



HAL
open science

De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel×les de la petite enfance

Caroline Masson, Tiphany Bertin

► To cite this version:

Caroline Masson, Tiphany Bertin. De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel×les de la petite enfance. Véronique Miguel-Addisu; Isabelle Maillochon. Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation, L'Harmattan, pp.211-232, 2023, Enfance & Langages. hal-04404592

HAL Id: hal-04404592

<https://hal.science/hal-04404592>

Submitted on 20 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

DE LA RECHERCHE A LA PRATIQUE ET VICE-VERSA : POUR UNE LINGUISTIQUE IMPLIQUEE AVEC DES PROFESSIONNEL.LE.S DE LA PETITE ENFANCE

Caroline Masson & Tiphanie Bertin

Université Sorbonne Nouvelle & EA CLESTHIA

7345

Quand les Etablissements d'Accueil du Jeune Enfant (EAJE) mettent en œuvre les conditions d'un encadrement de qualité (Burchinal *et al.*, 2015 ; Degotardi, 2021 ; Melhuish *et al.*, 2015), ces structures sont plébiscitées par les parents, car considérées comme bénéfiques pour le développement de leurs enfants (Cartier *et al.*, 2017). L'accueil extrafamilial en crèche se place en deuxième position après l'accueil par une assistante maternelle (rapport ONAPE 2021¹, Zaouche-Gaudron, 2021). Les familles qui font ce choix s'attendent alors, au-delà de l'attention portée à la santé, la sécurité et l'hygiène, à ce que leur enfant y réalise des apprentissages dans des activités proches de celles de l'école maternelle (Cartier *et al.*, 2017) et y fasse la découverte de la vie en société (Garnier *et al.*, 2015 ; Wendland *et al.*, 2019). Les structures d'accueil collectif sont aussi perçues comme des espaces privilégiés d'acquisition du langage notamment pour le bain langagier multipartite dans lequel les enfants se trouvent plongés (Garnier, 2015). Au cours de la journée, les enfants sont impliqués dans des situations dyadiques et polyadiques, dans des groupes de tailles variées, entre adultes et enfants ou entre pairs (d'âges similaires ou non). Ils sont aussi fréquemment exposés à des situations de langage non adressé, par

¹https://www.caf.fr/sites/default/files/medias/cnaf/Nous_connaître/Presse/2021/211229Rapport-onape-2021.pdf.

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

exemple quand les professionnel.le.s se parlent entre elles en présence des enfants.

Être gardé en dehors de la famille et avec d'autres enfants a des répercussions positives sur le plan langagier (Degotardi, 2010 ; Sales Cordeiro *et al.*, 2020) en particulier quand les professionnel.le.s ont des comportements stimulants du point de vue de la communication et que leur expertise sur leurs professions est importante (Degotardi, 2010). Les études françaises portant sur les interactions adultes-enfants en crèche se sont plutôt focalisées sur les modes de communication et la socialisation des enfants (par exemple, Stambak & Verba, 1982 ; Montagner, 2012) et sur les différences d'étayage entre la crèche et l'école maternelle (Hudelot et Froment, 2006). Sur le plan langagier, la recherche de Marcos et collègues (2004) a montré que les enfants gardés en crèche présentaient des compétences structurelles et fonctionnelles plus avancées que ceux gardés par leurs mères, soulignant les apports de ce mode de garde sur l'acquisition du langage. Les enfants accueillis en crèche avaient ainsi une longueur moyenne des énoncés plus élevée et une plus grande proportion de tours de parole et d'énoncés par tour de parole que les enfants gardés par leurs mères et que ceux gardés par des assistantes maternelles. Reste que, en crèche comme à l'école maternelle, les enfants présentent des écarts dans leurs capacités langagières (Canut *et al.*, 2018), tant au niveau structurel (lexique, organisation des énoncés...) que fonctionnel (participation aux échanges, prise d'initiatives, organisation discursive...). L'objectif d'amorcer une transition progressive entre la crèche et l'école est donc notamment poursuivi par des activités autour du langage. Certaines structures adoptent même des dispositifs spécifiques dont le but est de soutenir le langage des enfants, et en particulier des petits parleurs, comme le programme « Parler Bambin » (voir chapitre 2).

Ainsi, les professionnel.le.s de la petite enfance, qui n'enseignent pas, conduisent pourtant des apprentissages pour accompagner les enfants dans leur acquisition du langage. Or, pour pouvoir conduire ces actions, il est nécessaire d'appréhender dans sa globalité et ses subtilités le processus d'acquisition du langage et le rôle joué par l'entourage dans celui-ci. Les linguistes spécialistes du développement langagier sont *a priori* les plus à même de répondre à leurs questionnements, en particulier quand les chercheur.e.s s'inscrivent dans le cadre de la « linguistique impliquée » (Canut, Husianycia & Masson, 2021 ; Canut et Masson, 2021). Dans cette perspective, il s'agit de mettre au jour, par

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

l'analyse des pratiques langagières des individus, les codes, les organisations et les rituels qui apparaissent dans le discours (Burger, 2015). Elle suppose que les linguistes occupent une fonction active, médiatrice (Canut et Vertalier, 2009) et pas (seulement) observatrice (Léglise, 2000).

Dans la suite du chapitre, nous présenterons les modalités d'une recherche-action-formation entre chercheur.e.s et professionnelles de la petite enfance menée dans quatre EAJE¹. Plus particulièrement, nous mettrons en évidence les apports d'une description des pratiques langagières des adultes et des enfants au sein des activités présentes en crèche (lectures, repas, jeux...) pour accompagner les praticiennes dans leurs réflexions et leurs pratiques visant à soutenir le développement langagier des enfants.

1. Questions préalables pour une linguistique impliquée en EAJE

L'accueil en crèche repose sur des missions sanitaires et éducatives qui se matérialisent à travers les diverses activités qui ont lieu au cours de la journée. Sans que cela soit toujours conscient chez les professionnel.le.s, qui ont des objectifs d'apprentissage sur différents plans : cognitif, social, affectif, moteur et, évidemment, langagier.

Le langage fait souvent l'objet d'une attention particulière voire centrale dans les projets d'établissements. Les professionnel.le.s expriment ainsi des besoins de connaissances et de développement professionnel sur ce sujet. Leurs questions concernent différentes problématiques mêlant dimensions psychologiques, sociologiques et linguistiques, et différentes représentations de ce qu'est le langage (Martinaud-Thébaudin, 2005). Les chercheur.e.s arrivant sur ce terrain doivent alors travailler à définir les besoins et questionnements de ces professionnel.le.s afin d'élaborer ensemble un plan d'action-formation permettant un enrichissement des connaissances et une évolution des pratiques.

Mais avant même de réfléchir aux modalités de la collaboration, une étape préliminaire pour les chercheur.e.s est d'appréhender le niveau d'expertise des professionnel.le.s sur le langage de l'enfant. Outre les

¹ Ce sont toutes des femmes.

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

discussions avec l'équipe, une connaissance du contenu de leurs formations initiales est indispensable.

1.1. Quelle formation des professionnelles de la petite enfance sur le langage de l'enfant ?

Alors que chaque professionnel.le est amené.e à interagir avec les enfants et à soutenir leur développement langagier, celui-ci n'est pas abordé dans les mêmes proportions ni dans les mêmes termes selon les formations préparant aux métiers de la petite enfance.

Pour les professionnel.le.s issue.s d'une formation sanctionnée par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) « Accompagnant Éducatif Petite Enfance », le nouveau référentiel¹ propose un axe de formation sur le langage de l'enfant. La mobilisation d'une communication langagière sécurisante affectivement pour l'enfant est préconisée, en offrant des repères verbaux (par exemple expliquer à l'enfant ce qui se passe autour de lui) et non-verbaux (portage, écoute de l'enfant, contact visuel). La mission de soutien à l'acquisition du langage est clairement explicitée : « communiquer avec l'enfant de manière appropriée, participer à l'acquisition du langage », avec une précision pour les aspects formels, par exemple « l'utilisation d'un vocabulaire suscitant l'acquisition du langage », et fonctionnels, notamment pour stimuler la communication, amener l'enfant à exprimer ses besoins/émotions et à participer aux activités et aux échanges. Nous pouvons ainsi constater que la mission de soutien à l'acquisition du langage de ces professionnel.le.s est reconnue. Cependant, les postures à privilégier restent très générales et les effets de certaines pratiques langagières sur le langage de l'enfant ne sont pas développés. L'accent est mis principalement sur la communication à établir avec l'enfant.

Concernant les auxiliaires de puériculture, la mission de soutien au langage est beaucoup moins explicite dans les blocs de compétences proposés dans le référentiel de formation². Il y est question d'accompagnement de la vie quotidienne et sociale de l'enfant dans les activités d'éveil et d'éducation, et d'identification de ses fragilités. L'accent est mis sur les soins à prodiguer aux enfants et sur les étapes

¹ Arrêté du 30 novembre 2020 portant création de la spécialité « Accompagnant éducatif petite enfance » de certificat d'aptitude professionnelle.

² Arrêté du 10 juin 2021 relatif à la formation conduisant au diplôme d'état d'auxiliaire de puériculture.

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillouchon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

du développement psychomoteur, mais ni la dimension langagière ni la dimension communicationnelle ne sont développées.

Enfin, dans le référentiel de formation des éducateur.rice.s de jeunes enfants¹, l'accompagnement à l'acquisition du langage se dessine dans le cadre plus général de la socialisation de l'enfant (interaction, médiation, régulation). Dans les compétences à acquérir figurent le soutien des capacités de communication et d'expression sous leurs différentes formes possibles, ainsi que des potentialités langagières de l'enfant, en sus des autres capacités (motrices, affectives, cognitives, sensorielles). La formation porte sur les aspects liés au développement général de l'enfant (attachement, autonomisation, socialisation). Il n'est pas fait de mention explicite du soutien à l'acquisition des aspects langagiers d'un point de vue formel, fonctionnel, ni des postures langagières à privilégier. En revanche, le référentiel mentionne la compétence de ces professionnel.le.s pour créer et utiliser des outils d'observation et d'analyse et la nécessité de partager ces observations en équipe pour mieux répondre aux besoins des enfants.

En lien avec le manque de détails sur le langage de l'enfant et les pratiques langagières professionnelles dans les référentiels cités, les instances nationales mènent une réflexion sur la formation des professionnel.le.s de la petite enfance, d'autant plus ces dernières années (voir aussi Zaouche-Gaudron, 2021). Ainsi, des séries de recommandations ont été établies par divers comités missionnés pour évaluer la prise en charge et l'accompagnement des enfants de moins de trois ans en France. La note d'étape du comité d'évaluation de la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté de 2020 insiste sur la nécessité de mettre en œuvre un nouveau plan de formation ainsi qu'un nouveau référentiel pour les professionnel.le.s de la petite enfance « afin de favoriser le développement de l'enfant et l'apprentissage du langage avant l'entrée à l'école maternelle » (p. 51), tout en précisant que cette mesure est annoncée depuis 2018. Il s'agirait également de mettre en place un socle commun des pratiques professionnelles en formations initiale et continue. Toujours en 2020, le rapport de la commission des 1000 premiers jours de l'enfant² va plus loin en émettant des préconisations à la fois pour l'enrichissement des connaissances des professionnel.le.s et pour une meilleure

¹ Arrêté du 22 août 2018 relatif au Diplôme d'état d'éducateur de jeunes enfants, mis à jour le 22.02.22, annexe I et II.

² <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf>.

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

collaboration entre le terrain éducatif et la recherche. La mise en place de recherches-actions – (formations), telle que celle présentée dans ce chapitre, est également suggérée.

Les professionnel.le.s de la petite enfance sont ainsi en lien direct avec le développement langagier de l'enfant, mais ne bénéficient pas pour le moment d'une formation approfondie sur le sujet lors de leur formation initiale. De là vient leur besoin et leur volonté de se former plus en avant sur la question.

1.2. Comment mettre en place la collaboration professionnelles-chercheur·ses ?

Au-delà d'une connaissance des contenus des formations initiales, la prise de contact avec le terrain amène les chercheur.e.s à se questionner sur les connaissances actuelles et les représentations des professionnel.le.s sur le langage de l'enfant et sur les effets des différentes pratiques langagières. En parallèle, ces dernières leur adressent des questions récurrentes dans les différents EAJE sur la langue des signes pour les bébés, sur les enfants plurilingues, sur les enfants petits parleurs...

La mise en place d'une conférence introductive générale, avec des systèmes de quizz par exemple, afin de poser des bases de connaissances communes, est une possibilité. Cependant, cela interroge les modalités du travail collaboratif. En effet, une telle présentation entraîne une transmission verticale du savoir qui n'est pas la relation envisagée pour une linguistique impliquée. Par ailleurs, une expérience antérieure a montré que ce type d'interventions sous forme de conférence ne répond finalement que partiellement aux questions des professionnel.le.s¹.

Parallèlement, la mise en place d'une collaboration entre chercheur.e.s et professionnel.le.s doit s'appuyer sur la définition des attentes des deux parties. Pour les professionnel.le.s, il s'agit de déterminer si s'exprime le besoin d'un apport de connaissances théoriques (par exemple sur les processus d'acquisition du langage ou sur l'évolution du langage de l'enfant) et / ou d'une progression dans

¹ Action-formation « Facilitateurs de langage : des interactions éducatives pour mieux apprendre à parler » pilotée par l'AsFoReL, en collaboration avec la Protection maternelle infantile de Meurthe-et-Moselle et les acteurs de la petite enfance de l'agglomération de Nancy. Pour plus de détails, voir Masson & Bertin (2021).

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

leurs modalités interactionnelles quotidiennes auprès des enfants. Dans les deux cas, les chercheur.e.s doivent réfléchir aux modalités les plus efficaces de transmission des connaissances et d'outils ainsi que de transfert d'expertise permettant une modification effective de leurs pratiques. Il va s'agir également pour les chercheur.e.s de s'appuyer sur les connaissances, les expériences et l'expertise des professionnel.le.s pour mieux appréhender les données du terrain.

Comment recenser les besoins et les attentes des professionnel.le.s ? Une demande directe s'avère peu concluante pour deux raisons. D'une part, les équipes peuvent avoir peu de temps pour travailler à l'explicitation de leurs questionnements. D'autre part, ces interrogations ne sont pas toujours complètement conscientes. Une solution est alors de compléter cette recension par une observation des pratiques dans la diversité des situations quotidiennes de l'EAJE. Bien que cette observation puisse être réalisée avec des prises de notes en direct, l'enregistrement audiovisuel constitue un outil précieux permettant une analyse plus fine des pratiques observées. La réalisation de ces vidéos, nécessitant d'être acceptée par les professionnel.le.s et par les parents des enfants, doit être présentée comme une méthode indispensable à la réflexion collaborative. En offrant un support de discussions entre chercheur.e.s et professionnel.le.s, les vidéos permettent en effet de mettre en œuvre un véritable retour sur pratiques, et de mieux saisir les spécificités du langage en EAJE.

En parallèle ou en amont, une réflexion doit être menée entre les chercheur.es et les équipes afin d'élaborer la démarche de travail qui s'appuiera sur ces observations. L'organisation du temps de rencontre après les premiers enregistrements, et notamment la sélection des extraits présentés, doit être élaborée soigneusement, car son déroulement va être déterminant pour la suite de la relation collaborative. L'ambivalence de la position des chercheur.es se révèle alors : faut-il présenter des données qui les ont interpellé.e.s par rapport à leurs connaissances des processus interactionnels ou des données qui cherchent à répondre aux questions des professionnel.le.s ? La difficulté de l'exercice réside dans le fait de parvenir à mêler ces deux dimensions. En effet, certaines pratiques observées, qui ne font pas l'objet des questions des professionnel.le.s, sont soutenantes pour le développement langagier de l'enfant. Cependant, elles sont réalisées de façon intuitive et ne sont pas conscientisées alors même que les besoins

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

exprimés portent souvent sur la mise en œuvre de telles postures. Elles nécessitent alors d'être mises en évidence.

Une des dernières questions préalables porte sur le choix d'analyser avec les professionnel.le.s soit des transcriptions soit des extraits vidéos. Alors que les transcriptions permettent une anonymisation des participant.e.s impliqué.e.s dans la situation, évitant ainsi toute crainte de posture évaluative, elles présentent assez rapidement des limites (lecture peu aisée, contexte interactionnel plus difficile à appréhender). Mais travailler sur des extraits vidéos nécessite une relation de confiance entre les chercheur.e.s et les professionnel.le.s, permise notamment par un travail antérieur sur les transcriptions seules, comme nous le détaillerons par la suite. Travailler sur des extraits de données réelles tout au long de la collaboration a pour but d'amener les professionnelles à analyser leurs propres pratiques pour élaborer de nouvelles observations, questions, constats, et une prise de conscience de leurs pratiques effectives.

Face à ces questions, nous avons fait des choix pour la mise en place du projet présenté dans ce chapitre, guidés par notre expérience antérieure évoquée plus haut. La présentation du projet RaProChe illustre notamment les décisions prises pour répondre à l'ensemble des questions préalables décrites ci-dessus.

2. De la recherche à la pratique : le projet RaProChe

La recherche-action-formation RaProChe¹ (*Recherche-action Professionnel.le.s-Chercheur.e.s*) a débuté en 2019 et réunit enseignantes-chercheuses et doctorant.e.s en sciences du langage autour d'un double objectif : étudier les caractéristiques des interactions en EAJE et accompagner les professionnelles dans leurs réflexions et expertise sur l'acquisition du langage. Le projet, à l'initiative des chercheur·ses, s'est déployé dans quatre établissements d'accueil collectif, deux crèches et deux multi-accueils de la Ville de Paris. Il a impliqué environ 260 enfants âgés de quatre mois à trois ans et demi et 80 professionnelles : éducatrices de jeunes enfants (EJE), auxiliaires de puériculture, stagiaires préparant des diplômes de la petite enfance et agents et agentes techniques de la petite enfance (ATEPE).

¹ <http://www.univ-paris3.fr/raproche-recherche-action-professionnel-les-chercheur-es-2020-2022--628222.kjsp?RH=1505727285324>.

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillachon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

La recherche-action-formation reposait sur trois volets : le recueil d'interactions professionnelles-enfants, le traitement des données collectées et le travail conjoint avec les équipes sur ces données.

Les professionnelles et les enfants ont été filmés à intervalles réguliers (une à deux fois par trimestre) dans toutes les sections (petits, moyens et grands, parfois mixtes). Les activités filmées représentent des situations quotidiennes et donc des productions (verbales et/ou non verbales) spontanées et recueillies en situation écologique (jeux structurés, lectures, changes, repas, jeux libres...). Le volume du corpus est de 70 heures et contient mille situations étiquetées.

Afin de ne pas (trop) modifier les conditions écologiques des situations filmées, nous avons privilégié un dispositif « léger » : une seule personne suivait les professionnelles et les enfants d'une section pendant une demi-journée. Le recueil des données a été précédé d'une présentation du projet à toutes les parties concernées pour préciser la méthodologie et les conditions d'utilisation et de conservation des données. Ce temps d'échanges et la précision du formulaire de consentement ont sans aucun doute permis aux participants de comprendre les enjeux et d'être assurés de la démarche déontologique de la recherche-action : 87 % des professionnelles et 92 % des parents ont donné leur accord pour participer au projet.

Les données collectées ont ensuite été transcrites par l'équipe de recherche afin d'avoir une représentation précise et objective des situations et des interventions de chaque participant, ce qui est moins permis par le visionnage seul. Ces transcriptions sont utilisées dans un double objectif : pour la formation et pour la recherche, dans un mouvement de va et vient entre les deux. Nous focalisons nos analyses sur les interventions des enfants, en fonction des différents niveaux linguistiques (phonologie, morphologie, lexique et syntaxe) et interactionnels (engagement, modes de participation à l'échange), sur les modalités d'étayage des adultes, en amont de l'échange (ex. questions, sollicitations) ou en aval (ex. reprises/reformulations, demandes de clarification) et sur les effets des conduites adultes sur celles des enfants afin d'identifier les moments où les enfants

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

s'approprient les formes présentées par l'adulte et/ou participent aux interactions.

Nous prenons en considération les âges des enfants, les activités et les cadres d'interlocution (à deux ou en groupe). Les effets sur les enfants sont envisagés dans le contexte immédiat de l'interaction et à moyen terme, grâce notamment à des suivis longitudinaux d'enfants et d'adultes présents tout au long du projet.

Suite à ce recueil de données attestées, des retours sur pratiques ont été animés avec les équipes de chaque structure. Les EAJE ont une organisation qui permet peu aux professionnelles d'être présentes dans la structure sans être auprès des enfants. Toutefois, chaque structure dispose de trois jours de fermeture par an pour organiser des journées pédagogiques. Lors de ces journées, les équipes n'accueillent pas d'enfants et se réunissent pour aborder des points organisationnels et travailler sur les projets d'établissement. Les structures impliquées ont donc proposé que les temps d'échanges et de formation se fassent sur ces journées, pendant deux à trois heures.

Dans la suite du chapitre, nous nous focaliserons sur un EAJE avec qui le volet formation a pu se tenir pendant trois ans¹. Nous présenterons la démarche et les outils créés et adaptés pour être utiles aux professionnelles ainsi que nos réflexions sur les différentes étapes de l'action.

3. Démarche proposée pour une linguistique impliquée en EAJE

Afin de rendre compte du travail réalisé et des réflexions qui ont guidées nos choix en tant que chercheures / formatrices, la présentation suit un cheminement chronologique des différents retours (cinq au total, de janvier 2020 à mai 2022).

Le premier retour a eu lieu environ un mois après la première session d'enregistrements réalisés en octobre et novembre 2019. L'ensemble du personnel de la structure était présent : EJE, auxiliaires, ATEPE, directrice et directrice adjointe et stagiaires présentes au cours de cette période. Après un rappel des objectifs du projet, un court montage vidéo des enregistrements a été présenté à l'équipe afin qu'elle

¹ Le projet RaProChe ayant démarré à l'automne 2019, nous avons dû interrompre nos déplacements dans les structures et le travail amorcé avec les équipes à partir du deuxième trimestre 2020. La reprise du projet n'a pu se faire qu'avec un seul établissement impliqué au départ.

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

découvre ce que nous avons collecté (les types d'activités, les façons de filmer les personnes, etc.) et pour lancer les échanges. Nous souhaitons que puisse émerger une première conscientisation des pratiques langagières et de leurs effets sur les conduites des enfants. Pour cela, le recours à la transcription de séquences sélectionnées par les chercheur.e.s nous apparaissait comme le moyen le plus efficient d'y accéder.

Bien que nous ayons adapté les transcriptions pour faciliter leur lecture, leur aspect général restait trop codifié pour les professionnelles qui ont demandé, à l'issue du premier temps d'échanges, que nous présentions également les vidéos pour les analyses. Ce point est intéressant pour la construction d'une recherche-action-formation, car la demande a émané de l'équipe elle-même et souligne son adhésion à la démarche. Les échanges au cours de ce premier retour ont porté sur l'importance de verbaliser ce qui se passe, d'apporter des mots sur les actions, de reprendre les énoncés des enfants ou encore de les « décrypter » pour certains. Les professionnelles de la section des bébés ont exprimé à la suite du visionnage que leur façon de s'adresser aux enfants (en expliquant, en annonçant, etc.) était conscientisée et visait à faciliter leur compréhension. La suite de cette première réunion a consisté à travailler avec l'équipe sur quelques exemples transcrits qui ont permis de conduire à une réflexion sur leurs objectifs pour la deuxième période du projet. A l'issue du retour, un document reprenant les diapositives présentées et les commentaires de l'équipe a été transmis à la direction.

Le deuxième retour aurait dû avoir lieu au printemps 2020, suite aux enregistrements réalisés en février, mais l'action n'a pu véritablement reprendre qu'en janvier 2021 dans un cadre adapté au contexte sanitaire. Le brassage des équipes n'étant plus autorisé, les temps d'échanges ont été découpés en trois parties, soit une heure par section. Cela a aussi impliqué qu'en dehors de cette heure d'échanges, chaque section amorce ou poursuive en autonomie ses réflexions grâce à du matériel fourni par les chercheur.e.s (lectures, vidéos, ressources internet).

Sur la base des demandes exprimées par les équipes après le premier retour, nous avons sélectionné des vidéos enregistrées en 2019 et 2020 pour le travail d'analyses conjointes avec chaque section. Le pôle des bébés ayant souhaité se focaliser sur les conduites non verbales, les extraits analysés ont porté sur des interactions dans lesquelles les

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillouchon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

enfants mobilisaient leurs ressources multimodales pour entrer en communication. Cette section ayant par ailleurs commencé à introduire la langue des signes pour bébés, les chercheur-ses ont présenté une synthèse des résultats probants issus de recherches actuelles sur le sujet. En ce qui concerne les pôles des moyens et des grands, qui partageaient les mêmes problématiques sur le soutien à apporter aux enfants parlant peu et sur la gestion des prises de parole en groupe, les vidéos ont porté sur des activités impliquant des grands groupes d'enfants réunis autour des professionnelles. Pour analyser ces situations, nous leur avons présenté le schéma ci-dessous (Figure 1) visant à décrire la répartition des interventions : à qui la professionnelle s'adresse-t-elle ? Combien de fois ? Et inversement, est-ce que les enfants s'adressent à elle et dans quelle proportion ?

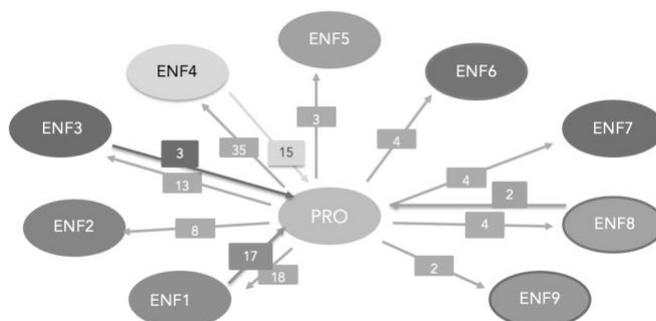


Figure 1 : Répartition des interventions en groupe dans une situation analysée en formation

Ce schéma a permis aux professionnelles de visualiser la répartition des interventions en groupe grâce aux chiffres indiqués dans les encadrés. Nous avons aussi souligné l'importance du contexte pour interpréter les chiffres : par exemple, la professionnelle s'adresse 35 fois à ENF4, car il est très agité pendant l'activité. Ce schéma permet aussi de pointer des aspects que les professionnelles n'ont pas le temps de voir en situation comme les tentatives d'implication des enfants dans la situation ou le fait de parler plus aux enfants qui parlent également plus.

A l'issue de cette demi-journée, chaque section a été invitée à dresser une liste de points faisant l'objet de préoccupations (par exemple, interagir avec un enfant qui communique peu) ou de

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

demandes de connaissances issues de la recherche. Ces listes avaient pour but de suivre les centres d'intérêt des professionnelles, plutôt que d'initier des thématiques, pour construire la suite de la formation.

Au printemps 2021, nous avons pu reprendre les enregistrements dans l'établissement et ainsi ancrer nos observations dans une temporalité plus proche. Les vidéos analysées lors des temps d'échanges ont été visionnées en amont et en autonomie par les professionnelles afin de favoriser les échanges au sein d'une même section, sans la présence d'un.e chercheur.e. Avec le pôle des petits, c'est l'attention conjointe qui a été l'angle d'observation des vidéos. Sans proposer immédiatement le terme scientifique ni parler des résultats de la recherche sur ce point, nous les avons amenées à décrire les conduites des enfants et les leurs face à une situation de pointage et à porter leur attention sur les éléments verbaux associés. Leurs commentaires ont ainsi progressivement évolué sur l'importance du pointage, non plus seulement comme geste de demande, mais aussi comme geste prélinguistique (pointer pour désigner, pour attirer l'attention de l'autre, pour changer de thème, etc.).

Dans les pôles des moyens et des grands, c'est la question de l'interaction avec les enfants peu impliqués dans la communication qui a été traitée. A partir d'extraits d'activités en groupe, les professionnelles ont tout d'abord fait un compte-rendu de leurs observations. Celles-ci étaient très axées sur les conduites des enfants (qui est très engagé, qui est en retrait ?). Nous avons ensuite proposé nos analyses des conduites des enfants et de celles des professionnelles, construites sur trois dimensions : l'adressage (qui s'adresse à qui ?), l'implication (établie sur le nombre d'interventions verbales et non verbales de chacun.e) et les valeurs interlocutives des interventions (actes de langage). La présentation de ces points sous forme de graphiques a permis de montrer la diversité des conduites des enfants et l'importance de dépasser la seule observation de la quantité de prises de parole. En outre, ces analyses ont aussi permis de focaliser l'attention des professionnelles sur les aspects fonctionnels de leurs interventions (la part de questions, d'ordres, de réponses, etc.) et l'influence des activités (jeu libre, repas, atelier, etc.). Dans leurs commentaires, les liens entre leurs conduites et celles des enfants se sont faits plus précis et elles ont commencé à identifier des mouvements entraînant davantage de productions langagières des enfants, comme les reprises.

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillouchon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

Dans cette perspective, et suite aux demandes des professionnelles, le retour suivant a consisté à utiliser des outils d'observations créés ou adaptés par les chercheur.e.s. Nous avons privilégié des supports sous forme de grilles d'observation : des compétences communicationnelles et langagières des enfants de moins de deux ans, des conduites des enfants de plus de deux ans et des adultes dans leurs interactions (stratégies des adultes, mode de participation des enfants...) et de l'adressage (nombre et types de formes langagières). Au-delà de l'application pendant notre temps de présence, ces outils avaient deux objectifs : focaliser l'attention des professionnelles sur leurs modalités d'interaction et leurs effets sur les enfants (grilles des conduites et de l'adressage) et utiliser un support personnalisable et longitudinal facile à remplir pour suivre l'évolution de chaque enfant.

Enfin, lors du dernier temps de formation, les chercheur.e.s et les professionnelles ont réfléchi à la création d'affiches destinées à informer les parents et à valoriser l'expertise des professionnelles. L'objectif central était d'illustrer différentes questions sur l'acquisition du langage, élaborées par les professionnelles elles-mêmes (comment aider l'enfant à développer son vocabulaire ? à quoi servent les gestes dans le développement du langage ?), avec des extraits du corpus pour y répondre. Les chercheur.e.s ont apporté leur aide sur la sélection des données et l'organisation générale des affiches, mais en veillant à ne pas orienter les réflexions des professionnelles vers leurs propres axes de recherche. Les analyses proposées par les professionnelles ont alors fait apparaître une évolution dans la démarche réflexive sur les données, avec une mobilisation des connaissances scientifiques et méthodologiques partagées lors des précédents retours.

4. Apports et limites de la démarche

Cette expérience sur le long terme nous a permis de (re)penser les modalités d'une recherche-action-formation qui cherche à dépasser la seule transmission de connaissances de la recherche vers la pratique. En particulier, les descriptions précédentes mettent en évidence la nécessité de suivre une démarche de progression allant d'observations initiales générales à des focalisations sur des points spécifiques en fonction des avancées des professionnelles.

Le transfert d'expertise n'est pas un processus exempt de difficultés, tâtonnements et problématiques à résoudre pour les

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillachon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

chercheur.e.s. Par exemple, si nous étions convaincu.e.s de l'apport des données vidéo, c'est le recours aux transcriptions qui a été le centre de nos interrogations. Suite aux demandes des professionnelles de visionner les enregistrements plutôt que de travailler sur les transcriptions seules, nous avons toutefois choisi de continuer à fournir des transcriptions en plus des supports vidéo. Le support écrit a pour qualités principales d'être objectif et distancié quand la vidéo attire davantage leur attention sur le fait de se voir et de s'entendre. En outre, il permet aux professionnelles de ne pas se focaliser uniquement sur le langage de l'enfant (Masson et Bertin, 2021).

Une action de ce type nécessite aussi une souplesse et une adaptation des chercheur.e.s au terrain. Le temps et les objectifs des deux milieux ne coïncidant que partiellement, il est nécessaire de ne pas inscrire ses attentes dans une réalité et une temporalité éloignées de celles des EAJE (Masson, 2021). Cela passe notamment par le fait d'être ancré dans leur actualité : les vidéos choisies doivent montrer les enfants qu'elles voient quotidiennement plutôt que ceux qui ont quitté leur pôle ou l'établissement. C'est aussi pour cette raison que la séparation imposée en sections a finalement favorisé une dynamique d'échanges et de réflexions. Chaque pôle observe ainsi le développement d'enfants familiers, dans des situations qui constituent leurs quotidiens et peut parler, avec l'équipe, de problématiques spécifiques. Les professionnel.le.s en EAJE étant amené.e.s chaque année ou presque à changer de sections, les savoirs et savoir-faire sont aussi susceptibles de circuler.

Les apports des chercheur.e.s sur les plans théorique et analytique sont les points qui posent le plus question. Les professionnel.le.s souhaitent enrichir leurs connaissances sur l'acquisition du langage, mais ces savoirs doivent entrer en résonance avec leurs pratiques. C'est pourquoi les apports scientifiques ont toujours été présentés à la suite de premières observations sur la base de données sélectionnées. Cette même démarche s'applique aux analyses. Si ce sont les chercheur.e.s qui construisent l'échantillon présenté, les professionnel.le.s, par leurs commentaires, leurs demandes et leurs interrogations, orientent la sélection. En outre, lors des échanges, il est important que les chercheur.e.s proposent leurs analyses après celles des professionnel.le.s en les reliant, en focalisant ou en déplaçant leur attention. Ceci permet de partir de leurs réflexions pour, potentiellement, les soutenir ou en construire de nouvelles.

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

Le manque de temps des professionnel.le.s est la limite principale à ce type d'action : manque de temps d'échanges entre elles sans la présence des enfants, de temps libéré pour revenir sur les documents fournis par les chercheur.e.s (synthèses de la formation, articles, ressources, etc.). Construire des projets étalés dans le temps ou utiliser un outil longitudinal, comme la grille d'observation de l'évolution de l'enfant, peuvent donc s'avérer complexes. Cependant, les retours informels que nous avons eus depuis sur cette grille nous laissent penser qu'elle peut progressivement entrer dans le répertoire des outils des professionnelles.

5. De la pratique à la recherche

Le choix d'une recherche-action-formation vise à éviter les écueils de la formation descendante (Perrenoud, 2012), car elle permet de mieux connaître les aspects du terrain étudié pour mieux intervenir. Dans cette perspective actionnelle, aider les professionnel.le.s pour l'auto-observation permet le développement de nouvelles compétences et d'une expertise.

Pour les chercheur.e.s, s'engager dans une recherche-action-formation implique donc d'adopter une posture d'accompagnant en vue d'une progression de connaissances et de compétences. Il s'agit d'amener les professionnelles à conduire des analyses sur leurs pratiques, à l'aide des outils d'analyse issus de la recherche et/ou de nouveaux outils développés pour les besoins du terrain. Dans cette perspective, les chercheur.e.s ont besoin du retour des professionnel.le.s pour déterminer si ces outils comblent un manque ainsi que pour les affiner.

Il y a donc une réciprocity des apports entre le terrain et la recherche. Par exemple, l'élaboration conjointe d'un outil visant à dresser un inventaire, par les professionnel.le.s, des items lexicaux et des modèles syntaxiques et pragmatiques routiniers adressés aux enfants permet à la fois de mieux interpréter les productions langagières des enfants dans certains contextes, mais également de dresser un portrait du langage adressé à l'enfant dans les structures.

Ainsi, les données vidéos recueillies, et les informations fournies par les professionnel.le.s à travers les outils élaborés pour la recherche-action-formation constituent des corpus précieux offrant aux chercheur.e.s l'occasion de mieux documenter l'expérience

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillochon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

communicative en Etablissement d'Accueil du Jeune Enfant (voir Ticca, Zogmal et Filliettaz, dans cet ouvrage).

Enfin, s'inscrire dans une démarche de linguistique impliquée suppose que les chercheur.e.s se confrontent à la réalité du terrain observé et adaptent leurs postures professionnelles, notamment en élaborant conjointement avec les équipes des outils d'observation et d'analyse adaptés et facilement utilisables sur le terrain. Même si les recherches-actions-formations installent des processus réflexifs au sein des équipes, exprimés en présence des chercheur.e.s, se pose toujours la question de savoir ce qu'ils deviennent après leur départ. Cette interrogation sera un objet d'étude des membres du projet RaProChe.

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillouchon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

- Burchinal, M., *et al.* 2015. Early childcare and education. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R.M. Lerner, *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes*. NJ: John Wiley & Sons, 223-267.
- Burger, M. 2015. Pour une linguistique impliquée. In X. Gradoux, J. Jacquin & G. Merminod, *Agir dans la diversité des langues : Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 73-86.
- Canut, E. & Masson, C. 2021. Postures langagières professionnelles en milieu éducatif, social et clinique : modalités d'apprentissage du langage et implications pour la formation. *TRANEL*, 74, 1-14.
- Canut, E., Husianycia, M., & Masson, C. 2021. Une linguistique impliquée en acquisition du langage ?. *Études de linguistique appliquée*, 202 (2), 141-153.
- 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 Éducation.
- Canut, E. & Vertalier, M. (Ed.) 2009. *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris : L'Harmattan.
- Cartier, M., *et al.* 2017. Pourquoi les parents préfèrent-ils la crèche ? Les représentations hiérarchisées des modes de garde professionnels. *Revue française des affaires sociales*, 2, 247-264.
- 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. 2021. The language environment of infant child care. Issues of quantity, quality, participation and context. In O. Saracho, *Contemporary Perspectives in Early Childhood Education*. Charlotte, NC: IAP, 85-107.
- Garnier, P. 2015. L'impératif de « socialisation » : Points de vue de parents sur la vie en collectivité des tout-petits. *SociologieS*, [En ligne].
- Garnier, P., *et al.* 2015. L'accueil des enfants de 2 à 3 ans. Regards croisés sur une catégorie d'âge dans différents lieux d'accueil collectif. *Revue des politiques sociales et familiales*, 120(1), 9-20.
- Hudelot, C. & Froment, M. 2006. Soutien langagier dans deux milieux institutionnels, la crèche et l'école maternelle. *La lettre de l'AIRDF*, 39, 10-14.
- Léglise, I. 2000. Quand les linguistes interviennent : écueils et enjeux. *Revue française de Linguistique Appliquée*, 4, 5-13.
- Marcos, H., *et al.* 2004. *Apprendre à parler : influence du mode de garde*. Paris : L'Harmattan.
- Martinaud-Thébaudin, K. 2005. *Langage et lieux d'accueil*. Toulouse : Erès.

Version preprint

Masson, C. & Bertin, T. (2023). De la recherche à la pratique et vice-versa : pour une linguistique impliquée avec des professionnel.le.s de la petite enfance. In V. Miguel-Addisu & I. Maillachon (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche. Situations langagières, postures professionnelles, formation*. Paris : L'Harmattan, 211-232.

- Masson, C. 2021. *Interactions adultes-enfants à développement typique et atypique. Étude de l'étayage en contexte familial, clinique et éducatif*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université Sorbonne Nouvelle.
- Masson, C. & Bertin, T. 2021. Accompagner le développement langagier du très jeune enfant : Une recherche-action-formation dans les structures de petite enfance. *TRANEL*, 74, 31-45.
- Melhuish, E. C. *et al.* 2015. A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development. *Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*.
- Montagner, H. 2012. *L'enfant et la communication. Comment gestes, attitudes et vocalisations deviennent des messages*. Paris : Dunod.
- Perrenoud, P. 2012. *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Sales Cordeiro, G. *et al.* 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 littératie*, 1/2020. [En ligne].
- 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.
- Wendland, J. *et al.* 2019. Attentes parentales et influence du type de mode d'accueil sur le développement social et langagier du nourrisson : étude comparative crèche collective versus garde parentale. *Devenir*, 31 (1), 69-95.
- Zaouche-Gaudron, C. 2021. *Quel accueil pour le jeune enfant en situation de pauvreté ? Un état des savoirs*. Paris : CNAF/La documentation française.