

# **"Vraiment c'était un moment très riche": Apprendre à analyser des interactions langagières en contexte de travail et de formation**

**Laurent FILLIETTAZ & Marianne ZOGMAL**

Université de Genève

In recent years, early language promotion programs have become very popular in early childhood institutions. However, the outcomes and sustainability of such programs cannot be secured unless issues related to the continuing education of staff members are seriously taken into consideration. Based on these premises, this article presents a training methodology aligned with the principles of video-based interaction analysis, implemented in the canton of Geneva in connection with a program entitled Parle avec moi (PAM). An analysis of empirical data collected during training sessions involving a group of experienced early childhood educators highlights the various types of knowledge about language that are used during collective analysis sessions, and the dynamic transformation of perspectives observable as professionals interact about the situations they encounter at work. More globally, this approach also questions the relations of continuity or tension that might arise in this training context between different theoretical constructs about language, how it can be used and acquired.

## **1. Introduction**

Les institutions de la petite enfance offrent depuis de nombreuses années un terrain propice à la mise en place de programmes d'intervention précoce sur l'acquisition du langage oral. Au cours de ces dernières années, ces programmes se sont multipliés, non seulement aux États-Unis (Ramey & Campbel 1984), mais aussi en France (Zorman et al. 2011) et surtout en Suisse, où ils ont connu une forte expansion (Grob et al. 2014; Hofmann et al. 2008; Sticca et al. 2013; Tschumper et al. 2012). Dans le canton de Genève, deux programmes sont actuellement menés en parallèle, qui visent à soutenir les capacités langagières précoces des enfants au moyen d'actions de formation ciblées en direction du personnel éducatif: le programme Parle avec Moi (PAM) et le programme Cap-Lang (Sales-Cordeiro et al. 2020; Zogmal & Filliettaz à paraître).

En dépit de leurs particularités, ces programmes trouvent leur justification et leur pertinence dans des démarches de lutte contre la discrimination et les inégalités sociales (Horwitz & al. 2003; Sachse & Suchodoletz 2009). Dans une société caractérisée par la mixité culturelle, le plurilinguisme et les flux migratoires, un postulat d'encouragement précoce pour tous est souvent avancé comme un moyen de prévention nécessaire contre la ségrégation, la discrimination et la lutte contre le décrochage scolaire (Buholzer 2012). Dans ce contexte, les institutions de la petite enfance sont reconnues comme des espaces au sein desquels "des impulsions déterminantes peuvent être données

au développement cognitif, émotionnel, moteur, linguistique et social d'un enfant" (ibid.: 3).

Pourtant, si ces programmes d'encouragement précoce au langage font à certains égards l'objet d'un véritable engouement et s'ils tendent à se disséminer, il importe aussi de noter qu'ils font face à des enjeux et des controverses nombreuses voire croissantes (Ben Soussan & Rayna 2018). On reproche parfois à ces programmes leur caractère normatif, relevant d'une logique de "formatage" et d'une absence de prise en compte des rythmes spécifiques à l'acquisition du langage. Les effets bénéfiques de ces programmes sont aussi contestés, en raison notamment de la faiblesse de leur échantillon et de la difficulté d'en reproduire les résultats. Enfin, la place donnée aux professionnels de l'éducation de l'enfance dans ces programmes d'intervention précoce pose parfois question. Le risque existe d'inscrire la démarche d'intervention dans une forte asymétrie d'expertise entre la communauté des chercheurs et celle des professionnels et à reléguer les praticiens de l'éducation de l'enfance à de simples "exécutants".

Dans ce champ à la fois prometteur et fortement débattu de programmes de stimulation langagière précoce en contexte institutionnel, un principe de vigilance s'impose: celui de ne pas oublier l'adulte au prétexte de mettre l'enfant au centre des préoccupations. Car c'est là une évidence issue d'observations récentes et réitérées: les enjeux de formation professionnelle ne peuvent pas être écartés des démarches d'interventions langagières, au risque de les amputer d'une part substantielle de leur sens et donc de leur chance de succès. Comment former les professionnels à l'enrichissement des environnements langagiers des enfants? Comment les accompagner dans ces changements? Comment gérer les dynamiques collectives et institutionnelles que cela suppose? Quels savoirs et savoir-faire s'agit-il de produire et de transmettre pour agir durablement et efficacement dans ce champ? Quelle est la place des chercheurs et des spécialistes du langage dans cette perspective?

A l'évidence, ces questions ne relèvent pas strictement des champs de la psychologie du développement du langage, de la linguistique appliquée ou de la didactique des langues. Elles relèvent pour une part de celui de la formation des adultes et ne trouvent de réponses qu'à condition de prendre au sérieux le fait que les professionnels eux aussi doivent apprendre et se développer pour soutenir les enfants dans leurs acquisitions. Ce sont ces quelques idées que cet article vise à illustrer en montrant comment, dans le cadre d'un programme d'encouragement précoce à l'acquisition du langage en contexte institutionnel, une intervention à caractère psycholinguistique a été complétée d'un dispositif de formation d'adultes, visant à accompagner les équipes éducatives dans leur capacité à faire de leur pratique professionnelle un objet d'analyse collective.

Dans les paragraphes qui suivent, nous commençons par présenter ce programme d'intervention et de formation, avant d'exposer les principes qui

sous-tendent les activités proposées aux professionnels à l'occasion de leur formation continue. Pour suivre, nous présentons des traces empiriques de ces activités, dans lesquelles un groupe d'éducatrices apprend à porter un regard analytique sur les interactions menées avec les enfants. L'analyse de ce matériau nous permet d'une part de mettre en évidence les représentations qui circulent à propos du langage au sein du groupe en formation, et d'autre part d'objectiver les transformations qui s'opèrent au sein du groupe à propos des postures professionnelles endossées par les participants. Cette analyse nous amène enfin à questionner la pluralité des domaines de connaissance nécessaires à la construction d'une posture professionnelle langagière et le rôle de la formation dans ce processus de mise en visibilité.

## **2. Soutenir les capacités langagières à l'âge préscolaire: de l'intervention à la formation**

Le programme d'intervention et de formation "Parle avec moi" (PAM) s'est mis en place dès 2014 à l'initiative des responsables du Service petite enfance de la Ville de Vernier (Suisse) afin de lutter contre les inégalités sociales et économiques dans leur municipalité. A la demande du Service de la petite enfance, une formation théorique portant sur le développement linguistique est d'abord proposée à l'ensemble des professionnel·le·s des structures d'accueil par l'Équipe 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 dans les structures d'accueil. Il est composé pour partie par des directions des structures d'accueil, et par des éducatrices de l'enfance qui revêtent la fonction de "référente PAM", nouvellement créée. Ce groupe, accompagné par une logopédiste, engage différentes démarches au sein des équipes éducatives, qui se concrétisent, notamment, par la rédaction d'un "guide pédagogique" à l'intention des professionnels, par la production de "grilles d'observation des enfants" et par la création d'activités éducatives centrées spécifiquement sur le développement du langage.

Les transformations progressives du projet PAM renforcent la fonction des éducatrices "référentes" du programme. Leur descriptif de fonction stipule que les tâches des référentes consistent à former et informer les équipes éducatives et les nouveaux collaborateurs, à observer et conseiller les collègues et à être garantes du matériel PAM. Ce descriptif de fonction montre que les tâches des référentes PAM ne se focalisent pas principalement vers les enfants, mais vers une dimension de formation et d'accompagnement des équipes éducatives. Ce sont ainsi les référentes PAM qui, en 2017, formulent une demande concernant

une deuxième phase du programme d'intervention, orientée vers le développement de leurs compétences dans l'accompagnement de leurs collègues.

En 2017, le Service de la petite enfance de la Ville de Vernier adresse une demande de formation d'adultes à l'équipe *Interaction & Formation* de l'Université de Genève, avec l'objectif de contribuer à la pérennisation du programme PAM au moyen d'une formation des "référentes". Il s'agit d'accompagner les éducatrices endossant une fonction de référente dans leurs tâches de transmission, de mise en œuvre et de diffusion des contenus pédagogiques liés au programme.

Suite à une analyse de la fonction de référente PAM impliquant les professionnelles elles-mêmes, l'équipe des formateurs et les responsables du Service de la petite enfance conviennent de proposer un dispositif de formation focalisé sur les activités d'analyse de films vidéo. Ceci aboutit à la mise en place d'une formation à l'analyse des interactions éducatives dans le champ du "langage", dont les principes théoriques et méthodologiques sont présentés ci-après.

### **3. La formation par l'analyse collective des interactions**

Le dispositif proposé pour former les "référentes" du programme PAM vise un développement de leur capacité à analyser et faire analyser par d'autres les processus d'interaction observables au sein des institutions de la petite enfance. Ce dispositif est fondé sur un double postulat selon lequel a) la compétence langagière ne se réduit pas à des phénomènes phonologiques, lexicaux et syntaxiques mais relève d'une forme complexe et intégrée de "compétence interactionnelle", b) cette compétence interactionnelle est susceptible de se développer à l'âge adulte par des démarches d'analyse collective portant précisément sur l'observation outillée de processus interactionnels. Ces postulats sont précisés ci-dessous.

Le concept de compétence interactionnelle a fait récemment son apparition dans le champ de la linguistique appliquée, en se basant notamment sur les principes de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Mondada 2006; Pekarek Doehler 2005, 2006; Pekarek Doehler et al. 2017). Ce concept émane d'une discussion critique de la compétence en langue, telle qu'elle est fréquemment véhiculée dans une tradition grammaticale ou communicationnelle. Young et Miller (2004: 520) définissent ainsi la compétence interactionnelle comme l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales. Ces savoir-faire comprennent notamment la manière dont les participants organisent collectivement les activités, délimitent des étapes de leur déroulement, gèrent l'organisation des tours de parole, orientent leur attention, introduisent de

nouveaux topics, construisent des rôles, choisissent des registres de formulation spécifiques, etc. Les compétences interactionnelles ne se réduisent pas à des réalités strictement verbales relevant du seul code linguistique mais incluent et intègrent un ensemble plus vaste de réalités sémiotiques dites multimodales qui peuvent servir de ressources à des fins pratiques de coordination dans l'action. A ce titre, les phénomènes relevant de la prosodie, de la gestualité, de la proxémie et plus généralement de la corporéité et de la matérialité font partie intégrante du champ d'étude de la compétence d'interaction (Mondada 2017).

En prolongement de cette observation, il est postulé ici que la posture analytique centrée sur l'étude des processus interactionnels ne constitue pas l'apanage des seuls chercheurs en sciences du langage. Elle est susceptible au contraire de devenir un objet transposable en contexte de formation et un moyen pour les adultes non plus seulement de mobiliser des compétences interactionnelles, mais encore de les développer au moyen de pratiques réflexives. C'est à ce titre que la méthode d'analyse des interactions est susceptible de constituer à la fois un objet de recherche mais également une méthode de formation (Filliettaz 2018). Au cours des années passées, différentes expérimentations ont été menées dans ce sens, et qui ont visé à former des professionnels à des méthodes d'observation et d'analyse d'interactions multimodales accomplies en contexte de travail. Conduites notamment dans les domaines de l'éducation de l'enfance (Durand & Trébert 2018; Garcia & Filliettaz 2020; Trébert & Durand 2019; Zogmal & Durand 2020), ces démarches ont visé, au moyen d'une "éthique de la collaboration", à accompagner des professionnels à l'identification et au développement de leurs compétences d'interaction au moyen d'une pratique réflexive outillée par l'utilisation de données audio-vidéo en formation.

Sur le plan opérationnel, la mise en œuvre de démarches d'analyse collective de données interactionnelles en formation suppose l'accomplissement successif de différentes phases d'activités. La *phase initiale* consiste en un important travail de préparation, lors duquel un "groupe d'analyse de l'interaction" (Durand & Trébert 2018) est constitué et les conditions d'un partenariat négociées entre des chercheurs-formateurs et un groupe de professionnels. Une fois les conditions initiales satisfaites, débute la *phase d'instruction*, lors de laquelle les participants acquièrent des connaissances à propos de la problématique de l'interaction et de ses conditions d'analyse. C'est aussi durant cette phase d'instruction que sont transmises des méthodes en matière de recueil de données audio-vidéo, de production des transcriptions et de postures d'analyse visées. Suit une *phase d'expérimentation* de la démarche d'analyse par les membres du groupe. Lors de cette phase, chaque participant formule un "problème pratique" qu'il rencontre dans son activité, qui a trait à la conduite des interactions, et qu'il souhaite aborder dans la formation. Il identifie ensuite une séquence filmée qu'il aura lui-même réalisée ou qui aura été mise

à sa disposition, en produit une transcription et la soumet à une pré-analyse individuelle qu'il élabore en l'absence des autres participants, dans les "coulisses" de la formation. Il soumet ensuite sa séquence et son analyse à l'ensemble du groupe. Après l'expérimentation de la démarche d'analyse par l'ensemble des membres du groupe, prend place une dernière phase de travail; celle de la *synthèse* et de la *dissémination*. A cette étape du processus, le produit des analyses est reformulé de manière consensuelle par les membres du groupe et les chercheurs-formateurs, en vue d'animer conjointement une séance de restitution à un collectif élargi, dans une logique de partage d'expérience et de constitution de ressources collectives au sein des institutions.

#### **4. L'analyse collective d'un "bain de langage"**

Nous proposons dans cette section une étude de cas, qui illustre concrètement comment le dispositif d'analyse collective de l'interaction a été mis en place au sein du projet PAM, dans le but de former les éducatrices à l'endossement de leur rôle de "référente" et à la conduite de démarches d'ateliers d'analyse de pratiques au sein des collectifs de travail. La formation proposée aux "référentes" a été entièrement filmée et enregistrée à des fins de recherche et nous en étudions ici quelques extraits.

La situation qui fonde cette étude de cas concerne la phase d'expérimentation du dispositif de formation. A ce stade, chaque participante fait l'expérience d'une démarche d'analyse de l'interaction et soumet un extrait de travail préalablement filmé et retranscrit au regard des autres participantes du groupe.

La situation qui retiendra ici notre attention concerne la démarche d'analyse proposée et conduite par une des participantes du groupe, Catherine, à un groupe de cinq autres participants, dont le formateur. La situation identifiée et analysée par Catherine concerne un "atelier PAM", c'est-à-dire un atelier figurant dans le répertoire des activités élaborées à des fins d'enrichissement des environnements langagiers des enfants au sein des institutions d'accueil. L'activité est identifiée sous l'appellation "le bain du bébé" et se déroule avec des objets matériels prévus par les référentes PAM en complément du matériel repris par le projet "Parler Bambin". Il s'agit pour les enfants de donner le bain à une poupée et pour les éducateurs de les accompagner dans la verbalisation de leur activité. En particulier, l'activité doit permettre un développement du lexique en invitant les enfants à nommer les parties du corps qu'ils nettoient à l'aide d'une éponge.

Préalablement à la séance de formation, Catherine a filmé une séquence dans laquelle elle anime cet atelier "bain du bébé" avec deux enfants non francophones âgés de deux ans et demi environ. L'un est d'origine érythréenne (BEN), l'autre d'origine albanaise (NOE). Lors du film, d'une durée totale de quinze minutes, Catherine (CAT) est assise entre les deux enfants et distribue

son attention alternativement sur l'un et l'autre. Elle verbalise les activités des enfants qu'elle observe et les invite à nommer les parties du corps du bébé en pointant tour à tour son propre corps, celui des poupées et celui des enfants participant à l'activité.

En vue de la séance collective d'analyse de l'interaction, Catherine a identifié un extrait d'une durée de 2 minutes, pour lequel elle a produit une transcription et une préanalyse individuelle. L'extrait sélectionné montre comment Catherine interagit à la fois avec Beny (BEN) et Noé (NOE), et comment elle utilise les participants pour pointer les parties de leur corps. Le jour de la formation, Catherine présente son film et sa transcription à un groupe de quatre collègues éducatrices et un formateur (FOR). Les participants au groupe d'analyse sont disposés autour d'une table et assistent à des projections réitérées de la séquence filmée.

Dans les paragraphes qui suivent, nous proposons de restituer quelques épisodes des pratiques de co-analyse auxquelles a donné lieu la séquence d'interaction présentée par Catherine. Ces épisodes sont chronologiquement ordonnés et permettent de saisir certains moments clés du travail d'analyse mené collectivement. L'étude de ces quelques épisodes vise à mettre en évidence les représentations qui circulent au sein du groupe à propos du langage et de son utilisation. Elle doit permettre également de saisir d'éventuelles transformations de points de vue au cours de la séance d'analyse et les effets de ces transformations sur les postures professionnelles langagières des participants. Plus généralement, ce sont ainsi les processus d'apprentissage de la démarche d'analyse des interactions qui pourront être mis en lumière.

#### 4.1 *"C'était un moment très riche"*

Le premier extrait retranscrit ci-dessous prend place dans la première moitié de la séance de co-analyse, au moment où Catherine présente au groupe le produit de ses propres observations sur la séquence filmée. Préalablement à cet extrait, Catherine a introduit la séquence et explicité ses objectifs pédagogiques. Elle a ensuite projeté une première fois le film, avant de distribuer aux autres participants la transcription qu'elle a réalisée de la séquence. Après un temps de travail individuel sur la transcription, le groupe procède à un deuxième visionnement du film. La transcription ci-dessous suit cette deuxième projection. Catherine y rappelle ses objectifs et livre au groupe le produit de sa propre analyse de l'interaction menée avec les deux enfants.

(1) Extrait « *c'était un moment très riche* » (14:18 – 16:56)<sup>1</sup>

1. CAT: donc euh: .. alors en fait je vais je vais vous dire ce que moi j'en ai pensé/ ce que j'ai interprété/ et:: et vous décrire aussi plus l'activité\ .
2. donc moi c'est une activité où il y a eu beaucoup de plaisir pour les enfants/ . dans le sens euh là c'est un tout petit extrait mais ça a duré dix minutes/ après on a même sorti les habits euh des des des poupées pour les rhabiller/ vraiment c'était un moment très +très riche/+ .
3. il y avait des échanges verbaux/ non verbaux/ . alors Beny c'est vrai que sur cette séquence il parle pas beaucoup/ Noé a peu parlé alors qu'il pourrait parler un petit peu plus/
4. donc ça on pourra aussi réfléchir pourquoi/ peut-être que ma façon de de m'adresser ou comme ça peut-être a fait qu'ils n'avaient pas forcément à répondre/ donc ça on pourra échanger/ euh et les enfants ont pu manipuler jouer donc euh . je trouvais que c'était une bonne activité de plaisir\ .  
[...]
5. donc c'était une activité euhm où on était assis autour de la table/ avec un positionnement justement à la hauteur des enfants/ . Noé avait choisi de rester debout/ . euhm Beny à ma droite/ Noé à ma gauche/ ils pouvaient se voir ils avaient le matériel devant eux/ .
6. et puis le niveau du langage justement entre les deux enfants n'est pas le même/ . les deux enfants ne sont pas de langue maternelle française/ donc ti tigrin- °j'arrive jamais le dire ce mot\° tigrinya/ pour Beny et albanais pour Noé/ .
7. ils ont deux ans et quatre mois et deux ans et neuf mois/ . Noé montre plus de compétences dans la production de mots même si dans cette séquence il parle très peu/ et Beny euh ben n'aura pas beaucoup parlé même pas du tout dans dans cette séquence-là\ ..

Ce début de démarche d'analyse est pris en charge par CAT, qui, dans un préambule métadiscursif, commente la teneur des commentaires qu'elle s'apprête à formuler à l'attention du groupe ("je vais vous dire ce que moi j'en ai pensé, ce que j'ai interprété, et vous décrire aussi plus l'activité", l.1). Comme on peut le voir, ses commentaires sont catégorisés à la fois sur le registre d'objets de pensée, de formes interprétatives et d'une description de l'activité.

Dans ce premier mouvement analytique, on observera que la situation filmée est appréhendée à travers des catégories relativement générales. CAT décrit la situation sur le registre du plaisir (l.2), de sa durée (l.2), de ses composantes à la fois verbales et non verbales (l.3). Ces éléments convergent vers une appréciation globalement positive des interactions accomplies: "vraiment c'était un moment très très riche" (l.2); "je trouvais que c'était une bonne activité de plaisir" (l.4).

Un autre aspect explicité par CAT réside dans les propriétés spatiales et matérielles de l'activité réalisée avec le groupe d'enfants. La position de l'adulte est repérée ("on était assis autour de la table avec un positionnement justement à la hauteur des enfants", l.4), tout comme celle des enfants ("Noé avait choisi de rester debout, euhm Beny à ma droite, Noé à ma gauche") et leurs rapports à l'environnement matériel ("ils pouvaient se voir ils avaient le matériel devant eux", l.5).

---

<sup>1</sup> Les conventions de transcription sont explicitées en fin d'article, dans les Annexes.

Mais surtout, ce sont les comportements langagiers des enfants qui donnent lieu à un nombre important de commentaires. CAT relève à ce propos la rareté du langage produit par les deux enfants (I.3). Elle catégorise les enfants par leur "niveau de langage" et en fonction de leur langue d'origine, respectivement le tigrinya pour Beny et l'albanais pour Noé (I.6). Enfin, elle effectue un diagnostic comparatif des compétences langagières des enfants, fondé sur la "quantité de parole" produite (I.7).

A ce stade de la démarche d'analyse, les actions de l'éducatrice sont relativement peu thématiques. A l'exception d'une interrogation anticipatoire ("peut-être que ma façon de m'adresser ou comme ça peut-être a fait qu'ils n'avaient pas forcément à répondre, donc ça on pourra échanger", I.4), ce sont principalement les comportements des enfants qui viennent alimenter les commentaires produits par CAT à propos de l'interaction observée.

#### 4.2 *"Le langage on l'entend beaucoup de ma part"*

Le deuxième extrait retranscrit ci-dessous prend place quelques minutes plus tard, au moment où la démarche d'analyse s'élargit à l'ensemble du groupe engagé dans la formation. A ce moment, CAT termine son analyse personnelle et s'ouvre aux commentaires des autres éducatrices présentes, en particulier Monique (MON) et Lucie (LUC):

##### *(2) Extrait "le langage on l'entend beaucoup de ma part" (21:25 – 22:40)*

8. CAT: alors effectivement euh le langage on l'entend beaucoup de ma part/  
((rire)) voilà dans l'idée de mettre des mots sur des actions/ ((rire)) on y retrouve/ . mais c'était mon but premier aussi de mettre en place cette activité pour stimuler le langage/
9. MON: et est-ce que tu penses que tu es arrivée à ton but/
10. CAT: alors je pense que dans la répétition des mots qui sont souvent amenés je pense que ils l'ont pas prononcés mais en fait l'enfant a besoin de répétition/ pour mémoriser un mot\ donc c'est pour ça que on entend beaucoup JAMbe voilà les mots qui sont répétés et mon but était qu'ils entendent/ pour pouvoir peut-être à un moment
11. MON: assimiler
12. CAT: les intégrer les assimiler\
13. LUC: en tout cas t'as essayé de dire qu'est-ce que c'est: y a jamais de réponse
14. CAT: alors oui parce que l'idée de faire les questions ouvertes/ . mais j'avais pas de réponse donc pour finir c'était plus la recherche avec des question fermées et des acquiescements/ ou ou des: ouais plus le fait qu'ils entendent des réponses que: qu'ils en donnent/
15. LUC: mhm\

A la différence de l'extrait (1), les commentaires analytiques échangés dans ce deuxième extrait thématisent fortement l'activité de l'éducatrice au moment d'animer l'atelier avec les enfants. Ces commentaires portent d'abord sur la quantité de langage produit par CAT ("alors effectivement euh le langage on l'entend beaucoup de ma part", I.8) et sur sa fonction de verbalisation de l'action des enfants ("dans l'idée de mettre des mots sur des actions", I.8). Ces productions langagières sont perçues comme alignées avec les objectifs de l'activité ("mais c'était mon but premier aussi de mettre en place cette activité

pour stimuler le langage", l.8). Elles sont également catégorisées par leur caractère répétitif (l.10), et comme plaçant les enfants dans des positions de récepteurs des verbalisations produites par l'adulte (l.10-12). Enfin, CAT montre également une capacité à discriminer différentes sortes de questions dans les propos qu'elle adresse aux enfants. En particulier, elle convoque une distinction entre des questions ouvertes ou fermées (l.14).

Dans ses commentaires analytiques, on observera aussi qu'à ce stade de la démarche d'observation du film, CAT fait référence à des connaissances théorisées sur le langage et son acquisition par les enfants: "en fait l'enfant a besoin de répétition pour mémoriser un mot" (l.10). Plus généralement, elle convoque dans son discours des catégories à propos du langage qui relèvent d'une perspective cognitive et psycholinguistique. Le langage est appréhendé ici dans sa dimension lexicale et de verbalisation du monde ("mettre des mots sur des actions"); les interventions de l'adulte sont catégorisées comme une "stimulation du langage" et les effets de la verbalisation sont appréhendés à l'aune des processus de "mémorisation" (l.10), "d'assimilation" (l.11) et d'"intégration" (l.12). L'éducatrice fait ici entendre dans ses commentaires des discours produits par d'autres acteurs, et qui renvoient aux attitudes PAM préconisées dans le cadre des formations suivies antérieurement, au moment de la mise en place du programme PAM par l'équipe de psycholinguistes, consistant à "verbaliser" et à "nommer". Cet effet de polyphonie énonciative est d'ailleurs implicitement marqué dans le discours de CAT, par les rires qu'elle produit au moment de faire référence à ses objectifs au sein de l'atelier (l.8).

A ce stade de la démarche, les commentaires analytiques exprimés par CAT ne résultent pas seulement de son point de vue, mais ils sont aussi confrontés aux points de vue d'autres participants et procèdent d'une construction collective. Ces contributions des autres éducatrices présentes se concrétisent ici tantôt sous la forme de questions ("et est-ce que tu penses que tu es arrivée à ton but? ", l.9), de co-énonciations (l.11) et de commentaires analytiques produits en vue d'alimenter le travail d'analyse: "en tout cas, t'as essayé de dire qu'est-ce que c'est y a jamais de réponse" (l.13). On observera à ce propos que ces commentaires présentent une sensibilité au caractère séquentiellement ordonné de l'interaction, dès lors qu'ils ne perçoivent plus seulement les comportements verbaux de l'éducatrice comme des actions isolées, mais comme des productions interdépendantes avec les comportements des enfants, ou plus exactement l'absence de tels comportements.

### 4.3 *"J'aurais peut-être pu les mettre côte-à-côte"*

La suite de la démarche de co-analyse voit se poursuivre des échanges de points de vue entre les éducatrices à propos de la conduite par CAT de l'atelier du bain du bébé. A un moment donné, CAT fait remarquer qu'elle perçoit ses actions comme trop intrusives à l'égard des enfants ("mais c'est vrai que là

j'étais trop intrusive"). Pour étayer cette impression, le groupe procède au revisionnement d'un très court extrait de la séquence, lors duquel on voit CAT pointer successivement le nez et l'œil de Beny pour l'inviter à verbaliser ces parties de son corps. Au moment où CAT avance son doigt en direction des yeux, Beny effectue un mouvement brusque de recul. Le groupe s'interroge alors sur la cause de ce recul et la signification partagée ou pas du geste de pointage de l'éducatrice.

(3) "j'aurais peut-être pu les mettre côte à côte" (29:24 – 31:15)

16. CAT: y a pas d'approche avec l'oeil/ ((rire)) le nez il a entendu\ il l'a vu sur le bébé il l'a vu sur moi/ ((pointe son nez avec l'index)) et après je me suis approché de lui mais l'oeil/  
 17. MAR: c'était peut-être lui qui aurait mis de l'eau dans les yeux/  
 18. CAT: oui oui mais en fait j'ai pas montré ni le mien ni sur le- +ta: ta:+ ((pointe son index en avant)) et je pense qu'est-ce qu'elle me fait/ ((mime le geste de se reculer))  
 19. DEN: c'est vrai qu'il regarde beaucoup quand tu montres sur le bébé/ il regarde sur le bébé en fait\ . et quand tu montres sur toi/ . il te regarde pas vraiment il est . intéressé par le bébé donc c'est vrai que si toi t'avais aussi un bébé/ je pense que ouais ça passerait mieux/  
 20. CAT: ouais/ . y a un objet un peu de transition/  
 21. DEN: un bébé sur le sien/ parce que y a y a un objet de transition\  
 22. CAT: voilà après c'est vrai que là je l'interpétais pour qu'il y ait le regard pour être sûr qu'on avait le regard sur la même chose/ parce que quand il regarde le bébé/ là quand je montre mon nez/ ((pointe le bout de son nez avec son index)) je me rends mieux compte s'il regarde mon nez que s'il regarde mes pieds/ ou le bébé ça restait très vaste pour cibler le nez les yeux/ (4 sec.)  
 23. LUC: moi y a une chose que je fais quand mon objectif est de créer du lien entre les enfants/ . pour ceux qui sont d'accord/ c'est que nous on a des salles dans lesquelles on peut aller pour les ateliers et c'est des chaises d'adultes\ . et ceux qui sont d'accord en fait je les mets les deux sur la chaise\ donc ils sont ((mime la posture serrée)) proches/ ((rire))  
 24. CAT: tout serrés/  
 25. LUC: mais du coup ça crée autre chose/ ça crée une intimité ça crée une complicité qui se retrouve après dans la salle/ quand ils retournent/ euhm et c'est assez sympa et là je me dis dans la disposition dans ta ta place physique/ entre les deux/  
 26. CAT: ouais ben je crée plus du lien/  
 27. LUC: alors bon ben ça crée de l'observation après ça dépend ce qu'on veut hein\ mais:  
 28. CAT: mais j'aurais peut-être pu les mettre côte à côte/ ouais/ ((écrit dans son cahier))

Comme le montre la transcription ci-dessus, le revisionnement de l'extrait du film permet au groupe de mener une analyse approfondie de cet épisode de l'activité. Cette analyse met en évidence une différence de méthode adoptée par CAT au moment de thématiser le "nez" et "l'œil". Pour faire référence au nez, elle procède de manière progressive, en pointant d'abord le nez du bébé, le sien, puis celui de Beny: "y a pas d'approche avec l'œil, le nez il a entendu, il l'a vu sur le bébé il l'a vu sur moi" (l.16). Mais pour faire référence à l'œil, elle pointe immédiatement de l'index en direction de l'œil de Beny. L'effet de surprise qui résulte de cette action est montré dans l'espace de la formation par un dialogue rapporté de CAT, qui incarne dans la démarche d'analyse les actions accomplies et les états de pensée de l'enfant (l.18). Elle rejoue pour ainsi dire

la scène par des gestes, des actes de langage potentiels et des postures corporelles.

Les autres membres du groupe envisagent des alternatives possibles à la méthode employée par CAT dans son activité. Monique (MON) énonce que Beny aurait pu mettre de l'eau sur l'œil du bébé pour attirer son attention sur cette partie du corps (l.17). Denise (DEN) à son tour propose à CAT de montrer les parties du corps sur la poupée plutôt que sur son propre visage (l.19). Elle conseille à CAT d'utiliser sa propre poupée au titre d'un objet de transition à des fins de pointage (l.19). Mais CAT voit des avantages à pointer les parties du corps sur son propre visage, dès lors que l'observation de ces gestes de pointage par l'enfant permettent de construire avec celui-ci un contact visuel: "voilà après c'est vrai que là je l'interpellais pour qu'il y ait le regard pour être sûr qu'on avait le regard sur la même chose, parce que quand il regarde le bébé, là quand je montre mon nez, je me rends mieux compte s'il regarde mon nez" (l.22).

Dans ce processus d'observation du film et de négociation, le groupe construit collectivement un savoir-faire qui dépasse largement la compétence lexicale de verbalisation d'une partie du corps, et qui consiste à faire comprendre à l'enfant une action de pointage. Ce qui est engagé ici relève d'un savoir-faire éminemment incarné et situé, qui résulte d'une combinaison de ressources multimodales, et qui engage, notamment, des gestes indexicaux, des orientations visuelles, des manipulations d'objets et bien sûr des actions langagières. La compétence à produire une telle action de pointage est largement dépendante de l'organisation de l'espace et de la position des participants. Elle repose sur des processus attentionnels et la manière dont ils peuvent être sémiotisés à l'aide de différentes ressources. Et enfin, ils dépendent de la possibilité d'être repérés par l'enfant et donc des processus d'intercompréhension engagés dans l'interaction. En d'autres termes, il apparaît que l'observation partagée et réitérée du film, tout comme les échanges à son propos, permettent au groupe de produire une perception à la fois renouvelée et enrichie de l'intervention éducative comme relevant d'une action située et multimodale et non plus seulement comme une opération cognitive de désignation linguistique d'un référent au moyen d'une unité lexicale.

Les discussions du groupe se poursuivent sur le registre des conseils et du partage d'expérience. En ligne 23, une autre participante à la formation, Lucie (LUC), évoque une méthode qu'elle emploie dans son institution pour créer de la complicité et de l'intimité entre deux enfants à l'occasion d'ateliers de langage: "moi y a une chose que je fais quand mon objectif est de créer du lien entre les enfants [...] ceux qui sont d'accord en fait je les mets les deux sur la chaise, donc ils sont proches" (l.23). Ce partage d'expérience est ratifié par CAT, qui le transpose à sa propre situation et qui le reformule comme une piste possible pour la conduite de sa propre activité: "mais j'aurais peut-être pu les mettre côte à côte" (l.28). Ici aussi, l'observation du film et la dynamique des échanges

permettent au groupe de prendre conscience de la dimension proxémique des interactions et de leur caractère spatialement et matériellement ancré. L'analyse ne porte pas uniquement sur la "relation individuelle" préconisée dans le "guide pédagogique PAM", mais elle prend en compte la dynamique collective de l'interaction observée.

## 5. Conclusion

En dépit de son caractère réduit à quelques courts extraits, l'analyse du matériau empirique présenté ci-dessus montre que lorsqu'elles sont engagées dans une expérience de formation fondée sur les principes d'une analyse collective des interactions, les éducatrices observées dans nos données véhiculent dans leurs échanges un grand nombre de représentations à propos du langage, de son utilisation et de son acquisition. De manière prédominante, les catégories en circulation à propos du langage font référence aux formations en psycholinguistique et aux documents élaborés qui se basent sur des connaissances issues de théories cognitives du développement du langage chez l'enfant. Elles sont fortement orientées vers les dimensions lexicales du langage et conçoivent ce dernier comme une capacité individuelle à s'engager avec des "verbalisations" de l'environnement, que ce soit en production ou en compréhension. Les représentations en circulation au sein des groupes d'analyse de l'interaction font implicitement référence aux principes qui ont guidé la mise en place du programme PAM et la co-conception des ateliers ainsi que des activités qui en relèvent. De ce point de vue, elles sont souvent formulées comme des discours rapportés et inscrivent un effet de polyphonie dans les échanges.

Mais on observera aussi qu'à plusieurs reprises dans les échanges restitués ci-dessus, cette conception cognitive et développementale du langage est enrichie d'autres points de vue, à certains égards plus proches d'une perspective interactionnelle sur la compétence en langue. Les prises de parole observées sont parfois rapportées à leur logique dynamique d'enchaînement séquentiel. Elles s'incarnent non seulement dans leur composante strictement linguistique mais également dans la multitude de ressources sémiotiques par lesquelles elles sont rendues visibles et interprétables. Elles renvoient à des contingences éminemment situées, qui doivent faire l'objet d'une intercompréhension entre les participants. A ce titre, il apparaît que le processus d'analyse lui-même conduit à un enrichissement et une hybridation des représentations en circulation à propos du langage. Au fil des échanges, celui-ci ne se réduit plus seulement à un objet d'apprentissage et de développement, mais il est appréhendé aussi, du moins de manière implicite, comme un moyen d'action et un instrument de coordination.

De manière intéressante, ce qu'il s'agit d'apprendre dans le dispositif de formation mis en place, ce n'est pas seulement à regarder le travail autrement,

mais c'est également la méthode d'analyse à travers laquelle ce regard peut être forgé. Au fil des ateliers d'analyse des interactions, les éducatrices engagées dans le programme PAM apprennent à organiser et à s'approprier la démarche d'analyse elle-même. Elles apprennent à utiliser les ressources disponibles dans l'environnement de formation, telles que les films et les transcriptions effectuées à leur propos. Elles apprennent à préciser les réflexions du groupe au moyen de visionnements réitérés des données filmiques, ou à relancer les échanges sur de nouveaux objets de discussion. En d'autres termes, elles apprennent progressivement à animer des sessions d'analyse, conformément aux pratiques et aux attentes en lien avec leur rôle institutionnel de "référentes" du programme PAM. Ce faisant, elles s'engagent dans un processus de développement de leur propre activité, qui relève d'une logique de formation des adultes. Pour le dire autrement, elles complètent leur identité d'éducatrice d'une posture de formatrice et elles font collectivement l'expérience d'une combinaison et d'une transformation de leurs rôles.

Or les conceptions du langage en circulation au sein de la formation ne sont pas étrangères à ce processus identitaire. La manière dont ces conceptions s'expriment, se combinent et se complètent accompagne un changement de regard que les éducatrices sont susceptibles de porter sur leur propre action. Car pour pouvoir comprendre les pratiques éducatives comme des réalités du travail, il faut pouvoir envisager le langage autrement que comme une stricte aptitude cognitive. Comme le souligne une importante tradition dans le cadre d'une analyse de la "part langagière" du travail et de la formation (Boutet 2008; Filliettaz & Lambert 2019), il importe au contraire d'en percevoir la part agissante et ses usages praxéologiques dans l'écologie singulière des interactions. C'est là un processus à la fois complexe, incertain et parsemé d'obstacles. Mais la qualité de la formation professionnelle des référentes et surtout la durabilité des programmes d'encouragement précoce de l'acquisition du langage en contexte institutionnel nous semblent à ce prix.

## BIBIOPHIE

- Ben Soussan, P. & Rayna, S. (éds.) (2018): Le programme "Parler bébé": enjeux et controverses. Toulouse (Éditions Erès).
- Boutet, J. (2008): La vie verbale au travail. Toulouse (Éditions Octarès).
- Buholzer, A. (éd.) (2012): Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire. Rapport d'évaluation; version succincte. Lucerne (Haute Ecole Pédagogique de Suisse centrale).
- Durand, I. & Trébert, D. (2018): Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens: Un Groupe d'Analyse des Interactions en formation de formateurs. In I. Vinatier, L. Filliettaz & M. Laforest (éds.), L'analyse des interactions dans le travail: outil de formation professionnelle et de recherche. Dijon (Éditions Raison et Passions), 51-76.
- Filliettaz, L. (2018): Interactions verbales et recherche en éducation: principes, méthodes et outils d'analyse. Université de Genève (Carnets des sciences de l'éducation).

- Filliettaz, L. & Lambert, P. (2019): La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale?. *Langage et société*, 168, 15-47.
- Garcia, S. & Filliettaz, L. (2020): Compétences interactionnelles et relations des éducateurs de l'enfance avec les parents: la formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis*, 9(2), 123-138.
- Grob, A., Keller, K. & Trösch L. (2014): *Zweitsprache; Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten*. Basel (University of Basel).
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- Horwitz, S. M., Irwin, J. R., Briggs-Cowan, M. J., Bosson Heenan, J. M., Mendoza, J. & Carter A. S. (2003): Language delay in a community cohort of young children. *Journal of the American Academy of Child- and Adolescent Psychiatry*, 42(8), 932-40.
- Mondada, L. (2006): La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119.
- Mondada, L. (2017): Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, XXII(2), 71-87.
- Patrucco-Nanchen, T. & Delage, H. (2020): Prise en charge collaborative entre logopédistes et éducateurs de la petite enfance: Étude d'un cas clinique. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 164, 21-32.
- Pekarek Doehler, S. (2005): De la nature située des compétences en langue. In J. P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?*. Villeneuve d'Ascq (Presses universitaires du Septentrion), 41-68.
- Pekarek Doehler, S. (2006): Compétence et langage en action. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 9-45.
- Pekarek Doehler, S., Bangerter, A., de Weck, G., Filliettaz, L., Gonzalez Martinez, E. & Petitjean, C. (éds.). (2017): *Interactional competences in institutional settings: From school to the workplace*. Londres (Palgrave Macmillan).
- Ramey, C. T. & Campbell, F. A. (1984): Preventive education for high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project. *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 515-523.
- Sachse, S. & Suchodoletz, W. (2009): Prognose und Möglichkeiten der Vorhersage der Sprachentwicklung bei Kindern mit verzögertem Sprechbeginn (Late Talkers). *Kinderärztliche Praxis*, 80 (5), 318-328.
- Sales Cordeiro, G., Zogmal, M., Franck, J., Alaria, L., Filliettaz, L., Gentaz, E. & Garcia, S. (2020): Soutenir les capacités langagières et littéraciues des enfants à travers le développement professionnel des éducatrices et éducateurs de la petite enfance. *Forum Lecture*, 2001(1), 1-20.
- Sticca, F., Saiger, D. & Perren, S. (2013): *Durchgängige Sprachförderung im Alter von 0 bis 6 Jahren; Massnahmen zur Optimierung der Wirksamkeit und Koordinierung der Sprachförderung aus der Sicht von Fachpersonen aus dem Frühbereich*. Rapport de Pädagogische Hochschule Thurgau und Universität Konstanz.
- Trébert, D. & Durand, I. (2019): L'analyse multimodale des interactions comme ressource pour la formation: Le cas du tutorat dans le champ de l'éducation de la petite enfance. In N. Blanc & V. Rivière (éds.), *Observer la multimodalité en situations éducatives: circulation entre recherche et formation*. Lyon (Éditions ENS), 173-198.
- Tschumper, A., Gantenbein, G., Alsaker, F. D., Baumann, M., Scholer, M. & Jakob, R. (2012): *Schlussbericht primano – Frühförderung in der Stadt Bern: Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis zum Pilotprojekt 2007-2012*. Verfügbar unter: <http://www.primano.ch/index.php?id=59> [26.09.2013].
- Young, R.F., Miller, E.R. (2004): Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.
- Zogmal, M. & Durand, I. (2020): De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle: contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance. *Phronesis*, 9(2), 108-122.

Zogmal, M. & Filliettaz, L. (à paraître). Reconnaître et développer des compétences interactionnelles dans le champ de l'éducation de l'enfance: des interfaces entre recherche et formation. In F. Torterat & B. Azaoui (éds.), *Petite Enfance: initiatives collaboratives en Éducation, en Travail Social et en Animation*. Montpellier (PUM).

Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M., Lequette, C. & Pouget, G. (2011). Parler bambin: un programme de prévention du développement précoce du langage. *ANAE-Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 112-113, 238-245.

## Annexes: Conventions de transcription

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
°	Diminution du volume de la voix
+	Augmentation du volume de la voix
ACCent	Accentuation
(incertain)	Segment dont la transcription est incertaine
XX	Segment intranscriptible
:	Allongement syllabique
-	Troncation
. . . . .	Pauses de durée variable
<u>souligné</u>	Chevauchement dans les prises de parole
((commentaire))	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales