



## **MEMOIRE**

Pour obtenir le

**CERTIFICAT de CAPACITE d'ORTHOPHONISTE**

**Améliorer les interactions entre enfants et professionnels de crèche afin de promouvoir le développement de la communication et du langage chez les enfants de moins de 3 ans**

*Etude de cas : mise en place d'une intervention ciblée et personnalisée auprès des professionnels d'une crèche*

Présenté et soutenu publiquement par

**Justine LEX**

Le 2 juin 2023

### **Jury**

---

- Directrices :

Mme Feny GRECO, orthophoniste

Mme Mathilde VIGNAL, orthophoniste

- Rapporteurs :

Mme Clémantine TRINQUESSE, orthophoniste

Mme Sophie LONCHAMPT, orthophoniste

- Examinatrices :

Mme Stéphanie CANTAGRILL, directrice de crèche

Mme Eleanor NOTT, orthophoniste



## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mes directrices de mémoire, Mme Greco et Mme Vignal, de m'avoir accompagnée dans l'élaboration et la rédaction de ce mémoire. Merci à vous deux pour votre confiance, vos précieux conseils, et votre disponibilité.

Je tiens également à remercier Mme Lonchamp et Mme Trinquesse pour leur relecture minutieuse et l'intérêt qu'elles ont porté à cette étude.

Un grand merci à l'ensemble des professionnelles de la crèche « Les Pitchounets » pour votre accueil et votre participation à ce projet. Intervenir dans votre crèche fut un réel plaisir et nos échanges ont été très enrichissants. Merci tout particulièrement à Mme Cantagrill, la directrice, pour votre enthousiasme et votre présence dans le jury de soutenance.

Merci également à Mme Nott d'avoir accepté d'être membre du jury de soutenance.

Merci à l'ensemble des professeurs du DUO de Montpellier, à mes maîtres de stage ainsi qu'à Mme Moritz-Gasser pour votre bienveillance.

Coline, Elise, Inès, Julie, Lorie, Louise, merci d'avoir rendu ces cinq années incroyables.

Merci à Mathilde, la meilleure des colocataires, mon binôme, pour tous ces moments partagés, pour ton soutien durant cette dernière année : sans toi ça n'aurait pas été pareil.

Enfin, un grand merci à mes parents, mes sœurs, mes amis, Hugo. Je vous aime.

## **ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT**

Je soussignée Justine LEX atteste sur l'honneur que le contenu du présent mémoire est original et reflète mon travail personnel.

Je déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document, publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer explicitement, à chaque fois que j'en fais usage, toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à Montpellier le mercredi 26 avril 2023



# Table des matières

<b>Table des figures</b>	<b>8</b>
<b>Introduction</b>	<b>9</b>
<b>Cadre théorique</b>	<b>11</b>
<b>1. Communication, langage oral et interactions entre 0 et 3 ans</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Communication et langage oral</b>	<b>11</b>
1.1.1 Définitions	11
1.1.2 Repères de développement	12
1.1.3 Différences interindividuelles	19
1.1.4 Conditions nécessaires pour développer le langage	20
<b>1.2 Interactions</b>	<b>21</b>
1.2.1 Les interactions précoces	21
1.2.2 La synchronie interactive	21
1.2.3 Le rôle des interactions adulte-enfant	22
<b>2. Agir sur l'environnement précoce pour soutenir le développement langagier</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Agir précocement</b>	<b>25</b>
2.1.1 L'influence du langage précoce sur le bien-être de l'enfant et ses compétences futures	25
2.1.2 Notion de période sensible	26
2.1.3 La prévention et la promotion en orthophonie	28
<b>2.2 Agir auprès de l'environnement</b>	<b>29</b>
2.2.1 L'approche indirecte en orthophonie	29
2.2.2 Cibler les professionnels de crèche	30
<b>3. Promouvoir des interactions de qualité auprès des professionnels de la petite enfance</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Soutenir le développement de la communication et du langage de l'enfant</b>	<b>32</b>
3.1.1 La quantité de langage entendu : le bain de langage	33
3.1.2 La qualité du langage entendu : le langage adressé à l'enfant (LAE)	33
3.1.3 La qualité des interactions	34
<b>3.2 Encourager les professionnels de crèche à utiliser des comportements étayant les interactions sociales</b>	<b>40</b>
3.2.1 Pourquoi ?	40

3.2.2	Comment ? _____	47
<b>4.</b>	<b>Problématique et hypothèse générale _____</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>Problématique _____</b>	<b>49</b>
<b>4.2</b>	<b>Hypothèse générale _____</b>	<b>49</b>
	<b>Partie expérimentale _____</b>	<b>50</b>
<b>1</b>	<b>Matériel et méthode _____</b>	<b>50</b>
<b>1.1</b>	<b>Population _____</b>	<b>51</b>
1.1.1	Population d'étude _____	51
1.1.2	Critères d'inclusion et d'exclusion _____	51
1.1.3	Présentation des professionnelles participant à l'étude _____	52
<b>1.2</b>	<b>Méthode _____</b>	<b>53</b>
1.2.1	Les observations _____	53
1.2.2	Rencontre préalable _____	59
1.2.3	L'intervention _____	60
<b>1.3</b>	<b>Contenu et format de l'intervention _____</b>	<b>64</b>
1.3.1	Introduire l'intervention _____	64
1.3.2	Partie 1 : Sensibiliser et informer les professionnelles _____	64
1.3.3	Partie 2 : Mises en situation _____	66
1.3.4	Partie 3 : Rétroaction vidéo _____	70
1.3.5	Conclure _____	73
<b>1.4</b>	<b>Traitement statistique _____</b>	<b>74</b>
1.4.1	Hypothèses opérationnelles _____	74
1.4.2	Procédure et tests statistiques utilisés _____	75
<b>2.</b>	<b>Résultats _____</b>	<b>77</b>
<b>2.1</b>	<b>Mesure de l'efficacité de l'intervention _____</b>	<b>77</b>
2.1.1	Données quantitatives _____	77
2.1.2	Données qualitatives _____	83
<b>2.2</b>	<b>Questionnaire de satisfaction : analyse _____</b>	<b>85</b>
<b>3.</b>	<b>Discussion _____</b>	<b>91</b>
<b>3.1</b>	<b>Interprétation des résultats par confrontation aux hypothèses _____</b>	<b>91</b>
3.1.1	Vérification de l'hypothèse opérationnelle n°1 _____	91
3.1.2	Vérification de l'hypothèse opérationnelle n°2 _____	91

3.1.3	Vérification de l'hypothèse opérationnelle n°3	93
<b>3.2</b>	<b>Critères d'évaluation SMART</b>	<b>95</b>
<b>3.3</b>	<b>Réponse à la problématique de départ</b>	<b>96</b>
<b>3.4</b>	<b>Biais, limites et perspectives de l'étude</b>	<b>98</b>
3.4.1	La population étudiée	98
3.4.2	Un impact sur les pratiques à nuancer	98
3.4.3	Biais lors des observations et de leur analyse	99
3.4.4	Perspectives concernant le contenu et le format d'une future intervention	100
3.4.5	Limites	102
<b>3.5</b>	<b>Apports</b>	<b>103</b>
3.5.1	Apports pour la pratique orthophonique	103
3.5.2	Apports personnels	104
<b>Conclusion</b>		<b>105</b>
<b>Bibliographie</b>		<b>107</b>
<b>Annexes</b>		<b>122</b>
<b>Résumé</b>		<b>151</b>
<b>Abstract</b>		<b>152</b>

## Table des figures

Figure 1 : Les précurseurs à la communication – Leclerc d’après Bloom et Lahey (2005) ....	13
Figure 2 : Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) .....	24
Figure 3 : Du langage oral à la lecture (Bianco, 2016) .....	26
Figure 4 : Influence de la qualité structurelle du service de garde et de la qualité des processus sur le développement langagier de l’enfant .....	31
Figure 5 : Principe de l’intervention.....	53
Figure 6 : Chronologie du projet .....	53
Figure 7 : Les ingrédients actifs d'une interaction de qualité, selon Catherine Julien (2022)..	56
Figure 8 : Les comportements ciblés lors de l’intervention .....	59
Figure 9 : Evolution de la fréquence d'utilisation du comportement HAUT entre T1 et T2, pour G1 et G2.....	80
Figure 10 : Evolution de la fréquence d'utilisation du comportement INI entre T1 et T2, pour G1 et G2 .....	81
Figure 11 : Evolution de la fréquence d'utilisation du comportement ATT entre T1 et T2 pour G1 et G2 .....	81
Figure 12 : Evolution de la fréquence d'utilisation du comportement ECOU entre T1 et T2, pour G1 et G2.....	82
Figure 13 : Evolution de la fréquence d'utilisation du comportement REP entre T1 et T2, pour G1 et G2 .....	83
Figure 14 : Question A1 – Taux de satisfaction.....	86
Figure 15 : Question B1 - Taux de satisfaction.....	86
Figure 16 : Question B2 - Taux de satisfaction.....	87
Figure 17 : Question C1 - Taux de satisfaction.....	88
Figure 18 : Question C2 - Taux de satisfaction.....	88
Figure 19 : Question C4 - Taux de satisfaction.....	89
Figure 20 : Question C6 - Taux de satisfaction.....	89
Figure 21 : Question C7 - Taux de satisfaction.....	90
Figure 22 : Evolution des comportements à la suite de l'intervention dans le G2 .....	94

## Introduction

Les fondements de la communication se construisent durant les trois premières années de vie de l'enfant grâce aux interactions qu'il va entretenir avec son entourage. C'est durant cette période que les écarts langagiers entre les enfants se creusent en fonction notamment de l'exposition au langage dont ils bénéficient. Or le niveau de langage de l'enfant à trois ans prédit sa capacité à entrer dans l'apprentissage du langage écrit et sa réussite scolaire. Les trois premières années constituent ainsi une fenêtre d'opportunité pour déjouer les inégalités langagières et sociales : il convient d'agir auprès de l'environnement pour l'encourager à converser avec l'enfant (Walker et al., 2020).

Les professionnels de la petite enfance sont des acteurs clés dans le développement global des enfants, leur socialisation et leur épanouissement. Ils jouent notamment un rôle crucial dans le développement de la communication et du langage des enfants, par les interactions multiples et soutenantes qu'ils peuvent proposer. Ils contribuent ainsi à la réduction des inégalités d'exposition au langage qui existent entre les enfants, en atténuant l'impact de faibles stimulations langagières au sein des familles (Eadie et al., 2019).

Pourtant, il s'avère que la qualité des interactions n'est souvent pas suffisante au sein des crèches. Le manque de formation des professionnels de la petite enfance en matière d'accompagnement de la communication et du langage est l'une des principales raisons qui réduit l'effet protecteur de la crèche (Moitel et al., 2021).

Par ailleurs, dans le cadre du stage en structure d'accueil petite enfance de deuxième année, j'ai constaté que les professionnelles étaient nombreuses à se demander comment accompagner au mieux le développement langagier des enfants. Ce constat a été confirmé par l'étude de S. Lonchamp qui démontre un intérêt des professionnels à être mieux formés sur le développement de la communication et du langage de l'enfant (Lonchamp, 2021).

Il semble alors essentiel de former ces professionnels à l'accompagnement de la communication et du langage de l'enfant pour renforcer leurs compétences dans ce domaine et de manière indirecte, promouvoir le développement communicatif et langagier des enfants. Plusieurs dispositifs ont été réalisés et encouragent à continuer l'élaboration et la mise en place de telles actions. Les caractéristiques de ces programmes diffèrent par les modalités d'apprentissage utilisées, par leur intensité ou encore par leur contenu et leur spécificité

(Markussen-Brown et al., 2017). L'intervention proposée dans ce mémoire a pour objectif d'améliorer les interactions entre professionnels et enfants en ciblant de manière spécifique cinq comportements qui soutiennent les interactions et favorisent les ingrédients actifs d'une interaction de qualité. Elle s'appuie sur des caractéristiques démontrées comme étant efficaces dans la littérature.

Le cadre théorique va permettre d'énoncer les enjeux que constitue la réalisation d'une intervention sur l'accompagnement de la communication et du langage destinée aux professionnels de la petite enfance.

Dans un premier temps, il s'agira de définir ce que sont la communication et le langage oral et de montrer le rôle des interactions dans leur développement.

Puis, nous verrons quels sont les principes scientifiques qui encouragent l'action précoce et indirecte pour soutenir le développement langagier.

Enfin, il conviendra de recenser l'ensemble des attitudes et stratégies permettant d'établir une interaction de qualité, puis de relever les raisons pour lesquelles il est important de former les professionnels de crèche à leur utilisation et de quelle manière.

# Cadre théorique

## **1. Communication, langage oral et interactions entre 0 et 3 ans**

### **1.1 Communication et langage oral**

#### 1.1.1 Définitions

##### 1.1.1.1 La communication

Le *Centre National de Ressources textuelles et lexicales* définit la communication comme un « processus par lequel une personne émet un message et le transmet à une autre personne ». Il s'agit à la fois d'une action sociale qui vise à entrer en interaction avec autrui pour, par exemple, exprimer un besoin ou faire une demande, et à la fois d'une action cognitive qui vise à « comprendre, s'informer, partager ses perceptions ou ses préoccupations » (Julien-Gauthier et al., 2012, p.4).

La communication est multimodale : elle se fait aussi bien à travers une modalité vocale, c'est-à-dire par la production de sons ou de verbalisations, qu'à travers une modalité posturo-mimo-gestuelle. Communément, on distingue les moyens verbaux qui font intervenir le langage oral, des moyens non-verbaux qui se rapportent à la posture, aux mimiques faciales, à la gestualité du sujet et à la production de sons (Batista, 2012).

De sa naissance à l'apparition de ses premiers mots, l'enfant communique exclusivement par des moyens non-verbaux : cette période est appelée la « communication prélinguistique ».

Les comportements non-verbaux utilisés lors du stade prélinguistique servent de terreau aux comportements linguistiques ultérieurs : on les appelle les comportements précurseurs à la communication.

##### 1.1.1.2 Le langage oral

Le langage est défini par le dictionnaire Le Robert comme une « fonction d'expression de la pensée et de communication entre les humains, mise en œuvre par la parole ou par l'écriture ».

Le terme « langage » renvoie d'une part au langage structurel incluant le traitement auditivo-verbal et les domaines phonologique, lexical, grammatical, narratif ; et d'autre part au langage pragmatique (Bernicot, 2005).

### 1.1.1.3 La dimension pragmatique du langage

La dimension pragmatique fait référence à la façon dont le locuteur utilise le langage pour communiquer avec autrui. Elle comprend 4 axes : l'intentionnalité, la régie de l'échange, l'adaptation au contexte et à l'interlocuteur, et l'organisation de l'information. Les habiletés pragmatiques s'acquièrent progressivement jusqu'à l'âge adulte (Coquet, 2005).

Etant donné que notre étude s'intéresse aux habiletés acquises avant l'âge de 3 ans, nous nous focaliserons par la suite uniquement sur les axes « intentionnalité » et « régie de l'échange » dont l'acquisition commence précocement.

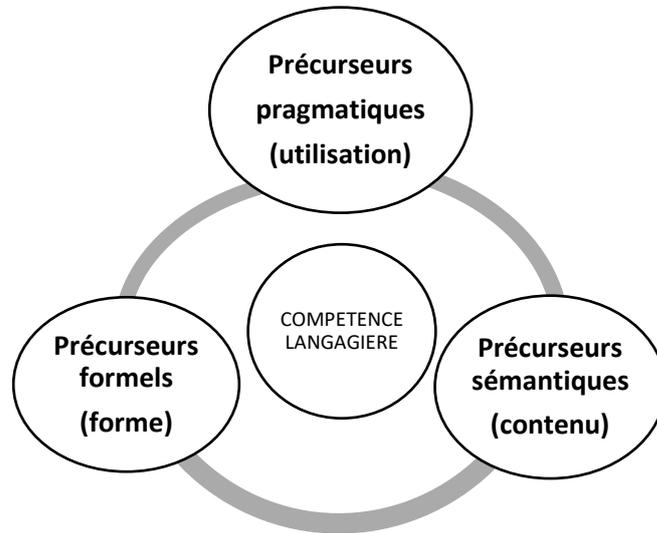
## 1.1.2 Repères de développement

### 1.1.2.1 Les précurseurs à la communication

Un comportement précurseur à la communication se définit par « toute manifestation, tout moyen choisi par le petit enfant dans une situation d'interaction, lui permettant d'actualiser intentionnellement ou non un acte de communication ou d'agir sur son environnement » (Thérond, 2010). Ces moyens utilisés en période pré linguistique permettent de faciliter l'émergence de la compétence langagière.

On parle de comportement communicatif « précurseur » car il précède un comportement linguistique plus tardif avec lequel il présente certaines similarités (Nader-Grosbois, 2006).

D'après le modèle de Bloom et Lahey (figure 1), la compétence langagière se trouve au carrefour de trois pôles : la **forme**, le **contenu** et l'**utilisation**. La forme renvoie à la phonologie, au lexique et à la syntaxe du langage. Le contenu correspond au sens du message. Enfin, l'utilisation fait référence à la dimension pragmatique du langage. Ces trois pôles seraient indépendants jusqu'à l'apparition des premiers mots.



*Figure 1 : Les précurseurs à la communication – Leclerc d'après Bloom et Lahey (2005)*

Les comportements précurseurs à la communication vont permettre de faciliter la mise en place et l'interaction de ces trois pôles, et ainsi l'émergence du langage oral. D'après Thérond et Leclerc, ils sont répartis dans les trois pôles cités plus haut, de la manière suivante (Thérond, 2010) :

- Les **précurseurs formels**, « manifestations motrice, vocale ou gestuelle [...] présentant des ressemblances avec l'aspect formel du langage ». Ils comprennent les sourires, vocalisations, imitation motrice et verbale, babillage, gestes conventionnels et déictiques.
- Les **précurseurs sémantiques**, « comportements non-verbaux permettant la découverte des objets et des événements et la mise en lien de ces objets et événements ». Il s'agit d'une part de la manifestation de la permanence de l'objet et d'autre part des manipulations sur objets, qui vont à elles deux permettre de déduire le niveau de jeu de l'enfant.
- Les **précurseurs pragmatiques** tels que le regard, l'intérêt au jeu et à la personne, l'attention conjointe, le tour de rôle, l'alternance du regard permettent à l'enfant

« d’actualiser un acte communicatif ». Leur émergence est corrélée à l’émergence des précurseurs formels : pour s’engager dans des interactions et mettre en place les tours de rôle, l’enfant va s’aider « de gestes, de vocalisations ou de babillage », donc de précurseurs formels (Leclerc, 2005).

### 1.1.2.2 Le développement des habiletés pragmatiques

Dans cette partie, nous avons essayé de recenser les repères d’âge les plus importants du développement des aspects pragmatiques du langage.

#### 1.1.2.2.1 *Les précurseurs pragmatiques*

Ci-dessous sont développés les différents précurseurs pragmatiques et leur âge d’émergence.

- **L’intérêt à la personne** se manifeste dès la naissance de l’enfant, lorsque l’enfant réagit à la voix de l’adulte. On peut l’observer à partir de 3 mois lorsqu’il produit un sourire en réponse au sourire de l’adulte, ou encore lorsqu’il est capable de fixer son regard sur la personne qui lui parle à partir de 6 mois.
- **Le contact visuel** est important dans les interactions précoces car il permet au bébé d’obtenir des informations supplémentaires sur la bouche (articulation) et le visage (mimiques, expressions) de l’interlocuteur pour comprendre et interpréter le message linguistique. Il apparaît dès la naissance mais n’est utilisé pour maintenir l’interaction qu’à partir de 8 mois (Théron, 2017). Le contact oculaire est essentiel pour permettre à l’attention conjointe de se mettre en place (Nader-Grosbois, 2006). C’est en regardant son interlocuteur que l’enfant va également pouvoir l’imiter.
- **L’attention conjointe** est le fait pour l’adulte et l’enfant de porter attention sur le même référent. C’est un grand changement pour le tout petit qui ouvre son intérêt à un troisième élément (personne, objet ou événement) et crée ainsi un espace triadique.  
Au départ l’enfant répond à l’attention conjointe, puis il va pouvoir l’initier. L’âge d’émergence de l’attention conjointe varie d’un auteur à l’autre entre 9 et 11 mois. Le regard et le pointage sont les moyens les plus utilisés pour l’établir.

L'attention conjointe permet à l'enfant d'intégrer la notion de référence commune, essentielle à la communication linguistique ultérieure. En effet, pour pouvoir entrer en communication, l'enfant doit être capable de communiquer avec son interlocuteur à propos de la même chose (Aubineau et al., 2015; Conparle famille, 2014). Cela va également lui permettre de pouvoir enrichir sa compréhension lexicale puisqu'il pourra associer le mot entendu à la chose sur laquelle est portée l'attention des deux interlocuteurs.

- **Le tour de rôle** est le fait de prendre son tour dans un jeu d'échange (jeu, interaction) et de laisser l'autre prendre son tour. Cette habileté émerge vers l'âge de 8 mois. Elle permet d'anticiper la mise en place de l'alternance des tours de parole.
- La **théorie de l'esprit** est la capacité de l'individu à inférer des états mentaux à autrui. Il peut alors adapter son discours en prenant en compte les connaissances, les croyances et les intentions de son interlocuteur. Les premières compétences en théorie de l'esprit émergent au début de la deuxième année et sont essentielles pour le développement de ses capacités communicatives et langagières (Veneziano, 2015).

#### *1.1.2.2.2 L'intentionnalité*

**L'intention de communication** désigne « un acte volontaire du locuteur de transmettre des signaux dans un contexte donné » (Batista, 2012, p.35). Pour qualifier le comportement de l'enfant d'intentionnel, ce comportement doit être dirigé vers un but et persister tant que le but n'est pas atteint (Guidetti, 2003).

Durant ses premiers mois de vie, l'enfant produit des actes non-intentionnels mais qui sont interprétés comme s'ils l'étaient par les adultes de son environnement. Petit à petit, et grâce aux interprétations de l'adulte, l'enfant apprend à utiliser la communication pour manifester ses intentions : il cherche volontairement à produire un effet sur son environnement. La communication devient intentionnelle (Coquet, 2005; Leclerc, 2005).

Il n'y a pas encore de consensus parmi les différents auteurs sur l'âge d'apparition de l'intentionnalité, bien que plusieurs d'entre eux l'estiment entre 6 et 12 mois au moment où apparaissent l'utilisation de signes conventionnels, du pointage, et de l'alternance du regard

(Delmas & Laurent, 2012). L'intentionnalité précède donc l'apparition des premiers mots (Guidetti, 2010).

Si les premières intentions communicatives se manifestent durant la période prélinguistique, elles se diversifient ensuite entre 12 et 24 mois et se complexifient au fil du développement communicatif de l'enfant. On parle d'**actes de communication** pour désigner les différentes fonctions que peut prendre un comportement intentionnel. Le jeune enfant utilise trois types d'actes (Bernicot, 2005; Miehakanda, 2018) :

- Les actes assertifs, qui permettent de décrire le monde. Le jeune enfant les utilise pour attirer l'attention de l'adulte, pour saluer, pour nommer ou encore pour acquiescer ou refuser.
- Les actes directifs, qui ont pour objectif de faire accomplir une action à son interlocuteur. L'enfant les utilise pour obtenir quelque chose.
- Les actes expressifs qui informent sur l'état émotionnel et/ou affectif dans lequel le locuteur est. L'enfant peut à travers eux partager ses émotions ou protester.

Ces actes peuvent être exprimés à travers une combinaison de gestes, de regards, de vocalisations et/ou des mots.

#### *1.1.2.2.3 La régie de l'échange*

La régie de l'échange regroupe l'ensemble des règles conversationnelles telles que : le respect de l'alternance des tours de parole ; les règles pour initier, maintenir et clore un échange ; la prise en compte du feedback que renvoie l'interlocuteur ; le respect du thème de la conversation.

Elle émerge aux alentours de 2 ans et se développe progressivement jusqu'à l'adolescence.

Ses précurseurs sont le contact visuel, l'attention conjointe, la notion de tour de rôle et la théorie de l'esprit.

#### *1.1.2.3 Le développement des habiletés formelles*

Il existe un continuum entre la communication prélinguistique et linguistique : le langage émerge à partir des modifications et de la complexification des précurseurs langagiers (Leclerc, 2005). Sur le plan réceptif, l'enfant est sensible à l'intonation, à l'expressivité

faciale et aux gestes de l'adulte avant de pouvoir saisir le sens du message linguistique (Thépot, 2014).

Dans cette partie, nous avons essayé de répertorier quelques repères d'âge concernant l'émergence des aspects formels du langage.

#### *1.1.2.3.1 Stade prélinguistique : l'émergence des précurseurs formels (0-12 mois)*

Dès sa naissance, le bébé communique par des cris, des pleurs et des sons pour exprimer ses besoins fondamentaux : il s'agit de productions réflexes. A partir de 3 mois, les premiers sourires intentionnels apparaissent (Bergeron-Gaudin, 2018; Bouchard, 2008).

Entre 4 et 5 mois, les premières productions volontaires émergent, l'enfant s'essayant à moduler l'intensité de ses vocalisations et à étendre son répertoire sonore. On parle de période d'exploration vocale, qui permet également à l'enfant d'exercer ses organes phonatoires (Bigras & Lemay, 2012).

Vers l'âge de 6 mois, il commence à imiter : d'abord les gestes simples, puis les sons, les bruits et la prosodie de l'adulte.

Vers 7 mois, l'enfant commence à produire des combinaisons consonne-voyelle répétitives appelées « babillage canonique ». A 10 mois environ, le babillage se diversifie.

Entre 8 et 12 mois certains gestes conventionnels se mettent en place, d'abord sur imitation de l'adulte puis de manière spontanée. A partir de 11 mois, l'enfant a recours au pointage. Dans un premier temps il l'utilise pour demander quelque chose (proto-impératif), puis pour attirer l'attention de l'adulte sur ce qui l'intéresse (proto-déclaratif).

A partir de 11 mois, l'enfant utilise des proto-mots : il s'agit d'une juxtaposition de sons qui désignent un objet précis. L'enfant commence alors à mettre du sens sur ses productions.

Ainsi, entre 6 et 12 mois, l'enfant commence à participer de manière active à des interactions sociales : au moyen de vocalisations ou de gestes il cherche à attirer l'attention, à initier des échanges et à répondre aux réactions de son entourage (Nader-Grosbois, 2006).

La compréhension du langage précède la production : c'est pourquoi l'enfant « comprend habituellement plus de mots qu'il n'en dit » (Bergeron-Gaudin, 2018, p.15). Ainsi, sur le plan réceptif, on observe que le nourrisson âgé de 6 à 8 semaines peut réagir à la voix de l'autre.

Entre 6 et 10 mois, l'enfant réagit à l'appel de son nom, aux bruits de son environnement et comprend le « non ». Par ailleurs, alors qu'il naît avec la capacité pour discriminer les phonèmes de toutes les langues, à partir de 6 mois cette capacité se restreint aux phonèmes de sa langue maternelle.

A 9 mois, il comprend des mots simples prononcés en contexte et certains gestes comme « au revoir » ou « bravo ». Aux alentours de 1 an, l'enfant comprend une cinquantaine de mots et des consignes simples en contexte précis.

#### *1.1.2.3.2 Stade linguistique*

Aux alentours de 12 mois, l'enfant produit des séquences de sons qui, parce qu'elles sont « suffisamment proches des éléments lexicaux de la langue adulte », sont considérées comme ses premiers mots (Bouchard, 2008) : l'enfant entre alors dans la communication linguistique.

Entre 12 et 18 mois, l'enfant s'exprime par holophrase c'est-à-dire qu'un mot produit représente une idée complète que l'adulte va pouvoir interpréter en fonction du contexte et de l'intonation. Durant cette phase, l'acquisition lexicale est lente. A environ 18 mois, le vocabulaire productif atteint 50 mots (Hoff, 2009).

Lorsque l'enfant atteint ce stade critique des 50 mots actifs, son vocabulaire augmente de façon considérable (plusieurs mots nouveaux par jour) : on parle d'explosion lexicale (Bassano et al., 2020; Gayraud et al., 2010; Guèye, 2010).

C'est grâce à cette explosion lexicale que la syntaxe se développe : l'enfant commence à combiner deux mots pour exprimer une idée vers l'âge de 18 mois.

Du côté réceptif, entre 12 et 24 mois l'enfant commence à repérer certains mots connus dans la phrase et à les comprendre en dehors d'un contexte précis. Toutefois, cette compréhension reste attachée à l'ici et maintenant, et concerne les mots simples et concrets. Par ailleurs, il peut comprendre et répondre à des questions fermées de type oui/non, des consignes simples sans geste ainsi que des questions simples qui se rapportent à l'ici et maintenant.

De 24 à 36 mois, l'enfant peut combiner 3 ou 4 mots pour faire une phrase. Il « utilise des noms de personnes et d'objets familiers, des verbes d'action, des adjectifs et des petits mots comme un, le, moi, à » (Bergeron-Gaudin, 2018, p.43).

Sur le pan réceptif il comprend environ 500 mots dont les plus fréquents en dehors de leur contexte. Il peut comprendre des consignes doubles.

A cet âge l'enfant se détache petit à petit du concret pour accéder à une compréhension des mots abstraits.

A 38 mois, son vocabulaire expressif dépasse les 1000 mots (Bassano et al., 2020).

### 1.1.3 Différences interindividuelles

#### 1.1.3.1 Les différences interindividuelles

Si les étapes du développement langagier sont similaires d'un enfant à l'autre, le rythme de développement quant à lui peut varier de façon notable (Hoff, 2009), sans que cela soit pathologique.

D'après Kern (2019, p.87), « ces différences interindividuelles sont mises sur le compte de facteurs endogènes et exogènes ».

#### 1.1.3.2 Facteurs influençant le développement langagier

Il existe des facteurs qui vont influencer le développement du langage de l'enfant. Les facteurs de risque désignent les « événements ou conditions environnementales ou organiques qui augmentent la probabilité de présenter des problèmes de développement » (Sylvestre, 2008 p.13). A l'opposé, on retrouve les facteurs dits « protecteurs » qui vont avoir une influence positive sur le développement langagier en diminuant l'impact des facteurs de risque.

Parmi les facteurs de risque significatifs, on retrouve d'une part les facteurs biologiques et génétiques comprenant les affections congénitales et périnatales, la prématurité, les antécédents familiaux de troubles, être un garçon, et avoir un faible poids de naissance. D'autre part, on identifie les facteurs environnementaux et familiaux tels qu'un faible niveau d'éducation maternelle, la consommation de toxines durant la grossesse ou encore être le cadet de la fratrie (Dunst, 2007; Kern, 2019; Maillart, 2019).

Parmi les facteurs de protection, certains protègent de manière significative d'un développement langagier ralenti. Il s'agit pour l'enfant de lire ou d'échanger autour de livres,

d'avoir des moments de jeux informels et de fréquenter un service de garde de qualité (Kern, 2019).

On retrouve aussi le fait que les adultes de son environnement soient informés sur ce développement et les difficultés qui peuvent s'y rattacher, et qu'ils aient des compétences pour stimuler la communication et le langage (Courteau, 2017).

Les recherches montrent que ce n'est pas tant la nature des facteurs de risque mais plutôt leur accumulation qui influence négativement le développement langagier de l'enfant (Charron, 2014). Il est donc important de connaître ces facteurs afin d'agir dessus : on peut essayer de diminuer les facteurs de risque ou bien d'augmenter les facteurs de protection.

#### 1.1.4 Conditions nécessaires pour développer le langage

L'acquisition du langage oral se fait naturellement, sans besoin d'un apprentissage explicite. Toutefois certaines conditions sont nécessaires pour que le langage oral se développe. Parmi elles, on retrouve l'importance pour l'enfant de bénéficier d'un **équipement neurologique et physique intègres**. A la naissance de l'enfant, ces équipements sont immatures.

La maturation du conduit vocal va s'opérer durant les premiers mois via des changements physiques qui vont permettre à l'enfant de produire des sons. La maîtrise progressive des différents organes phonateurs, lui permet de disposer d'un répertoire phonétique complet aux alentours de 5-6 ans (Plaza, 2016).

La maturation neurologique renvoie aux connexions neuronales qui, si elles débutent in utero, vont augmenter fortement à la naissance de l'enfant. Ces connexions s'établissent au niveau des aires cérébrales du langage, à condition que l'enfant soit exposé aux sons et aux mots de sa langue.

Ainsi, une troisième condition est nécessaire pour développer le langage : la condition « sociale ». Elle désigne les **interactions sociales précoces** dans lesquelles l'enfant a besoin d'être impliqué pour acquérir le langage (Bouchard, 2008; Crunelle, 2010). C'est grâce aux interactions avec ses parents d'abord, puis avec le personnel des milieux préscolaires et enfin avec ses pairs que l'enfant va pouvoir développer ses premières habiletés de communication.

## 1.2 Interactions

Selon la définition sociologique du *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, une interaction est l'« action réciproque qu'exercent entre eux des êtres, des personnes et des groupes ».

### 1.2.1 Les interactions précoces

Les bébés éprouvent, dès la naissance, une attirance pour les stimuli sociaux et un plaisir pour le contact social. Ce contact se fait en premier lieu grâce aux échanges d'expressions émotionnelles entre les deux partenaires (Degenne et al., 2010; Lemoigne, 2018).

Les interactions précoces, observées entre l'adulte et l'enfant lors des routines quotidiennes, consistent en des ajustements réciproques lors desquels l'adulte adapte sa réponse aux expressions émotionnelles de l'enfant. Il s'agit d'un processus bidirectionnel puisque le bébé est aussi capable de s'ajuster à ce que dit ou fait son entourage : chacun agit et réagit.

Ces interactions précoces se font à travers différentes modalités : le regard, les expressions faciales, le contact physique, la voix ou la parole.

Comme l'indique Lemoigne (2018), « le terme d'interactions précoces [...] ne recouvre aucune période d'âge clairement définie par les auteurs », si ce n'est qu'il ne désigne pas des interactions allant au-delà de 3 ans.

### 1.2.2 La synchronie interactive

La synchronie interactive désigne l'accordage rythmique qui se met en place entre les deux partenaires de communication. Ainsi, si l'un des deux partenaires augmente ou diminue sa participation dans l'interaction, l'autre va modifier son degré de participation dans le même sens.

Elle est l'une « des trois grandes conditions pour la communication, [...] avec le tour de rôle et le partage de thèmes » (Garié, 2021, p.110). Le contact visuel qui se met en place entre les deux partenaires est d'une importance capitale pour garantir la synchronie.

### 1.2.3 Le rôle des interactions adulte-enfant

Quelle que soit l'approche théorique considérée, aucune ne nie l'importance pour l'enfant de se trouver dans un environnement parlant et s'adressant à lui. Toutefois, ce n'est qu'à partir des années 1970 que les approches interactionnistes, considérant l'environnement comme le moteur à l'acquisition du langage, apparaissent (Florin, 2016; Kern, 2019).

#### 1.2.3.1 Approches socio-interactionnistes développées par Vygotski et Bruner

L'interactionnisme social, développé en grande partie par Bruner et Vygotsky, insiste sur le caractère fondamental des interactions avec autrui pour acquérir le langage (Daviault, 2011; Laval, 2019a).

D'après Vygotsky, l'enfant baigne dès sa naissance dans un monde social où le langage est un moyen de communication et d'échange (Laval, 2019a). Dans cette perspective, le langage n'est pas seulement un outil permettant de se représenter le monde, mais un instrument d'action.

Bruner rappelle de son côté qu'il existe chez l'enfant une appétence précoce à la communication, qui va l'amener à interagir avec son entourage par des moyens verbaux et non-verbaux. Ces interactions vont permettre à l'enfant de comprendre à quoi sert le langage avant de lui-même pouvoir l'acquérir.

Bruner introduit la notion de « Dispositif de soutien à l'acquisition du langage » (ou L.A.S.S en anglais pour Language acquisition system support) qu'il définit comme un « cadre à l'interaction sociale » permettant à l'enfant d'apprendre l'usage que l'on peut faire du langage par l'intermédiaire des initiatives de l'adulte. Ainsi, l'enfant a besoin de l'étayage de l'adulte pour réussir son acte de communication et développer ses capacités communicationnelles. L'adulte peut par exemple interpréter, développer ou encore confirmer les actions de l'enfant. Il peut aussi avoir recours au langage adressé à l'enfant, un langage spécifique voué à optimiser la compréhension des intentions de l'adulte par l'enfant (Garitte, 2005).

Ce système L.A.S.S prend naissance dans deux types d'interaction qu'il nomme « formats » et « relation de tutelle » (Laval, 2019a).

Les **formats d'interaction**, aussi appelés routines interactives, sont définis par Bruner comme un « exemplaire simplifié des relations sociales, un microcosme régi par des règles et dans

lequel l'adulte et l'enfant interagissent » (Laval, 2019b). Il s'agit de situations répétitives et ludiques, ayant lieu durant la période prélinguistique (Laval, 2019a) lors desquelles l'adulte et l'enfant échangent et interprètent les actions et réactions de l'autre (Coquet, 2005). Toute interaction qui amuse l'enfant peut devenir une routine si elle est produite à l'identique à plusieurs reprises. La répétition permet à l'enfant d'anticiper ce qui va se passer et ainsi de faciliter sa participation à l'interaction (Böhi, 2012; Deleau, 1985). Ces routines sont imprévisibles car leur durée et leur déroulé dépendent des réactions de l'enfant, et systématiques parce qu'elles se présentent toujours de la même manière.

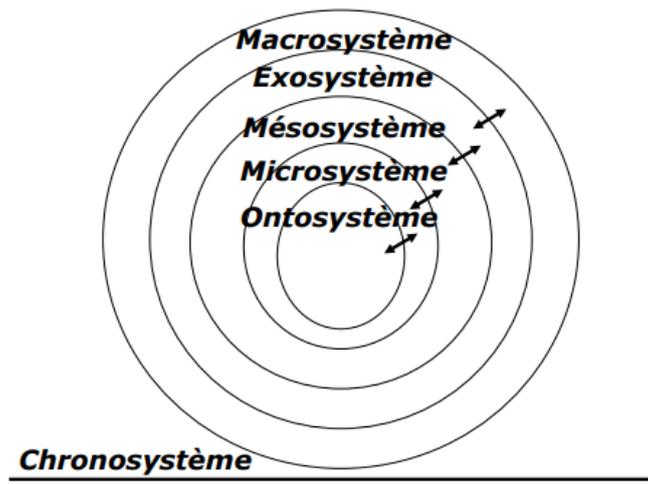
A travers ces situations ritualisées, l'enfant assimile les règles de gestion de l'interaction et d'usage du langage.

Ces routines peuvent s'installer dans des activités du quotidien telles que le change ou le repas, ou dans des jeux interactifs tels que les jeux du « Coucou ».

**L'interaction de tutelle**, aussi appelée étayage, est fortement liée à la notion de Zone proximale de développement développée par Vygotsky. Cette zone est délimitée par une borne inférieure correspondant à ce que l'enfant sait faire seul et une borne supérieure correspondant à ce que l'enfant sait faire lorsqu'il est guidé par l'adulte. L'interaction de tutelle se forme sur une relation asymétrique entre l'adulte et l'enfant dans laquelle l'adulte tente de faire progresser l'enfant (Laval, 2019a). Contrairement aux formats, l'interaction de tutelle a l'objectif explicite d'apprendre quelque chose à l'enfant.

### 1.2.3.2 Le modèle écologique de Bronfenbrenner

Suite à ces théories, Bronfenbrenner développe un modèle (figure 2) dans lequel l'environnement est modélisé par plusieurs milieux emboîtés les uns dans les autres nommés : ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème (Bigras & Japel, 2007). Tous ces systèmes vont avoir, directement ou non, un impact sur le développement de l'enfant.



*Figure 2 : Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)*

D'après Sylvestre (2008), chaque système est défini ainsi :

- L'ontosystème comporte les caractéristiques propres à l'enfant, qu'elles soient innées ou acquises (santé, genre, comportement, développement...)
- Le microsystème est l'ensemble des systèmes et personnes avec lesquels l'enfant interagit (famille, service de garde...)
- Le mésosystème qualifie les relations qu'entretiennent les microsystèmes
- L'exosystème renvoie aux caractéristiques des environnements que l'enfant fréquente (facteurs socioéconomiques)
- Le macrosystème est l'ensemble des croyances et des valeurs sociales qui vont influencer les comportements et attitudes
- Le chronosystème réunit le système du temps et des événements

En grandissant, l'enfant est confronté à un nombre de microsystèmes croissant : mère, entourage familial, milieu de garde, école, loisirs etc. (Absil et al., 2012). Ces microsystèmes mettent l'enfant en situation naturelle d'apprentissage, à condition que les personnes et les caractéristiques de ceux-ci soient stimulantes et intègrent l'enfant dans des interactions sociales (Dunst, 2007). L'enfant va alors vivre des expériences langagières multiples auprès des partenaires de communication présents dans chaque microsystème.

Or l'expériences langagière vécue par l'enfant dès sa naissance a un fort impact sur son développement langagier. Ainsi, plusieurs études (Hart et Risley, 1990 ; Gilkerson et al., 2017 cités par Bodman, 2021) mettent en évidence qu'une différence importante d'exposition au

langage a un impact fort sur la quantité du vocabulaire expressif à l'âge de 3 ans. D'après Hart et Risley, cette différence serait de 600 mots en moyenne à 3 ans. Ces études tentent de démontrer une différence d'exposition au langage entre les enfants issus de milieux défavorisés et les enfants issus de milieux favorisés (Hart et Risley, 1990 ; Gilkerson et al., 2017 cités par Bodman, 2021). Si les chiffres diffèrent d'une étude à l'autre (30 millions de mots entendus en moins à 4 ans selon l'étude de B. Hart et T. Risley ; 6 millions de mots de moins entendus à 4 ans d'après l'étude de J. Gilkerson et al.), les auteurs affirment l'existence d'inégalités d'exposition au langage en fonction des milieux socioéconomiques.

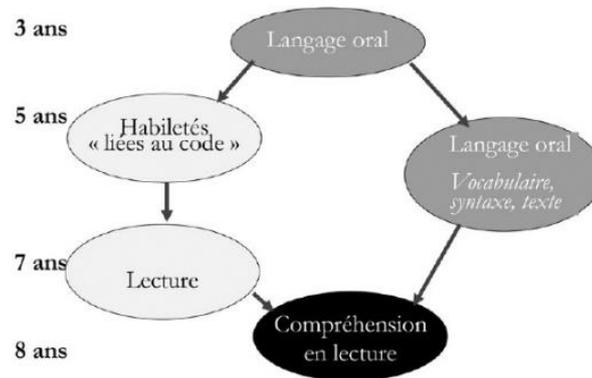
De plus, une étude française basée sur la cohorte ELFE montre que des inégalités sont déjà présentes à l'âge de 2 ans avec 15% de mots expressifs en plus chez les enfants dont la mère a fait au moins 2 ans d'études supérieures par rapport à celles qui ont arrêté l'école à la fin du collège (Bodman, 2021), ce qui confirme qu'une différence d'exposition au langage entraîne des différences lexicales.

## **2. Agir sur l'environnement précoce pour soutenir le développement langagier**

### **2.1 Agir précocement**

#### **2.1.1 L'influence du langage précoce sur le bien-être de l'enfant et ses compétences futures**

Les compétences langagières précoces sont corrélées aux compétences ultérieures en langage écrit (Bianco, 2016). En effet, M. Bianco, en mettant en parallèle les résultats de plusieurs études longitudinales, montre que les habiletés langagières précoces ont une influence d'une part sur le développement des habiletés « liées au code » (celles-ci regroupent les capacités phonologiques et les connaissances alphabétiques) et donc indirectement sur les capacités de lecture ; et d'autre part sur le développement futur des habiletés langagières. Ces deux dernières déterminent l'accès à la compréhension écrite. Ceci est illustré dans la figure 3 ci-contre.



*Figure 3 : Du langage oral à la lecture (Bianco, 2016)*

Ainsi, les enfants présentant un trouble développemental du langage connaissent pour la plupart des difficultés en lecture (déchiffrage ou compréhension écrite).

Si les habiletés langagières sont un indicateur prédictif de la capacité à entrer dans le langage écrit, elles contribuent plus largement à la réussite scolaire, en permettant l'accès à d'autres formes d'apprentissages (Kern, 2019).

Par ailleurs, le langage a un impact sur le développement émotionnel et social de l'enfant et peut en ce sens être considéré comme un indicateur du bien-être de l'enfant (Maillart, 2020). Ainsi, les enfants qui présentent des troubles langagiers sont plus à risque de développer des problèmes de comportement (Beitchman, 2010). En effet, le langage et la communication sont des outils qui permettent au sujet de réguler son comportement et ses émotions dès l'enfance (Cohen, 2010).

Finalement, le langage contribue à la santé des individus. En effet, l'OMS (organisme mondial de la santé) rappelle que la santé réfère à « un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (Larousse, s. d.).

### 2.1.2 Notion de période sensible

A sa naissance, le nouveau-né possède déjà la quasi-totalité de ses neurones. Toutefois, les connexions entre ses neurones, appelées synapses, se feront pour la plupart après la naissance sous l'influence des facteurs génétiques et des expériences. Cette **connectivité cérébrale** est

maximale jusqu'à la troisième année de vie de l'enfant et diminue progressivement jusqu'à l'adolescence (Huttenlocher, 2002; Plaza, 2016).

La **plasticité cérébrale** désigne « la capacité du système nerveux central à modifier sa structure et ses connexions nerveuses [...] par l'évolution et l'expérience » (Trojak, 2012, p.85). Les connexions utilisées par l'individu seront renforcées alors que celles qui ne sont pas stimulées seront éliminées. La plasticité cérébrale intervient dans le développement normal et dans le contexte pathologique. Elle est plus importante chez le jeune enfant, bien que des réorganisations neuronales aient lieu tout au long de la vie en fonction des expériences de l'individu (Plaza, 2014).

En raison de ces données scientifiques concernant la connectivité et la plasticité cérébrales, l'ensemble des chercheurs affirment qu'il existe une période de développement décisive pour acquérir le langage « qui commencerait à la naissance et se poursuivrait jusqu'à l'âge de 10 ou 12 ans » (Bortefeld et Whitehurst, 2011 cités par Daviault, 2011 p.12) : c'est la **période sensible**. Durant cette période, l'enfant présente « une réceptivité maximale à des expériences spécifiques » (Vasseur & Delion, 2010), ce qui facilite ses apprentissages. Plus précisément, Kern (2019) insiste sur l'importance des trois premières années de vie, ce qui est également souligné dans le rapport des 1000 premiers jours (*Commission « 1000 premiers jours »*, 2020).

Il est alors important que durant cette période sensible, l'enfant soit stimulé dans des interactions langagières nombreuses et qualitatives desquelles il pourra tirer des modèles langagiers.

D'autres auteurs parlent de « fenêtre d'opportunité » pour désigner cette période où les interventions préventives ou curatives ont une efficacité particulière (*Fenêtres d'opportunité pour le développement de l'enfant - Agir tôt*, s. d.).

### 2.1.3 La prévention et la promotion en orthophonie

#### 2.1.3.1 Définitions

La **santé publique** est définie par l'OMS en 1952 comme « la science et l'art de prévenir les maladies, de prolonger la vie et d'améliorer la santé physique et mentale à un niveau individuel et collectif » (Larousse, s. d.). Pour l'ASPH (association of schools of public health), il s'agit de garantir aux individus des conditions leur permettant d'être en bonne santé afin de servir l'intérêt commun, celui de la société (Pommier & Grimaud, 2007).

La santé publique regroupe notamment les systèmes de promotion de la santé et de prévention des maladies.

Bien que la promotion de la santé et la prévention soient souvent mises en relation dans la littérature, quelques caractéristiques les différencient.

Conceptualisée dans la charte d'Ottawa de 1986, la promotion de la santé est destinée à tous les milieux de vie et cherche à tirer parti des avantages d'un milieu pour favoriser le bien-être et la santé. Elle cherche ainsi à optimiser les facteurs de protection.

La prévention, quant à elle, cherche à agir sur les milieux vulnérables en diminuant les facteurs de risque ou la prévalence de certains problèmes de santé (Vanmeerbeek et al., 2015). D'après l'OMS, on distingue trois niveaux de prévention : la prévention primaire, la prévention secondaire et la prévention tertiaire (Santé publique France, 2018).

D'après l'article L4341-1 du code de la santé publique, la promotion de la santé et la prévention font partie du champ de compétences de l'orthophoniste (Code de la santé publique, 2021).

#### 2.1.3.2 Prévention et promotion : quels intérêts pour le langage ?

La prévalence des difficultés langagières chez des enfants d'âge préscolaire est estimée à 10-15%. Pour certains, ces difficultés vont persister : on parle de trouble développemental du langage. Pour d'autres, ces difficultés s'atténuent voire disparaissent avec le temps : ce sont les parleurs tardifs. Toutefois, la plupart d'entre eux vont continuer à présenter un décalage à

l'âge scolaire et représentent une population à risque concernant l'apprentissage du langage écrit (Kern, 2019; Paze et al., 2021).

Or, dans une société où « la communication devient le point central de la socialisation », les difficultés de langage sont un désavantage majeur (Kremer & Lederlé, 2016). Elles ont des répercussions considérables sur les plans socio-affectif, scolaire et professionnel du sujet. Plus largement, elles impactent la santé des individus.

Prévenir les dysfonctionnements langagiers et promouvoir le développement de la communication et du langage constituent alors un véritable enjeu de santé publique (CReSP, 2022). Afin que la prévalence des difficultés de langage diminue, il convient d'agir en informant, formant et prévenant les populations, et notamment l'environnement proximal de l'enfant (Kremer & Lederlé, 2016).

De plus, ces mêmes auteurs soulignent la demande d'informations importante sur le développement du langage et de la communication de la part des parents et du personnel éducatif et sanitaire qui s'occupe de l'enfant.

## **2.2 Agir auprès de l'environnement**

### **2.2.1 L'approche indirecte en orthophonie**

Marc Monfort, dans les années 1990, propose une nouvelle approche de l'intervention orthophonique qui priorise la fonctionnalité de l'échange et non plus les aspects formels du langage, via la thérapie indirecte (Devevey & Kunz, 2013).

La **thérapie indirecte** consiste à agir sur l'environnement de l'enfant à travers l'accompagnement des parents ou celui des partenaires éducatifs, afin d'obtenir indirectement des effets sur le développement langagier de l'enfant (Guèye, 2010). L'intérêt est que l'enfant reçoive une stimulation continue dans son milieu de vie quotidien (Maillart, 2020; St-Jacques & Dussault, 2013).

Des programmes d'intervention dits « naturalistes » ont vu le jour et ont pour objectif de former l'environnement de l'enfant à accompagner le développement de sa communication et de son langage. Certains sont destinés aux parents et d'autres aux professionnels.

Parmi les programmes de guidance parentale langagière dont l'efficacité a été prouvée, on peut citer le « *Hanen Parent Program* », un programme canadien destiné à l'origine aux enfants ayant des retards de langage. Aujourd'hui, plusieurs programmes découlent du centre Hanen selon la population cible (retards de langage, trouble du spectre autistique ou développement du langage et de la littéracie). Tous visent à promouvoir le développement du langage, de la vie sociale et de l'alphabétisation par le biais de stratégies enseignées aux parents. Par ailleurs, le centre Hanen a également développé des programmes destinés aux professionnels de la petite enfance, notamment « *Learning Language and Loving it* », afin de renforcer leurs connaissances et leurs compétences pour soutenir l'émergence du langage oral et l'apprentissage de la lecture et écriture chez les enfants tout-venant.

D'autres programmes de guidance parentale visent à améliorer les interactions en augmentant l'utilisation de stratégies soutenant la communication et le langage de l'enfant. C'est le cas de « *Play and Learning Strategies program* » et de « *Enhanced Milieu Teaching* », deux programmes dont l'efficacité a été largement démontrée (Brassart & Schelstraete, 2015; Hancock & Kaiser, 2006).

### 2.2.2 Cibler les professionnels de crèche

En France, la crèche permet d'accueillir 20,9% des enfants d'âge préscolaire gardés, ce qui en fait le deuxième mode de garde, juste derrière les assistantes maternelles (ONAPE, 2021).

Pour que le développement du langage de l'enfant soit soutenu pleinement, l'idéal est qu'en plus du bain de langage familial, l'enfant bénéficie d'interactions de qualité avec les professionnels de la petite enfance (Moitel et al., 2021).

#### 2.2.2.1 La fréquentation d'un service de garde : un facteur de protection ?

***NB :** En France, l'appellation « professionnels de crèche » regroupe principalement les auxiliaires de puériculture, les éducateurs de jeunes enfants et les agents titulaires du CAP petite enfance.*

Une fois que les enfants entrent en garderie à temps plein, les interactions qu'ils entretiennent avec les adultes non parentaux vont participer au développement de leur langage (Bigras & Japel, 2007; Girolametto & Weitzman, 2002). La crèche peut alors réduire les inégalités qui existent dès l'enfance en contrebalançant les effets d'une faible stimulation langagière dans le contexte familial (Eadie et al., 2019).

Toutefois, s'il est reconnu que fréquenter un service de garde protège significativement d'un développement langagier ralenti, tant pour les aspects structuraux (vocabulaire, syntaxe) que fonctionnels (Kern, 2019; Marcos et al., 2000), cela n'est valable que si le service de garde est de qualité (Bigras & Japel, 2007).

La « qualité » du service de garde renvoie d'une part à la qualité de la structure c'est-à-dire à la taille des groupes, au nombre d'enfants par professionnel, à la formation et l'expérience des professionnels. Et d'autre part à la qualité des processus qui réunit la qualité des activités proposées et de l'environnement physique et les interactions entre professionnels et enfants.

D'après Burchinal (2018), la qualité des processus aurait un impact plus direct que la qualité de la structure sur le développement de l'enfant (Eadie et al., 2019). Cependant, la qualité des processus dépend de caractéristiques structurelles à savoir la taille des groupes et la qualification des éducateurs (figure 4) (Degotardi et al., 2018).



*Figure 4 : Influence de la qualité structurelle du service de garde et de la qualité des processus sur le développement langagier de l'enfant*

Or, au vu des ratios éducatrice-enfant, des qualifications et des connaissances des professionnelles sur le développement du langage (Degotardi & Gill, 2017), il s'avère que la qualité des interactions langagières en crèche est souvent insuffisante pour permettre à la crèche de jouer son rôle protecteur du développement langagier (Moitel et al., 2021).

Toutefois, diminuer les ratios (moins d'enfants par professionnel) ne semble pas être l'unique solution à envisager pour permettre à la crèche de jouer son rôle protecteur du langage puisqu'une étude de S. Degotardi et al., qui s'attarde spécifiquement sur les interactions au moment des repas, relève que les faibles ratios (moins d'enfants par professionnel) augmentent le nombre de conversations entre professionnels et non dirigés vers l'enfant (Degotardi et al., 2016). Il conviendrait alors plutôt de renforcer la formation des professionnels de crèche en matière d'accompagnement de la communication et du langage.

#### 2.2.2.2 Le professionnel de crèche, un élément clef dans la qualité des interactions

Le professionnel de crèche, parce qu'il est un interlocuteur présent quotidiennement auprès de l'enfant, est, au même titre que l'entourage familial, un modèle langagier pour l'enfant (Bouchard, 2008). La qualité de la relation professionnel-enfant et de leurs interactions reposent sur les compétences du professionnel à établir un environnement riche en stimulation et à interagir chaleureusement et positivement avec les enfants (Bigras & Japel, 2007).

### **3. Promouvoir des interactions de qualité auprès des professionnels de la petite enfance**

#### **3.1 Soutenir le développement de la communication et du langage de l'enfant**

Les modèles naturalistes préconisent de se focaliser sur les interactions naturelles entre l'adulte et l'enfant, et non plus sur l'enseignement du langage formel. Il s'agit alors de renforcer la quantité et la qualité des interactions en augmentant l'utilisation par les adultes de pratiques soutenant (Girolametto, 2000).

Ces pratiques sont variées et nombreuses et vont dépendre de l'âge de l'enfant et de son niveau communicationnel et langagier (Courteau, 2017).

D'après Courteau, certaines caractéristiques des interactions se démarquent et sont associées à une augmentation des habiletés langagières. Il s'agit de :

- La quantité des interactions
- La qualité du langage adressé à l'enfant et son adaptation au niveau de l'enfant
- La réactivité

- L'utilisation de stratégies de stimulation du langage telles que la reformulation ou l'extension
- Le fait de poser des questions ouvertes ou à choix

### 3.1.1 La quantité de langage entendu : le bain de langage

La quantité de langage, aussi appelée « bain de langage », désigne la richesse des « sons, des gestes, des expressions faciales, des postures, des regards » et des mots qui entourent l'enfant dès sa naissance (Morgenstern & Parisse, 2019). Toutefois, même si l'ensemble des conversations qu'il entend autour de lui font parties de ce bain de langage, l'effet de ce bain sur le développement du langage est supérieur lorsque nous nous adressons directement à l'enfant.

Ainsi, l'exposition à la langue n'est pas suffisante : la qualité du langage qui lui est adressé entre en jeu de manière encore plus importante. L'enrichissement de ses productions se fait à travers des interactions fréquentes et précoces, dans lesquelles l'adulte donne du sens aux productions de l'enfant et utilise des stratégies qui vont soutenir la compréhension et l'expression de l'enfant (Thépot, 2014).

### 3.1.2 La qualité du langage entendu : le langage adressé à l'enfant (LAE)

Le langage adressé à l'enfant (LAE), aussi appelé motherese ou mamananais, est un type de langage utilisé par les adultes lorsqu'ils s'adressent aux enfants. Le LAE présente plusieurs caractéristiques (Dodane et al., 2018; Kern, 2019; Maillart et al., 2011; Thépot, 2014) :

- La prosodie est modifiée et se caractérise par une certaine musicalité, une voix plus aiguë et des contours intonatifs qui varient en fonction de ce que l'adulte veut transmettre. Les exagérations mélodiques permettent de focaliser l'attention de l'enfant sur les points importants.
- Au niveau rythmique, le débit est ralenti et la syllabe finale est allongée. L'adulte prend davantage de pauses et celles-ci sont plus longues.
- Au niveau lexical, le vocabulaire est limité, plus simple et répétitif, et se limite à des mots concrets. Les mots nouveaux sont exagérés au niveau prosodique ou mis en fin d'énoncés afin d'être accentués.
- Au niveau syntaxique, on observe que les énoncés sont plus courts et que les mères utilisent davantage de questions et d'exclamations.

Ce type de langage s'accompagne d'une accentuation des expressions faciales, d'un ajustement postural et de mouvements corporels qui vont intensifier l'intérêt de l'enfant.

Les modifications prosodiques et rythmiques permettent d'attirer l'attention, car il est reconnu que les bébés ont une préférence pour la musicalité de ce langage (Boysson-Bardies, 2005). L'ensemble des modifications permettent de faciliter la compréhension et l'association signifiant/référent, car elles favorisent le processus de segmentation permettant de découper le flux sonore en mots distincts.

Ce langage sert de modèle langagier à l'enfant : il doit donc, pour favoriser le développement du langage, être adapté à son niveau de langage, tout en étant légèrement supérieur à ses capacités, comme le préconise Vygotski dans ses travaux sur la zone proximale de développement (Bouchard, 2008). C'est pourquoi le style et le contenu du parler bébé évoluent au fil du temps, même si « les caractéristiques prosodiques du motherese se retrouveront jusqu'à la troisième année de l'enfant » (Boysson-Bardies, 2005, p.105). A partir du moment où l'enfant est capable de produire des énoncés, l'adulte va mettre en place diverses stratégies d'étayage pour l'aider à se saisir du fonctionnement de sa langue aussi bien dans les aspects formels, sémantiques et pragmatiques (Maillart et al., 2011).

### 3.1.3 La qualité des interactions

Les échanges dyadiques enfant-adulte sont le « lieu privilégié de l'appropriation du langage » (Martel & Leroy-Collombel, 2010, p.3). C'est à travers les interactions avec l'adulte, que l'enfant va intégrer d'une part les principes de base régissant la conversation et d'autre part les modèles linguistiques.

L'interaction est de qualité lorsqu'elle est contrôlée par les comportements de l'enfant et qu'elle le fait participer activement (Girolametto, 2000).

#### 3.1.3.1 La sensibilité, la réactivité et la réciprocité

Le projet ELLAN est une étude longitudinale sur le **langage** et la **négligence** réalisée au Québec. Une première étude (2014-2019) documente le développement du langage chez des enfants âgés de 3 à 5,5 ans vivant en situation de négligence versus provenant de la population

générale, en analysant notamment l'influence des déterminants personnels, familiaux, environnementaux et relationnels. Une seconde étude (2020-2024) se base sur le même principe mais concerne cette fois-ci les enfants âgés de 12 à 30 mois (Sylvestre, 2021).

Dans cette étude, une interaction est dite « de qualité » lorsque l'adulte fait preuve de (Projet Ellan, 2022a) :

- **Sensibilité** : l'adulte porte attention à ce que fait ou dit l'enfant afin de pouvoir détecter et interpréter ses tentatives de communication (Sylvestre & Desmarais, 2015) et identifier ce qui lui plaît (Justice et al., 2018).

Le comportement qui favorise la sensibilité est l'observation (The Hanen Centre, 2018).

- **Réactivité** : l'adulte offre des réponses promptes et contingentes face aux sollicitations de l'enfant, qui vont permettre à la conversation de se poursuivre. Une réponse est considérée comme prompte lorsqu'elle a lieu dans les cinq secondes qui suivent l'initiative de l'enfant. Elle est contingente lorsqu'elle est en lien avec ce que l'enfant est en train de faire ou avec ce qui l'intéresse, ce qui nécessite au préalable un bon niveau de sensibilité. Ces réponses peuvent être verbales ou non-verbales.

- **Réciprocité** : l'adulte veille à ce que les tours de parole soient équilibrés. Chacun peut prendre part à la conversation. L'enfant sent alors qu'il fait pleinement partie de l'échange.

Pour cela, l'adulte se met dans une posture d'écoute, lors de laquelle il laisse l'enfant aller jusqu'au bout de ses productions verbales ou non-verbales, en y portant de l'intérêt. Il est aussi important d'attendre pour laisser à l'enfant l'occasion de prendre son tour : les enfants ont un temps de compréhension plus long et ont également besoin de temps pour préparer leur réponse ou leur acte de communication.

Ces trois comportements incitent l'enfant à initier des interactions ou à prendre son tour, et ainsi l'aident à devenir un partenaire de conversation actif. Cela favorise une conversation sur plusieurs tours. Or ces allers-retours conversationnels vont lui permettre de développer des compétences pragmatiques dont il aura besoin pour devenir un partenaire de communication.

### 3.1.3.2 Les stratégies de promotion de l'interaction

Certains comportements permettent de promouvoir l'engagement des enfants dans des interactions routinières en les incitant à prendre leur tour dans des conversations. Elles sont nommées les **stratégies de promotion de l'interaction** (Maillart et al., 2011). Or engager l'enfant dans des interactions prolongées est très important pour son développement langagier, notamment lexical.

#### 3.1.3.2.1 Cibler les précurseurs pragmatiques

Chez l'enfant de moins d'un an, la pragmatique est l'une des compétences les plus importantes car c'est elle qui va permettre à la forme et au contenu du langage de se développer. Il est ainsi conseillé aux adultes de son environnement **d'interpréter** dès sa naissance ses signaux verbaux et non-verbaux en les verbalisant, pour lui permettre de les associer progressivement à une intention de communication (Leclerc, 2005).

Par ailleurs, la mise en place du contact oculaire entre l'adulte et l'enfant est facilitée par certaines **postures physiques** adoptées par l'adulte. Ces postures consistent à se placer à hauteur de l'enfant et face à lui. L'enfant perçoit alors le visage, les lèvres, les mimiques et les gestes de l'adulte et peut prendre appui sur cette communication non-verbale pour comprendre le message de son interlocuteur, ou encore l'imiter. En retour, l'adulte porte davantage attention aux réactions de l'enfant et y est plus réceptif. Cela améliore donc l'interaction.

De plus, il a été démontré qu'une fréquence élevée d'épisodes d'attention conjointe, surtout lorsque l'adulte est centré sur les intérêts de l'enfant, est associée à une vitesse d'acquisition lexicale plus rapide (Veneziano, 2000). Or être face à l'enfant et à sa hauteur va favoriser la mise en place de l'attention conjointe sur un troisième élément.

#### 3.1.3.2.2 Favoriser l'imitation

Pour favoriser l'imitation, l'adulte peut lui-même imiter les productions sonores, les gestes, les expressions faciales de l'enfant : d'une part, cela engage l'attention de l'enfant et d'autre part cela l'encourage à imiter à son tour en répétant simplement sa propre production (Veneziano, 2000).

Si au départ les échanges imitatifs sonores concernent uniquement les productions vocales de l'enfant, à partir de 12 mois l'enfant devient capable de reprendre la fin d'un énoncé produit par l'adulte. Or les enfants qui imitent souvent les productions verbales de l'adulte développent plus vite un vocabulaire riche, car les mots qu'ils imitent vont par la suite être repris de manière spontanée (Kern, 2019).

#### *3.1.3.2.3 Créer des occasions de communication*

L'adulte peut créer des **occasions de communication** en proposant à l'enfant des jeux difficiles à faire fonctionner, une boîte difficile à ouvrir ou encore des jouets qu'il apprécie hors de sa portée afin de l'inciter à demander. La demande peut se faire à l'aide d'un geste déictique, d'un proto-mot, d'un mot ou d'une phrase selon le niveau de l'enfant.

De plus, afin de **provoquer une réaction** de la part de l'enfant, l'adulte peut faire une action inattendue avec un objet ou lors d'un jeu ou d'une routine. Il peut également commettre une erreur ou un oubli volontaire et absurde qui va amuser l'enfant et le pousser à réagir (Brien, 2020).

#### *3.1.3.3 Les stratégies pour stimuler le langage*

D'autres stratégies, appelées **stratégies de modelage du langage**, cherchent à fournir des modèles linguistiques avancés pour développer le langage de l'enfant (Justice et al., 2018; Maillart et al., 2011).

L'enfant assimile des informations sur les aspects structuraux et sémantiques grâce à **l'input langagier** fourni par l'adulte et grâce au **feedback** qu'il reçoit sur ses propres productions (Leroy-Collombel, 2009).

Les stratégies qui ont été jugées les plus efficaces pour développer le lexique de l'enfant sont les reprises sous forme d'extension ou de reformulation, et les questions semi-ouvertes (Moitel et al., 2021). L'efficacité des autres stratégies d'étayage dépend de leur adaptation à la zone proximale de développement.

### 3.1.3.3.1 L'input langagier

L'input langagier proposé par l'adulte lors de ses conversations avec l'enfant permet de proposer un modèle langagier tout en favorisant la prise de parole de l'enfant et la poursuite du dialogue. Les interventions de l'adulte doivent être sémantiquement liées aux énoncés de l'enfant afin de garantir la cohérence du dialogue (de Weck, 1998). Il existe différents procédés pour cela :

- Les questions : lorsqu'un adulte pose une question à l'enfant, celle-ci doit permettre de faciliter la prise de parole de l'enfant. La question doit donc être en lien avec ce que dit ou fait l'enfant et adaptée à son niveau pour qu'il puisse y répondre (Weitzman & Greenberg, 2002). Il existe plusieurs types de questions, répertoriées ci-dessous en fonction de leur degré d'ouverture. Elles présentent chacune des rôles différents.
- Les **questions ouvertes** appellent une réponse plus longue telle qu'un avis sur une situation ou la description d'une situation. Elles ne cherchent pas à faciliter la prise de parole de l'enfant mais simplement à prolonger les conversations (Bergeron-Morin, 2021).
- Les **questions partielles** réduisent les possibilités de réponses grâce à l'emploi d'un mot interrogatif (Qui, Quoi, Où, Quand etc.) qui indique la catégorie de la réponse. Elles visent à soutenir l'enfant dans la description plus fine d'une situation et dans l'élaboration de son récit (de Weck, 1998). L'enfant apprend progressivement à anticiper les questions et à organiser son discours de manière à donner les informations importantes : « Il passe ainsi du discours aidé par l'entourage [...] au discours monogéré » (Vinter & Bried, 1998).
- Les **questions à choix** proposent des alternatives de réponses. Ainsi, dans le cas où l'enfant présente des difficultés à trouver le mot adéquat, il peut plus facilement répondre en reprenant l'un des termes proposés par l'adulte (Weitzman & Greenberg, 2002).
- Quant aux **questions fermées** qui invoquent une réponse « oui » ou « non », elles ne constituent pas un étayage langagier car elles n'invitent pas l'enfant à poursuivre la conversation (Bernard, 2011).
- Les **requêtes de clarification** telles que « Quoi ? » ou « Qu'est-ce que tu as dit ? » permettent à l'adulte de vérifier si le message de l'enfant a bien été compris, tout en lui manifestant son intérêt pour ce qu'il dit et en favorisant son tour de parole. Cela va également lui apprendre à lui-même demander un éclaircissement lorsqu'il n'a pas compris (Weitzman & Greenberg, 2002).

- L'étiquetage : il existe plusieurs façons d'étiqueter. L'adulte peut verbaliser sa propre action ou ses propres sensations (**autoverbalisation**), ou il peut commenter les actions ou perceptions de l'enfant (**verbalisation parallèle**) (Maillart et al., 2011). Cela va favoriser l'association entre le signifiant (forme sonore) et le signifié (sens du mot prononcé). L'adulte peut également **dénommer** un objet qui retient l'attention de l'enfant pour favoriser l'association entre signe et référent. L'étiquetage doit se faire de manière synchrone avec l'action ou l'objet utilisé pour que l'association soit correcte.
  
- Les ébauches verbales : les ébauches, phonologiques ou syllabiques, consistent à proposer à l'enfant des indices verbaux lui permettant de produire le mot cible au lieu d'un substitut tel que « ça ». Elles peuvent également soutenir l'enfant lorsqu'il présente des difficultés à trouver le mot mais qu'il le connaît. Lorsqu'il produit le mot cible, l'enfant est valorisé, et il y accédera plus facilement la prochaine fois.  
On retrouve également les **devinettes** qui sont des formes d'ébauche sémantique et/ou pragmatique. Il s'agit d'un moyen ludique de soutenir le développement de son réseau lexical. Pour cela, l'adulte peut fournir à l'enfant une définition par description visuelle, ou par l'usage ou encore par l'expérience (Valliamee Nadiana, 2018). Il s'agit d'une des stratégies proposées par Geneviève Brien dans le cadre de la réalisation de la plaquette « Quelques stratégies pour soutenir le langage ».

#### 3.1.3.3.2 *Les stratégies de retour (feedback)*

Les énoncés produits par l'enfant lors de ses conversations avec l'adulte sont fréquemment repris par ce dernier, sous la forme d'une simple répétition ou d'une reformulation (Rodi, 2014).

Dans le cas où l'énoncé de l'enfant est correct d'un point de vue de la forme et du sens, il arrive que l'adulte produise une **répétition** pour vérifier si l'intention de communication, la forme phonologique, ou encore l'organisation morphosyntaxique a bien été comprise.

Lorsqu'un enfant produit un énoncé erroné sur le plan formel ou pragmatique, l'adulte a tendance à **reformuler** ses propos en maintenant le sens mais en apportant des corrections

phonologiques, lexicales, morpho-syntaxiques, discursives ou pragmatiques (Brassart & Schelstraete, 2017). Il s'agit de corrections implicites puisque l'adulte n'indique pas à l'enfant que son énoncé est erroné mais lui propose un modèle corrigé. Ainsi, les reformulations n'empêchent pas la poursuite de la conversation, bien au contraire (de Weck, 2006). Des études montrent que les reformulations ont des effets positifs sur le développement du langage typique (Cleave et al., 2015).

De plus, il est noté que l'enfant a spontanément tendance à reprendre les énoncés de l'adulte, ce qui lui permet d'intégrer la formulation correcte (Vinter & Bried, 1998). Toutefois il est fortement recommandé de ne pas demander explicitement à l'enfant de répéter une correction, ce qui est considéré comme un « contre-étayage » (Devevey & Kunz, 2013; C. Martin et al., 1995).

Par ailleurs, à la suite de ces reprises ou de manière isolée, l'adulte peut produire des **extensions** (aussi appelées allongements), qui consistent à rajouter à l'énoncé de l'enfant une nouvelle idée ou de nouvelles informations. Ainsi, l'enfant entend de nouveaux mots qui font partie de ses intérêts et cela encourage la poursuite de la conversation (Cleave et al., 2015).

Un cercle vertueux se met alors en place : le développement de ses habiletés langagières incite le tout-petit à initier davantage d'échanges verbaux avec son environnement qui en retour y répond de manière ajustée et propose des modèles langagiers de plus en plus complexes et diversifiés. Ces derniers viennent à leur tour développer ses compétences langagières (Bergeron-Morin, 2021).

### **3.2 Encourager les professionnels de crèche à utiliser des comportements étayant les interactions sociales**

#### 3.2.1 Pourquoi ?

##### 3.2.1.1 Données sur les formations initiales des professionnels de crèche

Une équipe pluridisciplinaire encadre les enfants en crèche. Elle est formée principalement d'auxiliaires de puériculture, d'éducateurs de jeunes enfants, d'accompagnants éducatifs

petite enfance, d'un puériculteur ou d'un infirmier diplômé d'Etat. Chacune de ces professions provient de cursus différents.

Le tableau 1 reprend quelques éléments des formations des différents professionnels rencontrés en crèche (DGCS\_Denise.O, 2022; DGOS\_Nathan.P, 2022; France compétences, s. d.; Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2019; RNCP8940 - DE - Diplôme d'Etat d'infirmier ou d'infirmière, grade de licence, s. d.).

*Tableau 1 : Eléments des formations, des compétences attendues et des missions associées aux différents professionnels exerçant en crèche*

<b>Professions</b>	<b>Auxiliaire de puériculture (A.P)</b>	<b>Accompagnant éducatif petite enfance (A.E.P.E)</b>	<b>Educateur de jeunes enfants (E.J.E)</b>	<b>Infirmière diplômée d'Etat (I.D.E)</b>	<b>Puériculteur</b>
<b>Diplôme</b>	Diplôme d'état d'Auxiliaire de puériculture (D.E.A.P)	C.A.P accompagnant éducatif petite enfance	Diplôme d'état d'éducateur de jeunes enfants (D.E.E.J.E)	Diplôme d'état d'infirmier	Diplôme d'état de puériculture (DEP)
<b>Conditions d'accès à la formation</b>	Sans condition de diplôme à partir de 17 ans	Accessible après la 3ème	Après le baccalauréat	- Être âgé d'au moins 17 ans - Être titulaire du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent	- Être titulaire du diplôme d'infirmier ou de sage-femme - Avoir réussi le concours d'admission à la formation préparant au DEP
<b>Durée de la formation</b>	1540 heures réparties sur 11 mois	2 ans	3 ans	3 ans	1 an
<b>Organisation de la formation</b>	22 semaines de formation théorique et 22 semaines de formation	16 semaines en milieu professionnel	1500 heures de formation théorique et 2100 heures de formation	2100 heures de formation théorique et 2 100 heures de formation	790h de cours théoriques et 710h de stage clinique

	clinique (stages)		pratique		clinique
<b>Compétences attendues en lien avec la communication et le langage de l'enfant</b>	« Ajuster les activités et la communication en fonction des réactions et de l'expression de l'enfant ou du groupe et des apprentissages réalisés, en lien avec les autres professionnels »	« - Ecouter l'enfant - Faire exprimer les besoins et les attentes de l'enfant - Susciter ou répondre à un processus d'interactions non-verbales et verbales »	« Faire émerger les capacités de communication de l'enfant »		
<b>Métier et missions associées</b>	- Activités d'éveil et de soins du bébé - Veille au bien-être du bébé - Favorise l'autonomie du bébé	- Entretien ou réalisation de repas - Activités d'animation et d'éveil - Activités de soins du quotidien - Activités liées à la collaboration avec les parents et les autres professionnels	- Bien-être, épanouissement, et autonomie de l'enfant - Favoriser le lien social - Accompagner la parentalité	- Dispense des soins de nature préventive, curative ou palliative visant à promouvoir, maintenir et restaurer la santé	- Répondre aux besoins de santé et d'éducation de l'enfant - Dans les structures d'accueil telles que la crèche, il anime et encadre une équipe de professionnels autour d'un projet éducatif

D'après l'article R2324-34 du code de la santé publique, la direction d'un établissement ou d'un service de garde de jeunes enfants peut être exercée par :

- Une personne titulaire du diplôme d'Etat de docteur en médecine ;
- Une personne titulaire du diplôme de puéricultrice ;

- Une personne titulaire du diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants ;
- Toute personne justifiant d'une expérience de trois ans dans des fonctions de directeur, directeur adjoint, responsable technique ou référent technique dans un ou plusieurs établissements ou services d'accueil de jeunes enfants. Pour les personnes disposant d'une expérience de trois ans comme référent technique, un diplôme d'auxiliaire de puériculture est également exigé à la date de la prise de fonction comme directeur ;
- Toute personne présentant une des qualifications mentionnées aux 4° à 11° du II de l'article R. 2324-35 et une certification au moins de niveau 6 enregistrée au répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L 6113-1 du code du travail attestant de compétences dans le domaine de l'encadrement ou de la direction.

### 3.2.1.2 Des lacunes dans la formation des professionnels de crèche

Comme on peut le constater dans le tableau 1, le développement de la communication et du langage chez l'enfant et la manière de l'accompagner sont peu ou pas abordés dans les formations initiales des professionnels de crèche. De plus, une proportion importante de professionnels de la petite enfance admet manquer de connaissances dans le domaine du développement langagier et manifestent leur volonté d'acquérir de nouvelles connaissances à ce sujet (Degotardi & Gill, 2017).

Le rapport des 1000 premiers jours pointe du doigt que la formation initiale de ces professionnels mérite d'être plus soutenue et étendue, et préconise le recours à une formation continue de haut niveau au vu des connaissances croissantes sur l'importance des premières années de vie pour le développement de l'enfant et de l'impact de l'environnement sur le développement précoce du cerveau.

Or, actuellement, leur formation continue est difficile d'accès et son contenu ne suscite pas la curiosité des professionnels car il ne répond pas à leurs besoins spécifiques (Giampano, 2016). Certaines caractéristiques de la formation continue sont également déplorées par certains auteurs : elle ne sollicite pas la réflexion des professionnels, les informations qu'elle apporte ne sont pas assez spécifiques, et aucun moyen n'est mis en place suite à la formation pour s'assurer que les connaissances transmises sont claires et appliquées (Aguiar et al., 2020).

En outre, on sait que la formation des professionnels de crèche va influencer indirectement le développement du langage des enfants (Bigras & Lemay, 2012). En effet, plus le niveau de formation en langage des professionnels de crèche est élevé, plus les interactions qu'ils entretiennent avec les enfants sont chaleureuses et soutenantes. Ceci est notamment observé par une plus grande sensibilité aux tentatives de communication de l'enfant, par l'utilisation d'un style d'interaction moins directif et d'un vocabulaire plus riche (Bigras & Japel, 2007).

### 3.2.1.3 Une utilisation insuffisante des pratiques de soutien langagier

La littérature met en avant que les professionnels de crèche engagent fréquemment les enfants dans la conversation, bien qu'ils rencontrent des difficultés à maintenir le sujet sur plusieurs tours de parole. Il s'avère également qu'ils suivent couramment leur intérêt en répondant à leur sujet et à leurs tentatives de communication (Girolametto & Weitzman, 2002).

L'étude menée par Degotardi et al. (2018) relève cependant que les professionnels de crèche ont tendance à utiliser un langage directif. De son côté, L. Bergeron-Morin (2021) met en évidence une utilisation des pratiques de soutien langagier insuffisante dans les milieux de garde de la petite enfance. C. Masson et T. Bertin montrent que certaines pratiques sont déjà fréquemment utilisées par les professionnels (telles que le recours au langage non-verbal et la description parallèle des actions) alors que d'autres sont employées moins régulièrement. On note que leur utilisation varie d'un professionnel à l'autre (Bergeron-Morin, 2021; Masson & Bertin, 2021).

Pourtant on connaît aujourd'hui l'importance d'utiliser ces pratiques de soutien langagier et en quoi elles consistent.

En réponse à cela, des formations pour les professionnels de crèche ont vu le jour, afin de développer leurs connaissances et leurs compétences sur les aspects linguistiques et interactionnels (Bergeron-Morin, 2021; de chaise martin et al., 2021; Masson & Bertin, 2021; Moitel et al., 2021).

Nous en recensons quelques-uns dans le tableau 2 ci-dessous :

*Tableau 2 : Quelques programmes de développement professionnel visant à améliorer les interactions éducateur-enfant*

Nom du programme, auteurs et date	Population ciblée D = directement IND = indirectement	Objectif(s) et moyen(s)	Résultats
Bergeron-Morin, 2021 (Québec)	D : 4 éducatrices IND : Enfants d'âge préscolaire, milieux vulnérables sur le plan socioéconomique	Soutenir le développement langagier des enfants en service de garde éducatif par la mise en place d'un dispositif de développement professionnel incluant une modalité de co-intervention orthophoniste/éducatrice	- Transformation modeste des connaissances et des pratiques
		<u>Durée</u> = 3 mois <u>Modalité</u> = une formation de 3 heures et 6 rencontres de rétroaction	
Parler Bamin, Equipe de l'ANSA 2016-2021 (France)	D : Educatrice IND : Enfants d'âge préscolaire  94 crèches réparties sur le territoire de la France métropolitaine	Améliorer le langage des jeunes enfants par la mise en place d'un programme d'interventions auprès des professionnels de crèche, visant à renforcer leurs connaissances et leurs pratiques quotidiennes en matière de langage.	- Impact fort sur les postures et pratiques des professionnelles à court terme - Absence d'effet significatif sur le développement langagier des enfants - Amélioration des compétences socio-émotionnelles des enfants à court terme
		<u>Durée/ modalité</u> = 7 modules de formation proposés sur une durée de 4 à 6 mois.	
Moitel, 2021 (Liban)	D : 4 éducatrices IND : Enfants d'âge préscolaire	Soutenir le développement langagier des jeunes enfants grâce à l'implémentation au Liban d'un dispositif de développement	- Importance d'un accompagnement sur les pratiques de soutien langagier auprès des PPE car la plupart des stratégies sont peu utilisées - Les performances

		professionnel, destiné aux éducateurs de garderie.  <u>Durée</u> = 10 semaines, chaque stratégie est travaillée pendant un cycle de 2 semaines <u>Modalité</u> = 5 stratégies sont renforcées grâce à plusieurs modalités d'apprentissage (partage d'informations, modelage, pratique guidée, rétroaction).	augmentent significativement lorsque l'accompagnement cible une stratégie à la fois - L'efficacité est démontrée pour la stratégie travaillée mais ne permet pas un transfert aux stratégies non travaillées
Projet RaProChe, Bertin et Masson, 2021 (France)	<b>D</b> : 70 professionnelles de la petite enfance (EJE, AP, ATEPE) <b>IND</b> : 200 enfants entre 3 mois et 3 ans ½	Recherche-action-formation Aider les professionnels à observer leurs pratiques et à opérer des changements, et apporter des réponses adaptées à leurs besoins  <u>Durée</u> = 6 mois par structure <u>Modalité</u> = Conférence théorique introductive et analyse de pratique	- Un besoin de reconnaissance du rôle sur le développement langagier des jeunes enfants des professionnels de la petite enfance ressort  Suivi longitudinal en cours

Légende :

EJE : éducateur jeunes enfants

AP : auxiliaire de puériculture

ATEPE : agent technique de la petite enfance

PPE : professionnels de la petite enfance

### 3.2.1.4 Un besoin d'informations

S. Lonchamp, dans son mémoire de fin d'études, a réalisé un état des lieux des besoins de prévention en orthophonie auprès des professionnels de la petite enfance dans l'Hérault (Lonchamp, 2021). Elle met en évidence que 25% des professionnels souhaitent renforcer

leurs connaissances dans le domaine du langage. De plus, il semble important d'axer la formation sur les précurseurs à la communication car les professionnels ne semblent pas conscients de leur rôle dans la mise en place des habiletés conversationnelles.

Ceci est déjà abordé par Leclerc qui souligne la nécessité d'informer et de sensibiliser les acteurs de la petite enfance sur les manifestations et le rôle des précurseurs à la communication afin que les professionnels apprennent à les reconnaître et mettent en place les stratégies de stimulation appropriées (Leclerc, 2005).

### 3.2.2 Comment ?

#### 3.2.2.1 Le développement professionnel

Les orthophonistes, parce qu'elles sont expertes du développement langagier, « doivent pouvoir s'impliquer dans le développement professionnel [des professionnels de la petite enfance] » (Moitel et al., 2021, p.2).

Pour cela, l'ensemble des experts priorisent la mise en place de dispositifs de développement professionnel pour encourager l'utilisation de pratiques de soutien langagier (Aguiar et al., 2020; Bergeron-Morin, 2021; Moitel et al., 2021).

#### 3.2.2.2 Renforcer le sentiment de compétence des professionnels

Le sentiment de compétence renvoie aux croyances que les personnes ont de leur compétence à accomplir une tâche avec succès (Galand & Vanlede, 2004). Le sentiment de compétence augmente l'engagement de l'individu dans une tâche, améliore la qualité de ses apprentissages et augmente ainsi ses performances (Ruph, 1997).

Le sentiment de compétence des professionnels de crèche renvoie à la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que professionnel et de leurs capacités à agir positivement sur le développement des enfants. Tout comme le sentiment de compétence parentale (Mouton et al., 2017), il a des répercussions sur les comportements réciproques de l'enfant et de l'adulte. Ainsi, les professionnels qui se sentent compétents pour accompagner la communication et le langage de l'enfant vont adopter un meilleur niveau de soutien langagier auprès des enfants.

### 3.2.2.3 Format d'intervention

Le développement professionnel existe sous de nombreux formats et avec des contenus variés. Toutefois, certaines formes de développement professionnel sont plus efficaces que d'autres auprès des professionnels de la petite enfance.

Ainsi, il est préconisé que l'apprentissage soit **actif**, c'est-à-dire que les professionnels soient dans une démarche réflexive où les propositions pour améliorer leur pratique émergent d'eux-mêmes.

De plus, il est conseillé au formateur de s'appuyer sur l'expérience des professionnels et sur des contextes réels pour que ce qu'il suggère soit intégrable dans leur pratique quotidienne (Bergeron-Morin, 2021; Commission « 1000 premiers jours », 2020).

Une enquête d'Aguiar et al. menée dans les garderies portugaises, montre que professionnels de la petite enfance trouvent la rétroaction par vidéo enrichissante en tant que support de réflexion et d'échanges. Cela consiste, pour l'intervenant, à filmer des moments d'interaction entre l'adulte et l'enfant, puis à les visionner avec l'adulte en l'amenant à relever tous les comportements positifs de ce dernier et l'impact favorable qu'ils ont sur l'enfant. L'intervenant est simplement là pour accompagner la réflexion de l'adulte.

La rétroaction vidéo amène les professionnels à réfléchir sur leur propre pratique, à s'observer : chacun prend alors conscience de ses compétences préexistantes et de l'intérêt d'intégrer de nouvelles pratiques pour soutenir la communication et le langage (Bo et al., 2005). De plus, elle permet au formateur de mettre en évidence les caractéristiques d'une interaction de haute qualité (Aguiar et al., 2020).

Finalement, selon une méta-analyse synthétisant les résultats de plusieurs programmes existants, c'est la combinaison de plusieurs moyens de transmission des informations qui influence la réussite d'un programme (Markussen-Brown et al., 2017). En associant plusieurs modalités, le formateur s'adapte aux différents types d'apprentissages individuels, accentue la posture active de l'apprenant et peut contextualiser les informations apportées dans des situations réelles.

Par ailleurs, il est primordial d'offrir aux professionnels de crèche un **programme personnalisé** s'appuyant sur leurs besoins spécifiques afin d'assurer leur implication et leur motivation.

## **4. Problématique et hypothèse générale**

### **4.1 Problématique**

La période entre 0 et 3 ans est cruciale pour le développement de la communication et du langage de l'enfant. Durant cette période, il est important que l'environnement de l'enfant l'accompagne dans sa communication afin qu'il développe de bonnes compétences linguistiques et pragmatiques.

De nombreux professionnels de crèche se questionnent sur la façon dont ils peuvent soutenir le développement langagier de l'enfant, et ne trouvent pas les réponses au sein de leur formation initiale ou continue (Lonchamp, 2021). De ce fait, certains comportements favorisant la qualité des interactions ne sont pas suffisamment utilisés. Or, on sait que c'est en grande partie la qualité des interactions qui permet à la crèche de jouer son rôle protecteur pour le langage de l'enfant. Bien que plusieurs facteurs influencent la qualité des interactions, il est reconnu que la formation des professionnels en matière de langage est importante.

**Une intervention spécifique destinée aux professionnels de crèche, sur des stratégies qui étayent la communication et le langage du jeune enfant, peut-elle renforcer leur utilisation quotidienne ? Plus généralement, l'augmentation de ces stratégies permet-elle une amélioration de la qualité des interactions ?**

### **4.2 Hypothèse générale**

Une intervention ciblée sur cinq comportements étayant la communication et le langage de l'enfant entre 0 et 3 ans, mise en place auprès des professionnels de crèche, permet d'améliorer les interactions enfant-professionnel de crèche en renforçant leur utilisation quotidienne.

## Partie expérimentale

***NB** : Etant donné que l'équipe de la crèche « Les Pitchounets » dans laquelle nous avons réalisé cette étude est exclusivement composée d'un personnel féminin, nous utiliserons dans la suite de ce mémoire le terme de « professionnelle », bien qu'il soit généralisable aux professionnels de sexe masculin.*

### **1 Matériel et méthode**

Afin de répondre à la problématique, nous avons décidé de créer puis de mettre en place une action destinée aux professionnels de crèche, qui vise à encourager l'utilisation de plusieurs comportements soutenant la communication et le langage des enfants de moins de 3 ans. Ceci a pour but d'améliorer les interactions entre professionnels et enfants. Notre travail se situe dans le champ de la **promotion de la santé** puisque nous cherchons à renforcer les avantages que représente le milieu de la crèche pour favoriser un bon développement de la communication et du langage des enfants venant de tous milieux.

L'intervention a été mise en place auprès des professionnelles d'une crèche unique, à la manière d'une étude de cas. L'efficacité de l'intervention a été évaluée grâce à la méthode de l'observation, en mesurant la fréquence d'utilisation de chaque stratégie ciblée, avant et après l'intervention pour chaque professionnelle. Ces résultats ont été reportés dans une grille de cotation. Afin d'attester un changement significatif dans l'utilisation de ces comportements à la suite de l'intervention, nous avons utilisé un groupe témoin pour lequel il n'y a pas eu d'intervention entre les deux temps d'observation. Parallèlement, une analyse qualitative a été établie à l'aide de l'outil COPI pour le groupe test, afin de décrire l'évolution des trois ingrédients actifs d'une interaction : la réceptivité, la réactivité et la réciprocité.

Selon les résultats de cette présente étude, nous pourrions proposer à de futurs étudiants en orthophonie de poursuivre la mise en place de cette intervention auprès de multiples crèches et d'en mesurer l'efficacité statistiquement sur une population plus large.

## **1.1 Population**

### 1.1.1 Population d'étude

Nous étudierons la population des professionnels de la crèche « Les Pitchounets » située à Pézenas. Il s'agit d'une structure multi-accueil qui se découpe en deux secteurs dans lesquels sont mélangés bébés, moyens et grands. La structure regroupe 15 professionnelles au total :

- Le premier secteur des « abeilles » se compose de 5 professionnelles dont 3 auxiliaires de puériculture (A.P) et 2 accompagnants éducatifs petite enfance (A.E.P.E).
- Le deuxième secteur des « coccinelles » se compose de 6 professionnelles dont 4 A.P, 1 A.E.P.E et 1 éducatrice de jeunes enfants (E.J.E).
- Une professionnelle est polyvalente sur les deux secteurs et est A.E.P.E.
- Un agent de service pour assurer l'hygiène de la structure.
- Un agent de service assure la préparation des repas et est A.E.P.E.
- La directrice, infirmière diplômée d'Etat et cadre de santé.

Il y a entre 15 et 20 enfants sur chaque secteur, soit 30 à 40 enfants au total.

### 1.1.2 Critères d'inclusion et d'exclusion

#### **Critères d'inclusion :**

- Être professionnelle sur l'un des deux secteurs
- Être présent pour les 3 temps : Observation à T1, Intervention, Observation à T2
- Être éducatrice de jeunes enfants (E.J.E)
- Être auxiliaire de puériculture (A.P)
- Être accompagnant éducatif petite enfance (A.E.P.E)

#### **Critères d'exclusion :**

- Ne pas être présent pour les 3 temps : Observation à T1, Intervention, Observation à T2
- Être stagiaire

### 1.1.3 Présentation des professionnelles participant à l'étude

Les professionnelles incluses dans cette étude sont au nombre de 9 et sont présentées dans le tableau 3. Afin de préserver l'anonymat des participants, des lettres ont été utilisées pour remplacer les prénoms.

Nous utiliserons un groupe contrôle (G1) et un groupe test (G2), afin de pouvoir affirmer que les changements obtenus entre les deux temps d'observation, s'il y en a, sont dus à l'intervention.

Etant donné que les professionnelles de la crèche des Pitchounets sont réparties sur deux secteurs présentant des caractéristiques très similaires (même nombre de professionnels, même nombre d'enfants, même répartition d'âge), nous avons choisi de désigner le secteur 1 en tant que G1 et le secteur 2 en tant que G2.

*Tableau 3 : Caractéristiques des participants*

<b>Professionnelle</b>	<b>Groupe</b>	<b>Age (en année)</b>	<b>Sexe</b>	<b>Diplôme</b>	<b>Nombre d'années d'expérience en crèche</b>
<b>A</b>	1	37	F	Auxiliaire de puériculture	12
<b>B</b>	1	40	F	Auxiliaire de puériculture	5
<b>C</b>	1	43	F	Auxiliaire de puériculture	<1
<b>D</b>	1	62	F	Auxiliaire de puériculture	40
<b>E</b>	1	26	F	CAP petite enfance	3
<b>F</b>	2	62	F	CAP petite enfance	22
<b>G</b>	2	39	F	CAP petite enfance	5
<b>H</b>	2	52	F	Educateur jeune enfant	30
<b>I</b>	2	39	F	Auxiliaire de puériculture	11

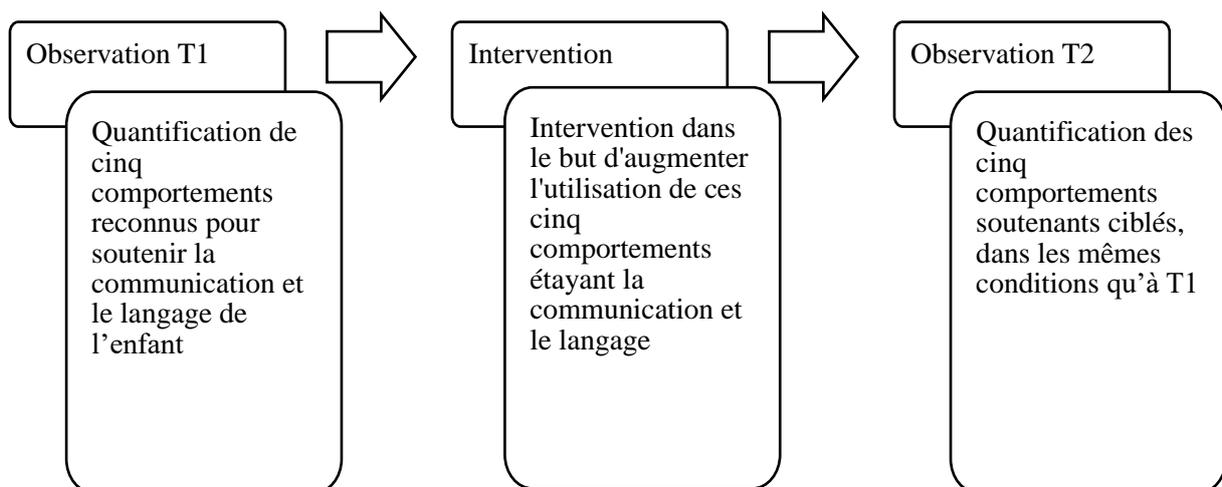
## 1.2 Méthode

### 1.2.1 Les observations

L'observation est une méthode de recueil d'informations qui vont pouvoir être analysées et discutées dans un contexte précis (Berrewaerts, 2004).

#### 1.2.1.1 Principe

L'intervention a pour objectif d'augmenter l'apparition de cinq comportements favorisant une interaction de qualité. Une observation à T1 permet de quantifier l'apparition de ces comportements en amont de l'intervention. Une observation à T2, à la suite de l'intervention, permet à nouveau de quantifier ces comportements pour déterminer s'il y a eu un changement dans les pratiques (figure 5).



*Figure 5 : Principe de l'intervention*

Par souci d'équité entre les deux secteurs, nous souhaitons que le groupe contrôle (G1) bénéficie aussi de l'intervention. Nous avons donc choisi de faire des observations en décalé (figure 6) :



*Figure 6 : Chronologie du projet*

### 1.2.1.2 Analyser les interactions adulte-enfant avant l'intervention

Afin d'analyser les interactions adulte-enfant, nous avons choisi d'observer et de filmer ces interactions lors de routines quotidiennes. Les comportements observés ont été catégorisés et quantifiés afin d'obtenir des données mesurables.

#### 1.2.1.2.1 *Filmer les interactions*

Il nous semblait primordial de filmer les interactions afin de récolter des données les plus précises possibles. De plus, les vidéos obtenues ont permis de proposer de la rétroaction vidéo durant l'intervention.

Pour cela, nous avons dû recueillir le consentement des familles ainsi que des professionnelles. Ce consentement écrit a été distribué lors de la rencontre préalable (Annexe 1).

Seule une professionnelle a refusé d'être filmée et n'a donc pas fait partie de l'étude.

#### 1.2.1.2.2 *Déterminer un cadre d'observation*

Chaque secteur a été observé durant une journée complète pour l'observation à T1 ainsi que pour l'observation à T2. Nous avons ainsi récolté plusieurs vidéos mettant en scène l'ensemble des professionnelles de l'étude en interaction avec les enfants sur plusieurs temps du quotidien (change, soins d'hygiène, repas, jeu libre, activité dirigée, lecture, comptines).

Nous avons pris la décision de ne pas imposer de situation particulière au moment de filmer, afin d'être au plus près des conditions réelles. Ainsi, nous supposons que toutes les stratégies que le professionnel utilise doivent être généralisables dans n'importe quelle situation, qu'il s'agisse d'un changement de couche, de soins d'hygiène, d'un repas, d'un jeu libre, d'une activité dirigée, de la lecture ou d'un temps de comptines.

Afin d'obtenir des interactions les plus naturelles possibles, les professionnelles n'étaient pas informées sur ce que nous observions.

De plus, durant les observations, une posture neutre et discrète a été adoptée dans la mesure du possible, afin de ne pas perturber les échanges entre enfants et professionnelles.

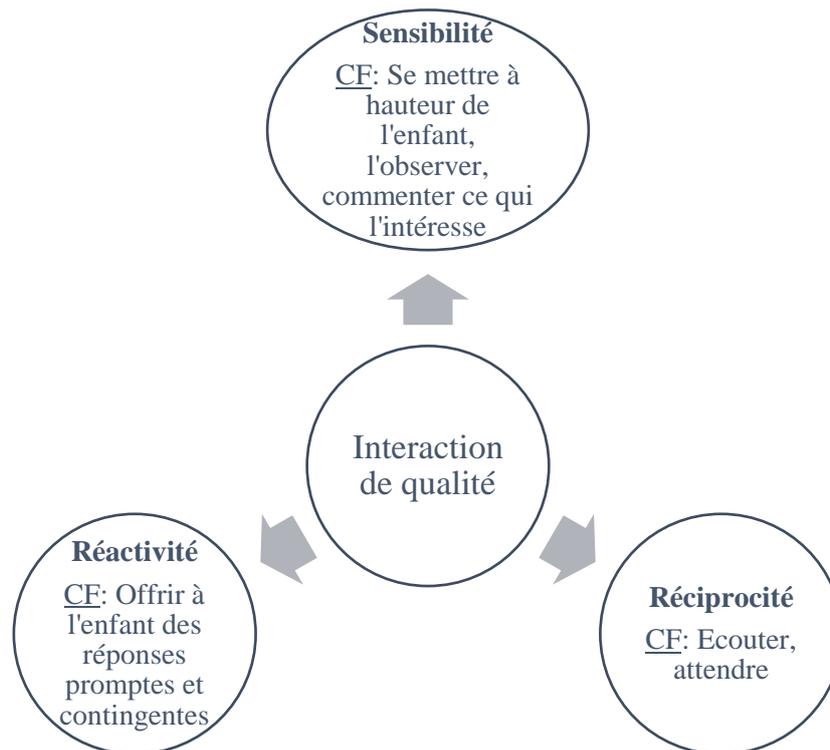
### *1.2.1.2.3 Déterminer les items à quantifier*

Pour définir les items à observer et sur lesquels centrer notre intervention, nous avons commencé par recueillir dans un tableau l'ensemble des stratégies d'étayage existantes (Annexe 2). Ces stratégies ont été classées en fonction des stades de développement de l'enfant décrits par Weitzman et Greenberg dans leur programme « Apprendre à parler avec plaisir » (2002), à savoir : le découvreur (0-8 mois), le communicateur (8-13 mois), le diseur de premiers mots (12-18 mois), l'associateur (18-24 mois) et le diseur de phrases simples (24-36 mois).

Ceci a permis de mettre en évidence des comportements porteurs communs aux 5 stades de développement :

- Ecouter l'enfant jusqu'au bout et sans l'interrompre. Cela signifie que l'adulte se place dans une posture d'écoute active où il est attentif aux sons et aux mots émis par l'enfant
- Attendre que l'enfant initie l'interaction ou qu'il réagisse à la suite d'une initiative de l'adulte. Cela suppose que l'adulte laisse des silences pour donner l'occasion à l'enfant d'initier un tour ou de répondre à une initiative de l'adulte
- Se placer à hauteur de l'enfant et face à lui
- Observer l'enfant en accordant une attention particulière à ce qui l'intéresse ou à ce qu'il essaie de dire
- Commenter ce que l'enfant fait ou nommer l'objet qu'il utilise

En plus d'être communs aux 5 stades de développement langagier, ces comportements favorisent la sensibilité, la réciprocité et la réactivité, à savoir les ingrédients actifs d'une interaction de qualité décrits par Catherine Julien dans le projet Ellan (figure 7) :



*Figure 7 : Les ingrédients actifs d'une interaction de qualité, selon Catherine Julien (2022)*

\* CF : Comportements favorisants

C'est ainsi que nous avons sélectionné cinq items à cibler durant notre intervention, définis tels quels dans le cadre de nos observations :

- Hauteur ou « HAUT » : durée en secondes pendant laquelle l'adulte est à hauteur de l'enfant et face à lui, dans une attitude d'observation.
- Initiative ou « INI » : nombre de fois où l'adulte initie une interaction ou relance une initiative à laquelle l'enfant n'a pas répondu. Cet item inclut plusieurs comportements de l'adulte : commente ce que fait l'enfant ou nomme l'objet qu'il utilise, commente ses propres actions, pose une question sincère et ouverte à l'enfant, imite l'enfant.
- Attendre ou « ATT » : nombre de fois où l'adulte attend une initiative ou une réaction de l'enfant avant de (re)prendre son tour.
- Ecouter ou « ECOU » : nombre de fois où l'adulte porte pleinement attention aux manifestations verbales ou non-verbales de l'enfant, et le laisse s'exprimer jusqu'au bout. Cela revient à comptabiliser le nombre de fois où c'est l'enfant qui se détourne de l'échange en premier.
- Répondre ou « REP » : nombre de fois où l'adulte offre une réponse prompte et contingente à la suite d'une initiative de l'enfant ou d'une réponse de l'enfant. Cet

item inclut plusieurs comportements de l'adulte : actions ou réponses verbales en lien avec les actions/commentaires de l'enfant, reformulations ou répétitions, extensions, interprétations des actions ou comportements de l'enfant.

Nous avons ainsi fait le choix de dissocier les initiatives de l'adulte « INI » qui cherchent à mettre en place une interaction, des réponses de l'adulte « REP » qui cherchent la poursuite de l'interaction.

Ces items ont été quantifiés pour chaque professionnelle sur une durée déterminée, en combinant plusieurs segments de vidéos enregistrés pendant des temps du quotidien. Nous avons sélectionné les séquences vidéo les plus qualitatives présentant une situation dyadique entre un enfant et une professionnelle. Une **grille de cotation** sous EXCEL a été établie pour chaque professionnelle, afin de regrouper les données brutes obtenues pour chaque segment de vidéo (Annexe 3). Cette grille a pour objectif d'évaluer l'efficacité de l'intervention sur les cinq comportements ciblés, autrement dit : est-ce que l'intervention permet d'augmenter l'utilisation, par les professionnelles, de cinq comportements soutenant ?

Nous avons opté pour évaluer la fréquence des comportements soutenant la communication et le langage sur une durée de 7 minutes pour chaque professionnelle comme le propose la grille COPI (annexe 9) décrite dans la partie 1.2.1.2.4.

En effet, si dans un premier temps nous avons analysé les comportements soutenant avec notre grille, nous avons ensuite décidé d'observer les mêmes séquences vidéo avec la grille COPI pour, cette fois-ci, déterminer si l'augmentation de comportements soutenant avait un impact sur la sensibilité, la réactivité et la réciprocité de l'adulte et donc si la qualité des interactions était améliorée. Il convenait donc d'opter pour un temps de vidéo identique afin de comparer les résultats sur les mêmes segments visionnés.

#### *1.2.1.2.4 Utiliser la grille COPI*

En parallèle de l'analyse des cinq items précédents, nous avons décidé d'utiliser la grille COPI « Comportements observés du parent en contexte d'interactions avec l'enfant » pour évaluer la qualité des interactions (annexe 9). Nous souhaitons voir si l'augmentation de certaines stratégies soutenant les interactions ciblées durant l'intervention, permettait d'améliorer la qualité des interactions.

Il s'agit d'un outil scientifiquement validé dans le cadre du projet ELLAN (projet décrit dans la partie 3.1.3.1). Cette grille permet d'observer les interactions parent-enfant à travers 10 dimensions, réparties en 4 domaines (Sylvestre et al., 2021) :

- Réponse à l'enfant
- Contrôle
- Soutien au développement
- Affect

Un score est attribué pour chaque dimension, selon une échelle de Likert de 1 à 4, et des exemples et indicateurs sont fournis pour minimiser la subjectivité inter-juge. Le score 1 correspond à « Jamais, ou très rarement, présent », le score 2 à « Parfois présent », le score 3 à « Souvent présent », et le score 4 à « Toujours, ou presque toujours, présent ».

Le score est calculé en visionnant 7 minutes d'enregistrement, ce qui permet une évaluation globale et quantifiée.

Puisque la grille COPI est descriptive et n'est pas étalonnée, elle peut être utilisée pour observer des interactions qui ne sont pas exclusivement entre un enfant et son parent.

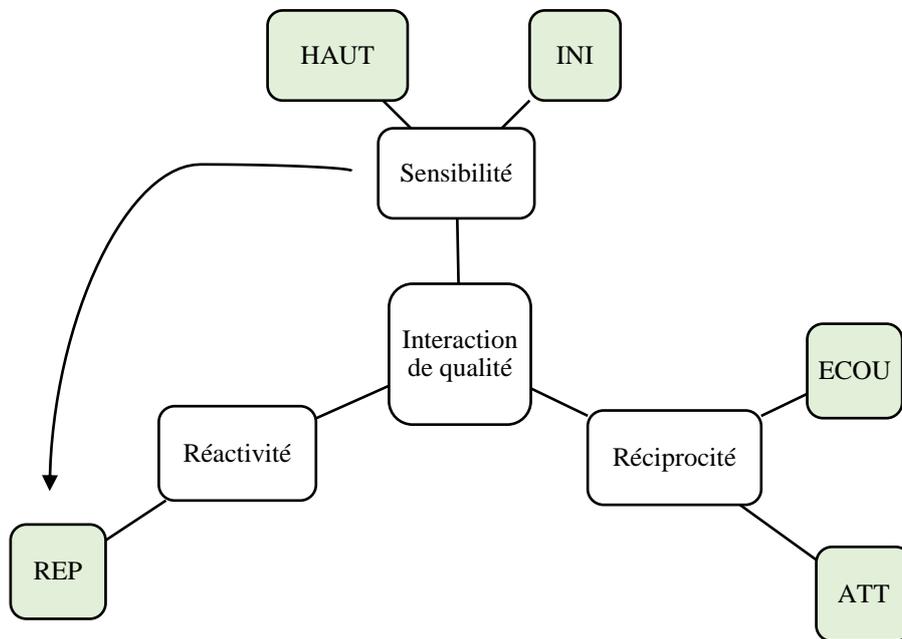
Dans le cadre de notre étude, seules trois dimensions du domaine 1 « Réponse à l'enfant » ont été évaluées pour décrire les comportements qui nous intéressent, à savoir les ingrédients actifs d'une interaction de qualité : 1.1 sensibilité, 1.2 réactivité et 1.3 réciprocité.

Ainsi, cette double analyse (notre grille de cotation et la grille COPI) permet de démontrer si l'intervention est efficace pour renforcer l'utilisation de cinq comportements étayant la communication et le langage et si cela a un impact sur la qualité des interactions.

La figure 8 ci-dessous permet d'illustrer les liens entre les cinq stratégies ciblées par l'intervention et les trois ingrédients actifs d'une interaction de qualité. Chaque stratégie que nous avons choisi d'aborder favorise l'un des trois ingrédients actifs d'une interaction de qualité. C'est ainsi que nous supposons qu'en renforçant le recours à ces stratégies de soutien par les professionnels de crèche, nous améliorerons les interactions qu'ils entretiennent avec les enfants.

De plus, nous avons symbolisé l'impact de la sensibilité de l'adulte sur la quantité et la qualité de ses réponses à l'enfant par une flèche. Comme nous l'avons vu dans la partie 3.1.3, les

réponses de l'adulte, pour être promptes et contingentes, nécessitent un bon niveau de sensibilité.



*Figure 8 : Les comportements ciblés lors de l'intervention*

### 1.2.1.3 Analyser les interactions adulte-enfant après l'intervention

Nous filmons les mêmes professionnelles que lors de la première observation mais nous choisissons de ne pas forcément les filmer dans les mêmes activités ni avec les mêmes enfants, car nous pensons que les connaissances et compétences acquises durant l'intervention doivent être généralisées à toutes les professionnelles et dans toutes les situations. D'autant plus que les stratégies abordées durant l'intervention ne sont pas spécifiques à une situation particulière.

### 1.2.2 Rencontre préalable

Afin de rassurer les professionnelles et de mener l'intervention dans un cadre bienveillant qui facilite la participation de tous, il est important au préalable de se présenter et d'expliquer le déroulement de l'intervention et des observations (Fédération des aînés et aînées francophones du Canada, 2015). Nous avons pour cela décidé d'organiser une rencontre quelques semaines avant le début des observations.

Au cours de cette rencontre, nous avons pu (Annexe 4) :

- Présenter le sujet de notre intervention de manière globale afin de conserver des interactions spontanées et naturelles durant les observations
- Expliquer l'importance de mener des actions de prévention et de promotion autour du langage et de la communication auprès des professionnels de crèche
- Présenter le déroulement chronologique de l'étude
- Recueillir leur consentement écrit pour filmer leurs interactions avec les enfants
- Les prévenir du format de l'intervention sans leur faire part du contenu
- Planifier les dates exactes des observations et de l'intervention

Cette rencontre a également permis d'établir un premier contact avec l'équipe et d'obtenir des renseignements sur chacune d'elle concernant leur profession, leur âge, leur diplôme et les formations qu'elles ont suivies (Annexe 5).

### 1.2.3 L'intervention

#### 1.2.3.1 Objectifs de l'intervention

Lors de l'élaboration d'une intervention il est nécessaire de fixer des objectifs à atteindre avant de mettre en place des moyens pour y parvenir. La matrice SMART « permet de définir et de mesurer les objectifs en s'assurant qu'ils sont atteignables et réalisables dans le temps » (Truphème & Gastaud, 2020, p.18). Ainsi dans cet acronyme chaque lettre renvoie à une caractéristique :

- **S** : les objectifs doivent être spécifiques, c'est-à-dire clairement définis. Dans notre projet, il s'agit d'améliorer la qualité des interactions entre les professionnelles et les enfants au sein de la crèche « Les Pitchounets ».
- **M** : les objectifs doivent être mesurables. On doit pouvoir les mesurer quantitativement ou qualitativement pour déterminer s'ils sont atteints. Dans notre cas, il s'agit d'une part d'obtenir un changement significatif dans la fréquence d'utilisation de 5 comportements étayants, par rapport à un groupe témoin (mesure quantitative). D'autre part, d'évaluer qualitativement les réponses au questionnaire de satisfaction pour voir si cette intervention a répondu à un besoin soulevé par les PPE.

- **A** : les objectifs doivent être acceptables c'est-à-dire pertinents. C'est pourquoi nous avons opté pour des objectifs qui d'une part répondent à un besoin des professionnels et qui d'autre part sont étayés par des preuves scientifiques démontrant leur capacité à améliorer la qualité des interactions.
- **R** : les objectifs doivent être réalistes. Ainsi, nos objectifs doivent être adaptés à leurs conditions de travail, c'est pourquoi nous avons opté pour des stratégies applicables à l'ensemble des tranches d'âge présentes en crèche. De la même manière, nous avons sélectionné un petit nombre de stratégies car nous disposons seulement d'une intervention de 1h45.
- **T** : les objectifs doivent être définis temporellement. Il faut donc fixer un délai. Pour nous, il s'agit de la date de la deuxième observation, soit en novembre 2022.

L'objectif général de cette intervention est **d'améliorer la qualité des interactions entre les professionnelles et les enfants au sein de la crèche « Les Pitchounets » d'ici novembre 2022 grâce à une action de promotion des comportements porteurs**. Voici les objectifs spécifiques qui vont permettre d'atteindre l'objectif général :

L'objectif spécifique 1 est de répondre à un besoin de connaissances des professionnels de crèche dans le domaine du langage, ce besoin ayant été mis en évidence par S. Lonchamp dans son mémoire (2021).

L'objectif spécifique 2 est d'améliorer la qualité des interactions proposées en crèche en augmentant l'utilisation de cinq comportements soutenant les interactions.

Les objectifs opérationnels découlant de ces objectifs spécifiques sont de :

- ✓ Proposer une intervention dans laquelle les participants reçoivent des connaissances théoriques sur le développement de la communication et du langage et sur le rôle de l'environnement dans ce développement. L'atteinte de cet objectif sera évaluée grâce au questionnaire de satisfaction rempli par chaque participant à la fin de l'intervention.
- ✓ Proposer une intervention permettant d'augmenter l'utilisation des stratégies « HAUT » « INI » « ECOU » « ATT » « REP » décrites plus haut, et plus largement la *sensibilité*, la *réactivité* et la *réciprocité* des professionnelles de la crèche « Les Pitchounets » lors de leurs échanges avec les enfants. Nous mesurerons si cet objectif

est atteint grâce à la grille de cotation des 5 comportements favorisants établie et la grille COPI.

### 1.2.3.2 Cadre d'intervention

Notre intervention se déroule dans la salle de gymnastique, entre 18h et 20h après le départ des enfants. Nous disposons les participantes en demi-cercle afin de faciliter les échanges et que chacune ait une vision sur le diaporama projeté.

L'intervention dure 2 heures.

Matériel : vidéoprojecteur, post-it, tableau blanc, caméra.

Chaque professionnelle peut si elle le souhaite se munir d'un stylo et d'une feuille pour prendre des notes.

Groupe : L'intervention se déroule auprès de 12 professionnelles de la crèche, y compris auprès des professionnelles qui n'étaient pas présentes à l'une des observations et qui ne font donc pas partie de l'étude.

### 1.2.3.3 Animer l'intervention

Lorsque nous animons une formation, nous souhaitons que les participants soient dans une situation d'**apprentissage actif** où chacun participe à la construction des connaissances afin de mieux les assimiler et ensuite les mettre en pratique (Fédération des aînés et aînées francophones du Canada, 2015). Pour cela, chaque partie de l'intervention a été conçue pour que les professionnelles se sentent impliquées.

Afin que les participantes puissent faire part de leur point de vue en toute liberté et ainsi favoriser les échanges, il convient de les informer que toutes leurs interventions durant l'atelier sont les bienvenues et d'encourager leur prise de parole en valorisant ce qu'elles disent.

De plus, d'autres attitudes de l'animateur sont à privilégier tout au long de l'intervention afin que celle-ci se déroule dans un cadre convivial et bienveillant facilitant la participation de tous :

- Être enthousiaste et dynamique face à l'intervention que nous proposons pour les motiver et leur donner envie ;
- Ne pas être dans le jugement ;

- Être dans une posture d'écoute active en leur laissant le temps d'exprimer leurs idées, en hochant la tête, en reformulant leurs propos et en rebondissant sur ce qu'elles peuvent dire. L'utilisation d'un tableau blanc permet de noter toutes leurs réflexions pour leur montrer que tout ce qu'elles disent a de l'importance et est pris en compte ;
- Partir de leurs expériences et de ce que nous avons pu noter durant les observations, pour que les informations apportées durant l'intervention fassent écho à leur quotidien. Elles pourront alors faire du lien entre l'intervention et leur pratique.

Il est également recommandé d'amorcer l'intervention par une introduction expliquant le déroulement de l'intervention et les objectifs, pour donner du sens aux apprentissages.

Nous avons également essayé d'appliquer la règle des 3 R tirée de la formation « Animer un groupe » de *Dialogoris* : **Reformuler** ce que quelqu'un dit pour que tout le monde puisse comprendre et entendre ; **Relancer** en ouvrant la discussion ; **Récapituler** pour clôturer cet échange.

De plus, il est important de répéter à plusieurs reprises les éléments pour qu'ils s'ancrent : lorsque nous présentons le déroulement de l'intervention, lors de chaque partie puis lors de la conclusion.

Pour que l'animation soit **rythmée** et dynamique, chaque partie doit disposer d'une durée précise. De plus, il est conseillé de varier les activités pour maintenir l'attention. De ce fait, nous avons choisi de partager le temps d'intervention en trois parties :

- a. Une partie d'information et de sensibilisation sur le développement de la communication et du langage et le rôle de l'environnement (30 minutes).
- b. Une partie de mises en situation (30 minutes) pour leur faire éprouver ce que peut ressentir un enfant d'âge préscolaire.
- c. Une partie de rétroaction vidéo (30 minutes) pour renforcer leur sentiment de compétence en mettant en valeur toutes les bonnes postures ou attitudes qu'elles ont adoptées et qui sont favorables à une interaction de qualité.

#### 1.2.3.4 Recueillir le niveau de satisfaction des professionnelles à la suite de l'intervention

Un questionnaire a été créé (Annexe 6) afin d'avoir un retour personnel sur ce qu'ont pensé les professionnelles de l'intervention, ce qu'elles aimeraient améliorer ou modifier, ou encore ce qu'elles n'ont pas apprécié.

Ainsi, si nous imaginons une poursuite de ce mémoire, ce questionnaire permettra aux futurs étudiants d'adapter l'intervention pour correspondre au mieux aux attentes et besoins des professionnelles.

De plus, les résultats que nous obtiendrons à ce questionnaire permettront de déterminer si l'objectif spécifique 1 « répondre à un besoin de connaissance dans le domaine du langage » est atteint.

Ce questionnaire de satisfaction a été analysé dans la partie « résultats ».

### **1.3 Contenu et format de l'intervention**

Il s'agit d'une action d'information couplée à des mises en situation et à de la rétroaction vidéo. Nous souhaitons que les professionnelles formulent elles-mêmes les stratégies qui permettent d'accompagner le langage, en les guidant tout au long de leurs réflexions.

#### **1.3.1 Introduire l'intervention**

Il est important d'initier l'intervention en posant un cadre qui va à la fois permettre d'explicitier le thème de la formation, mais aussi d'énoncer les objectifs généraux de l'intervention. Afin que les participantes puissent anticiper ce qui va se passer et ainsi réduire leurs éventuelles inquiétudes, nous leur expliquons le déroulement de l'intervention, sa durée et son contenu.

#### **1.3.2 Partie 1 : Sensibiliser et informer les professionnelles**

Dans cette première partie d'une durée de 30 minutes, différentes notions autour de la communication et du langage sont abordées avec les professionnelles. Les diapositives présentées sont proposées en annexe 7.

---

<b>Sujet</b>	<b>L'action</b>
<b>La communication : qu'est-ce que c'est ?</b>	L'intervention est amorcée par une question ouverte : « Selon vous, qu'est-ce que c'est communiquer ? »  Les professionnelles s'accordent sur le fait que communiquer c'est

---

---

« dire quelque chose à quelqu'un ». Nous concluons sur le fait qu'il s'agit de transmettre un message à l'autre, mais pas forcément avec la parole.

---

**Les fonctions de la communication**  
**« Pourquoi l'enfant communique ? »**

Des exemples de productions verbales et non-verbales d'enfants sont proposés, et les professionnelles doivent trouver à quelle fonction ces productions correspondent, par exemple : exprimer un besoin, protester, répondre à une question, attirer l'attention, faire une demande, commenter, nommer, signifier son accord ou désaccord.

Nous expliquons que ces fonctions augmentent et se complexifient au fil du développement de l'enfant.

---

**Les moyens de communiquer**

Les professionnelles reçoivent chacune un post-it sur lequel il leur est demandé d'écrire un moyen de communiquer.

L'ensemble des réponses données est listé sur un tableau blanc.

Parmi les réponses des professionnelles, on relève :

- « le regard » à 4 reprises
- « le geste », « le corps », « les signes » à 5 reprises
- « le verbal »
- « les crises »

Cela permet de mettre en évidence que nous avons à notre disposition de nombreux moyens de communiquer qui ne se limitent pas au langage verbal.

---

**Les précurseurs à la communication**

Une définition simplifiée des précurseurs à la communication leur est proposée : ce sont des comportements que va développer l'enfant lorsqu'il est tout petit, et qui précèdent l'apparition du langage et des compétences conversationnelles. Cinq précurseurs principaux sont présentés (le regard, l'imitation, l'attention conjointe, le pointage, le tour de rôle), en expliquant pour chacun d'eux comment il se manifeste et quel(s) rôle(s) il joue.

---

---

---

**Les étapes de  
développement entre 0 et  
3 ans (Hanan)**

Nous souhaitons, dans cette partie, mettre en évidence que la période entre 0 et 3 ans est charnière dans le développement de la communication et du langage de l'enfant. C'est pourquoi il convient d'insister sur le fait que l'enfant passe d'une communication réflexe à une communication intentionnelle puis de redonner quelques repères clefs concernant la production et la compréhension.

---

**Rôle de l'environnement**

Afin de faire participer les professionnelles, une question à choix multiples et deux vrai/faux leur sont proposés. Il s'agit de mettre en avant l'importance du rôle de l'environnement dans le développement de la communication et du langage de l'enfant.

A la suite de ces questions, une vidéo intitulée « La capacité phénoménale d'apprentissage des bébés » (Naître et grandir, 2012) leur est présentée. Elle récapitule l'importance de l'environnement et des interactions précoces dans le développement de la communication.

---

1.3.3 Partie 2 : Mises en situation

Cette deuxième partie dure 30 minutes. Les professionnelles ont 15 minutes pour mettre en pratique les deux mises en situation proposées, puis nous avons 15 minutes pour débriefer toutes ensemble.

Les professionnelles sont réparties en deux groupes de six. Les deux groupes sont dans des pièces séparées. Dans la première mise en situation, trois professionnelles sont actives et trois

observent. Puis dans la deuxième mise en situation, quatre professionnelles sont actives, et deux observent.

Chaque rôle est écrit sur un morceau de papier, afin que les rôles des autres ne soient pas connus et que la mise en situation se déroule en conditions les plus réelles possibles.

Une fois les groupes constitués et répartis dans les pièces, il est vérifié que les professionnelles aient bien compris leur rôle avant de commencer la mise en situation.

Lors du debrief commun, les professionnelles sont questionnées en fonction de la place qu'elles tenaient dans la mise en situation, et les constats des deux groupes sont mis en parallèle. Cela permet de donner un cadre, étant donné le peu de temps que nous détenons pour mettre en commun les éléments. Enfin, leurs propos sont récapitulés sur un tableau blanc.

- **Mise en situation n°1**

Objectif : Comprendre l'importance de se mettre face à l'enfant et à sa hauteur lors des échanges.

Rôle professionnelle n°1 : « Vous vous positionnez au sol et vous essayez de faire deviner l'expression « marcher à pas de loup » à vos collègues, sans parler. Vous pouvez tout faire (son, gestes...) sauf dire des mots à l'oral. Vous devez également rester assise à votre place ».

Rôle professionnelle n°2 : « Vous vous mettez **assise** près de votre collègue n°1 et essayez de deviner l'expression ».

Rôle professionnelle n°3 : « Vous restez **debout** près de votre collègue n°1 et essayez de deviner l'expression ».

Rôle des autres professionnelles : « Vous vous mettez légèrement en retrait de la scène et observez ce qui se passe ».

Lors de la mise en commun, les professionnelles soulignent la difficulté de se faire comprendre sans la parole « *sans la parole c'est difficile* ». Ce qui permet de rebondir sur le fait qu'un enfant à un stade pré-langagier peut lui aussi ressentir de la frustration lorsqu'il n'est pas compris. Elles décrivent également les moyens de communication qu'elles ont

utilisés pour faire deviner l'expression : des « *sons, gestes* » ; nous rajoutons plus tard les expressions faciales et le regard ce qui permet d'appuyer la multimodalité de la communication.

Les professionnelles soulèvent le fait qu'il est plus facile de parler à une personne qui est face à soi et à sa hauteur « *car il y a le regard* » et qu'« *on peut voir les expressions faciales* ». L'une des professionnelles qui devait deviner l'expression en étant debout fait remarquer : « *je cherchais son regard, je cherchais son approbation mais c'était difficile* ».

Enfin, une étape de conclusion est proposée pour **récapituler** ce que les professionnelles ont mis en évidence suite à cette première mise en situation : le fait de se placer à hauteur de son interlocuteur et face à lui est important pour la personne qui s'exprime mais aussi pour celle qui écoute. Deux personnes qui échangent à hauteur et face à face se regardent davantage. Le regard montre que nous sommes à l'écoute, disponible et donne de l'importance à ce que l'autre essaie de nous dire. Pour la personne qui écoute, cela permet de mieux capter les indices non-verbaux (expressions faciales, gestes).

Par ailleurs, dans le cas d'une interaction enfant-adulte, lorsque l'adulte est à hauteur de l'enfant, il peut mieux identifier ses tentatives de communication. De plus, l'enfant pourra plus facilement regarder et observer l'adulte, et éventuellement l'imiter.

▪ **Mise en situation n°2**

Objectif : Comprendre l'importance d'écouter jusqu'au bout ce que l'enfant a à nous dire.

Rôle professionnelle n°1 : « Vous vous positionnez assise au sol et vous racontez vos dernières vacances à vos collègues assises près de vous. Vous devez rester focalisée sur ce sujet ».

Rôle professionnelle n°2 : « Vous vous asseyez près de votre collègue n°1 qui va raconter quelque chose. Vous devez alors la couper à plusieurs reprises pour lui demander des choses qui n'ont rien à voir avec ce qu'elle dit : par exemple, lui demander ce qu'elle va manger ce soir, si elle a envie de faire pipi, si elle est fatiguée... »

Rôle professionnelle n°3 : « Vous vous asseyez près de votre collègue n°1 qui va raconter quelque chose. Vous devez à la fois l'écouter et à la fois répondre aux sollicitations de votre collègue n°4 située un peu plus loin. »

Rôle professionnelle n°4 : « Vous vous mettez légèrement en retrait de la scène et vous interpellerez votre collègue n°3 pour lui poser une question quelconque ou lui raconter quelque chose ».

Les autres professionnelles : « Vous vous mettez légèrement en retrait de la scène et observez ce qui se passe ».

Lors de la mise en commun, les professionnelles commencent tout de suite par évoquer leurs difficultés à se faire comprendre dans un environnement bruyant « *C'est dur de parler quand il y a plusieurs conversations en même temps* ». Une des professionnelles qui devait raconter ses vacances renchérit « *Je me suis arrêtée de parler car ça m'énervait* ». Nous mettons ainsi en avant un sentiment de gêne lorsque nous ne nous sentons pas écoutés.

Cela suscite tout de suite des réflexions spontanées de la part des professionnelles qui donnent tour à tour leur avis en faisant un parallèle sur leur quotidien : « *Il faut écouter les enfants* » ou encore « *Parfois tout le monde parle en même temps, on se parle les unes aux autres et en même temps aux enfants.* ». Elles mettent en évidence que les échanges avec les enfants sont souvent coupés par l'intervention d'autres professionnelles. L'une des professionnelles rajoute : « *quand on parle entre nous parfois il y a des enfants qui nous demandent des choses et on passe à côté* ». Ceci révèle à quel point l'écoute et l'observation sont importantes dans les échanges.

Enfin, une étape de conclusion **récapitule** ce que les professionnelles ont mis en évidence suite à cette deuxième mise en situation : il est important de regarder son interlocuteur, ici l'enfant, et de se mettre en position d'écoute active pour lui signifier sa disponibilité et son intérêt. Dans le cas contraire, cela peut générer de la frustration ou de la gêne voire de l'agacement chez celui qui tente de s'exprimer. De plus, lorsque nous posons des questions à l'enfant qui n'ont pas de rapport avec ce qu'il tente de nous dire (exemple : « tu t'es lavé les mains ? » « tu as envie de faire pipi ? »), nous coupons l'interaction. Si cela se répète, l'enfant ne va même plus essayer de nous solliciter pour raconter quelque chose. Nous diminuons ainsi la qualité et la quantité des échanges.

#### 1.3.4 Partie 3 : Rétroaction vidéo

Pour cette troisième partie, d'une durée de 30 minutes, nous avons choisi d'utiliser les supports vidéo obtenus lors des observations pour faire de la rétroaction. Selon Marie-Pier Gingras, la meilleure façon d'encourager l'utilisation de techniques de stimulation langagière est « d'observer la personne en interaction avec l'enfant et de l'encourager [...] à reproduire fréquemment les comportements ciblés comme les meilleurs par l'orthophoniste » (Courteau, 2017). On cherche donc à ce que l'adulte prenne conscience de ses attitudes de communication envers l'enfant et de l'impact positif qu'elles ont sur la communication de l'enfant pour qu'il les généralise à d'autres moments du quotidien ou qu'il en augmente l'utilisation. De plus, cela a pour objectif d'augmenter leur sentiment de compétence ainsi que leur sensibilité aux comportements de l'enfant et à ses tentatives de communication.

Nous avons sélectionné six extraits vidéo dans lesquels apparaît une interaction privilégiée entre une professionnelle et un enfant. Par souci de temps et de spécificité des stratégies ciblées, ces extraits sont courts (entre 20 secondes et 1 minute). Dans un premier temps, les professionnelles visionnent la vidéo en entier puis des questions ouvertes leur sont posées. Dans un deuxième temps, des questions plus précises sont posées sur des segments spécifiques de la vidéo.

L'objectif est d'accompagner leur réflexion en insistant sur ce qu'elles font de bien, comme le préconise Sarah Jullien dans sa formation « *Accompagnement parental : soutenir les compétences de communication des parents* ».

Etant donné que notre intervention est collective, il est important que l'ensemble des professionnelles participent pour créer une dynamique de groupe. Nous avons donc appliqué les recommandations décrites dans la partie 1.2.3.3 « *Animer l'intervention* ». Les professionnelles ont participé activement et ont fait du lien avec leur quotidien.

Vidéo n°1 :

**Stratégies ciblées :** se placer face à l'enfant et à sa hauteur (HAUT), attendre que l'enfant initie l'interaction (ATT), commenter ce que fait l'enfant (INI)

Les professionnelles mentionnent aussitôt l'ensemble des moyens de communication utilisés : « *regard* » « *parole* » « *toucher* » « *sourire* ».

Quand il leur est demandé ce qui permet à l'interaction de fonctionner, en faisant du lien avec les mises en situation, elles évoquent le fait d'être face à face avec l'enfant. Selon elles, ce face à face favorise « *le plaisir* » « *le regard* ». Nous rebondissons sur le fait que le regard permet à l'un et à l'autre de s'observer mutuellement et de pouvoir identifier un acte de communication.

**Stratégies finalement abordées :** HAUT

Vidéo n°2 :

**Stratégies ciblées :** observer l'enfant pour identifier ses intérêts ou ses tentatives de communication et ainsi initier des interactions contingentes (INI), être à l'écoute de ce qu'exprime l'enfant (ECOU), faire des propositions qui suivent l'intérêt de l'enfant (REP), attendre que l'enfant réagisse pour entamer un nouveau tour (ATT)

L'ensemble des professionnelles relèvent immédiatement les comportements soutenant de l'adulte dans la vidéo : « *elle observe l'enfant* », « *elle est à sa hauteur* », « *elle l'écoute* », « *elle fait des suggestions à l'enfant qui suivent son intérêt* », « *elle rentre dans le jeu de l'enfant* » « *elle lui pose des questions* » « *elle regarde l'enfant* ».

Ainsi, elles arrivent à formuler que la professionnelle repère grâce à sa posture d'observation ce qui intéresse l'enfant et lui fait ensuite des propositions ajustées à ses intérêts. Ceci permet à l'interaction de se poursuivre : l'enfant reprend les propositions de l'adulte, « *imite* ».

Les professionnelles rajoutent qu'elle utilise « *une voix douce qui plaît à l'enfant* ». Elle utilise à la fois des moyens verbaux « *la parole* » et des moyens non-verbaux « *des gestes* ».

**Stratégies finalement abordées** : HAUT, ECOU, INI, REP

Vidéo n°3 :

**Stratégies ciblées** : se placer face à l'enfant et à sa hauteur (HAUT), observer l'enfant et identifier ses intérêts pour initier des interactions contingentes (INI)

Les professionnelles commencent par énumérer les moyens utilisés par la professionnelle pour échanger avec l'enfant « *la chanson, les gestes, le toucher, le regard, le sourire* ». L'une d'entre elle fait remarquer que l'utilisation de gestes par l'adulte « *permet d'attirer l'attention de l'enfant, son regard* ».

Cette vidéo réaffirme chez les professionnelles l'importance de se placer à hauteur de l'enfant : « *être à leur hauteur c'est vraiment super important* ».

**Stratégies finalement abordées** : HAUT, INI

Vidéo n°4 :

**Stratégies ciblées** : décrire à l'enfant sa propre action (INI), nommer l'objet qui intéresse l'enfant (INI), poser des questions sincères et ouvertes à l'enfant (INI), imiter l'enfant (INI), reformuler les propos de l'enfant (REP), interpréter les comportements de l'enfant (REP)

Les professionnelles relèvent plusieurs comportements qu'a utilisés la professionnelle pour initier et maintenir un échange avec l'enfant « *elle lui pose des questions* » « *elle nomme l'objet qu'il a dans sa main* »

Elles évoquent sans le savoir une stratégie de feedback, la reformulation : « [à partir de ce qu'il dit] *elle répète car il le dit mal* » « *elle le reprend plusieurs fois* ».

L'une d'entre elle récapitule « *en même temps qu'elle fait un geste de soin elle l'aide à faire progresser sa parole* » ce qui met en avant que toute situation du quotidien peut être utilisée pour interagir avec l'enfant et lui faire développer des compétences de communication.

Nous soulignons alors à quel point le fait de partir de l'intérêt de l'enfant est important : l'enfant va alors répéter de manière spontanée les reformulations proposées et imiter les bruits que fait la professionnelle car il est intéressé par cette conversation.

Une des professionnelles ajoute « *elle décrit le geste qu'elle fait* » et met ainsi en évidence un type d'initiative proposé par l'adulte.

***Stratégies finalement abordées*** : INI, REP

Vidéo n°5 :

***Stratégies ciblées*** : se placer face à l'enfant et à sa hauteur (HAUT), répondre de manière contingente aux actions de l'enfant (REP), interpréter les actions de l'enfant (REP)

Les professionnelles amorcent leur réflexion en évoquant le fait que la professionnelle répond à l'enfant en suivant ses intérêts : elle dénomme l'animal que l'enfant lui tend, y ajoute le bruit et l'imité. Cela plaît à l'enfant et de ce fait « *l'enfant va chercher l'échange [...] puis il revient avec un autre animal et recommence* ». Les professionnelles mettent ainsi en évidence l'importance d'observer l'enfant pour identifier ses tentatives de communication et y répondre en suivant son intérêt. Cela va permettre de prolonger l'échange.

***Stratégies finalement abordées*** : REP

Finalement, au cours de ces cinq extraits vidéo, les professionnelles ont abordé quatre des cinq stratégies ciblées. Nous avons décidé, volontairement, de rester focalisées sur les stratégies mises en avant par les professionnelles. La stratégie « attendre que l'enfant initie l'interaction ou attendre qu'il réponde à une question » n'ayant pas été évoquée par les professionnelles, nous ne l'avons pas abordée. Ceci sera à prendre en compte lors de la comparaison des scores pré et post intervention. Néanmoins, nous pouvons supposer qu'une augmentation globale des capacités de réceptivité, réactivité et réciprocité peut engendrer une augmentation de la stratégie spécifique ATT.

### 1.3.5 Conclure

Enfin la conclusion permet de résumer ce qui a été dit tout au long de l'intervention. Nous récapitulons une dernière fois l'ensemble des stratégies mises en avant lors des mises en situation et de la rétroaction vidéo : observer, écouter, se mettre à la hauteur de l'enfant, lui offrir des réponses promptes et contingentes. Et nous mentionnons brièvement la stratégie

« attendre », qui était initialement ciblée lors de l'intervention mais qui n'a pas été soulevée par les professionnelles au moment de la rétroaction vidéo.

Puis, une plaquette d'informations qui résume les cinq stratégies leur est partagée (Annexe 8). Enfin, un questionnaire de satisfaction leur est distribué afin d'évaluer la qualité de la présentation et de son contenu, et de pouvoir l'adapter éventuellement ultérieurement à leurs besoins.

## 1.4 Traitement statistique

### 1.4.1 Hypothèses opérationnelles

Notre hypothèse générale était de déterminer si une intervention ciblée sur cinq comportements étayant la communication et le langage de l'enfant entre 0 et 3 ans, mise en place auprès des professionnels de crèche, permettait de renforcer leur utilisation quotidienne et plus généralement d'améliorer les interactions enfant-professionnel de crèche.

Afin de traiter cette hypothèse générale, nous formulons les hypothèses opérationnelles suivantes :

Hypothèse opérationnelle 1 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation des comportements ciblés **entre G1<sup>1</sup> et G2<sup>2</sup> à T2<sup>3</sup> par rapport à T1<sup>4</sup>**.

- Sous-hypothèse 1.1 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation du comportement HAUT entre G1 et G2 à T2 par rapport à T1.
- Sous-hypothèse 1.2 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation du comportement INI entre G1 et G2 à T2 par rapport à T1.
- Sous-hypothèse 1.3 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation du comportement ATT entre G1 et G2 à T2 par rapport à T1.
- Sous-hypothèse 1.4 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation du comportement ECOU entre G1 et G2 à T2 par rapport à T1.
- Sous-hypothèse 1.5 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation du comportement REP entre G1 et G2 à T2 par rapport à T1.

---

<sup>1</sup> Groupe 1 : groupe contrôle n'ayant pas bénéficié de l'intervention

<sup>2</sup> Groupe 2 : groupe test ayant bénéficié de l'intervention

<sup>3</sup> Temps 2 : observation post-intervention

<sup>4</sup> Temps 1 : observation pré-intervention

Hypothèse opérationnelle 2 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation des comportements ciblés **entre T1 et T2 pour G2, par rapport à G1.**

- Sous-hypothèse 2.1 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation du comportement HAUT entre T1 et T2 pour G2, par rapport à G1.
- Sous-hypothèse 2.2 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation du comportement INI entre T1 et T2 pour G2, par rapport à G1.
- Sous-hypothèse 2.3 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation du comportement ATT entre T1 et T2 pour G2, par rapport à G1.
- Sous-hypothèse 2.4 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation du comportement ECOU entre T1 et T2 pour G2, par rapport à G1.
- Sous-hypothèse 2.5 : on s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation du comportement REP entre T1 et T2 pour G2, par rapport à G1.

Hypothèses opérationnelle 3 : on s'attend à une augmentation moyenne des scores de sensibilité, de réactivité et de réciprocité dans le G2 à T2 par rapport à T1.

#### 1.4.2 Procédure et tests statistiques utilisés

Nous avons commencé par visionner une première fois les vidéos, pour sélectionner les passages les plus pertinents pour chaque professionnelle et ainsi obtenir 7 minutes de vidéo pour chaque professionnelle à chaque temps d'observation (temps 1 et temps 2).

Nous avons ensuite visionné les segments sélectionnés, en remplissant parallèlement la grille de cotation (Annexe 3) pour chaque professionnelle, à T1 et à T2.

A ce moment-là, chaque professionnelle a un score brut pour chaque comportement à T1 et à T2. Ces scores ont été regroupés sous un tableau Excel (tableau 4 & 5) :

*Tableau 4 : Scores bruts du G1 pour chaque comportement à T1 et T2*

Temps	HAUT		INI		ATT		ECOU		REP	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
G1 A	135	210	6	7	0	3	1	3	4	7
G1 B	408	376	14	11	8	6	7	6	10	9
G1 C	401	318	16	15	3	3	5	4	7	5
G1 D	290	262	17	15	1	2	4	3	8	6
G1 E	275	280	5	5	2	1	5	3	7	4

*Tableau 5 : Scores bruts du G2 pour chaque comportement à T1 et T2*

Temps	HAUT		INI		ATT		ECOU		REP	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
G2 F	239	222	8	12	3	3	4	6	8	10
G2 G	256	285	6	9	2	3	3	6	8	12
G2 H	283	398	11	20	5	6	5	8	2	17
G2 I	92	296	4	9	1	3	1	5	1	6

Enfin, le logiciel Statistica nous a permis de réaliser :

- La comparaison de deux groupes indépendants avec le test de U Mann-Whitney, un test également non-paramétrique, afin de :
  - o Comparer le groupe 1 et le groupe 2 à T1
  - o Comparer le groupe 1 et le groupe 2 à T2
- La comparaison de deux échantillons dépendants avec le test de Wilcoxon pour mesures répétées. Ce test non-paramétrique est plus approprié compte-tenu du nombre de sujets au sein de chaque groupe. Ce test permet de :
  - o Comparer T1 et T2 dans le groupe 1
  - o Comparer T1 et T2 dans le groupe 2
- Les « box and whisker plots » pour obtenir des graphiques d'évolution dans le cas de données anormales ;
- Des statistiques descriptives : calcul de la moyenne, de la médiane et des quartiles pour les résultats obtenus avec la grille COPI dans le G2 à T1 et T2.

Pour les tests de Wilcoxon et U Mann-Whitney :

- Si  $p < 0,05$  : nous pouvons admettre une différence significative entre les deux distributions
- Si  $0,05 < p < 0,1$  : nous avons une significativité marginale.
- Si  $p > 0,1$  : nous n'avons pas de différence significative entre les deux échantillons.

## 2. Résultats

### 2.1 Mesure de l'efficacité de l'intervention

Dans un premier temps nous ferons une analyse statistique des données quantitatives obtenues pour chaque comportement. Dans un second temps nous ferons une analyse qualitative avec la grille COPI et nos observations.

#### 2.1.1 Données quantitatives

##### 2.1.1.1 Comparaison entre groupe contrôle (G1) et groupe test (G2)

Pour comparer G1 et G2 à chaque temps d'observation (T1 puis T2), nous utilisons le test de U Mann-Whitney. Nous rappelons que G1 se distingue de G2 par le fait qu'il n'ait pas bénéficié d'une intervention entre les deux temps d'observation. Cette comparaison permet de vérifier que les groupes à T1 présentent une fréquence d'utilisation des comportements ciblés similaire et sont donc issus de la même population, et d'admettre une différence significative dans leur pratique à T2.

- T1

*Tableau 6 : Comparaison des comportements entre G1 et G2 à T1*

Comportements G1 vs G2	Z	p-value
HAUT	1.347219	0.177911
INI	0.979796	0.327188
ATT	-0.244949	0.806496
ECOU	0.857321	0.391268
REP	0.612372	0.540292

Nous pouvons observer que  $p > 0.1$  pour l'ensemble des stratégies à T1. Ainsi, nous pouvons dire qu'il n'y a pas de différence significative dans la fréquence d'utilisation des stratégies entre les deux groupes à T1.

- T2

*Tableau 7 : Comparaison des comportements entre G1 et G2 à T2*

Comportements G1 vs G2	Z	p-value
HAUT	-0.367423	0.713303
INI	-0.367423	0.713303
ATT	-0.734847	0.462433
ECOU	-1.83712	<b>0.066193</b>
REP	-1.71464	<b>0.086412</b>

Nous pouvons observer que  $p < 0.1$  pour les comportements REP et ECOU ce qui montre une significativité marginale pour ces deux comportements. On peut ainsi affirmer qu'**à T2, il y a une différence dans l'utilisation des comportements REP et ECOU entre le groupe test ayant bénéficié de l'intervention et le groupe contrôle n'ayant pas bénéficié de l'intervention.**

#### 2.1.1.2 Comparaison entre T1 et T2

Pour comparer T1 et T2 au sein de chaque groupe, nous utilisons le test de Wilcoxon. La comparaison entre T1 et T2 au sein du groupe contrôle (G1), permettra d'affirmer que les éventuels changements de pratique dans le groupe test (G2) sont dus à la mise en place de l'intervention.

- Groupe 1 contrôle

*Tableau 8 : Comparaison des comportements entre T1 et T2 dans le G1*

Comportements T1 vs T2	Z	p-value
HAUT	0,674200	0.500185
INI	1.278019	0.201244
ATT	0.182574	0.855132
ECOU	0.809040	0.418493
REP	0.809040	0.418493

La p-value n'est pas significative ( $p > 0.1$ ) pour l'ensemble des comportements. Nous pouvons donc affirmer qu'il n'y a pas de différence significative dans la fréquence d'utilisation des comportements ciblés entre T1 et T2, dans le groupe contrôle.

- Groupe 2 test

*Tableau 9 : Comparaison des comportements entre T1 et T2 dans le G2*

Comportements T1 vs T2	Z	p-value
HAUT	1.460593	0.144128
INI	1.825742	<b>0.067890</b>
ATT	1.603567	0.108810
ECOU	1.825742	<b>0.067890</b>
REP	1.825742	<b>0.067890</b>

Nous observons une significativité marginale ( $p < 0.1$ ) pour les comportements INI, REP, ECOU dans le groupe test. Ainsi, **l'intervention entraîne un effet quasi-significatif dans la fréquence d'utilisation des comportements INI, REP et ECOU.**

### 2.1.1.3 Box and whisker plots (ou boîtes à moustaches)

Les boîtes à moustache (*figure 8 à 12*) nous permettent de constater visuellement les évolutions de la fréquence d'utilisation de chaque comportement, entre les temps et entre les groupes.

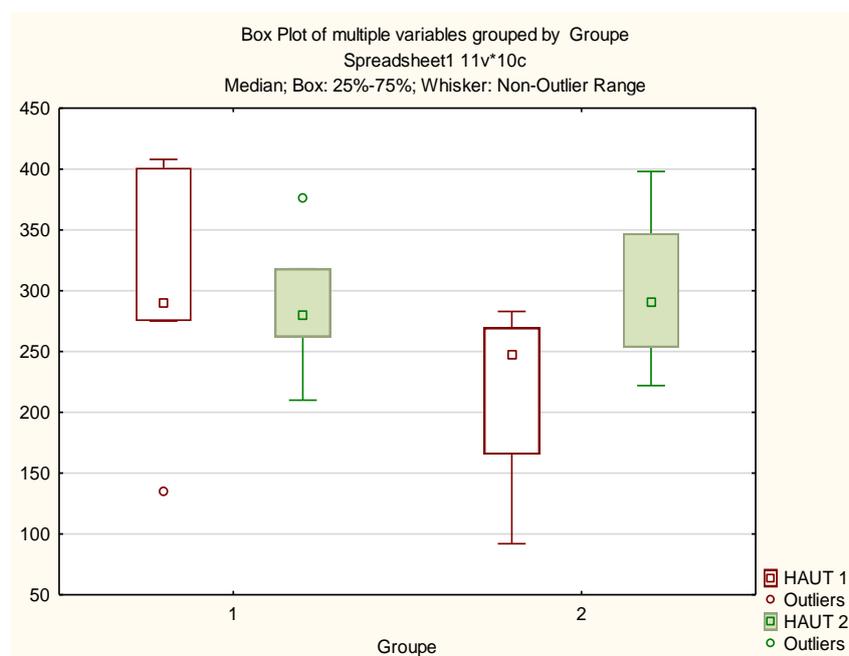
Une boîte à moustache couvre l'intervalle entre le quartile inférieur et le quartile supérieur, là où se situent 50% des données. La valeur médiane, représentée par le petit carré, signifie que la moitié des données se situent en dessous et la moitié des données au-dessus. Les moustaches représentent 25% des valeurs inférieures et 25% des valeurs supérieures, excepté les valeurs aberrantes.

Légende des graphiques :

- Median
- ▭ 25%-75%
- I Non-Outlier Range
- Outliers
- \* Extremes

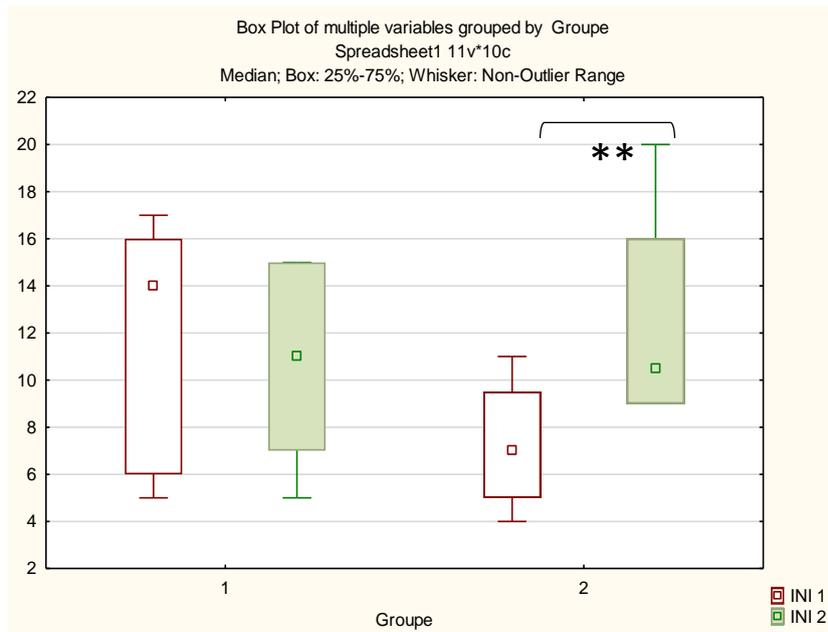
\*\* : significativité marginale

- HAUT 1 : comportement HAUT à T1
- HAUT 2 : comportement HAUT à T2
- INI 1 : comportement INI à T1
- INI 2 : comportement INI à T2
- ATT 1 : comportement ATT à T1
- ATT 2 : comportement ATT à T2
- ECOU 1 : comportement ECOU à T1
- ECOU 2 : comportement ECOU à T2
- REP 1 : comportement REP à T1
- REP 2 : comportement REP à T2



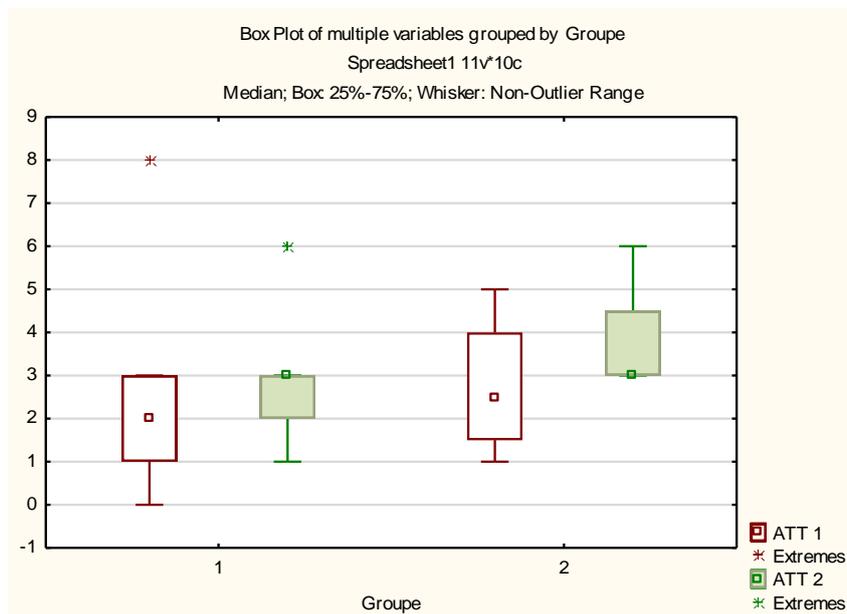
*Figure 9 : Evolution de la fréquence d'utilisation du comportement HAUT entre T1 et T2, pour G1 et G2*

La figure ci-dessus démontre que l'utilisation de la stratégie HAUT reste relativement stable, sans changement significatif, entre le temps 1 et le temps 2 pour le groupe 2, ainsi qu'entre les deux groupes au temps 2.



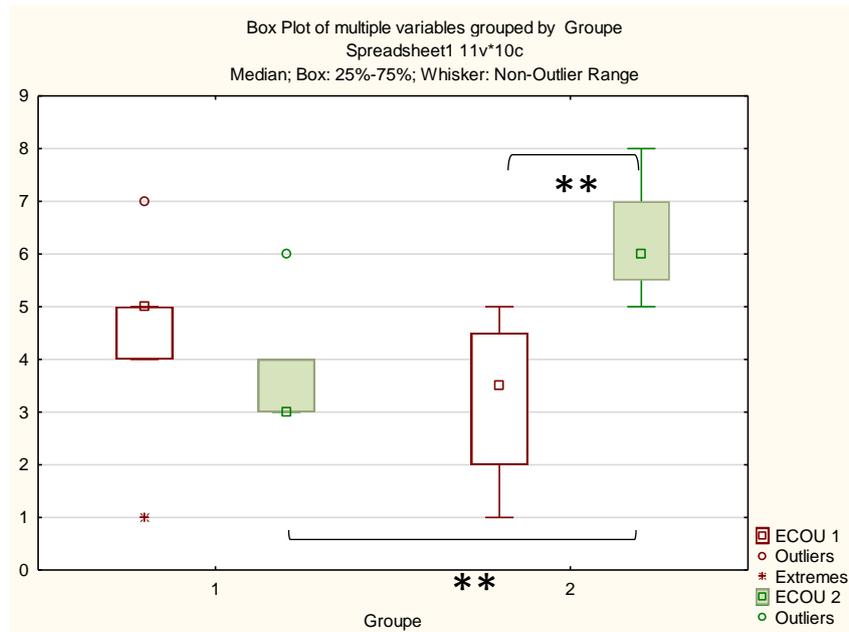
*Figure 10 : Evolution de la fréquence d'utilisation du comportement INI entre T1 et T2, pour G1 et G2*

La figure ci-dessus met donc en valeur que l'utilisation de la stratégie INI augmente de manière marginalement significative entre le temps 1 et le temps 2 au sein du groupe test.



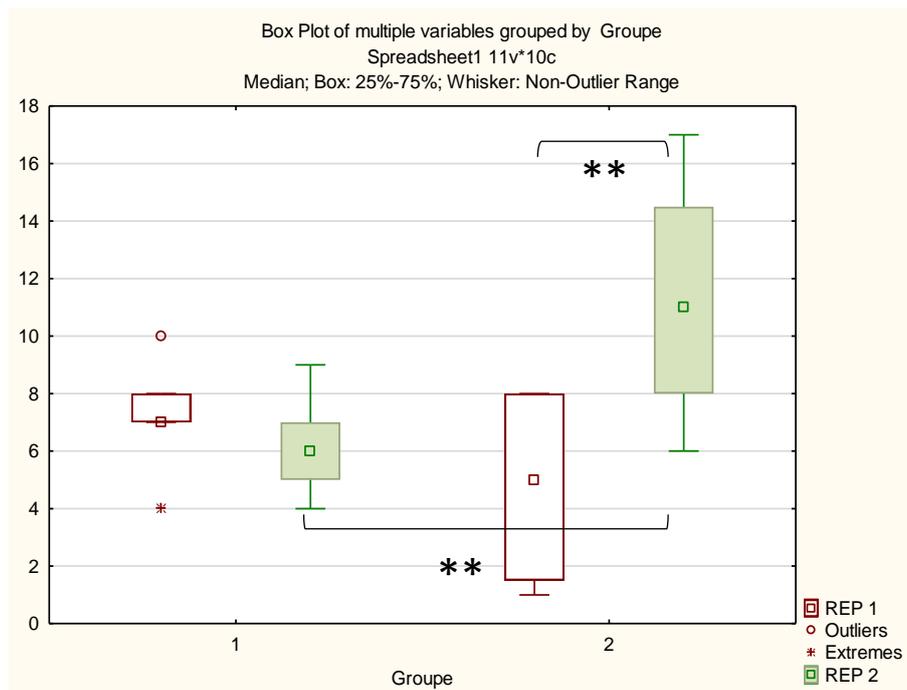
*Figure 11 : Evolution de la fréquence d'utilisation du comportement ATT entre T1 et T2 pour G1 et G2*

La figure ci-dessus illustre qu'il n'y a pas de changement significatif dans l'utilisation de la stratégie ATT aussi bien entre les deux temps d'observation qu'entre les deux groupes pour chaque temps.



*Figure 12 : Evolution de la fréquence d'utilisation du comportement ECOU entre T1 et T2, pour G1 et G2*

La figure ci-dessus témoigne d'une augmentation marginalement significative pour la stratégie ECOU entre les deux temps d'observation au sein du groupe test, ainsi qu'entre les deux groupes au temps 2.



*Figure 13 : Evolution de la fréquence d'utilisation du comportement REP entre T1 et T2, pour G1 et G2*

La figure ci-dessus démontre une augmentation marginalement significative de la stratégie REP entre le temps 1 et le temps 2 au sein du groupe test, ainsi qu'une différence marginalement significative entre le groupe contrôle et le groupe test au temps 2.

**N.B. :** Compte tenu de la petite taille de chaque échantillon (G1 = 5 participants ; G2 = 4 participants), la représentation des données par box plot n'est pas visuellement saillante.

### 2.1.2 Données qualitatives

Nous utilisons dans un second temps l'outil COPI pour évaluer de manière qualitative l'évolution des scores de réceptivité, de réactivité et de réciprocité pour chaque professionnelle du **groupe test**. Ainsi, nous rappelons que seules 3 dimensions (sensibilité aux intérêts de l'enfant, réactivité, réciprocité dans les échanges), sur les 10 présentes dans la grille COPI, sont cotées.

Nous avons estimé qu'il n'était pas nécessaire de faire une analyse descriptive du groupe contrôle qui n'a pas bénéficié de l'intervention et pour lequel nous avons démontré précédemment qu'il n'y avait pas de changement dans les pratiques entre T1 et T2. Le tableau 10 regroupe les scores bruts obtenus pour chaque professionnelle avant et après l'intervention.

*Tableau 10 : Scores obtenus par les professionnelles du G2 à T1 et T2 (grille COPI)*

	Sensibilité		Réactivité		Réciprocité	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
<b>F</b>	2	2	2	3	2	2
<b>G</b>	1	3	2	3	1	2
<b>H</b>	2	4	2	4	3	4
<b>I</b>	1	3	1	3	1	2

Nous avons ensuite choisi de générer des statistiques descriptives pour avoir une vue globale sur l'évolution des scores au COPI entre T1 et T2 pour le groupe 2 (tableau 11).

*Tableau 11 : Statistiques descriptives des scores obtenus avec la grille COPI pour G2 entre T1 et T2*

Ingrédient actif	Temps	Valid N	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum	Ecart-type
<b>Sensibilité</b>	T1	4	1.5	1.5	1	2	0.577350
	T2	4	3	3	2	4	1.258306
<b>Réactivité</b>	T1	4	1.75	2	1	2	0.5
	T2	4	3.25	3	3	4	0.5
<b>Réciprocité</b>	T1	4	1.75	1.5	1	3	0.957427
	T2	4	2.5	2	2	4	1

Au niveau des observations qualitatives, on relève que les professionnelles ayant bénéficié de l'intervention (G2) sont davantage attentives aux comportements des enfants à T2. De ce fait, elles cherchent à interpréter leurs comportements et repèrent plus facilement leurs tentatives de communication. Elles offrent alors des réponses contingentes aux enfants, ce qui permet de poursuivre les interactions. Nous avons également noté qu'elles s'adressent plus fréquemment à l'enfant pour décrire ce qu'elles font.

Ainsi, on peut constater qu'en moyenne, les scores des trois ingrédients actifs d'une interaction ont augmenté : la sensibilité (1,5 → 3), la réactivité (1,75 → 3,25) et la réciprocité (1,75 → 2,5).

L'évolution des scores entre T1 et T2 est globalement homogène dans le groupe. Seule la professionnelle F a un score identique à T1 et T2 pour la sensibilité et la réciprocité. Cela peut s'expliquer par un mal de dos le jour de la deuxième observation qui l'a mise en difficulté pour se mettre à la hauteur des enfants. Elle a ainsi pu être gênée pour mettre en place des interactions chaleureuses et soutenantes.

## **2.2 Questionnaire de satisfaction : analyse**

Le questionnaire de satisfaction évalue la satisfaction générale des participantes (A), le degré de satisfaction au niveau du contenu de l'intervention (B) puis au niveau du format de l'intervention (C).

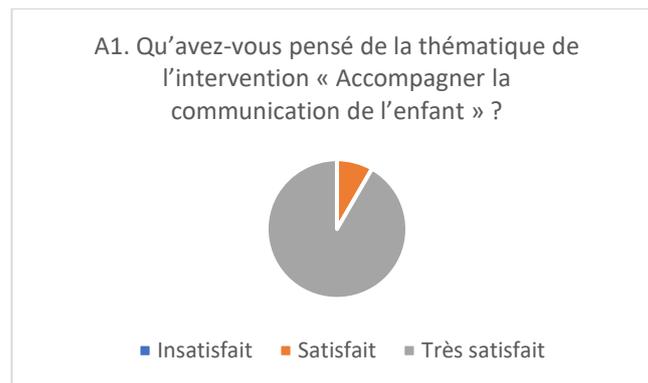
Il a été distribué aux 12 professionnelles présentes lors de l'intervention, y compris à celles non-comprises dans l'étude. Les réponses des douze professionnelles ont été analysées ci-dessous.

Le questionnaire se compose de onze questions dont :

- Trois à réponse libre
- Huit à réponse unique, dont :
  - Six pour lesquelles le participant doit cocher un degré de satisfaction : « Non satisfait » « Satisfait » « Très satisfait »
  - Une pour laquelle le participant doit répondre oui ou non
  - Une pour laquelle le participant a quatre choix de réponse

Pour les réponses libres, nous avons obtenu très peu de réponses ce qui ne permet pas de faire ressortir une tendance.

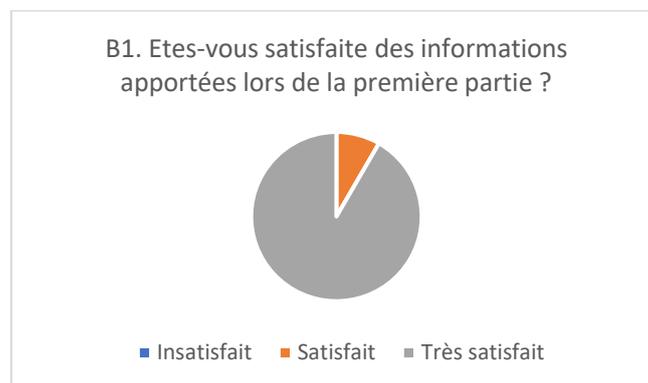
▪ **Question A1**



*Figure 14 : Question A1 – Taux de satisfaction*

Nous souhaitons savoir si la thématique de l'intervention intéressait les professionnels de crèche. Les professionnelles sont dans l'ensemble « très satisfaites » d'aborder l'accompagnement de la communication de l'enfant.

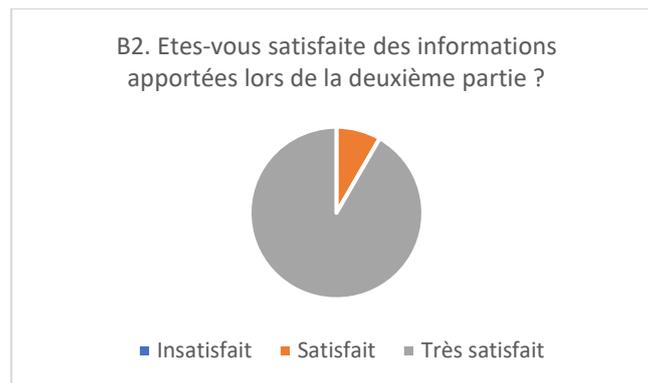
▪ **Question B1**



*Figure 15 : Question B1 - Taux de satisfaction*

Onze professionnelles sont très satisfaites du contenu de la première partie qui abordait des notions autour de la communication et du langage.

▪ **Question B2**



*Figure 16 : Question B2 - Taux de satisfaction*

D'une manière générale, le contenu de la deuxième partie a satisfait l'ensemble des professionnelles.

- **Question B3 :** Quel(s) autre(s) point(s) auriez-vous aimé aborder lors de l'intervention ?

Réponses :

- « Développer le pourquoi du retard de langage »
- « Développer les aides qu'une professionnelle peut apporter »

L'une des professionnelles aurait aimé développer les étiologies d'un retard de langage. De plus, avec sa deuxième proposition, on peut supposer que cette même professionnelle aurait souhaité que les stratégies de soutien langagier abordées lors de la deuxième partie soient explicitées dans cette première partie ou bien que d'autres stratégies soient énoncées, telles que les stratégies de stimulation du langage.

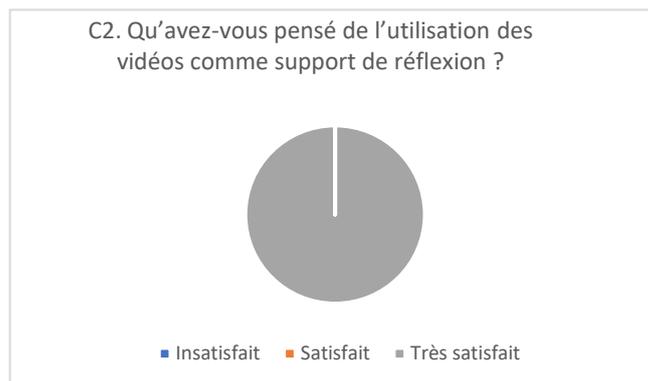
- **Question C1**



*Figure 17 : Question C1 - Taux de satisfaction*

D'après les réponses, le support powerpoint a convenu à l'ensemble des professionnelles.

- **Question C2**



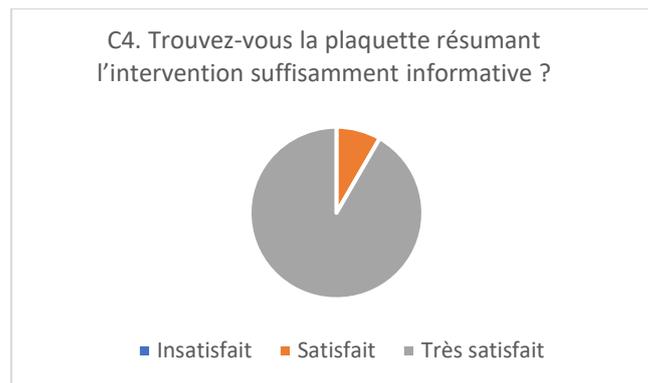
*Figure 18 : Question C2 - Taux de satisfaction*

Si au départ plusieurs d'entre elles semblaient stressées à l'idée de s'observer en vidéo, aucune n'a manifesté cette gêne sur le questionnaire de satisfaction, ce qui peut prouver que le fait de ne relever que le positif augmente leur sentiment de compétence et les réconcilie avec le support vidéo.

- **Question C3** : Avez-vous des commentaires, des ressentis à partager à ce propos ?

Aucune réponse.

▪ **Question C4**



*Figure 19 : Question C4 - Taux de satisfaction*

Le contenu de la plaquette de résumé semble avoir convenu à l'ensemble des professionnelles.

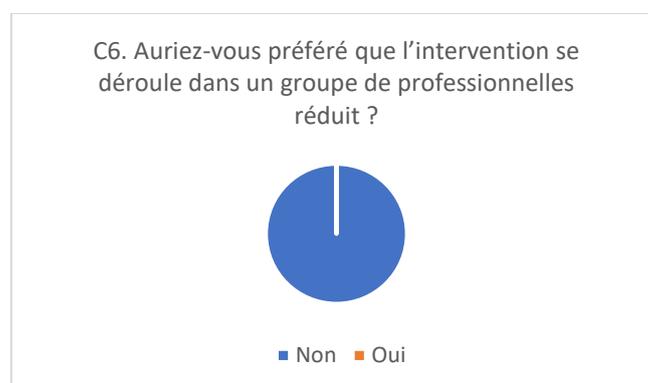
- **Question C5** : Avez-vous des suggestions à apporter pour améliorer l'intervention ? (nombre de participants, durée, cadre, support...)

Réponse :

- Plus de temps

L'une des professionnelles manifeste ici son envie d'avoir plus de temps pour pousser la réflexion. Cette même professionnelle a répondu qu'elle aurait préféré une intervention plus longue à la question C7.

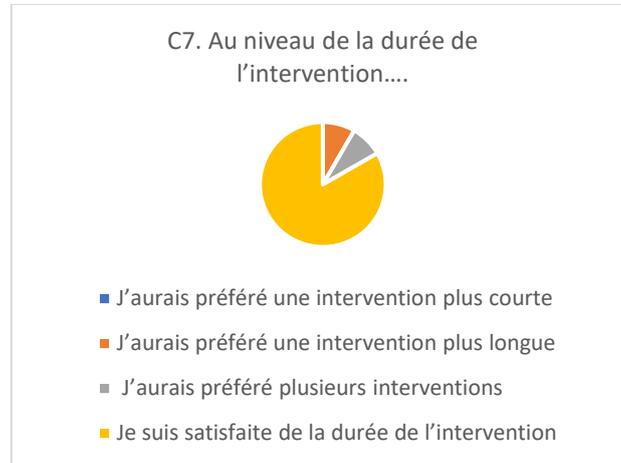
▪ **Question C6**



*Figure 20 : Question C6 - Taux de satisfaction*

Aucune professionnelle n'a manifesté son envie d'être dans un groupe à effectif réduit. Ainsi, il semble que la dynamique d'un groupe de 12 leur ait convenu.

▪ **Question C7**



*Figure 21 : Question C7 - Taux de satisfaction*

Seulement deux professionnelles évoquent leur souhait d'approfondir les points abordés lors d'une intervention plus longue ou de plusieurs interventions.

### 3. Discussion

Dans cette étude, nous cherchions à démontrer si mettre en place une intervention auprès des professionnels de crèche, en ciblant 5 comportements étayant la communication et le langage, permettait une augmentation de ces comportements au sein des interactions entre professionnels et enfants et plus généralement l'amélioration des interactions. En outre, nous souhaitions répondre à un besoin d'information mis en évidence par S. Lonchamp dans son mémoire (2021).

#### 3.1 Interprétation des résultats par confrontation aux hypothèses

##### 3.1.1 Vérification de l'hypothèse opérationnelle n°1

**L'hypothèse n°1** « On s'attend à une différence significative dans la fréquence d'utilisation des comportements ciblés entre G1 et G2 à T2 par rapport à T1 » est partiellement validée.

En effet, on peut voir qu'il n'y a pas de différence significative dans la fréquence d'utilisation des cinq comportements entre les deux groupes à T1, ce qui permet de vérifier que ces deux groupes sont issus de la même population.

A T2, on observe une significativité marginale pour les stratégies REP et ECOU. Ainsi, le groupe test ayant bénéficié de l'intervention a une fréquence d'utilisation supérieure de ces deux comportements par rapport au groupe témoin, et ce de manière marginalement significative.

##### 3.1.2 Vérification de l'hypothèse opérationnelle n°2

**L'hypothèse n°2** « On s'attend à un changement significatif dans la fréquence d'utilisation des comportements ciblés entre T1 et T2 pour G2, par rapport à G1 » est partiellement validée.

En effet, nous constatons qu'il n'y a pas de différence dans la fréquence d'utilisation des comportements entre T1 et T2 pour le G1.

Or, une significativité marginale est observée entre T1 et T2 pour trois des cinq comportements ciblés dans le G2, à savoir : INI, REP et ECOU. On peut donc affirmer que les changements observés dans le groupe test sont dus à la mise en œuvre de l'intervention.

Nous n'observons pas de changement significatif pour la stratégie ATT entre les deux temps d'observation dans le groupe test. Cela peut s'expliquer par le fait que cette stratégie n'a pas été abordée durant l'intervention. En effet, lors de la rétroaction vidéo, bien que les échanges étaient cadrés, nous avons fait le choix de laisser leurs réflexions émerger librement : il s'avère que c'est la meilleure façon de rendre l'apprentissage actif et optimal. Or les professionnelles n'ont pas relevé ce comportement lors du visionnage des vidéos. En revanche, cette stratégie était présente sur la plaquette de résumé étant donné qu'elle faisait partie des comportements ciblés.

Nous pouvons donc supposer qu'aborder une stratégie par l'unique moyen d'une plaquette d'information n'est pas suffisant pour en augmenter l'utilisation. Ce qui va dans le sens des résultats du mémoire de S. Lonchampt (2021) qui avait mis en évidence que la modalité orale était la plus adaptée pour « porter un message de prévention et impliquer directement les participants » par rapport à la seule présentation d'une plaquette d'informations.

De plus, nous rappelons que les stratégies ECOU et ATT font toutes les deux partie des comportements favorisant la réciprocité. Nous pouvons dire que l'adulte fait davantage preuve de réciprocité à T2 parce qu'il écoute et observe plus l'enfant (ECOU), mais pour autant sa capacité à attendre que l'enfant réponde ou initie l'interaction (ATT) ne change pas si la stratégie n'est pas spécifiquement abordée. L'augmentation de « ECOU » ne se transfère pas à « ATT ». Cela démontre qu'il est nécessaire de cibler spécifiquement le comportement que l'on souhaite voir augmenter.

En outre, l'utilisation du comportement HAUT n'augmente pas significativement dans le groupe test à T2 comme nous l'espérions. Néanmoins, les données brutes, nous permettent de constater que parmi les quatre professionnelles du groupe test, deux d'entre elles (H et I) présentent une augmentation importante du comportement qui est pondérée par une diminution du comportement pour F et une modeste augmentation pour G. Or nous rappelons que F présente un mal de dos à T2 qui peut expliquer la diminution du comportement HAUT. De plus, nous avons fait le choix de comptabiliser les fois où l'adulte est à hauteur de l'enfant et le regarde attentivement. Or de nombreuses fois les professionnelles sont placées à hauteur de l'enfant mais sont occupées à une activité en parallèle (ex : repas, soin) qui les empêche

d'observer pleinement l'enfant. Durant l'intervention, il serait peut-être judicieux d'insister davantage sur le fait que se placer à hauteur de l'enfant est un moyen d'observer l'enfant et d'être attentif à ces tentatives de communication, et que la seule posture à hauteur ne suffit pas à soutenir la communication de l'enfant.

### 3.1.3 Vérification de l'hypothèse opérationnelle n°3

**L'hypothèse n°3** « on s'attend à une augmentation moyenne des scores de sensibilité, de réactivité et de réciprocité dans le G2 à T2 par rapport à T1 » est validée.

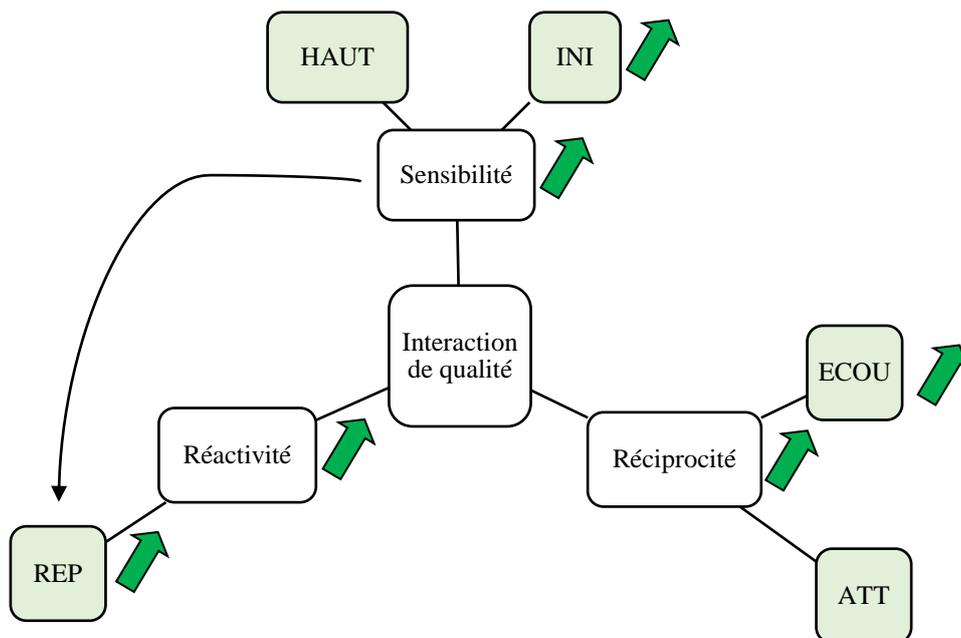
En effet, grâce à l'analyse des scores obtenus avec la grille COPI, nous observons que les trois ingrédients actifs d'une interaction de qualité (sensibilité, réactivité, réciprocité) ont augmenté entre T1 et T2 dans le groupe test.

D'abord, nous observons une augmentation de la sensibilité moyenne dans le groupe (score 1,5 → 3). D'après la littérature (Projet Ellan, 2022b; The Hanen Centre, 2018), on sait que la sensibilité de l'adulte est favorisée lorsque celui-ci se place à hauteur de l'enfant, l'observe et initie des échanges. En proposant une intervention ciblant les comportements « se placer à hauteur de l'enfant et l'observer » et « initier des échanges », nous avons obtenu une augmentation marginalement significative pour la stratégie « initier des échanges ». Cette augmentation a suffi pour améliorer la sensibilité de l'adulte. On peut imaginer que pour obtenir un score maximal pour la sensibilité, il faudra faire augmenter de manière significative le score de la stratégie « se placer à hauteur de l'enfant et l'observer ».

Ensuite, nous constatons une légère augmentation de la réciprocité (score 1,75 → 2,5). D'après la littérature (Projet Ellan, 2022b), cette attitude est favorisée lorsque l'adulte écoute l'enfant (ECO) et attend une réponse ou une initiative de l'enfant avant de (re)prendre son tour (ATT). En proposant une intervention ciblant ces deux comportements, nous espérons augmenter leur utilisation et ainsi impacter positivement l'attitude de réciprocité. Etant donné l'augmentation marginalement significative de « ECO » et l'utilisation constante de « ATT » entre T1 et T2, l'impact sur l'attitude de réciprocité est modeste. On peut supposer qu'en ciblant la stratégie « ATT » (qui n'a finalement pas été abordée durant l'intervention) et en insistant davantage sur « ECO », nous pourrions optimiser la réciprocité de l'adulte à T2.

Enfin, nous notons une réactivité moyenne bien supérieure à T2 (1,75 → 3,25). Cette attitude dépend des réponses promptes et contingentes qu’offre l’adulte à l’enfant. Or ces réponses sont elles-mêmes influencées par le niveau de sensibilité de l’adulte (Projet Ellan, 2022b). En effet, un adulte qui observe l’enfant va pouvoir remarquer ses tentatives de communication et par conséquent lui offrir des réponses en rapport avec ses intérêts. A T2, nous remarquons que les professionnels cherchent davantage à interpréter les comportements de l’enfant, à reformuler leur propos ou à répondre à leurs actions ou commentaires. L’augmentation marginalement significative du comportement « REP » suscite une amélioration de la réactivité.

Les résultats obtenus avec la grille COPI confirment donc qu’adopter certains comportements étayant les interactions (REP, ECOU, INI) permet d’améliorer la qualité des interactions (figure 22).



*Figure 22 : Evolution des comportements à la suite de l'intervention dans le G2*

### 3.2 Critères d'évaluation SMART

Etant donné que nous avons élaboré des objectifs SMART (définis dans la partie 1.2.3.1) pour construire notre intervention, il convient de vérifier si les critères d'évaluation sont atteints.

- Pertinence : l'action proposée doit répondre à des besoins (Sancho-Garnier, 2007). D'une part, à des besoins de la population ciblée : nous cherchons à répondre à un besoin d'information concernant la communication et le langage ressenti par les professionnels de crèche et soulevé par S. Lonchamp. Par la même occasion, nous tentons de répondre à un besoin de santé publique qui est de réduire le fossé langagier existant entre les enfants à trois ans : nous savons que les interactions de qualité au sein d'une structure de garde protègent d'un développement langagier ralenti. L'action tente donc d'améliorer ces interactions en proposant des comportements soutenant la communication et le langage de l'enfant.

- Cohérence interne et externe : nous avons choisi de cibler cinq comportements qui favorisent des interactions de qualité et qui peuvent être appliqués auprès de l'ensemble des enfants entre 0 et 3 ans. De ce fait, ces comportements peuvent être utilisés auprès de l'ensemble des enfants de la crèche et dans n'importe quelle situation.

Le format de l'intervention a été choisi en fonction des recommandations avancées par des études et des programmes existant, et du temps que nous avons pour intervenir. Ainsi, les méthodes d'apprentissage utilisées (théorie, mises en situation, rétroaction) ont été démontrées comme efficaces par d'autres programmes de développement professionnel (Aguar et al., 2020; Bergeron-Morin, 2021; Markussen-Brown et al., 2017).

- Efficacité : il s'agit de comparer les effets attendus et les effets mesurés. Nous pouvons dire que l'objectif spécifique n°1 « répondre à un besoin de connaissances des professionnels de crèche dans le domaine du langage » est atteint. En effet, d'après les réponses obtenues au questionnaire de satisfaction, il semble que notre intervention ait globalement répondu à leur besoin d'information.

Quant à l'objectif spécifique n°2 « améliorer la qualité des interactions proposées en crèche en augmentant l'utilisation de cinq comportements soutenant les interactions »,

il est partiellement atteint puisque l'utilisation de trois comportements sur cinq (INI, REP et ECOU) a augmenté entre T1 et T2 de manière quasi-significative dans le groupe test, par rapport au groupe témoin. De plus, on note qualitativement une augmentation des trois ingrédients actifs d'une interaction de qualité (sensibilité, réactivité, réciprocité).

- Efficiace : Compte-tenu du fait que l'intervention n'a duré que deux heures et qu'elle a été faite dans un groupe de douze professionnelles, les résultats obtenus sont encourageants.
- Impact : Si nous avons pu mesurer l'impact à court terme sur l'utilisation de ces cinq comportements, et plus globalement sur leur attitude réceptive, réactive et réciproque, il conviendrait d'évaluer si les changements obtenus se maintiennent dans le temps. De plus, nos seules observations ne permettent pas de mesurer l'impact global qu'a eu notre intervention sur leurs connaissances ou leur sentiment de compétence.

### **3.3 Réponse à la problématique de départ**

Finalement, nous pouvons dire que la mise en place d'une intervention auprès des professionnels de crèche pour renforcer l'utilisation de cinq comportements soutenant la communication de l'enfant, a en partie répondu à nos attentes. Si l'impact sur l'utilisation de ces comportements n'a été mesuré qu'à court terme, il atteste tout de même que les professionnelles ont réinvesti ce qu'elles ont expérimenté durant l'intervention : trois des cinq stratégies ciblées ont augmenté de manière marginalement significative à la suite de l'intervention. D'une manière générale et qualitative, on remarque que cette augmentation a permis d'augmenter la qualité des interactions grâce à une amélioration de la sensibilité, de la réactivité et de la réciprocité.

Les résultats et les retours des professionnels confirment que varier les modalités d'apprentissage (apports théoriques, mises en situation, rétroaction vidéo) est important pour maintenir l'attention des participants, les rendre actifs et faire du lien avec leur pratique. Ceci confirme les conclusions de Markussen-Brown et al. (2017) qui ont souligné que l'utilisation de la multimodalité a une forte influence sur le succès d'un programme.

Ces différents vecteurs d'informations choisis ont permis aux professionnelles d'aborder la communication et le langage de l'enfant sous plusieurs angles.

D'abord, la partie d'apports théoriques a permis de rappeler certaines notions sur la communication et le langage et de réaffirmer le rôle clef des professionnels de crèche pour accompagner la communication et le langage de l'enfant. En effet, on sait que leur formation dans le domaine de la communication et du langage est insuffisante et que la plupart d'entre eux expriment un besoin d'informations et de formation à ce sujet (Degotardi & Gill, 2017; Lonchamp, 2021).

Ensuite, les mises en situation ont permis aux professionnelles de se mettre à la place d'un enfant non-verbal et de ce qu'il peut ressentir dans certaines situations. L'apprentissage par l'expérimentation permet de rendre le participant acteur de ses apprentissages et de favoriser sa motivation. C'est également un bon moyen pour créer une dynamique de groupe (Olibet & Maury-Courtine, 2015).

Enfin, nous avons pu constater que les professionnelles, malgré leurs craintes de départ à être soumises au regard des autres lors de la rétroaction vidéo, ont largement adhéré à ce support. Ceci s'explique par le fait que la rétroaction vidéo cherche à renforcer leur sentiment de compétence en insistant sur les comportements bénéfiques qu'elles utilisent déjà. Elles prennent alors conscience qu'elles ont déjà recours à des stratégies qui aident l'enfant et réalisent l'impact que ces stratégies ont sur la communication de l'enfant. Cette prise de conscience leur a permis de renforcer l'utilisation de ces stratégies. Aguiar et al. (2020) avaient déjà fait ressortir que la rétroaction vidéo était un moyen apprécié des professionnels de la petite enfance lors des formations.

Par ailleurs, au vu des résultats, nous supposons qu'il est nécessaire de cibler spécifiquement une stratégie pour en augmenter l'utilisation. Cela fait référence aux résultats de C. Moitel qui démontre que le travail effectué sur une stratégie ne se généralise pas aux stratégies non travaillées.

Une intervention intensive sur un petit nombre de stratégies est également primordiale. **En effet, les résultats du programme *Parler Babin* montrent un impact fort mais à court-terme sur les pratiques des professionnels** (de chaise martin et al., 2021). Or dans ce dispositif les professionnels doivent, entre autres, s'approprier une douzaine de stratégies soutenant et stimulant le langage de l'enfant. **On peut supposer que la grande quantité de stratégies**

abordées dans ce programme nuit à leur maintien au long terme. C'est pourquoi nous avons décidé de cibler cinq stratégies.

### 3.4 Biais, limites et perspectives de l'étude

Dans cette partie, nous examinerons les biais potentiels, les limites ainsi que les perspectives qu'offre cette étude afin de mieux comprendre les implications de nos résultats et de discuter la validité de nos conclusions.

#### 3.4.1 La population étudiée

Tout d'abord, il est important de rappeler que la **population** étudiée, par son nombre restreint de sujets, est peu représentative de la population générale. Ce faible nombre de sujets s'explique par notre volonté de créer une intervention personnalisée (notamment la partie de rétroaction vidéo) et par le recours à la méthode de l'observation qui ont demandé un certain temps.

Ainsi, les résultats obtenus ne sont pas suffisants pour attester qu'une intervention comme celle-ci, peut modifier les pratiques des professionnels de la petite enfance. L'intervention ayant été construite et la méthodologie pour analyser les observations ayant été établie, il serait désormais souhaitable de proposer cette même intervention à plusieurs crèches afin d'obtenir des données plus fiables concernant l'efficacité de cette intervention. Notre projet faisant suite à l'état des lieux mené par S. Lonchamp en 2021, il conviendrait de mener ces interventions auprès des crèches de l'Hérault ayant répondu à son questionnaire.

#### 3.4.2 Un impact sur les pratiques à nuancer

Si nous constatons une évolution des pratiques à la suite de l'intervention, nous ne pouvons dire si ce changement perdure. Etant donné que l'observation à T2 a eu lieu trois semaines après l'intervention, l'augmentation de certains comportements peut s'expliquer par un effet de récence de l'intervention. Nous pourrions donc imaginer des observations 6 mois et 1 an après pour le groupe test, afin de voir si l'utilisation de ces pratiques étayantes se maintient dans le temps. Cela revient à **évaluer l'efficacité à long terme** de l'intervention.

Par ailleurs, un questionnaire concernant leur sentiment de compétence en matière d'accompagnement de la communication de l'enfant pourrait également être proposé, en amont et en aval de l'intervention. En effet, on connaît l'impact qu'a un fort sentiment de compétence sur l'utilisation de pratiques soutenant le langage. Il serait donc intéressant d'évaluer si l'intervention renforce ce sentiment.

### 3.4.3 Biais lors des observations et de leur analyse

Nous pouvons noter la présence de plusieurs biais lors des **observations**.

Lors de l'observation à T1, les professionnelles n'étaient pas averties de ce que nous cherchions à mesurer ce qui a permis d'obtenir des interactions spontanées et naturelles. Alors qu'à l'observation T2 ayant lieu à la suite de l'intervention, elles avaient conscience de ce que nous attendions d'elles, bien que cela n'ait pas été formulé explicitement. Il est donc possible que les professionnelles aient été davantage attentives à leur comportement à la suite de l'intervention, mais que ce changement n'ait eu lieu qu'au moment d'être filmées.

De plus, la présence de la caméra à T1, même si nous avons essayé d'adopter la posture la plus discrète possible, a pu affecter le comportement des professionnelles par une mise en retrait ou une diminution dans la prise d'initiatives. On peut supposer qu'à T2, les professionnelles étaient plus familiarisées à la présence de la caméra et donc plus à l'aise.

Concernant l'analyse des observations, nous avons créé une **grille de cotation** car aucune grille existante ne répondait à la spécificité des stratégies ciblées dans notre intervention. Cela peut cependant constituer un biais car l'outil créé n'est pas standardisé. Pour limiter ce biais, nous avons décidé de faire une analyse qualitative en parallèle avec la grille COPI, un outil validé scientifiquement, en sélectionnant les comportements qui nous importaient dans l'étude : ceci nous permettait de voir si les tendances obtenues avec la grille COPI confirmaient les résultats obtenus avec notre grille de cotation.

Notons également la présence d'un **biais de subjectivité** puisque lors de l'analyse des vidéos nous avons des attentes concernant l'évolution des comportements dans le groupe test et dans le groupe témoin. Nous avons tenté de maîtriser ce biais grâce à une grille de cotation se voulant objective parce qu'elle comptabilise des comportements (ce qui est moins subjectif qu'une échelle de Lickert).

Enfin, nous avons fait le choix de ne pas imposer de situation au moment de filmer : d'une part pour obtenir les interactions les plus naturelles possible et d'autre part, car nous supposons que les stratégies ciblées lors de l'intervention pouvaient être appliquées dans n'importe quelle situation. Or cela constitue un biais puisque lors de l'analyse des vidéos, nous avons remarqué que certains moments sont plus propices à des interactions de qualité. Par exemple, lors du change, la professionnelle et l'enfant sont isolés du reste du groupe pendant quelques minutes. Ce moment de calme est idéal pour échanger des regards, être attentif à ce que l'enfant fait, commenter ce qu'il fait. Au contraire, les moments de repas sont plus mouvementés et demandent à la professionnelle de s'occuper de plusieurs enfants à la fois. Ainsi, elle est moins disponible pour observer, écouter ou répondre aux sollicitations des enfants. C'est ce que montre une étude de Allen et al. : à partir de l'observation de 14 éducatrices de différents centres de la petite enfance (CPE), les auteurs mettent en évidence que les éducatrices utilisent peu de pratiques visant à soutenir le langage de l'enfant durant les moments de collation ou de repas car ceux-ci sont chargés d'un point de vue logistique (Allen et al., 2019). Une autre étude de Gingras et al. compare trois situations quotidiennes (lecture partagée, collation, causerie) pour montrer comment les situations du quotidien influencent les conversations (Marie-Pier Gingras et al., 2022). Elle démontre que les pratiques verbales des éducateurs varient en fonction des activités. De ce fait, on peut présumer que la différence d'utilisation des stratégies obtenues dans notre étude entre les groupes (G1 et G2) et entre les temps (T1 et T2) est due à une hétérogénéité des situations filmées.

Il conviendrait donc, pour de futures analyses vidéo, d'être attentif à répartir de manière identique les différentes situations en termes de durée, aussi bien entre les deux groupes qu'entre les deux temps d'observation.

#### 3.4.4 Perspectives concernant le contenu et le format d'une future intervention

Concernant l'intervention, plusieurs modifications pourraient être apportées, en s'appuyant sur ce qu'ont rapporté les professionnels, les lectures qui ont suivi, et notre ressenti.

Premièrement, il semble nécessaire d'augmenter **l'intensité** de la formation, ce qui va dans le sens des préconisations d'un programme « très intensif » (de chaise martin et al., 2021) et des besoins des professionnelles. En effet, d'après le questionnaire de satisfaction, l'une d'entre elle a émis le souhait que l'intervention soit plus longue. De plus, nous avons constaté que

l'attention des professionnels et leur participation diminuaient au moment de la rétroaction vidéo, celle-ci ayant eu lieu en dernière partie de l'intervention. Nous pourrions isoler la partie rétroaction vidéo lors d'une seconde intervention pour optimiser les capacités attentionnelles des participants sur cette partie essentielle et pouvoir également allonger sa durée. Autrement, le format de l'intervention pourrait être modifié. Ainsi, si les structures le permettent nous pourrions privilégier plusieurs sessions avec un objectif à chaque fois, comme le préconisent Sylvie Martin dans la cadre de l'accompagnement familial (S. Martin, 2000) et Camille Moitel dans le cadre de son étude (Moitel et al., 2021).

Deuxièmement, nous pourrions davantage nous ajuster aux besoins spécifiques de la crèche en s'appuyant sur ce que nous avons noté lors des observations. Ainsi, les axes d'intervention pourraient être définis à la suite de la première observation en sélectionnant, parmi un ensemble de plusieurs **stratégies** démontrées comme efficaces, celles qui sont les moins utilisées par les professionnels de ladite crèche. Aussi, nous pourrions cibler les **situations** qui mettent le plus en difficulté les professionnels pour mettre en place des stratégies étayantes. En effet, comme nous l'expliquons au 3.4.3, les pratiques verbales des professionnels de crèche diffèrent en fonction de la situation. Selon Allen et al., bien que les moments de repas, de collation et de transition vers l'extérieur soient plus chronophages et chargés logistiquement, il s'agit de moments favorables à certains apprentissages langagiers. Ces auteurs émettent l'hypothèse que « les éducatrices auraient besoin de planifier des pratiques éducatives plus intentionnelles en langage pour fournir des occasions de dialoguer avec les enfants ». Une future étude pourrait donc proposer des entretiens afin de comprendre ce qui les motive à mettre en place des pratiques étayantes dans certaines situations et ce qui les freine dans d'autres situations. Nous pourrions ainsi ajuster au mieux l'intervention en proposant des pratiques concrètes à mettre en place dans des contextes précis : par exemple au moment du repas, comment accompagner l'enfant à demander de l'aide, comment lui proposer un choix.

Enfin, une intervention complémentaire pourrait être envisagée pour aborder les **stratégies pour stimuler le langage** : commenter, étiqueter, questionner, reformuler, donner le modèle. En effet, les facteurs les plus directement reliés au développement du langage sont les stratégies utilisées par l'adulte pour soutenir les interactions et les stratégies pour stimuler le langage. Un programme d'intervention ciblant les stratégies de stimulation est d'ailleurs en cours en Occitanie : il s'intitule « Embarquons pour le langage » (EPLL). Ce projet, retenu par l'association Occitadys, s'appuie sur un dispositif initial piloté dans des garderies

libanaises dirigé par Camille Moitel Messara (Moitel et al., 2021). L'association Occitadys forment les orthophonistes et les accompagnent dans la mise en place du dispositif auprès des professionnels de la petite enfance. Cinq stratégies de stimulation au langage sont ciblées (la dénomination, le langage parallèle, les questions, la répétition et l'allongement) à travers plusieurs modalités (partage d'informations, modelage, pratique guidée, rétroaction).

Il pourrait être intéressant de coupler une intervention proposant des stratégies de soutien au langage à ce dispositif EPLL pour proposer une formation complète.

### 3.4.5 Limites

En discutant avec les professionnelles, celles-ci ont évoqué le fait qu'il était difficile d'entretenir des interactions dyadiques de qualité au vu du nombre d'enfants les sollicitant et des tâches de soins qu'elles ont à exécuter. Cela fait écho à la partie 2.2.2.1 : la qualité du langage utilisé par les professionnels est fortement liée à la qualité de la structure. Ainsi des petits groupes d'enfants sont à privilégier si l'on souhaite que les éducateurs s'engagent dans des interactions de qualité.

En outre, le fait de mener cette intervention à plus grande échelle dans un futur mémoire soulève des questionnements. D'abord, cela demande le recrutement de plusieurs étudiants étant donné la charge que représentent les observations et la mise en place de l'intervention, et d'autant plus si cette dernière est intensive.

Aussi, bien qu'il soit recommandé de rendre cette intervention intensive, la faible disponibilité des professionnels de crèche (qui ne peuvent se rendre disponibles hors temps de réunion) associée à celle des étudiants rendent cela compliqué.

Ainsi, pour conserver un créneau de deux heures allouées à l'intervention sur place, nous pourrions imaginer que la partie théorique soit réalisée sous format « autoadministré », grâce à la création d'un support vidéo diffusable à grande échelle. L'élaboration de ce support théorique sous format vidéo, sa diffusion et son évaluation pourrait être le sujet d'un premier mémoire.

En parallèle, un deuxième mémoire pourrait être consacré à l'implémentation des mises en situation et de la rétroaction au sein des crèches, et à son évaluation. Les étudiants se rendraient sur les lieux de crèche uniquement pour ces deux modalités et pourraient donc leur accorder deux heures d'intervention.

## 3.5 Apports

### 3.5.1 Apports pour la pratique orthophonique

Avec ce mémoire, nous cherchions à soutenir l'idée que la prévention et la promotion du développement du langage sont essentielles et sont au cœur de notre profession d'orthophoniste. Il est important que les études sur le sujet se multiplient pour que les données scientifiques concernant l'importance de la prévention et de la promotion se renforcent, et que ces actions entrent dans notre nomenclature. Cela encouragera les orthophonistes à s'impliquer dans des dispositifs de prévention.

De plus, au vu des listes d'attente qui ne cessent de grandir dans certaines zones géographiques, agir en amont des difficultés langagières est l'une des solutions à privilégier pour désengorger les cabinets d'orthophonie et éviter l'épuisement professionnel ou la culpabilité face à l'impossibilité de recevoir des patients.

Agir auprès des professionnels de la petite enfance semble être une priorité quand on sait que les interactions qu'ils entretiennent avec les enfants sont, lorsqu'elles sont de qualité, un facteur protecteur de leur développement langagier.

Par ailleurs, des modifications dans l'organisation de la formation initiale des orthophonistes pourraient être envisagées. En deuxième année, lors du stage en structure d'accueil petite enfance, les professionnels sont pour la plupart enthousiastes à l'idée de recevoir des étudiants en orthophonie et attendent des réponses à leurs questionnements. Or les étudiants de deuxième année ne sont souvent pas assez avancés dans leur cursus pour répondre aux questions des professionnels. Beaucoup d'entre eux ne savent pas quelle posture adopter durant ce stage et regrettent le manque de connaissances dont ils disposent. Ce stage pourrait pourtant être l'occasion pour les étudiants de partager des connaissances sur le développement langagier et des stratégies pour l'accompagner. De plus, cela serait dans la continuité de l'U.E 9.2 (santé publique) se déroulant au semestre 3. Actuellement, les enseignements qui présentent les actions de prévention et de promotion existantes se déroulent en quatrième année (U.E 5.1.4).

### 3.5.2 Apports personnels

Tout d'abord, j'ai pu expérimenter une première place professionnelle en intervenant dans un groupe pour partager des savoirs et des savoir-faire. Ceci m'a éclairée sur la manière d'animer un groupe : il s'agit de trouver un équilibre entre partager des connaissances et laisser les réflexions des participants émerger d'elles-mêmes. Notre posture doit permettre d'instaurer une relation horizontale qui favorise les échanges. J'ai pu également me rendre compte qu'il faut être capable d'adaptabilité puisqu'on ne peut pas anticiper ce qui va émerger chez les participants et qu'il est nécessaire d'accueillir toutes leurs réflexions. Cela pourra m'être d'une grande utilité si je souhaite dans ma pratique mettre en place des groupes de parents autour d'une thématique ou mener des actions de prévention.

Les lectures et les retours des professionnels concernant la rétroaction vidéo m'ont également confirmé l'utilité du support vidéo pour faire de la guidance.

De plus, j'ai pu apprendre à adapter mon langage pour transmettre des informations sur le développement du langage et comment l'accompagner, à un public qui ne connaît pas forcément les termes spécifiques employés en orthophonie. Ceci fait écho à la nécessité de vulgariser les termes scientifiques en accompagnement parental ou lors de restitution de bilans.

Enfin, l'enthousiasme des professionnelles lors de l'intervention m'a confortée dans l'idée qu'elles ont un réel besoin d'informations et une volonté d'enrichir leur pratique. J'ai pris conscience de la nécessité de s'investir dans des actions préventives et de formation pour faire évoluer les pratiques de tout un chacun. J'ai réellement apprécié le partage de connaissances et d'expériences qui a pu s'établir lors des différentes rencontres. En tant qu'orthophoniste, nous pouvons apporter des outils et des connaissances sur l'accompagnement au quotidien de la communication et du langage de l'enfant. Mais nous avons aussi beaucoup à apprendre des autres professionnels. Nous pouvons nous enrichir mutuellement, collaborer pour un meilleur accompagnement et une meilleure prise en soins de l'enfant.

## Conclusion

Le niveau de communication et de langage à trois ans prédit l'entrée dans le langage écrit, la réussite scolaire et le développement émotionnel de l'enfant. De plus, les habiletés langagières ont un impact sur l'insertion sociale et professionnelle des individus et plus généralement sur leur santé. Devant le nombre important d'enfants qui présentent des difficultés langagières à 4 ans, la maîtrise du langage chez l'enfant relève d'un enjeu de santé publique (Association Occitadys, 2021).

Informé et formé l'entourage familial et professionnel à l'importance des interactions et aux caractéristiques d'une interaction de qualité est essentiel pour optimiser le développement de la communication et du langage de l'enfant.

Choisir d'intervenir auprès des professionnels de la petite enfance, présents quotidiennement avec les enfants, est l'un des moyens à privilégier, après l'intervention indirecte auprès des parents. En effet, la crèche peut contrebalancer l'impact négatif d'un environnement parental peu stimulant, uniquement si les interactions qu'entretiennent professionnels et enfants sont de qualité. Il s'agit alors de les sensibiliser à leur rôle dans l'accompagnement de la communication de l'enfant, pour renforcer l'utilisation de comportements soutenant et ainsi favoriser des interactions de qualité.

D'une part, cela permet de compenser les inégalités d'exposition au langage qui existent en fonction des milieux familiaux et donc de réduire le fossé langagier qui existe entre les enfants à 3 ans. D'autre part, cela vient répondre à un besoin d'information de la part des professionnels.

Nous avons créé et mis en place une intervention ayant pour objectif d'augmenter l'utilisation de cinq comportements porteurs par les professionnels de crèche. Les résultats obtenus sont encourageants puisqu'ils mettent en évidence une augmentation de trois des cinq comportements ciblés et plus généralement une amélioration de la qualité des interactions. Cette intervention impacte la qualité des interactions entre professionnels et enfants ce qui, d'après la littérature, aura des conséquences directes sur le développement de la communication et du langage de l'enfant.

Par ailleurs, les résultats témoignent de l'intérêt que portent les professionnels à être mieux formés dans le domaine de la communication et du langage. Nous devons nous saisir de leur

désir d'accompagner au mieux la communication et le langage de l'enfant, et poursuivre la mise en place d'actions de formation sur ce sujet. L'orthophoniste est habilité, selon le décret de compétences, à mener des actions de promotion et de prévention du langage. Les étudiants peuvent également s'impliquer dans ces actions.

Il serait intéressant d'étendre cette intervention auprès de plusieurs crèches de l'Hérault en étoffant le format et en renforçant l'intensité. Cela permettrait d'obtenir des résultats à grande échelle, et donc de pouvoir affirmer si cette intervention est réellement efficace pour faire évoluer les pratiques des professionnels de la petite enfance et a fortiori améliorer leurs interactions avec les enfants.

## Bibliographie

- Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*.  
<https://orbi.uliege.be/handle/2268/114839>
- Aguiar, T., Guedes, C., & Cadima, J. (2020). UTILIZAÇÃO DO VÍDEO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL : PERSPETIVAS DOS EDUCADORES DE CRECHE. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 234-254.  
<https://doi.org/10.1590/198053146442>
- Allen, N., April, J., & Bouchard, C. (2019). *Soutenir le développement langagier en CPE lors de certaines routines*. 52, 3-15.
- Association Occitadys. (2021). *La maîtrise du langage chez l'enfant, un véritable enjeu de santé publique ! - Occitadys*. <https://occitadys.fr/actualites-occitadys/146-la-maitrise-du-langage-chez-l-enfant-un-veritable-enjeu-de-sante-publique>
- Aubineau, L.-H., Vandromme, L., & Le Driant, B. (2015). L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations et de recherches de modélisations. *L'Année psychologique*, 115(1), 141-174. <https://doi.org/10.3917/anpsy.151.0141>
- Bassano, D., Labrell, F., & Bonnet, P. (2020). Le Développement du langage de production en français (DLPF) entre 18 et 42 mois : Une synthèse. *Enfance*, 2(2), 151-174.  
<https://doi.org/10.3917/enf2.202.0151>
- Batista, A. (2012). *Le développement multimodal de la communication au cours de la petite enfance—Etude en contexte francophone*.
- Beitchman, J. (2010). *Développement du langage et incidence sur le développement psychosocial et affectif des enfants*. 9.

- Bergeron-Gaudin, M.-È. (2018). *J'apprends à parler : Le développement du langage de 0 à 5 ans*. Editions du CHU Sainte-Justine. <https://univ.scholarvox.com/book/88864869>
- Bergeron-Morin, L. (2021). *Soutien du développement langagier des enfants en service de garde éducatif: Mise en œuvre et analyse d'un dispositif de développement professionnel incluant une modalité de cointervention orthophoniste/éducatrice*. 219.
- Bernard, E. (2011). *Promotion des comportements favorisant les interactions et la communication entre enfants de 12 à 30 mois*.
- Bernicot, J. (2005). 8. *Le développement pragmatique chez l'enfant*. De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.ezpum.scdi-montpellier.fr/le-langage-de-l-enfant--9782804145620-page-145.htm>
- Berrewaerts, M. J. (2004). *Méthodologie de l'observation*. 64.
- Bianco, M. (2016). Chapitre 2. L'acquisition du langage et l'apprentissage de l'écrit : Un processus continu ? In *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* (p. 59-99). Presses universitaires de Grenoble. <https://www.cairn.info/du-langage-oral-a-la-comprehension-de-l-ecrit--9782706124334-p-59.htm>
- Bigras, N., & Japel, C. (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : La définir - La comprendre - La soutenir*. Presses de l'Université du Québec. <https://univ-scholarvox-com.ezpum.scdi-montpellier.fr/catalog/book/88801556>
- Bigras, N., & Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : Etat des connaissances*. Presses de l'Université du Québec. <https://univ-scholarvox-com.ezpum.scdi-montpellier.fr/book/88807170>
- Bo, A., Kunz, L., & Devevey, A. (2005). Communication et langage du jeune enfant : Actions de prévention précoce pour une intégration sociale réussie. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 159-171.

- Bodman, F. de. (2021). *A portée de mots : Parler avec son bébé peut changer sa vie*. Editions Autrement.
- Böhi, J. (2012). *L'efficacité de l'étayage verbal dans l'acquisition du langage oral chez les élèves du cycle initial*.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/L%27efficacit%C3%A9-de-l%27C3%A9tayage-verbal-dans-l%27acquisition-B%3%B6hi/6a4f9fd39d0b106eadab12a07be428172aac245c>
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec. <https://univ-scholarvox-com.ezpum.scdi-montpellier.fr/catalog/book/88801620>
- Boysson-Bardies, B. de. (2005). *Comment la parole vient aux enfants : De la naissance jusqu'à deux ans* (Édition revue et corrigée.). Odile Jacob.
- Brassart, E., & Schelstraete, M.-A. (2015). Chapitre 6. La guidance parentale logopédique : Un outil pour améliorer la communication et diminuer les problèmes de comportement. In *Stress et défis de la parentalité* (p. 131-152). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rokam.2015.01.0131>
- Brassart, E., & Schelstraete, M.-A. (2017). Chapitre 4. Optimiser les interactions verbales parent-enfant. In *La prise en charge des troubles du comportement du jeune enfant* (p. 99-133). Mardaga; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-prise-en-charge-des-troubles-du-comportement--9782804704001-p-99.htm>
- Brien, G. (2020). *Quelques stratégies pour stimuler le langage*.
- Charron, A. (2014). *Langage et Littérature Chez l'Enfant en Service de Garde Éducatif*. PUQ.
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The Efficacy of Recasts in Language Intervention : A Systematic Review and Meta-

- Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237-255.  
[https://doi.org/10.1044/2015\\_AJSLP-14-0105](https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0105)
- Code de la santé publique. (2021). *Article L4341-1*.  
<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000043424051/2021-04-28>
- Cohen, N. J. (2010). *L'impact du développement du langage sur le développement psychosocial et affectif des jeunes enfants*. 7.
- Commission « 1000 premiers jours ». (2020). Ministère des solidarités et de la santé.
- Conparle famille. (2014). *L'attention conjointe*. OOAQ.
- Coquet, F. (2005). Pragmatique : Quelques notions de base. *Pragmatique : quelques notions de base*, 43(221), 13-27.
- Cordeiro, G. S., Zogmal, M., Franck, J., Alaria, L., Filliettaz, L., Gentaz, E., & Garcia, S. (s. d.). *Soutenir les capacités langagières et littéraciques des enfants à travers le développement professionnel des éducatrices et éducateurs de la petite enfance*. 20.
- Courteau, E. (2017). *Le concept d'orthophonie communautaire : Cadre théorique et pratique (version 1)*.
- CReSP (Réalisateur). (2022, octobre). *Faut qu'on se parle du langage—Un enjeu de santé publique*.  
[https://www.google.com/search?q=langage+et+sant%C3%A9+publique&rlz=1C1CHBD\\_frFR874FR874&oq=langage+et+sant%C3%A9+publique&aqs=chrome..69i57j33i160l3.6521j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:e7dea387,vid:Wg73GzUN6eo](https://www.google.com/search?q=langage+et+sant%C3%A9+publique&rlz=1C1CHBD_frFR874FR874&oq=langage+et+sant%C3%A9+publique&aqs=chrome..69i57j33i160l3.6521j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:e7dea387,vid:Wg73GzUN6eo)
- Crunelle, D. (2010). S'attacher pour mieux se détacher : L'impact des interactions précoces sur l'émergence du langage. *Rééducation orthophonique*, Vol. 48, n°244, 13-19.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière.

- de chaise martin, clément, Daviot, Q., Gurgand, M., & Kern, S. (2021). Lutter contre les inégalités dès la petite enfance : Évaluation à grande échelle du programme Parler Bambin. *Notes IPP*, 72.
- Degenne, C., Serres, J., Gattegno, M. P., & Adrien, J.-L. (2010). Etude préliminaire des troubles des interactions et de la motricité chez des bébés âgés de quelques jours à 6 mois et présentant ultérieurement un trouble autistique : Analyse microscopique avec échantillonnage temporel, à l'aide d'un logiciel, the Observer, à partir de films familiaux. *Devenir*, Vol. 21(4), 265-294. <https://doi.org/10.3917/dev.094.0265>
- Degotardi, S., & Gill, A. (2017). Infant educators' beliefs about infant language development in long day care settings. *Early Years*, 39(1), 97-113. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1347607>
- Degotardi, S., Han, F., & Torr, J. (2018). Infants' experience with 'near and clear' educator talk : Individual variation and its relationship to indicators of interaction quality. *International Journal of Early Years Education*, 26. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1479632>
- Degotardi, S., Torr, J., & Nguyen, N. (2016). Infant-toddler Educators' Language Support Practices during Snack-time. *Australasian journal of early childhood*, 41. <https://doi.org/10.1177/183693911604100407>
- Deleau, M. (1985). *De l'interaction à la communication non verbale*. Presses Universitaires de France. <https://www-cairn-info.ezpum.scdi-montpellier.fr/la-communication--9782130389743-page-243.htm>
- Delmas, A., & Laurent, L. (2012). *ELABORATION D'UN PROTOCOLE D'EVALUATION DE LA COMMUNICATION PRELINGUISTIQUE CHEZ LES ENFANTS DE 7 A 16 MOIS*. 118.

- Devevey, A., & Kunz, L. (2013). *Les troubles spécifiques du langage*.  
<https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782353271931-les-troubles-specifiques-du-langage>
- de Weck, G. (1998). *Strategies d'étayage avec des enfants dysphasiques : Sont-elles spécifiques?* 19.
- de Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant : Comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique*, 42(2), 115.  
<https://doi.org/10.3917/ling.422.0115>
- DGCS\_Denise.O. (2022, février 22). *Diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants*. Ministère de la Santé et de la Prévention. <https://solidarites-sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-metiers-du-travail-social/reforme-des-diplomes-en-travail-social/article/diplome-d-etat-d-educateur-de-jeunes-enfants>
- DGOS\_Nathan.P. (2022, novembre 21). *La formation au métier d'auxiliaire de puériculture*. Ministère de la Santé et de la Prévention. <https://solidarites-sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-metiers-de-la-sante/les-formations-aux-metiers-de-la-sante/article/la-formation-au-metier-d-auxiliaire-de-puericulture>
- Dodane, C., Martel, K., & Vasconcelos, A. N. de. (2018). La prosodie du langage adressé à l'enfant comparée à celle du langage adressé à l'adulte : Analyse d'un corpus en français, anglais et japonais. *Cahiers de praxématique*, 70, Article 70.  
<https://doi.org/10.4000/praxematique.4820>
- Dunst, C. (2007). *Early Intervention for Infants and Toddlers with Developmental Disabilities*.
- Eadie, P., Stark, H., & Niklas, F. (2019). Quality of Interactions by Early Childhood Educators Following a Language-Specific Professional Learning Program. *Early*

*Childhood Education Journal*, 47(3), 251-263. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00929-5>

Fédération des aînés et aînées francophones du Canada. (2015). *Guide—Comment animer un atelier*.

*Fenêtres d'opportunité pour le développement de l'enfant—Agir tôt*. (s. d.). Consulté 6 mai 2022, à l'adresse <https://agirtot.org/thematiques/agir-en-petite-enfance/fen%C3%AAtres-d-opportunit%C3%A9-pour-le-d%C3%A9veloppement-de-l-enfant/>

Florin, A. (2016). *Le développement du langage* (2e édition [revue et actualisée]). Dunod, C 2016.

France compétences. (s. d.). *RNCP34861—DE - Puéricultrice*. France compétences. Consulté 4 janvier 2023, à l'adresse <http://https%253A%252F%252Fwww.francecompetences.fr%252Fcherche%252F>

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

Garié, L.-A. (2021). *Pratique orthophonique avec les enfants et adolescents présentant un TSA*. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807326163-pratique-orthophonique-avec-les-enfants-et-adolescents-presentant-un-tsa>

Garitte, C. (2005). Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant. *Rééducation orthophonique, Vol. 43, n° 221*.

Gayraud, F., de Conférences, M., & Kern, S. (2010). « *De l'origine du phénomène d'explosion lexicale chez le jeune enfant* ».

Giampano, S. (2016). *Développement du jeune enfant – Modes d'accueil, Formation des professionnels—Ministère des Solidarités et de la Santé*. <https://solidarites-sante.gouv.fr/ministere/documentation-et-publications-officielles/rapports/famille->

enfance/article/rapport-de-sylviane-giampino-developpement-du-jeune-enfant-modes-d-accueil

- Girolametto, L. (2000). Participation parentale à un programme d'intervention précoce sur le développement du langage : Efficacité du Programme Parental de Hanen. *Participation parentale à un programme d'intervention précoce sur le développement du langage : Efficacité du Programme Parental de Hanen*, 38(203), 31-62.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of Child Care Providers in Interactions With Toddlers and Preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))
- Guèye, C. (2010). *Facteurs associés à la satisfaction des parents au regard du programme de Ire ligne en orthophonie de la région de Québec*.
- Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement : Comment communiquent les jeunes enfants*. Belin.
- Guidetti, M. (2010). Introduction—Des gestes, des mimiques et des mots pour dire, apprendre et comprendre. *Enfance*, 3(3), 227-237. <https://doi.org/10.4074/S0013754510003022>
- Hancock, T., & Kaiser, A. (2006). Enhanced Milieu Teaching. *Treatment of Language Disorders in Children*.
- Hoff, E. (2009). *Le développement du langage en bas âge : Les mécanismes d'apprentissage et leurs effets de la naissance à cinq ans*. 6.
- Huttenlocher, P. R. (2002). *Neural Plasticity: The Effects of Environment on the Development of the Cerebral Cortex*. Harvard University Press.
- Julien-Gauthier, F., Dionne, C., Héroux, J., & Mailhot, S. (2012). Observation de pratiques pour développer des habiletés de communication chez les enfants du préscolaire qui ont des incapacités. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 101-134. <https://doi.org/10.7202/1016751ar>

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez le jeune enfant : Théorie, clinique, pratique*. De Boeck supérieur, DL 2019.
- Kremer, J.-M., & Lederlé, E. (2016). *Chapitre III. La prévention des troubles du langage: Vol. 8e éd.* (p. 86-94). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-orthophonie-en-france--9782130736622-p-86.htm>
- Larousse, É. (s. d.). *santé publique—LAROUSSE*. Consulté 26 avril 2023, à l'adresse [https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/sant%C3%A9\\_publicue/90008](https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/sant%C3%A9_publicue/90008)
- Laval, V. (2019a). Chapitre 4. Les théories de Lev Vygotski (1896-1934) et de Jérôme Bruner (1915-2016). In *La psychologie du développement: Vol. 4e éd.* (p. 87-109). Dunod; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dunod.laval.2019.01.0087>
- Laval, V. (2019b). Les formats d'interaction. In *La psychologie du développement: Vol. 4e éd.* (p. 223-228). Dunod. <https://www.cairn.info/la-psychologie-du-developpement--9782100794997-p-223.htm>
- Leclerc, M.-C. (2005). *Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés*.
- Lemoigne, S. (2018). *Interactions précoces : Synthèse des connaissances actuelles et revue non exhaustive de la littérature sur l'efficacité des méthodes de soins*.
- Leroy-Collombel, M. (2009). La reformulation dans les interactions adulte-enfant : Une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans. *Cahiers de praxématique*, 52, Article 52. <https://doi.org/10.4000/praxématique.1345>
- Lonchamp, S. (2021). *REPERAGE PRECOCE EN CRECHE : Etat des lieux des besoins de prévention en orthophonie auprès des professionnels de la petite enfance dans l'Hérault*.

- Maillart, C. (2019). *Quand le langage démarre difficilement*.  
<https://orbi.uliege.be/handle/2268/236220>
- Maillart, C. (2020). *Soutenir le langage à travers d'autres : Les interventions orthophoniques indirectes dans le cadre éducatif*. 164, 3.
- Maillart, C., Leroy, S., Quintin, E., Ranc, L., Derouaux, F., D'Harcour, E., Al Mounajjed, M., Caet, S., Leroy-Collombel, M., & Morgenstern, A. (2011). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage : Effets à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 112-113.
- 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 à trois ans] : L'influence du mode d'accueil chez les enfants de deux à trois ans. *Recherches et Prévisions*, 62(1), 57-70.  
<https://doi.org/10.3406/caf.2000.920>
- Marie-Pier Gingras, Duchesne, L., & Rezzonico, S. (2022). *Comment les activités influencent-elles les conversations éducatrice-enfants en centre de la petite enfance ?*  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32058.06084>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Martel, K., & Leroy-Collombel, M. (2010). Du gazouillis au premier mot : Rôle des compétences préverbaux dans l'accès au langage. *Rééducation orthophonique*, 244, 77-94.

- Martin, C., von Ins, S., & de Weck, G. (1995). Jeu symbolique et stratégies d'élaboration des dialogues. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 22, 121-155.
- Martin, S. (2000). *L'accompagnement familial : Formation des parents et des intervenants*. 203, 5-10.
- Masson, C., & Bertin, T. (2021). *Accompagner le développement langagier du très jeune enfant : Une recherche-action-formation dans les structures de petite enfance*. 15.
- Miehakanda, M. (2018). *Propriétés et fonctions des actes de langage*. 16.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2019). *Référentiel C.A.P Accompagnant éducatif petite enfance*.
- Moitel, C., El Kouba, E., Martinez Perez, T., & Maillart, C. (2021). Accompagner des éducateurs pour soutenir le développement langagier de jeunes enfants : Une intervention indirecte menée au Liban. *ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 33(TomeIV). <https://orbi.uliege.be/handle/2268/265648>
- Morgenstern, A., & Parisse, C. (2019). Introduction. In *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion* (p. 8-24). Presses Sorbonne Nouvelle. <http://books.openedition.org/psn/10578>
- Mouton, B., Loop, L., Stievenart, M., & Roskam, I. (2017). Chapitre 5. Intervention sur le sentiment de compétence parentale. In *La prise en charge des troubles du comportement du jeune enfant* (p. 135-160). Mardaga. <https://www.cairn.info/la-prise-en-charge-des-troubles-du-comportement--9782804704001-p-135.htm>
- Nader-Grosbois, N. (2006). 5. Le développement sociocommunicatif. In *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant* (p. 167-207). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-developpement-cognitif-et-communicatif--9782804150617-p-167.htm>

- Naître et grandir (Réalisateur). (2012, août 7). *La capacité phénoménale d'apprentissage des bébés—Développement et comportement*.  
[https://www.youtube.com/watch?v=ams43i\\_m0rg](https://www.youtube.com/watch?v=ams43i_m0rg)
- Olibet, I., & Maury-Courtine, D. (2015). *LE JEU DE RÔLE : UN OUTIL PEDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DU DROIT DANS LA FILIERE STMG*.
- ONAPE. (2021). *Rapport 2021 de l'observatoire nationale de la petite enfance*.
- Paze, E., Schwob, S., & Volpin, L. (2021). *La prévention des difficultés langagières des enfants préscolaires : État des lieux des stratégies d'encouragement à privilégier dans un contexte monolingue et plurilingue*. 17.
- Plaza, M. (2016). Chapitre 7. Développement du langage oral. In *Troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent* (p. 104-117). Lavoisier.  
<https://www.cairn.info/troubles-intellectuels-et-cognitifs-de-l-enfant--9782257206091-p-104.htm>
- Pommier, J., & Grimaud, O. (2007). Les fonctions essentielles de santé publique : Histoire, définition et applications possibles. *Santé Publique*, 19(hs), 9-14.  
<https://doi.org/10.3917/spub.070.0009>
- Projet Ellan (Réalisateur). (2022a). *La communication prélinguistique—Avant les premiers mots*.
- Projet Ellan (Réalisateur). (2022b). *Les stratégies pour accompagner l'enfant de 0 à 5 ans dans le développement de son langage*.
- RNCP8940—DE - Diplôme d'Etat d'infirmier ou d'infirmière, grade de licence. (s. d.). France compétences. Consulté 22 janvier 2023, à l'adresse  
<http://https%253A%252F%252Fwww.francecompetences.fr%252Frecherche%252F>

- Rodi, M. (2014). Reprises dans les interactions logopédiste—Enfant. Une alternance entre « offres » et « saisies ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 60, 149-160.  
<https://doi.org/10.26034/tranel.2014.3034>
- Ruph, F. (1997). *Département de psychopédagogie et d'andragogie*. 44.
- Sancho-Garnier, H. (2007). *Évaluation « La prévention fondée sur les preuves »* (p. 95-104).  
[https://doi.org/10.1007/978-2-287-33281-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-2-287-33281-4_8)
- Santé publique France. (2018). *Repères théoriques et pratiques pour les actions du service sanitaire des étudiants en santé*. <https://www.santepubliquefrance.fr/import/reperes-theoriques-et-pratiques-pour-les-actions-du-service-sanitaire-des-etudiants-en-sante>
- St-Jacques, S., & Dussault, J., Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale. (2013). *Amélioration de l'organisation des services de première ligne en orthophonie auprès des enfants âgés de 0 à 5 ans présentant un problème langagier : Synthèse des données probantes*.
- Sylvestre, A. (2008). *Retards de langage chez l'enfant visités à la lumière des modèles explicatifs multifactoriels du développement humain – Théorie et pratique*. 107.
- Sylvestre, A. (Réalisateur). (2021). *Présentation du Projet ELLAN*.
- Sylvestre, A., Brassart, É., & Leblond, J. (2021). Introducing the Coding Observations of Parent–Child Interactions (COPI): An Observational Measure of the Parental Behaviours That Matter for Language Development. *Language Development*, 45(2).
- Sylvestre, A., & Desmarais, C. (2015). Stimuler le développement langagier des jeunes enfants : État des connaissances sur l'intervention précoce en orthophonie. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 27, 180-187.
- The Hanen Centre (Réalisateur). (2018, mai 24). *Pourquoi les interactions comptent*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=KAFcJVJHLCU>

- Thépot, M.-A. (2014). Langagez-vous ! Acquisition du langage et inégalités sociales. Colloque national organisé par le centre communal d'action sociale de la ville de Grenoble les 19 et 20 juin 2013. *Politiques sociales et familiales*, 116(1), 69-74. <https://doi.org/10.3406/caf.2014.2990>
- Théron, B. (2010). Les comportements précurseurs de la communication : Précurseurs pragmatiques, précurseurs formels, précurseurs sémantiques. *Rééducation orthophonique*, n°244, 111-120.
- Trojak, B. (2012). 14. *Plasticité cérébrale et potentialités*. Dunod. <https://www.cairn.info/l-aide-memoire-de-psychologie-medicale--9782100570157-page-85.htm>
- Truphème, S., & Gastaud, P. (2020). Outil 3. La définition des objectifs : La matrice SMART. In *La boîte à outils du Marketing digital: Vol. 2e éd.* (p. 18-21). Dunod. <https://www.cairn.info/la-boite-a-outils-du-marketing-digital--9782100805969-p-18.htm>
- Valliamée Nadiana, E. (2018). *Carte heuristique et orthophonie : Élaboration d'un outil d'enrichissement lexical*. Strasbourg.
- Vanmeerbeek, M., Mathonet, J., Miermans, M.-C., Lenoir, A.-L., & Vandoorne, C. (2015). Prévention et promotion de la santé : Quels modèles pour soutenir l'évolution des pratiques en soins de santé primaires ? *La Presse Médicale*, 44(6), e211-e220. <https://doi.org/10.1016/j.lpm.2014.09.027>
- Vasseur, R., & Delion, P. (2010). Qu'est-ce qu'une période sensible ? *1001 bébes*, 11-34.
- Veneziano, E. (2000). *Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années* (p. 231-265). <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.01.0231>
- Veneziano, E. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. *Spirale*, 75(3), 119-136. <https://doi.org/10.3917/spi.075.0119>

- Vinter, S., & Bried, C. (1998). Questions ouvertes/questions fermées : Une dichotomie qui appelle une analyse critique. Son intérêt pour l'étude des procédures d'étayage. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.26034/tranel.1998.2655>
- Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M. L., Schwartz, I. S., Dale, P. S., Peterson, C. A., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C., Wasik, B. H., Horm, D. M., & Bigelow, K. M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education : A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68-85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>
- Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it : A guide to promoting children's social, language and literacy development in early childhood settings.*

## Annexes

Annexe 1 : consentement écrit de participation à l'étude

Annexe 2 : tableau regroupant les stratégies que peut utiliser l'adulte pour soutenir la communication de l'enfant entre 0 et 3 ans

Annexe 3 : grille de cotation des cinq comportements ciblés

Annexe 4 : support de présentation lors de la rencontre initiale

Annexe 5 : fiche de renseignements

Annexe 6 : questionnaire de satisfaction

Annexe 7 : diapositives présentées lors de l'intervention

Annexe 8 : plaquette résumant les stratégies abordées

Annexe 9 : grille COPI

## Annexe 1 : consentement écrit de participation à l'étude



### Recueil du consentement et engagement de participation

Madame, Monsieur,

Je suis Justine Lex, étudiante en 5<sup>ème</sup> année d'orthophonie à l'école de Montpellier.

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études d'orthophonie, j'ai pour projet de mener une intervention dans l'accueil collectif Les Pitchounets durant l'année 2022-2023 ayant pour sujet le développement de la communication et du langage du jeune enfant.

Afin d'évaluer l'efficacité de mon intervention, j'aurais besoin d'observer les interactions entre vous et les enfants avant et après l'intervention. Afin d'obtenir les mesures les plus précises possibles, je souhaiterais filmer ces observations.

De plus, lors de l'intervention qui se fera uniquement auprès des professionnelles de la crèche, il est possible que nous visualisions quelques extraits.

Par ailleurs, des extraits pourront également être visionnés lors d'une présentation de mon étude à d'autres orthophonistes.

Je m'engage à ce que ces vidéos restent confidentielles et ne soient en aucun cas diffusées en dehors du cadre professionnel. Les données obtenues dans cette étude seront anonymisées.

Si vous êtes d'accord, merci de bien vouloir remplir ce formulaire.

Je vous remercie d'avance.

Je soussigné(e), Madame, Monsieur (rayer la mention inutile)

NOM .....

Prénom .....

Etablissement : Accueil collectif Les Pitchounets – Pézenas

- Accepte de participer à cette étude.
- Déclare avoir compris les objectifs et le déroulement des observations et de l'intervention menées par Justine Lex, sous la direction de Feny Greco et Mathilde Vignal, orthophonistes.
- Marque mon accord pour la réalisation de vidéos dans le milieu d'accueil et pour le visionnage de certains extraits lors de l'intervention
- Marque mon accord pour la présentation d'extraits vidéo à d'autres orthophonistes
- J'ai bien noté que je ne percevrai aucune indemnité pour ma participation à cette recherche.

Fait à

Le / /

Signature du professionnel :

Annexe 2 : tableau regroupant les stratégies que peut utiliser l'adulte pour soutenir la communication de l'enfant entre 0 et 3 ans

Tableau des stratégies communes

Grille	Découvreur (0-8 mois)	Communicateur (8-13 mois)	Diseur de premiers mots (12-18 mois)	Associateur (18-24 mois)	Diseur de phrases simples (24-36 mois)	
A. Favoriser la participation de l'enfant aux interactions	A1	Ecoute l'enfant jusqu'au bout et sans l'interrompre				
	A2	Attend : une réaction, que l'enfant initie l'interaction, qu'il réponde à une question				
	A3	Se place à hauteur de l'enfant, face à face				
	A4	Ajoute des éléments ludiques et répétitifs au cours d'une routine	Pose des questions pour vérifier que le message a bien été compris	Pose des questions ouvertes et sincères		
	A5	Considère n'importe quelle action/expression/son comme un tour et y répond pour favoriser les tours de rôle	Dit qu'une seule chose lors de son tour de parole	Pose des questions à choix	Associe un commentaire à une question	
A6	Demande des éclaircissements de type « Qu'est-ce que tu as dit ? »					
B. Suivre l'initiative de l'enfant	B1	Observe l'enfant en accordant une attention particulière à ce qui l'intéresse ou à ce qu'il essaie de dire				
	B2	Commenter ce que l'enfant fait ou nommer l'objet qu'il utilise				
	B3	Reformule les propos de l'enfant				
	B4	Interprète le comportement de l'enfant				
	B5	Développe ce que dit l'enfant = Extension				
C. Adapter sa façon de parler	C1	Prend une voix musicale	Ajoute une autre dimension au sujet			
	C2	Ralentit le débit	Offre un modèle langagier simple suivi d'un modèle complexe			
	C3	Exagère les mimiques faciales	Accentue les nouveaux mots			
	C4	Répète en rajoutant des gestes		Utilise des mots amusants		

Stratégies communes aux 5 stades

### Annexe 3 : grille de cotation des cinq comportements ciblés

(x)<sup>1</sup>

T1

Nom des Segments vidéo	Durée (en secondes)	Moment <sup>2</sup>	ATT	ECOU	HAUT	INI	REP
<b>TOTAL</b>	420	0	0	0	0	0	0

Qualitatif :

<sup>1</sup> nom de la professionnelle observée

<sup>2</sup> Situation observée : change, hygiène, lecture, repas, activité dirigée, jeu libre

Type d'INI	Nombre
Commente ce que fait l'enfant ou nomme l'objet qu'il utilise	
Commente/ Décrit à l'enfant ce qu'elle fait	
Pose une question sincère et ouverte à l'enfant	
Imite l'enfant	
<b>TOTAL</b>	

Type de REP	Nombre
Actions ou réponses verbales en lien avec les actions/commentaires de l'enfant	
Reformulations ou Répétitions	
Extensions	
Interprète	
<b>TOTAL</b>	

## Annexe 4 : support de présentation lors de la rencontre initiale

Pourquoi choisir une action de prévention sur la communication et le langage en crèche ?

① L'état des lieux des besoins de prévention en orthophonie auprès des professionnels de la petite enfance dans l'Hérault effectué par Sophie Lonchamp en 2021, soulève un besoin de formation sur des éléments précis du développement du langage et de la communication

② Agir sur les interactions adulte-enfant, car l'environnement est un moteur à l'acquisition du langage

③ Agir tôt (0-3ans) car durant cette période dite « sensible » les apprentissages sont facilités

④ La crèche = un facteur de protection → Renforcer les facteurs de protection pour prévenir la survenue de difficultés langagières

*Evaluation de l'efficacité d'une intervention en crèche*

*Communication, Langage et Interactions chez les 0-3 ans*



Justine Lex  
5<sup>ème</sup> année d'orthophonie  
Ecole de Montpellier

Encadrée par Feny Greco et Mathilde Vignal

## Déroulement

### Etape 1 : La 1<sup>ère</sup> observation

- Interactions naturelles et spontanées entre une professionnelle et un enfant
- Sur différents temps (change, repas, activité, lecture partagée...)
- Observation de toutes les professionnelles
- Observation d'enfants à différents stades de communication
- Observations filmées

### Etape 2 : L'intervention

- Réflexion commune autour des pratiques pour soutenir la communication et le langage de l'enfant
- Apports théoriques
- Exemples pratiques ou mise en situation

### Etape 3 : La 2<sup>ème</sup> observation

- Mêmes conditions et mêmes principes que pour la première observation
- Observations des mêmes temps
- Observations des mêmes stades langagiers
- Observation des mêmes professionnelles, mais pas forcément sur les mêmes temps ni avec les mêmes enfants

Les abeilles



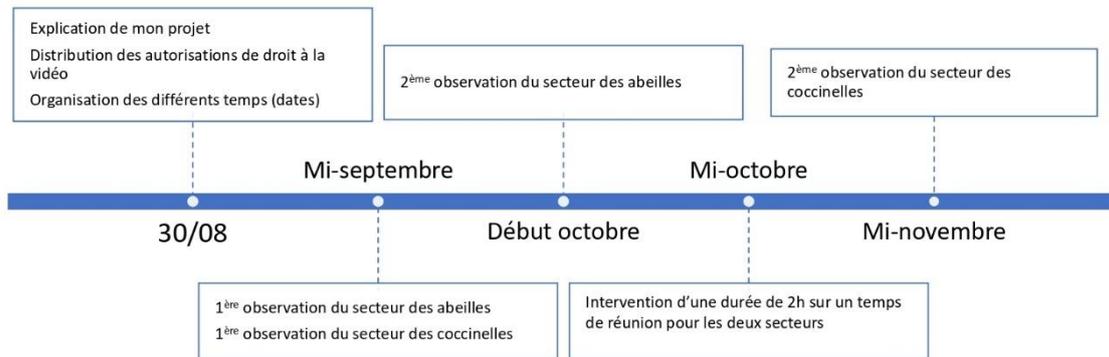
Les coccinelles



Pourquoi des observations filmées ?

- Données précises
- Support de réflexion éventuel lors de l'intervention

## Déroulement



## Annexe 5 : fiche de renseignements

### Fiche de renseignements

Prénom : .....

Age : ..... ans

Intitulé du poste : .....

Diplôme : .....

Formations supplémentaires éventuelles :

Nombre d'années d'expérience en crèche : .....

Nombre d'années d'expérience dans la crèche les Pitchounets : .....

## Annexe 6 : questionnaire de satisfaction

### Questionnaire de satisfaction à la suite de l'intervention

Pour chaque question, cochez la case qui correspond le plus à ce que vous ressentez.

- 1 correspond à « Insatisfait »
- 2 correspond à « Satisfait »
- 3 correspond à « Très satisfait »

#### A. Thématique générale

1. Qu'avez-vous pensé de la thématique de l'intervention « Accompagner la communication de l'enfant » ?

1	2	3

#### B. Contenu de l'intervention

1. Etes-vous satisfaite des informations apportées lors de la première partie (fonctions et moyens de communication, précurseurs à la communication, rôle de l'environnement...)?

1	2	3

2. Etes-vous satisfaite des informations apportées lors de la deuxième partie (stratégies pour accompagner le développement de la communication de l'enfant) ?

1	2	3

3. Quel(s) autre(s) point(s) auriez-vous aimé aborder lors de l'intervention ?

.....  
.....  
.....

#### C. Format de l'intervention

1. Comment avez-vous trouvé le support de présentation (diaporama) : clarté, informations... ?

1	2	3

2. Qu'avez-vous pensé de l'utilisation des vidéos comme support de réflexion ?

1	2	3

3. Avez-vous des commentaires, des ressentis à partager à ce propos ?

.....  
.....  
.....

4. Trouvez-vous la plaquette résumant l'intervention suffisamment informative ?

1	2	3

5. Avez-vous des suggestions à apporter pour améliorer l'intervention ? (nombre de participants, durée, cadre, support...)

.....  
.....  
.....

6. Auriez-vous préféré que l'intervention se déroule dans un groupe de professionnelles réduit ? (par exemple, que je fasse deux interventions avec 7 professionnelles au lieu d'une intervention avec 14 professionnelles) (Cochez la case correspondante)

Oui	<input type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

7. Au niveau de la durée de l'intervention.... (Cochez la case correspondant à votre ressenti)

<i>J'aurais préféré une intervention plus courte (1)</i>	<input type="checkbox"/>
<i>J'aurais préféré une intervention plus longue (2)</i>	<input type="checkbox"/>
<i>J'aurais préféré plusieurs interventions (3)</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Je suis satisfaite de la durée de l'intervention (4)</i>	<input type="checkbox"/>
Autres :	<input type="checkbox"/>

Précisions éventuelles :

.....

.....

.....

## Annexe 7 : diapositives présentées lors de l'intervention



### Accompagner le développement de la communication et du langage de l'enfant

### Déroulement

**Objectif du jour :** Réfléchir ensemble à certaines stratégies permettant d'accompagner la communication et le langage de l'enfant

**PARTIE 1 :** La communication : bases théoriques

- Qu'est-ce que c'est ?
- Pourquoi l'enfant communique ?
- Comment l'enfant communique ?
- Les grandes étapes du développement de la communication et du langage entre 0 et 3 ans
- Le rôle de l'environnement

**PARTIE 2 :** Accompagner le développement de ses habiletés communicationnelles  
Mises en situation, Rétroaction vidéo

**Conclusion**

### Communiquer

Qu'est-ce que vous connaissez de la communication ?



Transmettre quelque chose à quelqu'un

### Pourquoi ?

= Les fonctions de la communication

- Exprimer un besoin
- Signifier son accord/désaccord
- Protester/refuser/Montrer son désaccord
- Pour répondre à une question
- Demander une routine / une action
- Attirer l'attention
- Questionner
- Nommer
- Demander un objet/Attirer l'attention sur l'objet
- Commenter
- Exprimer ses goûts

➤ **Moyens non-verbaux :** pleurs, cris, expressions faciales (sourire), le regard, mouvements du corps, les gestes, le pointage, vocalisations, babillage

➤ **Moyens verbaux :** mots isolés, combinaison de plusieurs mots, phrases... = langage oral

### Les précurseurs à la communication

Fondements sur lesquels la communication va venir se poser



Le regard



L'imitation



L'attention conjointe



Le pointage



Le tour de rôle

### Comment ?

= Les moyens de communiquer

## Les stades de développement langagier de 0 à 3 ans



## Rôle de l'environnement

A. Il existe un fossé de :

- 1) 200 000 mots entendus
- 2) 500 000 mots entendus
- 3) 6 millions de mots entendus

Entre un enfant de 4 ans qui, depuis sa naissance, échange très souvent avec son entourage (parents, adultes qui le gardent) et un enfant auquel les adultes ont peu parlé.

**Réponse:** 6 millions de mots d'après Gilkerson et al., 2017 cités par Bodman, 2021

## Rôle de l'environnement

B. L'un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire est le développement du langage durant les premières années de vie de l'enfant.

Vrai ou Faux ?

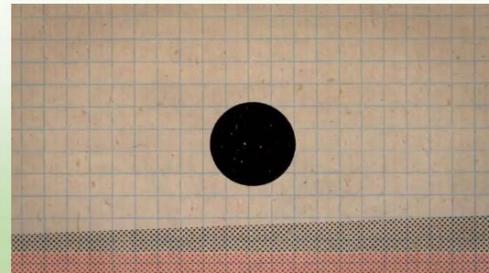
**Réponse:** VRAI d'après Eadie et al., 2019

C. Des interactions de haute qualité entre enfants et professionnels de crèche ne peuvent cependant pas atténuer l'impact d'une faible stimulation langagière par l'entourage familial.

Vrai ou Faux ?

**Réponse:** FAUX d'après Eadie et al., 2019

## Rôle de l'environnement



## PARTIE 2

Accompagner l'enfant dans le développement de ses capacités communicationnelles et langagières

## Mises en situation

- Faire 2 groupes de 7: un groupe vert et un groupe orange
- Mise en situation n°1 et les autres observent
- Mise en situation n°2 et les autres observent

Vous avez 15 min pour faire les deux mises en situation puis debrief commun

### Mise en situation n°1

- La première professionnelle est assise et doit faire deviner une expression « marcher à pas de loup » sans parler.
- La deuxième professionnelle est assise près de la première et doit deviner l'expression
- La troisième professionnelle est debout près de la première et doit deviner l'expression
- Les autres professionnelles doivent observer la scène sans rien dire

### Mise en situation n°2

- La première, assise, raconte ses dernières vacances aux collègues assises près d'elle
- La deuxième est assise près de la première et doit lui demander des choses qui n'ont rien à voir avec ce qu'elle dit
- La troisième est assise près de la première et doit à la fois l'écouter et à la fois répondre aux questions/propositions qui lui sont adressées par la quatrième
- La quatrième se met légèrement en retrait de la scène, et interpelle la troisième professionnelle à plusieurs reprises
- Les autres professionnelles observent la scène

### Observations vidéos

### En résumé ...

Comment accompagner l'enfant dans sa communication et son langage ?

**Observer l'enfant**  
Pour identifier ce qui l'intéresse  
Pour repérer ses tentatives de communication

**Ecouter**  
Pour lui montrer que ce qu'il dit a de l'importance et ainsi l'encourager

**Attendre**  
Pour lui laisser le temps de répondre ou de nous solliciter

**Lui offrir une réponse qui suit ses intérêts**  
Pour prolonger l'échange

**Se mettre à sa hauteur et face à lui**  
Pour mieux l'observer et capter son attention  
Pour qu'il puisse lui aussi nous observer et nous imiter

Merci pour votre participation!

Des questions ?

## Annexe 8 : plaquette résumant les stratégies abordées



ACCOMPAGNER LE  
DEVELOPPEMENT  
DE LA  
COMMUNICATION DE  
L'ENFANT

*A vous de jouer !*



### OBSERVEZ L'ENFANT....



*Vous repérez alors ce qui intéresse l'enfant,  
ce qui retient son attention.*

### POUR MIEUX SUIVRE SES INTERETS



### PLACEZ VOUS A SA HAUTEUR



*Face à face, il vous est plus facile  
d'observer ses réactions.*

*Aussi, vous pouvez plus aisément capter  
son attention.*

*De plus, l'enfant peut vous regarder plus  
facilement, voir vos expressions faciales, les  
mouvements de votre bouche...puis vous  
IMITER.*



### ATTENDEZ

(VOUS POUVEZ COMPTER JUSQU'À 5  
DANS VOTRE TÊTE)

*Vous lui laissez ainsi le temps d'exprimer  
une idée, le temps de répondre à une  
question, ou encore le temps de réagir à  
votre demande.*

### OFFREZ LUI UNE REPONSE

#### EN COMMENTANT

CE QU'IL DIT, FAIT, POINTE ...  
CE QUE VOUS FAITES, ENTENDEZ ...

*Avec des mots amusants par exemple comme  
« boum » « aïe » « miam » qui plaisent beaucoup  
aux enfants.*

#### EN NOMMANT

L'OBJET QU'IL UTILISE, CE QU'IL POINTE...

Olala elle  
est grande  
cette tour!



### ECOUTEZ

*Jusqu'au bout ce que l'enfant a à vous dire.*

*Vous lui montrez ainsi que son message est  
important ce qui va l'encourager à parler.*

*Cela permet de créer une conversation  
entre vous et l'enfant.*

## COPI – COMPORTEMENTS OBSERVÉS DU PARENT EN CONTEXTE D'INTERACTIONS AVEC L'ENFANT

Sylvestre, A., Di Sante, M., Brassart, É., & Leblond, J. (2021).  
Introducing the Coding Observations of Parent-child Interactions (COPI):  
An observational measure of the parental behaviours that matter for language development,  
*Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 45(2), 99-112.





## COPI – COMPORTEMENTS OBSERVÉS DU PARENT EN CONTEXTE D'INTERACTIONS AVEC L'ENFANT

Pour les informations concernant les consignes à donner aux parents et le matériel à utiliser, veuillez vous référer à l'article de Sylvestre et al., 2021

Le jugement clinique est porté à la suite du visionnement de l'enregistrement, du début de la 4<sup>e</sup> minute au début de la 11<sup>e</sup> minute (7 minutes au total). Si l'enfant ou le parent s'absente pendant l'interaction, la durée correspondante est ajoutée à la fin des 7 minutes.

### Domaines

1. Réponse à l'enfant (4 dimensions)
2. Contrôle (2 dimensions)
3. Soutien au développement (1 dimension)
4. Affect (3 dimensions)

## DÉFINITION DES DIMENSIONS

### 1. Réponse à l'enfant

1.1	<b>Sensibilité aux intérêts de l'enfant</b>	<p><b>Capacité à détecter et comprendre ce qui retient l'attention</b> de l'enfant (activité, jeu, etc.).</p> <p>Des exemples de sensibilité à l'enfant incluent les commentaires verbaux du parent sur ce qui intéresse l'enfant, le regard porté par le parent sur le comportement ou l'activité de l'enfant, le positionnement du parent dans le but d'observer les actions de l'enfant ainsi que l'engagement du parent dans ce qui intéresse l'enfant.</p> <p><b>Attention :</b> Les comportements sensibles s'évaluent indépendamment de la directivité, c'est-à-dire qu'un parent peut être à la fois très directif dans le choix d'une activité et sensible à ce que fait ou dit l'enfant pendant cette activité une fois engagé dans cette activité.</p>
1.2	<b>Réactivité</b>	<p><b>La réactivité du parent</b> s'observe relativement aux propos et comportements de l'enfant.</p> <p>La réactivité du parent aux actions, demandes et intentions de communication de l'enfant permet de poursuivre l'échange. Les réactions du parent peuvent être en réponse à des demandes directes ou indirectes de la part de l'enfant.</p> <p>Les comportements de l'enfant incluent le jeu et l'activité sociale tout comme les expressions faciales, vocalisations, gestes, signes d'inconfort, le langage corporel ainsi que les demandes et intentions.</p> <p>Les réponses pertinentes incluent par exemple des actions/commentaires reliés aux actions/commentaires de l'enfant, des répétitions ou reformulations de ce qu'il dit, des expansions et des interprétations de ses énoncés et des actions posées par le parent qui sont contingentes aux demandes (directes ou indirectes) de l'enfant.</p>

1.3	Réciprocité dans les échanges	<p><b>Habilité du parent à engager l'enfant ou à s'engager avec l'enfant</b> dans un échange de collaboration orienté vers un but commun, et à mettre en place des tours de rôle et des tours de parole équilibrés.</p> <p>Des exemples de réciprocité incluent d'interagir avec l'enfant sans lui couper la parole ou de formuler des questions ouvertes permettant la poursuite de l'échange en cours.</p>
1.4	Créativité	<p><b>Variété des stratégies</b> visant à intéresser l'enfant.</p> <p>La créativité se mesure par le nombre d'approches différentes utilisées par le parent pour intéresser l'enfant.</p> <p>Des exemples de créativité incluent l'habileté à utiliser un jouet ou un objet de plusieurs façons différentes, à inventer des jeux avec ou sans objets, à combiner des jouets différents ou à les utiliser de façon non conventionnelle.</p>

## 2. Contrôle

2.1	Directivité	<p><b>Fréquence</b> des demandes, ordres/commandes, conseils/indices, suggestions ou des différentes façons de diriger le jeu ou le comportement immédiat de l'enfant.</p> <p>Des exemples de directivité incluent la tendance à changer d'activité ou de jeu en l'absence de demandes, d'inertie ou de résistance de la part de l'enfant, dire à l'enfant ce qu'il doit faire, suggérer abondamment et diriger presque à chaque instant le jeu libre de l'enfant.</p>
2.2	Rythme	<p><b>Rythme des comportements</b> du parent pendant l'interaction. Cette dimension permet d'apprécier le niveau d'empressement du parent dans l'interaction par l'observation de la <b>vitesse</b> des comportements verbaux (débit de parole et abondance de paroles) et non verbaux (gestes, mouvements, actions) du parent. Le rythme du parent s'apprécie indépendamment du rythme de l'enfant.</p>



### 3. Soutien au développement

3.1	Stimulation	<p><b>Activités/commentaires du parent qui stimulent</b> les apprentissages de l'enfant sur le plan sensorimoteur (visuel, auditif, tactile, moteur) et cognitif (incluant le langage). Cet item permet de coder jusqu'à quel point le parent favorise le développement de l'enfant que ce soit par le jeu, l'explication, le modèle ou la stimulation sensorielle. Jugement porté sur la tendance du parent à vouloir que l'enfant apprenne quelque chose.</p> <p>Des exemples de stimulation incluent montrer de nouveaux mots/concepts à l'enfant, décrire la fonction d'un objet, expliquer le fonctionnement d'un jeu, offrir une rétroaction constructive relativement aux actions ou propos de l'enfant.</p> <p><b>Attention (1) :</b> Certains comportements qui favorisent l'apprentissage peuvent ne pas être sensibles à l'enfant (ne pas s'arrimer à ses intérêts) mais ils doivent tout de même être comptabilisés dans cette dimension.</p> <p><b>Attention (2) :</b> Le fait d'évaluer les connaissances de l'enfant en lui demandant de répondre à des questions (p. ex. : lui demander de nommer des objets/couleurs/lettres), sans lui apprendre quelque chose de nouveau ou lui offrir une rétroaction soutenant ses apprentissages, ne constitue pas un exemple de stimulation et ne devrait pas être comptabilisé dans cette dimension.</p>
-----	-------------	--

### 4. Affect

4.1	Plaisir	<p><b>Plaisir exprimé</b> par le parent face à l'enfant. Le plaisir s'exprime en réponse à l'enfant lui-même (à ses expressions, réactions, comportements) et non face au jeu ou à l'activité en cours.</p> <p>Des exemples de plaisir incluent les sourires/rires du parent ainsi que l'engagement élevé du parent dans le jeu, dans une atmosphère détendue.</p>
4.2	Chaleur	<p><b>Attitude positive exprimée</b> envers l'enfant.</p> <p>La fréquence et l'intensité de l'expression de sentiments positifs et démonstrations d'affection envers l'enfant sont considérées.</p> <p>Des exemples de chaleur incluent la proximité physique, des caresses, des bisous, des sourires, prendre l'enfant dans ses bras, utiliser des mots doux et un ton de voix approprié et adapté à un enfant.</p>
4.3	Acceptation	<p>Comportements verbaux et non verbaux du parent qui indiquent à l'enfant qu'il est <b>accepté tel qu'il est</b> et que ses comportements, propos, décisions et idées sont valables pour le parent.</p> <p>Des exemples d'acceptation incluent de valider la légitimité des propos de l'enfant (« Tu as raison », « C'est vrai », « C'est une bonne idée »), accepter les suggestions et décisions de l'enfant dans le jeu (même si celles-ci sont loufoques ou farfelues), encourager l'enfant et lui offrir de la rétroaction positive (« Bravo! », « Tu es bon », « Bien joué »).</p>

## INDICATEURS POUR LE CODAGE DES DIMENSIONS

**Note:** Les phrases (en noir) sous les indicateurs principaux (en orange) sont des exemples de manifestations possibles des différents comportements et n'en constituent pas une liste exhaustive. Le parent ne doit en aucun cas présenter obligatoirement l'ensemble des comportements sous un indicateur pour se voir attribuer le score correspondant.

1. Réponse à l'enfant (4 dimensions)	
1.1	<b>SENSIBILITÉ AUX INTÉRÊTS DE L'ENFANT</b>
<p><b>Capacité à détecter et comprendre ce qui retient l'attention de l'enfant (activité, jeu, etc.).</b></p> <p>Des exemples de sensibilité à l'enfant incluent les commentaires verbaux du parent sur ce qui intéresse l'enfant, le regard porté par le parent sur le comportement ou l'activité de l'enfant, le positionnement du parent dans le but d'observer les actions de l'enfant ainsi que l'engagement du parent dans ce qui intéresse l'enfant.</p>	
	<p><b>Jamais (ou très rarement) présent</b>  <b>Le parent ignore ce qui retient l'attention de l'enfant.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent ne regarde pas (ou très rarement) l'enfant, ce qu'il fait ou ce qui l'intéresse.</li> <li>&gt; Le parent ne commente pas (ou très rarement) ce que fait l'enfant ou ce qui l'intéresse.</li> <li>&gt; Le parent ne s'implique pas (ou très rarement) dans l'activité qui intéresse l'enfant.</li> <li>&gt; Le parent est <b>indifférent</b> (ou neutre) au comportement ou à l'activité de l'enfant.</li> </ul>
	<p><b>Parfois présent</b>  <b>Le parent porte parfois attention aux centres d'intérêt de l'enfant.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent regarde parfois l'enfant, ce qu'il fait ou ce qui l'intéresse.</li> <li>&gt; Le parent commente parfois ce que fait l'enfant ou ce qui l'intéresse.</li> <li>&gt; Le parent s'implique parfois (ou de façon superficielle) dans l'activité de l'enfant.</li> </ul>
	<p><b>Souvent présent</b>  <b>Le parent porte souvent attention aux centres d'intérêt de l'enfant.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent regarde souvent l'enfant, ce qu'il fait ou ce qui l'intéresse mais peut ignorer certaines manifestations d'intérêts plus subtiles et difficiles à détecter.</li> <li>&gt; Le parent commente fréquemment ce que fait l'enfant ou ce qui l'intéresse.</li> <li>&gt; Le parent s'implique souvent de façon active dans l'activité de l'enfant.</li> </ul>
	<p><b>Toujours (ou presque toujours) présent</b>  <b>Le parent est attentif aux centres d'intérêt de l'enfant.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent observe continuellement (ou presque) l'enfant, ce qu'il fait ou ce qui l'intéresse.</li> <li>&gt; Le parent commente presque tout ce que fait l'enfant ou ce qui l'intéresse.</li> <li>&gt; Le parent est complètement engagé dans l'activité de l'enfant et y participe activement.</li> </ul>



## 1. Réponse à l'enfant (4 dimensions) – SUITE

### 1.2 RÉACTIVITÉ

La réactivité du parent s'observe relativement aux propos et comportements de l'enfant.

La réactivité du parent aux actions, demandes et intentions de communication de l'enfant permet de poursuivre l'échange. Les réactions du parent peuvent être en réponse à des demandes directes ou indirectes de la part de l'enfant.

Les comportements de l'enfant incluent le jeu et l'activité sociale tout comme les expressions faciales, vocalisations, gestes, signes d'inconfort, le langage corporel ainsi que les demandes et intentions. Les réponses pertinentes incluent par exemple des actions/commentaires reliés aux actions/commentaires de l'enfant, des répétitions ou reformulations de ce qu'il dit, des expansions et des interprétations de ses énoncés et des actions posées par le parent qui sont contingentes aux demandes (directes ou indirectes) de l'enfant.

<p><b>Jamais (ou très rarement) présent</b> Les réponses du parent sont <b>inadéquates</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent ne réagit pas (ou très rarement) à ce que fait ou exprime l'enfant, ou à ses demandes.</li> <li>&gt; Le parent agit ou parle mais ce n'est pas (ou très rarement) relié à ce que fait ou exprime l'enfant.</li> <li>&gt; Le parent adopte une <b>attitude passive</b> face à ce que fait ou exprime l'enfant.</li> <li>&gt; Le parent ne répond que lorsque la situation l'exige (p.ex. questions ou demandes directes de l'enfant)</li> </ul>	score = 1
<p><b>Parfois présent</b> Les réponses du parent sont <b>parfois</b> adéquates.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent réagit parfois à ce que fait ou exprime l'enfant, ou à ses demandes.</li> <li>&gt; Les actions ou propos du parent sont parfois reliés à ce que fait ou exprime l'enfant.</li> </ul>	score = 2
<p><b>Souvent présent</b> Les réponses du parent sont <b>souvent</b> adéquates.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent réagit souvent à ce que fait ou exprime l'enfant, ou à ses demandes.</li> <li>&gt; Les actions ou propos du parent sont généralement reliés à ce que fait ou exprime l'enfant.</li> </ul>	score = 3
<p><b>Toujours (ou presque toujours) présent</b> Les réponses du parent sont <b>adéquates</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent réagit à tout (ou presque) ce que fait ou exprime l'enfant, ou à ses demandes.</li> <li>&gt; Les actions ou propos du parent sont toujours (ou presque) reliés à ce que fait ou exprime l'enfant.</li> </ul>	score = 4

## 1. Réponse à l'enfant (4 dimensions) – SUITE

### 1.3 RÉCIPROCITÉ DANS LES ÉCHANGES

**Habilité du parent à engager l'enfant ou à s'engager avec l'enfant** dans un échange de collaboration orienté vers un but commun, et à mettre en place des tours de rôle et des tours de parole équilibrés.

Des exemples de réciprocité incluent d'interagir avec l'enfant sans lui couper la parole ou de formuler des questions ouvertes permettant la poursuite de l'échange en cours.

<p><b>Jamais (ou très rarement) présent</b> Le parent est <b>incapable</b> d'engager l'enfant ou de s'engager avec l'enfant dans un échange de collaboration.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent ne parvient pas (ou très rarement) à attirer l'attention de l'enfant.</li> <li>&gt; Le parent ne parvient pas (ou très rarement) à faire participer l'enfant à un échange de collaboration et à créer des tours de rôle/de parole équilibrés.</li> <li>&gt; Le parent et l'enfant ne partagent <b>aucun but commun</b> dans l'interaction.</li> <li>&gt; Le parent semble impuissant dans l'interaction.</li> </ul>	<b>score = 1</b>
<p><b>Parfois présent</b> Le parent est <b>parfois</b> capable d'engager l'enfant ou de s'engager avec l'enfant dans un échange de collaboration.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent parvient parfois à attirer l'attention de l'enfant.</li> <li>&gt; Le parent parvient parfois à faire participer l'enfant à un échange de collaboration et à créer des tours de rôle/de parole équilibrés.</li> <li>&gt; Le parent s'engage parfois dans un échange de collaboration initié par l'enfant.</li> </ul>	<b>score = 2</b>
<p><b>Souvent présent</b> Le parent est <b>souvent</b> capable d'engager l'enfant ou de s'engager avec l'enfant dans un échange de collaboration.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent parvient facilement à attirer l'attention de l'enfant.</li> <li>&gt; Le parent parvient souvent à faire participer l'enfant à un échange de collaboration et à créer des tours de rôle/de parole équilibrés.</li> <li>&gt; Le parent s'engage souvent dans un échange de collaboration initié par l'enfant.</li> </ul>	<b>score = 3</b>
<p><b>Toujours (ou presque toujours) présent</b> Le parent est <b>capable</b> d'engager l'enfant ou de s'engager avec l'enfant dans un échange de collaboration.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent arrive toujours (ou presque) à attirer l'attention de l'enfant.</li> <li>&gt; Le parent parvient à faire participer l'enfant à un échange de collaboration et à créer des tours de rôle/de parole équilibrés pendant presque toute la période d'interaction.</li> <li>&gt; L'échange est toujours (ou presque) caractérisé par un rapport <b>égalitaire</b> (le parent agit et participe comme s'il était un enfant) entre le parent et l'enfant.</li> <li>&gt; Parent et enfant apportent autant l'un que l'autre à l'interaction.</li> </ul>	<b>score = 4</b>



## 1. Réponse à l'enfant (4 dimensions) – SUITE

### 1.4 CRÉATIVITÉ

**Variété des stratégies** visant à intéresser l'enfant.

La créativité se mesure par le nombre d'approches différentes utilisées par le parent pour intéresser l'enfant.

Des exemples de créativité incluent l'habileté à utiliser un jouet ou un objet de plusieurs façons différentes, à inventer des jeux avec ou sans objets, à combiner des jouets différents ou à les utiliser de façon non conventionnelle.

<p><b>Jamais (ou très rarement) présent</b>  <b>Le parent a un répertoire très limité de stratégies pour intéresser l'enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent n'a pas (ou très peu) d'idées d'activités ou de jeux susceptibles d'intéresser l'enfant.</li> <li>&gt; Le parent se montre <b>dépassé</b>, incertain de ce qu'il peut faire.</li> </ul>	<b>score = 1</b>
<p><b>Parfois présent</b>  <b>Le parent a un répertoire limité de stratégies pour intéresser l'enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent a peu d'idées d'activités ou de jeux susceptibles d'intéresser l'enfant.</li> <li>&gt; Les mêmes idées sont répétées ou il peut y avoir de longues périodes d'inactivité.</li> <li>&gt; Le parent utilise généralement les objets de façon conventionnelle et respecte la façon habituelle de jouer.</li> </ul>	<b>score = 2</b>
<p><b>Souvent présent</b>  <b>Le parent a un grand répertoire de stratégies pour intéresser l'enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent a plusieurs idées d'activités ou de jeux susceptibles d'intéresser l'enfant.</li> <li>&gt; Les idées sont appropriées à la situation.</li> <li>&gt; Le parent utilise souvent les objets de façon non conventionnelle dans le jeu.</li> </ul>	<b>score = 3</b>
<p><b>Toujours (ou presque toujours) présent</b>  <b>Le parent a un très grand répertoire de stratégies pour intéresser l'enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent trouve constamment de nouvelles idées d'activités ou de jeux susceptibles d'intéresser l'enfant.</li> <li>&gt; Les idées sont toujours ajustées en réponse aux comportements et besoins de l'enfant et à la situation.</li> <li>&gt; Le parent utilise fréquemment les objets de façon non conventionnelle.</li> </ul>	<b>score = 4</b>

## 2. Contrôle (2 dimensions)

### 2.1 DIRECTIVITÉ

**Fréquence** des demandes, ordres/commandes, conseils/indices, suggestions ou des différentes façons de diriger le jeu ou le comportement immédiat de l'enfant.

Des exemples de directivité incluent la tendance à changer d'activité ou de jeu en l'absence de demandes, d'inertie ou de résistance de la part de l'enfant, dire à l'enfant ce qu'il doit faire, suggérer abondamment et diriger presque à chaque instant le jeu libre de l'enfant.

**Attention** : Le score de la dimension Directivité est inversé en raison de son caractère intrusif et pour respecter la gradation des scores de 1 (faible) à 4 (bon, fort). Ainsi, un score de 1 sera attribué à un parent très directif alors qu'un score de 4 sera attribué à un parent très peu directif.

<p><b>Toujours (ou presque toujours) présent</b> Le parent est <b>extrêmement directif</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent interfère toujours (ou presque) dans ce que fait ou dit l'enfant (suggère abondamment, dit des choses ou agit pour orienter le comportement/jeu de l'enfant, interrompt l'activité de l'enfant).</li> <li>&gt; Les actions du parent tendent à indiquer à l'enfant qu'il n'y a qu'une seule façon possible d'agir.</li> <li>&gt; Le parent peut donner l'impression d'être « sur le dos de l'enfant ».</li> </ul>	score = 1
<p><b>Souvent présent</b> Le parent <b>dirige généralement</b> le jeu/comportement de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent interfère souvent dans ce que fait ou dit l'enfant (suggère souvent, dit des choses ou agit pour orienter le comportement/jeu de l'enfant).</li> </ul>	score = 2
<p><b>Parfois présent</b> Le parent dirige <b>parfois</b> le jeu/comportement de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent interfère parfois dans ce que fait ou dit l'enfant (suggère parfois, dit parfois quelque chose ou agit pour orienter le comportement/jeu de l'enfant).</li> </ul>	score = 3
<p><b>Jamais (ou très rarement) présent</b> Le parent <b>ne dirige pas</b> le jeu/comportement de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent n'interfère jamais (ou très rarement) dans ce que fait ou dit l'enfant (ne suggère pas, ne dit ou ne fait rien pour orienter le comportement/jeu de l'enfant).</li> <li>&gt; Le parent confère à l'enfant toute la liberté de décider du déroulement de la période de jeu ou de l'activité.</li> </ul>	score = 4



## 2. Contrôle (2 dimensions) – SUITE

### 2.2 RYTHME

**Rythme des comportements** du parent pendant l'interaction. Cette dimension permet d'apprécier le niveau d'empressement du parent dans l'interaction par l'observation de la **vitesse** des comportements verbaux (débit de parole et abondance de paroles) et non verbaux (gestes, mouvements, actions) du parent. Le rythme du parent s'apprécie indépendamment du rythme de l'enfant.

<p><b>Toujours (ou presque toujours) rapide</b> Le rythme du parent est <b>toujours (ou presque) rapide</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; La vitesse des comportements du parent est toujours (ou presque) rapide.</li> <li>&gt; On peut qualifier les comportements du parent de « vifs », « précipités » ou « pressés ».</li> <li>&gt; La rapidité des comportements du parent peut faire en sorte que l'enfant n'ait pas le temps nécessaire pour réagir.</li> </ul>	score = 1
<p><b>Généralement rapide</b> Le rythme du parent est <b>généralement rapide</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent agit de façon généralement rapide ou avec empressement.</li> <li>&gt; Le parent semble « pressé » ou centré sur la tâche à accomplir.</li> <li>&gt; Il peut y avoir de brèves périodes plus lentes mais celles-ci sont suivies d'activités au rythme rapide.</li> </ul>	score = 2
<p><b>Généralement lent</b> Le rythme du parent est <b>généralement lent</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; De façon générale, le parent agit sans se presser.</li> <li>&gt; La plupart du temps le rythme du parent laisse suffisamment de temps à l'enfant pour prendre sa place dans l'interaction.</li> <li>&gt; Le rythme du parent peut être inconstant.</li> </ul>	score = 3
<p><b>Toujours (ou presque toujours) lent</b> Le rythme du parent est <b>toujours (ou presque) lent</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent agit toujours (ou presque) sans se presser.</li> <li>&gt; Le parent est paisible et laisse toujours suffisamment de temps à l'enfant pour prendre sa place dans l'interaction.</li> </ul>	score = 4

### 3. Soutien aux apprentissages (1 dimension)

#### 3.1 STIMULATION

**Activités/commentaires du parent qui stimulent** l'enfant sur le plan sensorimoteur (visuel, auditif, tactile, moteur) et cognitif (incluant le langage). Cet item évalue jusqu'à quel point le parent favorise le développement de l'enfant que ce soit par le jeu, l'explication, le modèle ou la stimulation sensorielle. Jugement porté sur la tendance du parent à vouloir que l'enfant apprenne quelque chose.

Des exemples de stimulation incluent montrer de nouveaux mots/concepts à l'enfant, décrire la fonction d'un objet, expliquer le fonctionnement d'un jeu, offrir une rétroaction constructive relativement aux actions de l'enfant.

**Attention (1)** : Certains comportements qui favorisent l'apprentissage peuvent ne pas être sensibles à l'enfant (ne pas s'arrimer à ses intérêts) mais ils doivent tout de même être comptabilisés dans cette échelle.

**Attention (2)** : Le fait d'évaluer les connaissances de l'enfant en lui demandant de répondre à des questions (p. ex. : lui demander de nommer des objets/couleurs/lettres), sans lui apprendre quelque chose de nouveau ou lui offrir une rétroaction soutenant ses apprentissages, ne constitue pas un exemple de stimulation et ne devrait pas être comptabilisé dans cette dimension.

<p><b>Jamais (ou très rarement)</b> Le parent <b>ne soutient pas</b> le développement de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent ne fait aucune tentative de stimulation (ou presque) pour aider l'enfant à apprendre.</li> <li>&gt; Le parent ne fait aucun effort pour que l'enfant apprenne quelque chose pendant la période de jeu.</li> <li>&gt; Le parent semble avoir pour seul objectif celui de jouer.</li> </ul>	score = 1
<p><b>Parfois présent</b> Le parent soutient <b>parfois</b> le développement de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent fait quelques tentatives pour aider l'enfant à apprendre.</li> </ul>	score = 2
<p><b>Souvent présent</b> Le parent soutient <b>souvent</b> le développement de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent fait <b>plusieurs</b> tentatives pour aider l'enfant à apprendre.</li> </ul>	score = 3
<p><b>Toujours (ou presque toujours)</b> Le parent soutient <b>très souvent</b> le développement de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent stimule très souvent le développement de l'enfant.</li> <li>&gt; Il semble très important pour le parent que l'enfant apprenne quelque chose.</li> </ul>	score = 4



#### 4. Affect (3 dimensions)

##### 4.1 PLAISIR

**Plaisir exprimé** par le parent face à l'enfant. Le plaisir s'exprime en réponse à l'enfant lui-même (à ses expressions, réactions, comportement) et non face au jeu ou à l'activité en cours.

Des exemples de plaisir incluent les sourires/rires du parent ainsi que l'engagement élevé du parent dans le jeu, dans une atmosphère détendue.

<p><b>Jamais (ou très rarement) présent</b> Le parent ne montre <b>aucun plaisir</b> à être avec l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>&gt; Le parent donne l'impression de rejeter l'enfant.</li><li>&gt; Le parent ne rit ou ne sourit pas ou très rarement pendant la période de jeu.</li></ul>	score = 1
<p><b>Parfois présent</b> Le parent montre <b>parfois du plaisir</b> à être avec l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>&gt; Le parent est neutre avec l'enfant.</li><li>&gt; Le parent ne semble généralement pas profiter de la présence de l'enfant.</li></ul>	score = 2
<p><b>Souvent présent</b> Le parent montre <b>généralement du plaisir</b> à être avec l'enfant</p> <ul style="list-style-type: none"><li>&gt; Le parent favorise et instaure un contexte détendu.</li><li>&gt; Le parent profite de la présence de l'enfant (est généralement souriant).</li><li>&gt; Le parent se réjouit des attitudes, comportements ou propos de l'enfant.</li></ul>	score = 3
<p><b>Toujours (ou presque toujours)</b> Le parent montre <b>toujours du plaisir</b> à être avec l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>&gt; Le parent est très détendu.</li><li>&gt; Le parent profite pleinement de la présence de l'enfant (rit de façon franche et spontanée, fait des blagues, taquine l'enfant).</li><li>&gt; Le parent se réjouit constamment des attitudes, comportements ou propos de l'enfant.</li></ul>	score = 4

#### 4. Affect (3 dimensions) – SUITE

##### 4.2 CHALEUR

**Attitude positive exprimée** envers l'enfant.

La fréquence et l'intensité de l'expression de sentiments positifs et démonstrations d'affection envers l'enfant sont considérées.

Des exemples de chaleur incluent la proximité physique, des caresses, des bisous, des sourires, prendre l'enfant dans ses bras, utiliser des mots doux et un ton de voix approprié et adapté à un enfant.

<p><b>Jamais (ou très rarement)</b> Le parent ne montre <b>aucune</b> marque d'affection à l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent est généralement froid et réservé, il utilise un ton de voix généralement sec et non approprié pour s'adresser à un enfant.</li> <li>&gt; Malgré la présence possible d'un ton de voix approprié à un enfant, le parent n'utilise aucun moyen (ou presque) pour montrer son affection à l'enfant (aucun mot doux, caresse, sourire ou proximité physique).</li> </ul>	score = 1
<p><b>Parfois présent</b> Le parent montre <b>parfois</b> son affection à l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent peut parfois avoir un ton de voix sec.</li> <li>&gt; Le parent utilise parfois un mot doux, une caresse, un sourire, un rapprochement physique, ou toute autre forme de démonstration d'affection.</li> </ul>	score = 2
<p><b>Souvent présent</b> Le parent montre <b>souvent</b> son affection à l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent a un ton de voix tendre, chaleureux pendant la majorité de l'interaction.</li> <li>&gt; Le parent sourit à l'enfant, est proche de lui physiquement et/ou dit des paroles affectueuses.</li> </ul>	score = 3
<p><b>Toujours (ou presque toujours) présent</b> Le parent montre <b>toujours</b> son affection à l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent a toujours un ton de voix tendre, chaleureux.</li> <li>&gt; Le parent dit souvent des paroles affectueuses, est très proche de l'enfant et lui sourit souvent.</li> <li>&gt; Le parent exprime abondamment son amour pour l'enfant.</li> </ul>	score = 4



#### 4. Affect (3 dimensions) – SUITE

##### 4.3 ACCEPTATION

Comportements verbaux et non verbaux du parent qui indiquent à l'enfant qu'il est accepté tel qu'il est et que ses comportements, propos, décisions et idées sont valables pour le parent.

Des exemples d'acceptation incluent de valider la légitimité des propos de l'enfant (« Tu as raison », « C'est vrai », « C'est une bonne idée »), accepter les suggestions et décisions de l'enfant dans le jeu (même si celles-ci sont loufoques ou farfelues), encourager l'enfant et lui offrir de la rétroaction positive (« Bravo! », « Tu es bon », « Bien joué »).

<p><b>Jamais (ou très rarement) présent</b> Le parent a des comportements de <b>rejet</b> envers l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent ne montre/exprime jamais (ou très rarement) son acceptation de ce que l'enfant fait, dit ou propose.</li> <li>&gt; Le parent n'est jamais (ou presque) d'accord avec ce que l'enfant fait, dit ou propose.</li> <li>&gt; Le parent critique souvent négativement ce que l'enfant fait, dit ou propose.</li> </ul>	score = 1
<p><b>Parfois présent</b> Le parent montre une <b>faible acceptation</b> de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent montre/exprime parfois son acceptation de ce que l'enfant fait, dit ou propose.</li> <li>&gt; Le parent est parfois d'accord avec ce que l'enfant fait, dit ou propose.</li> <li>&gt; Le parent critique parfois négativement ce que l'enfant fait, dit ou propose.</li> </ul>	score = 2
<p><b>Souvent présent</b> Le parent montre son <b>acceptation</b> de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent montre/exprime souvent de l'acceptation face à ce que l'enfant fait, dit ou propose.</li> <li>&gt; Le parent est souvent d'accord avec ce que l'enfant fait, dit ou propose.</li> </ul>	score = 3
<p><b>Toujours (ou presque toujours)</b> Le parent montre une <b>totale acceptation</b> de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Le parent montre/exprime toujours (ou presque) de l'acceptation face à ce que l'enfant fait, dit ou propose.</li> <li>&gt; Le parent est toujours (ou presque) d'accord avec ce que l'enfant fait, dit ou propose.</li> <li>&gt; Le parent peut sembler admiratif/élogieux face aux actions, suggestions et décisions de l'enfant.</li> </ul>	score = 4

## COPI – COMPORTEMENTS OBSERVÉS DU PARENT EN CONTEXTE D'INTERACTIONS AVEC L'ENFANT

Sylvestre, A., Di Sante, M., Brassart, É., & Leblond, J. (2021). Introducing the Coding Observations of Parent-child Interactions (COPI): An observational measure of the parental behaviours that matter for language development. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 45(2), 99-112.

Nom du client
---------------

1. Réponse à l'enfant		1	2	3	4
1.1	Sensibilité aux intérêts de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	Réactivité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	Réciprocité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4	Créativité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Contrôle		1	2	3	4
2.1	Directivité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	Rythme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Soutien au développement		1	2	3	4
3.1	Stimulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Affect		1	2	3	4
4.1	Plaisir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2	Chaleur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3	Acceptation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--

## **COPI – COMPORTEMENTS OBSERVÉS DU PARENT EN CONTEXTE D'INTERACTIONS AVEC L'ENFANT**

Sylvestre, A., Di Sante, M., Brassart, É., & Leblond, J. (2021).  
Introducing the Coding Observations of Parent-child Interactions (COPI):  
An observational measure of the parental behaviours that matter  
for language development, *Canadian Journal of Speech-Language  
Pathology and Audiology*, 45(2), 99-112.

---

### **CIRIS St-Louis**

2975, Chemin Saint-Louis  
Québec (Québec) G1W1P9  
projetellan@ciris.ulaval.ca

## Résumé

**Introduction** : La compétence langagière joue un rôle majeur dans la réussite scolaire et l'intégration sociale et professionnelle future. Or les interactions que l'enfant entretient avec son environnement durant ses trois premières années de vie vont influencer le développement de son langage. Promouvoir des interactions de qualité entre l'enfant et son environnement constitue en ce sens un enjeu de santé publique. Plus précisément, les structures d'accueil du jeune enfant peuvent pallier une faible stimulation langagière au sein de la structure familiale, à condition que les interactions professionnelles-enfants soient de qualité suffisante. Or le manque de formation dans ce domaine ne permet souvent pas à la crèche de jouer son rôle de facteur protecteur du développement langagier. Dans notre étude, nous nous sommes alors demandé quel impact pouvait avoir une intervention ciblée sur cinq comportements favorisant des interactions de qualité sur les pratiques des professionnels de la petite enfance.

**Méthode** : Nous avons créé une intervention ciblant cinq comportements soutenant la communication et le langage des enfants d'âge préscolaire, et l'avons mise en place au sein d'une crèche. Afin d'évaluer son efficacité, nous avons mesuré l'apparition de chaque comportement ciblé en filmant les interactions avant et après l'intervention. Des analyses ont été menées ultérieurement sur les vidéos afin de démontrer de manière quantitative et qualitative l'évolution dans leurs pratiques et l'impact sur la qualité des interactions.

**Résultats** : Les résultats montrent une significativité marginale pour trois comportements sur les cinq ciblés, à savoir : initier les interactions, répondre aux tentatives de communication de l'enfant et écouter attentivement l'enfant. De manière qualitative, on remarque que les professionnels font davantage preuve de réceptivité, de réactivité et de réciprocité à la suite de l'intervention. Les résultats du questionnaire de satisfaction montrent que l'intervention a globalement répondu à leurs besoins.

**Conclusion et perspectives** : Les résultats obtenus sont à interpréter en fonction d'un certain nombre de biais. Bien que cette étude démontre une efficacité partielle de l'intervention, il conviendrait de la mettre en place auprès d'un nombre plus important de crèches afin d'obtenir des résultats plus fiables.

**Mots clés** : intervention précoce – interactions – développement du langage et de la communication – promotion de la santé – comportements porteurs – petite enfance – orthophonie

## Abstract

**Introduction** : Early language skills play a major role in academic success and future social and professional integration. The interactions that children have with their environment during their first three years of life will influence their language development. Promoting quality interactions between children and their environment is therefore a public health issue. More specifically, childcare facilities can compensate for poor language stimulation within the family structure, provided that professional-child interactions are of sufficient quality. However, the lack of training in this field often does not allow the daycare center to play its role as a protective factor for language development. In our study, we asked ourselves what impact a targeted intervention on five behaviours promoting quality interactions could have on the practices of early childhood professionals.

**Méthode** : We created an intervention targeting five behaviors that support preschoolers' communication and language and implemented it in a daycare center. To evaluate its effectiveness, we measured the occurrence of each targeted behavior by videotaping the interactions before and after the intervention. Subsequent analysis of the videos was conducted to provide quantitative and qualitative evidence of changes in their practices and the impact on the quality of interactions.

**Résultats** : The results show a statistical trend for three of the five targeted behaviors: initiating interactions, responding to the child's attempts to communicate, and listening attentively to the child. Qualitatively, the professionals were more responsive, reactive and reciprocal following the intervention. The results of the satisfaction questionnaire show that the intervention overall met their needs.

**Conclusion et perspectives** : The results obtained must be interpreted in light of a number of biases. Although this study demonstrates partial effectiveness of the intervention, it should be implemented in a larger number of nurseries to obtain more reliable results.

**Mots clés** : early intervention – interactions – language and communication development – health promotion –early childhood – speech therapy