

# Accompagner le développement langagier du très jeune enfant: Une recherche-action-formation dans les structures de petite enfance

**Caroline MASSON & Tiphany BERTIN**

Université Sorbonne Nouvelle & EA 7345 CLESTHIA

Language acquisition in toddlers constitutes a major concern for professionals working in daycare centres. They have knowledge about the main stages of language development but they often reflect upon how to support this process in an efficient manner. This article presents an action and training research programme conducted in Parisian childcare centres. In this project, interactionist linguists and early childhood professionals collaborate to describe specific features of adult-child interactions. We work together to highlight language practices which enhance child language development. Our analyses are based on video data recorded in daily activities. The discussion deals with the development and awareness of these professional support practices.

## 1. Introduction

Depuis les travaux *princeps* sur l'influence de l'environnement linguistique dans le processus d'acquisition du langage (Bloom et al. 1974; Bruner 1983; Cohen 1969; Nelson et al. 1984; Snow 1995) et leur diffusion dans la formation professionnelle, le développement langagier du jeune enfant fait l'objet d'une attention particulière dans l'action éducative. Il est admis que le langage est le pivot des acquisitions scolaires et de l'intégration sociale des individus (Bourdieu & Passeron 1970; Lahire 2019). Il occupe une place centrale à l'école mais aussi en amont de la scolarité comme en attestent, en France, les plans nationaux autour de la petite enfance (par exemple le rapport de la commission des 1000 premiers jours de septembre 2020).

Le mode d'accueil du jeune enfant et sa qualité exercent une influence sur les différentes facettes de son développement social et langagier, sa scolarité et son devenir (Sales Cordeiro et al. 2020). Les professionnel·les sont donc directement impliqués dans ces enjeux, comme le souligne le rapport de Giampino (2016) qui préconise de porter une attention particulière au langage des enfants dès le plus jeune âge en rappelant qu'"il convient d'être attentif à la manière dont on s'adresse aux enfants, dans les temps et activités quotidiennes" (Giampino 2016: 97).

Les établissements d'accueil du jeune enfant (désormais EAJE) constituent les premiers espaces de socialisation de l'enfant et de découverte des différents usages de la langue et du langage, soutenus par l'étayage de l'adulte (Marcos et al. 2000). Conscient·es de ces enjeux, les professionnel·les cherchent ainsi à développer des savoirs et des savoir-faire sur l'accompagnement à la mise en place du langage. Cependant, la formation des auxiliaires de puériculture et des éducateur·rices jeune enfant se concentre principalement sur les grandes

étapes du développement et sur les soins à prodiguer. La mise en place du langage est ainsi traitée dans le cadre plus général du développement psychoaffectif, social, cognitif et sensoriel de l'enfant. Or ces professionnel·les expriment des besoins quant à l'apport de connaissances actualisées sur le langage des enfants dans les premières années ainsi que sur les postures éducatives à adopter pour accompagner leur développement.

Pour répondre à cette demande de formation émanant des professionnel·les, nous menons actuellement, au sein d'une équipe de linguistes spécialistes de l'acquisition du langage, une recherche-action-formation sur le langage des enfants et les pratiques langagières des professionnel·les, intitulée RaProChe<sup>1</sup>. Le lien entre monde professionnel et monde de la recherche, notamment en acquisition du langage, nous semble fondamental, par leur convergence d'intérêts sociaux et d'enjeux citoyens. Néanmoins, cette collaboration nécessite des deux parties une réflexion commune pour la mise en place d'une démarche permettant des échanges nourris des expériences et connaissances de l'une et de l'autre.

L'objectif de cet article est de montrer la dynamique de formation mise en œuvre dans le cadre d'une recherche collaborative. Nous présenterons ainsi notre démarche de recherche-action-formation à travers sa méthodologie et les modalités d'échanges avec les professionnel·les. Nous illustrerons cette collaboration par la présentation d'extraits d'interactions utilisés lors des formations, exemples concrets pour des retours sur pratiques, permettant une auto-confrontation à des productions langagières en situations vécues. Nous discuterons enfin des modalités de transmission d'une expertise sur l'accompagnement langagier.

## **2. L'accompagnement langagier en crèche**

### *2.1 Les interactions professionnel·les-enfants*

La question de l'environnement langagier dans le processus d'acquisition du langage est explorée depuis longtemps, en particulier dans le cadre des interactions parents-enfants (Bruner 1983; Clark 2014; Gallaway & Richards 1994; Tomasello 2003). Dans l'approche interactionniste de l'acquisition du langage, c'est dans et par les interactions que l'enfant expérimente et acquiert les usages du langage, toute prise de parole réalisant des genres de discours particuliers (explications, narrations, injonctions, descriptions...) qui déterminent les types d'énoncés et les choix lexicaux (Bronckart 2014; Hoff

---

<sup>1</sup> Le projet RaProChe (Recherche-action Professionnel·les-Chercheur·es) est financé par la Commission de la Recherche de l'Université Sorbonne Nouvelle, avec l'appui de la Direction des familles et de la petite enfance de la ville de Paris et de la Commission nationale pour la France de l'UNESCO. Pour une présentation détaillée du projet et de l'équipe: <http://www.univ-paris3.fr/raproche-recherche-action-professionnel-les-chercheur-es-2020-2022--628222.kjsp?RH=1505727285324>.

2010; Salazar Orvig et al. 2018). Dans le dialogue, l'adulte s'ajuste aux capacités de compréhension et de production de l'enfant et lui apporte ainsi un soutien au niveau langagier, tant sur les aspects structuraux (Bertin 2018; Clark 2014) que fonctionnels (de Weck & Salazar Orvig 2019).

En regard des pratiques professionnelles (Rayna 2016; Zogmal 2008) ou des liens sociaux entre les enfants et les adultes (Garnier et al. 2016), le rôle des interactions langagières professionnel·les-enfants est moins documenté alors même que ce mode de garde s'étend de plus en plus (Unicef 2008). En France, des études portant sur les registres et les modes de communication des enfants avec différents partenaires (Montagner 2012) et sur les modalités interactives et langagières des enfants et des professionnel·les (Stambak & Verba 1982; Marcos et al. 2000) ont été menées afin de montrer les spécificités de ces contextes d'interactions. Des recherches anglo-saxonnes récentes (par exemple Degotardi 2010; Degotardi et al. 2016; Dickinson & Porche 2011; Girolametto et al. 2006) ont davantage exploré le langage des professionnel·les dans ces structures. Elles rapportent le même type d'adaptation des adultes aux capacités estimées des enfants que celle observée chez les parents, des stratégies visant la mise en œuvre de compétences langagières (Girolametto & Weitzman 2002) ainsi que des effets positifs sur l'évolution langagière de l'enfant à court et moyen terme. Dickinson et Porche (2011) relie ainsi directement cette adaptation des professionnel·les dans les interactions individuelles à une évolution favorable de l'acquisition du langage et des capacités littéraires des enfants. Dans l'étude de Marcos et al. (2000), les chercheur·es ont établi que les enfants fréquentant la crèche produisaient des énoncés plus longs et plus complexes, avec une plus grande diversité lexicale en raison de configurations d'interlocution plus variées.

## 2.2 *Formation des professionnel·les*

Dans la perspective largement partagée d'une influence du langage des adultes sur le développement de celui des enfants, des programmes de formation pour les éducateur·rices de la petite enfance et les enseignant·es se sont développés ces dernières décennies (*i.e.* Girolametto et al. 2012; Pianta et al. 2008). Ces formations visent à développer chez les professionnel·les des savoirs et des savoir-faire sur les aspects linguistiques (notamment lexicale, syntaxe ou conscience phonologique; Dickinson & Caswell 2007) et conversationnels (Justice et al. 2018; Leroy et al. 2017). Ces programmes se présentent sous la forme de sessions d'enseignement, d'ateliers et/ou d'entraînements afin de mettre en œuvre des conduites ayant des effets sur le développement langagier de l'enfant. Ces stratégies en direction des enfants visent à promouvoir la communication (ex. encourager l'interaction, laisser la possibilité aux enfants de prendre la parole) et la production de conduites langagières plus avancées (ex. répéter et reformuler les énoncés de l'enfant pour leur offrir un modèle, poser

des questions ouvertes pour développer leurs compétences) (Girolametto & Weitzman 2002).

La méta-analyse de Markussen-Brown et al. (2017) sur les effets de 25 programmes montre des résultats contrastés liés à des variables telles que l'intensité et la durée de la formation, les modalités de transmission des connaissances et des pratiques (cours et/ou *coaching*) ou le type de public visé, qui ne permettent pas de tirer des conclusions définitives sur leur efficacité. Il semble toutefois que le suivi (*via* des observations) des professionnel·les ait un impact plus important sur le développement de nouvelles pratiques que la seule présentation de celles-ci.

Travailler avec des professionnel·les suppose de prendre en considération leurs connaissances initiales et leur expertise de praticien·nes. A notre sens, une démarche de recherche-action-formation constitue le format le plus adapté puisqu'elle s'appuie sur les problématiques du public ciblé, et pas seulement sur celles des chercheur·es, et cherche à répondre à des besoins identifiés sur le terrain. Les deux parties collaborent en redéfinissant constamment les objectifs et la démarche de l'action (Morrisette 2013).

Dans le cadre de RaProChe, l'objectif est non seulement d'aider les professionnel·les à observer leurs pratiques et à opérer des changements, mais aussi d'apporter des réponses adaptées à leurs besoins, au regard des acquis de la recherche (Bréauté & Rayna 1997). L'intervention des chercheur·es-formateur·rices doit pouvoir mener à un changement réflexif (Desgagné & Bednarz 2005). Pour ce faire, ils·elles transmettent non seulement des connaissances, mais aussi, et surtout, des procédures d'action qui ne s'appuient pas sur un modèle figé.

### 3. Méthodologie

Cette recherche-action-formation suit un processus alternant des temps d'enregistrement, d'analyse des données collectées et de formation en présentiel. Les contacts entre les chercheur·es et les professionnel·les ont eu lieu quatre fois entre octobre 2019 et mars 2020<sup>2</sup>.

#### 3.1 Origines de la démarche

Le projet RaProChe s'inscrit dans la continuité d'une action-formation menée de 2011 à 2013, pilotée par l'AsFoReL, en collaboration avec la Protection maternelle infantile (PMI) de Meurthe-et-Moselle et les acteur·rices de la petite enfance de l'agglomération de Nancy. Cette action, intitulée "Facilitateurs de langage: des interactions éducatives pour mieux apprendre à parler", avait pour

---

<sup>2</sup> Le projet devait initialement se dérouler de septembre 2019 à juillet 2020 mais la crise sanitaire ne nous a pas permis de le réaliser dans sa globalité. Nous détaillons néanmoins la méthodologie telle qu'elle était initialement prévue.

objectifs de répondre à une demande de formation des professionnel·les en EAJE sur l'accompagnement langagier et d'établir une continuité entre ces structures et l'école. Cette demande s'inscrivait dans une préoccupation plus large des services de PMI et des équipes éducatives scolaires pour le langage de l'enfant. Au total, sept structures, avec des équipes de 7 à 15 personnes, ont souhaité s'impliquer.

La mise en place de cette action-formation a fait l'objet d'une concertation avec les équipes, afin de déterminer la démarche la plus adaptée aux besoins et possibilités de chacune. Un équilibre entre points théoriques (par une conférence introductive) et analyse pratique (sur des données recueillies) a été plébiscité par l'ensemble des acteur·rices. L'observation sur le terrain, et notamment la réalisation de vidéos dans les structures pour réaliser des retours sur pratiques, est le point qui a été le plus discuté. Ce projet a donc été une première occasion de présenter à des professionnel·les d'EAJE l'intérêt d'un travail sur des données recueillies en situation.

Lors des retours, les échanges ont porté sur les caractéristiques des différentes situations d'interaction, le langage adressé aux enfants et son effet sur le langage de ces derniers. L'objectif était de mettre en évidence les pratiques les plus étayantes (Canut et al. 2013; Canut et al. 2018), déjà présentes ou à développer. Un certain nombre de ces pratiques était déjà employé par les professionnelles mais sans forcément qu'elles en aient conscience, notamment dans les situations informelles ou de soins où elles sont focalisées sur leurs gestes. Ce sont ces pratiques que nous avons mises en valeur pour travailler avec elles sur leur conscientisation. Il était également important de mettre en évidence comment l'accompagnement au langage se tient dans toutes les situations et pas uniquement dans des situations dédiées. La formation, qui a duré six mois par structure, s'est clôturée par un bilan et la création d'un document de synthèse pour chaque structure, à partir des exemples commentés en formation.

Cette action-formation nous a permis de saisir les apports et les limites de notre approche méthodologique afin de construire une démarche reposant sur deux points centraux: l'adaptation de la formation aux demandes des professionnel·les et aux observations faites sur site, et la mise en œuvre d'un suivi longitudinal. Elle nous a conduites à élaborer un projet d'envergure plus large, enrichi d'un volet recherche.

### *3.2 Mise en œuvre de la recherche*

Le projet RaProChe a débuté en 2019. En alliant recherche et action de formation, il se focalise, d'une part, sur les caractéristiques des interactions professionnel·les-enfants dans les structures d'accueil collectif et, d'autre part, sur l'identification des besoins et des demandes des professionnel·les afin de construire une réflexion avancée sur l'acquisition du langage.

Cinq EAJE sont impliqués dans le projet. Les structures présentent des contrastes de taille (deux petits établissements, un moyen, deux grands) et de modes d'accueil (deux multi-accueils et trois crèches).

Le projet implique environ 200 enfants entre 3 mois et 3 ans ½ et 70 professionnelles: éducatrices de jeunes enfants (EJE), auxiliaires de puériculture et agentes techniques de la petite enfance (ATEPE).

La démarche entreprise consiste en des enregistrements *in situ* des professionnelles à raison de deux à quatre demi-journées par structure et par période (P1, P2 et P3), suivis de retours sur pratique. Le recueil est constitué d'interactions adultes-enfants dans toutes les situations quotidiennes. Le dispositif est assez minimal et se veut le moins intrusif possible: une seule personne, avec une caméra légère, suit les professionnelles et les enfants d'une section. Un temps d'observation, sans caméra, a eu lieu avant le début des enregistrements pour prendre connaissance du fonctionnement de chaque EAJE et répondre aux questions des professionnelles et des parents. Le recueil des données a été précédé d'une présentation du projet aux professionnelles et aux parents. Ce temps a également permis d'introduire le formulaire de consentement pour l'enregistrement, le traitement et la diffusion des données collectées. Une grande majorité des participant·es a accepté de participer à l'étude, montrant ainsi que le projet a été bien reçu par les différent·es partenaires.

Faire entrer un dispositif d'enregistrement modifie nécessairement une situation et sa présence n'est jamais totalement oubliée par les individus observés (da Silva Genest & Masson 2017), ce qui nécessite de déterminer le degré de modification induite (Morgenstern 2016). Dans le cadre de notre projet, il s'agit aussi de nous faire accepter des enfants. Ainsi, dans les sections des petits, les enregistrements sont conditionnés à leur état général et à un temps d'adaptation à notre présence dans leur espace. Les plus grands ont tendance à nous interroger et à nous solliciter lors de leurs jeux. Nous adoptons donc une posture à la fois d'observation et de participation en tentant de recueillir une "réalité" mais sans chercher à nier les effets que peuvent constituer la présence d'un tiers observateur, du moins dans un premier temps, considérant que l'enregistrement n'est qu'un point de vue et pas "un reflet fidèle d'un événement réel" (Mondada 1998: 61).

Les trois périodes d'enregistrement et de retours sur pratique étaient prévues en octobre/novembre (P1), en janvier/février (P2) et en avril/mai (P3, non réalisé). Ce suivi longitudinal avait pour ambition d'observer les prémises de conscientisation et/ou de modification des pratiques des professionnelles et de permettre des ajustements progressifs aux demandes des équipes.

### 3.3 *Traitement des données*

Les données collectées (figure 1) ont été classées et stockées de manière sécurisée, selon les conditions déclarées dans le formulaire de consentement.

Structures	Durée d'enregistrement
STR1 (multi-accueil)	13h 03m 07s
STR2 (crèche)	11h 45m 14s
STR3 (multi-accueil)	19h 07m 13s
STR4 (crèche)	10h 36m 53s
STR5 (crèche)	06h 34m 09s
<b>TOTAL</b>	<b>61h 06m 26s</b>

Tableau 1. Volume du corpus RaProChe par structure et au total

L'enregistrement et la transcription des données recueillies sont le point de départ des deux axes qui constituent le projet: nos analyses des indicateurs potentiels du développement langagier et les retours aux professionnelles à des fins de formation (cf. 2.4).

Les transcriptions sont réalisées à l'aide du logiciel CLAN (MacWhinney 2000) qui permet de bénéficier de transcriptions uniformisées et d'effectuer certaines analyses de manière automatique (longueur moyenne des énoncés, calcul de fréquences, indice de diversité lexicale, etc.). Elles tiennent également compte de la dimension mimo-gestuelle nécessaire pour évaluer le degré d'engagement des enfants (notamment des plus jeunes) et les modalités de l'accordage adulte-enfant.

Nous nous focalisons sur trois axes d'analyse des données:

1. Les interventions des enfants, en fonction des niveaux linguistiques (phonologie, morphologie, lexique et syntaxe) et interactionnels (engagement, prise de parole ou absence de participation, modes de participation à l'échange).
2. Les modalités d'étayage des adultes, en amont de l'échange (ex. types de questions, sollicitations) ou en aval (ex. reprises/reformulations, demandes de clarification, corrections), en repérant les mouvements d'étayage sur les productions des enfants et, à l'inverse, ce qui n'entraîne pas d'étayage de la part des professionnel·les.
3. Les effets sur les conduites des enfants afin d'identifier les moments où les enfants s'approprient les formes présentées par l'adulte et/ou participent aux interactions.

### 3.4 *Retours aux équipes*

Dans chaque structure, deux retours (sur les trois prévus) ont eu lieu. Ils ont consisté à présenter aux équipes des extraits d'interactions professionnelles-enfants, issus des données, anonymisées ou non au niveau des prénoms. Chaque équipe a été amenée à travailler sur les données recueillies dans sa structure. Dans un premier temps, il s'agissait d'analyser avec les professionnelles des transcriptions des différentes situations filmées. Ces premières analyses avaient un double objectif: montrer aux professionnelles une façon d'étudier les données recueillies et leur donner l'occasion d'observer leurs pratiques ou celles d'autres personnes de leur équipe. Le choix de travailler en première session sans le recours à la vidéo visait à contourner la position de jugement des pratiques. Les perspectives du projet sont d'aider les professionnelles à porter un regard constructif sur les données et de limiter la focalisation sur le langage de l'enfant, en faisant apparaître au même niveau les interventions de l'adulte et celles de l'enfant. Cependant, sans la vidéo, une grande partie de ce qui se joue dans les interactions n'est pas visible. Les professionnelles ont donc rapidement demandé un travail basé sur les vidéos pour les retours suivants ce qui a permis de souligner l'importance de ce type de support pour une réflexion sur leurs pratiques. Ainsi, des analyses de données audiovisuelles, abordant la multimodalité du langage, ont complété les transcriptions. Ces retours ont également été l'occasion de répondre à des demandes ou des aspirations supplémentaires de la part des équipes.

## **4. La formation: exemples de pratiques langagières effectives et commentées**

Afin d'expliquer notre démarche de formation et les réflexions qui en découlent, nous présentons ci-dessous des exemples d'analyses menées avec les professionnelles sur des extraits issus des enregistrements. Notre objectif était de décrire leurs interactions, aussi bien aux niveaux non-verbal que verbal, et de mettre en évidence les modalités qui soutiennent la mise en place des différents aspects du langage. Le but était d'induire progressivement une conscientisation des pratiques étayantes.

Un ensemble de situations observées regroupe les interactions où les professionnelles cherchent à réguler le comportement ou les actions des enfants par des consignes, un guidage ou une explication. Il s'agit en formation d'observer ce qu'il se passe au niveau du langage et quels aspects langagiers l'enfant expérimente dans ces situations. L'objectif est de réfléchir à la façon de renforcer l'accompagnement de l'acquisition du langage dans ces situations.

Dans l'extrait ci-dessous, l'adulte mène un jeu de faire semblant avec l'enfant et lui propose une série de gestes correspondant à l'action de se laver les cheveux.

Extrait 1 (section des grands; âge de E: 2;03)

*ENF joue avec un faux tube de shampoing, PRO ouvre ses mains vers le tube*

*\*PRO: tu donnes à PRO ?*

*ENF approche le tube des mains de PRO qui se frotte ensuite les cheveux*

*\*PRO: pour faire le shampoing pscht pscht*

*ENF pointe le tube vers la tête de PRO*

*\*PRO: ah pscht pscht on fait le shampoing ouais*

*PRO prend le tube de shampoing*

*\*PRO: comme ça on prend pscht pscht pscht*

*PRO fait semblant de se verser du shampoing dans les mains*

*\*PRO: à toi ?*

*ENF regarde les mains de PRO qui se frotte ensuite les cheveux*

*\*PRO: on lave les cheveux on lave les cheveux*

*ENF regarde PRO*

*\*PRO: t(u) en veux toi aussi ? tiens*

*PRO verse du shampoing dans les mains de ENF, ENF manipule le tube*

*\*PRO: le shampoing*

*ENF met le tube sur la tête de PRO qui se frotte la tête. ENF pose le tube, PRO le reprend et fait semblant de verser du shampoing dans les mains de ENF*

*\*PRO: pscht pscht {PRO frotte sa tête} hop dans mes cheveux*

*ENF prend le tube et fait semblant de se verser du shampoing dans les mains*

*\*PRO: voilà oui*

Pour cet extrait, l'analyse menée avec les professionnelles a porté sur deux aspects: la compréhension par l'enfant de la situation et l'accompagnement langagier. Le but était de mettre en évidence les faits suivants:

- La professionnelle entraîne l'enfant dans le jeu, tant par ses productions langagières que par ses gestes. L'enfant est attentif, échange des regards avec l'adulte et participe activement au jeu, avec une alternance des rôles de chacun.
- Les gestes de la professionnelle accompagnent et soutiennent ses verbalisations et tendent à réguler la séquentialité de l'échange, bien que l'enfant ne parle pas.
- Pour ce qui est du verbal, l'adulte propose quelques onomatopées (qui concourent à la dimension ludique de la séquence de jeu) et des verbalisations des objets et des actions qui sont à chaque fois doublées par les gestes correspondants.
- Cette multimodalité permet à l'adulte de multiplier les chances de compréhension de l'enfant, de lui apporter l'expérience des mots pour décrire les objets et l'action, et de maintenir l'enfant dans l'échange en sollicitant sa participation.

Dans un second temps, les formatrices-chercheuses ont demandé aux professionnelles ce qui pourrait renforcer l'accompagnement à l'acquisition du langage, et notamment la dimension verbale, dans une situation comme celle-ci. En effet, certaines actions ne sont ici pas nommées, comme celle de verser du shampoing dans ses mains, uniquement désignée par l'onomatopée "pscht pscht". En outre, les verbalisations de l'adulte contiennent des éléments

déictiques ("comme ça"), des expressions implicites ("on prend", "voilà oui") qui s'accordent bien avec les gestes simultanés mais qui ne sont pas doublées d'expressions explicites, n'offrant pas à l'enfant l'expérience de mots ou d'éléments morphosyntaxiques correspondant aux actions associées.

Les professionnelles signalent que dans ces situations, elles sont focalisées sur la réalisation de la tâche et moins sur les aspects langagiers. Nos observations sur ce point rejoignent celles de Sales Cordeiro et al. (2020) sur le fait que les pratiques de régulation des conduites sont souvent peu explicites chez les professionnelles.

Lors des retours, nous cherchons également à mettre en lumière l'effet des verbalisations explicites sur le langage de l'enfant dans les échanges réciproques. Il s'agit de réfléchir avec les professionnelles aux apports de la reprise dans le processus d'acquisition du langage, comme par exemple sur le plan phonologique (extrait 2) ou morphosyntaxique (extrait 3).

Extrait 2 (section des petits/moyens; âge de E: 1;07)

\*ENF: [apaj]

*ENF pointe vers une maison des formes*

\*PRO: tu veux fermer la porte ?

\*ENF: [apaj]

*ENF pointe une porte de la maison*

\*PRO: tu veux fermer ?

\*ENF: [apaj]

\*PRO: la porte c'est ça que tu me dis tu veux fermer la porte ?

*PRO prend une maison et ferme la porte*

\*PRO: on ferme la porte ?

*PRO ferme la porte avec le trousseau de clefs*

\*PRO: comme ça ?

*ENF tend la main vers la porte*

\*PRO: non tu veux ouvrir ?

\*ENF: [la pu]

\*PRO: ouvrir la porte la porte

*PRO ouvre la porte*

\*ENF: [la pat]

\*PRO: la porte

Dans cet extrait, l'adulte répond aux productions verbales et non-verbales de l'enfant en lui proposant, à partir du contexte, des reformulations possibles de ce qu'il tente de dire. Elle propose ainsi plusieurs fois le mot "porte" sous sa forme phonologique appropriée, dans différents énoncés correspondant aux interprétations des gestes de l'enfant. Au cours de l'échange, l'enfant reprend à plusieurs reprises ce que l'adulte lui propose, faisant évoluer sa production en la rapprochant de la forme cible.

Extrait 3 (section des petits/moyens; âge de E: 1;06)

*PRO est en train de ranger des jouets et de dire aux enfants que l'heure du repas va arriver*

\*PRO: on va retourner dans la section on va manger le pain bientôt le pain va arriver

\*ENF: pain

\*PRO: le pain oui bientôt il va arriver le pain

\*ENF: pain

\*PRO: le pain

\*ENF: le pain

Ici, en reprenant à deux reprises un des éléments verbalisés par l'enfant, la professionnelle l'amène à produire le syntagme nominal en entier. Cette séquence a ainsi permis à l'enfant de saisir, grâce aux reprises de l'adulte, l'élément peu saillant qui précède ce nom.

L'analyse de tels extraits en collaboration avec les chercheur·es a permis aux professionnelles de prendre peu à peu conscience de l'apport de ces reprises répétées pour le langage de l'enfant dont elles n'ont pas ou peu conscience. En outre, les effets des reprises sont plus facilement repérables par les professionnelles sur les dimensions phonologiques et lexicales, moins quand il s'agit des aspects morphosyntaxiques.

## **5. Réflexion sur les échanges entre les professionnelles et les chercheuses**

Les différents échanges avec les professionnelles nous conduisent à nous interroger sur deux points centraux du projet RaProChe: les postures langagières des professionnelles et les modalités du transfert et du partage d'expertise sur l'acquisition du langage dans ce type de formation.

Concernant les postures langagières des professionnelles, les exemples présentés, complétés par l'exploitation du corpus que nous sommes en train de mener, montrent que certaines pratiques font déjà partie de leur répertoire de gestes professionnels comme la description des actions en cours auprès des petits ou le doublement de la modalité verbale par du non-verbal. Ces pratiques soulignent la diversité des modes d'interaction et des usages langagiers dans lesquels les enfants et les adultes sont impliqués, contribuant aux effets bénéfiques soulignés au début de l'article. D'autres encore sont présentes mais de façon moins régulière (celles visant la production de langage en particulier) et plus intuitives (reprises des essais et des tâtonnements des enfants) alors qu'elles concourent au développement langagier, en particulier dans le cadre d'interactions individualisées. Le but est que les professionnelles parviennent à une plus grande récurrence de ces formes et qu'elles les intègrent à leurs autres gestes professionnels. L'un des objectifs visés est donc d'accompagner les professionnelles dans la conscientisation de leurs pratiques d'étayage, notamment celles qui soutiennent la production, pour tenter de les systématiser. Cela induit de leur part de déterminer le(s) possible(s) objectif(s) de leurs échanges afin de repenser leurs modalités d'interaction. Cette réflexion est déjà plus ou moins amorcée puisqu'une des demandes des professionnelles est de réfléchir au lien entre objectif langagier et type d'étayage selon les activités menées (par exemple avec un jeu de loto, un imagier, un jeu de dinette, etc.).

Concernant les modalités du partage et du transfert d'expertise, la réalisation de ce travail collaboratif nous a permis de prendre conscience du besoin des professionnel·les de reconnaissance de leur rôle auprès des enfants, notamment concernant le développement langagier:

un manque de spécificité apparente par rapport à une prise en charge des jeunes enfants dans le contexte familial et l'absence de matérialité du travail contribuent à une certaine forme d'"invisibilité" (Coquoz 2009) ou de "discrétion" des pratiques (Molinier 2006). (Sales Cordeiro et al. 2020: 3)

Ce type de projet représente un défi pour les chercheur·es qui se trouvent confronté·es à plusieurs problématiques: redéfinir leur recherche selon les demandes et les réflexions qui émergent en permanence du terrain (Coenen 2001), trouver les moyens de transmettre une expertise sur le langage et s'adapter à chaque équipe professionnelle. Le transfert d'expertise ne va pas sans difficultés, tâtonnements et questions à résoudre sur des points tels que l'hétérogénéité des connaissances de ce public non spécialiste, les postures des chercheur·es à adopter lors des temps de formation ou le réinvestissement des savoirs et savoir-faire conscientisés dans les pratiques quotidiennes. Il faut notamment tenter de sortir de la dichotomie sachant·e-apprenant·e, souvent critiquée par les professionnel·les pour leur éloignement avec les conditions réelles du terrain (Patras Meiriaux & Desrumeaux 2018). Notre approche, même si elle ne supprime pas totalement cette frontière invisible, est avant tout de ne pas édicter de règles sur comment il convient de conduire les apprentissages langagiers. C'est pourquoi, lors des retours sur pratiques, les analyses portent sur des données attestées et des supports (enregistrements, transcriptions) objectifs et contextualisés. L'observation des interactions nous permet également d'initier les professionnelles à l'analyse de données en adoptant une attitude réflexive qui s'appuie sur les acquis de la recherche (Bréauté & Rayna 1997).

Le choix d'une recherche-action offre donc la possibilité d'entrevoir plus longuement (par le biais d'un suivi longitudinal) et plus précisément (par le recueil de données réelles et les échanges avec les professionnel·les) les aspects du terrain étudié. Ce type de projet permet également de réfléchir aux apports de la recherche, notamment à la façon dont ils vont compléter les connaissances et les acquis d'expérience de chacun·e. C'est pourquoi, les rencontres régulières entre les chercheur·es et les professionnel·les via des temps de formation et/ou d'auto-confrontation autour de réflexions communes semblent être l'une des modalités les plus opérantes pour le développement ou le renforcement de pratiques efficaces (voir 1.2).

## **6. Conclusion**

L'acquisition du langage s'inscrit dans les problématiques qui traversent les métiers des professionnel·les de la petite enfance. Le rôle joué par l'accueil extrafamilial sur le développement de l'enfant est largement reconnu à présent (Sales Cordeiro et al. 2020).

Dans cette perspective, les membres du projet RaProChe ont fait le choix d'intervenir auprès des équipes pour les guider dans leurs pratiques et les aider à s'observer elles-mêmes, considérant que c'est l'observation de ses pratiques

en situation qui permet le développement de (nouvelles) compétences d'étayage. Plutôt que de mettre en œuvre des procédures et des activités dédiées visant à stimuler le langage des enfants, nous pensons, comme Nocus et Florin (2018), qu'il est plus utile de promouvoir la formation des professionnel·les pour un soutien à l'acquisition du langage dans les pratiques du quotidien.

Notre perspective est que l'expertise sur les pratiques langagières se poursuive au-delà de la recherche-action-formation. Nous rejoignons le concept de "clinique de l'activité" de Clot en ce qu'il permet de souligner la fonction essentielle (et temporaire) du travail des chercheur·es-formateur·rices: une "préparation à continuer sans chercheur ce que les sujets réalisent d'abord avec et en collaboration avec le chercheur" (Clot 2005: 46).

Le projet est encore jeune et va continuer à s'enrichir des approches et conclusions de recherches menées dans des cadres proches.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bertin, T. (2018): Structuration du langage chez l'enfant entre 1 et 3 ans: Appui sur les notions de "zone proximale de développement" et d'"étayage" pour décrire un processus interactionnel d'acquisition du langage". 7ème Séminaire International Vygotski: Vygotski en débat. Genève, 20-22 juin 2018.
- Bloom, L., Hood, L. & Lightbown, P. (1974): Imitation in language development: When and Why. *Cognitive psychology*, 6, 380-420.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970): *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris (Les Éditions de Minuit).
- Bréauté, M. & Rayna, S. (1997): Diffusion des acquis de la recherche: une recherche-action avec des praticiens de la petite enfance. *Revue française de pédagogie*, 119, 5-14.
- Bronckart, J. P. (2014): Activité langagière, genres de textes et types de discours. Enjeux acquisitionnels. In N. Espinosa, M. Vertalier & E. Canut (éds.), *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*. Paris (L'Harmattan), 25-50.
- Bruner, J. S. (1983): *Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir dire*. Paris (PUF).
- Canut, E., Bertin, T. & Bocéréan, C. (2013): Des interactions éducatives pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle. Une exploration de la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition. In J. P. Bernié & M. Brossard (éds.), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Bordeaux (Presses universitaires de Bordeaux), 171-188.
- Canut, E., Masson, C. & Leroy-Collombel, M. (2018): *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage. De la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Paris (Hachette).
- Clark, E. V. (2014): Conversation et reformulation dans l'acquisition du langage. *TRANEL*, 60, 7-17.
- Clot, Y. (2005): L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz & J. P. Bronckart (éds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve (Peeters), 37-55.
- Coenen, H. (2001): Recherche-action: rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 7(16), 19-32.
- Cohen, M. (1969): Sur l'étude du langage infantin. *Enfance*, 22 (3-4), 203-272.

- da Silva Genest, C. & Masson, C. (2017): Apport de la linguistique de corpus à l'étude des situations cliniques: utilisation de ressources écologiques pour évaluer les pratiques professionnelles. *Studii de Lingvistică*, 7, 89-112.
- Degotardi, S. (2010): High-quality interactions with infants: relationship with early childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41.
- Degotardi, S., Torr, J. & Nguyen N. T. (2016): Infant-toddler educators' language support practices during snack-time. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 52-62.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005): Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche 'avec' plutôt que 'sur' les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- de Weck, G. & Salazar Orvig, A. (2019): L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *CORPUS*, 19. Disponible: <http://journals.openedition.org/corpus/4173> (8 septembre 2019).
- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007): Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- 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.
- Gallaway, C. & Richards, B. J. (1994): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge (C.U.P).
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna, S. & Rupin, P. (2016): A 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel. Toulouse (Erès).
- Giampino, S. (2016). Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels. Rapport au Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, Paris.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002): Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 268-281.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2006): Facilitating language skills: inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants and Young Children*, 19(1), 36-49.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2012): Facilitating emergent literacy: Efficacy of a model that partners speech-language pathologists and educators. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 47-63.
- Hoff, E. (2010): Context effects on young children's language use: the influence of conversational setting and partner. *First Language*, 30(3-4), 461-472.
- Justice, L. M., Jiang, H. & Strasser, K. (2018): Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92.
- Lahire, B. (2019): *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris (Seuil).
- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C. & Maillart, C. (2017): Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans: une étude exploratoire. *TRANEL*, 66, 67-85.
- MacWhinney, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum Associates).
- Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C. & Préneron, C. (2000): Le développement du langage et de la communication. L'influence du mode d'accueil chez les enfants de deux et trois ans. *Recherches et Prévisions*, 62, 57-70.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. & Justice, L. M. (2017): The effects of language and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115.
- Mondada, L. (1998): Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste. *Cahiers de l'ILSL*, 10, 39-68.

- Montagner, H. (2012): L'enfant et la communication. Comment gestes, attitudes et vocalisations deviennent des messages. Paris (Dunod).
- Morgenstern, A. (2016): Pratiques langagières et comportements du patient en milieu familial: apport des méthodes ethnographiques multimodales pour la recherche en médecine. *Ethics, Medicine and Public Health*, 2, 641-649.
- Morrisette, J. (2013): Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Nelson, K. E., Kaplan, B. J., Denninger, S., Bonvillian, J. D. & Baker, N. D. (1984): Maternal Input Adjustments as Related to Children's Linguistic Advances and to Language Acquisition Theories. In A. Pelligrini & T. Yawkey (éds.), *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts*, Vol XIII. Norwood New Jersey (Ablex), 31-56.
- Nocus, I. & Florin, A. (2018): Quelle plus-value du programme "Parler Bambin" pour les enfants en multi-accueil?. In P. Ben Soussan & S. Rayna (éds.), *Le programme "Parler Bambin": enjeux et controverses*. Paris (Erès), 73-92.
- Patras Mériaux, C. & Desrumeaux, M. C. (2018): "Parler Bambin" à Grenoble: point de vue de professionnelles. In P. Ben Soussan & S. Rayna (éds.), *Le programme "Parler Bambin": enjeux et controverses*. Paris (Erès), 42-72.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. & Justice, L. (2008): Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in prekindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431-451.
- Rayna, S. (2016): L'accueil des jeunes enfants: nouvelles approches. *Spirale*, 80-4, 100-110.
- Salazar Orvig, A., Marcos, H., Heurdier, J. & da Silva Genest, C. (2018): Referential features, speech genres and activity types. In M. Hickmann, H. Jisa & E. Veneziano (éds.), *Sources of variation in first language acquisition: Languages, contexts, and learners*. Amsterdam (Benjamins), 219-242.
- Sales Cordeiro, G., Zogmal, M., Franck, J., Alaria, L., Filliettaz, L., Gentaz, E. & Garcia, S. (2020): Projet CapLang: soutenir les capacités langagières et littéraires des enfants à travers le développement professionnel des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *Forum-lecture.ch Plate-forme en ligne pour la littérature*, 1/2020. Consulté le 04.06.2020 dans [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch)>archive.
- Snow, C. (1995): Issues in the study of input: finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. In P. Fletcher & B. MacWhinney (éds.), *The handbook of child language*, Oxford (Blackwell), 180-193.
- Stambak, M. & Verba, M. (1982): Contribution à l'étude des échanges entre enfants au cours de jeux sociaux à la crèche. *Études de Linguistique Appliquée*, 46, 21-32.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge (Harvard University Press).
- UNICEF (2008): *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant. Bilan Innocenti 8*.
- Zogmal, M. (2008): "T'es un enfant à caprices". Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant. Cahier n°119 de la section des Sciences de l'éducation. Université de Genève. Disponible : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18581> (consulté le 04.06.2020).