguée s'est avérée particulièrement prometteuse pour le développement du langage chez les enfants plurilingues (Whitehurst et al., 1988). On entend par là une communication axée sur le dialogue entre une personne adulte et un ou plusieurs enfants tandis qu'un livre pour enfants est regardé. Alors que classiquement, l'adulte lit à voix haute et les enfants écoutent, la lecture dialoguée consiste à faire activement participer les enfants, leurs inventions étant expressément souhaitées. L'adulte pose des questions aux enfants, donne des impulsions et se sert de leurs apports, qu'il développe et contextualise. Les objectifs de la lecture

dialoguée sont l'amélioration des compétences langagières et l'acquisition d'expériences positives avec les livres et le langage (Kraus, 2005). Bien que la lecture dialoguée ait été développée pour les parents d'enfants présentant un retard de langage, cette approche est aujourd'hui employée sous des formes variées, avec des groupes cibles différents et selon divers degrés de structuration. La lecture dialoguée peut d'une part prendre la forme d'un entraînement s'adressant à tous les enfants (Bleses et al., 2021; Holt & Asagbra, 2021). C'est ainsi que le programme d'entraînement SPELL, par exemple, s'est déroulé sur 20 semaines. Il était fortement structuré (Bleses et al., 2018) : dix livres pour enfants, sélectionnés au préalable, devaient être regardés par le personnel éducatif et les enfants sur 40 leçons prédéfinies de 30 minutes chacune. D'autre part, la lecture dialoguée peut s'insérer dans l'encouragement du langage intégré au quotidien (Löffler & Vogt, 2020). De nombreuses études expérimentales sur la lecture dialoguée soulignent les effets positifs de cette méthode. Ainsi, une étude menée aux Pays-Bas et portant sur quelque 600 enfants met en évidence une influence certes faible, mais significative sur le vocabulaire actif des enfants (van Druuten-Frietman, Strating, Denessen, & Verhoeven, 2016). Des méta-analyses confirment elles aussi les effets encourageants de la lecture dialoguée de livres pour enfants (Flack, Field, & Horst, 2018; Mol, Bus, & de Jong, 2009).

Par ailleurs, il s'avère efficace de conjuguer la littérature enfantine et d'autres activités découlant d'un livre. En Angleterre, une expérience a consisté à lire et regarder un livre pour enfants par semaine pendant dix semaines et à combiner cette activité à un jeu de rôle en lien avec celui-ci. Il est apparu

que les enfants avaient enrichi leur vocabulaire actif et passif de même que la longueur moyenne de leurs interventions de manière beaucoup plus significative que le groupe témoin (Lake & Evangelou, 2019).

Les livres pour enfants sont désormais aussi disponibles sous forme d'e-books animés. Des recherches laissent à penser que les e-books animés sont au moins aussi bons pour l'encouragement du langage que leurs équivalents papier (Broemmel, Moran, & Wooten, 2015). D'ailleurs, un e-book animé permet de capter plus longtemps l'attention des enfants, ce qui est d'autant plus bénéfique à leur apprentissage (Sun, Loh, & Roberts, 2019).

La manière dont s'effectue l'activité autour d'un livre, en d'autres termes la qualité avec laquelle elle est menée, est elle aussi décisive. Or, il n'est pas toujours facile de faire en sorte que le langage soit davantage un vecteur d'interactions liées au livre qu'un moyen de contrôle des enfants (Torr, 2020). La stimulation doit être ciblée pour que l'enfant soit actif. Par son implication, celui-ci développe en effet des aptitudes telles que la faculté à résoudre des problèmes et la métacognition (Navarro-William, 2011).

Quelques voix s'élèvent pour critiquer l'usage de la littérature enfantine en tant que moyen d'encourager le langage, arguant que la méthode risque de limiter la lecture à voix haute à la stimulation verbale ou lexicale (Giampino, 2020) et, au bout du compte, de susciter chez l'enfant une aversion difficilement réversible pour la lecture (Lambert, 1990). Un contact ludique est important (Bonnafé, 1995). Le plaisir n'est de toute façon pas un frein à la réalisation des objectifs éducatifs : transmettre le goût de la lecture est fondamental, et c'est sur cette base que, plus grand, l'enfant définira la

valeur qu'il accordera aux livres tout au long de son développement (Thollon-Behar & Ignacchiti, 2019).

La lecture (dialoguée) de livres est aussi un moyen pratique et efficace d'encourager les enfants allophones (Egert & Hopf, 2018b). Il semble d'ailleurs que pour les professionnels, cette méthode interactive soit plus facile à appliquer que d'autres pour encourager des enfants n'ayant pas le même niveau de compétences dans la langue locale (Beckerle & Mackowiak, 2019). Une méta-analyse consacrée aux effets de diverses activités menées autour de la littérature enfantine avec des enfants entre 3 et 8 ans susceptibles de présenter des difficultés de lecture a montré des effets positifs sur la compréhension et le vocabulaire (Swanson et al., 2011). Le Heidelberger Interaktionstraining – programme d'entraînement interactif conçu pour les enfants connaissant des troubles d'apprentissage du langage et dont l'efficacité est bien documentée – considère lui aussi la lecture dialoguée comme l'une des stratégies centrales pour influencer positivement le développement du langage chez l'enfant (Buschmann & Sachse, 2018).

Certaines données laissent à penser que les démarches structurées autour de livres et d'histoires pour enfants peuvent être bénéfiques aux enfants présentant un risque lié au développement du langage. Dans le cadre d'une étude menée en Allemagne sur un groupe de 89 enfants disposant de faibles connaissances en allemand, des livres audio ont été mis spécialement au point pour favoriser l'apprentissage de certains mots. Des livres audio disponibles dans le commerce ont quant à eux été proposés aux enfants du groupe témoin. Il s'avère que l'écoute des livres audios spécifiques a permis aux enfants de

davantage développer leur vocabulaire (Cinar & Hardy, 2017). Il est aussi possible de conjuguer une approche universelle et une approche sélective basée sur les diagnostics, car c'est ainsi que l'encouragement supplémentaire des enfants présentant un risque lié au langage déploie ses effets (Kong, Carta, & Greenwood, 2021; Zucker et al., 2021).

Le recours à littérature enfantine plurilingue dans le cadre des offres d'éducation de la petite enfance est l'occasion d'aborder avec les enfants la diversité des langues et des cultures. Une telle démarche exige du tact et de la délicatesse de la part du professionnel (par exemple, les questions doivent être ouvertes plutôt que directives), car la sphère privée de chacun des enfants doit être préservée (Quiring & Vogt, 2020). A noter par ailleurs que la littérature enfantine plurilingue est potentiellement très bénéfique à l'encouragement du plurilinguisme, car elle peut être utilisée tant dans la langue familiale que dans la langue locale. Dans un contexte plurilingue, l'emploi de livres rédigés dans une langue familiale a pour objectif de mettre fin à d'éventuels sentiments de honte liés à la langue d'origine (Nex, 2011). Les séances de lecture avec les enfants sont un moyen de nouer des liens sociaux et culturels. De telles activités font comprendre aux enfants qu'ils peuvent s'exprimer sans réserve et sans honte sur leur culture d'origine. Dans le même temps, elles favorisent un changement de paradigme dans les structures éducatives, qui sont ainsi incitées à surmonter leur « peur » du plurilinguisme (Hélot & Stevanato, 2020, p. 73).

3.4.6 Offres destinées aux enfants à besoins éducatifs particuliers

Les enfants pour lesquels le risque est double – besoins éducatifs particuliers et famille défavorisée – doivent faire l'objet d'une attention toute particulière. En effet, on sait par exemple que le niveau socio-économique a une incidence sur les aptitudes langagières des jeunes enfants présentant un trouble du spectre autistique. Un encouragement précoce et ciblé est d'autant plus important (Olson et al., 2021). Dans ces conditions, il importe que les enfants à besoins éducatifs particuliers fréquentent une structure d'accueil extrafamilial avant leur scolarisation ou bénéficient d'un programme d'encouragement préscolaire. Une offre inclusive est essentielle ; en d'autres termes, les enfants concernés sont accueillis dans une structure ou un programme d'encouragement fréquenté par des enfants aux développements typiques.

Dès les années 1970, les Etats-Unis ont d'ailleurs adopté une législation permettant de privilégier autant que possible l'encouragement inclusif des enfants à besoins particuliers (IDE-A. 1997 cit Schochet et al., 2020). Aujourd'hui, environ 75 % des enfants de ce pays sont accueillis dans des structures préscolaires inclusives, alors que seuls 25% d'entre eux fréquentent des établissements séparés ou thérapeutiques (Schochet et al., 2020). Il apparaît que l'encouragement inclusif favorise tout particulièrement le développement langagier des enfants présentant un trouble du spectre autistique (Ferguson et al., 2020; Strain, 2017) et qu'il est également bénéfique à d'autres enfants à besoins particuliers (Maiorca-Nunez, 2017). Lorsque le retard du développement du langage est doublé d'allophonie, l'acquisition d'une

langue seconde est plus lente et requiert donc du temps (Smolander, Laasonen, Arkkila, Lahti-Nuutila, & Kunnari, 2021).

En Allemagne, le projet d'accompagnement langagier SUBIK (Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten) propose un soutien logopédique à l'école enfantine. Assuré par des spécialistes, l'encouragement est dispensé à des groupes d'enfants d'âge hétérogène, certains présentant un retard de développement du langage, d'autres non (Wiedemann-Mayer & Maier, 2009).

D'autres concepts mis en place dans l'espace nord-américain prévoient, en complément à l'encouragement inclusif, des mesures sélectives et basées sur les diagnostics. Destinées aux enfants connaissant des difficultés langagières, elles sont organisées en petits groupes et prennent la forme de séquences ciblées (Zucker et al., 2021). C'est ainsi que des enfants de 3 à 8 ans présentant un retard de langage ont bénéficié douze semaines durant d'un soutien en petits groupes. Chaque séquence durait vingt minutes, comportait des activités de stimulation de la syntaxe et de la sémantique et cherchait à développer tant la compréhension que la production verbale (Phillips, 2014).

En Allemagne, une étude sur l'intégration des enfants malentendants dans les écoles enfantines a montré que les interactions y étaient certes limitées, mais avaient bel et bien lieu. Les enfants sans trouble auditif répondaient aux besoins des malentendants, même s'il est apparu que les enfants malentendants avaient peu de camarades de jeu (Diller, 2009). Aux Etats-Unis, une étude portant sur trois enfants présentant des troubles du développement du langage a montré que tous avaient recours à divers

éléments de communication verbale et non verbale pour interagir avec les autres (Deeg, Farrand, & Oakes, 2020).

Pour aider les enfants présentant des troubles du développement du langage à acquérir du vocabulaire, les professionnels peuvent recourir à ce que l'on appelle des « gestes iconiques ». Cette gestuelle – qui, d'ailleurs, profite aussi aux enfants dont le développement est typique (S. Vogt & Kauschke, 2017) –, a de manière générale un rôle majeur à jouer auprès des enfants à besoins éducatifs particuliers. Selon une étude cependant, les professionnels sont fortement axés sur la langue et emploient rarement la communication gestuelle, qui est pourtant importante et efficace : lors de la phase préverbale, les enfants à besoins éducatifs particuliers utilisent en effet près de deux fois plus de gestes que les autres enfants. Plus encore, leur éventail d'expression gestuelle est plus large (Julien-Gauthier, Dionne, Héroux, & Mailhot, 2012).

3.4.7 Conclusion sur les offres d'encouragement précoce du langage

La fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance, et partant les interactions avec les professionnels et les relations entre enfants, sont bénéfiques au développement du langage.

L'encouragement porte particulièrement ses fruits chez les enfants plurilingues pour qui la langue d'enseignement est une langue seconde, chez ceux issus de familles socio-économiquement défavorisées ou vulnérables ainsi que chez ceux à besoins éducatifs particuliers.

Le travail pédagogique lié au langage qui est déployé dans les structures d'accueil prend

différentes formes – programmes d'encouragement, encouragement intégré au quotidien, approches combinées – et, parfois, intègre les parents et fait appel à des spécialistes. Il arrive que les mesures universelles se conjuguent à des mesures sélectives basées sur les diagnostics. Celles-ci supposent un diagnostic des compétences langagières reposant sur une évaluation adaptée. En raison de la multiplicité des variables intervenant lors de l'évaluation, un tel diagnostic n'est cependant pas sans risque et est donc peut-être surtout adapté lorsque des troubles de l'acquisition du langage ou d'autres difficultés sont suspectés.

Les approches intégrées au quotidien sont plus prometteuses que les programmes d'encouragement du langage dispensés à tous les enfants ou les programmes dans des contextes non inclusifs. Il n'en reste pas moins que les approches intégrées au quotidien sont très exigeantes pour les professionnels, qui doivent disposer des compétences adéquates. Quant à l'encouragement du langage s'appuyant sur des activités autour de la littérature enfantine, il a souvent des effets positifs.

Les recherches sur les effets déployés par les offres d'encouragement précoce du langage sont limitées, ne serait-ce que parce que les facteurs entrant en ligne de compte sont très nombreux et ne peuvent souvent pas faire l'objet d'un relevé. Les études sur les offres pour enfants à besoins éducatifs particuliers font spécialement défaut. De plus, les recherches diffèrent les unes des autres en termes de paramètres étudiés (choix et combinaison des démarches, durée de l'effet) et du degré de précision des compétences langagières.

3.5 Offres destinées aux parents

Franziska Vogt et Marianne Zogmal

Comme expliqué au chapitre 3.1, la qualité de la stimulation au sein de la famille est primordiale pour acquérir le langage. Impliquer les parents dans le processus d'encouragement des compétences langagières de leur enfant est donc essentiel (Morrow, 2005; Nocus & Bodin, 2020; Youngquist & Martinez-Griego, 2009) et est aussi une manière de promouvoir l'égalité des chances chez les enfants issus de familles défavorisées (Tazouti, Thomas, & Hoareau, 2020). Les offres de formation des parents ont pour objectif de renforcer les compétences de ces derniers en termes d'interaction avec leur enfant (Bigras et al., 2017) et de réduire les barrières entre les professionnels et les parents (Sawyer, Manz, & Martin, 2017). Une méta-analyse intégrant 101 études a mis en évidence les effets bénéfiques de la formation des parents sur les compétences langagières et d'autres domaines de développement (Jeong, Franchett, Ramos de Oliveira, Rehmani, & Yousafzai, 2021). Elle conclut notamment à l'efficacité des formations qui, durant la première année de vie de l'enfant, éveillent les parents à l'importance du langage et visent à renforcer les interactions parents-enfant (Jeong et al., 2021).

Nombreuses sont les approches d'encouragement précoce du langage incluant une composante destinée aux parents et aux familles. En termes de recherche, certaines données relatives à la manière dont interagissent les composantes axées sur la formation des parents et les composantes axées sur l'encouragement du langage des enfants font défaut. Les données concernant l'encouragement des langues familiales sont elles aussi lacunaires. Les mesures de promotion du plurilinguisme auprès des parents

(éveil aux langues) légitimant toutes les langues sont primordiales (Alexandre, Allali, & Guyader, 2016). Dans un contexte pluri-lingue en effet, les mesures d'encouragement précoce n'associant pas les parents amèneraient les enfants ayant une autre langue première à abandonner celle-ci. (Paze, Schwob, Vopin, & Skoruppa, 2021).

Panagiotopoulou (2017) insiste sur l'importance politique des mesures d'encouragement du langage conçues dans un esprit de légitimation des langues de migration et, partant, d'association des parents. De nombreuses initiatives mettent avant tout l'accent sur les enfants (chapitres 1.1 et **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**), tout en proposant des offres pour les enfants et/ou cherchant à professionnaliser le personnel éducatif. Souvent, l'évaluation scientifique des mesures engagées ne permet pas de faire la distinction entre ce qui est spécifiquement imputable à la formation des parents et ce qui est imputable aux autres éléments de l'offre. Les effets sur l'acquisition du langage sont au contraire considérés globalement, par exemple au Canada (Stevens et al., 2019) et aux Etats-Unis (Zucker et al., 2021). Dans ce dernier pays, les programmes Head Start, qui conjuguent visites à domicile et encouragement au sein d'une institution, montrent que la combinaison de ces deux dimensions donne de meilleurs résultats en termes de développement du langage (Love et al., 2005). Il convient également de mentionner l'Abecedarian Approach, démarche largement étudiée qui comprend, outre un encouragement du langage en structure d'accueil extrafamilial, un volet de formation des parents : les parents reçoivent des visites à domicile et participent

à des rencontres hebdomadaires en groupe (Love et al., 2005).

Chez les enfants issus de familles confrontées simultanément à des problèmes sociaux, psychiques et liés à leur passé migratoire, les approches insistant sur la relation parent-enfant ainsi que sur la formation des parents jouent un rôle encore plus important (Feldmann, Navarro-Maous, & Ahovi, 2013). En milieu très défavorisé en effet, l'implication des parents facilite l'acquisition du langage. Les structures telles que les crèches parentales en France, dans lesquelles parents et professionnels s'occupent ensemble des enfants, sont un moyen de promouvoir celle-ci. Les résultats montrent que la participation des parents constitue un facteur-clé permettant d'augmenter la stimulation cognitive de l'enfant (Santolini, Danis, & Tijus, 1996) et de favoriser son acquisition du langage.

Une méta-analyse incluant 124 études américaines a examiné si, en termes de développement du langage, la participation des parents à une offre leur étant destinée apportait une plus-value par rapport à la simple fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance. L'effet positif constaté en cas d'implication des parents est faible à moyen. (Joo et al., 2020). Dans le cadre d'une étude danoise de grande ampleur, une partie des parents des enfants de 3 à 6 ans fréquentant tous une structure d'accueil recevait en plus, deux fois par semaine, des supports et des exercices à réaliser à la maison avec leur enfant. Dans ce cas précis, aucun bénéfice supplémentaire n'a pu être observé, ce qui tient possiblement au fait que les parents ne souhaitaient pas effectuer ces exercices sur le long terme (Bleses et al., 2018).

Certaines offres recourent à des incitations financières destinées à motiver les parents. C'est le cas notamment d'un projet novateur ayant fait l'objet d'une évaluation, Chancenreich, une offre universelle intégrant un volet de formation à l'intention de tous les parents et qui a été mise en œuvre dans la ville allemande d'Herford. Les offres d'éducation de la petite enfance sont librement accessibles. Un système de bonus prévoit l'octroi aux parents d'une somme pouvant aller jusqu'à 500 euros si ceux-ci font faire à leur enfant les examens pédiatriques de prévention, participent à au moins une offre de formation qui leur est destinée, accueillent trois visites à domicile et mettent leur enfant dans une structure d'accueil extrafamilial à partir de l'âge de 3 ans au plus tard (Wilke, Hachfeld, & Anders, 2018).

L'évaluation scientifique conclut globalement à une plus grande richesse du vocabulaire chez les enfants. L'évaluation a également porté sur les effets de deux types de cours destinés aux parents : ceux visant à promouvoir l'interaction parents-enfant et ceux ayant pour but de renforcer les compétences éducatives des parents. Si les premiers se sont avérés plus efficaces dans un premier temps (Wilke et al., 2018), les seconds, associés à la participation à l'ensemble du projet, se sont révélés particulièrement bénéfiques en ce qui concerne le vocabulaire des enfants de 5 ans (Cohen, Schünke, Vogel, & Anders, 2020). Les incitations financières accompagnant les offres de formation des parents sont appréciées de tous les parents. Il s'agit d'ailleurs du motif de participation le plus fréquemment avancé par ceux-ci. On retiendra aussi la mixité sociale découlant de cette offre universelle et qui constitue un autre point positif (Anders, Hachfeld, & Wilke, 2015).

3.5.1 Programmes de distribution de livres pour enfants et lecture dialoguée de littérature enfantine

Comme mis en évidence aux sous-chapitres 3.1.2 et 3.4.4, regarder avec les enfants des livres adaptés à leur âge constitue une composante essentielle de l'encouragement précoce du langage. C'est pourquoi des offres destinées aux familles s'articulent autour de cet aspect.

Dans le cadre du projet Imagination Library proposé aux Etats-Unis, des enfants 0 à 5 ans reçoivent gratuitement, tous les mois, un album de littérature enfantine. Une étude portant sur 2500 de ces enfants conclut que ceux ayant participé plus longtemps au projet présentaient de meilleures compétences en termes de conscience phonologique – faculté entrant en ligne de compte dans l'apprentissage de la lecture – que ceux qui y avaient pris part plus brièvement (Skibbe & Foster, 2019). L'enquête menée auprès des parents a montré que la mise à disposition de livres les avait davantage incités à lire ceux-ci à leur enfant et que, pour de nombreux enfants, les livres qui leur avaient été remis étaient les seuls qu'ils possédaient. Une telle intervention très peu coûteuse a donc des effets positifs (Skibbe & Foster, 2019). Comme le montre une étude portant sur 600 familles du Texas, un programme de distribution alimentaire pour familles pauvres accompagné d'une offre de mise à disposition de livres pour enfants est une intervention qui porte ses fruits. L'accès aux livres ainsi que la sensibilisation à l'importance de la lecture à voix haute constituent ici des aspects importants (Harris et al. cit. in Neuharth-Pritchett, 2007).

Deux projets sont bien implantés en Suisse alémanique, Buchstart (Kovalik, 2010) et

Schenk mir eine Geschichte, ce dernier ayant aussi vocation à former les parents. Deux évaluations scientifiques (Diez Grieser & Dreifuss, 2015 ; Isler & Künzli, 2008) attestent du franc succès de ces initiatives, et ce tant en termes de résultats atteints que de groupe cible. En ce qui concerne Schenk mir eine Geschichte, des familles réparties en groupes partageant la même langue de migration et encadrées par des animateurs se rencontrent pour des activités autour de la lecture de littérature enfantine. Dans ce contexte de formation des parents, l'accent est mis sur la lecture dialoguée d'ouvrages de littérature enfantine (Isler & Künzli, 2008). Les parents sont donc sensibilisés à l'importance du dialogue que doit susciter la lecture des livres avec les enfants (Isler & Künzli, 2008). Considérée dans sa globalité, l'offre apparaît essentielle à la légitimation des langues familiales. Grâce aux animations tournant autour de la lecture dans ces langues, elle permet de développer les compétences en littératie et est de plus l'occasion pour les enfants et les parents de nouer de précieux contacts sociaux (Diez Grieser & Dreifuss, 2015; Isler & Künzli, 2008). Les parents interrogés indiquent par ailleurs regarder plus fréquemment des livres à la maison avec leur enfant (Diez Grieser & Dreifuss, 2015).

D'autres offres ne se contentent pas de mettre des livres à disposition ou d'inciter les parents à lire davantage avec leur enfant ou à fréquenter la bibliothèque ; elles expliquent clairement aux parents comment concevoir un moment de lecture avec leur enfant de manière à favoriser le dialogue avec lui et, ainsi, d'encourager chez lui le développement du langage. Il s'avère que les cours pour parents consacrés à la lecture dialoguée de littérature enfantine se traduisent par davantage de moments de lecture en famille et ont des effets bénéfiques sur les

compétences langagières des enfants. De tels résultats ont par exemple été observés aux Etats-Unis (Zevenbergen, Worth, Dretto, & Travers, 2018) et en Allemagne (Niklas & Schneider, 2015). Dans le cadre d'une intervention mise en place aux Etats-Unis, la lecture dialoguée a fait l'objet d'une collaboration entre la structure d'accueil extrafamilial et la famille : six semaines durant, les parents ont reçu chaque semaine le même livre que celui proposé dans la structure et ont été incités à le regarder avec leur enfant en pratiquant la lecture dialoguée (Kim & Riley, 2021). Les progrès enregistrés chez les enfants en termes de compétences langagières et de compétences en littératie étaient considérables.

Les interventions visant à encourager les parents à regarder des livres avec leurs enfants reposent sur des modalités très diverses. Une étude réalisée en Angleterre a comparé une offre de lecture dialoguée parents-enfants proposée dans la structure d'accueil de l'enfant, encadrée par un professionnel et axée sur le dialogue et la participation, à une offre proposée en bibliothèque et plutôt conçue comme une séance de lecture à voix haute devant un auditoire (Lingwood, Levy, Billington, & Rowland, 2020). Les participants étaient plus nombreux à l'offre de la structure d'accueil, et la lecture dialoguée y a été davantage appréciée. Aucun effet n'a toutefois pu être mis en évidence s'agissant des compétences langagières. Un autre projet mené à Hambourg mise sur des activités extrascolaires – à la bibliothèque ou au musée par exemple – réunissant les parents, les enfants et les professionnels (Salem & Rabkin, 2010).

La valorisation de la ou des langues familiales est essentiel dans le cadre des offres d'encouragement du langage destinées aux parents. En Australie, des groupes de jeu

parents-enfants, souvent encadrés par des professionnels, ont été mis en place pour permettre aux parents et enfants de jouer, échanger et partager. Des jeux et des moments de lecture dialoguée de littérature enfantine ont alors été proposés (Page et al., 2019). A cette occasion, les parents issus des populations indigènes ont été incités à regarder les livres avec leur enfant et à les commenter dans leur langue première. Cette démarche s'est traduite par des résultats positifs tant au niveau des compétences langagières des enfants que de leurs capacités cognitives dans leur ensemble. Les cours de langue destinés aux parents peuvent aussi offrir un cadre de sensibilisation à la lecture de littérature enfantine aux enfants. Aux États-Unis, le programme Head Start fondé sur une approche bi-générationnelle consiste à dispenser aux parents un cours de langue tout en les conseillant sur la manière d'encourager leur enfant dans son développement. Il est apparu que la lecture dialoguée de littérature enfantine, qui constitue l'un des moyens recommandés, avait des effets positifs sur la qualité de la stimulation au sein de la famille et que, de plus, les parents apprenaient plus rapidement la langue locale que ceux ayant fréquenté les cours ordinaires dans lesquels la thématique de l'encouragement des enfants n'était pas abordée (Eckrich Sommer et al., 2020).

De nombreux projets ont aussi pour objectif de rendre la littérature enfantine plus accessible aux jeunes enfants et d'inciter les familles à partager avec eux des moments autour de la littérature enfantine (Drouin & Hamadache, 2020; Laubier, Marin, Savitzky-Midena, & Tesson, 2019; Skibbe & Foster, 2019). Plusieurs associations sont actives, notamment en France pour lire des albums de la littérature enfantine, lire des contes ou des livres en plusieurs langues. Générale-

ment, il s'agit de démarches intégrées orientées simultanément vers les enfants, leurs parents et les professionnels qui les accompagnent. Ces démarches peuvent être réalisées par des associations, comme par exemple celles du Baobab (Drouin & Hamadache, 2020) ou au sein de structures d'accueil offrant un accueil à plein temps (Laubier et al., 2019). Le partage avec les parents est intégré dans un grand nombre des démarches précitées. Des bibliothèques pour les parents dans les structures d'accueil, d'éducation et d'encouragement visent à instituer le livre comme objet culturel qui permet les échanges avec les parents et le quartier dans son ensemble (Boyer et al., 2016).

Les démarches de lecture se construisent généralement à partir de, ou à l'aide de l'engagement des professionnels de terrain. Des dispositifs de formation sont réalisés, qui peuvent prendre la forme d'un accompagnement (Hochart & Petit-Dubousquet, 2020) pendant plusieurs années. Pour un tel accompagnement des enfants et de leurs adultes de références (parents, personnel des structures d'accueil et d'éducation), un projet réalisé en Suisse romande forme des médiateurs avec des contenus multiples (développement de l'enfant, littérature jeunesse, histoire de l'art, techniques de médiation), tout en mettant l'accent sur le « plaisir de la découverte et de la transmission des histoires » (Böhi, Praplan, & Zanini, 2016, p. 7). Ils sont comparables aux projets Buchstart et Schenk mir eine Geschichte en Suisse alémanique.

De façon congruente avec ces démarches visant le plaisir, le partage et la participation des enfants, des familles et des professionnels, les différents dispositifs mentionnés n'ont pas donné lieu à des recherches empiriques évaluatives.

Cependant, certaines recherches ont mené des démarches d'analyse des pratiques éducatives concernant la lecture avec des jeunes enfants. Il ressort que, dans certains contextes, la réalisation d'actions éducatives de lectures avec les enfants et les parents ne change pas nécessairement la place du livre dans le quotidien des structures d'accueil et d'éducation : « La manipulation de l'objet-livre reste encore 'taboue' dans bon nombre de structures de petite enfance » (Ignacchiti, 2016, p. 269). Les jeunes enfants n'ont pas librement accès au livre en tant qu'objet, afin d'éviter que le matériel soit abîmé ou déchiré.

Réalisée auprès de 252 enfants du canton de Bâle-Ville, une analyse s'intéressant aux interactions entre les offres d'éducation de la petite enfance et le regard que posent les parents sur leur pays d'origine et la Suisse montre que la fréquentation d'une telle offre fait plus qu'influer de manière décisive sur les compétences en allemand des enfants : elle favorise aussi le développement des compétences en allemand des parents et change en outre leur regard initial. (Troesch, Segerer, Claus-Pröstler, & Grob, 2020).

3.5.2 Programmes destinés aux parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers

Particulièrement importante et exigeante, la formation des parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers est aussi très prometteuse. Souvent, les parents d'un enfant présentant des troubles de l'acquisition du langage lui parlent de manière autoritaire, émettant des jugements de valeur et n'abordent que rarement des thèmes qui le touchent directement (Luigi Girolametto, Hoaken, Weitzman, & van Lieshout, 2000). Des formations leur étant destinées sont

susceptibles de favoriser un style de communication plus adapté et plus stimulant.

Une méta-analyse portant des interventions à l'intention de parents d'enfants présentant un risque de troubles d'acquisition du langage (Heidlage et al., 2018) montre que les mesures efficaces sont celles axées sur le jeu ainsi que les activités communes et routinières du quotidiennes et celles axées sur les activités communes autour de la littérature enfantine. Les effets positifs étaient plus marqués chez les enfants présentant un trouble primaire du langage que chez ceux dont le trouble résultait d'une autre atteinte. Dans ces conditions, il est pertinent de mettre en place une collaboration pluriprofessionnelle pour soutenir les parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers et connaissant des retards d'acquisition du langage. Des consultations logopédiques destinées aux pédagogues en éducation précoce spécialisée conseillent ces derniers sur la manière d'aborder l'encouragement du langage avec les parents (Steiger-Müller, 2009).

Le programme parents-enfants Schritte in den Dialog destiné aux familles d'enfants présentant un retard de développement du langage constitue une approche pratique de thérapie logopédique précoce (Möller, 2009). Il renforce les parents dans leur rôle en leur proposant des stratégies de stimulation des capacités langagières et communicationnelles de leur enfant (Möller & Spreen-Rauscher, 2009). Les résultats du questionnaire soumis aux parents montrent que ceux-ci perçoivent des progrès chez leur enfant. Des résultats similaires ont été relevés concernant une intervention fondée sur le modèle allemand de formation des parents (Heidelberger Elterntraining) à l'encouragement précoce du langage chez les enfants souffrant d'un retard de développement du

langage réceptif. Durant sept ateliers de deux heures, les parents ont découvert des possibilités d'apprentissage de la langue au quotidien, des stratégies d'enseignement de la langue et des méthodes pour s'adapter au niveau de développement de leur enfant. Une fois rentrés à la maison, ils ont également pu bénéficier d'un retour sur leur manière d'appliquer ces nouvelles compétences au quotidien grâce à une supervision vidéo (Buschmann, 2012).

Si la collaboration entre professionnels et parents est parfois difficile, c'est parce que les professionnels tendent à avoir une image négative des pratiques langagières au sein de la famille ; certains craignent en effet que les parents n'aient pas recours à un vocabulaire étendu et/ou qu'il ne mènent pas de discussions approfondies. De tels préjugés peuvent entraver la collaboration (Canut, Husianycia, Jurdain, & Cappelletti, 2021). C'est ainsi que, dans le cadre d'une intervention de cinq semaines visant des enfants de 2 à 6 ans présentant un trouble du développement du langage diagnostiqué, un carnet de liaison a été mis en place pour rapprocher les cliniciens et les parents (Pelatti, Martino, & Wilson, 2020). Cet outil a permis d'améliorer la communication.

3.5.3 Méthodes de formation des parents et moyens d'atteindre les parents

Amener les parents à se former, qu'il s'agisse d'encouragement précoce et/ou d'encouragement du langage, est délicat. Souvent, les familles issues d'un milieu socio-économique défavorisé ne prennent pas part aux programmes ou aux études. En Angleterre, les raisons ont été étudiées dans le cadre d'un projet portant sur la lecture dialoguée de livres pour enfants, l'objectif étant

de tenter de surmonter les obstacles (Lingwood et al., 2020). Les conclusions sont les suivantes : la participation d'organisations et de personnes bien implantées localement et faisant fonction de points d'entrée, les lieux connus et facilement accessibles ainsi que la communication ouverte, sans jugement et évitant aux familles de se sentir visées sont des facteurs décisifs pour atteindre les parents (Lingwood et al., 2020). D'après une étude menée en France, les offres d'éducation de la petite enfance créent une dynamique interactive plus riche pour toutes les familles lorsqu'aucune différenciation n'est opérée entre les enfants en fonction de leurs connaissances linguistiques (Charmetant, 2016).

Dans le cadre du programme Head Start mené aux Etats-Unis, diverses opérations sont menées auprès des parents – ateliers, visites à domicile, soirées destinées aux parents, lettres d'information, etc. Ce sont les ateliers qui se révèlent les plus efficaces pour l'acquisition du langage, plus encore lorsque les intervenants sont en mesure de s'adresser aux parents dans leur langue première. La participation aux ateliers n'est toutefois pas toujours été aussi importante qu'espéré (Koch, 2018).

Comme le montre une analyse sociocritique réalisée par l'Université de Fribourg (Conus & Knoll, 2020), il est essentiel de prendre en compte le point de vue des familles concernées pour mettre fin aux inégalités, et l'auto-détermination des familles ne doit pas être limitée (Vandenbroeck, 2018).

Une méta-analyse révèle également que les difficultés de compréhension avec les parents génèrent des ruptures dans la communication (Aghallaj, Van der Wildt, Vandenbroeck, & Agirdag, 2020). Il est donc

important que les professionnels de l'éducation de la petite enfance puissent faire appel à des interprètes interculturels lors des entretiens avec les parents.

Dans le contexte du programme « Head Start » mené aux Etats-Unis, les professionnels se rendaient ponctuellement dans les familles accompagnés d'un interprète (Sheridan, Knoche, Kupzyk, Edwards, & Marvin, 2011). Les résultats ont été positifs dans plusieurs domaines liés aux compétences linguistiques. Un projet de recherche portant sur l'intervention d'interprètes interculturels lors des entretiens avec les parents est par ailleurs en cours dans le cadre d'un programme d'encouragement de l'allemand proposé dans les structures d'accueil extra-familial de la ville de Zurich (Bohler, in Vorb).

Nombreuses sont les formes de collaboration avec les parents mises en place dans le contexte de l'encouragement précoce du langage : entretiens individuels ou échanges informels avec les parents, rencontres parents-enfants, collaboration indirecte se traduisant par des offres en lien avec le matériel (« proposer du matériel, fabriquer du matériel, stimuler les échanges, informer et transmettre du savoir, observer, expérimenter et appliquer » (Zumwald, Itel, & Vogt, 2015, pp. 16-17). A Hambourg, des parents et des professionnels ont conçu ensemble des supports et du matériel pouvant ensuite être employés avec les enfants à la maison (Salem & Rabkin, 2010)

Dans des structures d'accueil à horaire élargi et restreint de Suisse alémanique participant à un programme de coaching en matière d'encouragement du langage, différents modèles de collaboration avec les parents ont pu être mis en évidence. Comme le montre une étude exploratoire et qualitative portant sur 41 structures d'accueil à horaire

élargi et restreint du canton de Saint-Gall, les structures d'accueil à horaire élargi se concentrent davantage sur les entretiens individuels avec les parents, tandis que les structures d'accueil à horaire restreint misent plutôt sur la collaboration directe avec les parents et les enfants, s'appuyant sur des visites ciblées de la structure et des idées à mettre en pratique à la maison » (Vogt, Zumwald, & Itel, 2018, p. 161).

Les offres s'adressant tant aux parents qu'aux enfants s'avèrent prometteuses. Dans certains quartiers défavorisés de France, les enfants peuvent être pris en charge dans des classes maternelles spécifiques dès l'âge de deux ans (Torterat, Blazin, Cros, Jarrige, & Morel, 2019). Les parents participent avec leurs enfants à des activités organisées et encadrées par les professionnels de ces classes. Ces activités ont pour but de dynamiser les interactions entre les adultes et les enfants et d'offrir des situations propices aux échanges et donc à l'acquisition du langage. Pour les parents, ces ateliers constituent aussi une occasion de se percevoir comme des éducateurs et éducatrices à part entière (Torterat et al., 2019). Pour tirer le meilleur parti de ces offres communes, il est important qu'elles soient proposées dès le plus jeune âge. Dans le cadre d'une offre gratuite de groupe de jeu parents-enfants mise en place en Australie et intégrant des enfants aborigènes, il a ainsi pu être démontré que la participation à une telle offre permettait d'accroître la qualité de la stimulation au sein de la famille et de développer le vocabulaire (état relevé à l'âge de 4 ans) (Williams, Berthelsen, Viviani, & Nicholson, 2017).

Les centres d'accueil et de rencontre pour les familles sont eux à bas seuil. L'étude Chancenreich montre que ce sont surtout les

parents disposant d'un faible niveau de formation qui y ont recours. Ces offres permettent donc de toucher des groupes cibles auxquels il serait sinon souvent difficile d'avoir accès (Anders et al., 2015). Les Maisons vertes par exemple sont surtout implantées en France, mais aussi en Suisse romande depuis plus de trente ans (Aubourg, 2009). Recourant à une approche psycho-analytique influencée par les travaux de Françoise Dolto, elles offrent à tous les enfants et aux personnes qui en ont la charge un accueil non soumis à condition. Grâce à la présence simultanée des enfants et des parents, ces offres créent des possibilités d'échange entre les parents et avec des professionnels. Pour que la diversité linguistique puisse être véritablement vécue au sein des centres d'accueil et de rencontre pour les familles, il est nécessaire de recruter des professionnels plurilingues à même d'utiliser leur plurilinguisme comme une ressource, de prévoir des formations continues favorisant l'encouragement du langage en situation et de mener une réflexion au sein des équipes sur les principes à appliquer dans le cadre de l'accompagnement (Sechtig, Schubert, & Roux, 2020).

Diverses interventions pour parents axées sur l'encouragement du langage comportent, outre des cours et des rencontres de groupe, des coachings. Dans ce cadre, les parents reçoivent de la part de spécialistes des retours sur leur attitude en matière d'encouragement du langage. C'est justement le cas de l'intervention américaine LENA Start (Elmqvist, Finestack, Kriese, & Lease, 2021). Les retours se basaient en l'occurrence sur un enregistrement audio réalisé chaque semaine pendant treize semaines et à l'aide duquel le spécialiste donnait aux parents un retour individuel et des conseils langagiers pour favoriser des interactions fréquentes et de qualité. Ce coaching a eu des

effets positifs sur la fréquence des prises de parole des enfants et des interactions. Aux Etats-Unis, la forme d'intervention la plus intensive en matière d'encouragement précoce du langage comprenait : un soutien langagier au sein du groupe d'enfants dans la structure d'accueil extrafamilial, des vidéos et du matériel pour les parents, des visites à domicile couplées à un coaching ainsi que des conseils par téléphone pour améliorer la stimulation langagière. Cette combinaison a permis d'obtenir de meilleurs résultats en termes de compétences langagières (Zucker et al., 2021).

Les programmes de visites à domicile connaissent une longue tradition (Duffee, Mendelsohn, Kuo, Legano, & Earls, 2017). Le programme HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters) vise plusieurs domaines du développement cognitif. Mis au point en Israël dans les années 1980 puis appliqué et évalué aux Etats-Unis ainsi que dans d'autres pays (Goldstein 2017), il a pour but de soutenir les familles socio-économiquement défavorisées en faisant intervenir à domicile des professionnels les aidant à mieux stimuler leurs enfants. Il recourt pour ce faire à du matériel – livres pour enfants, jouets, crayons de couleur, ciseaux, etc. – et se fonde sur l'apprentissage par imitation. En d'autres termes, les professionnels montrent aux parents comment jouer avec leur enfant et le stimuler (Brown, 2015). Le programme HIPPY s'est révélé efficace chez les enfants de mères adolescentes, enfants qui sont à risque en termes de développement (Brown, 2015).

En Suisse, le programme de visites à domicile a:primo est largement répandu. Les personnes qui effectuent ces visites partagent la même langue que les familles ainsi que le même bagage culturel. Fondé sur le programme *Schrittweise* mis en place aux

Pays-Bas et en Allemagne (Sann & Thrum, 2004), le programme « a:primo » foisonne d'idées et de suggestions pour favoriser les jeux en commun et les interactions à la maison. La pratique de la langue première au sein de la famille s'en trouve ainsi encouragée. Ce programme incite par ailleurs les familles à participer à des rencontres de groupe ou offre la possibilité aux enfants de rejoindre une structure d'accueil à horaire restreint. Une évaluation scientifique de ce programme réalisée auprès de 117 familles en Suisse montre que les enfants concernés connaissent ensuite un développement typique (Lannen & Duss, 2020).

Le programme Parents as Teachers (PAT), qui s'adresse aux parents, est lui aussi largement répandu en Suisse. Développé aux Etats-Unis dans les années 1980, il a fait l'objet de recherches approfondies (Lathi, Evans, Goodman, Cranwell Schmidt, & LeCroy, 2019). Il se fonde sur des visites à domicile de spécialistes. Celles-ci ont lieu chaque mois et durant les trois premières années de vie de l'enfant. Une étude portant sur 255 familles de la région de Zurich, affectées aléatoirement au groupe d'intervention ou au groupe témoin, a mis en évidence les effets positifs de PAT sur les compétences langagières des enfants ainsi que sur d'autres compétences (Schaub, Ramseier, Neuhauser, Burkhardt, & Lanfranchi, 2019). Ces effets sont particulièrement marqués chez les familles connaissant de nombreuses difficultés.

Les mesures reposant sur la mise en réseau, telles que l'initiative Femmes-Tische, s'avèrent également efficaces. Les tables rondes organisées dans ce cadre réunissent des mères qui partagent la même langue et la même culture, et abordent des thèmes variés. Leur objectif est de susciter des échanges actifs entre les participantes et, ce

faisant, de leur donner des idées d'approfondissement d'une question donnée ou de les inciter à mettre en pratique des éléments théoriques (par exemple transmettre la langue familiale ou participer à des groupes de jeu dans la langue locale) (femmes-tische, 2019).

3.5.4 Conclusion sur les offres destinées aux parents

En conclusion, les offres efficaces sont celles qui commencent dès le plus jeune âge et qui misent sur la qualité de l'interaction entre les parents et les enfants. Les offres de formation des parents visant l'encouragement du langage mettent l'accent sur différents thèmes tels que l'attention portée à l'enfant et au dialogue avec lui (par exemple routines du quotidien, jeu), la lecture dialoguée de livres pour enfants ainsi que les stratégies d'encouragement du langage inspirées de la démarche d'encouragement du langage intégré au quotidien (Heidlage et al., 2018 ; Roberts, Curtis, & Sone, 2019). Bon nombre d'offres d'encouragement proposées s'articulent autour de la littérature enfantine.

La distribution gratuite de livres, en particulier lorsqu'elle est conjuguée à une aide alimentaire, les offres proposées dans les différentes langues de migration ainsi que les offres de formation des parents portant sur la lecture dialoguée de livres pour enfants se révèlent bénéfiques. Lorsqu'elles vont de pair avec des offres destinées aux enfants – structures d'accueil à horaire élargi par exemple –, les offres destinées aux parents contribuent de manière décisive à encourager le développement de l'enfant. C'est ainsi que, souvent, les offres destinées aux parents sont combinées à celles destinées aux enfants et que des offres réunissant parents et enfants sont mises sur pied. Pour atteindre les familles, en particulier celles défavorisées, il est important de proposer des offres à bas seuil tels que des centres d'accueil et de rencontre pour les familles et des visites à domicile. Enfin, les offres universelles assorties d'une incitation financière et associant formation des parents, visites pédiatriques et fréquentation d'une structure d'accueil extrafamilial donnent de bons résultats auprès de toutes les familles.

3.6 Offres destinées aux professionnels

Franziska Vogt et Marianne Zogmal

Les offres d'encouragement précoce du langage qui s'adressent aux enfants et à leurs parents passent souvent par une professionnalisation du personnel éducatif. Elles exigent en effet des formations continues spécifiques destinées par exemple au personnel des structures d'accueil à horaire élargi, aux conseillers des consultations parents-enfants ou aux responsables des structures d'accueil à horaire restreint. Les effets des mesures de professionnalisation sur la manière de travailler des professionnels et sur l'acquisition du langage chez les enfants font l'objet d'abondantes recherches.

D'après plusieurs études, les formations initiales et continues mettant l'accent sur l'encouragement précoce du langage et destinées au personnel éducatif ont des effets significatifs sur l'acquisition du langage chez l'enfant. C'est ce que montre par exemple une méta-analyse de recherches européennes (Jensen & Würtz Rasmussen, 2019). Dans une analyse longitudinale très différenciée avec groupe témoin, on a étudié les effets d'un encouragement précoce du langage, avec soutien au plurilinguisme, faisant intervenir 199 professionnels en Allemagne. Cette étude a mis en évidence les éléments suivants : accroissement significatif des connaissances du groupe d'intervention, aucun changement dans l'attitude et résultats hétérogènes quant aux performances. Faire le lien entre savoir et action est en effet très exigeant, comme dans d'autres domaines de la recherche sur l'enseignement (Kratzmann, Sawatzky, & Sachse, 2020).

Sont d'abord étudiées ici les compétences

professionnelles importantes pour l'encouragement précoce du langage et, en conséquence, les exigences auxquelles le système éducatif doit répondre. Sont ensuite examinés les modèles de formation continue et leurs effets, de même que les thèmes en lien avec l'encouragement du langage intégré au quotidien. Le présent chapitre se termine sur des observations portant sur la professionnalisation de l'encouragement des enfants à besoins éducatifs particuliers.

3.6.1 Profils de compétences pour la formation initiale et continue

Selon l'étude mandatée par SAVOIRSOCIAL sur le besoin de qualification dans l'encouragement précoce et l'encouragement du langage (Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung) (Dubach et al., 2018), les experts identifient un besoin de professionnalisation en matière d'encouragement du langage, mais sont pour la plupart critiques à l'égard d'une formation spécifique dans ce domaine dispensée à certains professionnels seulement, et ce d'une part parce que l'encouragement du langage devrait être une compétence centrale pour tous les professionnels de la petite enfance, et d'autre part en raison de la concurrence qui en résulterait entre les cursus de formation existants. Le besoin d'une meilleure qualification est identifié dans les domaines suivants : comportement langagier, connaissances lacunaires en matière d'encouragement du langage intégré au quotidien et de développement du langage, difficultés de mise en œuvre et gestion du plurilinguisme (Dubach et al., 2018).

Les réserves vis-à-vis d'une spécialisation de certains membres du personnel – qui deviendraient ainsi des professionnels de l'encouragement du langage – se retrouvent aussi dans des études internationales. Ainsi, une méta-analyse regroupant 16 études sur les effets d'une telle spécialisation montre que ceux-ci sont très faibles (Nocita et al., 2020).

Diverses grilles de compétences peuvent servir à orienter la professionnalisation en matière d'encouragement précoce du langage. Le guide « Inklusiv Sprachliche Bildung » (encouragement inclusif du langage), qui émane de l'initiative allemande pour la formation continue des professionnels de la pédagogie de la petite enfance (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF, 2016), définit des compétences telles que le « lancement de la communication avec et entre les enfants de sorte à stimuler et à soutenir leurs progrès tout en incluant d'autres enfants » ou « appropriation d'une ou de plusieurs langues par les enfants au moyen d'un soutien adaptatif ». Ce guide opère une distinction entre le savoir, le savoir-faire, les compétences sociales et les compétences individuelles.

3.6.2 Interventions au niveau du système

Il est possible d'intervenir au niveau du système, en d'autres termes des structures d'éducation de la petite enfance et de leur personnel éducatif, pour tenter d'obtenir les effets voulus auprès des enfants. Les plans d'études cadres constituent l'un des leviers possibles. Les références curriculaires sont ici essentielles (Joo et al., 2020), tout comme la formation initiale et continue axée sur le développement des compétences en matière d'encouragement du langage intégré

au quotidien. En Suisse, le cadre de référence (Wustmann Seiler & Simoni, 2016) constitue une orientation curriculaire qui, si elle n'est pas contraignante, est néanmoins largement répandue (Faeh & Vogt, 2021). Cependant, ce cadre s'inscrit très fortement dans une perspective de psychologie du développement, selon laquelle le langage et la communication sont envisagés dans un contexte du développement de l'image de soi chez l'enfant. Certes, le cadre évoque des modes d'action généraux à adopter par l'adulte pour encourager le langage intégré au quotidien (par ex. par le dialogue, la verbalisation) et aborde la question de la valorisation du plurilinguisme, mais il ne décrit aucune compétence. À l'inverse, le cadre curriculaire de la ville de Zurich définit les champs d'expérience propres à la petite enfance ainsi que les points à observer chez l'enfant en termes de compétences langagières et d'aptitudes communicationnelles à acquérir (Walter-Laager, o.J.).

Dans le plan d'études cadre pour les filières de formation des écoles supérieures « Education de l'enfance ES » approuvé par le SEFRI le 17. août 2021 et qui régit actuellement le titre d'éducatrice et d'éducateur de l'enfance diplômé ES, il n'est fait aucune mention de la problématique du développement précoce du langage ni même des enjeux du développement langagier dans son ensemble. (SAVOIR SOCIAL & SPAS, 2021). La problématique du développement du langage n'est pas mentionnée de manière spécifique ou explicite, mais est implicitement intégrée à plusieurs processus généraux qui composent le champ professionnel et aux compétences qui leur sont attachées : les problématiques du soutien au développement de l'enfant dans sa globalité, de l'observation et de la documentation de l'évolution et des apprentissages des en-

fants, de l'élaboration et de la mise en pratique de concepts pédagogiques et de la collaboration avec les familles et l'accompagnement de la parentalité.

En Finlande, des recherches ont examiné dans quelle mesure un plan d'études cadre relatif à l'éducation précoce (0 à 6 ans) pouvait être concrètement instauré; les recherches se concentraient sur une étude de cas ethnographique portant sur une école enfantine composée de dix membres du personnel éducatif et de trois groupes d'enfants (Korkeamäki & Dreher, 2012). De par le plan d'études cadre, les directives étaient plus strictes qu'auparavant, mais leurs modalités de mise en œuvre étaient dans une large mesure laissées à l'appréciation du personnel éducatif. Les effets étaient peu probants.

Pour produire des effets, une intervention au niveau du curriculum exige par conséquent d'être accompagnée d'une véritable campagne en matière de formation continue. En Australie, il est apparu que les professionnels titulaires d'un diplôme d'études supérieures (bachelor) étaient plus compétents dans l'encouragement précoce du langage que ceux disposant d'un certificat professionnel (Han & Degotardi, 2021), ce qui montre combien les exigences en matière de qualification dans les structures d'accueil de la petite enfance sont importantes.

Trois points distinguent les différentes initiatives sur la professionnalisation : la sélection des personnes destinées à être responsables de l'encouragement du langage dans une structure d'accueil de la petite enfance et leur formation en conséquence, le transfert à l'équipe des connaissances acquises, et enfin la formation continue de l'ensemble de l'équipe. En Angleterre, un professionnel par structure d'accueil a été désigné comme responsable et qualifié en ce sens (Kidd &

Rowland, 2021), mais selon diverses modalités quant à la forme et au cadre temporel. Ceci a conduit, dans l'ensemble, à une augmentation de la qualité de l'encouragement du langage dans les structures d'accueil participantes. Lisker (2011) donne des exemples tirés de plusieurs Länder allemands ; il est fréquent qu'une équipe pédagogique par structure d'accueil soit formée à l'encouragement du langage, le volume de la formation pouvant cependant varier d'un cours de trois heures à une formation continue de trois semaines. Plutôt que de qualifier un professionnel en particulier à l'encouragement précoce du langage, la méthode « parler bébé » opte pour la formation continue des équipes entières. Les formations continues soulignent l'importance pour les professionnels d'être incités à appliquer ce qu'ils ont appris dans leur structure (Bergeron-Morin, Hamel, & Bouchard, 2020). Une année après la formation continue, un atelier dit de consolidation est mené avec l'équipe afin de s'assurer que les personnes nouvellement arrivées sont elles aussi qualifiées pour la méthode « parler bébé » (De Chaisemartin et al., 2021).

Le facteur temps est un paramètre à prendre en compte, car il exerce une influence sur les effets potentiels : pour que la formation continue soit efficace, elle doit se dérouler sur 45 à 60 heures (Egert, Fukkink, & Eckhardt, 2018). Les directives en vigueur en Suisse ne fixent pas d'obligation générale de formation continue pour les professionnels de la petite enfance tels que le personnel éducatif des structures d'accueil à horaire élargi ou restreint (Faeh & Vogt, 2021) et il n'existe pas non plus d'exigences en termes de domaines de compétences à traiter.

3.6.3 Modèles de formation continue

Les méta-analyses montrent que les effets des formations continues sur les compétences langagières des enfants se manifestent surtout lorsque le contenu de la formation continue et les compétences à encourager chez les enfants sont étroitement corrélés (Brunsek et al., 2020).

De manière générale, on veille à une participation active des professionnels de la petite enfance aux formations continues. Des instruments tels que des vidéos, des jeux de rôle et des analyses de cas sont employés afin de stimuler la réflexion chez les participants. Les formations continues avec une composante de coaching sont plus efficaces, comme le montre une méta-analyse réalisée à partir de 64 études (Brunsek et al., 2020). Aux Etats-Unis par exemple, une comparaison a été effectuée entre 291 professionnels séparés en trois groupes : un groupe avec formation continue exclusivement, un groupe avec formation continue et coaching, et un groupe témoin sans formation continue. Le groupe ayant bénéficié d'une formation continue avec coaching a nettement amélioré sa pratique professionnelle. Par contre, le groupe ayant reçu une simple formation continue se distingue à peine du groupe témoin. L'étude incluait aussi bien des professionnels de structures d'accueil à horaire élargi que des familles de jour. Chez ces dernières, la formation continue conjuguée au coaching se traduisait par des effets très nets, l'hypothèse avancée étant qu'elles n'avaient guère bénéficié de formations continues auparavant (Neuman & Cunningham, 2009). D'autres études font état d'effets plus marqués lorsque les formations continues sont combinées avec un coaching, à la différence de celles sans coaching ou sans formation continue (Moreno, Green, & Koehn, 2015).

De nombreuses formations continues se fondent sur une réflexion menée à partir de vidéos des personnes participant à la formation ou d'autres professionnels (Müller, Schulz, Geyer, & Smits, 2017). Le potentiel qu'offrent les vidéos dans le cadre des réflexions menées lors des formations continues a d'ailleurs fait l'objet d'une étude qualitative reconstructive portant sur huit professionnels de structures d'accueil en Allemagne (Durand, Hopf, & Nunnenmacher, 2016). Les professionnels des structures concernées se sont filmés eux-mêmes, puis ont visionné les vidéos en présence d'une personne neutre et évalué leurs compétences en matière d'encouragement du langage sur la base de la grille de compétences DO-RESI (Lilian Fried & Briedigkeit, 2008). L'étude conclut à l'importance du potentiel réflexif du visionnage de vidéos, de même qu'à l'importance d'un regard extérieur, qui permet une remise en question des stratégies personnelles d'autojustification. En Suède, un coaching sur la base de films a été instauré en tant qu'outil de formation continue dans neuf structures d'accueil de la petite enfance. L'étude est intéressante dans la mesure où elle s'est concentrée sur la zone d'accueil des enfants (le vestiaire) (Nordberg, 2021). Les arrivées et départs des enfants ont ainsi été filmées pendant trente minutes. Les professionnels ont ensuite analysé ensemble la vidéo en présence d'un coach, questionnaire d'observation à l'appui. L'accent était mis sur la situation dans laquelle intervenait l'encouragement du langage et les interactions langagières dans ce contexte. L'expérience a été réitérée six semaines plus tard. Il s'est avéré que les professionnels avaient dans l'intervalle bien optimisé le contexte d'encouragement du langage, mais que les interactions n'avaient évolué que dans le cadre de stratégies isolées (Nordberg, 2021). En Suisse romande, les formations continues fondées

sur des vidéos ne sont pas uniquement axées sur l'application de stratégies d'encouragement du langage ; la compréhension et l'analyse des interactions avec les enfants constituent aussi un élément central. Durant leurs échanges, les professionnels réfléchissent à la manière dont ils appréhendent le langage. Le langage n'est pas seulement réduit à un objet d'apprentissage et de développement ; il est aussi compris comme un moyen d'action et de coordination (Fillietaz & Zogmal, 2021). En Suisse alémanique, la formation continue avec coaching basé sur des vidéos porte également ses fruits auprès des responsables des structures d'accueil à horaire restreint ; ces derniers ont bénéficié d'une formation et d'un accompagnement sur la manière de modérer les discussions de coaching entre collègues basées sur des vidéos (Isler, Hefti, Kirchhofer, Künzli, & Rohde, 2019).

Quelques études ont mis concrètement en regard divers programmes de professionnalisation. Ont ainsi été comparées les formations continues pour professionnels de l'encouragement du langage *Mit Kindern im Gespräch et Sprache – Schlüssel zur Welt*. Menée auprès d'une cinquantaine de professionnels travaillant dans des structures d'accueil à horaire élargi, la comparaison montre une meilleure efficacité de *Mit Kindern im Gespräch* (Kammermeyer, Leber, et al., 2019). Cette formation continue est plus fortement orientée vers les compétences opérationnelles ; elle transmet des stratégies d'encouragement du langage auxquelles s'exercent les participants de diverses manières – tâches à accomplir, jeux de rôles, exercices pratiques, analyses de vidéos et coaching (Kammermeyer, Metz, et al., 2019). Quant à la formation du groupe témoin, elle axe les efforts non seulement sur les compétences opérationnelles, mais aussi sur l'acquisition de savoir, et s'appuie sur

des exposés et des discussions (Kammermeyer, Leber, et al., 2019).

Les technologies numériques ouvrent à de nouveaux modèles de formation. Une revue de littérature (Snell, Hindman, & Wasik, 2019) a comparé diverses variantes : coaching à distance versus vidéos en présentiel, coachings à distance via vidéo versus courriels, et cours en ligne pour groupes versus documentation mise à disposition en ligne. Il s'avère en résumé que tant pour les participants que pour les enfants bénéficiant ensuite d'un encouragement du langage, les effets des formations continues en distanciel sont équivalents à ceux de formations continues en présentiel (Snell et al., 2019). Il est par conséquent important d'exploiter le potentiel des outils numériques dans la formation continue (Grifenhagen, Barnes, Collins, & Dickinson, 2017). De même, une étude réalisée aux Etats-Unis met en évidence les effets du mentorat en ligne sans sessions de formation continue et simplement complété par de la documentation sur l'encouragement du langage (Solari, Zucker, Landry, & Williams, 2016).

3.6.4 Thématiques de la formation continue

Les contenus de formation continue les plus fréquemment cités dans la littérature sont les bases linguistiques, l'acquisition du langage (y compris d'une langue seconde), l'évaluation du niveau de compétences langagières, l'encouragement du langage et ses stratégies, la migration, le plurilinguisme ou encore les compétences interculturelles (Boily & Bissonnette, 2019; Greine, 2007 ; Hopp, Thoma, & Tracy, 2010; Müller et al., 2017; Rosmarie Tracy, Thoma, Ofner, & Michel, 2012).

L'encouragement précoce du langage passe par la mise en place d'une culture de la communication dans laquelle « l'enfant a quelque chose à dire » (von Behr, 2011, p. 27) et les professionnels sont attentifs à l'expression non verbale de celui-ci. La formation continue a par conséquent pour objectif de renforcer la posture d'écoute et d'attente chez le personnel éducatif. Pour les professionnels des structures d'accueil à horaire élargi, se voir confirmer que leur encouragement du langage est efficace lorsqu'ils se « contentent » d'attendre et d'écouter est un point très important – qui, d'ailleurs, réduit le stress (Feig, 2020). Les formations continues sur les stratégies d'encouragement du langage intégrées au quotidien mettent beaucoup l'accent sur le dialogue entre les professionnels et les enfants (Vogt et al., 2015). Le but n'est pas de mettre en place davantage de techniques d'encouragement du langage pour apprendre à parler aux enfants, mais d'orienter ces techniques vers plus de dialogue (Hormann, Neugebauer, & Koch, 2021).

Les compétences interculturelles sont aussi importantes dans le cadre de la collaboration avec les parents. Il s'agit ici de dépasser les catégorisations et de favoriser une communication ouverte à l'autre (Rayna, 2011). Il est à ce titre décisif de travailler à la continuité de l'acquisition du langage de concert avec les familles (Canut et al., 2021). Dans le contexte du plurilinguisme, la collaboration implique que les professionnels apprennent à adopter la perspective des parents, à la mettre à profit et à réagir aux éventuelles réserves liées à l'acquisition de plusieurs langues (Michael-Luna, 2013). La formation continue doit permettre aux professionnels de prendre conscience des différences implicites ou explicites dans leur manière d'être et d'agir (Panagiotopoulou, 2017) et d'adop-

ter une « attitude de légitimation de la diversité linguistico-culturelle, sensible et orientée ressources » (Herwartz-Emden & Schulheiss, 2016, p. 151). De plus, il convient de travailler à des possibilités de valorisation concrète des différentes langues premières (Wiesmann & Hofbauer, 2017).

Par ailleurs, les programmes de formation continue recouvrent plusieurs disciplines. C'est le cas par exemple dans le projet Cap-Lang, qui intègre plusieurs perspectives : celle de la psychologie du développement, de la psycholinguistique et de la didactique des langues (Sales Cordeiro et al., 2020). Dans l'optique de développer le diagnostic des compétences langagières et les stratégies d'encouragement du langage, les professionnels sont incités à tenir un journal de bord dans lequel ils consignent leurs observations, mais aussi leurs réflexions sur la manière dont ils pourraient encourager un enfant (von Ochsenstein, 2017).

Comme c'est le cas pour les différentes offres destinées aux enfants, les formations continues mettent pour certaines l'accent sur la manière de mener des programmes d'encouragement séparés dispensés sous forme de leçons/d'ateliers, tandis que d'autres s'attachent à l'encouragement du langage intégré au quotidien. En ce qui concerne les programmes d'encouragement séparés dispensés sous forme de leçons/d'ateliers, les formations passent souvent par du matériel pédagogique et des instructions, ce qui exige finalement assez peu de formation. En revanche, l'encouragement du langage intégré au quotidien constitue une approche nécessitant une véritable stratégie de professionnalisation.

3.6.5 Formation continue et encouragement du langage intégré au quotidien

Comme déjà souligné au chapitre **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**, l'encouragement du langage intégré au quotidien nécessite des compétences professionnelles élevées de la part du personnel éducatif. Celui-ci doit en effet interagir avec les enfants en appliquant les stratégies correspondantes en situation et selon une approche adaptative et ciblée (Kucharz, 2017; Masson & Bertin, 2021). Il existe par conséquent de nombreuses études sur les effets des formations continues sur l'encouragement du langage intégré au quotidien.

Les compétences nécessaires à l'encouragement du langage intégré au quotidien sont enseignées dans le cadre des formations continues dites Learning Language and Loving it (Weitzman & Greenberg, 2002) ; plusieurs études mettent en évidence les effets de telles formations axées sur le comportement langagier des professionnels et le développement des compétences des enfants (Luigi Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2006; Johanson, Justice, & Logan, 2016). En Angleterre, des logopédistes ont formé des professionnels selon une approche d'encouragement du langage intégré au quotidien ; les effets constatés montrent une augmentation des comportements favorisant la communication ainsi qu'une diminution de conduites entravant les échanges (McDonald et al., 2015). Par ailleurs, une formation continue sur les stratégies d'encouragement du langage intégré au quotidien a été mise au point dans le cadre d'une étude réunissant 45 personnes de divers horizons (professionnels de structures d'accueil allemandes, personnel éducatif de structures d'accueil suisses à horaire élargi et restreint) (Vogt et al., 2015). Les effets de la formation

continue sur les modalités d'encouragement du langage ont ensuite été analysés à partir de vidéos prises lors des activités quotidiennes avec les enfants. Ont été constatés une augmentation de la durée et de la qualité des dialogues, une meilleure aptitude à reproduire un modèle, ainsi qu'un élargissement du vocabulaire. En revanche, les questions posées par le personnel éducatif n'étaient pas plus adaptatives ni plus à même de favoriser l'encouragement du langage, même après la formation continue (Vogt et al., 2015).

Les formations continues sur les lectures dialoguées de livres pour enfants ont également montré des effets (Holt & Asagbra, 2021; van Druten-Frietman et al., 2016). Une méta-analyse sur les activités en lien avec la littérature enfantine a montré que l'impact était plutôt faible, peut-être parce que les activités étaient trop peu intenses (Noble et al., 2019). Les livres imprimés sont de plus en plus souvent complétés par une offre numérique (applications spécialisées dans la littérature enfantine, livres munis de fonctions numériques telles surligneur vocal, etc.) ; des formations continues à ces types d'outils sont là aussi conseillées (Yang, 2016).

Parallèlement à l'encouragement du langage intégré au quotidien, les formations continues proposent d'aborder d'autres aspects importants tels que le mouvement (Madeira Firmino et al., 2014), le soutien comportemental (Cunningham, Hemmeter, & Kaiser, 2020), la pensée scientifique et l'intelligence émotionnelle, regroupées sous le titre Fühlen-Denken-Sprechen (von Salisch et al., 2021). On assiste à un changement de paradigme lors des repas et la lecture de littérature enfantine, l'« orientation purement processus » devenant une « orientation éducative » (Cloos, Koch, Mähler, & von Salisch, 2019, p. 16). Par ailleurs, des effets sur le

développement du langage ont été observés chez les enfants pour ce qui est du vocabulaire expressif, de la compréhension langagière, des aptitudes grammaticales et de la mémoire phonologique.

3.6.6 Professionalisation à l'inclusion

En ce qui concerne l'encouragement du langage intégré au quotidien chez les enfants présentant des troubles de l'acquisition du langage, la méthode Heidelberg Eltertraining zur frühen Sprachförderung (méthode de Heidelberg d'entraînement parental à l'encouragement précoce du langage) (Buschmann et al., 2010) a été adaptée aux professionnels (Buschmann & Jooss, 2011; Buschmann & Sachse, 2018). Une étude portant sur 52 professionnels de structures d'accueil de la petite enfance en Allemagne a mis en évidence des effets positifs. Par exemple, la prise de parole des professionnels a diminué par rapport à celle du groupe témoin, et le plaisir des enfants à s'exprimer a augmenté (Simon & Sachse, 2011). L'efficacité a pu être démontrée dans plusieurs autres études (Buschmann, Degitz, & Sachse, 2014; Sachse, Schuler, & Budde-Spengler, 2016; Simon & Sachse, 2011, 2013). Dans le cadre d'une formation continue, les professionnels ont été invités à annoter des livres pour enfants de symboles destinés à les aider lors des lectures dialoguées avec des enfants à besoins particuliers (Schumacher, Stadler-Altmann, & Emili, 2021). A l'occasion d'une étude canadienne portant sur 34 professionnels de structures d'accueil de la petite enfance, des vidéos ont servi de base au perfectionnement des stratégies d'encouragement du langage auprès d'enfants présentant des retards de langage (Julien-Gauthier et al., 2012). Il apparaît également décisif de sensibiliser les profes-

sionnels à l'importance d'une interaction intense et ciblée avec des enfants à besoins éducatifs particuliers (Kekeritz, 2017).

Il ne saurait cependant être question pour tous les professionnels des structures d'accueil de la petite enfance d'acquérir un savoir en matière de pédagogie spécialisée ; il faut plutôt que ces compétences puissent être transmises aux professionnels – et donc bénéficier aux enfants – par le biais d'une coopération interprofessionnelle établie s'accompagnant de discussions, de supervisions et de coachings (Prenzel, 2010, 2020). Dans plusieurs cantons et communes suisses, les professionnels de la petite enfance peuvent demander conseil à des logopédistes (Steiger-Müller, 2009).

La professionnalisation de l'inclusion est confrontée à un autre défi : comme le montrent les résultats de la recherche, les professionnels ont nettement tendance à catégoriser les enfants en « enfants normaux » et « enfants en situation de handicap », à juger les enfants sur la base des exigences qui leur sont posées et à négliger la perspective systémique (Seitz, Finnern, Korff, & Thim, 2012). Le renforcement de l'inclusion passe par des mesures curriculaires d'« acquisition de compétences en pédagogie interculturelle consciente des préjugés, sensible au contexte et au genre, et inclusive » (Seitz et al., 2012, p. 150). C'est là un enjeu de la professionnalisation à l'inclusion.

3.6.7 Conclusion sur les offres destinées aux professionnels

L'encouragement précoce du langage ne peut donner de bons résultats que si les professionnels de la petite enfance sont qualifiés en conséquence. D'ailleurs, nombreuses sont les démarches efficaces qui misent sur la formation continue du personnel éducatif. Une perspective professionnalisante constitue donc l'une des clés du succès. Dès lors, il faut que les professionnels suivent des formations continues pour que les mesures curriculaires puissent déployer leurs effets. Le problème est qu'en Suisse, les professionnels de la petite enfance – qui travaillent par exemple dans les structures d'accueil à horaire restreint ou élargi – n'ont pas d'obligation de formation continue, et ce contrairement au personnel enseignant. Il faudrait donc instaurer des formations continues permettant au personnel éducatif de la petite enfance de sans cesse approfondir certaines thématiques en lien avec ses activités professionnelles.

Les formations continues destinées à rendre une seule personne responsable de l'encouragement du langage se révèlent peu efficaces. En effet, l'encouragement du langage revêt une importance telle que tous les professionnels ont besoin d'acquérir des compétences dans ce domaine, raison pour laquelle la formation d'équipes entières portent particulièrement ses fruits. La professionnalisation du personnel éducatif est également importante pour permettre l'inclusion d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Dans ce contexte, il est primordial d'intégrer les professionnels de la petite enfance dans les réseaux de coopération interprofessionnelle pour qu'ils puissent bénéficier des connaissances des experts et, ainsi, encourager

les enfants en conséquence. L'inclusion des enfants à besoins particuliers, mais aussi l'encouragement du langage chez les enfants plurilingues, sont deux aspects méritant tout particulièrement une réflexion des professionnels sur leurs propres attitudes et leurs propres valeurs. Or, les formations continues offrent un cadre à cette réflexion.

Pour être efficaces, les formations continues portant sur l'encouragement précoce du langage doivent être au plus près de la pratique et s'appuyer sur des stratégies concrètes directement applicables sur le terrain. La réflexion est tout aussi importante et, souvent, des formations continues basées sur des vidéos permettent de la favoriser. Les formations continues fondées sur le coa-ching ou intégrant une composante de coaching s'avèrent plus efficaces. Enfin, il importe de donner plus de poids à l'encouragement précoce du langage dans la formation initiale. Les conclusions des nombreuses recherches sur la formation continue doivent être transposées à la formation initiale. Il s'agit donc de concevoir la formation initiale du personnel éducatif de manière à ce que, dans les curriculums de formation, une plus large place soit accordée à l'encouragement précoce du langage, aux connaissances en matière d'apprentissage de plusieurs langues ainsi qu'à la manière d'appréhender la diversité langagière et culturelle.

4 Sources de données statistiques sur les compétences langagières et les besoins d'encouragement du langage

Susanne Stern et Ariane De Rocchi

Le nombre d'enfants ayant potentiellement besoin d'un soutien langagier est difficile à déterminer. Stamm (2014) relève que souvent, on associe spontanément l'origine migratoire à un besoin de soutien. Or, les familles issues de la migration ne constituent pas en soi une catégorie statistique, car elles sont très différentes les unes des autres. Le facteur décisif serait plutôt le niveau de formation des parents. Stamm estime que fréquemment, les familles issues de la migration et disposant d'un bon niveau de formation partagent la même conception de l'éducation que les familles indigènes, ce qui n'est de loin pas le cas si la migration va de pair avec un faible niveau de formation. Les généralisations n'ont pas de raison d'être ici. En outre, il convient de rappeler que certains enfants non issus de la migration ont eux aussi besoin de soutien langagier.

Il n'existe pas en Suisse de statistiques nationales sur les besoins d'encouragement du langage chez les enfants d'âge préscolaire. Certaines statistiques officielles fournissent malgré tout des informations sur les compétences langagières. Pour tenter de déterminer combien d'enfants nécessitent un encouragement du langage, ceux ne parlant pas la

langue de leur lieu de domicile ont d'abord été considérés, mais sans tenir compte d'une éventuelle origine migratoire. En effet, l'établissement d'un lien avec la migration semble particulièrement inapproprié en Suisse puisqu'une forte proportion de la population non titulaire de la nationalité suisse vient d'Allemagne, de France ou d'Italie. Dans ces conditions, l'examen du niveau de compétences langagières réalisé dans le cadre de la présente étude a exclu du groupe-cible potentiel les francophones non suisses mais habitant en Suisse romande, les germanophones non suisses résidant en Suisse alémanique et les italophones non suisses établis au Tessin. Le postulat était donc le suivant : font potentiellement partie des enfants ayant besoin d'un encouragement du langage ceux qui, entre 0 et 4 ans, ne parlent pas à la maison la langue de leur lieu de domicile. Il en résulte une population statistique pour laquelle on ne saurait conclure à un besoin effectif d'encouragement. Pour certaines analyses, il a également été tenu compte du niveau de formation des parents, le principe étant que le soutien concerne particulièrement les enfants dont les parents disposent d'un faible niveau de formation.

4.1 Données fédérales relatives aux langues

Ariane De Rocchi et Susanne Stern

En Suisse, les sources de données fédérales sur les pratiques linguistiques de la population sont de deux ordres :

- le relevé structurel (RS) ;
- l'enquête sur la langue, la religion et la culture (ELRC).

4.1.1 Relevé structurel

Le RS est réalisé chaque année depuis 2010 et reprend en grande partie les questions des recensements fédéraux de la population antérieure. Il porte sur un échantillon d'au minimum 200 000 personnes âgées de 15 ans ou plus et recueille un grand nombre d'informations sur la structure de la société suisse. Trois questions sur la langue y figurent :

- la ou les langue(s) principale(s) (soit la langue première ou une langue apprise et très bien maîtrisée) ;
- la ou les langue(s) parlée(s) habituellement à la maison / avec les proches ;
- la ou les langue(s) parlée(s) habituellement au travail / sur le lieu de formation.

Les informations sur la ou les langues principales des autres membres du ménage (y compris les enfants) sont également relevées, permettant ainsi d'avoir la répartition des langues principales pour toute la population résidante permanente. Le RS (dont les bases méthodologiques sont expliquées dans le tableau 10, voir annexe) constitue donc la source pour les chiffres officiels relatifs aux langues principales.

4.1.2 Enquête sur la langue, la religion et la culture (ELRC)

Réalisée pour la première fois en 2014, l'ELRC est renouvelée tous les 5 ans auprès d'un échantillon de 10 000 personnes. Cette enquête a été mise en place pour relever entre autres les pratiques linguistiques de la population résidente permanente âgée de 15 ans ou plus. Selon l'Office fédéral de la statistique (OFS), elle fournit des informations détaillées sur l'utilisation des langues dans différents contextes, selon le type d'usage et selon la fréquence d'utilisation. Les données sont disponibles au niveau suisse ainsi que pour les grandes régions et certains cantons.

4.1.3 Source des données pour la présente étude

Certes, la partie « langue » de l'ELRC fournit certes des données beaucoup plus diversifiées sur les pratiques linguistiques que le RS, mais seul ce dernier est pertinent pour la présente étude. Les raisons sur les suivantes :

- L'échantillon servant de base au RS est nettement plus grand que celui utilisé pour l'ELRC, ce qui lui confère un degré de précision supérieur. Par ailleurs, les informations fournies par l'ELRC se limitent à la Suisse, aux grandes régions ou à certains cantons, tandis que les données du RS concernées également les districts ou les grandes communes.

- Dans les deux cas, les relevés portent sur la population résidante permanente âgée de 15 ans ou plus vivant en ménage privé. Certes, l'un comme l'autre recueille des données détaillées sur les pratiques linguistiques des personnes interrogées, mais seul le RS tient compte des autres membres du ménage. Concrètement, la personne qui remplit le questionnaire doit répondre à la question suivante pour les autres membres du ménage (y compris les enfants d'âge préscolaire) : « Quelle est la langue principale, c'est-à-dire la langue dans laquelle la personne pense et qu'elle sait le mieux ? »

Les analyses portant sur les enfants de 0 à 4 ans ne pouvaient donc s'appuyer que sur le RS.

4.2 Enfants allophones

Ariane De Rocchi et Susanne Stern

Pour obtenir une image plus précise du groupe cible des enfants de 0 à 4 ans susceptibles d'avoir besoin d'un encouragement langagier, sont présentées ci-après des analyses de l'OFS reposant sur les relevés structurels de trois années consécutives.

4.2.1 Niveau fédéral

Les enfants considérés sont ceux âgés de 0 à 4 ans et qui, selon le relevé structurel, parlent une autre langue que celle du lieu où

ils sont domiciliés. La langue locale est définie comme la langue parlée majoritairement dans la commune de domicile de l'enfant ; selon la langue dominante de sa population résidante, chaque commune est attribuée à l'une des quatre régions linguistiques. En ce qui concerne les des enfants qui ne parlent pas encore, la ou les langue(s) principale(s) indiquée(s) est/sont celle(s) de la mère. La situation en Suisse se présente comme indiqué dans le tableau 4 ci-après.

Tableau 4 : Nombre d'enfants allophones de 0 à 4 ans

	Nombre d'enfants	Part
Enfants de 0 et 4 ans qui...	384'385	100%
... parlent la langue locale	312'734	81.4%
... sont allophones	71'651	18.6%

Tableau INFRAS. Source : Office fédéral de la statistique, données cumulées des relevés structurels pour les années 2017 à 2019

Sur les 384 385 enfants de 0 à 4 ans, 71 651 (18,6 %) sont allophones. Plusieurs langues principales peuvent être indiquées pour un enfant, ce qui signifie en l'occurrence qu'aucune des langues principales déclarées par les parents ne correspond à la langue locale du lieu de domicile. Si, par exemple, l'albanais et l'allemand ont été indiqués comme langues principales pour un enfant domicilié en Suisse romande, l'enfant concerné est allophone puisqu'il ne parle pas la langue locale de son lieu de domicile. A noter que l'échantillon englobe également

les enfants de 0 à 2 ans et que bien entendu, ceux-ci ont encore le temps d'apprendre la langue locale d'ici leur entrée à l'école infantine.

4.2.2 Niveau cantonal

La répartition au niveau cantonal (figure 1) met en évidence de fortes disparités d'un canton à l'autre. C'est ainsi que la proportion d'enfants allophones de 0 à 4 ans va de 4,7 % (Appenzell Rhodes-Intérieures) à

28,6 % (Bâle-Ville). Elle excède 20 % dans les cantons de Zoug, de Zurich et d'Argovie pour la Suisse alémanique et, pour la Suisse romande, dans le canton de Genève.

Même si ces chiffres ne permettent pas de tirer de conclusions directes sur les besoins d'encouragement du langage chez les enfants, ils montrent combien les différences sont grandes entre les cantons, et donc combien ceux-ci sont diversement concernés.

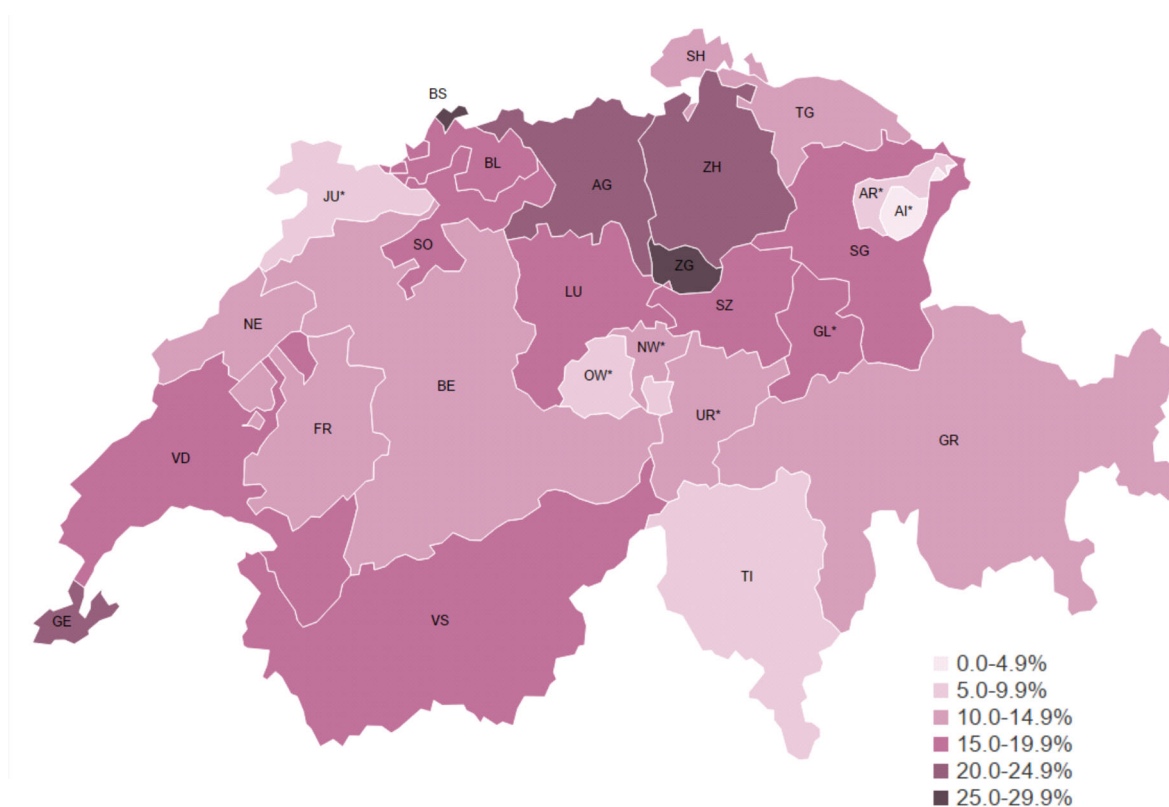


Figure 1 : Proportion d'enfants allophones de 0 à 4 ans, 2019, par canton

(Données munies d'une * : extrapolation sur la base de 49 observations ou moins. Les résultats sont à interpréter avec beaucoup de précaution. Figure INFRAS. Source : Office fédéral de la statistique, relevé structurel (RS))

4.2.3 Niveau du district

L'examen par district permet une analyse plus détaillée qu'au niveau cantonal. Comme certains districts sont plurilingues, seuls ceux avec une dominance d'une des

langues nationales ont été retenus, c'est-à-dire lorsque au moins 80 % de la population résidente parle la langue en question. Le tableau 5 indique les dix districts dans lesquels la proportion d'enfants allophones de 0 à 4 ans est la plus élevée.

Tableau 5 : Proportion d'enfants allophones de 0 à 4 ans, par district, 2019

District	Langue locale	Enfants âgés de 0 à 4 ans			Proportion d'enfants allophones par rapport à la proportion total d'enfants
		Total	Parlant la langue locale	Allophones	
Dietikon (ZH)	D	4'544	3'088	1'517	33.4%
Bülach (ZH)	D	7'774	5'496	2'370	30.5%
Ouest lausannois (VD)	F	3'352	2'380	1'004	30.0%
Horgen (ZH)	D	5'884	4'275	1'708	29.0%
Canton de Bâle-Ville	D	8'492	6'136	2'430	28.6%
Canton de Zoug	D	6'159	4'638	1'657	26.9%
Baden (AG)	D	7'025	5'459	1'811	25.8%
Kulm (AG)	D	1'933	1'403	490	25.4%
Dielsdorf (ZH)	D	4'402	3'328	1'114	25.3%
District de Sierre	F	1'865	1'435	456	24.0%

Langues principales : D=allemand, F=français, I=italien, R=romanche

N'ont été retenus que les districts dont la langue principale est celle d'au moins 80 % de la population résidente. Les districts suivants ont par conséquent été exclus : arrondissement administratif de Biel/Bienne, district du Lac, région d'Engiadina Bassa/Val Müstair, région de Maloja, région de Surselva.

Par souci de fiabilité des données, le tableau n'inclut que les districts disposant d'un nombre suffisant de cas. Tableau INFRAS. Source : Office fédéral de la statistique, relevé structurel (RS)

Les districts avec les proportions les plus élevées ont 30 % d'enfants allophones âgés de 0 à 4 ans (voir tableau 5). A titre de comparaison, les proportions les plus faibles sont celles enregistrées dans le district de Mendrisio (4,4 %) et le canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures (4,7 %).

La figure 2 indique la proportion d'enfants allophones de 0 à 4 ans dans les 126 districts considérés et selon la langue qui y prévaut. Il apparaît que dans 40 districts (dont 34 germanophones et 6 francophones), la proportion atteint 15 à 19,9 %.

Le nombre d'habitants variant beaucoup d'un district à l'autre, une analyse du nombre des districts s'avère peu significative. En revanche, il est plus intéressant de comparer la proportion totale d'enfants de 0 à 4 ans à celle d'enfants allophones de cette tranche d'âge. On constate ainsi que 70 % des enfants de 0 à 4 ans résident dans un district où la proportion d'enfants allophones de cette tranche d'âge se situe entre 15 et 33 % (voir figure 2).

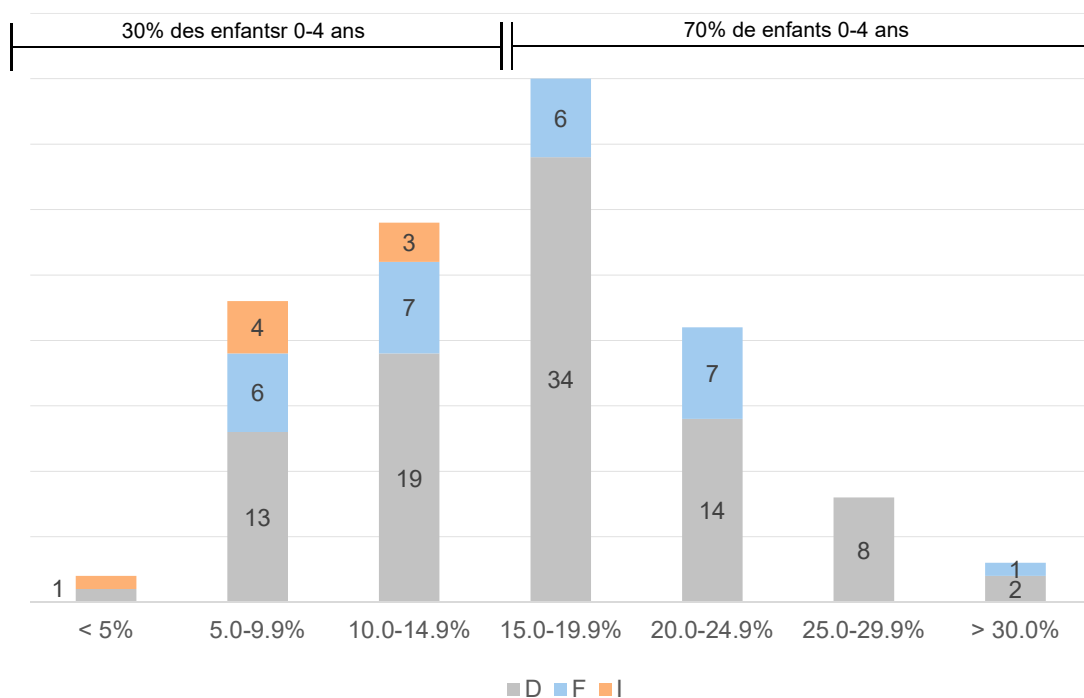


Figure 2 : Nombre de districts classés selon la proportion d'enfants de 0-4 ans allophones par rapport au total des enfants de 0-4 ans.

Langues principales : D=allemand, F=français, I=italien

Cette figure se fonde sur le tableau 12 en annexe.

Figure INFRAS. Source : Office fédéral de la statistique, relevé structurel (RS)

4.2.4 Niveau communal

Les relevés sont moins fréquents au niveau communal et donc lacunaires. Les données ne sont fiables que pour les grandes communes, raison pour laquelle le tableau 6 ci-après prend uniquement en compte les dix villes suisses les plus peuplées. C'est la ville de Bâle qui affiche la proportion la plus élevée d'enfants allophones, avec un taux de 30,2.

Tableau 6 : Proportion d'enfants allophones de 0 à 4 ans dans les dix villes les plus peuplées (niveau communal, 2019)

Ville (commune)	Langue principale	Nombre d'enfants de 0 à 4 ans	Nombre d'enfants de 0 à 4 ans parlant la langue locale	Nombre d'enfants allophones de 0 à 4 ans	Proportion d'enfants allophones de 0 à 4 ans par rapport à la proportion totale d'enfants
Bâle	D	73'13	5161	2206	30.2%
Zurich	D	20'356	16024	4'919	24.2%
Saint-Gall	D	3418	2624	769	22.5%
Genève	F	7'583	5877	1698	22.4%
Lausanne	F	6436	5031	1356	21.1%
Lucerne	D	3231	2609	644	19.9%
Berne	D	6063	5035	1183	19.5%
Winterthur	D	5179	4267	1009	19.5%
Lugano	I	2166	1947	215	9.9%
Bellinzone	I	1765	1575	(156)	(8.9%)

Langues principales : D=allemand, F=français, I=italien, R=romanche

Données entre parenthèses () : extrapolation sur la base de 49 observations ou moins. Les résultats sont à interpréter avec beaucoup de précaution.

Tableau INFRAS. Source : Office fédéral de la statistique, relevé structurel (RS)

4.3 Rapport entre langage et niveau de formation des parents

Ariane De Rocchi et Susanne Stern

Comme déjà mentionné, le niveau de formation des parents peut avoir une influence sur les compétences langagières d'un enfant et, partant, un éventuel besoin d'encouragement. La présente étude a donc cherché à savoir combien d'enfants allophones vivaient dans un ménage où les deux parents disposaient d'un faible niveau de formation.

Le tableau 7 indique que sur 71 651 enfants allophones, 12 845 (17,9 %) vivent dans un ménage où les deux parents sont sans formation postobligatoire, en d'autres termes

sans formation professionnelle ni maturité. En Suisse, ce niveau de formation est considéré comme le plus élémentaire et s'accompagne d'un risque plus élevé de chômage et de recours à l'aide sociale. Chez les enfants qui parlent la langue locale, la proportion de parents ayant un faible niveau de formation est nettement inférieure, soit 3,5 % (figure 3).

Tableau 7 : Enfants de 0 à 4 ans, répartition selon la langue locale et le niveau de formation des parents, valeurs cumulées 2017 à 2019

	Nombre d'enfants de 0 à 4 ans	Nombre d'enfants de 0 à 4 ans parlant la langue locale	Nombre d'enfants allophones de 0 à 4 ans
Total	384'385	312'734	71'651
...vivant dans un ménage où les deux parents sont sans formation postobligatoire	23'782 (6.2%)	10'937 (3.5%)	12'845 (17.9%)

Tableau INFRAS. Source : Office fédéral de la statistique, données cumulées des relevés structurels pour les années 2017 à 2019

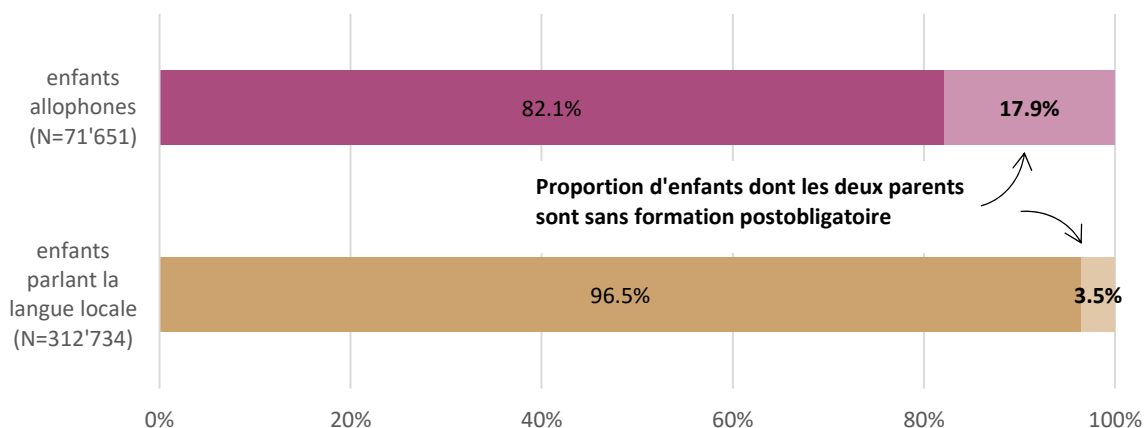


Figure 3 : Proportion d'enfants dont les deux parents sont sans formation postobligatoire

Figure INFRAS. Source : Office fédéral de la statistique, données cumulées des relevés structurels pour les années 2017 à 2019

Ni les chiffres relatifs à la langue locale, ni ceux concernant le niveau de formation des parents ne permettent cependant de tirer de conclusions fiables sur le nombre d'enfants ayant effectivement besoin d'un encouragement du langage. C'est pourquoi sont analysées ci-après les données issues des évaluations du niveau de compétences langagières effectuées dans le canton de Bâle-Ville et la ville de Zurich.

4.4 Analyse des évaluations du niveau de compétences langagières

Ariane De Rocchi et Susanne Stern

Certains cantons et villes procèdent à des évaluations du niveau de compétences langagières pour identifier les enfants ayant besoin d'un encouragement dans la langue locale. Il s'agit d'enquêtes étendues à l'ensemble du territoire cantonal ou communal qui portent sur tous les enfants d'un âge donné, indépendamment de leur nationalité ou du niveau de formation de leurs parents.

4.4.1 Bâle-Ville

Chaque année, le canton de Bâle-Ville procède à une évaluation du niveau de compétences langagières des enfants de 3 ans environ, soit à peu près dix-huit mois avant leur entrée à l'école enfantine. Les enfants concernés sont identifiés par le biais d'un questionnaire portant sur leurs connaissances de l'allemand, que les parents sont invités à

évaluer. Les questionnaires sont ensuite traités par l'Université de Bâle et, si un besoin est identifié, les enfants concernés sont ensuite obligés de suivre une mesure d'encouragement de l'allemand (voir chapitre 6.10 sur l'encouragement précoce obligatoire de l'allemand à Bâle-Ville)

Les questionnaires permettent d'obtenir entre 0 et 27 points qui sont affectés à l'un des huit niveaux de développement langagier (Keller & Alexander, 2013). La valeur seuil appliquée à Bâle-Ville est de 14,5 points. Si le résultat y est inférieur, l'enfant a besoin d'être soutenu dans son acquisition de l'allemand. La figure 4 indique le nombre d'enfants devant chaque année suivre une mesure d'encouragement dans cette langue.

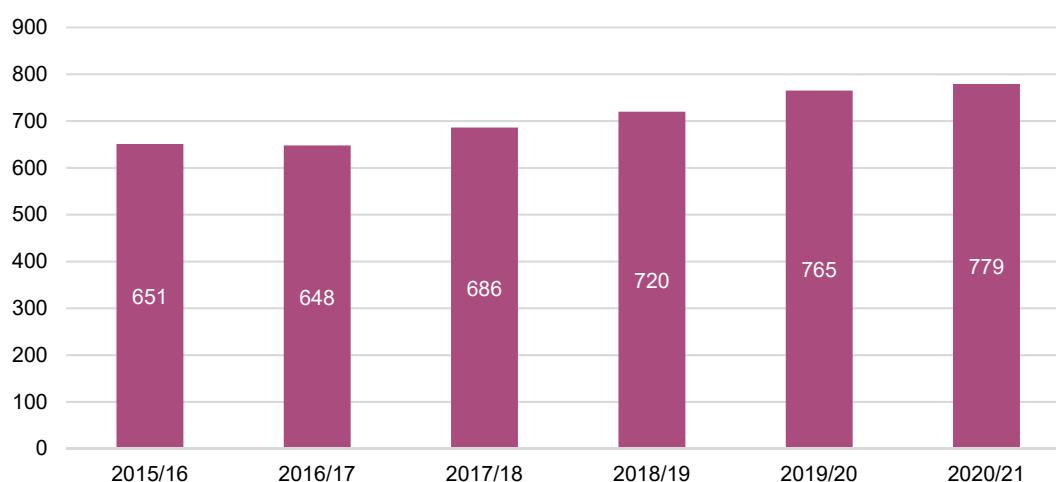


Figure 4 : Canton de Bâle-Ville, nombre moyen annuel d'enfants tenus de suivre une mesure d'encouragement de l'allemand (2015-2021)

Figure INFRAS. Source : Erziehungsdepartement (département de l'éducation) de Bâle-Ville, *Zahlenspiegel Bildung 2020/21*

Au cours de l'année scolaire 2020/21, Bâle-Ville comptait 779 enfants tenus de suivre une mesure d'encouragement de l'allemand, ce qui correspond à 41 % de l'ensemble des enfants de 3 ans (figure 5). Les chiffres sont en constante augmentation depuis 2015/16. Les données du relevé structurel indiquent que dans ce canton (voir chapitre 4.2.2.) l'allemand n'est pas la/une langue principale pour 28,6 % des enfants de 0 à 4 ans. Ce pourcentage est ainsi nettement inférieur à celui des enfants devant y suivre une mesure d'encouragement de l'allemand.

Parmi les enfants soumis à cette obligation, environ deux tiers (2020/21 : 529 enfants) fréquentent une structure d'accueil à horaire restreint encouragement du langage intégré (Spielgruppe mit integrierter Sprachförderung), et un tiers (2020/21 : 250 enfants) une structure d'accueil à horaire élargi ou une famille d'accueil de jour. Les évaluations du niveau de compétences langagières ne tiennent pas compte de paramètres tels que le niveau de formation des parents ou l'origine migratoire.

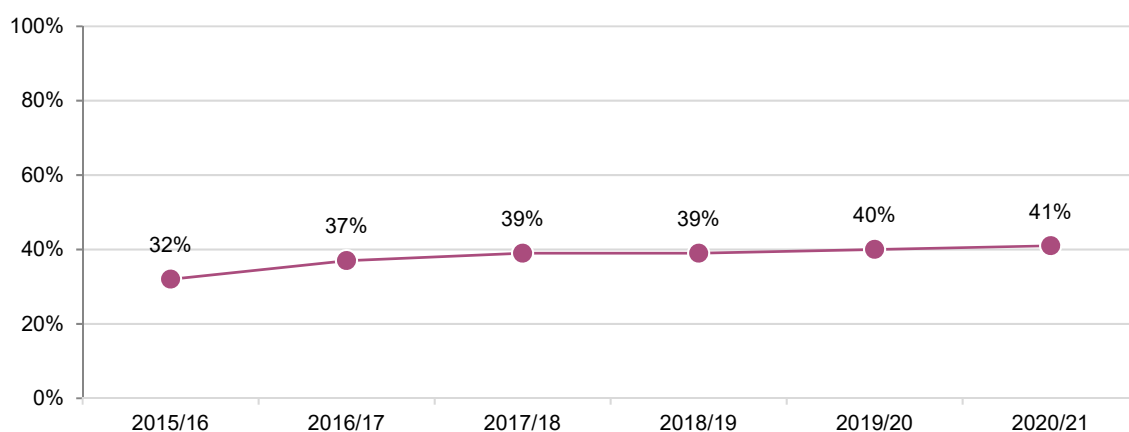


Figure 5 : Canton de Bâle-Ville, part des enfants soumis à l'obligation de suivre une mesure d'apprentissage de l'allemand, 2015-2021

Figure INFRAS. Source : Département de l'instruction publique du canton de Bâle-Ville, *Zahlenspiegel Bildung 2020/21*

Ville de Zurich

Dans le cadre de son programme « Gut vorbereitet in den Kindergarten » (voir étude de cas présenté au chapitre 6.9), la ville de Zurich a recours au même questionnaire que le canton de Bâle-Ville pour recenser les compétences langagières des enfants de 3 ans environ. Comme le groupe cible de ce programme est constitué d'enfants qui n'ont pas ou que peu de connaissances en allemand et ne fréquentent pas encore de structure d'accueil, les questions portent sur le niveau

dans cette langue, mais aussi sur l'éventuelle fréquentation d'une telle structure.

Les questionnaires permettent d'obtenir entre 0 et 27 points. La valeur seuil appliquée à Zurich est de 16,5 points. Si le résultat y est inférieur, les connaissances en allemand sont considérées insuffisantes. C'est ainsi qu'en 2020, l'évaluation du niveau de compétences langagières de 3948 enfants a permis d'identifier des connaissances insuffisantes en allemand chez 913 d'entre eux, soit 23 % (voir figure 6). Le taux de retour était de 88,9 %.

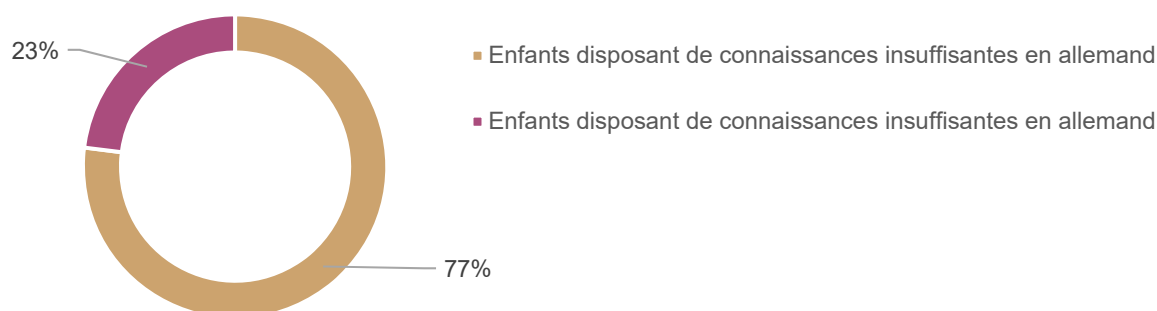


Figure 6 : Ville de Zurich, proportion d'enfants dont les connaissances en allemand sont insuffisantes, 2020

Graphique INFRAS. Source : Jambreus & Grob 2020: Bericht Sprachstanderhebung Stadt Zürich 2020

L'évaluation, qui permet également de relever des données sur le plurilinguisme chez les enfants, révélait qu'en 2020, 48,9 % des parents indiquaient que leur enfant était monolingue, 39,8 % qu'il était bilingue et 9,7 % qu'il était trilingue ou plus. En ce qui concerne la dominance langagière de la langue allemande/suisse-allemande, les résultats montrent que 37,6 % des enfants appartiennent à la catégorie « monolingue, allemand langue première » (tableau 8), ce qui signifie que l'allemand est l'unique langue parlée dans la famille, tandis que 23,6 % appartiennent à celle « bilingue, allemand langue première » et que 37,2 % appartiennent à celle

« allemand langue seconde ». Ce dernier taux est nettement supérieur à celui de 24,2 % issu du relevé structurel et correspondant aux enfants dont l'allemand n'est pas la langue principale. Cette différence est sans doute due au fait que le relevé structurel s'enquiert uniquement de la ou des langue(s) principale(s) des enfants et que la question posée laisse une certaine marge d'appréciation. Il convient de partir du principe que l'évaluation du niveau de compétences langagières fournit des données plus précises que le relevé structurel, dont les valeurs ont tendance à être sous-estimées.

Tableau 8 : Dominance langagière de l'allemand et niveau de compétences en allemand

Total enfants	Nombre	Total en %	Niveau moyen de compétences en allemand (0-27 points)
Monolingues, allemand langue première	1486	37.6%	25.5
Bilingues, allemand langue première	930	23.6%	24.8
Allemand langue seconde	1469	37.2%	13.4
Aucune donnée	63	1.6%	

Il est intéressant de considérer le niveau de compétences langagières au regard de la dominance langagière (figure 7). Il apparaît clairement que la plupart des enfants monolingues ou bilingues ayant l'allemand comme langue première atteignent le niveau 8 (soit 25 à 27 points sur 27), mais que seuls 10 % des enfants ayant l'allemand comme langue seconde obtiennent ce résultat. Comme déjà mentionné, Zurich a fixé à 16,5 points la va-

leur seuil en dessous de laquelle les connaissances en allemand sont considérées comme insuffisantes. D'après Jambreus & Grob (2020), les enfants des niveaux 6 à 8 comprennent les instructions verbales et sont en mesure de communiquer leurs besoins fondamentaux. Les différences entre les niveaux 6, 7 et 8 résident dans le degré de compréhension de contenus d'apprentissage complexes et dans la capacité à s'exprimer en fonction d'une situation donnée.

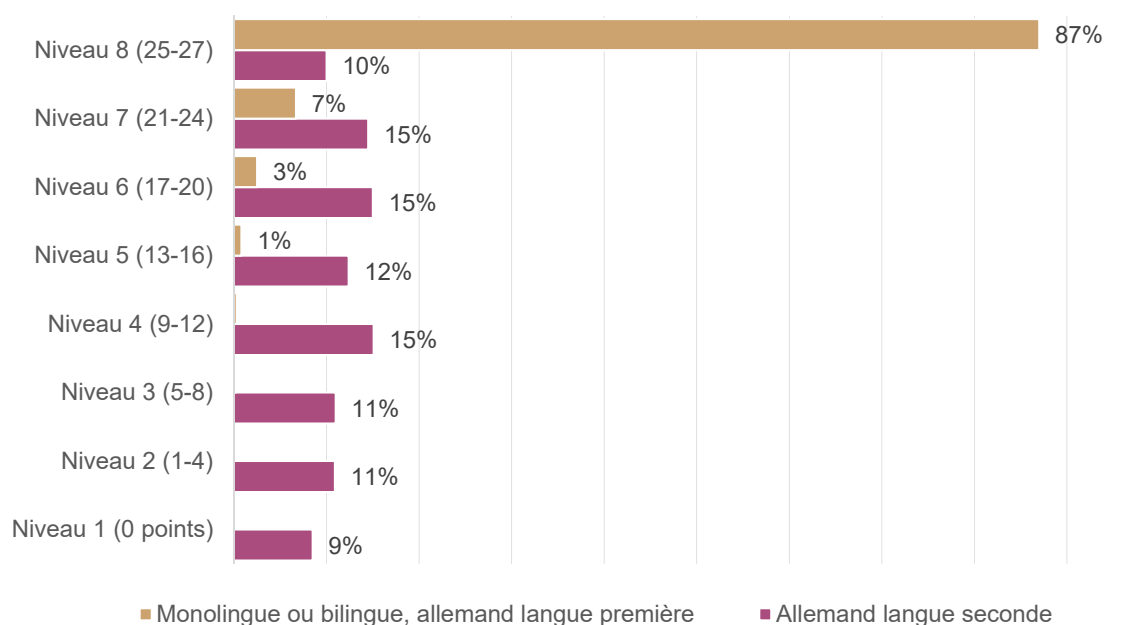


Figure 7 : Ville de Zurich, répartition des enfants selon le niveau de compétences langagières, différenciation en fonction de la dominance langagière, 2020

Graphique INFRAS. Source : Jambreus/Grob 2020: Bericht Sprachstanderhebung Stadt Zürich 2020

Le rapport sur l'évaluation du niveau de compétences langagières chez les enfants résidant en ville de Zurich (Jambreus & Grob, 2020) livre d'autres conclusions intéressantes en lien avec la fréquentation d'une structure d'accueil extrafamilial. Lors de

l'évaluation 2020, 4/5^e des 3948 enfants considérés fréquentaient une structure d'accueil germanophone, à horaire élargi pour la plupart (88,3 % des cas), alors que 19,2 % n'en fréquentaient encore aucune. Dans ce contexte, il s'est avéré que les enfants aux

connaissances d'allemand insuffisantes passaient beaucoup moins de temps par semaine dans une structure d'accueil germanophone que les enfants maîtrisant suffisamment cette langue

4.4.2 Comparaison entre Bâle-Ville et Zurich

La comparaison entre le canton de Bâle-Ville et la ville de Zurich révèle que la proportion d'enfants tenus de suivre un encouragement de l'allemand est nettement plus élevée à Bâle-Ville. Le taux de retour des questionnaires pourrait expliquer cette différence (Bâle-Ville : 100 % ; Zurich : 88,9 %). Il est possible que les parents ne parlant pas allemand ou peu familiers du système éducatif suisse soient moins nombreux à remplir le questionnaire.

4.5 Conclusion sur les langues locales

Ariane De Rocchi & Susanne Stern

Les statistiques relatives à la langue montrent que la maîtrise de la langue locale diffère d'un canton, mais aussi d'un district et d'une commune à l'autre. Alors que les enfants allophones de 0 à 4 ans ne représentent que 4,7 % dans un canton comme celui d'Appenzell Rhodes-Intérieures, ils avoisinent les 29 % dans le canton de Bâle-Ville. La comparaison au niveau des districts montre que 70 % des enfants de 0 à 4 ans résident dans un district où la proportion d'enfants allophones atteint au moins 15 %. Un autre enseignement intéressant concerne le niveau de formation des parents. En effet, il s'avère que la proportion d'enfants dont les parents ne disposent pas de formation postobligatoire est nettement plus élevée chez les enfants allophones que chez les enfants connaissant la langue locale.

Cependant, le relevé structurel ne permet pas encore de tirer des conclusions directes sur la proportion d'enfants ayant besoin d'un

encouragement du langage. Les évaluations du niveau de compétences langagières – effectuées par exemple dans le canton de Bâle-Ville et la ville de Zurich – fournissent des données plus précises en la matière. A Bâle-Ville, environ 40 % des enfants de 3 ans sont tenus de suivre des mesures d'encouragement de l'allemand en raison de leurs connaissances insuffisantes de cette langue, et ce dix-huit mois avant leur entrée à l'école enfantine. D'après les évaluations de la ville de Zurich, près de 23 % des enfants de cet âge n'ont pas de connaissances suffisantes en allemand.

De manière générale, force est de constater que les bases de données nationales sont lacunaires. Elles ne permettent donc pas de déterminer les besoins en matière d'encouragement du langage. Par ailleurs, les modalités de recueil des données sont parfois différentes selon les lieux, ce qui nuit à la comparabilité des données.

5 Etat des lieux des pratiques cantonales d'encouragement précoce du langage

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal et Stephanie Schwab Cammarano

La politique de la petite enfance – et par là même l'encouragement précoce du langage – est de la compétence prioritaire des cantons et des communes. Le rapport du Conseil fédéral sur la politique de la petite enfance {Conseil fédéral, 2021 #63} dresse un état des lieux de cette politique et en indique les possibilités de développement au niveau fédéral. La présente étude met donc l'accent sur la pratique en matière d'encouragement précoce du langage dans les 26 cantons suisses et se donne pour objectif de dresser une vue d'ensemble présentée sous la forme d'un état des lieux. Ses questions suivantes étaient les suivantes :

- Comment les responsabilités en matière d'encouragement précoce du langage sont-elles réglementées dans les cantons ?
- Quels cantons ont mis en place des stratégies ou des concepts en matière d'encouragement précoce et plus spécifiquement d'encouragement précoce du langage ?
- Quels cantons ont mis en place des programmes ou des projets en matière d'encouragement précoce du langage ? Depuis quand, et quels en sont les groupes cibles ? Quels cantons organisent une évaluation systématique du besoin d'encouragement, et parmi ceux-ci, lesquels ont des programmes et des projets reposant sur des bases légales ?
- Quels cantons proposent des mesures de professionnalisation ?
- Quels cantons proposent des informations ainsi que des offres de conseil et de soutien ?
- Quel est le rôle des cantons en cas

d'offres ponctuelles proposées dans les communes ?

- Qu'en est-il des mesures destinées aux enfants à besoins particuliers ?

L'état des lieux a été réalisé selon la méthodologie suivante : Pour obtenir une première vue d'ensemble, les bases légales et les instruments existant au niveau de la Confédération et des cantons ont tout d'abord été passés en revue. Des entretiens exploratoires ont ensuite été menés avec des représentants des services et organes fédéraux, cantonaux et communaux, ce qui a permis de réunir des informations supplémentaires sur les pratiques dans les régions linguistiques, les cantons et un certain nombre de communes. Des entretiens ont en outre été menés avec diverses organisations et associations spécialisées, en particulier à propos des enfants à besoins particuliers et des mesures destinées aux professionnels et aux institutions (voir tableau 13). Sur la base des informations recueillies dans le cadre des entretiens exploratoires, une grille d'analyse a été mise au point afin de garantir la saisie uniforme des données pour l'ensemble des 26 cantons. Entre juillet et octobre 2021, des recherches approfondies sur internet ont été effectuées, de même qu'une analyse des documents trouvés, de manière à réunir les données nécessaires pour chaque canton. Pour valider les informations obtenues et les compléter, au moins un entretien a été organisé par canton avec le service compétent en matière d'encouragement précoce du langage. L'état des lieux ne prétend pas à l'exhaustivité. Elle reflète la situation pendant la période considérée.

5.1 Vue d'ensemble de la situation dans les régions linguistiques

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal et Stephanie Schwab Cammarano

Les sous-chapitres suivants proposent une vue d'ensemble de l'encouragement précoce du langage en Suisse alémanique, en Suisse romande et au Tessin.

5.1.1 Suisse alémanique

La situation en Suisse alémanique est si diverse qu'elle est difficile à résumer. En effet, les pratiques varient considérablement d'un canton à l'autre et, souvent, d'une commune à l'autre au sein d'un même canton. En outre, ce domaine fait preuve d'un tel dynamisme – de nouvelles offres, de nouveaux programmes et de nouvelles bases légales sont en cours d'élaboration en maints endroits – qu'un instantané de la situation actuelle n'est guère possible. Certains modèles peuvent cependant être identifiés. Ils sont présentés sommairement ci-après.

La plupart des cantons axent exclusivement leurs efforts sur l'encouragement du langage chez les enfants dont la langue première n'est pas l'allemand. Plusieurs d'entre eux procèdent à des évaluations du niveau de compétences langagières généralisées à l'ensemble de leur territoire se traduisant selon le résultat sur une mesure sélective devant obligatoirement être suivie. C'est ainsi que Bâle-Ville a mis en place une obligation de fréquentation dans tout le canton en cas de compétences langagières insuffisantes. Dans d'autres cantons, celui de Lucerne par exemple, les communes peuvent décider de procéder ou non à des évaluations du niveau de compétences langagières. Dans le canton de Zurich, seules certaines com-

munes (la ville de Zurich par exemple) effectuent des évaluations du niveau de compétences langagières dans l'ensemble de leur territoire, mais sans les lier à une obligation de suivi d'une mesure d'encouragement. Certains cantons mènent des projets pilotes dans ce sens pour acquérir l'expérience nécessaire. D'autres ont instauré une obligation pour les communes de proposer des offres d'encouragement précoce du langage. Plusieurs cantons complètent les mesures précitées par la mise à disposition d'autres services – information, orientation, formation continue – s'adressant à divers groupes cibles, qu'il s'agisse des professionnels, des institutions, des communes ou des parents.

5.1.2 Suisse romande

Dans les cantons romands également, la variété des contextes et des approches est importante. Cependant, l'ensemble des cantons romands axent leurs stratégies et leurs mesures sur une perspective globale et intégrée. L'encouragement précoce est défini comme un processus qui intègre l'encouragement du langage mais qui ne se limite pas à cet aspect. Même les offres pour les enfants allophones ou les enfants de familles de requérants d'asile ne sont pas forcément limitées à l'aspect langagier.

Les acteurs de l'encouragement précoce en Suisse romande préconisent une mixité des publics-cibles afin de favoriser la cohésion sociale et considèrent qu'il s'agit d'offrir des prestations orientées vers l'ensemble des enfants et de leurs familles. Les mesures ne prévoient ainsi pas d'obligation pour des

groupes spécifiques, mais cherchent à implémenter des politiques d'incitation de façon systématique. Dans les cantons de Vaud et de Fribourg notamment, l'accent est mis sur les premiers degrés de la scolarité en tant que contexte d'intégration de tous les enfants. Une perspective positive sur la diversité ne stipule pas d'attentes pour une maîtrise de la langue locale avant l'entrée à l'école enfantine.

Pour favoriser une telle approche globale de l'encouragement précoce et la mixité sociale des enfants, les cantons romands ne créent pas de programmes spécifiques d'encouragement précoce du langage. Ils considèrent que l'accessibilité aux structures ordinaires est un aspect central pour des démarches universelles et participatives. Cependant, une accessibilité aux offres d'accueil et d'encouragement pour tous les enfants se heurte à de nombreux obstacles et les pratiques effectives ne correspondent pas toujours aux mesures identifiées comme efficaces. Pour des approches systématiques, les instances cantonales considèrent qu'il s'agit d'instaurer un leadership clair afin de renforcer la coordination entre les nombreux acteurs de l'encouragement précoce.

5.1.3 Tessin

Au Tessin, l'encouragement précoce du langage se caractérise par des offres sélectives liées au domaine de l'intégration. Il s'agit principalement de cours parents-enfants financés par le programme d'intégration cantonal (PIC) et destinés aux familles dont l'italien n'est pas la langue première, mais aussi de cours parents-enfants d'encouragement du langage s'inscrivant dans le domaine de l'asile et financés par l'Agenda Intégration Suisse (AIS).

Parallèlement à cette approche sélective, diverses mesures de soutien destinées aux familles avec enfants de 0 à 4 ans viennent compléter l'offre. Elles se fondent sur la loi sur la famille (Legge per le famiglia), qui date de 2003. Cette base légale permet notamment de financer l'accueil extrafamilial des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés, par exemple pour améliorer leurs connaissances en italien, et d'assurer la collaboration entre professionnels de l'encouragement précoce. L'objectif poursuivi est de garantir une bonne transition entre la structure d'accueil à horaire élargi et l'école enfantine (Progetto TIPI). Ici, l'encouragement de la langue n'est souvent qu'un aspect parmi d'autres.

Au Tessin, les enfants entrent à l'école enfantine (« scuola d'infanzia ») à l'âge de 3 ans. En conséquence, ils intègrent l'école obligatoire un an plus tôt que les autres enfants de Suisse. Certes, la première année d'école enfantine est facultative, mais les communes ont toutefois l'obligation de la proposer. Environ 70 % des enfants domiciliés dans le canton suivent la première année de la scuola d'infanzia. Dès l'école enfantine, l'encouragement du langage relève du domaine de l'éducation. En vertu de l'art. 2 de la loi sur l'école (Legge della scuola), cet enseignement est dispensé par des spécialistes en la matière, les « docenti di lingua e integrazione DLI ».

5.2 Responsabilités

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal et Stephanie Schwab Cammarano

L'encouragement précoce du langage se situe à l'interface entre la politique de l'éducation, la politique sociale, la politique en matière d'intégration et la politique de la santé. La réglementation des compétences au niveau cantonal s'en trouve d'autant plus complexe. Selon les cantons, les responsabilités relatives aux stratégies, aux programmes ou aux projets d'encouragement précoce du langage relèvent de services différents. Dans la plupart des cas, il s'agit de services en charge de dossiers liés à la société en général, à la famille, aux enfants et aux jeunes ou à l'éducation. Dans tous les cantons, les mesures d'encouragement précoce du langage mises en œuvre dans le cadre des programmes d'intégration cantonaux (PIC) relèvent de la compétence du service de l'intégration ou de l'office des migrations. Dans le contexte des PIC, la Confédération soutient, sur la base de loi fédérale sur les étrangers et l'intégration (LEI) et au titre de l'encouragement de la petite enfance, les mesures d'intégration des cantons en faveur des personnes migrantes, indépendamment de leur statut de séjour. La condition est que les mesures servent les objectifs définis et que les cantons et les communes y consacrent des moyens propres d'un montant au moins équivalent à celui de la contribution fédérale.

L'exemple du canton d'Argovie montre à quel point la situation peut être complexe au sein même d'un canton. L'encouragement précoce du langage y est coordonné par la Koordinationsstelle frühe Förderung (service de coordination de l'encouragement précoce), mais ce ne sont pas moins de trois départements qui en sont responsables :

premièrement, le Département Volkswirtschaft und Inneres (département de l'économie et de l'intérieur) s'occupe de tout ce qui concerne les PIC (par ex. cours d'allemand parents et enfants, contributions à la formation continue des professionnels et projet Family Literacy). Deuxièmement, le Département Bildung, Kultur und Sport (département de la formation, de la culture et du sport) réglemente tout ce qui a trait à la pédagogie spécialisée et est responsable du projet pilote Deutschförderung vor dem Kindergarten. Enfin, le Département Gesundheit und Soziales (département de la santé et des affaires sociales) est également concerné, car il englobe la Fachstelle Alter und Familie (service de la population âgée et de la famille), qui est elle-même responsable de l'encouragement précoce et qui abrite le service de coordination mentionné plus haut.

Dans les cantons romands, le Jura est l'unique canton qui concentre les enjeux de l'encouragement précoce dans un seul service cantonal. Pour les autres cantons romands, les responsabilités se répartissent entre deux ou trois départements cantonaux. Les cantons de Fribourg, Valais et Vaud ont instauré des instances de coordination régulière. Ces instances de coordination sont implémentées de façon variée. Ces groupes de coordination peuvent être dirigés par un service cantonal dédié à la jeunesse, au sein d'un département des affaires sociales (Fribourg) ou de la formation (Valais), ou par un pôle responsable de l'accueil des enfants migrants au sein de l'enseignement obligatoire (Vaud). Ces instances de coordination ne permettent que partiellement de répondre

à la complexité des enjeux. Dans les cantons où les responsabilités de l'encouragement précoce se répartissent sur plusieurs départements et services cantonaux, les acteurs concernés soulignent qu'il s'agit de renforcer les moyens actuels pour la coordination en vue de pouvoir implémenter une approche systématique et globale.

Au Tessin, la compétence en matière d'encouragement précoce du langage avant l'entrée à l'école enfantine incombe au domaine de l'intégration. En vertu de la Legge per le famiglie (loi sur la famille), les activités en lien avec l'intégration s'accompagnent d'offres de soutien destinées aux familles et à la petite enfance. À partir de l'entrée à l'école enfantine, qui intervient dès l'âge de 3 ans, la compétence est du ressort du Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (département de l'éducation, de la culture et du sport).

Une vue d'ensemble des (principales) compétences en matière d'encouragement précoce du langage au niveau cantonal est proposée en annexe (tableau 14).

5.3 Stratégies et concepts de l'encouragement précoce (du langage)

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal et Stephanie Schwab Cammarano

La carte ci-après (figure 8) montre que l'encouragement précoce du langage repose sur des bases stratégiques ou conceptuelles dans 19 cantons. Elle ne tient pas compte des programmes d'intégration cantonaux (PIC) ni de l'Agenda Intégration Suisse (AIS).

Dans la totalité des 19 cantons, les concepts ou stratégies portent sur l'encouragement précoce en général, ce qui signifie que l'encouragement précoce du langage y figure en tant qu'aspect parmi d'autres. Quatre cantons (AR, BL, VS et ZH) ont développé, outre un concept ou une stratégie d'ordre général, des mesures spécifiquement axées sur l'encouragement précoce du langage. En témoigne par exemple le concept spécialisé « Apprentissage précoce de la langue » du canton de Zurich (voir étude de cas au chapitre 6.3).

Les bases sous-tendant l'encouragement précoce du langage sont particulièrement solides à Bâle-Campagne, qui, concept à l'appui, procède à un état des lieux systématique des besoins et offre donc une vue d'ensemble détaillée de la situation dans le canton (Sicherheitsdirektion Kanton Basel-Landschaft, 2019).

Dans les cantons romands, un concept général pour l'intégration des enfants migrants inclut les enjeux de l'encouragement précoce dans le Canton du Valais, tandis que le Canton de Vaud a élaboré un document de réflexion sur la question de l'encouragement précoce des enfants issus de la migration lors de la transition entre la période préscolaire et l'entrée à l'école pour les enfants allophones. Des concepts portant sur l'encouragement précoce dans une visée universelle sont en cours d'élaboration dans le Canton de Fribourg dans le Canton de Genève. Le Canton du Valais est en train de finaliser un concept pour fin 2021, qui porte sur le « soutien précoce et le soutien précoce linguistique ».

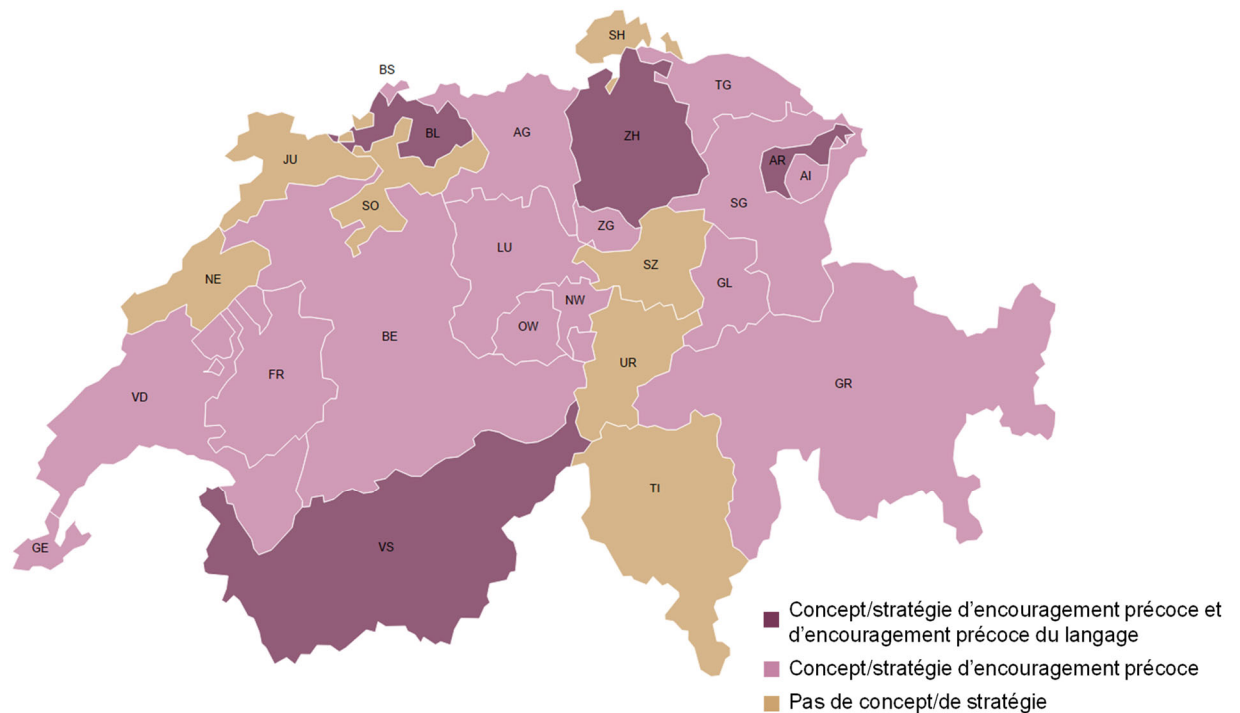


Figure 8 : Stratégies et concepts d'encouragement précoce (du langage) dans les cantons, état fin 2021.

Graphique INFRAS. Source : état des lieux

5.4 Programmes cantonaux mettant l'accent sur l'encouragement précoce du langage

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal et Stephanie Schwab Cammarano

Comme déjà mentionné au chapitre 5.1, les approches en matière d'encouragement précoce du langage varient fortement non seulement d'une région linguistique, mais aussi d'un canton à l'autre. Le présent chapitre s'attache plus en détail aux programmes ou projets cantonaux spécifiquement axés sur l'encouragement précoce du langage. Les approches plutôt universelles ne sont pas traitées ici, car la plupart du temps, elles s'intéressent à l'encouragement précoce dans sa globalité et n'axent donc pas (uniquement) leurs efforts sur l'encouragement précoce du langage.

Les programmes ou projets présentés ci-après sont majoritairement portés par les cantons et mis en œuvre par les communes. Ils sont déployés dans plusieurs, voire toutes les communes du canton concerné. Une distinction a été opérée entre ceux impliquant une évaluation systématique des besoins d'encouragement et ceux ne prévoyant pas une telle évaluation.

5.4.1 Programmes et projets impliquant une évaluation systématique des besoins d'encouragement

La plupart des cantons qui ont mis sur pied des programmes ou des projets spécifiques dans le domaine de l'encouragement précoce du langage procèdent à une évaluation des besoins d'encouragement, en l'occurrence à une évaluation du niveau de compétences langagières.

Le canton de Bâle-Ville fait figure de pionnier en Suisse en matière d'encouragement précoce de l'allemand. C'est ainsi qu'il a lancé dès 2009 le projet *Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten* et que depuis 2013, il s'appuie sur la législation cantonale pour évaluer systématiquement le niveau de compétences langagières de tous les enfants avant l'entrée à l'école enfantine. Ceux dont les compétences en allemand sont insuffisantes sont tenus de suivre une mesure d'encouragement précoce de l'allemand durant l'année qui précède leur scolarisation (voir étude de cas au chapitre 6.10).

Le canton de Bâle-Campagne prépare pour sa part une base légale habilitant ses communes, à compter de l'année scolaire 2022-2023, à mettre en place pour les enfants allophones dont les connaissances en allemand sont insuffisantes une obligation sélective de fréquentation d'une structure d'accueil à horaire restreint encourageant l'acquisition précoce du langage.

Dans le canton de Lucerne, la *Volksschulbildungsgesetz* (loi sur l'école obligatoire, art. 55a) prévoit depuis 2016 déjà la possibilité pour les communes d'imposer la fréquentation d'une offre d'encouragement précoce du langage en cas de connaissances d'allemand insuffisantes, et ce un an avant l'entrée à l'école. Les connaissances des enfants sont déterminées sur la base d'un questionnaire adressé aux parents et existant en douze langues. Dans ce contexte, le canton met à la disposition des communes différents supports expliquant comment procéder aux évaluations du niveau de compé-

tences langagières et interpréter les résultats.

Le canton de Soleure a quant à lui testé l'encouragement précoce du langage dans quatre régions et communes (Dorneckberg, Dulliken, Olten et Soleure) dans le cadre du projet Deutschförderung vor dem Kindergarten. Celui-ci a fait l'objet d'une évaluation (Silvana Kappeler Suter, 2019). Le 10 novembre 2020, le Conseil d'Etat du canton a approuvé le rapport final du projet et ouvert la voie au déploiement d'un encouragement précoce du langage sur l'ensemble du territoire (Canton de Soleure, 2020). Le modèle défini prévoit certes une obligation de mise à disposition d'une offre, mais pas d'obligation de fréquentation (voir étude de cas au chapitre 6.8).

En ce qui concerne le canton d'Argovie, le Conseil d'Etat a lui aussi décidé en 2020 de lancer des projets pilotes encourageant l'apprentissage de l'allemand avant l'entrée à l'école enfantine. Menés entre 2021 et 2024 dans quatre communes ainsi qu'au sein du groupement intercommunal Impuls Zusammenleben aargauSüd, qui réunit neuf communes participantes, ces projets ont vocation à fournir tout un éventail d'enseignements qui sous-tendront ensuite la mise en place d'une base légale cantonale (voir étude de cas au chapitre 6.7).

Dans le canton de Vaud, des démarches systématiques ont été mises en place pour évaluer les besoins d'encouragement précoce du langage des enfants migrants, notamment primo-arrivants, lors d'un entretien d'accueil à l'école, menée de façon individualisée. Le canton prévoit d'introduire une obligation pour les communes de réaliser de tels entretiens à partir de 2023. Ce dispositif est abordé dans l'étude de cas concernant le canton de Vaud (voir chapitre 6.11).

Dans les Grisons, aucun programme ou projet cantonal n'a certes été mis en place, mais le canton a contribué, via un financement de départ, au lancement de programmes dans les communes de Thusis (2021), Coire et Davos. Dans ces communes, tous les parents reçoivent un an et demi ou deux ans et demi avant l'entrée à l'école enfantine de leur enfant un questionnaire (Keller & Alexander, 2013) destiné à évaluer les compétences langagières de celui-ci. S'il s'avère qu'un enfant dispose de connaissances insuffisantes en allemand, la direction de Deutsch für die Schule recommande à ses parents de l'inscrire à ce programme. C'est ainsi qu'à Thusis par exemple, les enfants se familiarisent à l'allemand deux ans avant leur entrée à l'école enfantine en étant pris en charge une journée entière par semaine dans une structure d'accueil à horaire élargi à encouragement du langage intégré, la Krippe plus Sprache. Ce faisant, les parents participent à un programme de formation des parents pour pouvoir soutenir activement leur enfant dans son apprentissage langagier.

Dans le canton de Schaffhouse également, des évaluations du niveau de compétences langagières sont effectuées depuis l'été 2021 dans le cadre du projet pilote Sprachliche Frühförderung im Kanton Schaffhausen. Ce projet se concentre sur la ville de Schaffhouse, ce qui correspond à environ la moitié des habitants du territoire cantonal. Le canton le soutient, mais n'y participe pas activement et n'y contribue pas non plus financièrement. Les conclusions de ce projet pilote ainsi que de ceux menés dans d'autres cantons devraient permettre de mettre sur pied une solution cantonale.

5.4.2 Autres approches, programmes et projets dans le domaine de l'encouragement précoce du langage

En Thurgovie, de très nombreuses initiatives ont été lancées à l'échelon cantonal et communal dans le domaine de l'encouragement précoce et de l'encouragement précoce du langage (voir l'étude de cas à Arbon, chapitre 6.4). Jusqu'à présent, la fréquentation des offres est facultative. L'adoption d'une obligation sélective sur le modèle de celle pratiquée dans le canton de Bâle-Ville est toutefois envisagée pour atteindre l'ensemble des enfants nécessitant un soutien langagier. D'après le message du Conseil d'Etat du canton du 8 juin 2021, les enfants dont les déficits langagiers auront été établis seront ainsi tenus, de manière ciblée, de fréquenter une offre d'encouragement précoce du langage avant leur entrée à l'école enfantine. L'entrée en vigueur de cette mesure est prévue pour le 1^{er} janvier 2023.

Dans le canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures, le projet Frühe Sprachförderung in Appenzell Ausserrhoden constitue la priorité du programme d'intégration cantonal (PIC) pour les années 2018 à 2021, qui est financé conjointement par la Confédération, le canton et les 20 communes appenzelloises. L'objectif affiché des communes et du canton (Canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures, 2021) : faire en sorte, d'ici à 2025, qu'environ 80 % des enfants allophones (y compris les enfants de réfugiés reconnus ou de personnes admises à titre provisoire) disposent à leur entrée à l'école enfantine de compétences en allemand suffisantes pour se faire comprendre et participer aux activités quotidiennes. Le projet ne prévoit pas d'évaluation systématique du niveau de compétences langagières. Le subventionnement des coûts de fréquentation de l'offre

suppose le dépôt d'une demande conjointe des représentants légaux et de la structure d'accueil concernée (Canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures, 2021).

Le canton de Berne poursuit quant à lui une stratégie qui lui est propre, qui consiste à financer l'encouragement précoce du langage dans le cadre du système cantonal de bons de garde. Les parents des enfants présentant un besoin d'encouragement du langage reçoivent ainsi des bons de garde à faire valoir dans une structure d'accueil de la petite enfance, et ce à hauteur de 40 %, soit deux jours par semaine. Le canton est notamment responsable de la gestion des bons de garde via le logiciel kiBon, de l'administration de la compensation des charges financières ainsi que des services de consultation parents-enfants (centres de puériculture), qui ont pour tâche de diagnostiquer les enfants présentant un besoin d'encouragement du langage. Les communes sont pour leur part chargées de l'émission des bons de garde et, dans une moindre mesure, du financement de la prise en charge des enfants. Le programme d'encouragement Deutsch lernen vor dem Kindergarten, mis en œuvre en ville de Berne dans le cadre de l'initiative primo, prévoit un encouragement précoce à large échelle ainsi qu'un accès systématique à une offre d'encouragement de l'allemand. Dix-huit mois avant l'entrée à l'école enfantine de leur enfant, tous les parents reçoivent ainsi un questionnaire destiné à évaluer les connaissances en allemand de celui-ci. L'analyse du questionnaire, qui est réalisée par les services de la Ville, détermine si l'enfant a besoin d'un encouragement spécifique, lequel est ensuite dispensé dans les structures d'accueil à horaire élargi ou restreint.

Le Canton du Valais implémente un projet d'intégration des enfants allophones qui leur offre la possibilité de fréquenter une offre de structure d'accueil durant l'année précédant l'entrée à l'école, à raison de deux demi-journées par semaine. Cet accueil est gratuit pour les familles et le Canton finance l'intégralité des salaires du personnel engagé pour la prise en charge des enfants allophones.

5.4.3 Mesures de professionnalisation

L'encouragement précoce du langage ne peut donner de bons résultats que si les professionnels de la petite enfance sont qualifiés et sensibilisés en conséquence. De nombreux cantons misent donc sur la formation continue du personnel éducatif, mais à des degrés divers. L'éventail des mesures comprend aussi bien des modules isolés, proposés par exemple par la communauté d'intérêts IG Spielgruppen, que le cursus complet Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch dispensé à la Berufsfachschule de Bâle (BFS Basel). Toutes ces offres ont pour objectif d'accroître les compétences des professionnels et de développer des instruments permettant une (auto)évaluation des compétences en matière d'encouragement du langage (Dubach et al., 2018).

Dans les cantons romands qui axent leur politique sur une perspective universelle et globale de l'encouragement précoce, les dispositifs de formation abordent le développement langagier et l'encouragement précoce du langage dans des offres qui portent généralement sur les enjeux de la diversité et de la multiculturalité. Les cantons de Fribourg, Genève, Jura, Vaud et Valais financent ainsi des organisations de formation pour les professionnels de l'enfance. Le canton de Vaud,

par exemple, finance une organisation de formation et d'accompagnement pédagogique qui propose une large palette de formations, notamment autour des thématiques de la diversité. De telles formations générales ne sont pas recensées ci-après.

Des mesures de professionnalisation dans le domaine de l'encouragement précoce du langage sont déployées dans 17 cantons (figure 9). Dans 12 d'entre eux, elles consistent en des subventions versées au personnel éducatif des structures d'accueil à horaire élargi ou restreint désireux de suivre une formation continue spécifique dans le domaine de l'encouragement précoce du langage. Le canton de Lucerne – qui, comme d'autres cantons, participe aux frais de formation effectifs à raison des deux tiers – propose une vue d'ensemble des nombreuses possibilités qui existent dans ce domaine.

Certains cantons ont mis sur pied leurs propres offres. C'est le cas de la Thurgovie, qui propose des coachings vidéos, des rencontres cantonales entre certains responsables de structures d'accueil à horaire restreint ainsi que, via les associations, des formations continues internes s'adressant aux équipes locales ou régionales des structures d'accueil à horaire restreint. Dans le canton de St-Gall, la Haute école pédagogique propose aux professionnels de la petite enfance une formation continue axée sur le plurilinguisme et l'intégration. Sur mandat du centre de compétences cantonal Intégration et égalité (KIG), elle organise par ailleurs, pour les professionnels des structures d'accueil à horaire élargi et restreint, des formations continues sur mesure se traduisant par un accompagnement sur le terrain. Le canton de Zurich propose lui aussi des offres de formation continue ciblées pour les professionnels, sous forme par exemple de webinaires ou

de mallettes de formation continue (voir étude de cas au chapitre 6.3).

Depuis de 2022, le canton du Valais offre également des prestations de formation continue qui portent sur le programme "Parle avec moi", implémenté dans la Ville de Vernier et décrite dans l'étude de cas (voir étude de cas au chapitre 6.13). Cette formation aborde l'encouragement linguistique réalisé dans les structures d'accueil, dans les situations éducatives intégrées dans le quotidien et lors d'ateliers de langage.

Le canton de Nidwald a quant à lui choisi une voie quelque peu différente : en finançant dans le cadre de son projet « Doppelleitungen » une deuxième personne pour encadrer les structures d'accueil à horaire restreint intéressées, il y promeut un encouragement du langage intégré au quotidien. Ce projet fait partie d'autres mesures cantonales ayant pour but de développer et d'élargir le savoir-faire des responsables des structures d'accueil à horaire restreint en

matière d'encouragement du langage. Ces mesures incluent, d'une part, des subventions destinées aux formations continues des responsables des structures d'accueil à horaire restreint et, d'autre part, des ateliers pratiques annuels.

Le canton de Fribourg n'offre pas de formations autour de langage et de son encouragement, mais axe ses dispositifs de formation sur la thématique de la coordination des acteurs de terrain. Il vise ainsi de créer une approche systématique à travers l'articulation d'un ensemble de mesures localisées (voir étude de cas au chapitre 6.12).

Le canton du Tessin a mis sur pied un bureau spécialisé en matière d'intégration qui, depuis l'automne 2021, conseille les institutions de la petite enfance tout en les aidant à développer les compétences de leur personnel dans le domaine de l'encouragement précoce du langage.

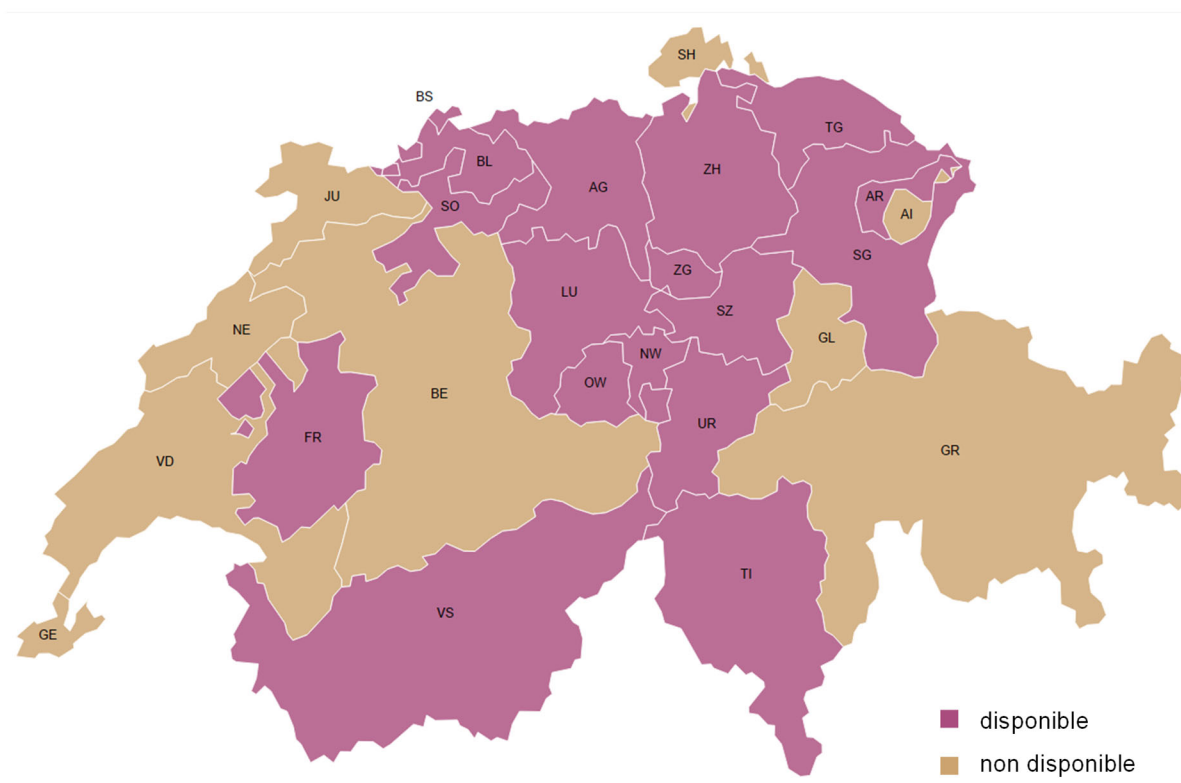


Figure 9 : Mesures de professionnalisation dans les cantons, état fin 2021

Graphique INFRAS. Source : état des lieux

5.5 Offres en matière d'information, de conseil et de soutien

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal et Stephanie Schwab Cammarano

En complément aux concepts, stratégies, programmes et projets déjà évoqués, onze cantons (figure 10) mettent aussi à disposition des informations, des aides à la mise en œuvre, des services de conseil, des guides ou des recommandations sur le thème de l'encouragement précoce du langage. Ne sont citées ici que les offres concernant expressément ce thème. On y trouve, outre des plateformes d'information comme le Portail Famille du canton de Berne ou le site Wegweiser.ch du canton de Schaffhouse, diverses offres d'information et de conseil proposées par les cantons de Suisse romande et du Tessin. Le type d'offres ainsi que les groupes cibles varient fortement d'un canton à l'autre, comme le montrent les exemples suivants :

- Le Orientierungshilfe zur Frühen Sprachförderung für Gemeinden zur frühen Sprachförderung in Spielgruppen, Kitas und Tagesfamilien (guide pour les communes relatif à l'encouragement précoce du langage dans les structures d'accueil à horaire restreint et élargi ainsi que dans les familles de jour) du canton d'Argovie énonce les critères permettant aux communes d'évaluer la qualité des offres d'encouragement précoce du langage, qu'elles soient nouvelles ou existantes (Silvana Kappeler Suter, 2019).
- Le canton de Lucerne met différentes offres à la disposition des communes. Par exemple, il édite le Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Qualitätsleitfaden (guide sur la qualité de l'encouragement du langage dans les structures d'accueil à horaire restreint et élargi) (Kappeler Suter & Plangger, 2018), propose des séances d'information ou encore organise des rencontres entre professionnels.
- A Bâle-Campagne, le Leitfaden frühe Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund (guide relatif à l'encouragement précoce du langage chez les enfants issus de la migration) s'adresse quant à lui non pas aux communes mais directement aux professionnels des structures de la petite enfance (Walser, 2015).
- L'offre Spielgruppenstrukturen fit machen, qui existe depuis 2020 dans le canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures, a pour objectif de renforcer les structures d'accueil à horaire restreint tant du point de vue de leur structure que de leur personnel, et ainsi d'améliorer leur efficacité dans le domaine de l'encouragement précoce du langage. Une collaboration a par ailleurs été mise en place entre ce canton et la Fach- und Kontaktstelle SG/Al/AR (centre de contact spécialisé pour les structures d'accueil à horaire restreint cantons de St-Gall et des deux Appenzell), qui conseille et accompagne les structures d'accueil concernées dans leur développement. Dans ce cadre, le canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures a élaboré des directives de qualité qui prévoient, par exemple, que les groupes de jeu composés uniquement d'enfants allophones ne peuvent bénéficier d'aucun soutien, qu'un groupe de jeu doit être organisé sous forme associative ou encore que deux professionnels doivent

être présents lorsque le groupe comporte plusieurs enfants présentant un besoin d'encouragement du langage.

- Avec son projet Sensibilisierung Sprachbildung (sensibilisation éducation précoce du langage), le canton de Thurgovie (2021) poursuit plusieurs objectifs : élaborer, en s'appuyant sur les éléments déjà existants en Suisse alémanique, des bases spécifiques d'ampleur diverse adaptées à la Thurgovie, puis les diffuser auprès des professionnels de l'encouragement précoce et des parents ; rassembler des questions fréquentes issues de la pratique afin de développer chez les professionnels une philosophie et une conception communes en termes d'encouragement du langage et du pluri-linguisme ; sur cette base, mettre sur pied des offres axées sur l'acquisition du langage avant l'entrée à l'école enfantine. Grâce à ces travaux, les professionnels seront en mesure de conseiller les

parents de manière ciblée, et ces derniers pourront à leur tour accompagner leur enfant dans l'acquisition du langage.

- Le Canton du Valais met à disposition des structures d'accueil un matériel éducatif "Entre nous", conçu et réalisé par la Ville de Carouge (GE). Ce matériel propose des pictogrammes et vise à faciliter la communication avec les familles allophones concernant la vie quotidienne de leurs enfants dans les structures d'accueil. Le matériel imagé soutient également les enfants dans l'acquisition de la langue d'accueil.

Enfin, différents cantons proposent divers supports d'information destinés aux parents, comme la brochure Sprich mit mir und hör mir zu (parle avec moi et m'écoute) du canton de St-Gall ou la série de courts métrages «L'apprentissage chez les enfants de moins de 4 ans » du canton de Zurich (Bildungsdirektion Kanton Zürich).

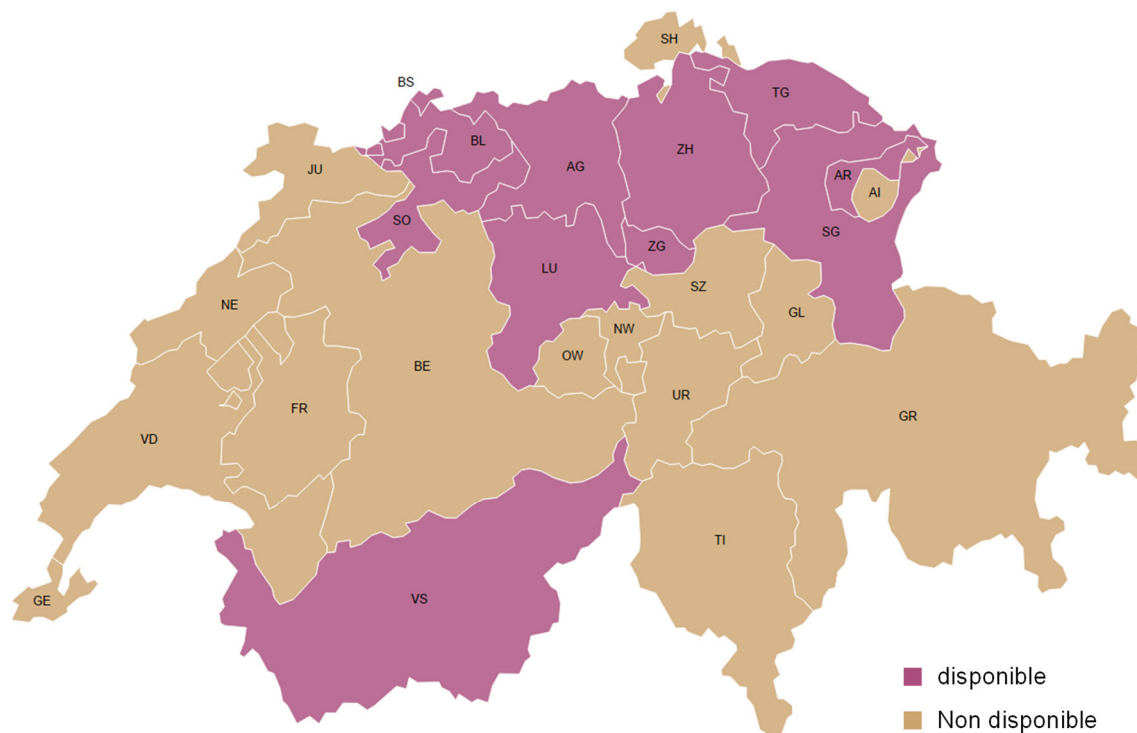


Figure 10 : Offres en matière d'information, de conseil et de soutien dans les cantons, état fin 2021

Graphique INFRAS. Source : état des lieux

Nombre de publications sur le sujet s'avèrent également intéressantes, à l'image de l'ouvrage pratique *Nashörner haben ein Horn* (Kannengieser et al., 2013), réalisé sur mandat de l'espace de formation du Nord-Ouest de la Suisse (Bildungsraum Nordwestschweiz : Argovie, Bâle-Campagne, Bâle-Ville et Soleure) et financé par les cantons partenaires ainsi que par le Secrétariat d'Etat aux migrations (SEM). Les offres telles que L'apprentissage chez les enfants

de moins de 4 ans, qui a été mise en place dans le canton de Zurich, sont aussi étendues à d'autres cantons. De même, le guide *Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen*. Qualitätsleitfaden (guide sur la qualité de l'encouragement du langage dans les structures d'accueil à horaire restreint et élargi) (Kappeler Suter & Plangger, 2018) est employé dans plusieurs cantons (par exemple dans ceux de Lucerne et de Soleure).

5.6 Rôle des cantons auprès des communes proposant des offres ponctuelles

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal et Stephanie Schwab Cammarano

Outre les programmes et projets présentés, il existe une multitude d'offres d'encouragement précoce du langage mises en place dans des communes suisses. Ces offres sont appelées ci-après « ponctuelles », car elles ne sont pas mises en œuvre dans le cadre d'un programme ou d'un projet d'encouragement précoce du langage de plus grande envergure. Il s'agit typiquement de structures isolées proposant un accueil à horaire restreint, de cours de langue parents-enfants ou de projets tels que Buchstart ou Schenk mir eine Geschichte. La présente analyse se limite exclusivement aux offres axées spécifiquement sur l'encouragement précoce du langage. Dans ces conditions, les offres telles que le travail de proximité auprès des parents ou les centres pour familles ne sont pas prises en compte ici, même si leur dimension « encouragement du langage » est susceptible d'être pertinente.

Le présent état des lieux a été l'occasion d'étudier le rôle joué par les cantons auprès des communes proposant des offres ponctuelles dans le domaine de l'encouragement précoce du langage. Le tableau 9 illustre les modalités de participation des cantons selon les critères suivants :

- Le canton apporte une contribution financière, par exemple dans le cadre du programme d'intégration cantonal (PIC), et la mise en œuvre de la mesure est du ressort de la commune.
- Le canton apporte une contribution financière et met en œuvre l'offre/la me-

sure, par exemple par le biais d'une convention de prestations avec une association.

- Le canton a recours à l'une ou l'autre variante selon le cas.

Tableau 9 : tendent davantage à mettre eux-mêmes en œuvre les mesures du PIC. C'est par exemple le cas de Glaris, du Jura et d'Uri (voir aussi l'étude de cas relative au canton d'Obwald, chapitre 6.6). Dans de nombreuses villes et communes, il existe de plus des offres fonctionnant indépendamment du canton. Il arrive aussi que le PIC se traduise par des conventions entre canton et communes. Par exemple, le canton de Zoug conclut dans le cadre du PIC des conventions dites mini-KIP (mini-PIC) avec les communes, qui mettent alors en œuvre les mesures PIC. Les cantons de Fribourg et du Valais travaillent en étroite collaboration avec les communes, ce qui leur permet de mettre en œuvre les mesures PIC dans leurs deux régions linguistiques. Pour ce qui est du canton de Lucerne, il aide les communes à élaborer un concept d'encouragement précoce du langage en leur octroyant des fonds issus du PIC destinés à financer un service de conseil externe.

Quant au canton du Tessin, il participe directement au financement de projets d'encouragement du langage – entrant dans le cadre du PIC ou de la Legge per le famiglia (loi sur la famille) – que proposent soit des organes privés de telle ou telle commune, soit des communes elles-mêmes.

Tableau 9 : Offres ponctuelles : systèmes de financement et mise en œuvre dans les cantons

Modalités	Cantons	Nombre de cantons
Cofinancement : canton Mise en œuvre : communes	AG, AR, BL, GR, LU, NE, NW, SG, SH, SO, SZ, TG, VD, ZG, ZH	15
Cofinancement et mise en œuvre : canton	AI, GL, JU, OW, UR	5
Cofinancement : canton Mise en œuvre : participation du canton en collaboration avec les divers prestataires, mais aussi participation des communes	BS, FR, GE, TI, VS	5
Autre système	BE (bons de garde)	1

Tableau INFRAS. Source : état des lieux 2021

5.7 Conclusion sur l'encouragement précoce du langage dans les cantons

Ariane De Rocchi, Susanne Stern, Marianne Zogmal et Stephanie Schwab Cammarano

La manière d'appréhender l'encouragement précoce du langage varie beaucoup d'un canton à l'autre. Le dénominateur commun est cependant que dans la plupart des cas, ce sujet est considéré comme important. D'ailleurs, les offres sont actuellement en plein développement. Les démarches en la matière sont très différentes d'une région linguistique à l'autre. En Suisse romande, la politique privilégie beaucoup plus que la Suisse alémanique les offres d'éducation de la petite enfance à visée universelle, c'est-à-dire destinées à tous les enfants. D'une manière générale, elle est davantage axée sur l'accessibilité et la qualité de ces offres que sur l'aspect spécifiquement linguistique de l'encouragement précoce. En Suisse alémanique, ce sont au contraire les approches sélectives

ciblant clairement les enfants allophones qui prévalent. De nombreux cantons évaluent le niveau de compétences langagières des enfants pour identifier ceux nécessitant un encouragement du langage et mettre en place les mesures de soutien adéquates. Le Tessin opte quant à lui pour une voie qui lui est propre, conjuguant mesures sélectives telles que cours de langue parents-enfants et mesures de soutien variées pour familles avec enfants d'âge préscolaire. A noter par ailleurs qu'au Tessin, environ 70 % des enfants fréquentent la scuola d'infanzia dès l'âge de 3 ans. Les enfants allophones y reçoivent un soutien ciblé de la part de professionnels spécialisés dans l'encouragement du langage.

5.8 Mesures destinées aux enfants à besoins éducatifs particuliers

Ariane De Rocchi et Susanne Stern

5.8.1 Principes de base

L'état des lieux rend principalement compte des mesures universelles (et donc destinées à tous les enfants) et des mesures spécifiques axées sur les enfants dont la langue familiale n'est pas la langue locale. Le présent chapitre a pour objectif de déterminer dans quelle mesure l'encouragement précoce du langage est bénéfique aux enfants à besoins éducatifs particuliers.

En Suisse, l'instruction des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers et en situation de handicap est inscrite dans la loi (art. 62 de la Constitution fédérale de la Confédération suisse, Cst., RS 101) et fait partie du mandat public de formation.

L'art. 20, al. 3 de la loi sur l'égalité pour les handicapés (RS 151.3) prévoit que les enfants et les adolescents ayant des difficultés de perception ou d'articulation ainsi que leur proche entourage puissent apprendre une technique de communication adaptée à ces difficultés. Cette disposition concerne donc spécifiquement les besoins langagiers des enfants à besoins éducatifs particuliers. En termes de responsabilités et d'exigences, elle n'apporte aucun complément aux art. 19 et 62 Cst.

Depuis l'entrée en vigueur de la péréquation financière nationale (RPT) début 2008, l'éducation spécialisée relève de la responsabilité exclusive des cantons (CSPS, 2021). Sur le plan national, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) veille à l'application de l'accord inter-

cantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Ce concordat sur la pédagogie spécialisée est entré en vigueur le 1er janvier 2011 et règle la collaboration entre les cantons. Il vise essentiellement à appliquer trois instruments développés en commun (terminologie uniforme, standards de qualité uniformes pour la reconnaissance des prestataires et procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels). Chaque canton définit ses offres et mesures dans son propre concept cantonal de pédagogie spécialisée.

Selon les termes du concordat sur la pédagogie spécialisée, les enfants ont droit à des mesures appropriées de pédagogies spécialisées « s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique » (CDIP, 2007, art. 3). Les cantons ne sont donc pas uniquement en charge de la scolarité spécialisée, mais également de la mise en œuvre des mesures de pédagogie spécialisée destinées aux enfants d'âge préscolaire. Les offres telles que la logopédie précoce et l'éducation précoce spécialisée permettent d'encourager le développement cognitif, langagier, social et émotionnel des enfants lorsque celui-ci est entravé ou compromis.

La logopédie appliquée au domaine de la petite enfance s'adresse aux enfants dès la naissance jusqu'à leur entrée à l'école enfantine. Les enfants concernés ont des besoins de soutien spécifique imputables à des

troubles ou à des retards liés au développement du langage. Concrètement, il s'agit par exemple d'enfants qui ne parlent pas ou presque pas ou dont l'élocution est limitée (stiftungNETZ, 2021). L'identification et l'évaluation du niveau de compétences langagières, qui aboutissent le cas échéant à une thérapie logopédique, constituent un élément central de la logopédie précoce. Le conseil et les informations aux parents ont aussi toute leur importance.

Alors que la logopédie précoce place le langage au cœur de ses activités, l'éducation précoce spécialisée s'adresse plus généralement aux enfants présentant un retard ou une difficulté de développement et/ou dont la situation éducative est compliquée (stiftungNETZ, 2021). L'évaluation, le soutien préventif et éducatif ainsi que l'encouragement individuel dont bénéficient les enfants concernés permettent une prise en charge à la maison, dans le contexte familial.

En vertu de l'art. 20, al. 20 et du concordat sur la pédagogie spécialisée, les enfants sourds (ainsi que leurs parents et leurs frères et sœurs) devraient non seulement avoir la possibilité d'apprendre une langue des signes, mais aussi être encouragés à le faire. Souvent pourtant, ce n'est pas suivi des faits.

5.8.2 Examen des mesures dans le cadre de l'étude

Selon le concordat sur la pédagogie spécialisée (EDK, 2007), tous les cantons disposent pour les enfants d'âge préscolaire d'une procédure d'évaluation et de mesures de pédagogie spécialisée. Un examen détaillé des mesures aurait dépassé le cadre de la présente étude, mais pour en savoir plus sur

cette thématique, trois entretiens ont été menés avec des experts du domaine de la pédagogie spécialisée. Les conclusions de ces entretiens sont brièvement présentées ci-après.

5.8.3 Identification des besoins en logopédie précoce et en éducation précoce spécialisée

Comment identifier un éventuel besoin chez un enfant, en particulier si celui-ci n'est pas encore entré à l'école enfantine ou ne fréquente pas de structure d'accueil extrafamilial ? La question se pose dans le cadre de l'encouragement précoce du langage, mais aussi de celui de l'éducation précoce spécialisée. En ce qui concerne les enfants d'âge préscolaire, ce sont souvent les pédiatres qui rendent les parents attentifs à d'éventuels troubles ou retards de développement. Outre les structures d'accueil à horaire élargi et restreint, les consultations parents-enfants ainsi que d'autres offres de conseil à bas seuil destinées aux parents (centres d'accueil et de rencontre pour les familles par exemple) jouent ici un rôle important. Selon les experts interrogés, déceler un éventuel besoin chez un enfant de langue étrangère est parfois difficile, car il convient tout d'abord de déterminer si le même problème survient dans le cadre de la langue familiale. En d'autres termes, il n'est pas toujours aisé de décider si des mesures d'éducation spécialisée sont préférables à un encouragement langagier dans la langue locale, d'autant plus que dans certains cas, les deux offres de soutien peuvent s'avérer nécessaires.

Les experts interrogés estiment que pour identifier un besoin le plus tôt possible, il est capital de mettre en place une formation initiale et continue adéquate non seulement

pour les professionnels des structures d'accueil à horaire élargi et restreint, mais aussi pour le personnel des centres d'accueil et de rencontre pour familles, des maisons de quartier, sans oublier les conseillers des consultations parents-enfants et les pédiatres. L'enjeu est d'une part de faire comprendre à quel point il est important d'agir en faveur de l'encouragement du langage, et d'autre part de permettre aux professionnels de la petite enfance de déterminer aussi précocement que possible si un enfant a besoin de « plus », par exemple d'une évaluation de ses besoins en mesures de pédagogie spécialisée.

5.8.4 Offres à bas seuil pour les parents

Selon les experts interrogés, les offres à bas seuil destinées aux parents sont particulièrement importantes lorsque les enfants ne sont pas pris en charge dans une structure d'accueil extrafamiliale. Schrittweise, Femmes-Tische, Zeppelin ou Education Familiale sont de très bons exemples de programmes pour les parents. L'approche adoptée par Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung, qui est par exemple proposée dans le canton d'Argovie, est également considérée comme bénéfique au renforcement des compétences des parents.

Un point particulièrement pertinent est la manière dont les parents entendent parler des offres et ce qui les incite à y participer. Il convient ici de rappeler le rôle central des parents avant l'entrée à l'école, car les enfants d'âge préscolaire passent beaucoup de temps à la maison. Les démarches de formation des parents ont donc toute leur importance. Pour mieux entrer en contact avec les parents de langue étrangère, les organisations telles que la fondation Arkadis

(2021) à Olten ou stiftungNETZ (2021) mettent à disposition des informations en diverses langues sur les offres de logopédie précoce et d'éducation précoce spécialisée.

5.8.5 Meilleure collaboration nécessaire entre l'encouragement précoce du langage et l'éducation spécialisée

Les experts estiment que les offres de soutien à la petite enfance existant en Suisse sont bonnes et nombreuses. Il est selon eux nécessaire de renforcer la collaboration, la complémentarité et les échanges entre l'encouragement précoce (du langage) et l'éducation spécialisée.

De manière générale, l'encouragement précoce du langage devrait être considéré comme un domaine non pas isolé, mais transversal. Une approche axée sur la pratique est plus efficace et donne de meilleurs résultats à long terme que, par exemple, les mesures destinées à faire acquérir du vocabulaire. De même, il vaut mieux mettre l'accent sur la communication que sur l'apprentissage langagier. Il s'agit non seulement d'intégrer les familles, mais aussi d'investir davantage dans la prévention et d'identifier aussi précocement que possible les troubles de développement du langage chez l'enfant. Pour y parvenir, il importe que les offres soient de bonne qualité.

5.8.6 Accessibilité des offres telles que les structures d'accueil à horaire élargi ou restreint

L'accès aux offres proposées – structures d'accueil à horaire élargi ou restreint – pour des enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers – constitue un autre sujet de préoccupation. Une étude de

Procap (Fischer et al., 2021) montre que la Suisse manque de places pour les enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers. Selon cette étude, quelque 9000 enfants d'âge préscolaire seraient en situation de handicap en Suisse, parmi lesquels 6750 souffriraient d'un handicap léger et 2250 d'un handicap lourd. On estime que dans un système non discriminant, 3000 enfants en situation de handicap revendiqueraient une place d'accueil extra-familial à l'échelle nationale. Sur ce nombre, 2250 enfants porteurs de handicaps légers pourraient être intégrés moyennant une charge supplémentaire modérée en terme de temps (Fischer et al., 2021). D'après les experts, la non-prise en charge de ces enfants dans les structures d'accueil à horaire élargi est avant tout un problème de coût, soit parce que le financement du soutien supplémentaire à apporter ne couvre pas les frais, soit (et c'est souvent le cas) parce qu'il n'est pas précisément défini.

5.8.7 Conclusion sur les mesures destinées aux enfants à besoins éducatifs particuliers

En Suisse, l'évaluation des besoins en mesures de pédagogie spécialisée ainsi que des besoins d'encouragement chez les enfants d'âge préscolaire est du ressort des cantons. Ceux-ci sont donc responsables de la logopédie en âge préscolaire et de l'éducation précoce spécialisée. Les mesures prises dans ce domaine ne font pas ici l'objet d'un bilan détaillé. Les entretiens menés avec un certain nombre d'experts dans le cadre de la présente étude avaient essentiellement pour but de mettre en lumière les points de jonction entre l'éducation précoce spécialisée, les offres d'éducation de la petite enfance et la formation des parents. Les experts appellent de leurs vœux une plus grande complémentarité et une collaboration plus étroite. Ils plaident en outre pour une meilleure inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers dans les offres d'éducation de la petite enfance. Enfin, ils déplorent le manque d'offres d'encouragement précoce à la langue des signes chez les enfants sourds.

6 Typologie et études de cas

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Silvana Kappeler Suter, Ariane De Rocchi et Marianne Zogmal

Une typologie destinée à positionner les initiatives aussi nombreuses que variées menées en Suisse a été établie à partir des conclusions tirées des publications scientifiques recensées dans la revue de littérature, mais aussi de l'état des lieux de la situation dans les cantons. Cette typologie est présentée ci-après, d'abord dans sa structure et les dimensions sur lesquelles elle repose, puis sous la forme d'études de cas qui

permettent de l'illustrer. Les cas choisis correspondent à des exemples d'encouragement précoce du langage rencontrés dans les cantons et les communes.

Les études de cas n'ont pas été évaluées par les auteurs de ce rapport, soit parce qu'elles n'ont pour la plupart pas fait l'objet d'une évaluation scientifique, soit parce qu'elles concernent des mesures de trop faible ampleur.

6.1 Typologie

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Silvana Kappeler Suter, Ariane De Rocchi et Marianne Zogmal

Pour répertorier les mesures d'encouragement précoce du langage mises en œuvre en Suisse, il a été décidé d'articuler la typologie autour de deux variables fondamentales appelées « dimensions principales » : la première (1), dans le sens horizontal, correspond à la dimension « portée », qui va de « Mesures ponctuelles » à « mesures généralisées », et la seconde (2), dans le sens vertical, correspond à la dimension « perspective », qui va de « sélectif et indiqué (basée sur les diagnostics) » à « universel et participatif ». Ces dimensions sont brièvement expliquées dans les sous-chapitres suivants.

6.1.1 Dimension « mesures ponctuelles » à « mesures généralisées »

La portée constitue un paramètre fondamental d'une mesure ou d'un projet. Une distinction est opérée ici entre des mesures ponctuelles et des mesures généralisées à l'ensemble du territoire. Par ponctuelles, on entend par exemple des mesures ou des offres concernant uniquement certaines structures d'accueil à horaire élargi ou restreint et dont ne bénéficient généralement que certains enfants d'une commune ou d'une région. Par mesures généralisées, on entend les mesures appliquées dans toutes les communes d'un canton ou dans la totalité ou la grande majorité des structures d'accueil à horaire élargi ou restreint d'une commune. La distinction entre mesure ponctuelle ou

mesures généralisées dépend aussi des modalités de mise en œuvre : par exemple, une offre facultative – mise à disposition d'un guide, de brochures ou de documents de professionnalisation – est plutôt considérée comme ponctuelle, tandis qu'une action spécifique supposant des courriers, des personnes clés et des entretiens téléphoniques, ou encore une directive à laquelle se conformer ou une incitation à fréquenter une structure, est plutôt considérée comme généralisée à l'ensemble du territoire.

6.1.2 Dimension « perspective » : « sélectif et indiqué » à « universel et participatif »

Cette dimension se réfère à la perspective adoptée par la mesure d'encouragement précoce du langage. Si celle-ci ne s'adresse clairement qu'aux familles allophone et dont les enfants n'apprennent pas encore la langue locale par le biais d'une offre d'éducation de la petite enfance, elle est dite sélective et indiquée, car elle répond à un besoin d'encouragement spécifique. Par sélective, on entend ici une mesure destinée uniquement à un groupe répondant à un besoin d'encouragement spécifique, qui, s'il n'est pas couvert, entraîne potentiellement un risque. Dans le contexte de l'encouragement précoce du langage, une mesure sélective s'adresse par exemple à des enfants qui n'apprennent la langue locale ni dans leur famille ni dans le cadre d'une offre de formation de la petite enfance et qui, à l'entrée à l'école enfantine, seraient donc susceptibles de rencontrer des difficultés. Une mesure indiquée correspond quant à elle à une aide ou à une thérapie motivée par exemple par un diagnostic de difficultés d'acquisition du langage.

Contrairement aux mesures sélectives destinées par exemple aux enfants qui n'apprennent pas la langue locale au cours de leurs premières années de vie, les offres universelles sont ouvertes à tous. De par leur disponibilité et leur approche à bas seuil (ce qui est p. ex. le cas des mesures gratuites), l'ensemble des enfants peut en effet en bénéficier.

Il convient toutefois de noter que les offres universelles s'adressent aussi à des groupes spécifiques – familles socialement défavorisées par exemple –, l'objectif étant de les contacter de manière ciblée et de les amener par des incitations à participer aux offres proposées. Cette démarche permet d'apporter une réponse à ce qu'il convient d'appeler le dilemme de la prévention, terme qui rend compte du constat suivant : certains enfants, en particulier ceux issus de familles socialement défavorisées, participent moins aux offres d'éducation précoce qui, pourtant, leur seraient très bénéfiques (Cloos, Zehbe, & Krähnert, 2020). Par exemple, ils fréquentent moins les structures d'accueil à horaire élargi que les autres. Dans ces conditions, il est aussi important qu'une offre universelle soit à même de toucher toutes les familles. C'est d'ailleurs pourquoi l'accent est souvent mis sur l'aspect « participatif » des mesures de ce type. Un tel encouragement à perspective universelle est également une porte d'entrée aux offres sélectives et indiqués, car il est l'occasion d'identifier des besoins particuliers et donc d'engager un soutien spécifique. Ces deux dimensions permettent de positionner les mesures dans la typologie en quatre quadrants (figure 11 ci-après).

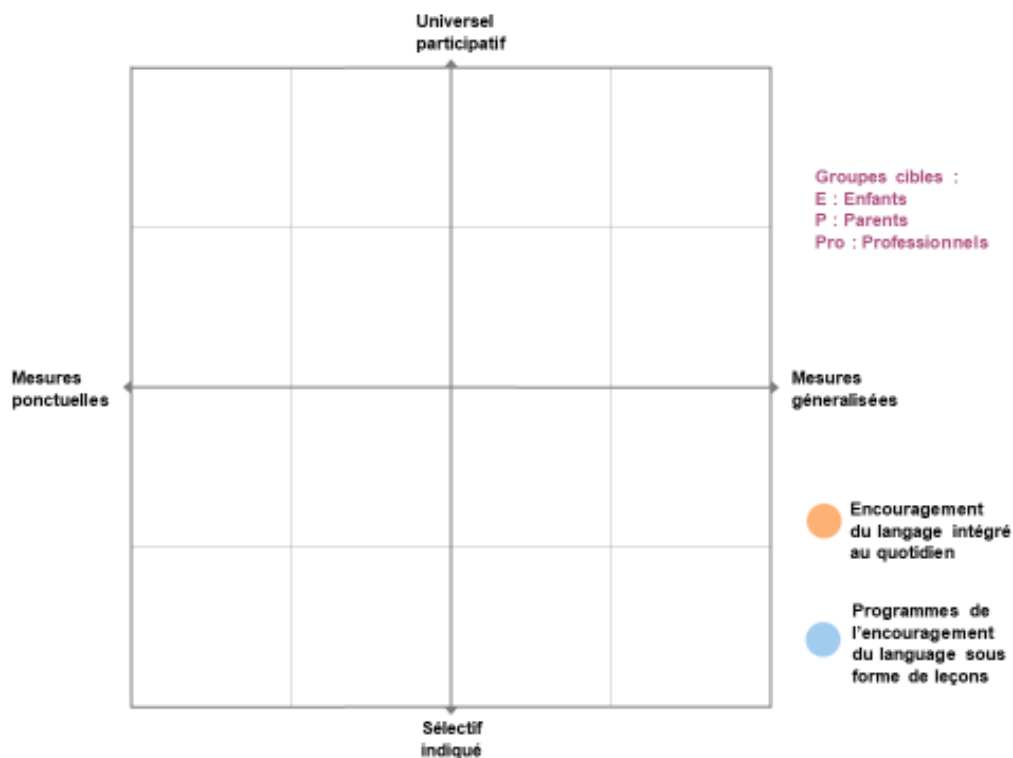


Figure 11 : Dimensions de la typologie de l'encouragement précoce du langage en Suisse

6.1.3 Programmes d'encouragement du langage séparés dispensés sous forme de leçons – encouragement du langage intégré au quotidien

Comme mis en évidence dans la revue de littérature (chap. 3.4.1), les approches en matière d'encouragement précoce du langage sont avant tout de deux ordres : elles consistent soit en la mise au point d'activités d'encouragement prédéfinies destinées à l'ensemble des enfants ou à un groupe d'enfants et se présentant sous forme de leçons/d'ateliers, soit au déploiement par des professionnels de stratégies d'encouragement du langage tout au long des activités quotidiennes et adaptées spécifiquement au niveau de compétences langagières de chaque enfant. L'encouragement du langage

intégré au quotidien met l'accent sur l'interaction verbale avec l'enfant. Dans la typologie, cette dimension « approche » est représentée par deux couleurs : bleu pour les programmes d'encouragement du langage séparés dispensés sous forme de leçons/d'ateliers, et orange pour l'encouragement du langage intégré au quotidien. A noter que certains concepts ou programmes combinent les deux approches.

6.1.4 Dimension « groupe cible » :

Une autre dimension importante permettant d'identifier les différents types d'encouragement précoce du langage est le groupe cible, qui s'articule entre enfants, parents ou responsables légaux, et professionnels. A

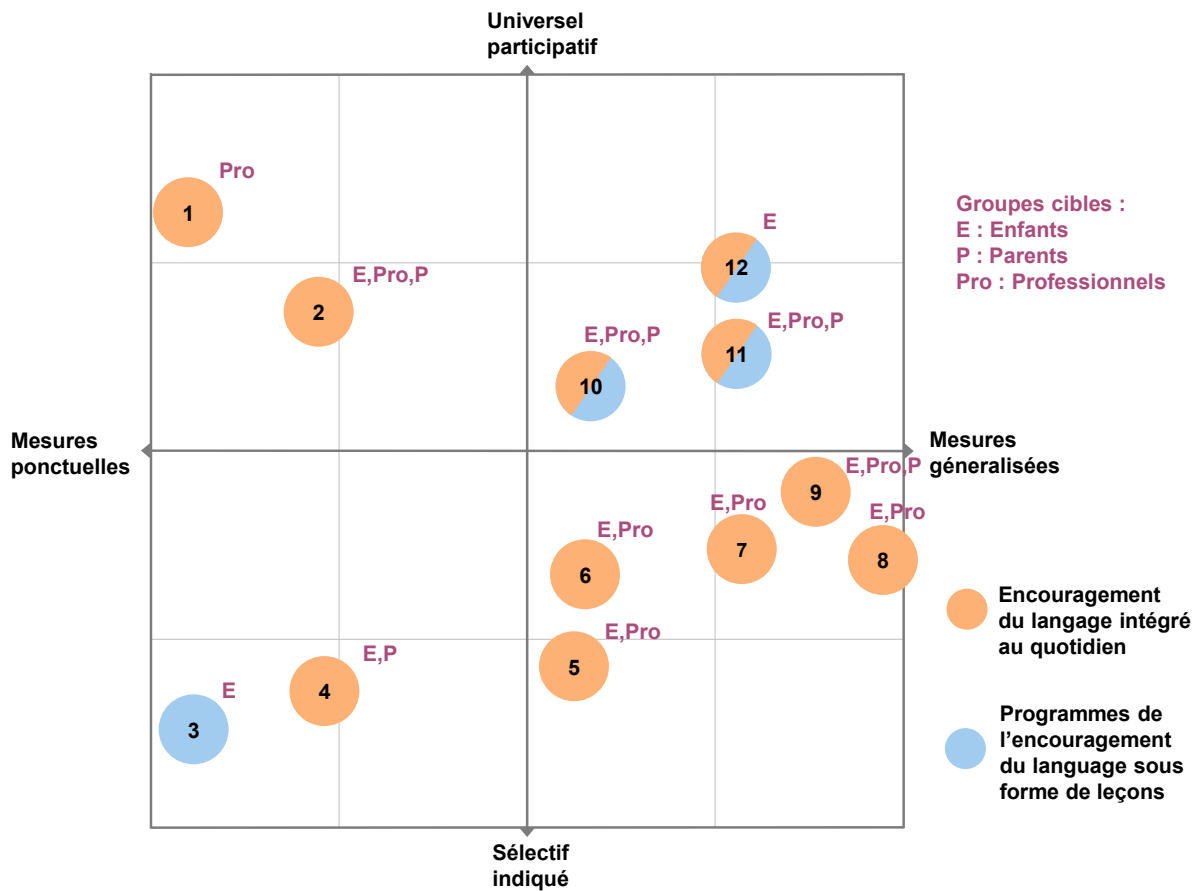
chaque groupe cible correspond une abréviation (E pour enfants, P pour parents et Prof pour Professionnels). Le P de parents n'est attribué que si l'encouragement précoce du langage considère également les parents comme un groupe cible – ce qui est par exemple le cas lorsque l'offre considérée prévoit des séances de formation des parents –, en d'autres termes si la participation

des parents dépasse le cadre habituel (p. ex. amener et aller chercher les enfants, échanger de manière informelle à ces occasions). Il existe par ailleurs des mesures et des projets s'adressant simultanément aux enfants, aux parents et aux professionnels.

6.2 Vue d'ensemble des études de cas

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Fillietaz, Silvana Kappeler Suter, Ariane De Rocchi et Marianne Zogmal

La typologie est illustrée par un certain nombre d'exemples concrets ayant fait l'objet d'études de cas. Les solutions présentées sont autant de mesures susceptibles d'être appliquées à leur tour dans d'autres cantons et communes dans le cadre de l'encouragement précoce du langage. Elles sont l'occasion de mettre en contexte les différentes dimensions de la typologie – portée mesures ponctuelles / mesures généralisées perspective sélective et indiquée / universelle et participative, approche par encouragement intégré au quotidien / par programme séparé dispensé sous forme de leçons/d'ateliers, et groupe(s) cible(s). Ces dimensions déterminent l'orientation fondamentale d'une mesure d'encouragement précoce du langage et montrent combien les démarches actuellement adoptées en Suisse sont diverses. La figure 12 indique où les exemples choisis se situent dans la typologie.



1. Canton de Zurich : concept « Frühe Sprachbildung »
2. Arbon : encouragement précoce, structure d'accueil à horaire restreint gratuit lorsque les parents prennent part à la formation des parents
3. Zernez : programme d'encouragement du langage payant
4. Canton d'Obwald : programme « Zämä uf ä Wäg »
5. Sud de l'Argovie : projet pilote « Deutsch vor dem Kindergarten »
6. Canton de Soleure : encouragement précoce du langage, projet « Deutschförderung vor dem Kindergarten »
7. Ville de Zurich : projet « Gut vorbereitet in den Kindergarten »
8. Canton de Bâle-Ville : encouragement obligatoire de l'allemand
9. Canton de Vaud : encouragement précoce et scolarisation des enfants allophones
10. Canton de Fribourg : encouragement précoce par l'accessibilité aux structures ordinaires
11. Vernier : programme « Parle avec moi »
12. Canton du Tessin : Scuola dell'infanzia dès l'âge de 3 ans

Figure 12 : Typologie de l'encouragement précoce du langage en Suisse et positionnement des cas étudiés

6.3 Canton de Zurich : concept spécialisé « Apprentissage précoce de la langue »

Ariane De Rocchi et Susanne Stern

Le canton de Zurich a opté pour un encouragement de la langue universel et intégré au quotidien. Destiné à tous les parents et enfants, il n'est pas axé sur un groupe cible en particulier. Son action se fonde sur le concept spécialisé « Apprentissage précoce de la langue », qui a été développé en 2017 et qui définit la notion du même nom (Isler et al., 2017).

6.3.1 Objectifs et descriptif

Le concept spécialisé a pour objectif général de mettre à disposition « un cadre de référence reposant sur des bases scientifiques et permettant de concevoir, de planifier, de mettre en œuvre et de contrôler de manière coordonnée les mesures de soutien à l'éducation au langage dans la vie quotidienne des enfants jusqu'à 4 ans » (Isler et al., 2017, p. 4).

Etabli sur la base de ce concept spécialisé, le guide « Apprentissage précoce de la langue' » expose, exemples concrets à l'appui, les six lignes directrices à appliquer dans la pratique par les professionnels de la petite enfance et d'autres personnes intéressées. Du matériel destiné à différents groupes cibles est proposé par le canton sur la plateforme www.kinder-4.ch, comme la série de courts métrages « L'apprentissage chez les enfants de moins de 4 ans », qui existe en 13 langues. Diverses offres de formation continue sont également proposées aux professionnels, comme par exemple la mallette pédagogique d'apprentissage pré-

coce de la langue ou le webinaire sur l'utilisation des clips vidéo Apprentissage précoce de la langue (Direction de la formation du canton de Zurich).

6.3.2 Modalités de collaboration

Dans le canton de Zurich, l'encouragement du langage intégré au quotidien est du ressort des communes. Le canton ne donne pas de directives particulières, mais coordonne les prestations fournies conformément à la loi cantonale sur l'aide à l'enfance et à la jeunesse du 14 mars 2011 (Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG, LS 852.1) et, en vertu de l'art. 14 de celle-ci, assure entre autres le soutien technique et organisationnel et prend des mesures générales d'encouragement et de prévention. Dans le cadre de l'objectif de législature 2019-2023 « Donner aux élèves et aux apprentis les moyens de réussir leur formation », la Direction de l'éducation du canton de Zurich est en train de développer une procédure interinstitutionnelle de dépistage précoce des besoins particuliers chez les enfants et leur famille. L'objectif est d'identifier aussi tôt que possible les éventuelles difficultés afin de permettre aux enfants concernés ainsi qu'à leur famille l'accès à une offre de soutien appropriée. Par ailleurs, la question du rôle du canton de Zurich en matière d'accueil extra-familial des enfants en âge préscolaire fait actuellement l'objet de plusieurs interventions parlementaires au Conseil cantonal (KR-NR 312,314, 340/2019).

6.3.3 Positionnement dans la typologie

Le concept spécialisé « Apprentissage précoce de la langue » du canton de Zurich correspond à une mesure universelle intégrée au quotidien. Il se positionne donc dans la zone en haut à gauche de la typologie.

Concept spécialisé « Apprentissage précoce de la langue » du canton de Zurich	
Obligatoire	Non
Responsable	Direction de l'éducation du canton de Zurich
Financement	Canton
Evaluation	Non
Liens internet	<p>Canton de Zurich, Direction de l'éducation (2017) : concept «Frühe Sprachbildung» (Isler et al., 2017) https://www.datocms-assets.com/4985/1556868404-fachkonzept-fruehesprachbildungde.pdf (en allemand ou en anglais)</p> <p>Site Internet du canton de Zurich, Direction de l'éducation, Frühe Sprachbildung. https://www.zh.ch/de/familie/fruehe-kindheit/fruehe-sprachbildung.html#2037766397 (concept spécialisé, matériel, etc.) (en allemand)</p> <p>Canton de Zurich, Conseil cantonal (2019) : Richtlinien der Regierungspolitik 2019-2023. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/organisation/regierungsrat/publikationen/richtlinien_der_regierungspolitik_2019_2023.pdf (en allemand)</p>

6.4 Arbon : structures d'accueil à horaire restreint accessibles gratuitement

Franziska Vogt

A Arbon, tous les enfants peuvent, une fois par semaine, fréquenter gratuitement une structure d'accueil à horaire restreint (groupe de jeux) pour autant que leur présence soit régulière et que leurs parents prennent part à six séances de formation des parents.

6.4.1 Groupes cibles

L'offre d'encouragement précoce d'Arbon cible l'année précédant l'entrée à l'école enfantine. Elle s'adresse à tous les enfants et à leurs parents. Cette mesure est universelle et généralisée à l'ensemble du territoire de la commune.

6.4.2 Descriptif

Tous les enfants domiciliés à Arbon, Frasnacht ou Stachen peuvent fréquenter gratuitement une structure d'accueil à horaire restreint. L'objectif est « de promouvoir le développement social, émotionnel, cognitif, physique et psychique de tous les enfants pour leur assurer un bon départ dans la vie » (<https://www.fruehe-foerderung-arbon.ch/>, en allemand). Les groupes de jeux concernés sont regroupés dans une association. Les offres locales en forêt ou à la ferme n'en font pas partie. Les places disponibles correspondent aux besoins, et les enfants qui auraient besoin de fréquenter la structure deux fois par semaine sont activement invités à le faire. Si nécessaire, un soutien financier est également recherché pour la deuxième demi-journée.

La fréquentation est gratuite à condition que les enfants soient régulièrement présents (les absences ne doivent pas excéder sept jours) et que les parents prennent part à une séance d'introduction et à cinq séances de formation. La présence à ces séances est consignée dans le Bildungspass (passeport d'éducation). Les séances de formation proposées sont actuellement au nombre de 16. D'autres cours assurés par des prestataires externes sont comptabilisés comme séances, ainsi que les formations de parents organisés par l'école ou encore la participation à Femmes-Tische ou à d'autres groupes de discussion. Les liens qui se tissent entre la coordinatrice et les parents sont décisifs, de même que les échanges entre les parents. Il s'avère aussi que les séances organisées de manière participative donnent de bons résultats. Les retours des parents montrent qu'ils apprécient les séances et que si, dans un premier temps, c'est la gratuité de l'offre qui les attire, ils sont ensuite contents d'avoir été incités à y participer.

6.4.3 Modalités de collaboration

Arbon conjugue offre pour les enfants et offre de formation pour les parents. La gratuité constitue une incitation à participer. Plusieurs entités collaborent, dont l'association Spielgruppe Arbon-Frasnacht-Stachen, qui existe depuis quarante ans, les communes des écoles primaires, la ville d'Arbon et le canton. Parce qu'il contribue à l'encouragement précoce, le système fonctionne avec deux responsables, gage de meilleure qualité. En vertu des exigences cantonales, les

responsables des structures d'accueil à horaire restreint sont tenus de suivre une formation continue en matière d'encouragement précoce du langage.

Le projet a vu le jour à l'initiative de l'école, qui constatait qu'au début de leur scolarisation, beaucoup d'enfants n'avaient que peu de connaissances de l'allemand. C'est ainsi qu'à partir de 2015, un groupe de pilotage réunissant des représentants de toutes les organisations a travaillé à la mise au point du concept d'encouragement précoce. Il se présente comme un réseau – appelé *Bildungslandschaft* (paysage éducatif) et est placé sous la responsabilité de la ville d'Arbon et des communes des écoles primaires

d'Arbon, Frasnacht et de Stachen. Il bénéficie également du soutien du canton de Thurgovie.

6.4.4 Positionnement dans la typologie

Les offres gratuites de structures d'accueil à horaire restreint sont universelles et généralisées à l'ensemble du territoire. Elles ne suivent pas de programme précis d'encouragement du langage, mais œuvrent à l'épanouissement des enfants dans le contexte quotidien d'un groupe de jeu. Tant ces offres que les séances de formation des parents visent une participation plus large et la mixité sociale.

Structures d'accueil à horaire restreint accessibles gratuitement à Arbon

Obligatoire	Non, incitation financière (prise en charge des coûts de fréquentation de la structure d'accueil à horaire restreint, soit CHF 680.— par an) pour amener les enfants à participer aux groupes de jeu et les parents à prendre part aux séances de formation des parents
Responsable	Commune (ville d'Arbon et communes des écoles primaires) et canton de Thurgovie
Financement	Commune, communes des écoles primaires, contributions des cantons
Evaluation	Globale dans le cadre des <i>Bildungslandschaften</i> (Jacobs Foundation)
Liens internet	<p>https://www.fruehe-foerderung-arbon.ch/ (en allemand)</p> <p>Spielgruppe Arbon-Frasnacht Indoor-Spielgruppe (spielgruppe-arbon.ch) (en allemand)</p> <p><i>Bildungspass</i> : https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/d0f0add2-f7fe-4658-b679-6f02baa3f09f/2021-2022_Arboner%20Bildungspass.pdf (en allemand)</p> <p>Lien à la vidéo « <i>Bildungslandschaft Arbon</i> » : https://www.youtube.com/watch?v=Hkhe8lqaO1I (en allemand)</p>

6.5 Zernez : programme de romanche Wunderfitz und Redebnitz

Johanna Quiring

Zernez est une commune dans laquelle la langue parlée de l'école enfantine à la deuxième année est le romanche. Wunderfitz und Redebnitz est un programme de préparation à la scolarisation des enfants allophones. Ceux-ci ont en outre la possibilité de fréquenter la structure d'accueil à horaire restreint une matinée par semaine. A l'heure actuelle, Zernez prévoit d'ouvrir une structure d'accueil à horaire élargi.

6.5.1 Groupe cible et descriptif

Le programme Wunderfitz und Redebnitz est destiné aux enfants de 3 à 4 ans dont la langue première n'est pas le romanche. Il est organisé à partir d'un groupe de quatre enfants.

Le programme se déroule sur une année scolaire à raison d'une demi-heure une fois par semaine. Il s'appuie sur les boîtes d'apprentissage de Wunderfitz et Redebnitz, donc chacune est consacrée à un thème précis (« de la pomme au cirque »). Les boîtes amènent les enfants à apprendre par le jeu. Les objectifs visés sont l'apprentissage de la grammaire, de la prononciation, de l'intonation et de la syntaxe ainsi que la compréhension et la production verbales, mais aussi l'acquisition du vocabulaire. Il s'agit de découvrir des mots, de les travailler et de se les approprier. L'assimilation du romanche s'effectue par exemple via des poésies ou des comptines, des chansons, des histoires, des livres d'images et des discussions sur des thèmes du quotidien.

6.5.2 Modalités de collaboration

Une même personne est en charge du programme de romanche et de la structure d'accueil à horaire restreint. Les deux offres sont néanmoins organisées séparément. Pour inciter les parents à inscrire leur enfant à Wunderfitz & Redebnitz, la personne responsable va activement à la rencontre des familles de la commune qui sont concernées par cette mesure d'encouragement. A partir de l'école enfantine, les enfants ayant des lacunes en romanche peuvent, sur les heures d'école, bénéficier de leçons de cette langue dispensées par des enseignants à la retraite.

Le programme Wunderfitz & Redebnitz est financé en partie par le programme d'intégration cantonal (PIC) et en partie par les parents, qui s'acquittent de CHF 94 par année scolaire.

6.5.3 Positionnement dans la typologie

Le programme d'encouragement du langage Wunderfitz & Redebnitz cible les enfants dont la langue première n'est pas le romanche. Il n'est pas englobé dans une autre mesure et n'a lieu que si le nombre d'inscriptions est suffisant.

Wunderfitz und Redeblitz, programme de romanche à Zernez	
Obligatoire	Non, facultatif
Responsable	Commue
Financement	PIC et contributions des parents
Evaluation	Non
Lien internet	Zernez – Wunderfitz und Redeblitz https://www.gr.ch/DE/themen/Integration/Pdf/kip_II_gr.pdf (en allemand)

6.6 Canton d'Obwald : Zämä uf ä Wäg

Ariane De Rocchi

Pour assurer à tous les enfants une égalité des chances en matière d'éducation, de santé et de participation à la vie sociale, le canton d'Obwald propose un soutien aux parents sous la forme du programme de proximité Zämä uf ä Wäg (Ensemble en route).

6.6.1 Groupe cible

Le programme existe depuis 2015 et est placé sous la direction du service chargé des questions de société Fachstelle Gesellschaftsfragen. Il s'adresse aux familles domiciliées dans le canton d'Obwald qui sont confrontées à des difficultés particulières (sociales, financières, de santé) et dont les enfants sont d'âge préscolaire (entre 2 et 4 ans). Il s'entend comme un soutien à bas seuil dans différents domaines – intégration, formation, éducation, santé, etc. –, l'objectif étant de proposer aux parents des mesures simples leur permettant de favoriser le développement de leur enfant. La promotion précoce du langage constitue donc un volet du programme parmi d'autres.

6.6.2 Descriptif

Une vingtaine de familles participent chaque année au programme. Une accompagnatrice familiale rend visite à chacune d'entre elles à 24 reprises. Par ailleurs, dix réunions auxquelles toutes les familles sont conviées sont organisées. Consacrées à des thèmes majeurs liés à la petite enfance, ces rencontres permettent d'approfondir un sujet autour d'un spécialiste, de renforcer la santé

psychique des parents, de nouer des contacts et de favoriser les échanges entre familles, et de proposer un jeu commun aux enfants.

Selon la charte, « les parents réfléchissent avec les accompagnatrices familiales aux interactions avec leur enfant et aux moyens de créer un environnement familial propice à son épanouissement. Les parents / les personnes responsables de l'éducation apprennent ainsi comment interagir avec l'enfant en fonction de son âge et de son attitude face aux apprentissages et au jeu, et comment soutenir au quotidien son développement moteur, cognitif, langagier, social et émotionnel ».

Si un soutien complémentaire est nécessaire, les accompagnatrices familiales ainsi que le service de conseil aux familles du canton d'Obwald guident les familles dans leurs recherches. Zämä uf ä Wäg s'entend comme un maillon de « la chaîne d'encouragement de la petite enfance » du canton et, à ce titre, collabore avec les autorités, les services spécialisés, les écoles, les médecins ainsi que les acteurs de la petite enfance et de la formation des parents. Le programme se considère lui-même comme une offre de soutien aux familles et se veut un lien entre la famille et d'autres offres à caractère social. Le canton étant petit, des circuits courts ont pu être établis, de même qu'un réseau à maillage serré, autant de paramètres qui permettent de réagir rapidement et efficacement aux sollicitations. De plus, l'approche à bas seuil permet l'accès à des familles étrangères culturellement et socialement défavorisées.

L'inscription s'effectue soit par la famille elle-même, soit par un tiers – il peut s'agir d'un cabinet de pédiatrie, du service social, des Services sociaux Asile, d'un cours d'allemand, d'une structure d'accueil à horaire restreint, etc. Peuvent y participer tant les familles immigrées qu'autochtones, ces dernières représentant environ un cinquième des inscriptions. La participation est gratuite pour les familles dont le revenu imposable est inférieur à CHF 100 000.--.

6.6.3 Positionnement dans la typologie

Le programme Zämä uf ä Wäg du canton d'Obwald correspond à une mesure ponctuelle et, puisqu'elle est destinée uniquement à certaines familles, sélective. Elle se positionne donc dans la zone inférieure gauche de la typologie.

Zämä uf ä Wäg dans le canton d'Obwald	
Obligation	Non, facultatif, sur inscription
Responsabilité	Canton d'Obwald, Sozialamt, Fachstelle Gesellschaftsfragen et Services sociaux Asile
Financement	Sources diverses : canton d'Obwald, Programme national contre la pauvreté, Promotion Santé Suisse, Programme d'intégration cantonal, dons privés
Evaluation	Interne et externe à intervalles réguliers
Liens internet	<p>Canton d'Obwald, Fachstelle Gesellschaftsfragen (2020) : Leitbild «Zämä uf ä Wäg». Obwalden (ow.ch) (en allemand)</p> <p>Canton d'Obwald, Fachstelle Gesellschaftsfragen, site internet Zämä uf ä Wäg. https://www.ow.ch/de/verwaltung/dienstleistungen/?dienst_id=4918 (en allemand)</p> <p>Kappus, E.-N. (2017). Formative Evaluation des Hausbesuchsprogramms «Zämä uf ä Wäg». Sur mandat du canton d'Obwald, Fachstelle Gesellschaftsfragen. Rapport final révisé n° 65. Lucerne : Haute école pédagogique de Lucerne (en allemand)</p>

6.7 Sud du canton d'Argovie : Deutschförderung vor dem Kindergarten, groupement intercommunal Impuls Zusammenleben aargauSüd

Silvana Kappeler Suter

Dans le canton d'Argovie, cinq communes et groupements intercommunaux ont lancé en 2021 des projets pilotes d'encouragement de l'allemand avant l'école enfantine. Neuf communes du groupement intercommunal Impuls Zusammenleben aargauSüd sont concernées. L'offre d'encouragement de l'allemand qui y est proposée (Deutschförderung vor dem Kindergarten soit encouragement de l'allemand avant l'école enfantine) est une mesure sélective. Il n'y a pas d'obligation de fréquentation.

6.7.1 Groupe cible

L'offre a pour groupe cible les enfants sans ou avec peu de connaissances d'allemand. Le besoin d'encouragement est déterminé sur la base d'un questionnaire adressé aux parents. Mis au point par l'Université de Bâle (Keller & Grob, 2013), ce questionnaire est utilisé entre autres à Bâle-Ville (voir l'étude de cas de Bâle-Ville). S'il s'avère que l'enfant considéré a besoin d'être soutenu, le groupement intercommunal recommande la fréquentation d'une structure proposant un encouragement précoce du langage.

6.7.2 Descriptif

L'objectif est que le plus possible d'enfants aient la possibilité de se familiariser avec la langue allemande avant leur entrée à l'école enfantine. Leur compréhension de cette langue doit être suffisante pour qu'ils aient toutes les chances de prendre part aux activités dès le début de leur scolarisation. La

mesure s'articule en deux temps. Tout d'abord, les besoins d'encouragement d'un enfant sont déterminés à l'aide d'un formulaire qui est adressé à toutes les familles un an et demi avant l'entrée prévue à l'école enfantine. Les parents sont invités à répondre à des questions ciblées leur permettant d'évaluer le niveau d'allemand de leur enfant. Un niveau identifié comme insuffisant chez un enfant donne lieu à une recommandation de fréquentation d'une structure d'encouragement d'expression allemande. Il est fait recours aux structures existantes et donc, en premier lieu, aux structures d'accueil à horaire restreint et élargi. Toutes celles de la région aargauSüd participent au projet et ont donc conclu une convention de prestations avec le groupement intercommunal Impuls Zusammenleben aargauSüd.

Le canton prend en charge les frais de fréquentation d'une structure germanophone, mais laisse aux communes le soin de définir le modèle de financement concret (gratuit ou participation des parents aux frais). Le groupement intercommunal a choisi le modèle des bons de garde. A titre de mesure incitative, il octroie aux parents des bons de garde permettant à leur enfant de fréquenter gratuitement, un an avant l'entrée à l'école enfantine et à raison de deux demi-journées par semaine, une structure d'accueil à horaire restreint ou élargi. Les structures doivent pratiquer l'encouragement du langage intégré au quotidien. En ce qui concerne les conditions cadres, le canton fixe pour les structures des normes de qualité qui n'excèdent pas celles des dispositions légales.

Certes, il n'impose pas de mesures de professionnalisation, mais contribue financièrement à la formation continue des professionnels de l'encouragement précoce du langage. En amont des projets pilotes, le groupement intercommunal aargauSüd a organisé avec les professionnels une formation continue de deux jours sur l'encouragement du langage intégré au quotidien. En outre, les professionnels sont incités à faire usage des subventions individuelles que leur accorde le canton dans le cadre de la formation continue. De leur côté, les communes contribuent elles aussi financièrement aux frais de formation continue individuelle.

Le service régional de coordination, Koordinationsstelle Frühe Kindheit, d'Impuls Zusammenleben aargauSüd a été mandaté par les communes pour mettre en œuvre le projet, le coordonner et assurer la collaboration avec le canton. Il est aidé dans cette tâche par le service régional d'intégration, qui est situé au même endroit. Un organe composé d'un membre de l'exécutif de chacune des communes participantes assure le pilotage du projet.

6.7.3 Modalités de collaboration

Du côté du canton, les projets pilotes sont rattachés au Département Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule (département de la formation, de la culture et du sport, section école obligatoire). La phase pilote donne lieu à une étroite collaboration entre les communes pilotes et le canton, ce qui se traduit entre autres par des échanges et des entretiens bilatéraux réguliers. Les communes se voient attribuer des personnes de contact au niveau du canton. Les modalités de collaboration entre le canton et

les communes une fois la mesure généralisée à l'ensemble du territoire n'ont pas encore été définies.

6.7.4 Positionnement dans la typologie

L'encouragement précoce du langage pratiqué dans le canton d'Argovie est une mesure sélective. En effet, l'offre s'adresse en premier lieu aux enfants sans ou avec peu de connaissances d'allemand. Les besoins d'encouragement sont déterminés à l'aide d'un formulaire adressé aux parents. La fréquentation d'une structure dispensant l'encouragement précoce de l'allemand n'est pas obligatoire, mais seulement recommandée. L'approche adoptée dans les structures d'accueil doit être l'encouragement du langage intégré au quotidien. Sur la base des résultats de la phase pilote, il sera décidé d'une éventuelle généralisation de la mesure à l'ensemble du territoire.

Deutschförderung vor dem Kindergarten du groupement intercommunal Impuls Zusammenleben AargauSüd	
Obligation	Phase pilote : participation sur une base volontaire. Un niveau d'allemand identifié comme insuffisant chez un enfant donne lieu à une recommandation de fréquentation d'une structure d'encouragement. Une obligation de fréquentation sélective est en cours de discussion. Les familles reçoivent des bons de garde pour deux demi-journées par semaine.
Responsabilité	<p>Au niveau communal et régional : « regionale Strategie frühe Kindheit » (stratégie régionale de la petite enfance), Koordinationsstelle Frühe Kindheit (service régional de coordination petite enfance).</p> <p>La mesure fait partie de la stratégie petite enfance du canton.</p>
Financement	Phase pilote : le canton prend en charge une partie substantielle des coûts imputables à l'encouragement précoce de l'allemand chez les enfants dont les besoins en la matière ont été identifiés. Coûts restants : communes, parents.
Evaluation	La phase pilote dure jusqu'en 2024 et fait l'objet d'une évaluation externe. Les résultats ne sont pas encore disponibles.
Liens internet	<p>Site internet Deutsch vor dem Kindergarten Gemeindeverbund: https://www.impuls-zusammenleben.ch/Kinder---Familien/Fruehe-Sprachfoerderung/ (en allemand)</p> <p>Site internet du canton d'Argovie sur les projets pilotes : Pilotprojekte "Deutschförderung vor dem Kindergarten" - Kanton Aargau (ag.ch) (en allemand)</p>

6.8 Canton de Soleure : obligation d'offre d'encouragement précoce de l'allemand

Silvana Kappeler Suter

A l'automne 2020, le Conseil d'Etat a décidé qu'une offre d'encouragement précoce de l'allemand devait être obligatoirement proposée dans tout le canton.

6.8.1 Groupe cible

L'offre a pour groupe cible les enfants qui, un an et demi avant leur entrée à l'école enfantine, n'ont pas ou que peu de connaissances d'allemand. Les communes identifient les enfants ayant besoin d'un soutien dans cette langue et recommandent alors un encouragement en la matière dans une structure d'accueil. Il reste encore à mettre au point les bases nécessaires à l'identification des enfants concernés.

6.8.2 Descriptif

L'encouragement est sélectif. Il vise d'une part à identifier les enfants nécessitant un soutien en allemand un an et demi avant leur entrée à l'école enfantine, et d'autre part à leur proposer des offres adaptées à leurs besoins.

L'offre doit être proposée dans l'ensemble du canton. En d'autres termes, toutes les communes doivent proposer une offre d'encouragement précoce du langage adaptée aux besoins. Si un enfant est identifié comme nécessitant un encouragement, la commune concernée recommande qu'il fréquente une structure d'accueil. Cette structure doit être en mesure de prendre en

charge l'enfant deux demi-journées par semaine. La commune et les parents participent aux frais. Pour ces derniers, la participation financière varie en fonction des revenus.

L'encouragement précoce du langage généralisé à l'ensemble du territoire doit intervenir dans le cadre des offres existantes. Sont principalement concernées les structures d'accueil à horaire restreint. Si le besoin se fait ressentir et dans la mesure des possibilités, il peut également être fait appel aux structures d'accueil à horaire élargi ou aux familles de jour. Des solutions intercommunales sont elles aussi possibles.

L'introduction de l'encouragement précoce du langage dans l'ensemble du canton s'étend sur une période de deux ans. Cette phase de mise en place a pour objectif de concevoir des offres adaptées aux besoins. Au niveau communal, il s'agit dès lors de clarifier les compétences, de recueillir les besoins, d'assurer la mise en réseau des acteurs de la petite enfance, de créer des places d'accueil ou d'en accroître le nombre, de définir les modalités de collaboration avec les structures et de mettre au point le modèle de contribution. Pour aider à la mise en place, le canton octroie un forfait de départ aux communes. En collaboration avec elles, le Amt für soziale Sicherheit (département de la sécurité sociale, depuis 2022 : Amt für Gesellschaft und Soziales, département des affaires sociales) assure le lancement de l'offre dans l'ensemble du canton. Il lui incombe également d'élaborer les bases légales.

6.8.3 Modalités de collaboration

L'encouragement précoce du langage intervient dans le cadre des offres existantes, en premier lieu des structures d'accueil à horaire restreint. Le canton émet des recommandations relatives aux conditions générales (composition et taille des groupes, direction de la structure par une ou deux personnes, etc.) ainsi que sur l'approche à adopter (encouragement intégré au quotidien ou programme séparé dispensé sous forme de leçons/d'ateliers). Le canton ne prescrit pas d'obligation de professionnalisation du personnel concerné, mais émet des recommandations. Il participe financièrement à la formation continue *Lehrgang frühe sprachliche Förderung* de la Berufsfachschule de Bâle (BFS Basel). Il est d'ailleurs conseillé aux communes de puiser dans le forfait de départ pour soutenir la formation initiale et continue des professionnels de la petite enfance.

L'encouragement précoce du langage fait partie du modèle intégral d'intégration. Ce modèle est un concept global destiné à promouvoir l'intégration de toutes les personnes ayant besoin d'être soutenues en la matière, qu'elles soient bénéficiaires de l'aide sociale, étrangères, etc. Les objectifs du concept sont issus de l'Agenda Intégration Suisse (AIS).

6.8.4 Positionnement dans la typologie

L'encouragement pratiqué dans le canton de Soleure est sélectif. Il s'adresse en premier lieu aux enfants ayant été identifiés comme ayant besoin d'être soutenus en allemand. Les bases nécessaires à l'identification des enfants concernés sont en cours d'élaboration. La fréquentation d'une structure n'est pas obligatoire, mais une offre doit systématiquement être proposée. La mesure est appelée à être généralisée à tout le territoire. En d'autres termes, toutes les communes seront tenues de disposer d'une offre d'encouragement précoce du langage.

Obligation d'offre d'encouragement précoce de l'allemand dans le canton de Soleure	
Obligation	Non. Une offre doit systématiquement être proposée, mais la participation des enfants n'est pas obligatoire. Toutes les communes sont tenues de mettre à disposition une offre répondant aux besoins.
Responsabilité	Communes ; l'encouragement fait partie du modèle intégral d'intégration.
Financement	Communes ; le canton leur octroie un forfait de départ durant la phase de mise en place de deux ans.
Evaluation	<p>La généralisation de l'encouragement à tout le territoire se fonde sur le projet pilote Deutschförderung vor dem Kindergarten (encouragement de l'allemand avant l'école enfantine). Dans le cadre de ce projet, les quatre communes/régions que sont Dorneckberg, Dulliken, Olten und Soleure ont lancé une offre d'encouragement précoce de l'allemand, qui a fait l'objet d'une évaluation scientifique (Silvana Kappeler Suter, 2019).</p> <p>Rapport final d'évaluation : https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Aktuell/Evaluation_Pilotprojekt_DvK.pdf (en allemand)</p>
Liens internet	<p>Arrêté du Conseil d'Etat : https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Aktuell/RRB_2020_1567_Projektabschluss_Deutschfoerderung_vor_dem_Kindergarten.pdf (en allemand)</p> <p>Rapport sur le modèle intégral d'intégration ; https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Grundlagen/Konzepte_Programme/Kurzbericht_IIM_web.pdf (en allemand)</p> <p>Rapport final sur le projet pilote : https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Aktuell/Abschlussbericht_Projekt_DvK.pdf (en allemand)</p>

6.9 Ville de Zurich : Gut vorbereitet in den Kindergarten

Franziska Vogt

Pour permettre l'acquisition de l'allemand avant l'entrée à l'école enfantine, les parents d'enfants allophones sont contactés et incités à opter pour une garde extrafamiliale en structure d'accueil à horaire élargi au moins trois demi-journées par semaine. Dans ces structures, les enfants bénéficient d'un encouragement à l'allemand intégré au quotidien. Celui-ci est dispensé par une personne externe spécialiste du domaine, qui favorise le développement langagier des enfants tout en conseillant et formant le personnel éducatif. Les structures d'accueil à horaire élargi sont dédommagées pour les coûts supplémentaires engendrés.

6.9.1 Groupe cible

Gut vorbereitet in den Kindergarten (être bien préparé pour l'école infantine) s'adresse en premier lieu aux enfants de 3 ans disposant de connaissances limitées en allemand. L'objectif est que la fréquentation d'une structure d'accueil et l'encouragement de l'allemand qui y est proposé permettent aux enfants, un an avant l'école enfantine, d'acquérir des compétences dans cette langue, mais aussi dans les autres domaines éducatifs. Selon les indications des parents, 28% des enfants ont besoin d'un soutien en allemand un an et demi avant l'école enfantine (Jambreus & Grob, 2020). En 2017, 130 enfants en ont bénéficié. Le programme s'est depuis élargi à tous les districts scolaires. En 2021, ils étaient 400 enfants à y participer (Ville de Zurich, 2021).

Le programme mise également sur la professionnalisation et le développement de la qualité dans les structures d'accueil à horaire élargi. En 2021, 136 structures de ce type ont pris part au programme. Celui-ci englobe des formations continues pour l'ensemble des équipes ainsi que, pour les professionnels, un coach individuel régulier.

6.9.2 Descriptif

Un an avant l'entrée à l'école enfantine, le Schulamt (office scolaire) adresse aux parents un questionnaire (de l'Université de Bâle) sur les connaissances en allemand de leur enfant (Keller & Alexander, 2013). Ce document permet aussi de leur demander si leur enfant fréquente une structure d'accueil à horaire élargi ou restreint. Le taux de retour est très élevé, puisqu'il excède 90% (Jambreus & Grob, 2020).

Si un enfant a peu de connaissances en allemand et ne bénéficie pas encore d'offre d'éducation précoce, les autorités scolaires du district envoient un courrier à ses parents pour les inviter à l'inscrire à une structure d'accueil participant au programme Gut vorbereitet in den Kindergarten. De leur côté, les consultations parents-enfants téléphonent aux parents pour les inciter à placer leur enfant dans une structure de ce type l'année précédant l'entrée à l'école enfantine. L'offre est facultative. Les parents paient la structure en fonction de leurs revenus et, si besoin, des subventions sont accordées.

Les structures d'accueil à horaire élargi s'occupent quant à elles d'inscrire les enfants dont les connaissances en allemand sont limitées dans une structure prévoyant l'encouragement intégré de cette langue. Les besoins en la matière sont déterminés par des spécialistes externes de la Haute école pédagogique de Saint-Gall.

Toutes les deux semaines, une personne spécialisée dans l'encouragement de l'allemand stimule les compétences langagières d'un ou de deux enfants pendant la phase de jeu libre. La personne habituellement en charge de ces enfants dans la structure d'accueil l'accompagne dans cette activité.

La démarche adoptée est celle de l'encouragement du langage intégré au quotidien (Löffler & Vogt, 2020). Elle est axée sur le dialogue avec l'enfant et a recours à des stratégies de développement langagier adaptées à la situation donnée et au niveau individuel de compétences langagières. La personne dispensant l'encouragement de l'allemand et celle en charge des enfants dans la structure d'accueil discutent ensuite des priorités à donner pour stimuler les compétences langagières, mais aussi développer d'autres dimensions de l'éducation précoce (Walter-Laager, o.J.). Les entretiens de coaching sont l'occasion d'aborder des sujets tels que la collaboration avec les parents ou l'identification d'éventuels retards de développement.

Dans le cadre de formations internes, la personne externe en charge de l'encouragement de l'allemand sensibilise toute l'équipe de la structure d'accueil à des thématiques liées à l'encouragement du langage et à la collaboration avec les parents et l'amène à se développer dans l'ensemble des autres domaines de l'éducation de la petite enfance.

Dans le cadre d'un projet novateur porté par la ville de Zurich et la Haute école pédagogique de Saint-Gall, il est conseillé aux structures d'accueil à horaire élargi de faire appel à des interprètes interculturels lors des entretiens avec les parents. Les coûts sont financés par les fonds octroyés par la ville à Gut vorbereitet in den Kindergarten. Il s'agit ainsi de favoriser la collaboration entre la structure d'accueil et les parents, de sensibiliser les parents à l'encouragement de la langue familiale et de déceler rapidement d'éventuels retards dans la langue première. Ce projet novateur fait l'objet de recherches scientifiques.

6.9.3 Organisation de l'offre d'encouragement

Gut vorbereitet in den Kindergarten s'adresse aux enfants disposant de faibles connaissances d'allemand. Les besoins d'encouragement sont déterminés au cas par cas, de même que l'affectation des ressources (visite dans la structure d'accueil par la personne spécialisée dans l'encouragement de l'allemand). Cette approche sélective est dans le même temps universelle, mais aussi participative, car le coaching et la formation continue permettent d'améliorer la qualité des processus de la structure, ce qui est profitable à tous les enfants qui y sont accueillis. Par ailleurs, elle met résolument l'accent sur la professionnalisation. En effet, sont non seulement prévus des coachings et des formations continues internes à la structure d'accueil, mais aussi des formations continues portant sur l'encouragement du langage et d'autres thèmes liés à l'éducation de la petite enfance. Enfin, Gut vorbereitet in den Kindergarten assure la mise en réseau des professionnels de la petite enfance et, ainsi, facilite la transition entre les consulta-

tions parents-enfants et les structures d'accueil à horaire élargi, puis entre les structures s'accueil à horaire élargi et l'école.

6.9.4 Modalités de collaboration

Gut vorbereitet in den Kindergarten est placé sous la responsabilité du Sozialdepartement (département des affaires sociales) de la ville de Zurich, qui travaille en collaboration avec le Schul- und Sportdepartement (département de l'instruction publique et du sport) et les autorités scolaires du district. C'est de lui que proviennent la plupart des ressources. Des contributions sont également octroyées dans le cadre du programme d'intégration cantonal (PIC).

L'approche intégrée au quotidien est celle préconisée dans les offres de professionnalisation du canton de Zurich (qui propose le concept spécialisé « Apprentissage précoce de la langue » ainsi que des clips vidéo à ce sujet, voir étude de cas 6.3).

6.9.5 Positionnement dans la typologie

Gut vorbereitet in den Kindergarten est mis en œuvre dans l'ensemble de la ville de Zurich. Cette mesure généralisée à l'ensemble du territoire est sélective, car elle est destinée aux enfants disposant de faibles connaissances de l'allemand. Elle est facultative, car les parents sont libres d'y inscrire leur enfant, ainsi que participative et universelle. Toutes les structures d'accueil de langue allemande de la ville peuvent y prendre part. Des incitations financières ainsi que des mesures destinées à promouvoir la qualité éducative sont mises en place pour les amener à adhérer à l'offre.

Gut vorbereitet in den Kindergarten de la ville de Zurich	
Obligation	Non, participation facultative ; ciblage des parents contactés, incitation auprès de ceux-ci pour qu'ils inscrivent leur enfant et incitation auprès des structures d'accueil pour qu'elles participent à l'offre.
Responsabilité	Commune
Financement	Paquet de mesures de la ville en faveur de l'encouragement précoce, PIC
Evaluation	Oui, évaluation Stern, Schwab Cammarano & von Dach (2020) https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/fruehe_foerderung/ff_Schlussbericht_Evaluation_GvidK_20201120_def.pdf (en allemand)
Liens internet	Page internet « Gut vorbereitet in den Kindergarten » de la ville de Zurich : https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/fruehe_foerderung/uebergang.html (en allemand) Dossier sur le domaine de la petite enfance Erfahrungsfelder und Beobachtungspunkte für den Frühbereich : https://www.stadt-zuerich.ch/content/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/dossier_fruehbereich.html (en allemand)

6.10 Bâle-Ville : encouragement précoce obligatoire de l'allemand

Ariane De Rocchi

Depuis 2013, la législation cantonale de Bâle-Ville prévoit un encouragement précoce de l'allemand obligatoire pour les enfants d'âge préscolaire de Bâle-Ville dont les connaissances en allemand sont insuffisantes. L'année précédant leur scolarisation, ces enfants doivent fréquenter au moins deux demi-journées par semaine une structure d'accueil – à horaire réduit dans la plupart des cas – qui offre des mesures d'encouragement de l'allemand intégrées au quotidien. A Bâle-Ville, l'approche sélective de l'encouragement de l'allemand est inscrite dans la loi depuis 2016.

6.10.1 Groupe cible

Le Fachbereich frühe Deutschförderung (service d'encouragement précoce de l'allemand), qui est rattaché au Erziehungsdepartement (département de l'éducation), est chargé de déterminer les besoins des enfants en matière d'encouragement de l'allemand. Il appartient également à ce service de veiller à la qualité de l'offre et, si nécessaire, d'ordonner la fréquentation d'une structure. Les enfants concernés sont identifiés par le biais d'un questionnaire portant sur leurs connaissances de l'allemand. Disponible en douze langues, ce questionnaire est adressé aux familles dix-huit mois avant le moment prévu de la scolarisation. Les parents évaluent le niveau d'allemand de leur enfant en répondant aux questions posées, puis renvoient le questionnaire au service concerné. Les questionnaires sont ensuite traités par l'Université de Bâle. Celle-ci transmet alors ses résultats au Fachbereich frühe Deutschförderung, qui, à son tour, fait

part de ses conclusions aux parents quant aux besoins de leur enfant.

Chaque année à Bâle-Ville, environ 40% de 3 ans environ sont tenus de suivre une offre d'encouragement précoce de l'allemand. Concrètement, 765 enfants y ont pris part en 2020.

6.10.2 Organisation de l'offre d'encouragement

Dans environ deux tiers des cas, l'apprentissage de l'allemand intervient dans l'une des 40 structures cantonales d'accueil à horaire restreint qui pratiquent l'encouragement précoce du langage. Dans les autres cas, il s'inscrit dans le cadre d'une autre offre – par exemple structure à horaire élargi ou famille de jour dans laquelle la langue d'expression est l'allemand.

Les contributions des parents pour les structures d'accueil à horaire restreint sont entièrement prises en charge par le canton. Les critères définis (qualité de la structure, de l'orientation, et des processus) dans les 40 structures d'accueil sont fixés par contrat et sont régulièrement contrôlés par le service d'encouragement précoce de l'allemand. Les collaborateurs du Fachbereich frühe Deutschförderung sont certes les interlocuteurs des structures d'accueil à horaire restreint, mais pas seulement : si nécessaire, ils ont aussi un rôle de conseil auprès des parents. De plus, ils travaillent en étroite collaboration avec les autres services et personnes du domaine de la petite enfance et entretiennent des contacts réguliers avec le

personnel enseignant ainsi que les directions de l'école enfantine et de l'école primaire. Depuis 2014, les deux communes de Riehen et Bettingen sont autonomes dans la mise en œuvre du concept.

Pour les professionnels de la petite enfance, une formation en cours d'emploi de deux ans intitulée Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch est proposée à la Berufsfachschule de Bâle (BFS Basel) depuis 2009. D'une durée de deux ans et connue dans toute la Suisse, elle est en lien étroit avec l'offre obligatoire du canton.

6.10.3 Efficacité de l'encouragement obligatoire

En 2014, le projet d'alors, qui s'appelait Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten (entrer à l'école enfantine avec des connaissances d'allemand suffisantes) a fait l'objet d'une étude d'impact menée par l'Université de Bâle. A cette occasion, le niveau d'allemand et le développement langagier des enfants ayant l'allemand comme langue seconde a été saisi pour déterminer l'efficacité de la mesure mise en place.

L'étude a confirmé qu'à raison de deux demi-journées par semaine déjà, un encouragement de la langue intégré au quotidien organisé dans l'année précédant l'entrée à l'école enfantine permettait d'améliorer considérablement les connaissances en allemand des enfants. Elle relève cependant que plus cet encouragement est intensif et intervient tôt, plus l'apprentissage de l'allemand porte ses fruits. En clair, comme l'indique le rapport 2014 de la Fachstelle für

Deutschförderung, l'accueil extrafamilial donne les meilleurs résultats lorsque les enfants en bénéficient durant une vingtaine d'heures par semaine et sur deux ans (Fachstelle frühe Deutschförderung des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt, 2014, p. 11).

L'enquête menée en 2019/2020 auprès des responsables des structures d'accueil à horaire restreint montre que l'enjeu n'est pas seulement le nombre croissant d'année en année d'enfants dont les connaissances d'allemand sont lacunaires. La problématique porte surtout sur le taux d'enfants allophones dans certaines structures d'accueil à horaire restreint (Amsler, 2020). C'est ainsi qu'en 2019, ces structures comptaient selon le cas jusqu'à 100% d'enfants allophones. Or, d'après la Fachstelle für Deutschförderung, il faudrait que la majorité des enfants d'un groupe de jeu parlent allemand pour que l'encouragement linguistique soit vraiment efficace. Or, cette mixité est difficile, car dans la plupart du temps, les parents privilégient les structures d'accueil à proximité de leur domicile.

6.10.4 Positionnement dans la typologie

Bâle-Ville est actuellement le seul canton à disposer d'une mesure d'encouragement sélective, obligatoire et généralisée à l'ensemble du territoire. Cette mesure se positionne dans la zone inférieure droite de la typologie.

Encouragement obligatoire de l'allemand dans le canton de Bâle-Ville	
Obligation	Oui, et sélective
Responsabilité	Trois communes chargées de la mise en œuvre de la législation cantonale
Financement	Canton
Evaluation	<p>Oui, l'encouragement obligatoire de l'allemand a fait l'objet de nombreuses évaluations, études et enquêtes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depuis 2012/13 : enquête annuelle auprès des responsables des structures d'accueil à horaire restreint du canton de Bâle-Ville • Evaluation de la Haute école spécialisée du nord-ouest de la Suisse (FHNW), Haute école pédagogique, accompagnant le projet « Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten » (entrer à l'école enfantine avec des connaissances d'allemand suffisantes) • Rapport 2008-2014 « Das selektive Obligatorium zur Deutschförderung vor dem Kindergarten: Entstehung, Umsetzung und Evaluation » de la Fachstelle frühe Deutschförderung du Erziehungsdepartement du canton de Bâle-Ville • Université de Bâle (Alexander Grob, Karin Keller und Larissa M. Trösch, 2014) : Zweitsprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten (en allemand) <p>Toutes les publications sont disponibles (en allemand) sur le site internet du Fachbereich frühe Deutschförderung : https://www.jfs.bs.ch/fuer-fachpersonen-traeger-schaften/spielgruppen-fruehfoerderung/studien-und-evaluationen.html</p>
Liens internet	<p>Erziehungsdepartement, Zentrum für Frühförderung, Obligatorische Deutschförderung: https://www.jfs.bs.ch/fuer-familien/geburt-und-kleinkind/vor-dem-kindergarten/obligatorische-deutschfoerderung.html (en allemand)</p> <p>Brochure « Frühe Deutschförderung » proposant des informations en douze langues sur l'encouragement obligatoire de l'allemand : https://www.jfs.bs.ch/dam/jcr:7737451f-c36a-4565-b981-af0774d139aa/Broschuere%20Fruehe%20Deutschfoerderung%20.pdf (en allemand)</p>

6.11 Encouragement précoce et scolarisation des enfants allophones dans le Canton de Vaud

Marianne Zogmal

Les démarches réalisées dans le Canton de Vaud se focalisent sur la transition petite enfance – école et relient les enjeux de l’encouragement précoce et de la scolarisation des enfants allophones.

Descriptif

L’encouragement précoce a été identifiée comme moyen pour favoriser la transition petite enfance - école par la Direction générale de l’enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée, notamment en ce qui concerne les enfants allophones. Depuis 2019, l’unité migration accueil a pour mission d’appuyer les établissements scolaires dans le domaine de la scolarisation des élèves allophones. Dans ce cadre, elle offre un lieu de coordination pour divers acteurs concernés par la migration, notamment ceux de la petite enfance. Le Canton de Vaud implémente ainsi ses démarches d’encouragement précoce en mobilisant les apports de l’école. Grâce à son caractère obligatoire et universel, le système scolaire permet de contacter tous les parents, et notamment les parents difficilement atteignables, lors du processus d’inscription à l’école. Les différents départements et services cantonaux concernés par les enjeux de l’encouragement précoce ainsi que les acteurs de la petite enfance se coordonnent dans un groupe de travail, proposé par l’UMA, qui a permis d’établir un état des lieux sur l’encouragement précoce des enfants allophones. Une brochure a été rédigée et mise à disposition des acteurs concernés. Celle-ci vise à soutenir la mise en place de mesures en lien avec la transition petite enfance – école :

6.11.1 Ecole

Identification de besoins de soutien langagier lors de l’inscription à l’école :

- Entretiens d’accueil individualisés pour les enfants de familles primo-arrivants et qui viennent d’arriver de l’étranger (obligation pour les établissements de l’enseignement à partir de 2023).
- Evaluation des besoins éventuels des enfants pour des mesures de soutien langagier lors de ces entretiens, à l’aide de tests de positionnements.
- Mise en place de mesures d’accompagnement adaptées individuellement dès l’entrée à l’école

Identification de besoins de soutien langagier lors de visites médicales avant l’entrée à l’école :

- Pour l’inscription à l’école, une visite médicale obligatoire pour tous les enfants permet de repérer d’éventuels besoins d’éducation spécialisée et/ou des retards de langage, à l’aide d’une grille d’observation. Ceci permet d’anticiper la mise en place de mesures d’accompagnement adaptées

Formations pour le personnel enseignant :

- Formations concernant les entretiens d’accueil
- Formations concernant l’évaluation des compétences langagières des enfants

6.11.2 Petite enfance

Pour tous les enfants : Implémenter le principe de l'accessibilité des structures d'accueil ordinaires

- La loi sur l'accueil de jour (LAJE) du canton de Vaud indique les missions des institutions d'accueil de jour : « les institutions poursuivent une mission sociale et préventive, en favorisant l'égalité des chances et l'intégration sociale des enfants » (art. 3a, al. 1b).
- En 2021, cette disposition de la loi n'a pas débouché sur des mesures concrètes au niveau cantonal permettant de faciliter l'accessibilité.
- Des projets pour modifier les critères d'accessibilité des structures d'accueil et la création de nouvelles structures mixtes (familles issues de l'asile/familles ordinaires) sont en élaboration et en attente de positionnement politique.

Pour les enfants allophones : Prestations ponctuelles par les démarches d'intégration (PIC) :

- Les démarches d'intégration (PIC) offrent des prestations aux enfants de familles migrantes.
- Dans certaines communes (p.ex. Vevey), ces prestations sont coordonnées avec les services de l'Enseignement obligatoires et offrent une première familiarisation avec le monde de l'école et la langue française.

6.11.3 Positionnement dans la typologie

Les démarches du Canton de Vaud adoptent une perspective sélective et visent le public spécifique des enfants allophones (notamment les enfants primo-arrivants). Elles cherchent à offrir des prestations globales généralisées à l'ensemble du territoire cantonal. L'action cantonale se situe principalement au niveau politique et institutionnel et porte sur la transition petite enfance – école. Elle est complétée par des mesures ponctuelles, orientées vers les enfants allophones, dans le cadre des démarches d'intégration (PIC)

Encouragement précoce et scolarisation des enfants allophones dans le Canton de Vaud	
Obligation	Les entretiens lors de l'entrée à l'école seront obligatoirement à mettre en place par les établissements de l'enseignement à partir de 2023 pour les familles de primo-arrivants. La visite médicale préscolaire est obligatoire avant l'entrée à l'école pour l'ensemble des enfants.
Responsabilité	Canton (Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée) ; en lien avec le concept 360° de l'enseignement obligatoire qui visent l'inclusion de tous enfants (y compris les enfants à besoins spécifiques).
Financement	Canton (Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée)
Evaluation	Pas d'évaluation scientifique
Liens internet	<p>Stratégie https://crede-vd.ch/wp-content/uploads/brochure_encouragement-precoce_uma_01-04-2021_vf.pdf</p> <p>Concept 360° https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf</p> <p>Decription UMA https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/fichiers_pdf/UMA_Bilan_intermediaire.pdf</p>

6.12 L'encouragement précoce par l'accessibilité aux structures ordinaires dans le Canton de Fribourg

Marianne Zogmal

Les démarches réalisées dans le Canton de Fribourg visent à proposer des offres d'encouragement précoce en favorisant l'accessibilité aux structures ordinaires et à coordonner des prestations variées, proposées à l'ensemble des enfants ou à un groupe spécifique.

6.12.1 Descriptif

Le Canton de Fribourg a constitué un groupe de pilotage pour les enjeux de l'encouragement précoce qui est en train d'élaborer un concept cantonal (finalisation pour fin 2021). Il vise à instaurer trois principes :

- Considérer l'encouragement précoce en général pour favoriser le développement harmonieux des enfants, sans se focaliser uniquement sur le langage, et valoriser et soutenir les apports des parents pour l'encouragement précoce de leurs enfants.
- Valoriser la diversité comme ressource et assurer l'accessibilité aux structures d'accueil ordinaires pour tous les enfants
- Considérer l'école enfantine comme un contexte d'intégration de tous les enfants, sans instaurer des attentes pour une maîtrise de la langue avant l'école enfantine

Afin d'inscrire ces démarches dans une visée globale, le Canton de Fribourg a renforcé les instances de coordination. En 2020, il a créé une Plateforme cantonale Encouragement précoce qui regroupe les différents services cantonaux ainsi que les acteurs de terrain de l'encouragement précoce.

Dans chaque district fribourgeois, des groupes de travail d'Encouragement précoce ont été instaurés et une offre de formation cantonale se focalise sur le travail de coordination nécessaire (Formation Renforçons le réseau des acteurs de l'encouragement précoce!).

Le Canton soutient l'accessibilité et le développement des prestations offertes par différentes associations engagées dans le travail auprès de l'ensemble des familles et des jeunes enfants (p. ex. groupes de jeu, ateliers éducatifs, cafés-parents, bibliothèque interculturelle). De cette manière, il contribue à implémenter des mesures d'intégration (PIC) pour les enfants de familles migrantes, dans un cadre accessible à l'ensemble des familles.

Pour les familles issues de l'asile (mesures AIS), le canton de Fribourg propose un accompagnement individualisé et systématique de chaque famille dans le cadre du suivi social. Pour chaque enfant, il s'agit de favoriser l'encouragement (linguistique) selon ses besoins, en particulier pendant l'année avant l'école. A cet égard, le Canton soutient les offres des prestataires, notamment associatifs, ou prend en charge les frais de participation dans différents contextes ouverts à l'ensemble des enfants, tels que les groupes de jeux, les écoles maternelles (enfants de 2 à 4 ans) ou les maisons vertes. Par ailleurs, le Canton de Fribourg soutient et finance des mesures spécifiques pour les familles issues de la migration et de l'asile, en collaboration avec les associations actives dans ces contextes (p. ex. ateliers sur l'entrée à

l'école, animations en foyer d'asile avec interprétariat).

6.12.2 Positionnement dans la typologie

Les démarches réalisées dans le Canton de Fribourg visent à adopter une perspective universelle et participative. Elles cherchent à offrir, à l'ensemble des enfants et à leurs familles, des prestations intégrées dans les pratiques quotidiennes, sans se focaliser uniquement sur l'acquisition du langage. Par la coordination des acteurs de l'encouragement précoce, les démarches cantonales cherchent à offrir des prestations globales dans le périmètre cantonal (mesures généralisées) et à articuler des offres pour tous les enfants et les offres pour un public spécifique.

L'encouragement précoce par l'accessibilité aux structures ordinaires dans le Canton de Fribourg	
Obligation oui/non	Non (mais incitation)
Responsabilité	Canton Concept cantonal d'encouragement précoce en voie d'élaboration
Financement	Canton
Evaluation	<p>Monitorings annuels du PIC et de l'AIS; Expérience pilote d'observation des compétences à l'entrée de la scolarité obligatoire pour les enfants relevant de l'asile (indicateur AIS petite-enfance)</p> <p>Pas d'évaluation scientifique pour les autres démarches cantonales.</p>
Liens internet	<p>Concept PIC : https://www.fr.ch/sites/default/files/2018-08/171010_pic2_document_cadre_f_def.pdf</p> <p>Education Familiale : https://www.educationfamiliale.ch/activites-familles</p> <p>Formation Réseau : https://www.fr.ch/imr/vie-quotidienne/integration-et-coordination-sociale/un-module-pour-renforcer-le-reseau-de-lencouragement-precoce-en-sarine</p>

6.13 'Parle avec moi' (PAM) Vernier (GE)

Marianne Zogmal

Le programme 'Parle avec moi' (PAM) s'adresse à tous les enfants fréquentant les structures d'accueil de la Ville de Vernier (GE). Il combine des interventions auprès des enfants avec des démarches de formation de l'ensemble du personnel éducatif.

6.13.1 Descriptif

Le programme d'intervention et de formation 'Parle avec moi' (PAM) s'est mis en place dès 2014 afin de lutter contre les inégalités sociales et économiques de la Ville de Vernier (Genève). Dès le début, un groupe de pilotage composé du Service de la petite enfance de la Ville de Vernier, de la maîtrise en logopédie de l'UniGE et du bureau de l'intégration des étrangers a été mis en place. Une formation théorique portant sur le développement linguistique est d'abord proposée à l'ensemble des 200 professionnels des structures d'accueil par l'Equipe de psycholinguistique de l'Université de Genève. De 2015 à 2018, cette formation est dispensée en petits groupes et aborde a) l'acquisition du langage et son rôle ; b) le retard de langage et les signaux d'alerte ; c) les attitudes favorisant l'émergence de la communication et du langage (Patrucco-Nanchen & Delage, 2020).

Pour accompagner la mise en œuvre du programme PAM, un groupe de travail est constitué. Il est composé par des directions des structures d'accueil, par une logopédiste de l'Université de Genève et par des éducatrices de l'enfance qui revêtent la fonction de 'référente PAM'. Les tâches des référentes PAM ne s'orientent pas principalement vers

les enfants, mais vers une dimension de formation et d'accompagnement des équipes éducatives. Une formation spécifique pour les référentes PAM les soutient pour mener des analyses de films vidéo avec leurs collègues et pour contribuer à transmettre et à mettre en œuvre l'implémentation des démarches pédagogiques liées au programme (Filliettaz & Zogmal, 2021). Progressivement, les démarches suivantes sont implémentées :

Activités éducatives auprès de tous les enfants :

- Mise en place d'attitudes éducatives dans le quotidien qui favorisent l'acquisition du langage
- Ateliers de langage en petit groupe (1 à 4 enfants)

Travail auprès des parents :

- Flyer et vidéo explicative pour expliciter le projet PAM et le rôle des parents (plurilinguisme encouragé) lors de rencontres avec l'ensemble des parents
- Mise en circulation de livres lus dans les structures d'accueil et dans les familles

Création de matériel :

- Constitution d'un choix de matériel pour les ateliers de langage (livres, cartes de jeux, etc.)
- Grilles d'observation portant sur l'acquisition du langage des enfants
- Guide pédagogique PAM (attitudes pédagogiques favorisant l'acquisition du langage)

- Communication et valorisation du programme PAM au travers de différents supports

Formation auprès de l'ensemble du personnel éducatif :

- Formation portant sur l'acquisition du langage
- Séances d'analyses de film sur les activités éducatives réalisées auprès des enfants

Organisation institutionnelle :

- Instauration d'un groupe de pilotage PAM permanent
- Création de la fonction de « référente PAM » et formation spécifique de ces référentes
- Financement de postes éducatifs supplémentaires PAM
- Échange sur l'acquisition du langage avec les établissements scolaires de Vernier

Ces dernières années, le programme PAM a également été implémenté dans les Villes de Meyrin et de Carouge et par différentes offres d'encouragements dans le Canton de Genève. Le Canton du Valais proposera aux équipes éducatives une formation sur la démarche PAM au printemps 2022, en collaboration avec la Ville de Vernier.

6.13.2 Positionnement dans la typologie

Le programme PAM adopte une perspective universelle et participative, en s'adressant à l'ensemble des enfants accueillis. Il vise à offrir des prestations globales dans le périmètre communal. Il combine des offres intégrées dans les pratiques quotidiennes et des ateliers de langage spécifiques pour l'ensemble des enfants. Le programme articule des mesures sur le plan organisationnel avec celles orientées vers les enfants, les parents et la formation du personnel.

'Parle avec moi (PAM)' Vernier (GE)	
Obligation	Pas d'obligation, offre pour tous les enfants fréquentant les structures d'accueil de la Ville de Vernier
Responsabilité	Communale (Ville de Vernier)
Financement	Communale (Ville de Vernier), avec un soutien cantonal par les mesures du Bureau d'intégration des étrangers (PIC)
Formation	<p>Formation et accompagnement scientifique par l'Université de Genève pour a) Formation de l'ensemble du personnel éducatif concernant le développement du langage des jeunes enfants (FPSE, Laboratoire de psychologie du développement et des troubles du langage)</p> <p>b) Formation de «référentes PAM» à l'analyse des interactions et à l'animation de séances d'analyses de films vidéo (FPSE, Equipe Interaction & Formation)</p>
Evaluation	Evaluation en cours (prévue pour le printemps 2022): effets du dispositif PAM pour l'acquisition du langage (lors de l'entrée à l'école enfantine) par l'Université de Genève (FPSE, Laboratoire de psychologie du développement et des troubles du langage)
Liens internet	<p>RevueActuVernier2016; http://www.vernier.ch/dl.php/fr/5773cd39da485/ActuVernier_juin-juillet_2016_web.pdf</p> <p>PlaquettePAM; http://www.vernier.ch/dl.php/fr/5b5193352f1b6/WEB_PAM_Plaquette_FR.pdf</p> <p>FilmPAM : https://www.ge.ch/dossier/geneve-soutient-integration-etrangers/a-la-une/parle-moi</p>

6.14 Canton du Tessin : scuola d'infanzia

Stephanie Schwab Cammarano

Au Tessin, les enfants entrent à l'école enfantine (« scuola d'infanzia ») dès l'âge de trois ans. L'entrée à l'école intervient donc un an plus tôt que dans le reste de la Suisse. La première année de scolarisation est toutefois facultative, même si les communes sont tenues de la proposer.

6.14.1 Groupe cible

La première année facultative est fréquentée par 70% des enfants domiciliés dans le canton. Il n'existe pas de données sur les éventuels besoins d'encouragement du langage chez les 30 % qui ne la fréquentent pas. C'est le Dipartimento della sanità e della socialità qui est en charge de l'encouragement précoce du langage chez les enfants d'âge préscolaire. Dès l'entrée à l'école enfantine, la responsabilité passe au Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.

En arrivant à l'école enfantine, les enfants ayant besoin d'un encouragement du langage bénéficient d'un soutien ciblé de la part de spécialistes en la matière, les « docenti di lingua e integrazione DLI ». Cet enseignement est dispensé en vertu de l'art. 2 de la Legge della scuola (loi sur l'école), qui stipule que l'école s'emploie à corriger les déséquilibres socioculturels et à éliminer les obstacles à la formation. Par ailleurs, des lignes directrices relatives à l'accueil et à la scolarisation des enfants allophones précisent les modalités d'encouragement des enfants allophones en milieu scolaire. Les écoles disposent d'un budget horaire, qui dépend entre autres du nombre d'élèves allophones. Les mesures sont mises en

œuvre par les professionnels spécialisés dans l'encouragement du langage.

6.14.2 Interactions entre intégration, asile et formation des parents

Dans le domaine de la petite enfance, le Tessin propose également des cours parents-enfants d'encouragement du langage. Cette offre, qui s'inscrit dans le cadre du programme cantonal d'intégration (PIC) et de l'Agenda Intégration Suisse (AIS), est du ressort de la Unità interdepartimentale per l'integrazione, du Dipartimento della sanità e della socialità. Le canton assure la qualité des cours par une procédure d'accréditation cantonale, un guide de développement de la qualité et des contrôles de qualité. Il appartient aux communes de nouer le contact avec le groupe cible du domaine de l'asile. Une attention particulière est accordée à la transition entre la structure d'accueil à horaire élargi et l'école enfantine. Le domaine de l'asile finance lui aussi des cours parents-enfants d'encouragement du langage. Des organisations en contact direct avec le groupe cible – Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO), Croix-Rouge suisse (CRS) –, évaluent les besoins d'encouragement. Les cours sont certes facultatifs, mais selon les services cantonaux interrogés, ils rencontrent un très grand succès.

La Legge per le famiglie (loi sur la famille), qui est entrée en vigueur en 2003, vient compléter les mesures prises dans le domaine de l'intégration et de l'asile. Cette base légale confère une large assise à toute une diversité de mesures d'encouragement

et de soutien de la petite enfance et la formation des parents. L'accent est mis sur les approches universelles et les offres de proximité destinées aux familles connaissant des difficultés particulières. La plupart du temps, l'encouragement du langage constitue un aspect parmi beaucoup d'autres du travail auprès des familles et des professionnels. Il s'inscrit par exemple dans le cadre de la professionnalisation et de la mise en réseau du personnel de la petite enfance (exemple : Progetto TIPÌ), de celui de la formation des parents (exemple : Forum genitorialità) ou encore de celui des offres de proximité (exemple : PAT – Imparo con i genitori). Pour les enfants dont la langue première n'est pas l'italien et dont les parents sont bénéficiaires de l'aide sociale, et si l'offre est

indiquée pour des raisons sociales et langagières (offre sélective), l'accueil en structure à horaire élargi est subventionné même lorsque les parents ne sont pas tous deux à exercer une activité professionnelle.

6.14.3 Positionnement dans la typologie

La « scuola dell'infanzia » est une mesure universelle et participative qui couvre l'ensemble du territoire. Elle se positionne donc dans la zone supérieure droite de la typologie.

Scuola d'infanzia dans le canton du Tessin	
Obligation	Non
Responsabilité	Canton (Dipartimento delle istituzioni DI, Dipartimento della sanità e della socialità DSS, → avant l'entrée à l'école) Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport DECS après l'entrée à l'école)
Financement	Legge della scuola, Legge delle famiglie, programme d'intégration cantonal (PIC) et Agenda Intégration Suisse (AIS)
Evaluation	Non
Liens internet	Legge delle famiglie : CAN - Raccolta delle leggi del Cantone Ticino (en italien) Legge della scuola : CAN - Raccolta delle leggi del Cantone Ticino (en italien) Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, divisione della scuola. Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloggiati nella scuola dell'obbligo. Site internet: https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SESCO/documenti/Linee_guida_allogliotti.pdf (en italien)

6.15 Conclusion sur la typologie et les études de cas

Franziska Vogt

Les données issues de la littérature scientifique, des statistiques et des enquêtes menées auprès des cantons ont été compilées pour donner lieu à une typologie des différentes mesures mises en place en Suisse et, sur cette base, positionner celles adoptées par les cantons et les communes. Cette typologie s'articule autour de deux variables fondamentales :

1. la dimension « portée », qui va de « mesures ponctuelles » à « mesures généralisées », et (
2. la dimension « perspective », qui va de « sélectif et indiqué » à « universel et participatif ».

Ces dimensions sont représentées par deux axes, lesquels délimitent quatre zones. S'ajoutent ensuite deux autres dimensions :

3. la dimension « approche », qui s'articule en encouragement du langage intégré au quotidien ou en programmes d'encouragement du langage séparés dispensés sous forme de leçons/d'ateliers, et
4. la dimension « groupe cible » (enfants, parents et/ou professionnels).

Les deux axes de la typologie délimitent quatre zones dans lesquelles sont réparties les douze mesures ayant fait l'objet d'une étude de cas.

Dans la zone supérieure gauche figure l'offre du canton de Zurich, dont la perspective est certes universelle, mais la portée ponctuelle, et qui a pour objectif la professionnalisation du personnel de la petite enfance. Vient ensuite, plus bas et au milieu de cette première zone, l'offre d'Arbon, dont les structures d'accueil à horaire restreint sont gratuites pour autant que les parents prennent part à des séances de formation.

Dans la deuxième zone en bas à gauche figurent deux mesures, elles aussi de portée ponctuelle : celle de Zerne, qui propose un programme séparé d'encouragement du romanche dispensé sous forme de leçons/d'ateliers payants (« Wunderfitz & Redblitz »), et celle du canton d'Obwald, qui prévoit pour les familles un programme de proximité incluant notamment des visites à domicile par une accompagnatrice familiale pour les familles dont l'intégration doit être soutenue.

Deux offres communales et trois offres cantonales sont positionnées dans la troisième zone située en bas à droite, qui correspond aux mesures de portée généralisée et de perspective sélective. Les quatre exemples suisses-alsaciens concernés correspondent à des offres assez complètes destinées aux enfants ne disposant encore que de peu de connaissances d'allemand. Ces offres s'appuient sur un questionnaire (Keller & Alexander, 2013) fourni aux parents et permettant de déterminer le niveau de compétences langagières des enfants. Dans le canton de Soleure, les communes sont tenues de proposer une offre, qui s'avère très

diverse de cas en cas. Le groupement intercommunal AargauSüd s'appuie sur les structures d'accueil existantes à horaire restreint et élargi. Les enfants ayant peu de connaissances d'allemand sont incités à les fréquenter. La ville de Zurich déploie des mesures visant à favoriser la fréquentation d'une structure d'accueil par les enfants peu familiers de l'allemand, et ce à raison de trois demi-journées par semaine au moins. Les enfants sont soutenus dans l'apprentissage de cette langue par une approche intégrée au quotidien de la structure d'accueil. D'autre part, les mesures mises en place prévoient un coaching du personnel de ces structures. Pour ce qui est du canton de Bâle-Ville, l'encouragement précoce du langage existe depuis plus de dix ans déjà. Il s'agit pour l'heure du seul canton à avoir instauré une obligation de fréquentation d'une structure d'accueil à horaire restreint ou élargi pour les enfants ayant de faibles connaissances de l'allemand. Les professionnels suivent des formations continues ayant trait à l'encouragement du langage. Il s'agit d'une mesure de portée généralisée qui est proposée aux enfants nécessitant un soutien langagier en allemand. Le cinquième exemple figurant dans la troisième zone correspond à celui du canton de Vaud, qui conjugue mesures de perspective universelle se traduisant par exemple par des entretiens avant l'entrée à l'école enfantine et l'amélioration de l'accessibilité des structures d'accueil à horaire élargi, et des mesures sélectives.

Enfin, la quatrième zone, qui est située en haut à droite, correspond à des mesures de portée généralisée à l'ensemble du territoire et de perspective universelle. On y trouve l'exemple du canton de Fribourg, qui valorise

la diversité des langues et n'est pas axé sur la langue locale. Y figure également le programme Parle avec moi de Vernier, dans le canton de Genève, qui opte pour un encouragement du langage intégré au quotidien destiné à tous les enfants des structures d'accueil à horaire élargi et des autres types d'accueil extrafamilial que compte la commune. A noter cependant que ces offres ne touchent pas la totalité des familles, ce qui signifie qu'elles ne sont pas de portée généralisée, même si leur perspective est en soi universelle. L'exemple de l'école enfantine à partir de 3 ans instaurée au Tessin, qui concerne 70 % d'enfants, est lui considéré à la fois comme une mesure de perspective universelle et de portée généralisée.

Les cas étudiés proposent des solutions pour renforcer l'égalité des chances par l'encouragement précoce du langage chez tous les enfants, la participation des parents et la professionnalisation du personnel éducatif. Il ne s'agit pas ici de les comparer (il faudrait alors pouvoir se fonder sur des évaluations externes à caractère scientifique, qui en l'espèce font souvent défaut), mais de proposer un éventail représentatif des mesures appliquées au niveau cantonal et régional dans les différentes régions linguistiques de Suisse.

7 Auditions collectives et entretiens

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Ariane De Rocchi et Marianne Zogmal

Deux auditions collectives et divers entretiens portant sur l'encouragement précoce du langage et les résultats de la présente étude ont été menés auprès de responsables des administrations cantonales et de l'administration fédérale, mais aussi de responsables des associations professionnelles, des institutions de formation et des organisations de parents (voir tableau 13 en annexe).

Les deux auditions collectives, qui se sont tenues en ligne, ont réuni seize experts. Les entretiens exploratoires ont quant à eux été menés auprès de douze experts, parfois en s'appuyant sur des éléments évoqués avec les responsables cantonaux (voir chap. 5 Etat des lieux des pratiques cantonales d'encouragement précoce du langage). Les entretiens ont été enregistrés et résumés dans des procès-verbaux. Le bilan des échanges est exposé ci-après.

7.1 Encouragement du langage intégré au quotidien

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Ariane De Rocchi et Marianne Zogmal

Il a été demandé aux experts si, comme le concluait la littérature scientifique, il convenait de privilégier l'encouragement du langage intégré au quotidien au détriment des programmes séparés dispensés sous forme de leçons/d'ateliers au contenu prédéfini. Les experts estiment que l'encouragement du langage intégré au quotidien constitue l'une des missions de l'éducation précoce et que la stimulation langagière par le jeu entre enfants est très bénéfique. La question des compétences des professionnels est néanmoins importante : ceux-ci doivent être sensibilisés aux possibilités d'encouragement du langage et être en mesure d'évaluer le niveau de compétences langagières de manière à opter pour une approche adaptée à l'enfant. En ce qui concerne l'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers, des

mesures doivent être mises en place pour aménager l'environnement de la structure à horaire élargi ou restreint. En présence d'enfants présentant des difficultés d'acquisition du langage, l'encouragement intégré au quotidien doit être complété par des mesures de soutien spécifiques et une thérapie logopédique. Les professionnels bien formés sont plus à même de détecter d'éventuels besoins d'encouragement et d'engager par exemple une procédure d'évaluation. Un autre point parle en faveur de l'encouragement du langage intégré au quotidien : cette démarche permet mieux aux enfants d'apprendre les uns des autres. Dans ces conditions, il convient d'éviter les groupes dans lesquels aucun enfant ne parle la langue locale.

7.2 Professionnalisation

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Ariane De Rocchi et Marianne Zogmal

Lors des auditions collectives, il a été demandé aux experts ce qu'ils pensaient des compétences professionnelles du personnel de la petite enfance en matière d'encouragement précoce du langage et ce qu'il y avait lieu de faire pour les améliorer lors de la formation initiale et/ou continue. Tous s'accordent à dire que c'est surtout la formation qui doit gagner en qualité. Le langage étant un élément essentiel au développement de l'enfant et un paramètre décisif pour assurer l'égalité des chances, l'encouragement du langage doit être considéré comme partie intégrante de l'éducation de la petite enfance.

Il faut agir sur le plan de la formation initiale, mais pas seulement. Les actions à entreprendre se situent également au niveau des conditions cadres, de la formation continue du personnel en place et du développement de la qualité. Dans les structures, il importe de créer les conditions pour que le personnel qualifié ne quitte pas le domaine de l'éducation de la petite enfance. Les mesures de formation continue et de supervision supposent du temps, des moyens financiers ainsi que de bonnes conditions cadres, autant d'éléments qui font pour l'instant défaut, mais qui sont indispensables pour assurer la qualité. Les experts sont d'avis que les formations continues destinées à des

équipes entières ainsi que la collaboration au sein d'équipes interprofessionnelles sont particulièrement bénéfiques.

Un point problématique est le déséquilibre entre les structures d'accueil à horaire élargi disposant de personnel bien qualifié et celles qui en manquent. Une bonne formation continue proposée partout en Suisse serait décisive pour l'encouragement précoce du langage. Or, pour des raisons politiques, les formations initiales et continues et les programmes de formation sont très disparates. Il importe que toutes les personnes travaillant avec des enfants acquièrent non seulement des connaissances de base sur l'encouragement du langage, mais aussi des compétences en matière de collaboration avec les parents dans un contexte de diversité culturelle. Les formations professionnelles telles que celle d'assistant socio-éducatif (CFC) ou d'éducateur de l'enfance (ES) ont tout particulièrement un rôle à jouer. Les directives des examens professionnels sont en cours de révision, ce qui serait l'occasion d'y apporter de nouveaux aspects. Pour les experts, il est crucial que les professionnels et les institutions développent, dans l'optique du bien-être de l'enfant, une même conception de la qualité et de sa gestion.

7.3 Mesures universelles versus sélectives, obligation versus incitation de fréquentation

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Fillietaz, Ariane De Rocchi et Marianne Zogmal

Les auditions collectives ont notamment été l'occasion de discuter quelle était la proportion de mesures universelles et de mesures sélectives à appliquer et s'il était préférable d'opter pour une approche contraignante ou incitative.

Tous les experts s'accordent à dire que les mesures universelles sont plus efficaces que les mesures sélectives. Selon eux, chaque famille devrait avoir accès à des offres de qualité, intégrant des mesures d'encouragement du langage. Plusieurs experts affirment que les mesures à caractère obligatoire doivent être financées par les pouvoirs publics. Lorsque les cantons financent les mesures sélectives obligatoires, l'écho est positif : les parents ne perçoivent pas l'obligation, mais considèrent les offres comme un soutien. Par ailleurs, les offres destinées aux enfants conjuguées à des offres de soutien à l'intention des parents se révèlent efficaces. Ces offres ne sont pas uniquement ciblées sur l'encouragement du langage, mais aussi sur l'éducation et l'aménagement de l'environnement d'apprentissage. Il est également important que les familles bénéficient de mesures à bas seuil leur permettant d'être informées et accompagnées dans le processus d'inscription. A noter également que voir d'autres familles issues du même contexte

culturel participer à des offres incite à y participer soi-même.

De l'avis de la majorité des experts, l'accès sélectif ne saurait être la voie à emprunter. En effet, cette démarche crée des injustices, car elle met l'accent sur certains groupes cibles, alors que ceux laissés de côté auraient eux aussi besoin d'offres d'encouragement. Il convient de veiller à ce que toutes les familles nécessitant des mesures d'encouragement du langage puissent en bénéficier. Le problème actuel est que les familles dont les parents ne travaillent pas ou ne disposent pas des moyens financiers nécessaires n'obtiennent pas de place dans les structures à disposition. En conséquence, ce sont souvent les familles qui auraient le plus besoin de mesures d'encouragement du langage qui n'y ont pas accès.

Pour les experts, le droit de l'enfant à une éducation inclut le droit à un encouragement précoce. Si de telles offres étaient bien établies et si, par exemple, il existait au niveau fédéral un service en charge de l'éducation précoce, les mesures d'encouragement gagneraient en visibilité et leur utilisation irait davantage de soi. Par conséquent, il y aurait moins besoin de mener un travail de persuasion et de motivation.

7.4 Mesures généralisées, normes de portée nationale, répartition des tâches, financement

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Ariane De Rocchi et Marianne Zogmal

Il a été demandé aux experts si l'encouragement précoce du langage devait être généralisé à l'ensemble du territoire ou uniquement là où un besoin se faisait ressentir et si des normes applicables au niveau national étaient nécessaires. Les experts ont également été interrogés sur les modalités de répartition des tâches entre la Confédération, les cantons et les communes ainsi que sur les modalités de financement de l'encouragement précoce du langage.

Tous les experts sont en faveur d'un encouragement précoce du langage généralisé, en particulier parce que la nécessité d'une éducation précoce n'est pas limitée aux enfants évoluant dans un contexte plurilingue. Ce besoin s'étend à tous les enfants. De nombreux experts font remarquer qu'il ne s'agit pas de définir des normes minimales, mais de définir un concept de qualité.

Au niveau national, le débat sur le financement initial de l'accueil extrafamilial des enfants s'inscrit pour l'instant avant tout dans une optique de conciliation travail/famille. Une nouvelle orientation est toutefois nécessaire. Il convient en effet d'insister sur le droit à l'éducation et d'élaborer une base légale destinée à promouvoir non seulement les structures d'accueil à horaire élargi, mais aussi toutes les autres offres de la petite enfance. Les deux conditions préalables sont les suivantes :

1. la contribution financière des parents doit être abaissée de manière à améliorer l'accessibilité ;
2. la qualité de l'encouragement doit être améliorée.

Par ailleurs, vouloir concentrer les efforts sur l'année précédant l'entrée à école enfantine présente des inconvénients, car durant cette période, les enfants doivent maîtriser de nombreuses transitions en peu de temps. Il vaudrait mieux débiter l'encouragement plus tôt et veiller à une conception plus harmonieuse de la transition entre offres d'éducation précoce et école enfantine.

Il apparaît opportun que la Confédération assure un cofinancement tout en exigeant des cantons le respect de certaines normes de qualité. Nombre d'experts sont d'avis que les actions à entreprendre et les offres à mettre en place doivent être prises non pas au niveau national, mais plutôt au niveau du canton et de la commune. Plusieurs affirment que ce sont les cantons qui, par leurs mesures, leurs budgets et leurs incitations, ont fait le plus avancer l'encouragement du langage, et que les concepts cantonaux ont permis à certaines communes de développer leurs offres. D'autres estiment que les réglementations sont si différentes sur le plan cantonal et communal qu'en cas de besoin d'encouragement supplémentaire par exemple, la mise en place de mesures de soutien ou d'offres thérapeutiques est trop compliquée. Un concept de portée fédérale constituerait un point de repère pour le paysage éducatif et montrerait le chemin à suivre.

Les responsables cantonaux interrogés se prononcent dans leur majorité en faveur d'un renforcement du rôle de la Confédération dans le domaine de l'éducation précoce et de l'encouragement précoce du langage. Ils aimeraient que la Confédération exerce une

fonction de coordination, par exemple dans le contexte de la formation initiale et continue des professionnels, ou encore en ce qui concerne le thème de la qualité.

Plusieurs cantons seraient en outre favorables à un cofinancement de la Confédération – à l'image par exemple de ce qui se fait dans le cadre de l'accueil extrafamilial ou des plans d'intégration cantonaux (PIC), qui

bénéficient d'un financement initial. Pour éviter une mosaïque de solutions, plusieurs cantons aimeraient que l'encouragement précoce du langage, l'éducation précoce en général et les exigences à satisfaire au niveau cantonal fassent l'objet d'un mandat clair de la part de la Confédération. Quelques-uns ont également appelé de leurs vœux une base légale fédérale pour l'éducation précoce.

7.5 Conclusion sur les auditions collectives et les entretiens

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Fillietaz, Ariane De Rocchi et Marianne Zogmal

Tous les experts sollicités s'accordent à dire qu'il ne faut pas séparer l'encouragement précoce du langage de l'éducation précoce. Langue et langage constituent certes un domaine d'éducation important, mais il n'est pas le seul. Il y a consensus sur le fait que la formation initiale et continue des professionnels est nécessaire et que, dans ce contexte, une plus large place doit être accordée au thème de l'encouragement précoce du langage. Les experts estiment par ailleurs que l'accent doit être mis sur l'encouragement du langage intégré au quotidien et insistent en parallèle sur l'importance du dépistage précoce des besoins thérapeutiques. Il ressort clairement des auditions collectives et des entretiens que le développement de la qualité doit figurer au cœur des préoccupations. De manière générale, l'éducation

précoce doit faire l'objet de plus d'attention et requiert davantage de ressources.

En ce qui concerne la répartition des tâches entre la Confédération, les cantons et les communes, les points de vue divergent. Certains sont en faveur d'un maillage au niveau local et de solutions adaptées aux besoins du terrain. D'autres déplorent le caractère disparate de l'encouragement du langage, estimant que la mosaïque de mesures qui caractérise ce domaine se traduit souvent par une qualité insuffisante des offres et une difficulté d'accès aux structures. Dans leur majorité, les représentants des cantons interrogés aimeraient voir la Confédération renforcer son rôle.

8 Recommandations

Franziska Vogt, Susanne Stern, Laurent Filliettaz, Silvana Kappeler Suter, Ariane De Rocchi, Johanna Quiring et Marianne Zogmal

Les recommandations ci-après des auteurs visent à développer l'encouragement précoce du langage en Suisse. S'appuyant sur la revue de littérature francophone, anglophone et germanophone, le bilan de la situation, les études de cas ainsi que les entretiens et les auditions, elles reflètent l'état actuel de la recherche tel qu'exposé plus haut. Les sources auxquelles elles se réfèrent ne sont cependant plus mentionnées et sont uniquement indiquées aux chapitres précédents.

De manière générale, les recommandations s'adressent aux pouvoirs publics, qu'ils soient fédéraux, cantonaux ou communaux. Elles insistent sur la nécessité d'une coordination au niveau national, condition pour renforcer l'équité des chances – tant pour les enfants que leurs familles – et harmoni-

ser les mesures adoptées dans les différentes régions. Les modalités de mise en œuvre des recommandations proposées ne sont pas abordées sous l'angle de la répartition des compétences entre la Confédération, les cantons et les communes, car ce point ne relève pas du mandat de l'étude. De même, la question des bases légales requises pour permettre l'application de ces recommandations ne fait pas l'objet de la présente étude.

Ces recommandations esquissent, du point de vue des auteurs, les orientations à prendre par la politique de la petite enfance en Suisse et, partant, les pistes à suivre en matière d'encouragement précoce du langage.

8.1 L'encouragement précoce du langage, un élément à part entière de l'éducation de la petite enfance

- 1. La Confédération, les cantons et les communes conçoivent et mettent en œuvre un encouragement précoce du langage faisant partie intégrante de l'éducation de la petite enfance.**
- 2. La Confédération, les cantons et les communes garantissent le droit à l'éducation dès le plus jeune âge en assurant à tous les enfants, à proximité de leur domicile, un accès gratuit ou peu coûteux à une offre d'éducation de la petite enfance,**
- 3. La Confédération, les cantons et les communes veillent à ce que les offres d'éducation de la petite enfance répondent à des critères de qualité élevés, tant sur le plan structurel qu'en termes de processus.**

L'encouragement précoce du langage constitue un élément essentiel de l'éducation de la petite enfance. La fréquentation d'une structure d'éducation de la petite enfance, qu'il s'agisse d'un accueil extrafamilial à horaire élargi ou restreint ou encore d'un groupe parents-enfants, stimule l'acquisition des compétences langagières et le développement de l'ensemble des domaines d'apprentissage. L'encouragement précoce du langage et les offres d'éducation de la petite enfance doivent être pensés de concert. En d'autres termes, l'élaboration d'une stratégie d'encouragement précoce du langage en Suisse va de pair avec l'élaboration d'une stratégie d'éducation de la petite enfance. Nombreuses sont les études qui mettent en évidence la corrélation entre la fréquentation d'une offre d'éducation de la petite enfance et la réussite scolaire, en particulier chez les enfants issus de milieux défavorisés. Fréquenter une offre de ce type permet aux enfants qui n'apprennent pas la langue locale dans leur famille de l'acquérir naturellement et tôt.

Ces recommandations impliquent un nécessaire changement de paradigme. L'accent mis sur l'intérêt socio-économique des offres d'éducation de la petite enfance, permettant aux parents de concilier vie familiale et vie professionnelle, ainsi que sur leur fonction d'intégration des enfants allophones doit être envisagé sous un jour différent. Il est en effet indispensable d'élargir le prisme des mesures en les considérant comme un moyen de garantir à tous les enfants le droit à l'éducation dès la naissance.

Jusqu'à présent, les mesures engagées par la Confédération, les cantons et les communes visaient à mieux concilier vie familiale et vie professionnelle, ce qui axe le regard sur les besoins en matière de structures d'accueil à horaire élargi et de familles de jour. Ce type d'offre permettant de concilier vie familiale et vie professionnelle restent très importantes et il demeure essentiel, dans ce contexte, de remédier aux inégalités existantes entre zones urbaines et zones rurales ainsi qu'entre régions linguistiques.

L'acquisition de compétences langagières requiert la participation à une offre d'éducation de la petite enfance à un rythme suffisamment soutenu – par exemple trois demi-journées par semaine pour une structure d'accueil à horaire élargi et trois sessions hebdomadaires dans une structure d'accueil à horaire restreint. Idéalement, la fréquentation d'une telle offre devrait commencer à un âge précoce, au plus tard un an avant l'entrée à l'école enfantine ou, si possible, encore plus tôt. C'est l'encouragement précoce du langage, et non pas un besoin d'accueil extrafamilial imputable au travail des parents, qui doit être au cœur des préoccupations. En vertu du droit de l'enfant à bénéficier d'une éducation de qualité (Convention relative aux droits de l'enfant), il importe donc que l'accès à une offre d'éducation de la petite enfance soit garanti à tous les enfants. Dans ces conditions, l'encouragement précoce du langage passe par un nombre suffisant d'offres de ce type. Celles-ci doivent être gratuites ou peu coûteuses et ouvertes à tous les enfants, et ce aussi tôt que possible (au plus tard à partir de 3 ans).

L'enjeu est d'atteindre toutes les familles. Or, celles-ci n'ont souvent pas d'interlocuteur dédié entre le moment où leur enfant naît et celui où il entre à l'école enfantine. En bien des endroits, les offres destinées aux 0-4 ans – éducation de la petite enfance, soutien aux familles, dépistage précoce – font défaut. Ces quatre premières années de vie sont pourtant également le moment où interviennent des transferts de responsabilité entre les domaines de la santé publique, des affaires sociales et de l'éducation.

Souvent, accéder aux offres existantes suppose une démarche active de la part des parents eux-mêmes et, en particulier en ce qui concerne les structures d'accueil à horaire élargi, un gros investissement financier. Par

ailleurs, les professionnels de la petite enfance, les prestataires importants comme les pédiatres ainsi que les services tels que les consultations parents-enfants ne sont pas réunis en un même lieu, ce qui complique d'autant la tâche pour les familles, qui ne sont pas forcément au courant de leur existence. Il faudrait donc que les offres soient concentrées en un endroit précis et apportent aux familles ce dont elles ont besoin. La fragmentation des offres, l'absence de mise en réseau des différents domaines d'intervention, le manque de motivation, l'accès compliqué aux offres et aux professionnels, les coûts élevés, le nombre insuffisant de places et les informations uniquement disponibles dans la langue locale sont autant d'entraves structurelles au processus continu d'éducation de la petite enfance.

Pour que tous les parents puissent avoir les moyens d'inscrire leurs enfants à des offres d'éducation de la petite enfance, celles-ci doivent être davantage financées par les pouvoirs publics et éventuellement par d'autres acteurs, les employeurs par exemple. Diverses études montrent qu'en Suisse, les dépenses liées aux offres d'éducation de la petite enfance grèvent fortement le budget des familles et qu'ainsi, les familles aux faibles revenus recourent de manière sous-proportionnée à ces offres. Permettre à tous les enfants d'accéder aux offres d'éducation de la petite enfance et, par là même, à un encouragement précoce du langage passe par des structures d'accueil à horaire élargi ou restreint, financièrement abordables pour toutes les familles. Les pouvoirs publics doivent par conséquent davantage investir dans ce domaine, ce qui, comme l'attestent différentes études, s'avère rentable à moyen et long terme.

Il convient enfin d'ajouter que les mesures d'encouragement précoce du langage ne peuvent être efficaces que si leur qualité est assurée. La question de la qualité est donc un point fondamental à prendre en compte lors de la fixation du montant des contributions par les pouvoirs publics et de la détermination des coûts de référence. De plus, les offres d'éducation de la petite enfance – qu'il s'agisse de structures d'accueil à horaire élargi ou restreint ou encore d'autres types d'accueil – doivent être soumises à des exigences de qualité. Celles-ci doivent porter non seulement sur la qualité structurale (par ex. taux d'encadrement professionnel/enfant, qualifications), mais aussi sur la qualité des processus (par ex. qualité des interactions), et s'accompagner d'un suivi portant sur la qualité de l'encouragement précoce du langage. Une telle approche passe par une révision du Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance, qui est actuellement le document de référence en la matière, afin d'accréditer l'importance du langage et de la langue dans le parcours éducatif.

8.2 Le plurilinguisme précoce constitue une opportunité

4. **La Confédération, les cantons et les communes veillent à ce que les enfants allophones apprennent la langue locale le plus tôt possible, au plus tard à l'âge de 3 ans.**
5. **La Confédération, les cantons et les communes déploient pour ce faire des offres d'éducation de la petite enfance à l'intention de tous les enfants. Ces offres universelles sont à préférer aux offres sélectives exclusivement destinées aux enfants allophones.**
6. **La Confédération, les cantons et les communes inscrivent l'encouragement précoce du langage dans une optique de valorisation de la diversité linguistique (langues de migration, langues minoritaires, langue des signes) et favorisent ainsi chez l'enfant l'acquisition de plusieurs langues en même temps (langues familiales et langue locale).**

Si les premiers contacts avec une langue locale de Suisse n'interviennent qu'à l'entrée à l'école enfantine, c'est-à-dire à l'âge de 4 ou 5 ans, un retard sera à déplorer dès le début de la scolarité. En effet, les enfants ne pourront pas tirer pleinement parti de l'enseignement dispensé à l'école enfantine. Pour que les enfants apprennent naturellement une langue seconde, c'est-à-dire parallèlement à la langue familiale, ils doivent l'appréhender le plus tôt possible. Un enfant qui, dès l'âge de 2 ou 3 ans, apprend la langue locale dans le cadre d'une offre d'éducation de la petite enfance, a toutes les chances d'atteindre un niveau suffisant de compétences langagières avant d'entrer à l'école enfantine, ce qui est déterminant pour la suite de son parcours éducatif. Il dispose en outre d'un atout supplémentaire : son plurilinguisme. La qualité et la quantité des apports langagiers dont il bénéficie sont décisifs. Si ces conditions sont réunies, l'enfant pourra, au contact des professionnels, mais aussi des autres enfants, acquérir la langue

locale dans le cadre d'un apprentissage immersif et incident.

L'encouragement précoce du langage passe aussi par la valorisation des langues premières de la famille. Ainsi, les parents doivent être incités à transmettre celles-ci (y compris la langue des signes) à leurs enfants et être guidés et soutenus en ce sens. Le plurilinguisme constitue une opportunité : il est ainsi nécessaire de promouvoir la diversité linguistique par la légitimation des langues de migration et des langues minoritaires.

Certaines mesures d'encouragement précoce du langage misent sur une obligation sélective, les enfants qui ne maîtrisent pas encore la langue locale une année avant leur entrée à l'école enfantine devant prendre part à une offre d'éducation de la petite enfance. Par leur mise en place et leur financement, ces mesures permettent l'accès à des structures favorisant l'acquisition de compétences langagières aux enfants ayant

besoin d'être soutenus en la matière. Elles s'inscrivent plus ou moins dans une approche d'éducation compensatoire. Comme l'atteste la revue de littérature, cette obligation sélective se révèle efficace sous deux aspects : elle permet d'atteindre les groupes cibles concernés et donne de bons résultats en termes d'acquisition du langage. Cependant, elle soulève aussi des questions. En effet, elle laisse de côté d'autres facteurs de risque et problématiques susceptibles d'entraver le développement précoce du langage. Ainsi, tous les besoins ne sont pas identifiés. En conséquence, une partie des familles est obligée de suivre des mesures sélectives, pendant que d'autres familles, pour lesquelles la fréquentation d'une offre d'éducation de la petite enfance serait également indiquée, n'en bénéficient pas.

D'autres cantons et communes adoptent plutôt une approche universelle et participative en mettant sur pied des offres d'éducation de la petite enfance destinées au plus grand nombre. C'est ainsi qu'avec sa *scuola d'infanzia*, le canton du Tessin propose par exemple une offre destinée à tous les enfants dès 3 ans, solution susceptible de présenter des avantages en termes d'encouragement précoce de la langue locale et de détection précoce de besoins particuliers. L'obligation sélective est également critiquée en Suisse romande, qui privilégie plutôt les offres d'éducation de la petite enfance s'adressant à tous les enfants.

D'un point de vue scientifique, les approches universelles sont préférables aux approches sélectives. Il s'agit donc d'astreindre les communes à développer des offres d'éducation de la petite enfance pour lesquelles tous les enfants ont droit à une place, à l'image de ce qui se pratique en Allemagne par exemple. Il est également important que les mesures universelles et participatives s'accompagnent d'incitations et de contacts ciblés avec les familles pour que le plus grand nombre d'enfants possible puissent en bénéficier, en particulier ceux présentant des besoins d'encouragement du langage et ceux issus de familles défavorisées.

Les offres universelles et participatives constituent également un avantage pour la détection précoce de besoins particuliers, par exemple chez les enfants présentant des troubles de l'acquisition du langage. Il ressort d'ailleurs de la littérature scientifique que les retards d'acquisition du langage sont moins souvent détectés chez les enfants allophones, ce qui complique l'évaluation du niveau de compétences langagières de ces enfants et la mise en place d'un traitement logopédique.

Comme le montrent l'état des lieux et les études de cas présentés, quelques cantons et communes de toutes les régions linguistiques sont parvenus à proposer des offres efficaces. Ces expériences réussies pourraient servir de base à des mesures coordonnées au niveau national. Les petites communes pourraient unir leurs forces pour mettre sur pied des offres en réseau. .

8.3 Enfants à besoins éducatifs particuliers

7. La Confédération, les cantons et les communes prennent des mesures pour que les offres d'éducation de la petite enfance favorisent l'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers.

8. La Confédération, les cantons et les communes soutiennent le personnel éducatif des structures d'éducation de la petite enfance dans la mise en place de mesures d'inclusion.

Les offres destinées aux enfants de 0 à 4 ans présentant des besoins éducatifs particuliers sont encore plus lacunaires que pour les enfants en général. Certes, ces enfants peuvent trouver des soutiens en éducation précoce spécialisée ou des thérapies logopédiques, mais il leur est très difficile d'accéder à une offre d'éducation de la petite enfance dite ordinaire. De plus, lorsque les enfants fréquentent une offre d'éducation précoce inclusive, il leur manque souvent le soutien et l'encouragement spécifiques nécessaires pour participer aux offres éducatives.

Les enfants allophones ayant des besoins éducatifs particuliers sont doublement désavantagés. Dans la plupart des cas, c'est leur famille qui s'occupe d'eux, ce qui peut générer une charge très lourde. L'accès à des offres d'éducation de la petite enfance pourrait soulager les familles et permettre aux enfants d'apprendre la langue locale dès leur plus jeune âge. De la même manière que pour les enfants allophones sans besoins éducatifs particuliers, il s'agit d'encourager l'accès aux offres d'éducation précoce et de promouvoir le plurilinguisme (ce terme recouvrant aussi bien langue des signes que langue orale, langue familiale et langue locale).

Les structures d'accueil de la petite enfance doivent être aidées dans leurs efforts d'inclusion. Or, les enfants à besoins éducatifs particuliers ont besoin d'un soutien accru ; en effet, répondre à leurs besoins spécifiques passe par un accompagnement plus exigeant. La participation de ces enfants aux offres implique donc davantage de personnel et, par conséquent, davantage de moyens financiers. Il s'agit par exemple d'améliorer le taux d'encadrement, de renforcer la coopération interprofessionnelle et de développer la formation continue. De plus, il importe que le personnel éducatif travaille en collaboration avec les pédagogues en éducation précoce spécialisée, les logopédistes et d'autres thérapeutes. Ceci permet d'identifier rapidement les besoins d'encouragement particuliers, de mettre en place des mesures adéquates et d'assurer une inclusion dans les structures d'accueil. Des formations continues spécifiquement sont dès lors nécessaires, portant sur l'encouragement précoce du langage intégré au quotidien chez les enfants à besoins éducatifs particuliers fréquentant des offres d'éducation de la petite enfance.

8.4 Renforcement des familles

9. La Confédération, les cantons et les communes assurent la mise à disposition d'offres adaptées et facilement accessibles destinées à soutenir, conseiller et former les parents.

10. La Confédération, les cantons et les communes définissent pour les offres d'éducation de la petite enfance des critères de qualité tenant compte de la collaboration avec les parents.

Les enfants allophones sont désavantagés sur un plan éducatif. Leur environnement est exposé de manière disproportionnée à des facteurs tels que la pauvreté et ils accèdent moins à des offres d'éducation précoce de bonne qualité. Or, l'acquisition « naturelle » de la langue seconde n'est pas un processus automatique ; pour que l'enfant ait envie d'apprendre la langue et puisse avoir les moyens de le faire, il a besoin d'attention et de stimulation, en d'autres termes de personnes de référence qui réagissent avec sensibilité à ses besoins et à ses intérêts et qui l'encouragent en conséquence. Loin d'être un inconvénient, grandir avec plusieurs langues constitue au contraire une opportunité.

Pour que les familles confrontées à des situations difficiles puissent offrir à leur enfant l'attention et la stimulation dont il a besoin pour acquérir la langue locale et poursuivre son développement cognitif, physique et social, elles doivent être épaulées par des

offres spécifiques d'éducation de la petite enfance – structures d'accueil à horaire élargi ou restreint, programmes de soutien à domicile, etc. Pour aider véritablement les parents dans leur rôle éducatif, ces offres doivent être pensées en collaboration avec eux, être facilement accessibles (à bas seuil) et s'inscrire dans l'espace social. Elles peuvent se traduire par des activités parents-enfants proposées dans des centres destinés aux familles, des rencontres entre parents, des réunions organisées dans les langues familiales, des cours de langue locale à l'intention des parents et des prestations de conseil, mais aussi par des programmes de type visite à domicile reposant sur le travail en milieu familial allophone. Destinées à renforcer les compétences éducatives des parents et à les ouvrir à la vie sociale, de telles mesures constituent aussi un tremplin pour accéder plus facilement à d'autres offres.

8.5 Encouragement du langage intégré au quotidien

11. Les mesures d'encouragement précoce du langage sont intégrées au quotidien. Elles visent la communication ciblée entre l'enfant et le personnel éducatif et s'inscrivent dans une approche adaptative. Elles se déroulent dans des groupes dont la composition repose sur la mixité des langues premières et favorisent ainsi l'apprentissage mutuel entre enfants. Dans la mesure du possible, les programmes d'encouragement séparés sont à éviter.

12. La Confédération, les cantons et les communes s'emploient à promouvoir des offres à bas seuil mettant en avant la littérature enfantine. Les livres sont proposés dans la langue locale, mais aussi dans les différentes langues premières.

L'acquisition du langage repose sur un principe valable pour tous les enfants : la stimulation langagière. Les enfants apprennent à parler auprès de leur famille, dans le cadre d'offres d'éducation de la petite enfance ainsi qu'au contact d'autres adultes et enfants. Selon les interactions qu'ils entretiennent avec leurs différents interlocuteurs, ils peuvent devenir naturellement plurilingues et donc maîtriser sans problème une ou plusieurs langues familiales, langue des signes comprise, ainsi la langue locale. Le langage est à la base de la communication, de la participation, de l'inclusion et des processus éducatifs. Par conséquent, son encouragement précoce s'adresse non seulement aux enfants allophones, mais aussi aux enfants monolingues, qu'ils présentent des troubles d'acquisition du langage ou aient des besoins éducatifs particuliers.

Jouer avec d'autres enfants est également un vecteur essentiel pour apprendre la langue locale, et plus généralement d'acquies le langage. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles les programmes d'encouragement séparé, par exemple ceux dispensés à des groupes allophones sous

forme de leçons/d'ateliers, sont moins efficaces : en effet, le rôle de modèle langagier habituellement joué par les enfants parlant la langue locale ne peut ici entrer en ligne de compte.

Comme le montre la recherche de ces dernières années, l'encouragement du langage intégré au quotidien donne de meilleurs résultats que les programmes séparés dispensés sous forme de leçons/d'ateliers au contenu prédéfini. Il est pour l'enfant le gage d'interactions plus longues avec le personnel éducatif, qui a recours à des stratégies spécifiques telles que la verbalisation des faits et gestes, l'enrichissement du vocabulaire et la réflexion en commun. S'instaure ainsi une relation de dialogue qui permet à l'enfant d'être stimulé de manière ciblée et au professionnel de s'adapter au niveau de compétences langagières donné. Les échanges interviennent à l'occasion de promenades donnant lieu à l'observation du milieu ambiant, mais aussi dans le cadre de jeux, d'activités du quotidien, de repas pris ensemble ainsi que de moments passés à regarder des livres. Si l'encouragement du langage intégré au quotidien porte tant ses

fruits, c'est parce qu'il est continu ; en d'autres termes, tout le temps de présence de l'enfant y est consacré, ce qui constitue un avantage de taille par rapport aux offres ponctuelles et prédéfinies dispensées sous forme de leçons/d'ateliers.

La littérature enfantine occupe une place centrale dans de nombreuses offres d'encouragement du langage. Regarder des livres avec ses parents, une personne de référence ou un professionnel de la petite enfance est en effet pour l'enfant une activité particulièrement propice au dialogue et pose les bases de l'apprentissage de l'écrit. Les activités autour des livres pour enfants sont donc également un moyen simple et efficace de davantage promouvoir les langues premières au sein de la famille.

8.6 Professionnalisation

- 13. La Confédération et les cantons lancent une vaste opération de formation initiale et continue de tout le personnel éducatif de la petite enfance pour que celui-ci dispose des compétences adéquates dans le domaine de l'encouragement du langage intégré au quotidien.**
- 14. La Confédération, les cantons et les institutions de formation compétentes veillent à ce que l'encouragement du langage gagne en importance dans la formation initiale et continue du personnel éducatif.**
- 15. La Confédération et les cantons garantissent par des prescriptions de qualité qu'une proportion suffisante du personnel éducatif de la petite enfance dispose de qualifications pédagogiques.**

L'encouragement du langage intégré au quotidien suppose des compétences élevées de la part du personnel éducatif, qui doit être formé aux stratégies adaptées au niveau de développement du langage de l'enfant. La qualité essentielle des interactions langagières peut être assurée par la formation initiale et continue du personnel éducatif ainsi que par l'optimisation des offres.

Les structures où seule une petite partie des enfants parle la langue locale sont celles ayant justement besoin de professionnels mieux qualifiés et en plus grand nombre. C'est ainsi qu'un bon apport langagier dans la langue locale pourra être assuré. Il convient aussi de prévoir des mesures de soutien en cas de besoin accru, par exemple si les structures concernées accueillent une forte proportion d'enfants issus de familles allophones ou assurent l'inclusion d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Une collaboration interprofessionnelle entre les personnes qui travaillent dans le domaine de la petite enfance et les spécialistes de l'encouragement précoce du langage tels que les logopédistes, les enseignants

spécialisés et les autres spécialistes de l'éducation précoce spécialisée, est ici indiquée.

À l'heure actuelle, les compétences nécessaires à l'encouragement du langage intégré au quotidien sont trop peu mises en avant dans les formations de la petite enfance (assistants socio-éducatifs, éducateurs de l'enfance ES, responsables de groupes de jeux). Étant donné que le langage concerne l'ensemble de l'activité professionnelle, ces compétences devraient être systématiquement développées. Sur le long terme, il convient d'implémenter un programme national de formation afin d'améliorer, partout en Suisse et de façon harmonisée, la qualité de l'éducation de la petite enfance misant sur l'encouragement du langage intégré au quotidien.

L'élargissement des compétences s'applique non seulement à la formation initiale, mais encore la formation continue, qui joue un rôle majeur. Or, un bon encouragement du langage intégré au quotidien constitue le résultat d'un apprentissage. Les programmes de formation continue conçus

au plus proche de la pratique et de l'activité des professionnels s'avèrent particulièrement efficaces lorsqu'ils se réalisent sur place au sein même des équipes de la petite enfance, et éventuellement sous la forme d'un coaching. Les formations continues requièrent une articulation entre théorie et pratique et supposent une mise en œuvre ciblée. À noter également que l'encouragement du langage intégré au quotidien ne doit pas être l'apanage d'une seule personne ; il importe que toute l'équipe se forme afin de redonner au langage l'importance qu'il mérite dans le parcours éducatif des enfants.

Les prescriptions de qualité applicables aux structures de la petite enfance doivent prévoir que les équipes disposent de davantage de professionnels avec des qualifications élevées. Sur ce point, il est important que les personnes formées à un niveau tertiaire ne soient pas cantonnées aux tâches de management, mais qu'elles aient aussi des interactions avec les enfants et les parents pour, ainsi, contribuer à améliorer la qualité de l'encouragement du langage. Quelques cantons, surtout romands, exigent une plus grande proportion de professionnels qualifiés dans les structures d'accueil de la petite enfance. Cette approche pourrait servir de modèle à

l'élaboration de normes intercantionales ou même nationales. En plus de cette focale sur la formation de professionnels de niveau tertiaire, les structures d'accueil de la petite enfance doivent disposer d'une proportion suffisante de personnes titulaires d'une formation pédagogique. En Suisse alémanique, il arrive que jusqu'à la moitié des personnes travaillant dans ces structures ne possèdent aucune qualification pédagogique. Parallèlement aux exigences en termes de qualification, le taux d'encadrement (nombre d'enfants par professionnel) est très important pour la qualité de l'encouragement précoce du langage.

Quelques cantons et communes, surtout en Suisse alémanique, s'attachent à mettre en œuvre l'encouragement précoce du langage dans le cadre de structures d'accueil à horaire restreint de type groupes de jeu. Les responsables de ces groupes de jeu ont néanmoins besoin d'une formation initiale et continue ainsi que d'un accompagnement pour accomplir leurs tâches. Les groupes de jeu ne devraient en principe être animés que par des personnes ayant suivi une formation pédagogique. Or, les prescriptions en ce sens sont souvent défaut.

8.7 Coordination et financement

- 16. La Confédération met en place une instance de l'éducation de la petite enfance à des fins de coordination. Cette instance travaille étroitement avec les acteurs des domaines de la formation, du social et de la santé aux niveaux national, intercantonal, cantonal et communal.**
- 17. La Confédération élabore en collaboration avec les cantons et les communes des bases légales relatives à l'éducation de la petite enfance ainsi que des principes communs de qualité, d'accessibilité et de financement applicables à ce domaine en vue d'une offre de base gratuite ou peu coûteuse disponible dans toute la Suisse.**
- 18. La Confédération, les cantons et les communes assurent conjointement le financement de cette offre de base.**

L'état des lieux tout comme les études de cas de la présente étude mettent en évidence de fortes disparités entre les offres d'encouragement du langage, et plus généralement d'éducation de la petite enfance, selon les régions linguistiques, les cantons et les communes. Les compétences varient aussi fortement d'un canton ou d'une commune à l'autre, ce qui conduit à une inégalité des chances entre les enfants. En effet, il peut arriver, selon le lieu de résidence, qu'aucune offre d'éducation de la petite enfance ne soit disponible ; en outre, les tarifs et la qualité des offres varient considérablement. Pourtant, fréquenter une structure d'éducation de la petite enfance est essentiel, en particulier pour les enfants de familles défavorisées ou confrontées à d'autres difficultés.

Il serait judicieux que la Confédération assume un rôle actif dans le domaine de l'éducation de la petite enfance – et donc de l'encouragement précoce du langage – afin de pouvoir mettre à disposition une offre gratuite ou peu coûteuse sur tout le territoire.

Les stratégies et concepts d'encouragement précoce du langage doivent s'appuyer sur les initiatives mises en place dans les cantons et les communes et identifier les mesures complémentaires pertinentes pour assurer un accès universel à des offres d'un niveau de qualité élevé. Une démarche ciblée, une meilleure coordination et une plus grande harmonisation sont nécessaires dans les domaines de l'éducation de la petite enfance et de l'encouragement précoce du langage. Le but n'est pas d'avoir partout exactement les mêmes offres, mais de faire en sorte que tous les enfants aient accès à des structures qui répondent à leurs besoins et à ceux de leur famille.

La recherche montre que la transition entre les offres d'éducation de la petite enfance et l'école obligatoire doit être repensée. L'objectif est ici de garantir un passage harmonieux et cohérent à cette étape du parcours éducatif et un soutien de qualité aux familles et aux enfants. Coordonner l'encouragement précoce du langage en tant que composante de l'éducation de la petite

enfance suppose donc de faire converger les politiques sociale et familiale, l'éducation et la pédagogie spécialisée, ainsi que le domaine de la santé.

L'éducation de la petite enfance requiert des bases légales et des principes contraignants en termes de qualité, d'accessibilité et de financement d'une offre gratuite ou peu coûteuse disponible partout en Suisse. Pour que la Confédération puisse assumer des fonctions de coordination, il convient de créer une instance de coordination dédiée à l'éducation de la petite enfance chargé d'élaborer les bases nécessaires et de soutenir les cantons et les communes dans leurs travaux d'harmonisation.

8.8 Coordination de la recherche et encouragement de l'innovation

19. La Confédération, les cantons et les institutions de recherche encouragent la recherche et l'échange d'expérience sur l'éducation de la petite enfance, ses effets, sa dimension interdisciplinaire et ses innovations.

20. La Confédération met en place une Leading House dédiée à la recherche sur la formation professionnelle en matière d'éducation de la petite enfance.

Il existe en Suisse une pratique de recherche à la fois large et dynamique dans le champ de l'éducation précoce en général et du soutien langagier précoce en particulier. Ces recherches sont cependant conduites dans des logiques disciplinaires spécifiques et parfois cloisonnées (psychologie, sociologie, linguistique, sciences de l'éducation, etc.). Elles sont menées dans des institutions éparses (Hautes écoles spécialisées, Hautes écoles pédagogiques, Universités, etc.), éparses (Hautes écoles spécialisées, Hautes écoles pédagogiques, Universités, etc.), et la collaboration n'est donc pas très institutionnalisée entre la recherche scientifique menée par les hautes écoles et les institutions de formation telles que les écoles professionnelles et les écoles supérieures.

En Suisse, il existe un besoin de soutenir le champ de recherche dans le champ de la professionnalisation dans les métiers de l'éducation et d'une meilleure coordination de la recherche dans ce domaine. Un tel axe de recherche constitue un ingrédient nécessaire au développement d'une formation professionnelle de qualité et disponible sur l'ensemble du territoire suisse. Une recommandation serait d'établir un centre de compétence national de la recherche en formation

professionnelle dans ce domaine, dont le périmètre serait de dynamiser et de coordonner les travaux de recherche sur la thématique de la professionnalisation dans le champ de l'éducation précoce. Ce centre de compétence pourrait être institué dans le cadre du programme des 'Leading Houses' coordonnées par le SEFRI.

L'état de la recherche internationale révèle qu'il faudrait davantage d'études détaillées sur l'efficacité de différentes mesures et la manière dont s'articulent leurs différentes composantes. Les mesures implémentées combinent à juste titre plusieurs démarches, par exemple des offres pour les enfants, les parents et les professionnels, dont les effets réciproques sont complexes à mettre en évidence. La pratique éducative doit s'appuyer sur des travaux de recherche consacrés à la valorisation du plurilinguisme, l'implication des parents et les modalités de coopération interprofessionnelle en matière de gestion des transitions. De grandes lacunes sont en outre à déplorer en termes de recherche sur les thématiques de l'inclusion et du soutien aux enfants exposés à plusieurs facteurs de risque ou présentant des besoins particuliers.

Des connaissances scientifiques fiables sont nécessaires comme base pour la formation initiale et continue dans le domaine de l'encouragement précoce du langage ainsi que pour la définition des priorités des mesures dans l'éducation de la petite enfance. Des études sur l'efficacité des approches et des mesures, des études sur l'interaction des facteurs d'influence au cours du développement ainsi que des études exploratoires sur les innovations sont indiquées.

Une perspective interdisciplinaire est en outre essentielle pour la recherche dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, de sorte que les connaissances en matière de sociologie de l'éducation, de psychologie du développement, de psychologie de l'apprentissage, de didactique des langues ainsi que de pédagogie spécialisée et de médecine puissent être intégrées dans les réflexions. D'autres efforts de recherche doivent être entrepris afin de contrôler et de développer la qualité des offres d'éducation de la petite enfance sur l'ensemble du territoire, notamment dans le sens d'un monitoring de la qualité des processus pédagogiques.

8.9 Bases statistiques

- 21. La Confédération assure le relevé systématique des données nationales sur les langues familiales, les besoins d'encouragement dans la langue d'enseignement locale et le recours aux offres d'éducation de la petite enfance.**
- 22. La Confédération veille, en collaboration avec les cantons, à ce que d'autres données statistiques sur l'éducation de la petite enfance telles que le type d'offre et son degré de couverture, le taux d'encadrement, la qualification du personnel éducatif ainsi que la structure des coûts et du financement soient collectées régulièrement et de la même manière partout en Suisse.**

La Suisse ne dispose pas pour l'instant de statistiques nationales sur l'éducation de la petite enfance. Les données sur les offres et la fréquentation des structures d'accueil à horaire élargi et restreint ne sont collectées que très ponctuellement dans certains cantons ou communes. Les lacunes sont encore plus flagrantes en ce qui concerne les données relatives à l'encouragement précoce du langage. Or, un monitoring de la mise en œuvre de l'encouragement précoce du langage en tant que partie intégrante de l'éducation de la petite enfance ne saurait se passer de telles statistiques. Il en va de même pour l'estimation des besoins d'encouragement du langage et la mesure de l'efficacité des actions engagées. Jusqu'à présent, les données sur la fréquentation des structures de la petite enfance et les

besoins d'encouragement du langage ne sont pas systématiquement collectées. Il faudrait que la Confédération mette à disposition les bases statistiques requises, soit au moyen des relevés réalisés par l'Office fédéral de la statistique, soit en déléguant la collecte des données à des tiers, afin d'évaluer les besoins et structurer les offres. Les données récoltées pourraient aussi servir à juger de l'efficacité des mesures d'encouragement du langage et à mettre sur pied des projets de recherche, mais aussi à évaluer les offres universelles (qualité des structures, familles y accédant, mise en œuvre des contenus) au regard des besoins.

9 Bibliographie

- Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aghallaj, R., Van der Wildt, A., Vandenbroeck, M., & Agirdag, O. (2020). Exploring the partnership between language minority parents and professionals in early childhood education and care: a systematic review. In C. Kirsch & J. Duarte (Eds.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (pp. 151-167).
- Albers, T., Jungmann, T., & Lindmeier, B. (2009). Sprache und Interaktion im Kindergarten. Zur Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für den Zugang zur Peerkultur in elementarpädagogischen Einrichtungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (6), 202-212.
- Alexandre, N., Allali, C., & Guyader, G. (2016). « Des langues d'ici et d'ailleurs » à la crèche Pierre Sémar. In S. Rayna (Ed.), *Avec les familles dans les crèches: Expériences en Seine-Saint-Denis* (pp. 105-125). Toulouse: Érès.
- Amsler, F. (2020). *Spielgruppen im Kanton Basel-Stadt. Bericht zur 11. Befragung von Spielgruppenleitenden 2019/2020*. Retrieved from: https://www.jfs.bs.ch/dam/jcr:45cf1fd4-0b37-4157-b239-e50eac29b879/Spielgruppenbericht_2019-2020.pdf
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237-275.
- Anders, Y., Hachfeld, A., & Wilke, F. (2015). *AQuaFam: Ansätze zur Erhöhung der Anregungsqualität in Familien*. Freie Universität Berlin, Berlin.
- Ansari, A., & Winsler, A. (2012). School readiness among low-income, Latino children attending family childcare versus centre-based care. *Early Child Development and Care*, 182(11), 1465-1485. doi:10.1080/03004430.2011.622755
- Arkadis. (2021). Stiftung Arkadis. Retrieved from www.arkadis.ch
- Attig, M., & Weinert, S. (2019). Häusliche Lernumwelt und Spracherwerb in den ersten Lebensjahren. *Sprache - Stimme - Gehör*, 43(2), 86-92. doi:10.1055/a-0851-9049
- Aubourg, F. (2009). La Maison Verte : un dispositif à la portée de l'enfant. *Figures de la psychanalyse*, 18(2), 227-240. doi:10.3917/fp.018.0227
- Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir*, 30(1), 57-66.
- Aurenche, B. (2019). Lire à des bébés, est-ce bien sérieux ? L'expérience d'une bibliothécaire. *Enfances & psy*, 82(2), 49-59.
- Barkow, I., & Müller, C. (Eds.). (2016). *Frühe sprachliche und literale Bildung: Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2020). Mealtimes in Head Start pre-k classrooms: examining language-promoting opportunities in a hybrid space. *Journal of child language*, 47(2), 337-357. doi:10.1017/S0305000919000199
- Baumert, J. (2011). *Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020*. Retrieved from: http://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Altdaten/202110419_Expertenbericht_BW.pdf
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie*, 35(6), 449-464. doi:10.1515/zfsoz-2006-0602
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 139-163. doi:10.1007/s11577-010-0090-5
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des "Fellbach-Konzepts"*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C., & Mackowiak, K. (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 203-211.
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3(2), 73-81.
- Ben Soussan, P., & Rayna, S. (Eds.). (2018). *Le programme "parler bambin" : enjeux et controverses*. Toulouse: Érès.
- Bergeron-Morin, L., Hamel, C., & Bouchard, C. (2020). Perspectives et défis de la mise en œuvre d'une modalité de co-intervention orthophoniste/éducative en service de garde éducatif. *ANAE*(164), 33-42.
- Berthomier, N., & Octobre, S. (2018). Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe. *Culture études*, 2(2), 1-20.
- Bezault, E., & Candelier, M. (2015). Former aux concepts et à la pratique de l'éveil aux langues pour l'animation périscolaire: L'expérience de l'association dulala. *Migrations société*, 162(6), 85-99.

- Bigras, N., Lehrer, J., Rodrigo, Q.-S., Gagnon, C., April, J., & Dion, J. (2017). Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde éducatif. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 42(2), 63–88. doi:10.3917/rief.042.0063
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2021). Lerngelegenheiten für Kinder bis 4. 65 Kurzfilme über frühkindliches Lernen im Alltag. Retrieved from <https://www.kinder-4.ch/start>
- Bingham, G. E., & Hall-Kenyon, K. M. (2013). Full- and half-day kindergarten programmes: examining impacts on second language learners. *Early Child Development & Care*, 183(2), 185-199. doi:10.1080/03004430.2012.662227
- BiSS (Ed.) (2019). *Projektatlas BiSS-Entwicklungsprojekte: Ergebnisse und Empfehlungen*. Bielefeld: wbv Media.
- Bleses, D., Dale, P. S., Justice, L., Højen, A., Vind, B. D., & Jiang, H. (2021). Sustained effects of an early childhood language and literacy intervention through second grade: Longitudinal findings of the SPELL trial in Denmark. *Plos one*, 16(10), e0258287. doi:10.1371/journal.pone.0258287
- Bleses, D., Højen, A., Justice, L. M., Dale, P. S., Dybdal, L., Piasta, S. B., . . . Marit, C. (2018). The effectiveness of a large-scale language and preliteracy intervention: The SPELL randomized controlled trial in Denmark. *Child Development*, 89(4), 342-363. doi:10.1111/cdev.12859
- Böhi, F., Praplan, B., & Zanini, B. (2016). Formation à la médiation culturelle et sociale du livre jeunesse et de la lecture. *Forumlecture* (3), 1-9.
- Bohler, F. (in Vorb). Elterngespräche mit interkulturellen Dolmetschenden im Kita-Bereich.
- Boily, M., & Bissonnette, M. (2019). Le développement d'une compétence interculturelle chez des éducatrices en milieu de garde éducatif pluriethnique. *McGill journal of education*, 54(3), 443-463.
- Bonnafé, M. (1995). Livre et bébé font bon ménage. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 8(6), 374-377.
- Bonnafé, M. (2019). Les bébés et les livres : questions au présent. In C. Haussin, S. Rayna, M. N. Rubio, & P. Séméria (Eds.), *Petite enfance : art et culture pour inclure* (pp. 41-54). Toulouse: Érès.
- Bonnafé, M., & Cabrejo Parra, E. (2018). Transmission de la langue orale, les «bonnes» pratiques critique du programme «Parler bambin». In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme «Parler bambin» : enjeux et controverses* (pp. 139-167). Toulouse: Érès.
- Bonoli, G., & Champion, C. (2015). *L'accès des familles migrantes défavorisées à l'accueil collectif préscolaire : où et comment investir ?*. Retrieved from: https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dire/spop/fichiers_pdf/rech-150416-acces-enfant-migrant-creche.pdf
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., . . . Brunson, L. (2010). Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371-379. doi:10.1007/s10643-009-0355-7
- Boulidard, N., & Coudroy, M. (2018). Parler bambin » : parle-t-on bien du langage ? In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 109-137). Toulouse: Érès.
- Bouve, C. (2015). L'enfant en crèche: la tentation normalisatrice des politiques publiques. In P. Suesser & M.-C. Colombo (Eds.), *Conjuguer la santé de l'enfant et de la famille au singulier et au pluriel* (pp. 45-62). Toulouse: Érès.
- Boyer, C., Tisserand, M., Pluchart, C., Basinc, M., Pozzi, C., & Driss, R. (2016). Les livres, les enfants et les parents: deux crèches témoignent. In S. Rayna (Ed.), *Avec les familles dans les crèches ! Expériences en Seine-Saint-Denis* (pp. 77-91). Toulouse: Érès.
- Boyer, D. (1999). Synthèses de recherches. *Revue des politiques sociales et familiales*, 57(1), 93-96.
- Broemmel, A. D., Moran, M. J., & Wooten, D. A. (2015). The Impact of Animated Books on the Vocabulary and Language Development of Preschool-Aged Children in Two School Settings. *Early Childhood Research & Practice*, 17(1). <https://ecrp.illinois.edu/v17n1/broemmel.html>
- Brown, A. L. (2015). The impact of early intervention on the school readiness of children born to teenage mothers. *Journal of Early Childhood Research*, 13(2), 181-195. doi:10.1177/1476718x13479048
- Brunner, M., Stanat, P., & Pant, H. A. (2014). Diagnostik und Evaluation. In T. Seidel & A. Krapp (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 483-515). Weinheim: Beltz.
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., . . . Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217-248.
- Burger, K., Neumann, S., & Brandenburg, K. (2017). *Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Buschmann, A. (2012). Frühe Sprachförderung bei Late Talkers. Effektivität des Heidelberger Elterntrainings bei rezeptivexpressiver Sprachentwicklungsverzögerung. *Padiatrische Praxis*, 78(3), 377-389.
- Buschmann, A., Degitz, B., & Sachse, S. (2014). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind In S. Sallat, M. Spreer, & C. W. Glück (Eds.), *Sprache professionell fördern* (pp. 416-425). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Buschmann, A., & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 43(2), 303-312.
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S., & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das "Heidelberger Trainingsprogramm". Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *Logos Interdisziplinär*, 18(2), 84-95.
- Buschmann, A., & Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education*, 53(1), 66-78. doi:10.1111/ejed.12263

- Canut, E., Husianycia, M., Jurdain, M., & Cappele, K. (2021). Compétence des enseignants de maternelle sur le langage de l'enfant et partenariat avec les familles: des postures et une formation à réinterroger. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 97-110.
- Canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures. (2021). *Sprachförderung im Vorschulalter*. Retrieved from <https://www.ar.ch/verwaltung/departement-gesundheit-und-soziales/amt-fuer-soziales/abteilung-chancengleichheit/integration-von-migrantinnen-migranten/sprachfoerderung-im-vorschulalter/#c60788>
- Canton Soleure. (2020). *Regierungsratsbeschluss Nr. 2020/1567 vom 10. November 2020 Projekt «Deutschförderung vor dem Kindergarten» Kenntnisnahme vom Abschluss des Projekts und Freigabe der kantonsweiten Einführung*. Retrieved from https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Aktuell/RRB_2020_1567_Projektabschluss_Deutschfoerderung_vor_dem_Kindergarten.pdf
- CDIP (2001) EDK. (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007 Retrieved from: https://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf
- Charmetant, C. (2016). Sur les chemins semés d'embûches de la prévention. *Trames*, 219-254.
- Chartier, M., Dumaine, J., & Sabourin, E. (2011). Vivre en français pendant la petite enfance et apprendre à l'école française, y a-t-il un lien ? *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 23(1-2), 3-61. doi:10.7202/1017258ar
- Chavaz, M. (2003). Illetrismus Illetrisme. *Forumlecture*, 2003(12), 1-5.
- Cinar, M., & Hardy, I. (2017). Impliziter Wortschatzerwerb in der Bildungssprache von Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter. *Empirische Pädagogik*, 31(4), 411-431.
- Cloos, P., Koch, K., Mähler, C., & von Salisch, M. (2019). Professionalisierung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Fühlen — Denken — Sprechen. In BiSS (Ed.), *Projekttatlas BiSS-Entwicklungsprojekte: Ergebnisse und Empfehlungen* (pp. 11-17).
- Cloos, P., Zehbe, K., & Krähnert, I. (2020). Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. In J. Ecaris & A. Schierbaum (Eds.), *Handbuch Familie* (pp. 1-19). Wiesbaden: Springer VS.
- Cohen, F., Schünke, J., Vogel, E., & Anders, Y. (2020). Longitudinal Effects of the Family Support Program Chancenreich on Parental Involvement and the Language Skills of Preschool Children. *Frontiers in psychology*, 11(1282). doi:10.3389/fpsyg.2020.01282
- Conseil fédéral. (2018). Résultats du Programme national de prévention et de lutte contre la pauvreté 2014-2018 Rapport du Conseil fédéral sur le Programme national et donnant suite à la motion 14.3890 Groupe socialiste du 25 septembre 2014. Retrieved from: <https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/52057.pdf>
- Conseil fédéral. (2021a). Possibilités de reconnaissance juridique des langues des signes suisses. Rapport du Conseil fédéral donnant suite aux postulats 19.3668 Rytz Regula, 19.3670 Lohr, 19.3672 Romano et 19.3684 Reynard du 19 juin 2019. Retrieved from: <https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/68325.pdf>
- Conseil fédéral. (2021b). Politique de la petite enfance État des lieux et possibilités de développement au niveau fédéral Rapport du Conseil fédéral en réponse aux postulats 19.3417 de la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national du 12 avril 2019 et 19.3262 Gugger du 21 mars 2019. Retrieved from: <https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/65113.pdf>
- Conus, X., & Knoll, A. (2020). Politiques et usages autour de l'accueil extrafamilial institutionnel des jeunes enfants en Suisse : entre disparités et inégalités. *Enfances, Familles, Générations*(35).
- Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Bodeau, N., Chevalier, C., David, M., Camon-Sénéchal, L., . . . Viaux-Savelon, S. (2018). Bi(multi)linguisme, communication et développement dans la petite enfance. *Devenir*, 30(1), 67-84.
- Cunningham, J., E, Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (2020). The relation between teachers' positive behavior support and language support. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(3), 131-142. doi:10.1177/0271121420943653
- De Chaisemartin, C., Daviot, Q., Gurgand, M., & Kern, S. (2021). Lutter contre les inégalités dès la petite enfance: évaluation à grande échelle du programme Parler Bambin. *Institut des Politiques publiques*(72), 1-9.
- Dealey, R. P., & Stone, M. H. (2018). Exploring out-of-school play and educational readiness. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 201-208. doi:10.1007/s10643-017-0849-7
- Dearing, E., Zachrisson, H. D., Mykletun, A., & Toppelberg, C. O. (2018). Estimating the consequences of Norway's national scale-up of early childhood education and care (beginning in infancy) for early language skills. *AERA Open*, 4(1), 1-16. doi:10.1177/2332858418756598
- Deeg, M. T., Farrand, Kathleen M., & Oakes, W. P. (2020). Creating space for interactive dialogue during preschool circle time using play-based pedagogies and dramatic inquiry. *Journal of Early Childhood Research*, 18(4), 387-403. doi:10.1177/1476718X20956256
- Delamotte-Légrand, R. (2008). Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires: pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* (49), 29-44.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886.

- Diez Grieser, M. T., & Dreifuss, C. (2015). *Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Angebots "Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy": Begleitforschung durch das Marie Meierhofer Institut für das Kind 2013 – 2014*. Retrieved from <https://www.sikjm.ch/medias/sikjm/literale-foerderung/projekte/family-literacy/bericht-wissenschaftliche-begleitung-schenk-mir-eine-geschichte-feb-2015.pdf>
- Diller, S. (2009). *Integration hörgeschädigter Kinder in allgemeinen und integrativen Kindergärten. Eine Untersuchung mit den Schwerpunkten Sprache und Interaktion. Integrationspädagogik in Forschung und Praxis*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Dionne, M., Mcintre, J., Bignasca, T., & Rezzonico, S. (2021). Soutenir les habiletés pragmatiques chez les enfants ayant un trouble développemental du langage: fondements théoriques pour la pratique clinique. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (74), 111-128.
- Domp martin-Norman, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, 12(2), 162-168.
- Drouin, É., & Hamadache, C. (2020). Histoires d'ici et d'ailleurs à l'accueil livres enfants-parents de l'association Le Baobab. *Enfances & psy*, 86(2), 125-135.
- Dubach, P., Jäggi, J., Stutz, H., Bannwart, L., Stettler, P., Guggenbühl, T., . . . Dimitrova, M. (2018). *Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung*. Retrieved from: https://www.buero-bass.ch/fileadmin/Files/2018/SAVOIRSOCIAL_2018_FrueheFoerderung_Schlussbericht.pdf
- Duchêne, A. (2012). Cohésion sociale?–Le paradoxe de la langue. In V. Conti, J.-F. De Pietro, & M. Matthey (Eds.), *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain* (pp. 179-186). Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Duffee, J. H., Mendelsohn, A. L., Kuo, A. A., Legano, L. A., & Earls, M. F. (2017). Early childhood home visiting. *Pediatrics*, 140(3). doi:10.1542/peds.2017-2150
- Duindam, T., Konak, Ö., & Kamphuis, F. M. *Sprachtest Wissenschaftlicher Bericht*. Butzbach: CITO.
- Durand, J., Hopf, M., & Nunnenmacher, S. (2016). Potentials and challenges of video-based self-reflection for the professionalisation of early childhood education and care professionals. *Early Child Development and Care*, 186(1), 23-41. doi:10.1080/03004430.2015.1031124
- Duyme, M., Zorman, M., Tervo, R., & Capron, C. (2011). French Norms and Validation of the Child Development Inventory (CDI): Inventaire du Développement de l'Enfant (IDE). *Clinical Pediatrics*, 50(7), 636-647. doi:10.1177/0009922811398390
- Eckrich Sommer, T., Gomez, C. J., Yoshikawa, H., Sabol, T., Chor, E., Sanchez, A., . . . Brooks-Gunn, J. (2020). Head Start, two-generation ESL services, and parent engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 52(Part A), 63-73. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.03.008.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433. doi:10.3102/0034654317751918
- Egert, F., & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 153-163. doi:10.1026/0942-5403/a000199
- Egert, F., & Hopf, M. (2018a). Sprachliche Bildung und Förderung. In T. Schmidt & W. Smidt (Eds.), *Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (pp. 274-293). Münster: Waxmann.
- Egert, F., & Hopf, M. (2018b). Wirksame Sprachförderung für mehrsprachige Kinder in Kindertageseinrichtungen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (3), 30-34.
- Egert, F., Sachse, S., & Groth, K. (2019). Einfluss familiärer und außerfamiliärer Bedingungen auf den Zweitspracherwerb von drei- und vierjährigen mehrsprachigen Kindern. *Sprache - Stimme - Gehör*, 43(2), 100-108. doi:10.1055/a-0851-9087
- Egger, S. (2011). *D'où vient notre relève ? : les structures d'éducation à l'aune des disparités du système helvétique*. St. Gallen: Conseil suisse de la science et de la technologie CSST.
- Eichhorn, M., & Liebe, M. (2006). *Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand ein. WESPE. Der Sprachbeobachtungsbogen zur Identifikation sprachauffälliger Kinder*. Berlin: Netzwerk Integrative Förderung.
- Elmqvist, M., Finestack, L. H., Kriese, A. M., & Lease, E. (2021). Parent education to improve early language development: A preliminary evaluation of LENA StartT. *Journal of child language*, 48(4), 670-698. doi:10.1017/S0305000920000458
- Evenou, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge. *Devenir*, 30(1), 11-30.
- Fachstelle frühe Deutschförderung des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt. (2014). *Das selektive Obligatorium zur Deutschförderung vor dem Kindergarten: Entstehung, Umsetzung und Evaluation, 2008–2014*. Retrieved from: https://www.jfs.bs.ch/dam/jcr:2bbf4c3e-ec36-49bb-bc5a-c89f92e22d58/Rahmenbedingungen_Obligatorium_2014-10.pdf
- Faeh, A., & Vogt, F. (2021). *Quality beyond regulations in ECEC: Country background report for Switzerland (commissioned by the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Social Affairs (SODK) with the support of the Jacobs Foundation)*. St. Gallen: Centre of Early Childhood Education, St.Gallen University of Teacher Education.
- Feig, E. (2020). Le langage non verbal comme catalyseur du développement langagier (Sprachförderung) en crèche. *Synergies pays germanophone*, 13, 45-119.
- Feldmann, M., Navarro-Maous, D., & Ahovi, J. (2013). Chinois teochew, khmer, français : quelles langues parler à la crèche ? *L'Autre*, 14(2), 179-187.
- femmes-tische. (2019). *Mehrsprachig aufwachsen*: Kanton Zürich.

- Ferguson, E. F., Nahmias, A. S., Crabbe, S., Liu, T., Mandell, D. S., & Parish-Morris, J. (2020). Social language opportunities for preschoolers with autism: Insights from audio recordings in urban classrooms. *Autism*, 24(5), 1232-1245. doi:10.1177%2F1362361319894835
- Filliettaz, L. (2012). Les interactions langagières, un outil de travail au service de la relation éducative. *Revue Petite Enfance*(109), 16-27.
- Filliettaz, L., & Zogmal, M. (2021). "Vraiment c'était un moment très riche": Apprendre à analyser des interactions langagières en contexte de travail et de formation. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (74), 15-30.
- Fischer, A., Häfliger, M., & Pestalozzi, A. (2021). *Familienergänzende Betreuung für Kinder mit Behinderungen. Eine Analyse der Nachfrage, des Angebots und der Finanzierungsmechanismen im Bereich familienergänzende Betreuung für Kinder mit Behinderungen in der Schweiz*. Retrieved from: <https://educdoc.ch/record/217591/files/Bericht.pdf>
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334-1346. doi:10.1037/dev0000512
- Florin, A. (2004). *Les modes de garde à deux ans. Qu'en dit la recherche?. Rapport de synthèse commandé par le Programme incitatif de recherche en éducation et formation*. Retrieved from: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle_moins_de_3_ans/71/4/rapport_Agnes_Florin_Modes_de_garde_deux_ans_vd_238714.pdf
- Florin, A. (2006). Trop grand à la crèche? Trop petit à l'école? Les conditions d'un accueil réussi. In M.-P. Thollon-Behar (Ed.), *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans* (pp. 99-126).
- Fried, L. (2004). Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Retrieved from: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/271_2232_Expertise-Fried.pdf
- Fried, L. (2008). Delfin 4: Diagnostik. *Elternarbeit und Sprachförderung bei Vier-Jährigen in NRW (Delfin 4)*, 19, 300-302.
- Fried, L. (2009). *Sprachkompetenzmodell Delfin 4*. Dortmund: TU Dortmund.
- Fried, L., & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Garnier, P. (2018). La petite enfance assiégée : essai d'analyse socio-historique d'un dispositif. In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 227-245). Toulouse: Érès.
- Génier-Bédard, L., & Roy-Charland, A. (2018). *Échanges interactifs et langagiers éducatrices-enfants en services de garde éducatifs en communauté de langues officielles en situation minoritaire* Retrieved from
- Giampino, S. (2020). Les petits cueillent du sens dans les pages qu'on leur offre à savourer avec eux. In Association LIRE (Ed.), *Le livre pour l'insertion et le refus de l'exclusion* (pp. 77-85). Toulouse: Érès.
- Giesen, U., Agache, A., & Leyendecker, B. (2018). Positive Effekte eines frühen Starts in einer Kindertageseinrichtung auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen bei Vorschulkindern aus türkischsprachigen Familien. Ergebnisse einer Latent-Change-Analyse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(3), 161-182. doi:10.2378/PEU2017.art19d
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., & van Lieshout, R. (2000). Patterns of Adult-Child Linguistic Interaction in Intergrated Day Care Groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 155-168. doi:10.1044/0161-1461.3102.155
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Facilitating Language Skills. *Infants & Young Children*, 19(1), 36-46.
- Goble, P., & Pianta, R. C. (2017). Teacher-child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 1035-1051. doi:10.1080/10409289.2017.1322449
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 529-547. doi:10.1007/s11618-010-0162-3
- Gogolin, I., Dirim, I., Klingler, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., . . . Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FürMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Goldstein, K. (2017). *Five Decades of HIPPPY Research: A Preliminary Global Meta-Analysis and Review of Significant Outcomes*. Jerusalem: The NCJW Research Institute for Innovation in Education
- Golse, B. (2018). L'accès au langage : acquisition, apprentissage ou plaisir partagé ? In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 187-204). Toulouse: Érès.
- Greine, R. (2007). Das Beobachtungskarussell. Ein Instrument zur Sprachreflexion im Team. *Klein & gross* (7/8), 50-51.
- Grifenhagen, J. F., Barnes, E. M., Collins, M. F., & Dickinson, D. K. (2017). Talking the talk: translating research to practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 509-526. doi:10.1080/03004430.2016.1246444
- Grimm, H. (2003a). *Sprachscreening für das Vorschulalter SSV*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003b). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen-Ursprachen-Diagnose-Intervention-Prävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2015). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (3;0-5;11 Jahre) Diagnose von Sprachverarbeitungs-fähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen* (3 ed.). Göttingen: Hogrefe.

- Grob, A., Keller, K., & Trösch, L. (2014). *ZWEITSPRACHE – Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergärten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Retrieved from: https://www.jfs.bs.ch/dam/jcr:d86f1a19-fc99-4439-af0d-dce9cdeeff18/Zweitsprache_Abschlussbericht_Uni-Basel_2014-06.pdf
- Han, F., & Degotardi, S. (2021). Infant educators' reported conceptions of, and approaches to, infant language development: How do they relate to educator qualification level? *Early Childhood Education Journal*(49), 259-271.
- Hansen, J. E., & Broekhuizen, M. L. (2020). Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 302-317. doi:10.1080/00313831.2019.1705894
- Hargis, H., & Pagis, J. (2020). La différenciation sociale du langage à 2 ans. Une approche variationniste des premiers mots à partir de l'enquête Elfe. *Revue des politiques sociales et familiales*, 136(1), 9-23. doi:10.3406/caf.2020.3431
- Häuser, D., Kasielke, E., & Scheidereiter, U. (1994). *Kindersprachtest für das Vorschulalter - KISTE*. Weinheim: Beltz Test.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language, an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2018). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 6-23. doi:10.1016/j.ecresq.2018.12.006
- Heim, A. (2021). *Les effets attendus des mesures sur les modes d'accueil de la petite enfance: quelques éléments de littérature* Retrieved from: https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/comite_pauvrete_annexe_13_note_detape_mars_2020.pdf
- Hélot, C., & Stevanato, A. (2020). Dulala : une association engagée pour une école multilingue. *Enfances & psy*, 86(2), 63-74.
- Herwartz-Emden, L., & Schulheiss, A. (2016). Professionalisierung in der Kindertagesbetreuung. Aspekte interkultureller Elementarpädagogik. In T. Friedrich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer, & C. Ueffing (Eds.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs* (pp. 147-154). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Hickey, T. (2013). Petite enfance et école d'immersion en gaélique en Irlande. In C. Hélot & M.-N. Rubio (Eds.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (pp. 145-162). Toulouse: Érès.
- Hildenbrand, C., Heckt, M., & Pohlmann, B. (2016). Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung zwischen Elementar- und Primarbereich. Die Ergebnisse der Evaluation des Projekts FörMig-Transfer. *Zeitschrift für Grundschulforschung* (9), 121-134.
- Hildenbrand, C., Niklas, F., Cohns, C., & Tayler, C. (2017). Children's mathematical and verbal competence in different early education and care programmes in Australia. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), 144-157. doi:10.1177/1476718X15582096
- Hindman, A. H., & Wasik, B. H. (2017). Is dosage important? Examining Head Start preschoolers' language and literacy learning after one versus two years of ExCELL. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 342-357. doi:10.1080/03004430.2016.1236256
- Hochart, I., & Petit-Dubousquet, A. (2020). Des livres et des bébés » : un dispositif d'éveil artistique et culturel. *Spirale*(93), 89-94.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter. Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*(3), 391-300.
- Hogrebe, N., & Pomykaj, A. (2019). Die Schuleingangsuntersuchung als Datenquelle für Kontextstudien im Elementarbereich. Zum Zusammenhang von Kita-Komposition und kindlichen Sprachkompetenzen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Eds.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik*. Münster: Waxmann.
- Holl, J., Vidalón Blachowiak, T., Wiehmann, J., & Taubner, S. (2020). Die Folgen institutioneller Krippenbetreuung auf die kindliche Entwicklung. Ein systematisches Review. *Forum der Psychoanalyse*, 36(4), 403-423.
- Holt, Y., & Asagbra, E. (2021). Implementing dialogic reading intervention through community-based participatory research: A tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(1), 4-15. doi:10.1044/2020_LSHSS-19-00100
- Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609-629. doi:10.1007/s11618-010-0166-z
- Hormann, O., Neugebauer, L., & Koch, K. (2021). Entwicklung der Dialogstrukturen und Sprachlehrstrategien der pädagogischen Fachkräfte. In M. von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch, & C. Mähler (Eds.), *Führen, Denken, Sprechen - Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (pp. 81-96). Münster: Waxmann.
- Hudelot, C., & Salazar Orvig, A. (2003). Influence du mode de garde sur le développement du langage chez l'enfant: quelques repères sur le développement dialogique. *La langue et les parlants*, 49-63.
- Ignacchiti, S. (2016). *Les rencontres du jeune enfant avec le livre: entre exploration de l'objet et lecture partagée*. Université Lyon, Lyon.
- Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K., Künzli, S., & Rohde, S. (2019). *Projekt «Frühe Sprachförderung entwickeln in Spielgruppen der Kantone Bern, Thurgau und Zürich» Evaluationsbericht* Retrieved from: https://kjf.tg.ch/public/upload/assets/83655/FSE_Evaluationsbericht_1908122.pdf

- Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Simoni, H., & Frei, D. (2017). *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Isler, D., & Künzli, S. (2008). *Evaluation des Projekts "Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy" für Familien mit Migrationshintergrund (Schlussbericht)* Retrieved from http://profil.phgt.ch/Publikationen/28149/49/Schlussbericht_Eva_FamLit.pdf
- Jäger, D. (2018). *Zur pädagogischen Legitimation des Würzburger Trainingsprogrammes Hören, lauschen, lernen: Trainingseffekte und Trainereffekte*. (PhD PhD), Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Retrieved from https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/files/17405/Jaeger_Dana_Dissertation.pdf
- Jäkel, J., Wolke, D., & Leyendecker, B. (2012). Resilienz im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(2), 148-159.
- Jambreus, M., & Grob, A. (2020). *Bericht Sprachstanderhebung Stadt Zürich 2020*. Retrieved from Basel: https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/fruehe_foerderung/ff_bericht_sprachstanderhebung.pdf
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Ergebnisse der bundesweiten Recherche im DJI-Projekt "Schlüsselkompetenz Sprache" zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Jendoubi, V., & Pecorini, M. (2014). *Enfants à besoins éducatifs particuliers : institutions de la petite enfance de Vernier : bilan de deux années de relevés statistiques, 2012-2014*. Retrieved from: <https://www.ge.ch/document/10432/telecharger>
- Jensen, P., & Würtz Rasmussen, A. (2019). Professional development and its impact on children in early childhood education and care: A meta-analysis Based on european studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 935-950. doi:10.1080/00313831.2018.1466359
- Jeong, J. o., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS Med*, 18(5), e1003602.
- Johanson, M., Justice, L. M., & Logan, J. (2016). Kindergarten impacts of a preschool language-focused intervention. *Applied developmental science*, 20(2), 94-107. doi:10.1080/10888691.2015.1074050
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Revue française de pédagogie*(169), 17-28.
- Joo, Y. S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H., & Ziol-Guest, K. M. (2020). What works in early childhood education programs?: A meta-analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development*, 31(1), 1-26. doi:10.1080/10409289.2019.1624146
- Julien-Gauthier, F., Dionne, C., Héroux, J., & Mailhot, S. (2012). Observation de pratiques pour développer des habiletés de communication chez les enfants du préscolaire qui ont des incapacités. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 101-134. doi:10.7202/1016751ar
- Julien, C. (2016). Effets de la fréquentation d'un service de garde éducatif (SGÉ) sur le développement langagier des enfants issus de milieux défavorisés et négligés: état des connaissances. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(1), 113-122.
- Julien, C. (2019). *Relation entre le niveau de développement morphosyntaxique d'enfants négligés âgés de 4 ans et la qualité des interactions dans le groupe en services de garde éducatifs*. (PhD PhD), Université Laval, Québec. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.11794/33968>
- Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes "Mit Kindern im Gespräch" zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(4), 285-302.
- Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2019). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? *Frühe Bildung*, 8(4), 212-222. doi:10.1026/2191-9186/a000451
- Kammermeyer, G., & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (pp. 515-528). Wiesbaden: Springer.
- Kammermeyer, G., Roux, S., Metz, A., Leber, A., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2018). Verbessert der Weiterbildungsansatz "Mit Kindern im Gespräch" die Anregungsqualität in der Kita? *Empirische Pädagogik*, 32(2), 198-219.
- Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2011). *Was wirkt wie? Evaluation von Sprachfördermassnahmen in Rheinland-Pfalz 2. Zwischenbericht*. Landau: Universität Koblenz-Landau.
- Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2013). "Was wirkt wie?" - *Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht*. Retrieved from Landau:
- Kannengieser, S., Kappeler Suter, S., Aggeler-Lätsch, F., & Plangger, N. (2013). *Nashorner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Kappeler Suter, S. (2019). *Evaluation Pilotprojekt «Deutschförderung vor dem Kindergarten»: Schlussbericht* Retrieved from https://integration.so.ch/fileadmin/integration/Aktuell/Evaluation_Pilotprojekt_DvK.pdf
- Kappeler Suter, S. (2019). *Orientierungshilfe für Gemeinden zur Frühen Sprachförderung in Spielgruppen, Kindertageseinrichtungen und Tagesfamilien*. Aarau: Kantonale Koordinationsstelle Frühe Förderung und Departement Gesundheit und Soziales Kanton Aargau.

- Kappeler Suter, S., & Plangger, N. (2018). *Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Qualitätsleitfaden*. Retrieved from: <https://phsg.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll3/id/496>
- Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn*. Wiesbaden: Springer.
- Keller, K., & Alexander, G. (2013). Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 169-180.
- Kemp, K. A. (2014). *Universal PreKindergarten effects on language concept acquisition and the linkage to classroom practices and quality*. (PhD PhD), Simmons College, Boston.
- Kern, S., & Gayraud, F. (2010). *Inventaire français du développement communicatif (IFDC)*. Grenoble: La Cigale.
- Kidd, L., & Rowland, C. (2021). The effect of language-focused professional development on the knowledge and behaviour of preschool practitioners. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 27-59.
- Kim, Y., & Riley, D. (2021). Accelerating Early Language and Literacy Skills Through a Preschool-Home Partnership Using Dialogic Reading: a Randomized Trial. *Child & Youth Care Forum*(50), 1-24. doi:10.1007/s10566-021-09598-1
- Klassert, A., & Gagarina, N. (2010). Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(4), 413-425.
- Klausener, C., Büchel, D., Buholzer, A., Kappus, E.-N., Mainardi Crohas, G., & Zullinger, S. (2012). *Guide pour un encouragement précoce réussi : récits d'expériences et résultats*. Bern: Commission fédérale pour les questions de migration et l'Office fédéral des migrations.
- Klein, O., & Sonntag, N. (2017). Ethnische Unterschiede der Wirkung institutioneller U3-Kinderbetreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 41-60. doi:10.1007/s11618-016-0683-5
- Koch, L. A. (2018). *Parent Involvement in early childhood education and its impact on the development of early language and literacy skills: An exploration of one Head Start program's parent involvement model*. (PhD), Drexel University, Philadelphia.
- Kong, N. Y., Carta, J. J., & Greenwood, C. R. (2021). Studies in MTSS Problem Solving: Improving Response to a Pre-Kindergarten Supplemental Vocabulary Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(2), 86-99. doi:10.1177/0271121419843995
- Korkeamäki, R.-L., & Dreher, M. J. (2012). Implementing curricula that depend on teacher professionalism: Finnish preschool and early childhood core curricula and literacy-related practices. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 217-232.
- Kovalik, C. (2010). Evaluation des Projekts «Buchstart Schweiz». *leseforum.ch*(3).
- Kratzmann, J., Sawatzky, A., & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 539-564. doi:10.1007/s11618-020-00946-w
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Ed.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (pp. 109-129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kucharz, D. (2017). Qualifizierung der Fachkräfte im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber, & M. Hasselhorn (Eds.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (pp. 249-261). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung: Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule* Weinheim: Beltz.
- Küspert, P., & Schneider, W. (2008). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lake, G., & Evangelou, M. (2019). Let's Talk! An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 221-240. doi:10.1080/1350293X.2019.1579549
- Lambert, C. (1990). Le livre et l'enfant: le point de vue du psychologue. *Spirale*(3), 113-120.
- Lannen, P., & Duss, I. (2020). Unterstützung von jungen Kindern aus sozial belasteten und bildungsfernen Familien – Evaluation des Programmes schrittweise. Eine explorative Studie. *Frühförderung interdisziplinär*, 39(4), 210-224.
- Lathi, M., Evans, C. B. R., Goodman, G., Cranwell Schmidt, M., & LeCroy, C. W. (2019). Parents as Teachers (PAT) home-visiting intervention: A path to improved academic outcomes, school behavior, and parenting skills. *Children and Youth Services Review*(99), 451-460. doi:10.1016/j.childyouth.2019.01.022
- Laubier, M., Marin, L., Savitzky-Midena, T., & Tesson, D. (2019). Albums bilingues et plurilingues, lectures du soir et intergénérationnelles à la crèche départementale Anatole France. In C. Haussin, S. Rayna, M. N. Rubio, & P. Séméria (Eds.), *Petite enfance : art et culture pour inclure* (pp. 135-163). Toulouse: Érès.
- Layendecker, B. (2019). Bilingualität und Familie. In B. Kracke & P. Noack (Eds.), *Handbuch. Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (pp. 69-82). Berlin: Springer.
- Le Normand, M.-T., & Kern, S. (2018). Suivi du langage d'enfants bilingues issus de milieux sociaux défavorisés : enjeux cliniques, pédagogiques et sociaux. *Médecine & Hygiène.*, 30(1), 43-55.
- Le Roy-Zen Ruffinen, O. P., Muriel. (2005). *Besoins de garde de la petite enfance : enquête auprès des familles ayant des jeunes enfants : Canton de Genève*. Genève: Service de la recherche en éducation.

- Lee, H.-J., Jahn, M., & Tietze, W. (2014). Summative Evaluation. In Baden-Württemberg-Stiftung (Ed.), *Sag' mal was - Sprachliche Bildung für Kleinkinder* (pp. 93-124). Stuttgart: Narr Francke Attempto Verlag.
- Lengyel, D. (2012). Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Retrieved from https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Expertise_29_Lengyel_Sprachstandsfeststellung.pdf
- Leprince, F. (2003). *L'accueil des jeunes enfants en France. État des lieux et pistes d'amélioration*. Retrieved from Paris:
- Leu, H. R., Eckhardt, A. G., & Grgic, M. (2011). Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6(3), 263-280.
- Lingwood, J., Levy, R., Billington, J., & Rowland, C. (2020). Barriers and solutions to participation in family-based education interventions. *International Journal of Social Research Methodology*, 23(2), 185-198. doi:10.1080/13645579.2019.1645377
- Lisker, A. (2011). *Additive Massnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lisker, A. (2013). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung - eine Bestandsaufnahme in den Ländern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- List, G. (2007). *Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ljunggren, Å. (2016). Multilingual affordances in a swedish preschool: An action research project. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 605-612. doi:10.1007/s10643-015-0749-7
- Löffler, C., & Vogt, F. (Eds.). (2020). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Reinhardt.
- Love, J. M., Kisker, E. E., & Ross, C. (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885-901. doi:10.1037/0012-1649.41.6.885
- Luijk, M. P. C. M., Linting, M., Henrichs, J., Herba, C. M., Verhage, M. L., Schenk, J. J., . . . Van IJzendoorn, M. H. (2015). Hours in non-parental child care are related to language development in a longitudinal cohort study. *Child: care, health and development*, 41(6), 1188-1198.
- Lütolf, M., & Schaub, S. (2017). Integration von Kindern mit Behinderung in der Frühen Bildung. Juristische und empirische Ausgangslage, Aufgaben und Anforderungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(9), 6-13.
- Lütolf, M., & Schaub, S. (2019). Soziale Teilhabe von Kindern mit Behinderung in der Kindertagesstätte. Eine Beobachtungsstudie. *Frühförderung interdisziplinär*, 38(4), 176-190. doi:10.2378/fi2019.art24d
- Lütolf, M., & Schaub, S. (2021). *Teilhabe in der Kindertagesstätte (TiKi) Schlussbericht*. Retrieved from Zürich: Madeira Firmino, N., Menke, R., Ruploh, B., & Zimmer, R. (2014). Bewegte Sprache" im Kindergarten. Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung. *Forschung Sprache*, 2(1), 34-47.
- Maiorca-Nunez, J. (2017). *Teacher attitudes & beliefs toward inclusion of students with disabilities in early childhood programs: Impacts on assessment outcomes*. (PhD PhD), California State University, Fullerton. Retrieved from <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/m613mz54r>
- Majorano, M., Cigala, A., & Corsano, P. (2009). Adults' and Children's Language in Different Situational Contexts in Italian Nursery and Infant Schools. *Child Care in Practice*, 15(4), 279-297. doi:10.1080/13575270903149349
- Mannhard, A., Horn, A., & Schmidberger, I. (2014). Sprachentwicklung bei den Kleinsten. Förderung von Literacy in der Krippe. *Klein & gross*(1), 20-13.
- Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C., & Preneron, C. (2000). Le développement du langage et de la communication.L'influence du mode d'accueil chez les enfants de deux à trois ans. *Revue des politiques sociales et familiales*, 62(1), 57-70.
- 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), 171-187.
- Masson, C., & Bertin, T. (2021). Accompagner le développement langagier du très jeune enfant: Une recherche-action-formation dans les structures de petite enfance. *Travaux neuchâtelois de linguistique*(74), 31-45.
- McDonald, D., Proctor, P., Gill, W., Heaven, S., Marr, J., & Young, J. (2015). Increasing early childhood educators' use of communication-facilitating and language-modelling strategies: Brief speech and language therapy training. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 305-322. doi:10.1177/0265659015588203
- McKean, C., Law, J., Mensah, F., Cini, E., Eadie, P., Frazer, K., & Reilly, S. (2016). Predicting meaningful differences in school-entry language skills from child and family factors measured at 12 months of age. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 329-351. doi:10.1007/s13158-016-0174-0
- McLeod, R. H., Kaiser, A. P., & Hardy, J. K. (2019). The Relation Between Teacher Vocabulary Use in Play and Child Vocabulary Outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(2), 103-116. doi:10.1177/0271121418812675
- Mendive, S., Mascareño, L. M., Aldoney, D., Pérez, J. C., & Pezoa, J. P. (2020). Home language and literacy environments and early literacy trajectories of low-socioeconomic status Chilean children. *Child Development*, 91(6), 2042-2062. doi:10.1111/cdev.13382

- Michael-Luna, S. (2013). What linguistically diverse parents know and how it can help early childhood Educators: A case study of a dual language preschool community. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 447–455. doi:10.1007/s10643-013-0574-9
- Miehakanda, M. B. (2012). Distorsions dans les interactions entre adultes et enfants. *Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE*(31). doi: 10.4000/edso.848
- Mileham, J. (2020). *Strategies to support native Spanish language acquisition and English development among preschoolers*. (PhD PhD), California State University, Fresno.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Möller, D. (2009). Schritte in den Dialog - Eltern evaluieren ein Programm für Familien mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. *Forum Logopädie*, 23(1), 26-32.
- Möller, D., & Spreen-Rauscher, M. (2009). *Frühe Sprachintervention mit Eltern. Schritte in den Dialog*. Leipzig: Georg Thieme Verlag.
- Moreno, A. J., Green, S., & Koehn, J. (2015). The effectiveness of coursework and onsite coaching at improving the quality of care in infant-toddler settings. *Early Education and Development*, 26(1), 66-88.
- Morrow, L. M. (2005). Language and Literacy in Preschools: Current Issues and Concerns. *Literacy Teaching and Learning*, 9(1), 7-19.
- Müller, A., Schulz, P., Geyer, S., & Smits, K. (2017). Sprachförderung - Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich. In U. Hartmann, M. Hasselhorn, & A. Gold (Eds.), *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (pp. 441-454). Stuttgart: Kohlhammer.
- Narea, M., Toppelberg, C. O., Irarrázaval, M., & Xu, J. (2020). Maternal and non-maternal care in infancy and later child cognitive, language and motor development in Chile: Does type of care matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 204-214. doi:10.1016/j.ecresq.2019.10.010
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network NICHD (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 71(4), 960-980. doi: 0009-3920/2000/7104-0015
- Navarro-William, E. (2011). *Implémentation de la littéracie émergente en Institution de la petite enfance au travers de deux pratiques contrastées de lecture/écriture*. (PhD), University of Geneva, Geneva. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:14864/>
- Neugebauer, U., & Becker-Mrotzek, M. (2012). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Neuharth-Pritchett, S. (2007). Research Into Practice: Teacher Beliefs, Reading, and Literacy Intervention. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 329-335. doi:10.1080/02568540709594598
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532-566.
- Neumann, K., & Euler, H. A. (2013). Kann ein Sprachstandsscreening zwischen dem Bedarf für Sprachförderung und für Sprachtherapie trennen? In A. Redder & S. Weinert (Eds.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (pp. 174-198). Münster: Waxmann.
- Nex, F. (2011). *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante*. (Diplôme), Université de Nancy, Nancy. Retrieved from http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCDMED_MORT_2011_NEX_FLORA.pdf
- Niklas, F. (Ed.) (2017). *Frühe Förderung innerhalb der Familie. Das kindliche Lernen in der familiären Lernumwelt: ein Überblick*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2015). With a little help: Improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing*, 28(4), 491-508. doi:10.1007/s11145-014-9534-z
- Niklas, F., Tayler, C., & Cohrssen, C. (2018). Bilingual children's language learning in Australian early childhood education and care settings. *Research Papers in Education*, 33(4), 544-560. doi:10.1080/02671522.2017.1353672
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. doi:10.1016/j.edurev.2019.100290
- Nocita, G., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Brunsek, A., Fletcher, B., . . . Shah, P. S. (2020). Early childhood specialization among ECEC educators and preschool children's outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 185-207. doi:10.1016/j.ecresq.2019.10.006
- Nocus, I., & Bodin, A. (2020). Pratiques familiales autour du livre et vocabulaire des jeunes enfants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 47(1), 75-101.
- Nocus, I., & Florin, A. (2018). Quelle plus-value du programme « Parler bambin » pour les enfants en multi-accueil ? . In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 73-92). Toulouse: Érès.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2015). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: evidence from a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 65-73. doi:10.1111/jcpp.12431

- Nordberg, A. (2021). Support of language and communication in the 'Tambour situation' in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 191(5), 699-712. doi:10.1080/03004430.2019.1645134
- Olson, L., Kinnear, M., Chen, B., Reynolds, S., Ibarra, C., Wang, T., . . . Fishman, I. (2021). Socioeconomic Factors Account for Variability in Language Skills in Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, 42(2), 101-108. doi:10.1097/DBP.0000000000000870
- Olsson, L. M., Dahlberg, G., & Theorell, E. (2016). Displacing identity-placing aesthetics: early childhood literacy in a globalized world. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 717-738. doi:10.1080/01596306.2015.1075711
- Page, J., Cock, M. L., Murray, L., Eadie, T., Niklas, F., Scull, J., & Sparling, J. (2019). An Abecedarian approach with Aboriginal families and their young children in Australia: Playgroup participation and developmental outcomes. *International Journal of Early Childhood*, 51(2), 233-250. doi:10.1007/s13158-019-00246-3
- Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Panagiotopoulou, A. (2017). Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Eds.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft* (pp. 257-274). Wiesbaden: Springer VS.
- Parisse, C., & Soubeyrand, E. (2002). Un test informatisé pour la perception du langage oral: TIPL0. *GLOSSA*, 79, 6-21.
- Partika, A., Johnson, A., Phillips, D., Luk, G., & Dericks, A. (2021). Dual language supports for dual language learners? Exploring preschool classroom instructional supports for DLLs' early learning outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*(56), 124-138.
- Patras Mériaux, C., & Desrumaux, M.-C. (2018). «Parler bambin» à Grenoble: point de vue de professionnelles. In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 43-72). Toulouse: Érès.
- Patrucco-Nanchen, T., & Delage, H. (2020). Prise en charge collaborative entre logopédistes/orthophonistes et éducateurs de la petite enfance: étude d'un cas clinique. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*(164), 21-32.
- Paze, E., Schwob, S., Vopin, L., & Skoruppa, K. (2021). La prévention des difficultés langagières des enfants préscolaires: état des lieux des stratégies d'encouragement à privilégier dans un contexte monolingue et plurilingue. In E. Canut & C. Masson (Eds.), *Postures langagières professionnelles en milieux éducatif et clinique* (pp. 129-145). Neuchâtel: Institut des sciences du langage et de la communication.
- Pelatti, C. Y., Martino, A., & Wilson, K. P. (2020). Bi-directional communication journals as a method of caregiver support during speech and language intervention: A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 36(2), 127-139.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Peter Lang.
- Perren, S., Frei, D., & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in früh kindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 5(1), 3-12. doi:10.1026/2191-9186/a000242
- Phillips, B. M. (2014). Promotion of syntactical development and oral comprehension: Development and initial evaluation of a small-group intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 63-77.
- Piker, R., & Rex, L. (2008). Influences of teacher-child social interactions on English language development in a Head Start classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36, 187-193. doi:10.1007/s10643-008-0267-y
- Polotzek, S., Hofmann, N., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachliche Förderung im Elementarbereich. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/1726>
- Prax Dubois, P. (2014). Les collaborations enseignants/assistantes de maternelle en pré-élémentaire à La Réunion: un partenariat linguistique à construire. In I. de Saint-Georges, K. Horner, & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Mobility in Europe: Policies and Practices* (pp. 123-146). Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.
- Prenzel, A. (2010). *Inklusion in der Frühpädagogik Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. München: Deutsches Jugendinstitut
- Prenzel, A. (2020). Pädagogik der Vielfalt im Kindergarten. Ein Überblick. In E. Fischer, J. Kahlert, & R. Lelgemann (Eds.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. (pp. 31-47): Kohlhammer.
- Quiring, J., & Vogt, F. (2020). Shared Reading for Valuing Diversity and Fostering Language Acquisition. In E. Aslan (Ed.), *Migration, Religion and Early Childhood Education* (pp. 3-22). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rayna, S. (2011). Enfances en transition dans le préscolaire de plusieurs cultures. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 133-152.
- Rayna, S. (2016). Enfants (de) migrants : quel accueil dans le préscolaire ? *Informations sociales*, 194(3), 72-80.
- Rayna, S. (2018). Introduction. «Parler bambin», on en parle ? In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme «Parler bambin»:enjeux et controverses* (pp. 19-41). Toulouse: Érès.
- Regierungsrat des Kantons Thurgau. (2021). *Botschaft zur Änderung des Gesetzes über die Volksschule (Vorschulische Sprachförderung) vom 8. Juni 2021*. Retrieved from Frauenfeld:
- Reichmann, E. (2020). Redirect. In C. Löffler & F. Vogt (Eds.), *Sprachförderung im Kita-Alltag* (pp. 78-90). München: Reinhardt.

- Riemersma, A. M. J., & Bangma, I. (2012). Transmission et apprentissage multilingue précoce du point de vue des communautés de langues minoritaires et régionales d'Europe. *Synergies Europe*(7), 35-52.
- Roberts, M. Y., Curtis, P. R., & Sone, B. J. (2019). Association of parent training with child language development. A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatr.*, 173(7), 671-680. doi:10.1001/jamapediatrics.2019.1197
- Roche, R. (2009). *État des lieux de la prévention de l'illettrisme en Île-de-France. Groupement d'intérêt public de l'Île-de-France*. Île-de-France: GIP CARIF Mission régionale de lutte contre l'illettrisme.
- Röhner, C. (2005). Bilinguale Sprachentwicklungsprozesse im Kindergarten. Kontrastive biographische Fallstudien. In C. Röhner (Ed.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (pp. 161-184). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Röhner, C. (2007). Frühes Fremdsprachenlernen im Elementar- und Primarbereich. In Internationale Friedensschule Köln (Ed.), *Erziehung zum Frieden: Beiträge zum Dialog der Kulturen und Religionen in der Schule* (pp. 171-192).
- Sachse, S., Schuler, S., & Budde-Spengler, N. (2016). *Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten. Praktische Implikationen aus dem Projekt MAUS*. Retrieved from <https://docplayer.org/36228023-Alltagsintegrierte-sprachfoerderung-in-kindertagesstaetten-praktische-implikationen-aus-dem-projekt-maus.html>
- Salem, T. (2010). *Expertise zum FörMig-Transfer Projekt. Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich (FörMig-Transfer Hamburg)*. Retrieved from: https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2015/37393/pdf/foermig_expertise_handreichung.pdf
- Salem, T. (2013). *FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule. Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich*. Retrieved from Hamburg: <https://li.ham-burg.de/publikationen/publikationen/4269070/foermig-transfer-2013/>
- Salem, T., & Rabkin, G. (2010). Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FÖRMIG-Projekt „Family Literacy“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(4), 385-396.
- Sales Cordeiro, G., Zogmal, M., Franck, J., Alaria, L., Fillietaz, L., Gentaz, E., & Garcia, S. (2020). Soutenir les capacités langagières et littéraires des enfants à travers le développement professionnel des éducatrices et éducateurs de la petite enfance. [forumlecture.ch\(1\)](http://forumlecture.ch(1)).
- Sann, A., & Thrum, K. (2004). *Opstapje - Schritt für Schritt*. Retrieved from: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/7842_Abschlussbericht_Evaluation_Opstapje_gesamt.pdf
- Santolini, A., Danis, A., & Tijus, C.-A. (1996). Une méthode d'analyse des interactions cognitives dans l'environnement proximal du jeune enfant. *Enfance*, 49(3), 331-360. doi:10.3406/enfan.1996.3031
- Sarimski, K. (2015). Entwicklungsprofil, Verhaltensmerkmale und Familienerleben bei Kindern mit Down-Syndrom - Erste Ergebnisse der Heidelberger Down-Syndrom-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*(1), 5-23.
- SAVOIRSOCIAL, & SPAS. (2021). Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen "Kindheitspädagogik HF". Bern: SAVOIRSOCIAL & SPAS.
- Sawyer, B. E., Manz, P. H., & Martin, K. A. (2017). Supporting preschool dual language learners: Parents' and teachers' beliefs about language development and collaboration. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 707-726. doi:10.1080/03004430.2016.1163548
- Schaub, S., Ramseier, E., Neuhauser, A., Burkhardt, S. C. A., & Lanfranchi, A. (2019). Effects of home-based early intervention on child outcomes: A randomized controlled trial of Parents as Teachers in Switzerland. *Early Childhood Research Quarterly*, 48(3), 173-185. doi:10.1016/j.ecresq.2019.03.007
- Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Rossbach, H. G., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44(2), 338-357. doi:10.1002/berj.3332
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efinger, C., & Kernen, N. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung*. Retrieved from: <https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/15593/ZL%20Wirkungen.pdf>
- Schneider, W. (2018). Nutzen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(1-2), 53-74.
- Schochet, O. N., Johnson, A. D., & Phillips, D. A. (2020). The effects of early care and education settings on the kindergarten outcomes of doubly vulnerable children. *Exceptional Children*, 87(1), 27-53. doi:10.1177/0014402920926461
- Schöler, H., & Brunner, M. (2008). *HASE Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung* (2 ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Schröder, L., Dintsioudi, A., List, M. K., & Keller, H. (2019). Teachers' conversational style and children's language development in German childcare centers: A culture-sensitive intervention. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(2), 164-184. doi:10.1177/0022022118812174
- Schumacher, S., Stadler-Altman, U., & Emili, E. A. (2021). Piktogramme als Unterstützungsmedien. Studien im Kindergarten zu Effekten von Bilderbüchern mit zusätzlichen Symbolen In B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber, & N. Grünberger (Eds.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (pp. 248-270). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- SDPE. (2003). *Et si on jouait avec les langues*. Retrieved from Genève:
- Sechtig, J., Schubert, T., & Roux, S. (2020). *Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit in Kinder- und Familienzentren stärken (SuMi-KiFaZ) Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Retrieved from Weingarten: Retrieved from: https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Sumi/Abschlussbericht_SuMi-KiFaZ.pdf

- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N., & Thim, A. (2012). *Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren* München: Deutsches Jugendinstitut
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P., & Marvin, C. A. (2011). A Randomized Trial Examining the Effects of Parent Engagement on Early Language and Literacy: The Getting Ready Intervention. *Journal of School Psychology, 49*(3), 361-383.
- Sicherheitsdirektion Kanton Basel-Landschaft. (2019). *Bestandesaufnahme Frühe Sprachförderung im Kanton Basel-Landschaft 2019*. Retrieved from <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/sicherheitsdirektion/fachbereich-familien/dokumente-fachbereich-familien/fachbereich-familien-bestandesaufnahme-fruhe.pdf/>
- Simon, S., & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte - Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik, 25*(4), 462-480.
- Simon, S., & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research, 8*(4), 5-6.
- Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2019). Participation in the imagination library book distribution program and its relations to children's language and literacy outcomes in kindergarten. *Reading Psychology, 40*(4), 350-370. doi:10.1080/02702711.2019.1614124
- Skowronek, M., Hormann, O., Sting, A., & Mähler, C. (2021). Wie wirkt die FDS-Intervention auf die sprachliche Entwicklung der Kinder? In M. Von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch, & C. Mähler (Eds.), *Fühlen Denken Sprechen: Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (pp. 125-142). Mübster: Waxmann.
- Smolander, S., Laasonen, M., Arkkila, E., Lahti-Nuuttila, P., & Kunnari, S. (2021). L2 vocabulary acquisition of early sequentially bilingual children with TD and DLD affected differently by exposure and age of onset. *International Journal of Language & Communication Disorders, 56*(1), 72-89. doi:10.1111/1460-6984.12583
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & Wasik, B. H. (2019). A review of research on technology-mediated language and literacy professional development models. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 40*(3), 205-220. doi:10.1080/10901027.2018.1539794
- Solari, E. J., Zucker, T. A., Landry, S. H., & Williams, J. M. (2016). Relative Effects of a Comprehensive Versus Reduced Training for Head Start Teachers Who Serve Spanish-Speaking English Learners. *Early Education and Development, 27*(7), 1060-1076. doi:10.1080/10409289.2016.1158610
- Stamm, M. (2014). Frühe Sprachförderung. Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann. Retrieved 14.12.2017, from Swiss Institute for Educational Issues <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/228-dossier-fruehe-sprachfoerderung-2014/file.html>
- Steiger-Müller, A. (2009). Logopädische Fachberatung im Frühbereich - eine sinnvolle Interventionsform. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(7-8), 12-18.
- Steinmetzer, C. (2017). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel des dialogischen Lesens. *Praxis Sprache, 62*(2), 91-94.
- Stern, S., Schultheiss, A., Fliedner, J., Iten, R., & Felfe, C. (2015). *Analyse der Vollkosten und der Finanzierung von Krippenplätzen in Deutschland, Frankreich und Österreich im Vergleich zur Schweiz*. Retrieved from Bern: https://www.infras.ch/media/filer_public/c9/1c/c91c17be-d295-4423-8c45-9e6132edd30c/3_15d_ebericht.pdf
- Stern, S., Schwab Cammarano, S., & von Dach, A. (2020). *Evaluation Projekt «Gut vorbereitet in den Kindergarten»*. Retrieved from Zürich: https://www.stadt-zu-erich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/fruehe_foerderung/ff_Schlussbericht_Evaluation_GvidK_20201120_def.pdf
- Stevens, H., Santos, R., Jonasson, S., Young, C., Mann, S., Sass, C., . . . Sparling, J. (2019). The abecedarian approach in a low-resource urban neighborhood in Canada: An impact evaluation in a child care setting. *International Journal of Early Childhood, 51*(2), 217-232. doi:10.1007/s13158-019-00245-4
- stiftungNETZ. (2021). Retrieved from www.stiftungnetz.ch
- Strain, P. S. (2017). Four-year follow-up of children in the LEAP randomized trial: Some planned and accidental findings. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(2), 121-126.
- Sun, H., Loh, J., & Roberts, A. C. (2019). Motion and sound in animated storybooks for preschoolers' visual attention and mandarin language learning: An eye-tracking study with bilingual children. *AERA Open, 5*(2), 1-19. doi:2332858419848431
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., . . . Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of learning disabilities, 44*(3), 258-275. doi:10.1177/0022219410378444
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. University of London: Institute of Education.
- Tazouti, Y., Thomas, A., & Hoareau, L. (2020). Les programmes d'intervention pour les compétences en littératie et en numératie au préscolaire. *La Revue internationale de l'éducation familiale, 47*(1), 33-52. doi:10.3917/rief.047.0033
- Thatcher, K. L. (2010). The development of phonological awareness with specific language-impaired and typical children. *Psychology in the Schools, 47*(5). doi:10.1002/pits.20483
- Then de Lammerskötter, R. C. (2012). Kindersprache. Über Sprachentwicklung und bilinguales Erziehen. *Klein & gross*(11), 7-9.

- Thollon-Behar, M.-P., & Ignacchiti, S. (2019). From the object to the story, books in child development. *Enfances & psy*, 82(2), 39-48.
- Thusis. (2021). *Frühe Kindheit: Deutsch für die Schule*. Retrieved from <https://thusis.ch/schule/fruehe-kindheit/deutsch-fuer-die-schule>
- Tietze, W. (2001). Entwicklungsfördernde Bedingungen in Familie und Kindergarten. In A. von Schlippe, G. Lösche, & C. Hawellek (Eds.), *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs* (pp. 178-199). Münster: Votum.
- Torr, J. (2020). How 'shared' is shared reading: Book-focused infant-educator interactions in long day-care centres. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 815-838. doi:10.1177/1468798418792038
- Torr, J., & Pham, L. (2016). Educator talk in long day care nurseries: How context shapes meaning. *Early Childhood Education Journal*, 44(3), 245-254. doi:10.1007/s10643-015-0705-6
- Torterat, F., Blazin, D., Cros, A., Jarrige, I., & Morel, F. (2019). Apports et mise en pratique de démarches coopératives en classe Passerelle. *Revue de didactique et de pédagogie du français*(70), 195-219.
- Tracy, R., & Schulz, P. (2012). Ein neuer Sprachtest für Kinder mit DaZ: Linguistische Sprachstandsdiagnostik Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ®). *Frühe Bildung*, 1(2), 111-113. doi:10.1026/2191-9186/a000039
- Tracy, R., Thoma, D., Ofner, D., & Michel, M. (2012). *Schlussbericht des Vorhabens: Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte - SprachKoPF*. Retrieved from Mannheim:
- Troesch, L. M., Keller, K., Loher, S., & Grob, A. (2017). Umgebungs- und Herkunftssprache: Der Einfluss des elterlichen Sprachgebrauchs auf den Zweitspracherwerb der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 149-160. doi:10.1024/1010-0652/a000204
- Troesch, L. M., Segerer, R., Claus-Pröstler, N., & Grob, A. (2020). Parental acculturation attitudes: direct and indirect impacts on children's second language acquisition. *Early Education and Development*, 32(2), 272-290. doi:10.1080/10409289.2020.1740640
- Trudeau, N., Bird, E. K.-R., Sutton, A., & Cleave, P. L. (2011). Développement lexical chez les enfants bilingues avec Trisomie 21. *Enfance*, 3(3), 383-404.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- van Druten-Frietman, L., Strating, H., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2016). Interactive storybook-based intervention effects on kindergartners' language development. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 212-229.
- Vandenbroeck, M. (2018). L'hégémonie des programmes compensatoires : un regard international. In P. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 259-278). Toulouse: Érès.
- Ville de Zürich. (2021). Gut vorbereitet in den Kindergarten. Retrieved from https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/fruehe_foerderung/uebergang.html
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M., & Zumwald, B. (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 415-431.
- Vogt, F., Zumwald, B., & Itel, N. (2018). Elternzusammenarbeit in der Sprachförderung: Momente der Transition eröffnen Wege. In K. F. Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E. Hildebrandt, M. W. Huber, & B. Zumsteg (Eds.), *Übergänge in der frühen Kindheit* (pp. 151-171). Münster: Waxmann.
- Vogt, S., & Kauschke, C. (2017). Observing iconic gestures enhances word learning in typically developing children and children with specific language impairment. *Journal of child language*, 44(6), 1458-1484. doi:10.1017/S0305000916000647
- von Behr, A. (2011). *Kinder in der ersten drei Jahren: Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- von Ochsenstein, J. (2017). Sprache beobachten, Sprache dokumentieren, Sprache fördern - der Einsatz eines Sprachlernetagebuches in der Kita. *Praxis Sprache*, 62(2), 98-101.
- von Salisch, M., Hormann, O., Cloos, P., Koch, K., & Mähler, C. (2021). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Münster: Waxmann.
- Wagner, L. i. (2008). *SCREEMIK Version 2. Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch. Manual und CD-Rom*. München: Eugen Wagner Verlag.
- Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M. L., Schwarz, I. S., Dale, P. S., . . . Bigelow, K. M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*(50), 68-85.
- Walser, A. (2015). *Leitfaden frühe Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Retrieved from Liestal:
- Walter-Laager, C. (Ed.) (o.J.). *Erfahrungsfelder und Beobachtungspunkte für den Frühbereich*. Zürich: Stadt Zürich.
- Walter-Laager, C., Pfiffner, M., & Schwarz, J. (2013). *KiDiT. Kinder Diagnose Tool*. Lindau: Institut für Elementar- und Schulpädagogik.
- Weber, A., & Bacher, S. (2001). "Sag' mal was"- ein lernendes Programm. In Baden-Württemberg Stiftung (Ed.), *Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis* (pp. 14-31). Tübingen: Francke.
- Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 303-332. doi:10.1007/s11618-013-0354-8
- Weinert, S., & Ebert, S. (2017). Verlaufsmerkmale und Wirkfaktoren der frühen kognitiv-sprachlichen Entwicklung - Ergebnisse aus der BiKS-3-10 Studie. In V. Mall, F. Voigt, & N. H. Jung (Eds.), *Entwicklungsstörungen*

- und chronische Erkrankungen: *Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung* (pp. 13-33). Lübeck: Schmidt-Römhild.
- Weinert, S., Ebert, S., Lockl, K., & Kuger, S. (2012). Disparitäten im Wortschatzerwerb: Zum Einfluss des Arbeitsgedächtnisses und der Anregungsqualität in Kindergarten und Familie auf den Erwerb lexikalischen Wissens. *Zeitschrift für Lernforschung*, *40*(1), 4-25.
- Weinert, S., & Grimm, H. (2012). *Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF (Ed.) (2016). *Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (Vol. 11). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings*. Toronto: Hanen Centre.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, *24*(4), 552-559.
- Wiedemann-Mayer, C., & Maier, K. (2009). SUBIK: Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten - eine Konzeption strukturierter Sprachförderung für die Frühpädagogik. *Die Sprachheilarbeit*, *54*(1), 18-22.
- Wiesmann, I., & Hofbauer, C. (2017). Sprachliche Bildung für mehrsprachige Kinder. Die Erstsprache in der Kindertagesstätte wertschätzen. *Praxis Sprache*, *62*(2), 95-97.
- Wilke, F., Hachfeld, A., & Anders, Y. (2018). How is participation in parent-child-interaction-focused and parenting-skills-focused courses associated with child development? *Early Years*, *38*(4), 411-428. doi:10.1080/09575146.2017.1288089
- Williams, K. E., Berthelsen, D., Viviani, M., & Nicholson, J. M. (2017). Participation of Australian Aboriginal and Torres Strait Islander families in a parent support programme: longitudinal associations between playgroup attendance and child, parent and community outcomes. *Child: Care, Health & Development*, *43*(3), 441-450.
- Wirth, A., Ehmig, S. C., Drescher, N., Guffler, S., & Niklas, F. (2019). Facets of the early home literacy environment and children's linguistic and socioemotional competencies. *Early Education and Development*, *31*(6), 892-909. doi:10.1080/10409289.2019.1706826
- Wolf, K. M. (2020). *Additive Sprachförderung im Elementarbereich: Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme und Diagnostik von besonderem Sprachförderbedarf*. (PhD PhD), Freie Universität Berlin, Berlin. Retrieved from <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/26439>
- Woodward, C., Haskins, G., Schaefer, G., & Smolen, L. (2004). Let's talk: A different approach to oral language development. *YC Young Children*, *59*(4), 92.
- Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission.
- Yang, S. (2016). Supporting oral narrative development of kindergarten English language learners using multimedia stories. *Journal of Interactive Learning Research*, *27*(4), 381-397.
- Yazejian, N., Bryant, D. M., Hans, S., Horm, D., St. Clair, L., File, N., & Burchinal, M. (2017). Child and parenting outcomes after 1 year of educare. *Child Development*, *88*(5), 1671-1688. doi:10.1111/cdev.12688
- Young, A., & Latisha, M. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *73*(1), 75-94.
- Youngquist, J., & Martinez-Griego, B. (2009). Learning in English, Learning in Spanish: A Head Start Program Changes Its Approach. *Young Children*, *64*(4), 92-94.
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2018). Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, *188*(6), 862-874. doi:10.1080/03004430.2016.1241775
- Zimmer, R., & Madeira Firmino, N. (2015). Bewegung und Sprache in der frühen Kindheit. In R. Zimmer & I. Hunger (Eds.), *Bewegung in der frühkindlichen Bildung* (pp. 91-104). Hamburg: Feldhaus.
- 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». *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*(112-113), 238-245.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Petscher, Y., Mui, H., Landry, S. H., & Tock, J. (2021). Teaching Together: Pilot Study of a Tiered Language and Literacy Intervention with Head Start Teachers and Linguistically Diverse Families. *Early Childhood Research Quarterly*, *54*, 136-152. doi:10.1016/j.ecresq.2020.09.001
- Zumwald, B., Iteel, N., & Vogt, F. (2015). *Zusammenarbeit mit Eltern in der Sprachförderung. Ein Praxisheft für Spielgruppen und Kitas* (2 ed.). St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.

10 Annexe

Tableau 10 : Bases méthodologiques du relevé structurel

Bases méthodologiques du relevé structurel	
Enquête par échantillonnage	Le relevé structurel est une enquête par échantillonnage. Cela signifie que les informations saisies doivent être extrapolées pour obtenir des résultats statistiques pour l'ensemble de la population. Ces résultats constituent des estimations qui sont entachées d'une certaine imprécision. L'homogénéité des caractères saisis, la taille et la structure de l'échantillon ainsi que la disposition des personnes interrogées à répondre (taux de participation/de réponses) sont des facteurs qui influent sur la précision de ces estimations, et donc des résultats. En d'autres termes, l'exploitation d'un échantillon est soumise à certaines limites, de même que la possibilité d'interpréter les résultats obtenus à partir de cet échantillon.
Pooling	Le cumul des échantillons (Pooling) permet l'exploitation combinée de plusieurs phases d'une enquête échelonnée dans le temps. La réunion de données fondées sur différents échantillons permet d'obtenir des résultats plus précis, par rapport à ceux basés sur un seul échantillon. Toutefois, en recourant à des données cumulées, on ne dispose plus de résultats correspondant à une date de référence, mais d'estimations moyennes pour l'ensemble de la période considérée, et pour une population moyenne sur cette période. Les échantillons du relevé structurel seront combinés sur une période de 3 et 5 ans. On disposera d'un échantillon cumulé de 600'000 personnes au bout de 3 ans et d'un million de personnes au bout de 5 ans. Les estimations cumulées seront mises à jour chaque année, ce qui fournira des moyennes glissantes.
Source	Office fédéral de la statistique, Bases méthodologiques pour la recherche et les partenaires régionaux, Bases méthodologiques pour la recherche et les partenaires régionaux Office fédéral de la statistique (admin.ch)

Tableau 11 : Proportion d'enfants allophones entre 0 et 4 ans, par canton, 2019

Can- ton	Langue princi- pale	Nombre d'en- fants entre 0 et 4 ans	Nombre d'enfants entre 0 et 4 ans dont la langue locale est la langue principale	Nombre d'enfants al- lophones entre 0 et 4 ans	Proportion d'en- fants allophones entre 0 et 4 ans
BS	D	8'492	6'136	2'430	28.6%
ZG	D	6'159	4'638	1'657	26.9%
ZH	D	73'267	57'440	17'112	23.4%
AG	D	32'182	25'721	6'753	21.0%
GE	F	19'608	15'476	3'991	20.4%
BL	D	12'117	9'862	2'384	19.6%
SO	D	11'516	9'275	2'251	19.5%
VD	F	37'172	29'964	7'176	19.3%
SG	D	23'774	19'425	4'172	17.5%
GL	D	1'702	1'419	(285)	(16.8%)
VS	F	14'254	11'900	2'301	16.1%
LU	D	19'241	16'183	2'991	15.5%
SZ	D	7'017	6'012	1'054	15.0%
SH	D	3'518	2'946	524	14.9%
FR	D / F	15'583	13'172	2'262	14.5%
NW	D	1'910	1'622	(256)	(13.4%)
BE	D / F	44'932	38'700	5'823	13.0%
TG	D	13'286	11'577	1'713	12.9%
NE	F	7'672	6'634	921	12.0%
UR	D	1'764	1'563	(203)	(11.5%)
GR	D / R / I	8'006	6'995	916	11.4%
TI	I	12'372	11'290	1'084	8.8%
JU	F	3'408	3'158	(258)	(7.6%)
OW	D	1'875	1'714	(137)	(7.3%)
AR	D	2'686	2'479	(191)	(7.1%)
AI	D	871	826	(41)	(4.7%)

Langue principale : D=allemand, F=français, I=italien, R=romanche

Données entre parenthèses () : extrapolation sur la base d'un nombre inférieur ou égal à 49 observations. Les résultats sont à interpréter avec grande prudence.

Tableau INFRAS. Source : Office fédéral de la statistique, relevé structurel

Tableau 12 :Proportion d'enfants allophones entre 0 et 4 ans en fonction de la langue principale et le district, par ordre décroissant, 2019

Proportion d'enfants allophones entre 0 et 4 ans	Nombre de districts (N=138) *	D	F	I
> 30.0%	3 (0)	2	1	0
25.0–29.9%	8 (2)	8	0	0
20.0–24.9%	21 (1)	14	7	0
15.0–19.9%	40 (15)	34	6	0
10.0–14.9%	29 (19)	19	7	3
5.0–9.9%	23 (19)	13	6	4
< 5%	2 (2)	1	0	1
Langue principale indéfinie*	5			
Aucune donnée en raison du nombre trop restreint d'observations	12	8	2	2
Total	143	99	29	10

*N'ont été pris en compte que les districts dans lesquels la langue principale domine à 80 % au moins. Ont donc été exclus les districts suivants : arrondissement administratif de Bienne, district de See, région d'Engadina Bassa/Val Müstair, région de Maloja, région de Surselva.

Données entre parenthèses () : nombre de districts pour lesquels une extrapolation a été effectuée sur la base d'un nombre inférieur ou égal à 49 observations. Les résultats sont à interpréter avec grande prudence.

Tableau INFRAS. Source : Office fédéral de la statistique, relevé structurel

Tableau 13 : Organisations et organes ayant pris part à des entretiens exploratoires et/ou des auditions

Domaine	Organisation/organe
Administration, niveau national	Secrétariat d'État aux migrations SEM
	Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse CFEJ
	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP
	Conférence des gouvernements cantonaux CdC
	Association des Communes Suisses ACS
Administration, niveau cantonal	Tous les cantons
Associations de branche	Savoir social
	Espace santé-social Vaud
	Kibesuisse
	Pro enfance
	Association des directions des institutions de la petite enfance
Associations professionnelles	Fédération Suisse des animatrices de groupes de jeux
	IG Spielgruppen
	Deutschschweizer Logopädinnen und Logopäden Verband
	Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung
Institutions de formation	Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HFH
	Curaviva
	Agogis
Autres	A:primo
	Alliance enfance
	Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée CSPS
	Partenaire Enfance & Pédagogie PEP Vaud

Tableau 14 : Instances responsables

Canton	Instance responsable (celle en charge du programme d'intégration cantonal PIC n'est indiquée que si aucune autre instance n'est responsable du domaine de l'encouragement précoce)
AG	Departement Volkswirtschaft und Inneres (Sprachförderung im Rahmen vom KIP), Fachstelle Alter und Familie im Departement Gesundheit und Soziales (domaine de l'encouragement précoce et service de coordination), Departement Bildung, Kultur und Sport (education spécialisée), Abteilung Volksschule (projet pilote)
AI	Gesundheits- und Sozialdepartement
AR	Departemente Bildung und Kultur und Departement Gesundheit und Soziales
BE	Direction de la santé, des affaires sociales et de l'intégration DSSI, office de l'intégration et de l'action sociale, division Famille et société
BL	Sicherheitsdirektion, Fachbereich Integration (en cooperation avec le Fachbereich Familie et le Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote)
BS	Erziehungsdepartement, Abteilung Jugend, Familien und Sport
FR	Direktion für Gesundheit und Soziales, Sicherheits- und Justizdirektion, Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (Direction de la santé et des affaires sociales DSAS, Direction de la sécurité et de la justice DSJ, Direction de la formation et des affaires culturelles DFAC)
GE	Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), Département de la cohésion sociale (DCS)
GL	Departement Bildung und Kultur
GR	Departement für Volkswirtschaft und Soziales, Sozialamt
JU	Département de l'intérieur DIN, service de l'action sociale SAS
LU	Gesundheits- und Sozialdepartement (encouragement précoce), Bildungs- und Kulturdepartement (encouragement précoce du langage)
NE	Département de l'emploi et de la cohésion sociale DECS, Département de la formation, de la digitalisation et des sports DFDS, Département des finances et de la santé DFS
NW	Gesundheits- und Sozialdirektion, Gesundheitsförderung und Integration
OW	Sicherheits- und Justizdepartement, Fachstelle Gesellschaftsfragen
SG	Departement des Innern, Amt für Soziales
SH	Erziehungsdepartement
SO	Departement des Innern
SZ	Bildungsdepartement, Amt für Gesundheit und Soziales, Amt für Migration
TG	Departement für Erziehung und Kultur, Fachstelle für Kinder-, Jugend- und Familienfragen
TI	Dipartimento delle istituzioni DI, Segreteria generale, Servizio per l'integrazione degli stranieri

Canton	Instance responsable (celle en charge du programme d'intégration cantonal PIC n'est indiquée que si aucune autre instance n'est responsable du domaine de l'encouragement précoce)
	Dipartimento della sanità e della socialità DSS, Divisione dell'azione sociale e delle famiglie, Sezione del sostegno sociale, Unità interdipartimentale per l'integrazione
UR	Bildungs- und Kulturdirektion, Gesundheits-, Sozial- und Umweltdirektion
VD	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture DFJC, Département de la santé et de l'action sociale DSAS, Département des infrastructures et des ressources humaines DIRH
VS	Département de la santé, des affaires sociales et de la culture, service de l'action sociale, Département de l'économie et de la formation, service cantonal de la jeunesse et service de l'enseignement, Département de la sécurité, des institutions et du sport, service de la population et des migrations
ZG	Direktion des Innern, Kantonales Sozialamt
ZH	Bildungsdirektion

Tableau 15 : Stratégies et concepts dans le domaine de l'encouragement précoce, notamment du langage

Canton	Désignation de la stratégie ou du concept
AG	Umsetzungskonzept Frühe Förderung im Kanton Aargau Strategiekonzept Frühe Förderung 2020-2024
AI	Konzept Frühe Förderung
AR	Umsetzungskonzept Frühe Sprachförderung Konzept und Aktionsplan Frühe Kindheit
BE	Développement de la petite enfance dans le canton de Berne : Stratégies et mesures (2020)
BL	Konzept frühe Förderung Konzept/Bericht frühe Sprachförderung im Baselbiet Bestandsaufnahme Frühe Sprachförderung im Kanton Basel-Landschaft 2019
BS	Analyse der Frühen Förderung im Kanton Basel-Stadt und Entwicklung einer kantonalen Strategie
FR	Concept d'encouragement précoce (finalisation en cours)
GE	Concept préscolaire d'encouragement précoce (finalisation à moyen terme)
GL	Konzept Frühe Kindheit – für einen starken Start ins Leben
GR	Kantonale Strategie Frühe Förderung
LU	Konzept Frühe Förderung
NW	Konzept zur frühen Förderung

Canton	Désignation de la stratégie ou du concept
OW	Strategie Frühe Kindheit
SG	Strategie Frühe Förderung 2021–2026
TG	Konzept Frühe Förderung Kanton Thurgau 2020–2024
VD	Scolarisation des enfants allophones, encouragement précoce, transition petite enfance – école
VS	Concept cantonal Intégration préscolaire des enfants de familles migrantes Concept soutien précoce et soutien linguistique précoce (finalisation en cours)
ZG	Konzept Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung im Kanton Zug
ZH	Strategie Frühe Förderung (2012) Fachkonzept frühe Sprachbildung (2017)

Tableau 16 : Programmes et projets cantonaux

Can- ton	Désignation du programme ou du projet cantonal
AG	Projets pilotes Deutschförderung vor dem Kindergarten (avec évaluation du niveau de compétences langagières)
AR	Projet Frühe Sprachförderung in Appenzell Ausserrhoden (avec évaluation du niveau de compétences langagières)
BE	Système cantonal des bons de garde (avec évaluation du niveau de compétences langagières)
BL	Selektives Spielgruppenobligatorium (à partir de 2022/2023) (avec évaluation du niveau de compétences langagières)
BS	Obligatorische Deutschförderung (avec évaluation du niveau de compétences langagières)
GR	Deutsch für die Schule (dans les communes de Thusis, Coire und Davos)
LU	Frühe Sprachförderung (avec évaluation du niveau de compétences langagières)
SH	Projet Sprachliche Frühförderung im Kanton Schaffhausen (uniquement dans la ville de Schaffhouse) (avec évaluation du niveau de compétences langagières)
SO	Projet pilote Deutsch vor dem Kindergarten (projet pilote et lancement sur l'ensemble du territoire)* (avec évaluation du niveau de compétences langagières)
TG	Selektives Obligatorium (sans doute à partir du 01.01.2023) (avec évaluation du niveau de compétences langagières)
VD	Scolarisation des enfants allophones
VS	Programme d'encouragement précoce du langage: accueil en structure d'accueil dès 2021 et programme de développement langagier dès 2022

Tableau 17 : Mesures de professionnalisation

Canton	Désignation de la mesure de professionnalisation
AG	Contribution à la formation continue pour des responsables pour l'encouragement précoce du langage (responsables de groupes de jeux, des structures d'accueil à horaire restreint, professionnels de l'encadrement, familles de jour, etc.)
AR	Formations continues pour le personnel des structures d'accueil, responsables de groupes de jeux, familles de jour
BL	Contribution au cursus de formation continue für Fachpersonen im Bereich frühe Sprachförderung
BS	Cursus Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch de l'école professionnelle de Bâle
FR	Renforçons le réseau des acteurs de l'encouragement précoce !
FR	Formations continues pour le personnel des structures d'accueil
LU	Formations continues bénéficiant d'un financement partiel Frühe Sprachförderung
NW	Projet Sprach- und Qualitätsförderung in Spielgruppen, Projekt Doppelleitungen (l'encouragement du langage précoce et qualité dans les groupes de jeux avec deux animateurs présents)
OW	Formation continue pour animateurs de jeux : Weiterbildung für Spielgruppenleitende
SG	Contribution au cursus de formation continue Weiterbildungsangebot für frühkindliche Bildung, Fokus Mehrsprachigkeit und Integration
SG	Contribution au cursus de formation continue pour les animateurs de jeux
SG	Contribution au cursus de formation continue pour les animateurs de jeux et pour le personnel des structures d'accueil : Praxisbegleitung für Spielgruppen und Kitas
SO	Contribution au cursus de formation continue Lehrgang frühe sprachliche Förderung » de l'école professionnelle de Bâle
SZ	Contribution au cursus de formation continue pour animateurs de jeux des structures d'accueil à horaire restreint
TG	Formation continue pour les animateurs de jeux : Frühe Sprachbildung entwickeln in Spielgruppen von Thurgauer Gemeinden (FSE-Gemeinden) 2020-2022
TG	Formation continue pour les animateurs de jeux : Frühe Sprachbildung entwickeln in Spielgruppen (FSE-Spielgruppen) 2020-2022 »
UR	Formation continue pour les animateurs de jeux et les responsables des structures d'accueil : Weiterbildung von Leitenden von Kitas und Spielgruppen
VS	Formation continue du personnel des structures d'accueil (Programme Parle avec moi – développement langagier) dès 2022
ZG	Offre de formation continue Frühe Sprachförderung – Kommunikation und Interaktion de la Haute école pédagogique de Zoug (contribution financière pour les animateurs de jeux)

Canton	Désignation de la mesure de professionnalisation
ZH	Offre de formation continue pour les professionnels (malettes de formation continue, webinaires)
ZH	Offre de formation continue pour les responsables

Tableau 18 : Offres d'information, de conseil ou de soutien

Canton	Désignation de l'offre d'information, de conseil ou de soutien
AG	Praxisbeispiele zur Frühen Sprachförderung aus dem Kanton Aargau
AG	Orientierungshilfe zur Frühen Sprachförderung für Gemeinden zur frühen Sprachförderung in Spielgruppen, Kitas und Tagesfamilien
AR	Spielgruppenstrukturen fit machen
BL	Leitfaden frühe Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund
BL	Kinder wollen reden. Sprache ist wichtig. So helfen Sie Ihrem Kind. Informationen für Eltern und Erziehungsberechtigte
BS	Brochure « Frühe Deutschförderung » contenant des informations sur l'obligation de participation en douze langues
LU	Séances d'information, échange annuel Frühe Sprachförderung et échange dans le cadre du Teilnetzwerk Frühe Förderung für Gemeinden
LU	Modelle zur Umsetzung der Frühen Sprachförderung
LU	Qualitätsstandards zur Durchführung der Frühen Sprachförderung für Gemeinden
SG	Sprich mit mir und hör mir zu
SG	Module Eltern-Bildung de la Haute école pédagogique de Saint-Gall
SG	Guide pratique collaboration avec les parents pour l'encouragement précoce du langage : Praxisheft Zusammenarbeit mit Eltern in der Sprachförderung
SO	Sprachförderung in Spielgruppen und Kitas, Qualitätsleitfaden der FHNW
TG	Sensibilisierung Sprachbildung
TG	Stärkung der Spielgruppen
VS	Matériel éducatif « Entre nous » pour favoriser la communication avec les familles allophones
ZG	Brochure « sprich mit mir »
ZH	Lerngelegenheiten bis 4 (petits films à l'intention du personnel éducatif et des parents)
ZH	Frühe Sprachbildung unterstützen, eine Handreichung für die Praxis
ZH	kjz Kinder wollen reden. Sprache ist wichtig. So helfen Sie Ihrem Kind.