



UNIVERSITÉ DE NANTES

Unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales

Année Universitaire 2019-2020

Mémoire

Pour l'obtention du

Certificat de Capacité en Orthophonie

**Accompagnement des pratiques professionnelles et
compétences de communication pré-verbale d'enfants de 12-18
mois à travers le dispositif « Parler avec les tout-petits »**

Présenté par *Inès AYARI*

Née le 05/11/1995

Président du Jury : Madame Prudhon Emmanuelle – Orthophoniste, chargée d'enseignement et co-directrice pédagogique du C.F.U.O de Nantes.

Directrice du Mémoire : Madame Nocus Isabelle – Maître de conférences-HDR en Psychologie du développement à l'Université de Nantes, chargée d'enseignement au C.F.U.O de Nantes.

Co-directrice du Mémoire : Madame Robin Cécile – Orthophoniste, chargée d'enseignement au C.F.U.O de Nantes.

Membres du jury : Madame Prince Typhanie – Enseignant-chercheur, co-directrice pédagogique du C.F.U.O de Nantes.

Remerciements

Lorsqu'un athlète s'apprête à franchir la ligne d'arrivée, il est déjà nostalgique des sensations éprouvées. Le parcours a été intense, je tiens à remercier ceux sans qui cette épreuve n'aurait pu aboutir.

Pour avoir accepté de me suivre à travers ce chemin sinueux et pour m'avoir indiqué la trajectoire à prendre, je remercie très sincèrement Isabelle Nocus et Cécile Robin.

Pour m'avoir ouvert la voie et pour sa disponibilité, je remercie Françoise Toulemont.

Pour m'avoir accordé votre confiance dès le départ, merci à l'équipe de la Direction Petite Enfance de la ville de Nantes et aux responsables des multi-accueils.

À chacun des professionnels rencontrés, les applaudissements vous reviennent également. Merci pour m'avoir donné de votre temps.

Pour toute l'énergie que vous m'avez transmise, merci aux enfants croisés tout au long de ce parcours. Je vous souhaite de poursuivre votre route vers de nouveaux horizons langagiers.

Pour l'esprit de compétition que tu m'as transmis et pour m'avoir toujours poussé à me surpasser, je remercie mon père. À ma mère, tous tes exploits, qu'ils soient sportifs ou non m'inspirent de jour en jour.

Pour m'avoir toujours supportée (dans les deux sens du terme), et cela depuis notre plus tendre enfance, merci à Alexandre et Samuel. Suivez votre intuition, le sentier que vous choisirez vous mènera forcément vers une belle victoire personnelle.

À mes partenaires de promotion et à mes ami(e)s, vous avez été d'un soutien inégalable, foulée après foulée. À Margot, ma coéquipière, merci pour ta présence dans les victoires comme dans les défaites.

Et à Valentin, qui m'a toujours apporté le souffle nécessaire lorsque j'en ai manqué. Ta détermination, ta créativité et ton ambition ne s'essouffleront jamais, aujourd'hui j'en suis persuadée. À moi de te prouver que je te soutiens, quelle que soit la route que tu décides d'emprunter.



UNIVERSITÉ DE NANTES
FACULTÉ DE MÉDECINE
ET DES TECHNIQUES MÉDICALES

U.E.7.5.c Mémoire Semestre 10

Centre de Formation Universitaire en Orthophonie
Directeur : Pr Florent ESPITALIER
Co-Directrices Pédagogiques : Mme Typhanie PRINCE, Mme Emmanuelle PRUDHON
Directrice des Stages : Mme Annaick LEBAYLE-BOURHIS

ANNEXE 9 ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

« Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation ».

Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) Inès AYARI déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes ses 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 toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à Nantes

Le 29/08/2020

Signature :

Sommaire

Introduction.....	9
Cadre théorique.....	11
1 Communication pré-verbale.....	11
1.1 Définition de la communication.....	11
1.1.1 Communication verbale et non verbale.....	11
1.1.1.1 Relation interpersonnelle et acte social.....	11
1.1.1.2 Formes d'expression verbales et non verbales.....	12
1.1.2 Communication pré-verbale.....	13
1.2 Développement de la capacité à communiquer : percevoir, explorer et interagir	14
1.2.1 Prémices de la communication.....	14
1.2.1.1 La vie fœtale, terreau des acquisitions néonatales.....	14
1.2.1.2 Synchronies sensori-motrices.....	15
1.2.1.3 Motivation sociale précoce et intersubjectivité primaire.....	16
1.2.1.4 Une émotion partagée.....	16
1.2.2 Compétences sociales à la communication.....	16
1.2.2.1 Regard et dialogue visuel.....	17
1.2.2.2 Imitation néonatale.....	17
1.2.2.3 D'une attention mutuelle à une attention conjointe.....	18
1.2.2.4 Pointage gestuel.....	19

1.2.2.5 Tours de rôle et de parole.....	19
1.2.3 De la communication pré-verbale à la communication linguistique.....	20
1.2.3.1 De 12 à 18 mois : une période de transition.....	20
1.2.3.2 Productions précoces : des premiers sons aux premiers mots.....	21
2 Le professionnel de la petite enfance, un partenaire de communication pour l'enfant...	22
2.1 Accompagner l'enfant dans son développement : quel positionnement adopter ?	22
2.1.1 Spécifier le rôle et la place des professionnels de crèche	22
2.1.2 Langage adressé à l'enfant (LAE) et routines conversationnelles	23
2.2 Influence du mode de garde sur le développement de l'enfant.....	24
3 Dispositifs d'intervention précoce en crèche.....	25
3.1 Principaux programmes d'intervention précoce	25
3.2 Le programme « Parler Bambin »	26
3.2.1 Le dispositif grenoblois.....	26
3.2.2 Le dispositif nantais	27
3.2.3 Au niveau national	29
3.3 Dispositif « Parler avec les tout-petits » à Nantes.....	29
4 Problématique et hypothèses théoriques.....	30
Cadre pratique.....	32
1 Genèse du projet.....	32
1.1 Rencontres préalables.....	32

1.1.1 Avec l'équipe de la DPE de la ville de Nantes	32
1.1.2 Avec les responsables des multi-accueils	32
2 Matériel et méthode.....	32
2.1 Population.....	32
2.1.1 Présentation des terrains d'études	32
2.1.2 Présentation des participants à l'étude.....	33
2.2 Matériel.....	34
2.2.1 Choix des deux modes de recueils de données	34
2.2.2 Présentation de l'outil d'évaluation : Échelle de communication sociale précoce (ECSP, Guidetti & Tourrette, 1995).....	35
2.2.3 Élaboration du questionnaire à destination des professionnels.....	36
2.2.3.1 Phase préparatoire et rédactionnelle.....	36
2.2.3.2 Organisation générale du questionnaire.....	37
2.3 Procédure expérimentale.....	38
2.3.1 Immersion dans les multi-accueils.....	38
2.3.2 Diffusion du questionnaire à destination des professionnels.....	38
2.3.3 Passations avec l'outil ECSP	38
2.4 Éthique.....	39
3 Hypothèses opérationnelles.....	39
4 Résultats	40
4.1 Analyse des réponses au questionnaire à destination des professionnels	40

4.1.1 Informations générales sur les professionnels.....	40
4.1.1.1 Types de diplôme et parcours professionnel.....	42
4.1.1.2 Formations complémentaires.....	42
4.1.2 Connaissances de l'étape pré-linguistique.....	42
4.1.3 Pratiques professionnelles.....	45
4.2 Résultats des passations avec l'outil ECSP.....	48
4.2.1 Comparaison des niveaux optimaux moyens obtenus par les enfants.....	48
4.2.1.1 Interaction sociale.....	48
4.2.1.2 Attention conjointe.....	49
4.2.1.3 Régulation du comportement.....	50
5 Discussion	51
5.1 Rappel des hypothèses.....	51
5.2 Validation des hypothèses.....	52
5.2.1 Effet du dispositif PALTP sur les connaissances de l'étape pré-linguistique et les pratiques des professionnels.....	52
5.2.2 Effet du dispositif PALTP sur le niveau optimal des trois séries d'interaction sociale.....	52
5.2.3 Effet du dispositif PALTP sur le niveau optimal des trois séries d'attention conjointe.....	52
5.2.4 Effet du dispositif PALTP sur le niveau optimal des deux séries de régulation du comportement.....	54
5.3 Limites et biais de l'étude.....	54

5.4 Apports de l'étude.....	54
5.5 Perspectives de recherche.....	55
5.5.1 Perspectives méthodologiques.....	55
5.5.2 Perspectives orthophoniques.....	55
Conclusion.....	56
Bibliographie.....	57
Table des annexes.....	63
Annexes	64

Introduction

La communication pré-verbale constituerait l'étape pré-linguistique qui érige les fondations du langage. Selon Cuny et Giuliani (2014, p. 267), « l'habileté des jeunes enfants à utiliser ou à répondre au contact visuel et aux signaux gestuels dans les interactions sociales structure le système de communication et prépare le milieu naturel où s'ancrera le langage ». On comprend désormais pourquoi il est nécessaire de favoriser les nombreuses acquisitions précoces de l'enfant à cette période, bien avant qu'il puisse manier les mots (Kern, 2019). De plus le nouveau-né, longtemps considéré comme un être passif et dépourvu d'initiatives, dispose en réalité de compétences précoces qu'il met en œuvre pour interagir avec ses proches.

On considère que « [...] le développement de la communication ne peut avoir lieu en l'absence d'interaction sociale au sens premier du terme, à savoir en l'absence de partenaire langagier. » (Marcos et al., 2000, p. 67). Les adultes qui entourent l'enfant sont, de ce fait, de réels partenaires de communication pour lui. Les professionnels de la petite enfance, en tant qu'interlocuteurs du tout-petit, sont également d'un soutien important pour son développement communicationnel et donc langagier.

Ce rôle essentiel des professionnels est mis en avant à travers le « Parler Bambin », un dispositif d'accompagnement du développement langagier chez l'enfant proposé en crèche. Ce programme français de renforcement langagier développé à Grenoble dans les années 2000 avait pour objectif initial de lutter contre l'échec scolaire en agissant sur les compétences langagières d'enfants âgés de 18 à 30 mois (Zorman et al., 2011). Après deux ans d'expérimentation de ce dispositif à Nantes, la recherche-action menée par les chercheurs du CREN¹ a permis notamment de mettre en avant des effets positifs sur l'évolution des pratiques professionnelles (Nocus et al., 2016 ; 2018). Un accompagnement des professionnels initié lors de cette recherche est actuellement poursuivi et adapté dans deux multi-accueil de la ville de Nantes, et désormais sous l'appellation « Parler avec les tout-petits ». Plus précisément, c'est en « associant les professionnels à une analyse réflexive de leurs pratiques d'interaction et de communication », que cet accompagnement leur a permis de « s'approprier individuellement de nouvelles conduites tout à fait intéressantes pour échanger avec les enfants » (Nocus et al., 2016, p.119-120).

À travers ce travail de mémoire, nous souhaitons explorer l'effet des comportements adoptés par les professionnels de la petite enfance exerçant en crèche et qui appliquent le

¹ Centre de Recherche en Éducation de Nantes

dispositif « Parler avec les tout-petits » sur les compétences communicatives de ceux-ci. L'originalité de cette étude est double car elle s'intéresse à l'effet de ce dispositif sur des aspects communicationnels pré-verbaux et auprès d'enfants plus jeunes, ce qui n'avait pas été réalisé dans les précédentes études d'impact réalisées à Grenoble par Zorman et al (2011) et à Nantes par Nocus et al. (2016). Nous émettons l'hypothèse d'un bénéfice de l'accompagnement des professionnels de la petite enfance via le dispositif « Parler avec les tout-petits » sur le niveau de compétences communicatives des enfants de 12 à 18 mois qui y sont accueillis. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons élaboré un questionnaire à destination des professionnels, une partie d'entre eux exerçant dans deux crèches participant au dispositif « Parler avec les tout-petits » et une autre partie dans deux crèches n'y participant pas. En les interrogeant sur deux aspects inhérents à leur pratique, à savoir, leurs connaissances de l'étape pré-linguistique chez l'enfant et leurs postures professionnelles, nous avons souhaité mettre en exergue des différences entre les deux groupes. En parallèle, nous avons évalué le niveau de compétences communicatives de 20 enfants âgés de 12 à 18 mois avec l'Échelle de Communication Sociale Précoce (ECSP, Guidetti & Tourrette, 1995). L'analyse portera sur trois fonctions communicatives importantes pour le développement langagier de l'enfant que sont : l'interaction sociale (attirer l'attention sur soi dans le cadre d'échanges ludiques), l'attention conjointe (le partage d'attention avec l'autre) et la régulation du comportement (modifier son propre comportement et celui de l'autre). L'enfant peut jouer trois rôles différents au cours d'une interaction, il peut initier, maintenir ou répondre.

Une première partie théorique exposera les fondements de la communication pré-verbale. Aussi, nous déterminerons en quoi le professionnel de la petite enfance peut être considéré comme un partenaire de communication pour l'enfant. Enfin, nous nous intéresserons aux dispositifs d'intervention précoce mis en place en crèche.

Une seconde partie sera dédiée à la méthodologie que nous avons adoptée pour réaliser notre étude ainsi qu'aux résultats qui en découlent. D'une part, l'analyse des réponses au questionnaire à destination des professionnels et d'autre part, l'évaluation des capacités communicationnelles des jeunes enfants accueillis en crèche.

Nous discuterons de nos hypothèses et de nos résultats à travers une dernière partie. Les limites et apports de notre étude y seront également exposés, avant d'envisager de futures perspectives de recherche.

Cadre théorique

Les compétences de communication pré-verbale sous-tendent le phénomène d'acquisition du langage. Il convient tout d'abord de définir cette notion de communication et de préciser la teneur de son développement. Il s'agit par la suite de s'intéresser au rôle du professionnel de la petite enfance en tant que partenaire de communication pour l'enfant. Nous présenterons ensuite un dispositif d'intervention précoce mis en place récemment dans plusieurs multi-accueils en France : le dispositif « Parler Bambin ». Celui-ci a été expérimenté et évalué à Grenoble en 2013 puis à Nantes entre 2013 et 2016. Suite à ces travaux, il est actuellement utilisé dans cette ville depuis 2018 dans une version différente sous la dénomination de « Parler avec les tout-petits ».

1. Communication pré-verbale

1.1 Définition de la communication

1.1.1 Communication verbale et non verbale

1.1.1.1 Relation interpersonnelle et acte social

La communication apparaît en premier lieu comme une transmission d'informations depuis un émetteur vers un récepteur (Marc & Picard, 2015). Cependant cette définition se veut trop restreinte car elle ne témoigne pas des nombreux aspects de la communication. Mucchielli (1995) nous fait part de cette complexité dans son ouvrage sur la psychologie de la communication, « une communication porte des sens différents selon les sujets (...) et aussi selon les contextes dans lesquels communication et acteurs s'insèrent. » (p. 9). Cet auteur considère également à travers son écrit l'évaluation subjective comme garant du sens donné à la communication. De ce fait, nous pouvons distinguer trois phénomènes liés à la communication (Harding, 1983, cité par Nader-Grosbois, 2014) :

- L'effet communicatif qui est le fruit de l'association entre une action et une réaction physique des partenaires de communication. Il est corrélé à la notion de feedback qui suggère une réaction du récepteur par rapport au message ainsi que son retour vers l'émetteur.
- Le fait d'inférer une signification dans le comportement de l'autre pour pouvoir y réagir de façon adaptée.

- L'intentionnalité de communication qui permet aux partenaires d'utiliser volontairement leurs comportements comme un moyen de transmission.

L'acte de communication est un processus dynamique car il se retrouve sans cesse ajusté par la régulation mutuelle continue entre les partenaires (Fogel & Garvey, 2007). Il s'agit dès lors de considérer la communication comme un acte social. Le Grand dictionnaire de la psychologie caractérise la notion d'interaction sociale en tant que « relation interpersonnelle entre deux individus (...), chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre » (1991, cité par Marc & Picard, 2016, p.191). D'après Hobson (2007), cet engagement interpersonnel est essentiel dans le phénomène de communication, considérant ainsi la transmission d'informations comme un processus secondaire.

1.1.1.2 Formes d'expression verbales et non verbales

Nous avons appréhendé de façon globale la dimension sociale et interactive de la communication. Considérons désormais plus précisément ses diverses formes d'expression puisqu'elle constitue également un système multimodal. L'information partagée entre les partenaires de communication peut être de nature verbale ou non verbale. En cela, « le langage n'est donc qu'un aspect, mais non le moindre, de la communication » (Guidetti & Tourette, 2018, p.145). Concernant les signaux non-verbaux, les interlocuteurs peuvent les repérer directement et ainsi les comprendre de façon plus immédiate que le message verbal (Amado & Guittet, 2017).

Selon Corraze (1980, cité par Nader-Grosbois, 2014, p.169) les communications non verbales correspondent « à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques, naturelles ou artificielles, voire à des organisations d'objets, à des rapports de distance entre les individus, grâce auxquels une information est émise ». On distingue les communications non verbales ayant une valeur de signe linguistique comme peuvent l'être les langues gestuelles pour les personnes atteintes de surdité. Dans ce cas, les gestes forment une langue à part entière. Les communications non verbales régulatrices structurent le dialogue et peuvent maintenir l'interaction (le regard pour manifester son attention ou le fait de lever sa main pour stopper l'échange). Bien que le visage soit considéré comme une surface privilégiée pour transmettre des émotions, cela peut également être assuré par d'autres mouvements du corps (serrer ses poings pour exprimer une colère par exemple). De plus, la distance physique ou le comportement proxémique comme facteurs de communication à valeur émotionnelle témoignent du rapport qu'entretiennent les partenaires entre eux. Par

exemple, si l'on s'adresse à une personne qui partage nos idées ou qui a le même statut social, on aura davantage tendance à s'approcher d'elle. Puis, il convient de préciser que certaines communications non verbales sont liées au contenu verbal et elles accentuent l'énoncé ou le nuancent, elles correspondent alors au paraverbal (intensité vocale, hauteur tonale...).

1.1.2 Communication pré-verbale

D'après Devouche, Dominguez et Apter (2018), la communication est « centrale dans la vie du bébé, parce qu'elle est l'essence même de ce qui fait du bébé une personne dès le commencement et une personne en devenir à la fois »². En effet, et grâce à l'utilisation de moyens pré-linguistiques, le très jeune enfant est capable de communiquer avec son entourage avant de pouvoir s'exprimer par le biais des mots. Cette communication pré-verbale (de type non verbale) est définie comme « une communication polysensorielle car fondée sur la voix, le regard, le toucher, les attitudes corporelles, les mimiques... » (Brin, Courrier, Lederlé & Masy, 2011, p.58). Selon Bruner (2012, p. 61), « ce sont habituellement des formes initialement primitives ou « naturelles » qui se sont lentement transformées en se socialisant au cours des échanges. ». Dès lors, ces manifestations pré-verbales spontanées évoluent à travers des séquences interactives entre l'enfant et l'adulte.

D'après Danon-Boileau (2018), ces échanges précoces s'établissent autour de trois modes successifs de communication. Les mimiques et les regards présents dès la naissance permettent la communication d'émotions entre le bébé et sa mère. Puis, lorsque l'enfant devient capable d'associer des significations à ses gestes, cela marque le début d'une communication plus intentionnelle. Vers 1 an, le tout-petit ajoutera des mots aux gestes, ce qui correspond au début de la communication orale. Pour Camaioni et Aureli (2002, p.261), « la communication et le développement du langage peuvent être conceptualisés comme un processus continu impliquant, premièrement, une transition de la communication pré-intentionnelle vers une communication intentionnelle (...) ». Bates et al. (1975, cités par Nader-Grosbois, 2014) déterminent trois stades au sein de cette période pré-linguistique qui sont acquis progressivement par le tout-petit :

- Au stade perlocutoire ou pré-intentionnel, l'enfant comprend que ses actions ont un effet sur son partenaire mais il ne peut pas encore s'adapter aux réactions de ce dernier.

² Devouche, Dominguez et Apter (2018) (numéro de page non indiqué dans l'ouvrage)

- Au stade illocutoire, l'enfant adopte un comportement de communication sur un mode intentionnel, dans le but d'engendrer des réactions chez son partenaire.
- Au stade locutoire, l'enfant privilégie la communication verbale plutôt que des moyens de communication non verbaux.

1.2 Développement de la capacité à communiquer : percevoir, explorer et interagir

Les bébés évoluent dans un environnement riche en stimulations variées, et cela débute bien avant leur naissance. De ce fait, les prémices de la communication s'enracinent dès la période fœtale. Au creux du ventre de leur mère, les tout-petits disposent de capacités sensorielles, notamment auditives et visuelles, qui leur permettent de percevoir et de s'ajuster aux signaux extérieurs. Puis dès leur naissance, les compétences sociales à la communication, telles que le regard, l'imitation, l'attention conjointe, le pointage et le tour de rôle émergent progressivement. C'est particulièrement entre 12 et 18 mois que la communication de l'enfant se complexifie pour peu à peu laisser place aux premiers mots.

1.2.1 Prémices de la communication

1.2.1.1 La vie fœtale, terreau des acquisitions néonatales

Durant la période prénatale, les différents organes sensoriels du bébé se mettent en place et entrent progressivement en fonction. L'appareil auditif du fœtus devient opérationnel à partir de la vingt-cinquième semaine de gestation, bien avant la vision qui se développe plus tardivement.

Les études portant sur la capacité du fœtus à entendre ont permis de révéler les compétences sensorielles dont dispose le nouveau-né (Guidetti & Tourrette, 2018). En effet, avant de venir au monde, « le bébé est en mesure de percevoir non seulement les bruits physiologiques émis par le corps de sa mère, mais aussi certains bruits du monde environnant, dont la parole humaine » (Florin, 2016, p. 27). Plus spécifiquement, « le fœtus apprendrait déjà à reconnaître la mélodie et les rythmes de sa langue maternelle » (Kern 2019, p.54) et il aurait une préférence pour les sons issus de cette dernière (Moon et al., 1993). De ce fait, quelques jours après leur naissance, les tout-petits sont capables de discriminer les particularités de la langue parlée par leur mère (Lecanuet et al, 2004). Il est donc admis que le fœtus mémorise les différents sons perçus à travers le ventre de la mère. Ce que Florin (2018) caractérise de « continuité transnatale » favorise le développement des interactions et l'établissement des relations sociales. De plus cette capacité précoce, qui permet notamment aux nouveaux-nés de

repérer les intonations de la voix, joue également un rôle dans la production orale postnatale. Si nous nous intéressons aux cris des bébés allemands, le constat est tel que leur contour mélodique est différent de celui des bébés français (Mampe et al., 2009, cités par Provasi, 2015). Cela signifie que la mélodie du cri d'un enfant dépendrait des caractéristiques intonatives de sa langue maternelle.

Plus généralement, nous pouvons admettre que le fœtus baigne dans un milieu riche en stimulations multisensorielles (vestibulaires, sonores, olfactives, tactiles ou gustatives) et qu'il peut produire des réactions différenciées. Une étude récente (Marx & Nagy, 2015), qui porte sur les réponses comportementales du fœtus à la voix et au toucher abdominal de sa mère, montre qu'il déclenche plus de mouvements de bras, de tête et de bouche lors du toucher de l'abdomen. La période fœtale apparaît alors comme étant très importante pour la sensibilisation des bébés aux stimulations rythmiques de leur environnement et pour les préparer à interagir. Ces ajustements sous-tendent ce que l'on qualifie de « synchronie interactionnelle » entre les mouvements de l'enfant et la parole de l'adulte (Condon & Sander, 1974 ; Robin et al., 1995).

1.2.1.2 Synchronisations sensori-motrices

Afin de communiquer avec autrui et comme vu précédemment, il est impératif de s'ajuster aux comportements de l'autre. Ainsi, « l'enfant doit non seulement percevoir les stimulations rythmiques de son environnement (provenant de sa mère ou de toute autre source de stimulations) mais aussi produire ses propres stimulations rythmiques et les synchroniser à ces stimulations externes, c'est-à-dire anticiper leurs arrivées pour répondre au bon moment » (Provasi, 2015, p.50). La synchronisation correspond à « la réalisation de deux mouvements, deux actions, dans le même temps » (Brin, Courrier, Lederlé et Masy, 2011, p. 266). À travers leur revue de littérature qui concerne la perception, la production et la synchronisation rythmique dans la période néonatale, Provasi, Anderson et Barbu-Roth (2014) font le point sur la capacité du nourrisson à adapter son comportement en réponse à une stimulation rythmique externe. Ces trois auteurs se sont concentrés sur les comportements de succion non-nutritive, de marche primitive et sur les pleurs des bébés. Ils indiquent que cette capacité d'adaptation est présente chez les nouveaux-nés dans le cas où la stimulation rythmique externe est un peu plus rapide que leur tempo moteur spontané. Les tout-petits sont alors capables de coordonner leurs gestes mais également leurs vocalisations aux rythmes extérieurs, et cela dès leur naissance (Provasi, 2015).

1.2.1.3 Motivation sociale précoce et intersubjectivité primaire

L'observation des bébés, initiée notamment par le pédiatre Brazelton dans les années 1950, a permis de décrypter les liens d'attachement qui s'établissent dès la naissance entre l'enfant et ses parents. Comme le souligne Gratier (2018), c'est la motivation sociale des tout-petits qui les guide vers certains apprentissages, leur permettant également de s'engager dans des activités plus élaborées avec leur entourage. Elle est sous-tendue par l'intersubjectivité primaire, ce que Guedeney (2014, p.56) définit comme « la capacité à se penser comme un individu et à progressivement prendre en compte le monde mental de l'autre (...) ». Selon Trevarthen et Aitken (2003, p. 312), « le nourrisson naît avec une conscience réceptive aux états subjectifs des autres personnes, et cherche à interagir avec eux ». Ils soulignent ainsi l'importance de cette capacité innée pour la compréhension de l'établissement des liens préverbaux. Dès lors, le tout-petit viendrait au monde avec un désir de communiquer qui s'exprime à travers une appréhension d'affects partagés.

1.2.1.4 Une émotion partagée

Pour entrer dans le langage, et d'après Golse (2014), le bébé a nécessairement besoin de ressentir l'émotion qui s'en dégage. C'est pourquoi le tout-petit montre très rapidement une sensibilité particulière à la mélodie des sons du langage que l'on qualifie de prosodie. En exposant des bébés américains à leur langue maternelle, mais également à d'autres langues (le japonais, l'allemand et l'italien), Fernald et al. (1989) ont remarqué qu'ils produisaient des réponses différentes selon l'accentuation présente dans la langue à laquelle ils sont exposés. Ainsi, cette expérience montre que les contours prosodiques de la parole peuvent agir sur les états émotionnels des tout-petits mais aussi sur leurs comportements. Gratier et Devouche (2011), en analysant l'imitation et la répétition prosodique chez des nourrissons âgés de trois mois, révèlent quant à eux l'importance de cette émotion véhiculée à travers la musicalité de la parole. Au cours d'une interaction, c'est l'émotion diffusée par la mélodie de la parole de la mère qui pousse le bébé à imiter des sons.

1.2.2 Compétences socles à la communication

On observe très tôt chez l'enfant des premières formes de communication. Ces habiletés non verbales, ou compétences socles, apparaissent précocement et évoluent conjointement. Étant donné la pluralité de points de vue des auteurs, nous avons fait le choix de développer les cinq compétences-socles principales que sont le regard, l'imitation, l'attention conjointe, le pointage et le tour de rôle.

1.2.2.1 Regard et dialogue visuel

Les liens affectifs et la temporalité des échanges se développent conjointement au regard car il donne accès aux états émotionnels de l'autre (De Boysson-Bardies, 1996). Le contact visuel apparaît alors comme le canal privilégié par l'enfant dès la naissance. Selon Guidetti et Tourrette (2018, p.73), « Le système visuel du nouveau-né se développe très rapidement sous l'effet conjugué de la maturation et de l'exercice (...) ».

C'est au bout de quelques semaines de vie que la poursuite visuelle est présente chez le nouveau-né, il peut alors suivre du regard les objets présents autour de lui. Par ailleurs, il porte une attention toute particulière aux visages humains (Florin, 2018). Les travaux de Brunstein et Tiellet Nunes (2003) ont permis de montrer l'importance de l'attention visuelle dans les interactions précoces. A travers ces échanges, « le nourrisson, en fixant l'adulte du regard, incite ce dernier à rester à proximité, à engager, répondre ou prolonger la communication instaurée. » (Nader-Grosbois, 2014, p. 170). C'est grâce à ces échanges oculaires que « l'histoire conversationnelle » entre l'enfant et ses proches va pouvoir s'enrichir (Martel et Leroy-Collombel, 2010).

1.2.2.2 Imitation néonatale

L'imitation néonatale est un phénomène largement controversé, notamment lorsqu'il s'agit de déterminer la nature des processus qui en découlent (Guidetti & Tourrette, 2018). Il semblerait que le tout-petit puisse reproduire les mouvements du visage, notamment de la bouche avec protrusion de la langue, de son partenaire adulte en face à face (Meltzoff & Moore, 2005). Tout en tenant compte de cela, des auteurs comme Mehler et Dupoux (2006, cités par Guidetti & Tourrette, 2018) s'interrogent sur l'imitation en tant qu'acte réflexe et instinctif.

Uzgiris (1981, cité par Petit & Pascalis, 2009) considère qu'en grandissant, la motivation du tout-petit à imiter va évoluer pour assurer une fonction cognitive et sociale. En effet, De Boysson-Bardies (1996) précise que c'est particulièrement lors des échanges privilégiés avec sa mère que le tout-petit développe ses capacités d'imitation. Dès lors, le fait d'imiter l'adulte permettrait aux enfants d'entrer en contact avec eux et de maintenir l'échange. Vers l'âge de 8 mois, ces conduites se spécifient pour devenir plus complexes, ce qui correspond au stade sensori-moteur décrit par Piaget (Kern, 2019). Les bébés peuvent alors imiter instantanément ou de façon différée (Toth et al., 2006). Pour Meltzoff (2002, p.35), « cette sensibilité aux actions humaines et l'aptitude à établir des équivalences entre soi et l'autre sont un levier pour appréhender les débuts de la compréhension sociale. ». C'est véritablement

pour cela que l'imitation contribue au développement de l'attention conjointe et de l'intersubjectivité, nécessaires à la mise en place des relations sociales (Toth et al., 2006).

1.2.2.3 D'une attention mutuelle à une attention conjointe

Durant ses premiers mois de vie, le bébé découvre son environnement par le biais des différentes interactions sociales qui s'offrent à lui. Puis peu à peu, il s'ouvre au monde en s'intéressant davantage aux objets qui l'entourent. L'intersubjectivité secondaire correspond à cette période de transition entre une attention mutuelle et une attention partagée, puis conjointe (cf. Figure 1). Dès lors, le tout-petit et son partenaire regardent le même objet et c'est cet intérêt commun qui constitue l'attention conjointe. Si on la décrit plus justement : « elle commence par un engagement visuel mutuel entre deux personnes ; puis un des regards glisse vers un objet d'intérêt et est suivi par le regard du partenaire de l'interaction » (Aubineau et al., 2015, p.144). À l'âge de 12 mois, une grande partie des enfants tout-venant disposent de tous les aspects de l'attention conjointe (Toth et al., 2006). Elle constitue dès lors une communication pré-verbale. C'est à travers ces échanges impliquant des objets, qui sont au cœur de l'attention conjointe, que naît chez l'enfant une intention de communication (Guidetti et Tourrette, 2018). D'après Aubineau et al. (2015, p.143), cette capacité est considérée comme « le précurseur du pointage, de l'intentionnalité, du langage ». Afin de démontrer ces liens, des chercheurs ont étudié depuis plusieurs années le rapport entre les mécanismes communicatifs pré-verbaux de la petite enfance et l'apparition du langage (Tourrette, 2014). Des outils comme L'Échelle de Communication Sociale Précoce ou ECSP (Guidetti & Tourrette, 1995) ont été développés dans ce but. Dès lors, l'attention conjointe apparaît comme l'une des fonctions du développement socio-communicatif évaluée à travers ce test, tout comme l'interaction sociale et la régulation du comportement.

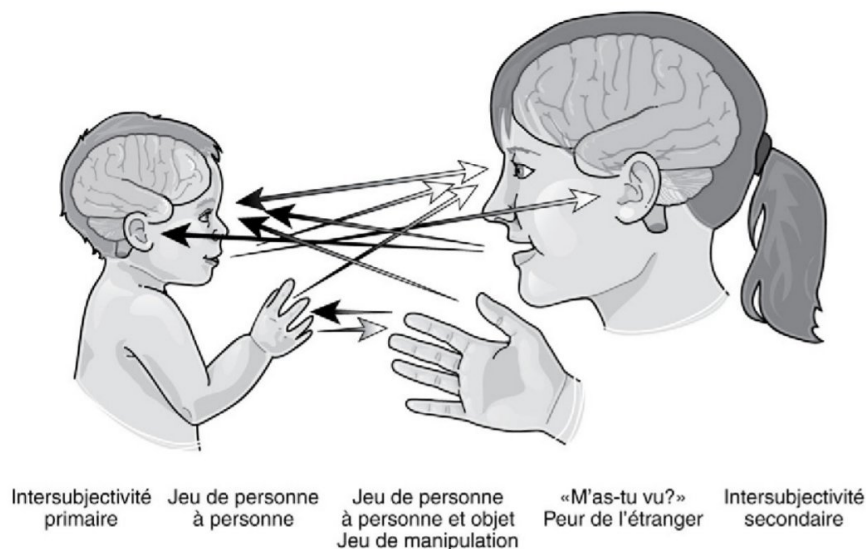


Figure 1 : Le développement de l'intersubjectivité (Guedeney, 2014)

1.2.2.4 Pointage gestuel

Dans la continuité de cette attention conjointe, l'entrée dans la communication référentielle est marquée par l'apparition du pointage chez l'enfant (Colletta & Batista, 2011). Cette capacité émerge vers l'âge de 10 mois et correspond au « geste que fait l'enfant dans une situation d'attention conjointe entre sa mère et lui, en tendant sa main vers l'objet pour signaler son intérêt » (Brin, Courier, Lederlé & Masy, 2011, p. 216). On distingue deux types de pointages gestuels, grâce auxquels les enfants vont isoler un objet spécifique de leur environnement. D'une part, ils utilisent les gestes impératifs ou « proto-impératifs » en direction d'un objet éloigné qu'ils désirent afin de réaliser une demande. Dans cette situation, l'adulte est considéré comme un moyen pour parvenir à un but (Guidetti & Tourrette, 2018 ; Bastier, 2019). D'autre part, les gestes déclaratifs ou « proto-déclaratifs » ont pour but d'orienter l'attention du partenaire vers un objet et ainsi lui signaler son existence, ce qui entraîne un partage d'intérêts visuel, verbal et émotionnel (Kern, 2019 ; Bastier, 2019). Dès lors, l'enfant démontre une intention de communication avec son partenaire (Guidetti & Tourrette, 2018). C'est en cela que, d'après Danon-Boileau (2002), le pointage est considéré comme un moyen de communication au commencement de la parole car ces gestes déictiques prédisent l'apparition du langage oral (Goldin-Meadow, 2010). Le tout-petit, en associant ce pointage gestuel à des vocalises, va enrichir son vocabulaire et ainsi développer son langage plus précocement (Bastier, 2019).

1.2.2.5 Tours de rôle et de parole

D'après Bastier (2019), le tour de rôle correspond à une alternance d'actions qui peuvent être vocales (gazouillis), gestuelles (lancer de dé au cours d'un jeu) ou verbales (conversation). Il émerge chez l'enfant au moment où il s'inscrit dans des échanges de vocalises avec ses

parents, vers 3-4 mois, et que les pauses dans le discours leur permettent de s'écouter l'un et l'autre (Bastier, 2019). Si les prémices de cette compétence sont visibles dans les activités routinières avec le tout-petit (Kern, 2019), l'alternance n'est maîtrisée qu'entre 7 et 9 mois dans la communication pré-verbale (Hupet, 2007). Elle permet ensuite à l'enfant de s'ancrer dans les interactions conversationnelles car elles sont justement basées sur les actions réciproques des partenaires. De plus, la participation aux conversations nécessite de faire appel aux connaissances langagières, en plus de considérer les « règles » inhérentes à l'interaction, ce qui représente un réel défi pour l'enfant (Veneziano, 2000).

1.2.3 De la communication pré-verbale à la communication linguistique

1.2.3.1 De 12 à 18 mois : une période de transition

Afin que l'enfant parvienne à maîtriser le langage, la communication pré-verbale doit évoluer en une communication plus conventionnelle (Guidetti & Tourrette, 2018). Comme le précise Nader-Grosbois (2014, p. 173), entre 12 et 18 mois « les gestes produits sont significatifs, même lorsqu'ils apparaissent en dehors du contexte, ils deviennent des gestes conventionnels à part entière [...] ». À travers son ouvrage sur le développement du langage chez le jeune enfant, Kern (2019) propose plusieurs repères développementaux des compétences communicatives du tout-petit, de sa naissance jusqu'à ses 4 ans. Nous nous sommes focalisés sur la période de 12 à 16 mois, correspondant approximativement à la tranche d'âge étudiée dans ce travail de recherche. Une partie de cette frise développementale est présentée ci-dessous (cf. Tableau 1).

En réception, l'enfant se focalise sur ce qui est nouveau dans une interaction, il comprend des sollicitations directes et repère des relations sociales stables. Concernant les productions de l'enfant, elles sont surtout reliées à des moments précis qui marquent le quotidien et les actes de langage sont très variables (plus de la moitié d'entre eux ne sont pas compréhensibles). De plus, le tout-petit utilise le hochement de tête lorsqu'il souhaite montrer son accord de façon non verbal. On note également l'importance du suivi du regard chez l'enfant, à la fois en réception et en production, ce qui lui permet de coordonner ses actes et d'associer des mots à des référents. Outre l'usage des gestes qui se maintient, cette période marque l'apparition des premiers mots ou « patterns vocaux » qui sont porteurs de sens (Nader-Grosbois, 2014).

	PERCEPTION-RECEPTION	EMISSION-PRODUCTION
12 à 16 mois	- Réceptif à ce qui est nouveau dans une interaction - Réactivité sociale en lien avec des mots associés à des référents par le suivi du regard, les gestes et l'action engagée par l'enfant - Compréhension de demandes directes - Repérage de relations sociales stables	- Productions récurrentes en relation avec des situations précises, ancrées dans les routines du quotidien - Grande variabilité des actes de langage produits dont 66% non interprétables, avec un pic de l'activité imitative (à 14 mois) - Hochement de tête pour signifier un acquiescement non verbal - Suivi du regard sur des référents pertinents

Tableau 1. Repères chronologiques du développement communicationnel de l'enfant de 12 à 16 mois (Kern, 2019)

1.2.3.2 Productions précoces : des premiers sons aux premiers mots

Les premières manifestations du tout-petit sont essentiellement de type émotionnel. Il s'exprime d'abord par des cris, des sourires ou des pleurs (Nader-Grosbois, 2014). Son entourage interprète ses expressions et y réagit, ce qui va le rassurer et l'encourager à réitérer ses expériences. Le nouveau-né est également capable à son tour de répondre à de nombreuses sollicitations puisque, comme vu précédemment, la maturation précoce de ses organes sensoriels lui permet une perception visuelle et auditive. Cependant, et d'après Kail (2015, p. 28), « au cours des deux premiers mois, la production vocale du nourrisson est totalement contrainte par le niveau de développement de son tractus vocal et de ses états physiologiques ». Dès lors, c'est grâce à la mise en place progressive de son appareil phonatoire qu'il pourra produire un plus large panel de sons. Le nouveau-né gazouille puis contrôle davantage son articulation aux environs de ses 5 mois, ce qui lui permet d'accéder aux premières combinaisons de sons. Durant cette période, « sa production vocale est une sorte de jeu indifférencié obtenu avec les mouvements de la bouche, de la langue et le plaisir suscité par les sons produits » (Danon-Boileau, 2018, p.18).

Les bébés commencent à babiller entre 6 et 9 mois. Le babillage correspond à « (...) des syllabes organisées selon l'opposition entre la contraction du tractus vocal (trait articulatoire de la consonne) et l'ouverture du tractus vocal (trait articulatoire de la voyelle) » (Brin, Courier, Lederlé & Masy, 2011, p. 35). Ces séquences consonne-voyelle sont répétées sous la forme « ba ba ba ». Puis ces suites syllabiques sont de plus en plus variées et elles s'affinent progressivement. Entre 7 et 10 mois environ, les productions du nourrisson s'inscrivent dans ce qui correspond au babillage canonique. Cette étape représente également pour l'enfant une

occasion d'expérimenter ses capacités phonatoires. Puis, de 12 à 18 mois environ, les premiers mots du bébé apparaissent.

2 Le professionnel de la petite enfance, un partenaire de communication pour l'enfant

Comme nous avons pu le voir précédemment, le bébé communique grâce aux relations qui se mettent en place avec ses proches. En cela, nous ne pouvons considérer le développement communicationnel et langagier de l'enfant sans tenir compte de son environnement social, au sein duquel il évolue. Le milieu extra-familial du tout-petit doit donc également bénéficier d'un intérêt tout particulier. Nous constatons dès lors que « les crèches et haltes-garderies accueillent 23 % des enfants de moins de 3 ans au moins une fois dans la semaine, fin 2013, en France métropolitaine » (DREES, 2017, p.1). Ainsi, compte tenu du nombre important de très jeunes enfants présents dans ces structures collectives, les professionnels de la petite enfance ont un rôle à jouer dans l'accompagnement du développement des tout-petits. Concernant la sphère communicationnelle, ils veillent entre autres à adopter une posture propice aux échanges. De plus, il semblerait que le mode de garde de l'enfant ait une influence sur son développement social et cognitif (Burger, 2010 ; Florin, 2004).

2.1 Accompagner l'enfant dans son développement : quel positionnement adopter ?

2.1.1 Spécifier le rôle et la place des professionnels de crèche

Comme le souligne Florin (2016, p. 61), « (...) le bébé va très vite reconnaître les adultes comme partenaires privilégiés : ils vont l'aider dans son développement, sa compréhension du monde et l'expression de sa personnalité ». De plus, Gratier (2018) souligne l'importance du soutien et de l'attention offerte par les adultes, grâce auxquels la motivation sociale de l'enfant pourra éclore. À travers leur recherche sur la socialisation du tout-petit, Rouyer et Beaumatin (2002) portent une attention toute particulière au rôle et à la fonction des accueillantes en crèche. Pour cela, un questionnaire concernant « les valeurs et les représentations des pratiques éducatives parentales et institutionnelles » (Rouyer & Beaumatin, 2002, p. 287) a été transmis à 359 couples d'accueillantes et de mères dans trois types de crèches (parentale, familiale et collective). Il contient 17 items qui se divisent en deux groupes : le premier aborde la position professionnelle de l'accueillante au regard de l'enfant puis de la mère et l'autre concerne la

posture professionnelle et maternelle. Pour chaque item, le répondant doit se situer sur une échelle de 1 à 6 (avec 1 correspondant à « pas du tout d'accord » et 6 à « totalement d'accord »). Les résultats démontrent des différences non négligeables entre leurs points de vue. Par exemple, la majorité des accueillantes exerçant en crèche parentale, collective ou familiale sont en accord avec l'item : « l'accueillante aide à la séparation », alors que la plupart des mères répondent négativement. En effet, le rôle du professionnel exerçant auprès des jeunes enfants peut être confus et donc difficile à définir. La notion de « coéducation » employée par Moisset (2009, cité par Bardou, 2015) étaye « l'idée d'une participation égale, ou du moins sans relation de hiérarchie, des parents et des professionnels à l'éducation d'un enfant, et ce, depuis des places différenciées ».

D'après Sens (2009, p.48) « il s'agit, pour les professionnels en responsabilité d'accueillir et de s'occuper des jeunes enfants, de développer des actions qui contribuent à leur éveil, à leur bien-être psychique et à leur développement global (psychomoteur, affectif et relationnel) ». De plus, si la crèche est considérée comme un lieu d'accueil collectif, le respect de la singularité de chaque enfant reste tout de même une priorité. Pour cela, les équipes de professionnels doivent à la fois « acquérir des connaissances approfondies sur le jeune enfant, sur les différentes étapes de son développement psychomoteur et affectif » mais également « réfléchir à la façon dont les adultes peuvent accompagner un enfant, le reconnaître dans ses potentialités et en favoriser l'émergence, développer son sentiment de compétence, tout en évitant des sollicitations trop précoces » (Simon-Bogaers & Rasse, 2006, p.113). Pour exercer auprès de très jeunes enfants, nous reconnaissons alors l'intérêt d'une complémentarité entre des appuis théoriques et une posture professionnelle qui puisse accompagner le tout-petit dans son développement. Un travail de réflexion réalisé avec les professionnels exerçant dans les lieux d'accueil petite enfance est d'ailleurs explicité à travers un rapport remis au Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes (Giampino, 2016). L'objectif de cette démarche est la prise de conscience des attitudes adoptées au quotidien tout en étant vigilant à la manière de s'adresser aux enfants. En ce sens, les professionnels vont mesurer la nécessité d'adapter leurs pratiques, ce qui les amènera à favoriser l'entrée des tout-petits dans le langage.

2.1.2 Langage adressé à l'enfant (LAE) et les routines interactionnelles

Ce sont dans un premier temps les échanges interactifs du bébé avec sa mère à travers un contexte particulier qui assurent la liaison entre la période pré-verbale et verbale future. Face au tout-petit, l'adulte enrichit un système de support à l'acquisition du langage (ou LASS) par des formats, des scénarios familiers ou des routines. L'enfant va alors centrer toute son attention sur

les éléments changeants de la situation, ce qui lui permettra de construire et d'interpréter l'intention de communication. D'après Libertiny (2018, p.88) « les situations mettant adulte et enfant en présence forment la base de l'apprentissage de l'ajustement mutuel et de la coopération (...) ». Ce sont donc à travers les interactions avec leur entourage que les jeunes enfants développent des compétences communicationnelles non-verbales nécessaires au développement du langage.

Le langage adressé à l'enfant, ou LAE, fait référence aux modifications présentes dans la parole des adultes lorsqu'ils s'adressent aux enfants. Les particularités du LAE se retrouvent dans son contenu mais aussi dans la forme acoustique du discours (Dominguez, 2017). Les tout-petits sont d'autant plus attentifs à un adulte qui utilise le langage adressé à l'enfant plutôt que le langage adressé à l'adulte (Werker & McLeod, 1989). De plus, le traitement de la parole par le bébé peut être facilité grâce aux variations prosodiques (Fernald & Mazzie, 1991).

L'étaiyage est décrit par Bruner (2012) comme le fait d'agir de la façon la plus adaptée possible avec les enfants à travers une activité située dans la zone proximale de développement. Ce concept vygotkien qu'est la zone proximale de développement représente l'espace entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire aidé d'un adulte. Les étayages dont il est question peuvent consister en des attitudes facilitatrices telles que le feed-back ou encore la reformulation.

2.2 Influence du mode de garde sur le développement de l'enfant

À travers leur recherche, Marcos et al. (2000) ont comparé les conduites langagières de trois groupes d'enfants âgés de deux ans et bénéficiant de modes de garde différents. Une partie d'entre eux sont accueillis en crèche, certains sont gardés par une assistante maternelle et d'autres sont élevés essentiellement par leur mère. Des indices structuraux, tels que la richesse du vocabulaire et de la syntaxe, en plus des indices fonctionnels du langage comme la participation active au dialogue et le maintien du thème de la conversation ont été mesurés. Les principaux résultats de cette étude démontrent une aisance pour introduire un nouveau thème dans la conversation, une autonomie et une prise d'initiatives majeures chez les enfants fréquentant une crèche. Le mode d'accueil aurait alors une influence, notamment sur certains aspects fonctionnels du langage de l'enfant (Martinaud-Thébaudin, 2004).

3 Dispositifs d'intervention précoce en crèche

Bien que le phénomène d'émergence du langage et de la communication ne cesse de nous captiver, les différences interindividuelles qui en découlent restent tout de même à l'origine de nombreuses inquiétudes. C'est pourquoi nous nous intéressons désormais à un dispositif de prévention de potentielles difficultés langagières des jeunes enfants et mis en place en France dans les années 2000 au sein de plusieurs crèches : le « Parler Bambin » (PB). Afin de mieux appréhender ses fondements, arrêtons-nous sur des programmes construits dans la même veine de l'autre côté de l'Atlantique, essentiellement aux États-Unis. Le contexte de l'étude initiée à Grenoble sera ensuite présenté et mis en lumière par les principaux résultats de la recherche-action menée à Nantes par une équipe de chercheurs du laboratoire CREN. Nous exposerons également une initiative nationale pluridisciplinaire qui en découle, avec la mise en place d'une formation spécifique des professionnels de crèche. Nous terminerons cette partie en précisant ce qu'implique dorénavant la nouvelle dénomination « Parler avec les tout-petits » (PALTP) dans les multi-accueils nantais.

3.1 Principaux programmes d'intervention précoce

Tout comme le programme de prévention de l'illettrisme et de l'échec scolaire « P.a.r.l.e.r³ », le dispositif « Parler Bambin » (PB) a pour objectif de favoriser les acquisitions précoces et ainsi prévenir les difficultés qui seraient liées à l'environnement social de certains enfants. Cependant, et plus particulièrement en contexte pré-scolaire, « compenser les limites de la stimulation offerte au sein de la famille représente un défi considérable » (Vuattoux, 2014, p.5). C'est notamment à travers l'ouvrage de Ben Soussan et Rayna (2018) que l'on peut prendre la mesure des nombreux enjeux et contradictions qui demeurent sur ce type de programme. Certains d'entre eux, initiés pour la plupart aux États-Unis et d'après Florin (2020, p.170) dans « une perspective pédagogique compensatoire » ont inspiré le projet PB. En effet, ces dispositifs se basent sur « l'utilisation de techniques d'incitation ou d'enseignement implicite par les professionnels, en ciblant des enfants de milieux socialement défavorisés et/ou ayant un retard de langage en compréhension et en production. » (Nocus et al., 2016, p.114-115). A la fin des années 60, des chercheurs de l'Université de Caroline du Nord ont mis au point le programme *Carolina Abecedarian*, qui reste sans doute le plus cité de tous.

³ Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir

L'objectif de ce dispositif étant de prévenir les retards développementaux repérés chez des enfants issus de familles défavorisées. Il est centré sur une intervention éducative intensive et de longue durée basée sur le jeu et particulièrement sur le développement langagier. Cent onze enfants, répartis en un groupe expérimental et un groupe contrôle, sont suivis sur plusieurs dizaines d'années.

Durant cette même période, le programme Perry Preschool a été développé au Michigan. Il s'adressait à une population afro-américaine, plus précisément à des enfants âgés de 3 à 5 ans et leurs parents, issue de milieux défavorisés. Ce projet éducatif centré sur l'enfant avec soutien de l'adulte a été mené autour d'activités linguistiques et de lecture notamment. Les participants étaient suivis jusqu'à leurs 40 ans et l'implication des parents était majeure. Les effets de ce programme ont été mesurés sur le constat du devenir de ces enfants, tant sur le plan intellectuel et scolaire que professionnel. Si les résultats de ces deux études ont montré un bénéfice pour le groupe expérimental, on relève tout de même des limites méthodologiques (Nocus et al., 2016). De plus, Florin (2020, p.171) souligne « une forte mobilisation et une grande implication des éducateurs pendant les programmes, ce qui rend leur généralisation difficile ».

3.2 Le programme « Parler Bambin »

3.2.1 Le dispositif grenoblois

Dans les années 2000, un programme français de renforcement langagier s'est développé à l'initiative de Michel Zorman, médecin de santé publique et son équipe, au sein du Laboratoire CogniSciences (IUFM de Grenoble). À l'origine du dispositif « Parler Bambin », un constat : le niveau de développement langagier d'un enfant est un indicateur pour prédire son futur niveau scolaire (Ben Soussan & Rayna, 2018). L'objectif principal était alors de pouvoir « (...) améliorer significativement l'acquisition des compétences langagières d'enfants entre 18 à 30 mois afin de réduire les risques d'échec scolaire des parleurs tardifs et/ou des enfants des familles populaires habitant des zones à forte densité de population défavorisée et/ou précarisée » (Zorman et al., 2011, p.3). Ce programme s'inscrit dans une perspective interactionniste, le « bain de langage » étant alors considéré comme une notion centrale dans le processus d'acquisition du langage.

Afin de favoriser les interactions langagières au quotidien, tous les personnels de crèche ont bénéficié d'une formation à la fois théorique et pratique avec pour ligne de conduite : parler avec l'enfant et non pas à l'enfant. Des techniques spécifiques ont été mises en avant, comme celle qui consiste à ne pas devancer les demandes des enfants mais plutôt leur offrir de

nombreuses occasions pour échanger. Les enfants sont également répartis par petits groupes en fonction de leur niveau langagier et les « petits parleurs » participent en priorité à des ateliers de langage. Deux à trois fois par semaine, ils se réunissent autour d'imagiers ou de jeux spécifiques, l'objectif étant qu'ils développent leur compétence langagière. Les techniques utilisées par l'adulte consistent « à obtenir l'attention de l'enfant, à l'inciter à nommer les éléments d'une image, d'un jeu, et à l'encourager à la parole en lui posant des questions ouvertes » (Zorman et al., 2011, p.3). Ce projet implique également une collaboration avec les parents qui sont alors conviés à des réunions et à des rencontres individuelles. Leur rôle étant de mener, le plus souvent possible, quinze minutes de lecture interactive avec leur enfant.

L'évaluation du dispositif PB à Grenoble s'est déroulée pendant six mois dans deux crèches situées dans des zones urbaines sensibles de la ville. Dès lors, 35 enfants ont été comparés à 30 autres enfants accueillis dans des crèches ne mettant pas en place ce programme et constituant ainsi le groupe contrôle (Nocus et al., 2018). Ils ont été évalués de façon similaire avant et après le programme PB, en pré-test et en post-test. L'échelle de développement psychomoteur de la première enfance Brunet-Lézine (2001) et l'Inventaire du développement de l'enfant ont été utilisés afin de mesurer le développement global des enfants. De plus, l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) de Kern et Gayraud (2005) a permis de réaliser une évaluation du langage théorique (Kern et al., 2018). Enfin, une évaluation de la production langagière a consisté en une analyse des productions verbales au cours d'un jeu. Les résultats révèlent « [...] des différences significatives au post-test, en faveur du groupe expérimental, dans les performances verbales, mais pas dans les autres aspects du développement » (Nocus et al., 2016, p. 118). D'après Zorman et al. (2011), tous les enfants du groupe expérimental ont progressé au niveau langagier. Cependant, plusieurs limites sont à noter : la taille réduite de l'échantillon ainsi qu'une variabilité interindividuelle, la courte durée de l'expérimentation ou encore le fait qu'il n'y ait pas eu de suivi longitudinal des enfants (Nocus et al., 2016).

3.2.2 Le dispositif nantais

Après avoir été positivement évalué à Grenoble, le dispositif « Parler Bambin » s'est étendu dans d'autres villes françaises. À Nantes, la Direction de la petite enfance de la Ville et plusieurs chercheurs du CREN, Nocus et al., ont coopéré à travers la mise en place d'une recherche-action. Deux axes ont été préétablis et ces derniers ont constitué la ligne de conduite de ces trois années d'expérimentation, qui se sont déroulées entre 2013 et 2016. Le premier

portait sur un accompagnement des professionnelles de quatre multi-accueils municipaux (ou MAPE) de la ville de Nantes lors de l'implantation d'un dispositif d'aide au développement du langage inspiré du programme « Parler Bambin ». Des séances régulières d'analyse de pratiques ont été mises en place avec les professionnels, et cela à partir d'extraits de films réalisés au cours des ateliers de langage (Nocus et al., 2018). Le second axe concernait les effets potentiels de ce dispositif sur le développement langagier des enfants (Nocus et al., 2016). Afin de répondre à ces objectifs, trois études longitudinales ont été réalisées. La première a concerné au total 294 enfants âgés de plus de 20 mois et issus de huit multi-accueils différents, dont 113 accueillis dans un multi-accueil ne bénéficiant pas du dispositif (groupe contrôle) et 183 issus d'un multi-accueil qui participe au dispositif (groupe expérimental). Plusieurs analyses différentielles ont été réalisées selon les spécificités du dispositif (variation du nombre d'ateliers selon les difficultés des enfants) et celles des enfants (le fait qu'ils aient ou non une prise en charge spécifique extérieure au multi-accueil et les langues qui leur sont parlées à la maison). L'effet de variables secondaires, telles que l'âge de l'enfant, son âge d'entrée au multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère, a été contrôlé. Les mesures réalisées sont directes et indirectes. Plus précisément, les parents de tous les enfants ont rempli un questionnaire fournissant des indications sur le contexte socio-familial, un questionnaire sur le niveau de vocabulaire et la longueur moyenne des énoncés (IFDC) de Kern et Gayraud (2005) mais également sur le niveau de communication de leur enfant (DLPF) de Bassano, Labrell, Champaud, Lemétayer et Bonnet (2005). De plus, le niveau de vocabulaire et le niveau cognitif non verbal des enfants ont été évalués directement.

Le bilan qui fait suite à l'expérimentation menée par les chercheurs du CREN a révélé des effets positifs, notamment concernant l'évolution des pratiques professionnelles. Le langage de l'enfant et son individualité ont été au centre de l'attention des professionnelles. Thollon-Behar (2019) parle de la notion d'*empowerment* pour exprimer le pouvoir d'agir des professionnels, c'est ce qui est visé à travers une recherche-action. De plus, des bénéfices ont été relevés pour les enfants au niveau de la communication au sens large, de l'attention et de l'intégration dans le groupe (Kern, 2018). Néanmoins, les résultats obtenus ne permettent pas de conclure à un effet positif global du dispositif PB sur les compétences langagières des enfants (Nocus et al., 2018). Les enfants des deux groupes (contrôle et expérimental) ont évolué de la même façon, ce qui signifie que leurs progrès ne dépendent pas du dispositif. Les résultats présentés par Nocus et al. (2016) sont donc différents de ceux de Zorman et al. (2011). Cela pourrait être expliqué par le fait que ces deux études aient été réalisées à des échelles différentes (Kern, 2018).

3.2.3 Au niveau national

En parallèle, une seconde action nationale pluridisciplinaire a été initiée par l'Ansa⁴, des membres du J-Pal et de l'École d'économie de Paris ainsi que par des membres du laboratoire dynamique du langage de Lyon. L'objectif étant l'essaimage et l'évaluation d'un dispositif visant à soutenir le développement langagier des tout-petits en crèche, tout comme le « Parler Bambin » à Grenoble (Kern et al., 2018). Cette initiative concerne 96 crèches réparties sur tout le territoire français. Dans le cadre de cette action, le personnel de crèche a bénéficié d'une formation d'une durée de six mois découpée en quatre modules (développement du langage, langage au quotidien 1, ateliers de langage 1, coopération avec les parents 1, langage au quotidien 2 ou ateliers de langage 2 et coopération avec les parents 2). À travers son mémoire en orthophonie, Mounier (2018) a évalué les représentations du personnel des crèches sur l'acquisition du langage chez le jeune enfant tout en mesurant l'effet de la formation sur ces représentations. Ce travail a consisté à analyser les réponses à 123 entretiens semi-directifs (dont 69 entretiens pré-formation et 54 post-formation) réalisés auprès du personnel de crèches. Les questions posées ont révélé les caractéristiques des personnes interrogées, leurs connaissances théoriques du développement langagier ainsi que leurs pratiques en ce qui concerne le langage et les échanges avec les enfants (Kern et al., 2018). Cette étude préliminaire a permis de mettre en avant des différences pré et post formation. Par exemple, pour l'une des questions posées, les personnes interrogées après la formation ont davantage soulevé le fait qu'un bébé de moins de 6 mois utilise essentiellement des moyens de communication non-verbaux, le babillage et les vocalises (Mounier, 2018). On peut alors possiblement parler d'une « conséquence directe de la formation sur les représentations et les pratiques rapportées des professionnels » (Kern et al., 2018, p. 280).

3.3 Dispositif « Parler avec les tout-petits » à Nantes

À l'issue de l'expérimentation nantaise, un nouveau projet a pu voir le jour dans cette même ville : le « Parler avec les tout-petits » (PALTP). Au mois de novembre 2018 lors du comité de suivi, plusieurs experts du langage ont reconnu le dispositif nantais comme s'étant différencié du projet « Parler Bambin » initial. Cette démarche est impulsée par la présence d'un référent-professionnel dans chaque multi-accueil. Il se voit attribuer un rôle de coordinateur et il

⁴ Agence Nouvelle des Solidarités Actives

doit également faire en sorte que le dispositif s'implante au mieux selon les contraintes de la structure et les besoins de l'équipe. Tous les référents se réunissent une fois par trimestre afin d'échanger autour des pratiques langagières initiées et des problématiques qui en découlent.

Désormais, une mallette pédagogique correspondant à l'aboutissement du travail d'accompagnement réalisé durant l'expérimentation, est au cœur du dispositif actuel (Nocus et al., 2018). Elle a pour but, à la fois de faciliter la formation des professionnels qui souhaiteraient faire partie du dispositif, mais également de maintenir les questionnements autour du langage.

- Les fiches « Théorie » : Les fondements théoriques du dispositif PALTP sont exposés de façon synthétique à travers ces fiches. Elles permettent aux professionnels de se repérer face aux différentes étapes du développement langagier de l'enfant. La période pré-linguistique y est spécifiquement décrite (cf. Annexe 1), ainsi que les interactions entre adultes et enfants.
- Les fiches « Dispositif » : Elles sont un soutien à l'implantation du dispositif PALTP au sein de la structure d'accueil. Elles traitent de plusieurs thématiques en lien avec les différentes préconisations, les conditions d'entrée ou de sortie d'un enfant en atelier de langage, les échanges avec les parents et les missions des référents. L'une d'entre elles développe les préconisations concernant la communication (cf. Annexe 2).
- Les fiches « Idées » : Ce sont des informations ayant pour objectif de permettre un ajustement des pratiques professionnelles. Ces fiches présentent les différents supports à disposition, tels que les livres ou les comptines, et la façon dont on peut les utiliser pour favoriser le développement langagier de l'enfant.
- Les fiches « Outils » : Ces fiches permettent aux professionnels d'observer plus finement le langage d'un enfant tout en ayant un regard extérieur sur leurs propres pratiques. Elles se présentent sous la forme de grilles d'observation.

4. Problématique et hypothèses théoriques

L'objectif de ce travail de mémoire est d'examiner si l'accompagnement des professionnels par le dispositif « Parler avec les tout-petits » a un effet sur le niveau de compétences communicatives d'enfants âgés de 12 à 18 mois accueillis dans ces multi-accueils. En effet, d'après Nocus et al. (2018, p. 171), « le dispositif ne peut avoir une réelle efficacité

pour des enfants qui ne sont pas encore prêts à s'exprimer avec des mots ou qui ont surtout des difficultés de compréhension ». Nous cherchons donc à savoir si ce dispositif s'avère positif au niveau des compétences pré-verbales d'enfants plus jeunes. Dès lors, le niveau de compétences communicatives des enfants de 12 à 18 mois est-il différent selon qu'ils soient accueillis ou non dans un multi-accueil participant au dispositif PALTP ? Ainsi, le niveau de compétences communicatives de l'enfant est-il lié à un ajustement des postures des professionnelles qui l'entourent ?

Pour répondre à notre problématique, nous allons travailler à partir des réponses des professionnels de la petite enfance à un questionnaire que nous aurons élaboré. Il sera transmis aux professionnels qui exercent au sein de quatre multi-accueils, certains d'entre eux sont accompagnés par le dispositif PALTP et d'autres ne le sont pas. Par ce questionnaire, nous souhaitons mettre en avant des différences au niveau des connaissances de l'étape pré-linguistique et des pratiques professionnelles qui seraient liées au dispositif.

De plus, vingt enfants de 12 à 18 mois accueillis dans ces deux types de crèche seront évalués avec l'outil ECSP (Échelle de communication sociale précoce, Guidetti & Tourrette, 1995). L'analyse portera sur le niveau de trois fonctions communicatives que sont : l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement selon le rôle joué par l'enfant : initier, répondre ou maintenir.

D'après les données théoriques, nous posons les hypothèses suivantes :

H0 : L'accompagnement dont bénéficient les professionnels par le dispositif PALTP apporte un avantage au niveau des connaissances de l'étape pré-linguistique chez l'enfant et entraîne des changements dans les pratiques professionnelles.

H1 : Le dispositif PALTP a un impact sur le niveau d'interaction sociale d'enfants âgés de 12 à 18 mois.

H2 : Le dispositif PALTP a un impact sur le niveau d'attention conjointe d'enfants âgés de 12 à 18 mois.

H3 : Le dispositif PALTP a un impact sur le niveau de régulation du comportement d'enfants âgés de 12 à 18 mois.

Cadre pratique

1. Genèse du projet

1.1 Rencontres préalables

1.1.1 Avec l'équipe de la DPE⁵ de la ville de Nantes

Trois années se sont écoulées depuis la fin de l'expérimentation menée par plusieurs chercheurs du CREN. Deux rencontres avec l'équipe de la DPE ont eu lieu au mois de juin puis au mois d'août 2019. Nous leur avons transmis par mail un document résumant les grands axes du projet. Au cours de ces échanges, nous avons pu transmettre notre souhait d'apporter de nouvelles données depuis l'évolution du dispositif « Parler Bambin » en « Parler avec les tout-petits ». Les professionnels présents ont d'emblée montré un réel intérêt pour notre projet. Certains points ont pu être définis ensemble, notamment la population ciblée, les terrains d'études visés, la méthodologie envisagée ainsi que le calendrier prévisionnel.

1.1.2 Avec les responsables des multi-accueils

Durant le mois de septembre 2019, nous sommes allés à la rencontre de chaque responsable des quatre multi-accueils. Il était important pour nous de leur présenter notre projet et ainsi obtenir leur approbation avant de débiter cette étude. Nous avons également pu échanger avec plusieurs professionnelles présentes lors de notre visite. Si certaines appréhensions ont pu apparaître au cours de ces rencontres, liées notamment à l'organisation que cela pourrait impliquer, nous avons su les atténuer. De notre côté, ces rencontres nous ont permis d'adapter notre projet selon les contraintes inhérentes aux terrains d'études.

2. Matériel et méthode

2.1 Population

2.1.1 Présentation des terrains d'études

Nous avons sélectionné deux multi-accueils qui bénéficient du dispositif PALTP (M1exp et M2exp) et deux multi-accueils qui ne font pas partie du dispositif (M1cont et M2cont). Aussi, il nous paraissait important d'avoir une diversité sociale chez les enfants

⁵ Direction Petite Enfance

participant à notre étude. En effet, la fréquence et le type de stimulations reçues dépendent également de l'environnement familial. De ce fait, chaque structure est située dans un quartier différent de la ville de Nantes. Deux d'entre elles sont implantées dans des quartiers présentant une forte mixité sociale, et deux autres dans des quartiers de milieu social favorisé.

2.1.2 Présentation des participants

Notre population compte 20 enfants évalués en 2019 et issus de quatre multi-accueils de la ville de Nantes répartis en 2 groupes :

- un groupe expérimental de 10 enfants qui fréquentent un des MAPE bénéficiant du dispositif « Parler avec les tout-petits » (M1exp et M2exp), soit 2 filles et 8 garçons. L'âge moyen de ces enfants est de 15,9 mois.
- un groupe contrôle qui compte 10 enfants, soit 4 filles et 6 garçons, issus d'un des MAPE non impliqué dans ce dispositif (M1cont et M2cont). L'âge moyen de ces enfants est de 17,5 mois.

La répartition de ces enfants, selon leur groupe et leur sexe, est présentée dans ce tableau :

Groupe	Sexe	Effectif	Total
Contrôle	Fille	4	10
	Garçon	6	
Expérimental	Fille	2	10
	Garçon	8	
		Total	20

Tableau 3. Répartition de l'effectif des participants selon le groupe et le sexe des enfants

Deux critères d'inclusion ont été déterminés pour notre étude :

- L'âge des enfants

Nous avons fait le choix de recruter des enfants âgés de 12 à 18 mois. En effet, afin d'observer au mieux leurs conduites communicationnelles, nous avons privilégiés des enfants qui entrent tout juste dans le langage.

- Le type d'accueil

Notre travail s'intéresse à l'effet d'un dispositif mis en place en crèche sur le niveau de compétences communicatives des enfants de 12 à 18 mois qui y sont accueillis. Il est donc nécessaire de contrôler le type d'accueil car cela conditionne la régularité de présence des enfants au sein des multi-accueils. Ainsi, et contrairement à l'expérimentation réalisée par l'équipe du CREN (Nocus et al., 2016), nous avons sélectionné uniquement des enfants qui fréquentent régulièrement l'un des multi-accueils (l'accueil régulier correspond à une présence à hauteur d'une journée par semaine minimum).

Le critère d'exclusion de notre étude concerne les diagnostics susceptibles d'affecter le développement du langage et de la communication. Pour cela, les enfants ont préalablement bénéficié d'un examen clinique réalisé par le médecin référent de la ville de Nantes pour s'assurer qu'ils ne présentent aucune pathologie neurologique, néonatale ou génétique avérée comme dans l'évaluation du dispositif « Parler Bambin » à Grenoble rapportée dans Zorman, et al. (2011).

2.2 Matériel

2.2.1 Choix des deux modes de recueil des données

Afin de répondre à notre problématique, il nous a semblé pertinent d'adopter deux méthodes différentes pour collecter les données. Dans un premier temps, nous avons interrogé les professionnels de la petite enfance exerçant au sein des quatre terrains d'études (M1expé, M2expé, M1cont et M2cont) sur leurs connaissances et leurs pratiques liées au développement communicationnel et langagier de l'enfant. Pour cela, nous avons mis au point un questionnaire informatisé avec le logiciel Limesurvey. Nous avons souhaité mettre en lumière des différences entre les professionnels qui bénéficient d'un accompagnement à travers le dispositif PALTP et ceux qui ne participent pas à ce projet. Tout le travail d'élaboration de ce questionnaire sera développé plus bas.

Dans un second temps, nous avons analysé le niveau de compétences communicationnelles des vingt enfants participant à notre étude à l'aide d'un outil d'évaluation spécifique : l'ECSP. Le but étant de comparer le niveau optimal moyen pour chaque fonction communicative (l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement) et selon le rôle joué par les enfants du groupe contrôle et du groupe expérimental (initier, maintenir ou répondre)

2.2.2 Présentation de l'outil d'évaluation : Échelle de Communication Sociale Précoce (ECSP) – Guidetti & Tourrette (1995)

L'échelle de communication sociale précoce (ECSP) se base sur l'« Early Social Communication Scales » développé par Seibert et Hogan (1982). Cette échelle est applicable au jeune enfant de 3 à 30 mois et sa limite supérieure d'application se situe au moment où l'enfant commence à produire des phrases. L'ECSP a déjà montré son intérêt pour l'évaluation du développement de la communication et du langage chez des enfants au développement atypique, mais aussi typique.

Le premier cadre théorique de l'ECSP est issu des travaux de Bruner (1983) mais également des théories pragmatiques de la communication sociale qui démontrent l'existence d'une continuité fonctionnelle entre le développement prélinguistique et linguistique. Le second cadre théorique se réfère aux travaux des néo-piagétien comme Fischer (1980) qui estiment que le développement est conçu de façon hiérarchique.

L'ECSP explore trois fonctions du développement socio-communicatif : l'interaction sociale (IS), l'attention conjointe (AC) et la régulation du comportement (RC), qui constituent trois échelles. L'interaction sociale renvoie à des comportements dont le but principal est d'attirer l'attention sur soi dans le cadre d'échanges ludiques, l'attention conjointe correspond au partage d'attention avec autrui et la régulation du comportement concerne les interactions ayant pour but de modifier le comportement de l'autre. L'enfant peut jouer trois rôles dans l'interaction : initier, maintenir ou répondre (cf. Tableau 2).

Rôles	Fonctions	Interaction Sociale	Attention Conjointe	Régulation de comportement
Répondre		RIS	RAC	RRC
Initier		IIS	IAC	IRC
Maintenir		MIS	MAC	/

Note : RIS : répondre à l'interaction sociale ; ISS : initier l'interaction sociale ; MIS : maintenir l'interaction sociale ; RAC : répondre à l'attention conjointe ; IAC : initier l'attention conjointe ; MAC : maintenir l'attention conjointe ; RRC : répondre à la régulation de comportement ; IRC : initier la régulation de comportement.

Tableau 2. Huit échelles des ECSP (Nader-Grosbois, 2014)

L'ECSP se présente sous la forme d'une mallette contenant cinq catégories d'objets : les objets sociaux (tels qu'une timbale ou un miroir), les jouets mécaniques (comme un poussin mécanique), les jouets (une balle ou un hochet), les livres d'images et posters ainsi que les objets

divers (comprenant des boîtes en plastique et une serviette de table).

À l'aide de ce matériel, on propose 23 situations à l'enfant comme la présentation d'objets sociaux, la détresse factice de l'adulte ou encore un jeu d'échange d'objet. Les fonctions communicatives évaluées sont l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement. Dans chacune des situations proposées, l'enfant peut donc jouer trois rôles différents et complémentaires : il peut initier l'interaction, y répondre ou la maintenir (sauf pour l'échelle de régulation du comportement).

Sur une feuille de réponse, on coche les comportements qui sont produits par l'enfant. En fonction de ses actions, l'enfant obtient un niveau optimal⁶ pour chaque rôle (initier, maintenir, répondre), et cela pour les trois fonctions présentées précédemment.

- Niveau 1 : le niveau simple correspond au début de l'activité intentionnelle de l'enfant, avec l'apparition d'actions simples, non différenciées.
- Niveau 2 : le niveau complexe qui correspond à l'apparition, dans le registre comportemental, d'actions complexes et différenciées.
- Niveau 3 : le niveau conventionnel qui correspond à un stade où l'enfant intègre progressivement des conventions gestuelles puis verbales mais où la compréhension demeure néanmoins très dépendante du contexte. Ce niveau se divise en deux : le niveau conventionnel gestuel (noté niveau 3.0), de 7 à 16 mois, et le niveau conventionnel verbal (niveau 3.5), de 17 à 24 mois.
- Niveau 4 : le niveau symbolique correspond à l'apparition et à la mise en place de la fonction symbolique, qui s'incarne dans le jeu (jeu de « faire-semblant ») et dans le langage, celui-ci devenant un moyen d'évoquer ce qui est absent.

2.2.3 Élaboration du questionnaire à destination des professionnels

2.3.3.1 Phase préparatoire et rédactionnelle

Lorsque l'on souhaite réaliser un questionnaire « il convient, avant toutes choses, de dresser la liste des informations à recueillir » (Fenneteau, 2015, p.36). Il est également nécessaire d'établir le mode d'administration du questionnaire ainsi que le format des questions. Ces différentes tâches constituent ce qu'on appelle le travail préparatoire. Pour cela, la problématique de notre étude représente la ligne de conduite à suivre.

L'objectif est alors de déterminer dans un premier temps si le dispositif PALTP

⁶ Le niveau optimal correspond au plus haut niveau de compétence communicative exprimé par l'enfant au cours de la passation.

provoque des différences dans les pratiques mises en place par les professionnels. Pour cela, nous avons interrogé les professionnels exerçant dans les quatre multi-accueils participant à notre étude, à la fois ceux qui bénéficient d'un accompagnement dans le cadre du PALTP et ceux qui n'en bénéficient pas. Grâce à ce questionnaire, nous avons souhaité obtenir des données sur leurs connaissances de l'étape pré-linguistique dans le développement langagier de l'enfant ainsi que sur les postures professionnelles qu'ils adoptent auprès des tout-petits.

Concernant le mode d'administration de ce questionnaire, nous avons préféré la diffusion en ligne qui a l'avantage de faciliter la saisie des réponses et la récolte de données qui est donc d'autant plus rapide (Fenneteau, 2015). Il a été créé sur LimeSurvey. Les nombreuses fonctionnalités de ce logiciel nous ont permis de contrôler les différents paramètres de notre questionnaire tels que le mode d'affichage des questions ou leurs conditions d'apparition.

Notre questionnaire comprend une majorité de questions fermées et quelques questions ouvertes. Nous avons privilégié les questions fermées car, de cette façon, les répondants sont invités à faire preuve d'une certaine réflexion face aux différentes modalités de réponse (Fenneteau, 2015). Elles sont également basées sur le même référentiel, ce qui permet d'obtenir des réponses standardisées et comparables (Fenneteau, 2015). Nous avons tout de même eu recours aux questions ouvertes lorsque nous souhaitions recueillir des informations plus précises. De plus, ce format de questions offre l'avantage « d'éviter tout effet de suggestion » (Fenneteau, 2015, p. 26), ce qui risquerait d'influencer le répondant.

Lors de la construction de ce questionnaire, nous avons également été vigilants aux ambiguïtés qui pourraient subsister lors de la lecture de nos questions. Afin d'éviter ce biais, la clarté rédactionnelle a fait partie de nos priorités.

2.3.3.2 Organisation générale du questionnaire

Notre questionnaire comprend vingt-quatre questions dont cinq d'entre elles n'apparaissant qu'à la condition de certaines réponses. Le détail de notre questionnaire est présentée en Annexe 3. Les questions sont réparties à travers trois rubriques. L'une d'entre elles interroge les professionnels de façon générale (âge, sexe, multi-accueil de référence, diplôme et parcours professionnel, formations complémentaires) et nous renseigne sur la participation ou non à un accompagnement des pratiques dans le cadre du PB ou du PALTP, ce qui correspond à notre variable indépendante.

Nous avons également souhaité savoir ce que les professionnels de la petite enfance connaissent de l'étape pré-linguistique chez l'enfant. Puis, nous avons cherché à obtenir des données sur les postures professionnelles adoptées auprès des enfants. Grâce à ces deux

dernières rubriques, nous souhaitions mettre en avant des différences entre les professionnels qui bénéficient d'un accompagnement dans le cadre du PALTP et ceux qui n'en bénéficient pas.

2.3 Procédure expérimentale

2.3.1 Immersion dans les multi-accueils

Le point de départ de notre étude a été marqué par un temps d'immersion au sein des quatre multi-accueil durant une demi-journée (lorsque l'accueil des enfants et leurs parents débute, jusqu'au temps de sieste) au mois de septembre-octobre 2019. Les objectifs de cette démarche étaient multiples :

- aller à la rencontre des équipes de professionnels et échanger avec eux autour de notre étude,
- observer les différentes postures des professionnels présents auprès des enfants,
- rencontrer les enfants participant à notre étude et se joindre à eux lors des activités qui rythment leur quotidien. Étant donné leur très jeune âge, il était nécessaire qu'ils puissent nous identifier et ainsi être rassurés au moment du temps d'évaluation,
- se présenter aux parents et se rendre disponible pour répondre à leurs éventuels questionnements concernant notre projet.

2.3.2 Diffusion du questionnaire à destination des professionnels

Le questionnaire a été actif pendant une période de quatre semaines. Dans un premier temps, nous avons choisi de le transmettre aux responsables des quatre multi-accueils participant à notre étude. Le questionnaire a ensuite été diffusé par mail à l'ensemble des professionnels exerçant auprès des enfants. Nous avons effectué des relances plusieurs jours avant la clôture du questionnaire, ce qui a permis d'augmenter le nombre de réponses.

2.3.3 Passations de l'outil ECSP

Dans la mesure du possible, nous avons tenu à ce que chaque passation se déroule dans une pièce calme, à l'abri de toute source de distraction éventuelle afin que l'enfant puisse se focaliser entièrement sur les situations proposées. Selon le multi-accueil et les jours/horaires de présence, les passations ont eu lieu dans une salle de lecture, de sieste ou encore dans une pièce où se déroulent habituellement les consultations médicales. Un temps de passation dure au minimum 40 minutes. Nous avons utilisé le matériel de la mallette ECSP présenté

précédemment et avons souhaité filmer les conduites des enfants pour ainsi pouvoir les analyser a posteriori. Tous les enfants ont donc été évalués dans les mêmes conditions.

2.4 Éthique

Les responsables légaux de chaque participant (âgés de 12 à 18 mois) ont été informés de notre démarche dans le cadre de ce mémoire de recherche. Nous avons obtenu leur consentement libre et éclairé grâce à une autorisation parentale signée puis récupérée avant de débuter notre étude (cf. Annexe 4). Notre protocole a été approuvé le 25 novembre 2019 par le Comité d'éthique « Parler avec les tout-petits ». Nous nous sommes également engagés à respecter les principes de la déclaration d'Helsinki que nous avons signée (cf. Annexe 5). De plus, les réponses au questionnaire des professionnels ainsi que les extraits vidéo des passations ont été traités dans le respect de l'anonymat des personnes, adultes et enfants.

3. *Hypothèses opérationnelles*

Pour rappel, les hypothèses théoriques posées sont :

H0 : L'accompagnement dont bénéficient les professionnels par le dispositif PALTP apporte un avantage au niveau des connaissances de l'étape pré-linguistique chez l'enfant et entraîne des changements dans les pratiques.

H1 : Le dispositif PALTP a un impact sur le niveau d'interaction sociale d'enfants âgés de 12 à 18 mois.

H2 : Le dispositif PALTP a un impact sur le niveau d'attention conjointe d'enfants âgés de 12 à 18 mois.

H3 : Le dispositif PALTP a un impact sur le niveau de régulation du comportement d'enfants âgés de 12 à 18 mois.

Nous formulons ainsi les hypothèses opérationnelles suivantes :

H0' : Les réponses au questionnaire des professionnels accompagnés par le dispositif PALTP concernant l'étape pré-linguistique et les pratiques professionnelles sont différentes de celles des professionnels ne bénéficiant pas du dispositif.

H1' : Le niveau optimal moyen pour les trois rôles (initier, maintenir et répondre) en interaction sociale (IS) des enfants de 12 à 18 mois accueillis dans les multi-accueils bénéficiant du dispositif PALTP est supérieur à celui du groupe contrôle.

H2' : Le niveau optimal moyen pour les trois rôles (initier, maintenir et répondre) en attention conjointe (AC) des enfants de 12 à 18 mois accueillis dans les multi-accueils bénéficiant du dispositif PALTP est supérieur à celui du groupe contrôle.

H3' : Le niveau optimal moyen pour les deux rôles (répondre et initier) en régulation du comportement (RC) des enfants de 12 à 18 mois accueillis dans les multi-accueils bénéficiant du dispositif PALTP est supérieur à celui du groupe contrôle.

4 Résultats

Cette partie est dédiée aux résultats que nous avons pu obtenir lors de notre étude. Une première sous-partie sera consacrée à l'analyse du questionnaire à destination des professionnels en comparant les réponses des deux groupes « Avec PALTP » et « Sans PALTP ». La seconde sous-partie exposera les niveaux optimaux des enfants du groupe contrôle et du groupe expérimental pour chaque fonction communicative évaluée avec l'outil ECSP.

4.1 Analyse des réponses au questionnaire à destination des professionnels

4.1.1 Informations générales sur les professionnels

Le tableau ci-dessous présente les informations générales (diplôme, formations complémentaires, formations complémentaires concernant le développement langagier, parcours professionnel et expérience dans le domaine de la petite enfance) des professionnels ayant répondu à notre questionnaire. Ces éléments sont présentés en pourcentage et en données brutes.

		Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
Diplôme	Auxiliaire de puériculture	50% (13)	78% (7)	35% (6)
	Éducatrice (-teur) de jeunes enfants	27% (7)	11% (1)	35% (6)
	CAP accompagnant éducatif petite enfance (AEPE)	8% (2)	0	12% (2)
	CAP petite enfance	11% (3)	0	18% (3)
	Sans diplôme	0	0	0
	Autre	11% (3)	11% (1)	12% (2)
Formations complémentaires	Oui	88% (23)	100% (9)	7% (1)
	Non	11% (3)	0	93% (13)

Formations complémentaires concernant le développement langagier	Oui	88% (23)	100% (9)	82% (14)
	Non	11% (3)	0	18% (3)
Parcours professionnel	J'ai toujours exercé dans le domaine de la petite enfance	73% (19)	78% (7)	71% (12)
	J'ai exercé dans un autre domaine	27% (7)	22% (2)	29% (5)
	Sans réponse	0	0	0
Expérience dans le domaine de la petite enfance	Moins d'un an	0	0	0
	Entre 1 an et 5 ans	19% (5)	0	29% (5)
	Entre 6 ans et 10 ans	23% (6)	22% (2)	23% (4)
	Plus de 10 ans	58% (15)	78% (7)	47% (8)
	Sans réponse	0	0	0

Tableau 2. Informations générales des professionnels

Nous avons obtenu 26 réponses valides à notre questionnaire et 17 réponses incomplètes qui ne sont donc pas exploitables. Notre questionnaire a été rempli en grand majorité par des femmes et par un seul homme.

La population la plus représentée est celle des professionnels n'ayant pas bénéficié d'un accompagnement dans le cadre du dispositif PALTP (65% de la population totale). Parmi eux, 53% exercent à M1cont, 41% à M2cont et 6% à M1expé (malgré que ce dernier soit un multi-accueil participant au dispositif). Par ailleurs, ceux qui ont bénéficié d'un accompagnement représentent 34,6% de la population totale et 55% d'entre eux travaillent à M1expé et 44% à M2expé. De plus, 22% des professionnels de ce groupe sont référents PALTP au sein de leur multi-accueil.

Concernant l'âge des répondants, nous pouvons noter que 31% ont entre 21 et 30 ans, 4% ont entre 31 et 40 ans, 31% ont entre 41 et 50 ans et 35% ont 51 ans et plus. En revanche, une majorité des professionnels du groupe « Avec PALTP » (44%) ont entre 41 et 50 ans alors que 41% des professionnels du groupe « Sans PALTP » ont entre 21 et 30 ans. Les professionnels qui ne participent pas au dispositif PALTP sont donc plus jeunes que ceux qui y participent.

Nous pouvons également constater que plus de la moitié des professionnels (54%) travaillent au sein de leur multi-accueil depuis 1 à 5 ans. Nous pouvons donc considérer qu'ils ont peu d'expérience sur leur lieu de travail actuel.

4.1.1.1 Types de diplôme et parcours professionnel

Les diplômes les plus représentés sont ceux d'auxiliaire de puériculture (50% de la population totale) et d'éducateur de jeunes enfants (27% de la population totale). Nous

observons également que 11% des professionnels interrogés ont un CAP petite enfance et 8% un CAP accompagnant éducatif petite enfance (remplace le diplôme CAP petite enfance depuis 2017). De plus, 11% des professionnels disposent d'un autre diplôme : Master MEEF et infirmier puériculteur diplômé d'état. La plupart d'entre eux ont donc le même diplôme.

La grande majorité des professionnels ont toujours exercé dans le domaine de la petite enfance, toutefois 27% d'entre eux ont connu d'autres expériences professionnelles. Elles concernent des secteurs d'activités variés tels que le commerce, la communication graphique, le secteur hospitalier, l'enseignement ou encore la restauration.

Les professionnels ayant répondu à notre questionnaire ont tous au moins un an d'expérience dans le domaine de la petite enfance. 58% de la population a plus de dix ans d'expérience et 23% ont entre 6 et 10 ans d'ancienneté. La répartition est la même dans les deux groupes. Nous pouvons donc dire que les professionnels ayant répondu à notre questionnaire ont un degré d'expérience plutôt élevé dans ce domaine.

4.1.1.2 Formations complémentaires

La grande majorité des répondants (88% de la population totale) ont déjà bénéficié d'une ou plusieurs formations dans le cadre de leur profession. C'est également le cas pour 82% des professionnels n'ayant pas bénéficié de l'accompagnement PALTP. Toutefois, seuls 7% d'entre eux indiquent qu'elle(s) concernai(en)t spécifiquement le développement langagier chez l'enfant. Ils sont donc peu à avoir bénéficié d'une formation autour du langage par rapport aux professionnels du groupe « Avec PALTP ».

4.1.2 Connaissances de l'étape pré-linguistique

Nous pouvons désormais admettre que la totalité des professionnels « Avec PALTP » ont bénéficié d'au moins une formation concernant le développement du langage. D'autre part, les professionnels du groupe « Sans PALTP » ayant eu au moins une formation sur le développement langagier sont minoritaires. De ce fait, cela se répercute-t-il sur leurs connaissances de l'étape pré-linguistique chez l'enfant ? Peut-on constater des différences entre les professionnels des deux groupes ?

Pour chaque question, vous trouverez un tableau qui présente les réponses de la population totale, des professionnels des groupes « Avec PALTP » et « Sans PALTP », en données brutes et en pourcentage.

2.1 Avez-vous des connaissances sur le développement du langage et de la communication chez l'enfant ? (Question fermée à choix unique)			
Choix de réponses	Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
Oui	92% (24)	100% (9)	88% (15)
Non	8% (2)	0% (0)	12% (2)
Sans réponse	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Tous les professionnels ayant bénéficié d'un accompagnement dans le cadre du PALTP estiment avoir des connaissances sur le développement du langage et de la communication chez l'enfant, ce qui n'est pas le cas pour le groupe « Sans PALTP ».

2.2 Par quel biais principal avez-vous acquis ces connaissances spécifiques ? (Question fermée à choix unique)			
Choix de réponses	Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
Lors de ma formation initiale ou pendant mes études	17% (4)	0% (0)	27% (4)
Formation(s) complémentaire(s)	12% (3)	33% (3)	0% (0)
Lecture(s) personnelle(s)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Mon expérience professionnelle	54% (13)	56% (5)	53% (8)
Autre	17% (4)	11% (1)	20% (3)
Sans réponse	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Dans les deux groupes, plus de la moitié des répondants précisent que c'est leur expérience professionnelle qui leur a permis d'acquérir ces connaissances. 33% des professionnels « Avec PALTP » indiquent que c'est principalement par le biais de formations complémentaires et 27% des professionnels « Sans PALTP » essentiellement par le biais de leur formation initiale.

2.3 D'après-vous, est-il nécessaire d'avoir des connaissances sur les grandes étapes du développement langagier pour votre pratique professionnelle ? (Question fermée à choix unique)			
Choix de réponses	Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
Oui	96% (25)	89% (8)	100% (17)
Non	4% (1)	11% (1)	0% (0)
Sans réponse	0% (0)	0% (0)	0% (0)

En revanche, la totalité des répondants dans le groupe « Sans PALTP » (100%) et la majorité des professionnels du groupe « Avec PALTP » (89%) estiment qu'il est important de disposer de ces connaissances pour leur pratique.

2.4 Selon vous, un enfant est-il capable de communiquer avant de produire ses premiers mots ? (Question fermée à choix unique)			
Choix de réponses	Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
Oui	100% (26)	100% (9)	100% (17)
Non	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Sans réponse	0% (0)	0% (0)	0% (0)

À la question 2.4 : « Selon vous, un enfant est-il capable de communiquer avant de produire ses premiers mots ? », les professionnels des deux groupes répondent « oui » à 100%.

2.5 D'après-vous, et en tant que professionnel(le) de la petite enfance, avez-vous un rôle à jouer dans le développement du langage de l'enfant ? (Question fermée à choix unique)			
Choix de réponses	Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
Oui	100% (26)	100% (9)	100% (17)
Non	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Sans réponse	0% (0)	0% (0)	0% (0)

2.6 Sur une échelle de 1 à 5, à quel point ce rôle est-il important selon vous ? (Question fermée à choix unique)			
Choix de réponses	Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
1	0% (0)	0% (0)	0% (0)
2	11% (3)	11% (1)	12% (2)
3	15% (4)	33% (3)	6% (1)
4	31% (8)	33% (3)	29% (5)
5	42% (11)	22% (2)	53% (9)

Par ailleurs, il nous semblait pertinent de les questionner sur leur rôle, en tant que professionnels de la petite enfance, dans l'acquisition du langage de l'enfant. Tous les répondants considèrent qu'ils ont un rôle à jouer, mais à un degré plus ou moins important. Sur une échelle de 1 à 5 (1 correspondant à « très faible importance » et 5 à « très forte importance »), 53% des professionnels du groupe « Sans PALTP » répondent que leur rôle est très important

et 6% qu'il est moyennement important (situé à 3). Les répondants du groupe « Avec PALTP » estiment plutôt à 22% qu'il a une très forte importance et à 33% que ce rôle a une importance moyenne. Ainsi, nous pouvons constater que les professionnels ne participant pas au dispositif PALTP considèrent qu'ils ont un rôle plus important à jouer dans le développement langagier de l'enfant par rapport à ceux qui bénéficient du dispositif.

4.1.3 Pratiques professionnelles

Si l'on considère que l'accompagnement des professionnels dans le cadre du dispositif PALTP implique des évolutions dans les pratiques en lien avec le développement langagier de l'enfant, peut-on observer des différences entre les deux groupes ? Si l'on se focalise sur les professionnels ayant bénéficié d'un accompagnement dans le cadre du dispositif PALTP, la totalité d'entre eux indique que cet accompagnement les a aidés à prendre confiance en leur pratique.

3.1 Portez-vous une attention toute particulière à la communication et/ou au langage d'un enfant plus qu'à une autre sphère de son développement ? (Question fermée à choix unique)			
Choix de réponses	Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
Oui	77% (20)	56% (5)	88% (15)
Non	23% (6)	44% (4)	12% (2)
Sans réponse	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Un peu plus de la moitié des professionnels « Avec PALTP » (56%) et 88% des répondants du groupe « Sans PALTP » portent une attention toute particulière à la communication et/ou au langage d'un enfant plus qu'à une autre sphère de son développement.

3.2 Que faites-vous pour favoriser le développement de la communication d'un enfant ? (Question fermée à choix multiple)			
Choix de réponses	Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
J'utilise les supports à disposition (livres par exemple)	100% (26)	100% (9)	100% (17)
Je me positionne à sa hauteur	85% (22)	89% (8)	82% (14)
Je lui laisse le temps de s'exprimer	88% (23)	100% (9)	82% (14)

Je fais en sorte de favoriser ses échanges avec d'autres enfants	73% (19)	78% (7)	71% (12)
Je l'encourage à communiquer et le félicite	85% (22)	89% (8)	82% (14)
Je l'interpelle et recentre son attention si besoin	38% (10)	56% (5)	29% (5)
Je ne me sens pas concerné(e) par cette question	4% (1)	0% (0)	6% (1)
Autre	8% (2)	0% (0)	12% (2)

À travers une question à choix multiple, nous avons souhaité interroger les professionnels sur les actions qu'ils mettent en place pour favoriser le développement de la communication d'un enfant. Tous les répondants du groupe « Avec PALTP » laissent du temps à l'enfant pour s'exprimer et utilisent des supports à disposition tels que des livres. Ils sont 89% à se positionner à leur hauteur et la même proportion à les encourager ou à les féliciter. De plus, 78% des professionnels de ce groupe favorisent les échanges avec d'autres enfants et 56% interpellent et recentrent l'attention de l'enfant si besoin. La totalité des professionnels du groupe « Sans PALTP » utilisent des supports à disposition tandis que 82% d'entre eux laissent du temps à l'enfant pour s'exprimer, se positionnent à hauteur de l'enfant et les encouragent ou les félicitent. D'autre part, 71% favorisent les échanges avec d'autres enfants, 29% recentrent l'attention de l'enfant si besoin. De plus, 12% des professionnels de ce groupe ajoutent le fait d'utiliser la langue des signes et également de « favoriser la mixité sociale et des âges différents dans une même unité d'accueil pour mettre en contact des enfants qui parlent bien avec d'autres qui parlent peu ». À noter que 5% ne se sentent pas concernés par cette question.

3.3 En fonction de quel(s) critère(s) adaptez-vous votre posture professionnelle ? (Question fermée à choix multiple)			
Choix de réponses	Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
En fonction de l'âge de l'enfant	85% (22)	78% (7)	88% (15)
En fonction des capacités de l'enfant	77% (20)	78% (7)	76% (13)
En fonction de la situation	77% (20)	78% (7)	76% (13)
En fonction des réactions de l'enfant	69% (18)	89% (8)	59% (10)

Je n'adapte pas spécialement ma posture professionnelle	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Autre	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Concernant les critères sur lesquels se basent les répondants pour adapter leur posture professionnelle, 89% de ceux appartenant au groupe « Avec PALTP » et un peu plus de la moitié des professionnels du groupe « Avec PALTP » (58,8%) indiquent que c'est surtout en fonction des réactions de l'enfant. 76% des professionnels « Sans PALTP » répondent « en fonction des capacités de l'enfant » et « en fonction de la situation ». La majorité d'entre eux (88%) adaptent leur posture selon l'âge de l'enfant.

3.4 Avez-vous pour habitude d'échanger avec vos collègues précisément sur la communication et/ou le langage des enfants de la structure ?(Question fermée à choix unique)			
Choix de réponses	Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
Oui	88% (23)	100% (9)	82% (14)
Non	11% (3)	0% (0)	18% (3)
Sans réponse	0% (0)	0% (0)	0% (0)

L'ensemble des répondants du groupe « Avec PALTP » et 82% des professionnels « Sans PALTP » ont pour habitude d'échanger avec leurs collègues précisément sur la communication et/ou le langage des enfants de la structure.

3.5 Échangez-vous régulièrement avec les parents autour des conduites communicationnelles/langagières de leur(s) enfant(s) ? (Question fermée à choix unique)			
Choix de réponses	Population totale (n=26)	Avec PALTP (n=9)	Sans PALTP (n=17)
Oui	77% (20)	89% (8)	71% (12)
Non	23% (6)	11% (1)	29% (5)
Sans réponse	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Cependant, les professionnels des deux groupes sont un peu moins nombreux à échanger régulièrement avec les parents autour des conduites communicationnelles/langagières de leur enfant. En effet, c'est le cas pour 89% des répondants du groupe « Avec PALTP » et pour 71% des professionnels « Sans PALTP ».

4.2 Résultats des passations avec l'outil ECSP

4.2.1 Comparaison des niveaux optimaux moyens obtenus par les enfants

Nous nous sommes demandés si le dispositif PALTP avait un impact sur le niveau de compétences communicatives des enfants de 12 à 18 mois accueillis en multi-accueil. Après avoir analysé les vidéos de passation avec l'outil ECSP pour chaque enfant, nous avons obtenu leur niveau optimal pour chacune des séries : RIS (Répondre à l'interaction sociale), IIS (Initier l'interaction sociale), MIS (Maintenir l'interaction sociale), RAC (Répondre à l'attention conjointe), IAC (Initier l'attention conjointe), MAC (Maintenir l'attention conjointe), RRC (Répondre à la régulation du comportement), et IRC (Initier la régulation du comportement). Les données pour chaque enfant des deux groupes sont visibles à travers deux tableaux (cf. Annexe 6). Pour l'un des enfants du groupe contrôle, l'évaluation n'a pas pu aboutir.

Ensuite, nous avons comparé le niveau optimal moyen du groupe expérimental et du groupe contrôle pour chaque série. Pour chaque fonction communicative (interaction sociale, attention conjointe et régulation du comportement), nous présentons un graphique qui illustre les résultats obtenus par les deux groupes.

4.2.1.1 Interaction sociale

Nous nous sommes demandés si le dispositif PALTP avait un impact sur le niveau d'interaction sociale des enfants. Nous avons alors posé cette hypothèse : le niveau optimal moyen pour les trois rôles en interaction sociale (IS) des enfants de 12 à 18 mois accueillis dans les multi-accueils bénéficiant du dispositif PALTP est supérieur à celui du groupe contrôle.

Pour la fonction interaction sociale, nous observons les résultats suivants :

- Pour la série « Répondre à l'interaction sociale » (RIS), le niveau optimal moyen du groupe expérimental (3,6) est supérieur au niveau optimal moyen du groupe contrôle (3,16).
- Pour la série « Initier l'interaction sociale » (IIS), le niveau optimal moyen du groupe expérimental (3,1) est supérieur au niveau optimal moyen du groupe contrôle (2,66).
- Pour la série « Maintenir l'interaction sociale » (MIS), le niveau optimal moyen du groupe expérimental (2,95) est très légèrement inférieur au niveau optimal moyen du groupe contrôle (3).

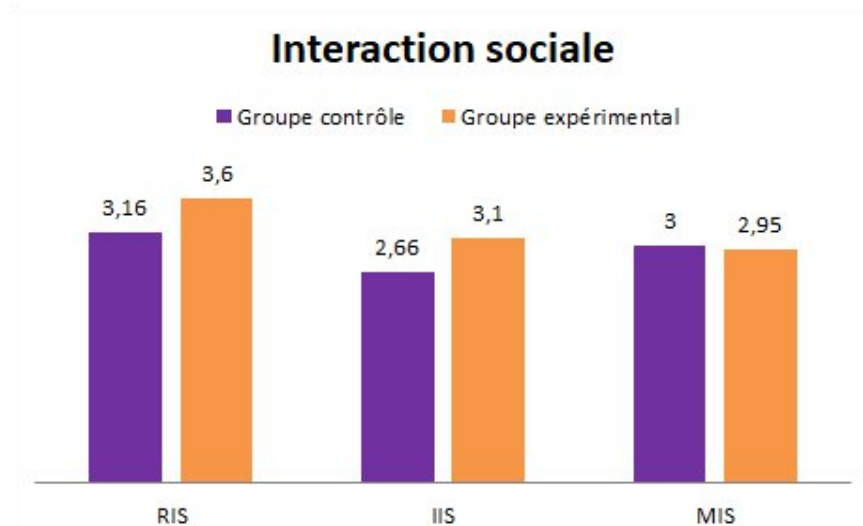


Figure 1. Niveaux optimaux moyens du groupe contrôle et du groupe expérimental pour les trois séries d'interaction sociale (RIS, IIS, MIS)

4.2.1.2 Attention conjointe

Nous nous sommes demandés si le dispositif PALTP avait un impact sur le niveau d'attention conjointe des enfants. Nous avons alors émis comme hypothèse : Le niveau optimal moyen pour les trois rôles en attention conjointe (AC) des enfants de 12 à 18 mois accueillis dans les multi-accueils bénéficiant du dispositif PALTP est supérieur à celui du groupe contrôle.

Pour la fonction attention conjointe, les résultats montrent que :

- Pour la série « Répondre à l'attention conjointe » (RAC), le niveau optimal moyen du groupe expérimental (3,75) est supérieur à celui du groupe contrôle (3,22).
- Pour la série « Initier l'attention conjointe » (IAC), le niveau optimal moyen du groupe expérimental (3,35) est supérieur à celui du groupe contrôle (2,5).
- Pour la série « Maintenir l'attention conjointe » (MAC), le niveau optimal moyen du groupe expérimental (3,1) est légèrement supérieur à celui du groupe contrôle (3,05).

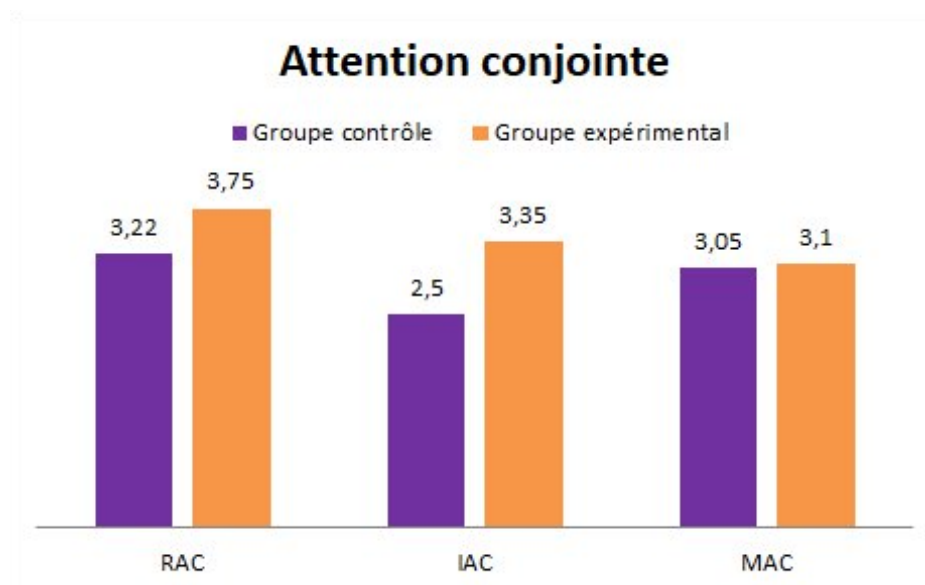


Figure 2. Niveaux optimaux moyens du groupe contrôle et du groupe expérimental pour les trois séries d'attention conjointe (RAC, IAC, MAC)

4.2.1.3 Régulation du comportement

Nous nous sommes demandés si le dispositif PALTP avait un impact sur le niveau de régulation du comportement des enfants. Nous avons posé comme hypothèse : Le niveau optimal moyen pour les deux rôles en régulation du comportement (RC) des enfants de 12 à 18 mois accueillis dans les multi-accueils bénéficiant du dispositif PALTP est supérieur à celui du groupe contrôle.

Pour la fonction régulation du comportement, voici les résultats :

- Pour la série « Répondre à la régulation du comportement » (RRC), le niveau optimal moyen du groupe expérimental (3,22) est égal au niveau optimal moyen du groupe contrôle.
- Pour la série « Initier la régulation du comportement » (IRC), le niveau optimal moyen du groupe expérimental (3) est supérieur au niveau optimal moyen du groupe contrôle (2,83).

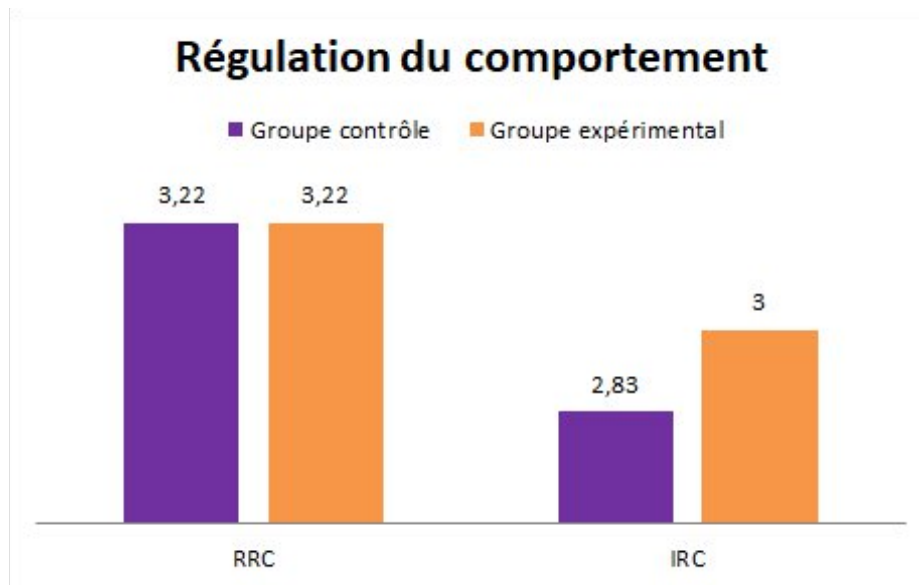


Figure 3. Niveaux optimaux moyens du groupe contrôle et du groupe expérimental pour les deux séries de régulation du comportement (RRC, IRC)

L'analyse des passations avec l'outil ECSP révèle que les niveaux optimaux moyens du groupe expérimental sont supérieurs à ceux du groupe contrôle pour les trois séries d'attention conjointe, pour deux séries d'interaction sociale (RIS et IIS) et pour une série de régulation du comportement (IRC). Toutefois, le niveau optimal moyen en « Maintien de l'interaction sociale » (MIS) est inférieur à celui du groupe contrôle. De plus, le niveau optimal moyen du groupe expérimental et celui du groupe contrôle sont égaux pour la série « Répondre à la régulation du comportement » (RRC).

5 Discussion

5.1 Rappel des hypothèses

Notre travail cherche à explorer l'effet du dispositif « Parler avec les tout-petits » mis en place dans deux multi-accueil de la ville de Nantes sur les connaissances de l'étape pré-linguistique et les pratiques des professionnels, mais également sur le niveau de compétences communicatives d'enfants âgés de 12 à 18 mois.

Notre revue de littérature met en avant l'importance de la communication pré-verbale chez le tout-petit, ainsi que le rôle du professionnel de la petite enfance en tant que partenaire de communication pour l'enfant. Après avoir exposé les résultats des deux évaluations du « Parler Babin » (Zorman et al., 2011 ; Nocus et al., 2016), nous supposons que l'accompagnement dont bénéficient les professionnels dans le cadre du dispositif PATLP leur est bénéfique pour les

connaissances de l'étape pré-linguistique chez l'enfant et qu'il entraîne des changements dans les pratiques professionnelles. Nous faisons également l'hypothèse d'un effet de ce dispositif sur le niveau de trois fonctions communicatives (l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement) d'enfants âgés de 12 à 18 mois accueillis dans ces multi-accueils.

5.2 Validation des hypothèses

Nous allons désormais mettre en lien nos résultats avec chacune de nos hypothèses.

5.2.1 Effet du dispositif PALTP sur les connaissances de l'étape pré-linguistique et les pratiques des professionnels

H0' : Les réponses au questionnaire des professionnels accompagnés par le dispositif PALTP concernant l'étape pré-linguistique et les pratiques sont différentes de celles des professionnels ne bénéficiant pas du dispositif.

Nous constatons que les professionnels ayant bénéficié d'une formation sur le développement langagier ont plus confiance en leurs connaissances à ce sujet que ceux qui n'en n'ont pas bénéficié. Ceci apparaît comme une différence de réponses des deux groupes allant dans le sens de notre hypothèse. Toutefois, pour la majorité des professionnels ces connaissances sont liées à leur expérience professionnelle et non spécifiquement aux formations complémentaires. Nous remarquons également des différences de réponses entre les professionnels des deux groupes lorsqu'on questionne l'importance du rôle qu'ils peuvent jouer dans le développement langagier de l'enfant. Ils sont plus nombreux dans le groupe « Sans PALTP » que dans le groupe « Avec PALTP » à rendre compte d'une très grande importance de ce rôle.

Nous aurions pu penser que les professionnels ayant bénéficié d'un accompagnement des pratiques autour du développement langagier par le dispositif portent une attention toute particulière à cette sphère chez l'enfant. Cependant, ils sont plus nombreux dans le groupe « Sans PALTP » à y être d'autant plus attentifs. Nous soulignons une différence majeure entre les réponses des professionnels des deux groupes lorsqu'ils indiquent la façon dont ils s'adaptent à l'enfant. Les professionnels du groupe « Avec PALTP » s'adaptent en majorité aux réactions de l'enfant, alors que les professionnels du groupe « Sans PALTP » s'adaptent plutôt à son âge. Les professionnels bénéficiant du dispositif PALTP sont plus nombreux à échanger avec leurs collègues mais aussi avec les parents à propos du développement langagier/communicationnel des enfants.

5.2.2 Effet du dispositif PALTP sur le niveau optimal des trois séries d'interaction sociale

H1' : Le niveau optimal moyen pour les trois rôles en interaction sociale (IS) des enfants de 12 à 18 mois accueillis dans les multi-accueils bénéficiant du dispositif PALTP est supérieur à celui du groupe contrôle.

Nous constatons effectivement que les niveaux optimaux moyens du groupe expérimental, pour deux séries d'interaction sociale (RIS) et (IIS), sont supérieurs au groupe contrôle. En revanche, il est légèrement inférieur au niveau optimal moyen du groupe contrôle pour le maintien de l'interaction sociale (MIS). Nous ne pouvons donc pas valider notre hypothèse car un des niveaux moyens n'est pas supérieur à celui du groupe contrôle. Toutefois, il faut noter que la différence de niveau entre les deux groupes concernant le maintien de l'interaction sociale est très faible.

5.2.3 Effet du dispositif PALTP sur le niveau optimal des trois séries d'attention conjointe

H2' : Le niveau optimal moyen pour les trois rôles en attention conjointe (AC) des enfants de 12 à 18 mois accueillis dans les multi-accueils bénéficiant du dispositif PALTP est supérieur à celui du groupe contrôle.

D'après nos résultats, les niveaux optimaux moyens du groupe expérimental, pour les trois séries d'attention conjointe (RAC), (IAC) et (MAC), sont supérieurs au groupe contrôle, ce qui valide notre hypothèse. Les enfants qui bénéficient du dispositif PALTP ont donc en moyenne un niveau supérieur pour la fonction attention conjointe.

On sait que l'attention conjointe correspond à un partage d'attention entre l'enfant et l'adulte.

L'une des fiches du dispositif PALTP qui expose les préconisations concernant la communication (cf. Annexe 2) souligne l'importance de laisser du temps à l'enfant pour initier et également de lui laisser le temps pour répondre. De plus, notre questionnaire a également montré que les professionnels qui bénéficient d'un accompagnement dans le cadre du dispositif PALTP sont plus nombreux à s'adapter à l'enfant selon ses réactions et non en fonction de son âge. Ces différences de postures entre les professionnels pourraient expliquer les différences de niveaux d'attention conjointe entre les enfants de chaque groupe.

5.2.4 Effet du dispositif PALTP sur le niveau optimal des deux séries de régulation du comportement

H3' : Le niveau optimal moyen pour les deux rôles en régulation du comportement (RC) des enfants de 12 à 18 mois accueillis dans les multi-accueils bénéficiant du dispositif PALTP est supérieur à celui du groupe contrôle.

Le niveau optimal moyen du groupe expérimental, pour la série « Initier la régulation du comportement » (IRC) est supérieur à celui du groupe contrôle. Le niveau optimal moyen du groupe expérimental et celui du groupe contrôle sont égaux pour la série « Répondre à la régulation du comportement » (RRC).

Nous pouvons donc en déduire que le dispositif PALTP a un effet sur le niveau de compétences communicatives des enfants qui sont accueillis dans ces multi-accueils. Les enfants du groupe expérimental ont un niveau d'attention conjointe supérieur à ceux du groupe contrôle. Toutefois, nous ne pouvons pas généraliser ces résultats étant donné la taille de notre effectif.

5.3 Limites et biais de notre étude

Notre étude présente cependant plusieurs limites. La première concerne le faible effectif d'enfants évalués dans les deux groupes, qui est de 10 pour le groupe expérimental et de 10 pour le groupe contrôle. Afin de pouvoir généraliser nos résultats, il aurait été souhaitable d'élargir l'effectif. Cependant, les enfants correspondant à nos critères d'inclusion étaient trop peu nombreux au sein des terrains d'étude.

En faisant le choix d'évaluer des compétences communicatives, nous avons sélectionné de très jeunes enfants âgés de 12 à 18 mois. Toutefois, cela a impliqué de prendre davantage de précautions, ce qui a compliqué notre protocole. En effet, afin de respecter le rythme de chaque enfant et de permettre une évaluation dans les meilleures conditions possibles, nous avons dû tenir compte de leurs indisponibilités (siestes, repas).

5.4 Apports de l'étude

Ce projet de recherche, réalisé dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie, traite du développement communicationnel chez le tout-petit. Tout d'abord, nous soulignons l'intérêt de prendre en compte les compétences pré-verbales du très jeune enfant car ce sont des indicateurs des comportements langagiers ultérieurs (Nader-Grosbois, 2014). Ensuite, le rôle du

professionnel de la petite enfance exerçant en crèche est également valorisée tout au long de notre travail. Il apparaît non seulement en tant que partenaire de communication pour les enfants mais également en tant qu'acteur des réflexions menées au sein des structures d'accueil.

Cette étude a également permis d'apporter de nouvelles données sur l'effet du dispositif « Parler avec les tout-petits » à Nantes. Elles concernent à la fois les professionnels qui exercent dans ces multi-accueils, mais également une partie des enfants qui sont accueillis. Par notre travail, nous avons engagé une nouvelle piste de recherche auprès d'enfants plus jeunes et sur des compétences de communication pré-verbales. Les conclusions de notre étude pourront permettre un ajustement du dispositif.

5.5 Perspectives de recherche

5.5.1 Perspectives méthodologiques

La méthodologie que nous avons envisagée au départ n'a pas pu aboutir du fait du contexte sanitaire. Elle devait consister à réaliser un suivi longitudinal et ainsi évaluer les enfants du groupe contrôle et du groupe expérimental à deux temps différents, avec environ 6 mois d'intervalle, en début et en milieu d'année. En effet, cela pourrait permettre de mesurer et de comparer l'évolution des compétences communicatives chez les enfants.

Lors de l'étude à Grenoble menée par Zorman et al. (2011), le développement global des enfants a été évalué en amont. L'utilisation d'une batterie d'évaluation, telle que l'évaluation du développement psychomoteur Brunet-Lézine (2001), permettrait d'apparier les enfants du groupe contrôle et du groupe expérimental selon des indicateurs de leur fonctionnement psychomoteur (moteur ou postural, coordination oculomanuelle, langage, sociabilité).

5.5.2 Perspectives orthophoniques

D'une part, l'orthophonie est une discipline concernée par les troubles des interactions précoces car ils ont des conséquences sur le développement langagier de l'enfant. En effet, les orthophonistes sont amenés à prendre en soin de très jeunes enfants et à identifier les premiers signes de communication non-verbaux et para-verbaux qui leur permettent d'interagir avec leur entourage. Les études sur le développement pré-verbal chez le tout-petit pourraient ainsi apporter de nouvelles pistes de réflexion pour l'accompagnement orthophonique qui sera d'autant plus ajusté aux besoins des jeunes patients et de leur entourage.

D'autre part, le champ de compétences des orthophonistes s'élargit au fil des années. Ils sont de plus en plus nombreux à souhaiter collaborer avec des équipes de professionnels qui

exercent auprès des enfants (dont des éducateurs de jeunes enfants notamment), dans le but d'accompagner le soutien à la parentalité (Antheunis et al., 2004). Florin (2020) soulève la nécessité d'informer les familles et ainsi transmettre les principes qui pourraient favoriser le développement langagier, social et cognitif de l'enfant. Dès lors, il serait intéressant de réfléchir à des actions conjointes entre orthophonistes, spécialistes du langage/de la communication et professionnels de la petite enfance.

Conclusion

Notre travail de recherche s'appuie sur les deux évaluations récentes du dispositif « Parler Bambin » réalisées au sein de plusieurs crèches à Grenoble par Zorman et al. (2011) et à Nantes par Nocus et al. (2016). À la suite de cette dernière recherche-action, le dispositif « Parler Bambin » a évolué pour laisser place au projet « Parler avec les tout-petits ». Ce dispositif est désormais présent dans quatre multi-accueils de la ville de Nantes.

À la différence des précédentes études, nous nous sommes intéressés aux compétences de communication pré-verbale, et non langagières, d'enfants plus jeunes accueillis dans les multi-accueils qui bénéficient de ce dispositif. De plus, nous avons souhaité obtenir des données concernant les connaissances de l'étape pré-linguistique et les pratiques des professionnels bénéficiant d'un accompagnement dans le cadre de ce dispositif. Ainsi, notre objectif était d'étudier l'effet des comportements adoptés par les professionnels de la petite enfance exerçant en crèche et qui appliquent le dispositif « Parler avec les tout-petits » sur le niveau de compétences communicatives d'enfants âgés de 12 à 18 mois.

D'une part, nous avons utilisé l'Échelle de Communication Sociale Précoce de Guidetti et Tourrette (1995) qui nous a permis d'obtenir le niveau optimal des enfants pour toutes les séries de chaque fonction de communication. D'autre part, nous avons élaboré un questionnaire à destination des professionnels afin de les interroger sur leurs connaissances de l'étape pré-linguistique et sur leurs pratiques professionnelles en lien avec le développement langagier de l'enfant.

Le dispositif PALTP a un effet sur les connaissances de l'étape pré-linguistique et sur les pratiques des professionnelles. Cet impact est également constaté au niveau des compétences communicatives des enfants âgés de 12 à 18 mois. Cependant, cet effet en faveur du groupe expérimental n'est pas observable pour tous les rôles joués par l'enfant dans chaque fonction communicative.

Bibliographie

- Amado, G., & Guittet, A. (2017). *Dynamique des communications dans les groupes* (7^e éd.). Paris, France : Armand colin.
- Antheunis, P., Ercolani F., & Roy, S. (2010). Un nouvel outil de soutien à la parentalité pour le développement de la communication et du langage. *Rééducation orthophonique*, (244), 249-257.
- 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.
- Bardou, E. (2015). Coéducation parents-professionnels: La parentalité au cœur d'un lieu d'accueil enfants-parents et dans une crèche parentale. *Le Journal des psychologues*, 328(5), 28-33. Repéré à <https://doi.org/10.3917/jdp.328.0028>
- Bassano, D., Labrell, F., Champaud, C., Lemétayer, F., & Bonnet, P. (2005) Le DLPF : Un nouvel outil pour l'évaluation du développement de langage de production en français. *Enfance*, 57(2).
- Bastier, C. (2019). *Faciliter la communication et le développement sensoriel des personnes avec autisme : guide d'activités pratiques*. Malakoff, France : Gounod.
- Ben Soussan, P., & Rayna, S. (2018). *Le programme « Parler bébé » : enjeux et controverses*. Toulouse, France : ERES.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie* (3^e éd.). Isbergues : Ortho Edition.
- Bruner, J. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler : situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris, France : Retz.
- Brunet, O., Lézine, I., Josse, D. (2001). *Brunet-Lézine révisé - Echelle de développement psychomoteur de la première enfance : manuel BLR-C*. Paris : Editions et Applications Psychologiques.
- Brunstein, C., & Tiellet Nunes, M. (2003). Attention visuelle et interaction mère/bébé : signaux précoces de la capacité à voir le monde. *La psychiatrie de l'enfant*, 46(2), 549-577. Repéré à <https://doi.org/10.3917/psy.462.0549>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development ? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- Camaioni, L., & Aureli, T. (2002). Trajectoires développementales et individuelles de la transition vers la communication symbolique. *Enfance*, 54(3), 259-275.

- Colletta, J. M. & Batista, A. (2010). Premières verbalisations, gestualité et conduites bimodales : données et questions actuelles. *Rééducation orthophonique* : Ortho Edition, 241, 48, 21-34.
- Condon, W.S. & Sander, L.W. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech : interactional participation and language acquisition. *Science*, 183, 99-10.
- Cuny, F. & Giuliani, C. (2014). La prise en charge orthophonique chez le très jeune enfant autiste : l'expérience d'une équipe. *Contraste*, 39(1), 265-288. Repéré à <http://doi.org/10.3917/cont.039.0265>
- Danon-Boileau, L. (2002). *Des enfants sans langage*. Odile Jacob.
- Danon-Boileau, L. (2018). *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob.
- Devouche, E., Dominguez, S. & Apter, G. (2018). Histoire d'une recherche sur la conversation avec le nouveau-né. Dans M. Dugnat (éd.), *Bébé attentif cherche adulte(s) attentionné(s)* (p. 59-74). Toulouse, France : ERES.
- Dominguez, S. (2017). *L'interaction vocale mère/nouveau-né : La communication à l'aube de la vie*. (Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat de Psychologie de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense). Repéré à <https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2017/2017PA100026/2017PA100026.pdf>
- DREES. (2017). *Études & Résultats : Le choix de la crèche comme mode d'accueil, entre bénéfices pour l'enfant et adaptation aux contraintes*. Repéré à <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/er1014.pdf>
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire* (3ème éd.). Malakoff, France : Dunod.
- Fernald, A., Taeschner, T., Dunn, J., Papousek, M., de Boysson-Bardies, B., & Fukui, I. (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. *Journal of Child Language*, 16, 477-501.
- Fernald, A. & Mazzie, C. (1991). Prosody and Focus in Speech to Infants and Adults. *Developmental psychology*, 27(2), 209-221.
- Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: the control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87 (6), 477-531.
- Florin, A. (2004). *Les modes de garde à deux ans : Qu'en dit la recherche ?* (Rapport de synthèse commandé par le Programme incitatif de recherche en éducation et formation) (p. 1-57).
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage* (2^e éd.). Paris, France : Dunod.

- Florin, A. (2018). *La psychologie du développement : Enfance et adolescence* (2^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Florin, A. (2020). Acquisition du langage, entrée dans les apprentissages : qu'en dit l'éducation de la petite enfance ? Dans P. Suesser, Parentalité, développement, apprentissages: Le dialogue des disciplines autour du jeune enfant (p. 161-178). Toulouse, France : ERES.
- Fogel, A. & Garvey, A. (2007). Alive communication. *Infant Behavior and Development*, 30(2), 251-257.
- Giampino, S. (2016). Développement du jeune enfant : modes d'accueil et formation des professionnels (Rapport remis au Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes) (p. 1-261). Repéré à <http://www.egalitefemmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/05/Rapport-Giampinovf.pdf>
- Goldin-Meadow, S. (2010). Le rôle des gestes dans la création et l'acquisition du langage. *Enfance*, 3(3), 239-255.
- Golse, B. (2014). Les débuts de la communication au regard du programme de recherche dit « PILE » (Programme international pour le langage de l'enfant). *Contraste*, 39(1), 69-97. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cont.039.0069>
- Guedeney, A. (2014). *Petite enfance et psychopathologie*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Guidetti, M., & Tourrette, C. (1995). Un nouvel outil d'évaluation des compétences communicatives du jeune enfant : l'ECSP et sa validation. *Enfance* (2), 173-178.
- Guidetti, M., & Tourrette, C. (2018). *Introduction à la psychologie du développement : Du bébé à l'adolescent* (4^e éd.). Malakoff, France : Dunod.
- Gratier, M., & Devouche, E. (2011). Imitation and repetition of prosodic contour in vocal interaction at 3 Months. *Developmental Psychology*, 47(1), 67-76.
- Gratier, M. (2018). L'importance de l'expressivité pour se parler, avec ou sans paroles. Dans P. Ben Soussan, *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (p. 205-225). Toulouse, France: ERES. Repéré à <https://www.cairn.info/le-programme-parler-bambin-enjeux-et-controverses--9782749261683-page-205.htm>
- Hobson, R., P. (2007). Communicative depth: Soundings from developmental psychopathology. *Infant behavior and development*, 30(2), 267-277.
- Hupet, M. (2007). Diagnostic des troubles de la communication chez des enfants d'âge préscolaire. *Langage & pratiques*, 39, 54-63. Repéré à https://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopediste/s/Langages_pratiques/39-textes.pdf
- Kail, M. (2015). *L'acquisition du langage*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- Kern, S., & Gayraud, G. (2005). *IFDC : Inventaire Français du Développement Communicatif*. Grenoble : La Cigale.
- Kern, S., De Chaisemartin, C., Daviot, Q., Gurgand, M., Fekete, G. & Mounier, V. (2018, décembre). *Le dispositif parler Bambin : présent, passé et futur*. Communication présentée aux 18^{èmes} rencontres internationales d'orthophonie, Paris, France.
- Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez le jeune enfant : Théorie, clinique, pratique*. Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Lecanuet, J., Granier-Deferre, C., & Schaal, B. (2004). Le fœtus dans son environnement : premières manifestations de la perception et de la mémoire. Dans S. Missonnier, B. Golse & M. Soulé (dir.), *La grossesse, l'enfant virtuel et la parentalité* (p. 61-100). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Libertiny, Z. (2018). Soutenir les capacités sociales précoces des jeunes enfants... et accompagner les rencontres entre pairs. *Spirale*, 88(4), 87-96. Repéré à <https://doi.org/10.3917/spi.088.0087>
- Marc, E., & Picard, D. (2015). *Relations et communications interpersonnelles* (3^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Marc, E., & Picard, D. (2016). Interaction. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Levy (dir.) *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (p. 191-198). Toulouse, France : ERES. Repéré à <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2016.01.0191>
- Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C., & Préneron, C. (2000). Le développement du langage et de la communication : l'influence du mode d'accueil chez les enfants de deux et trois ans. *Recherches et prévisions*, 62, 57-70.
- 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.
- Martinaud-Thébaudin, K. (2004). *Langage et lieux d'accueil*. Toulouse : Erès.
- Marx, V., & Nagy, E. (2015). Fetal behavioural responses to maternal voice and touch. *PloS one*, 10(6).
- Meltzoff, A. N. (2002). Elements of a developmental theory of imitation. Dans A. N. Meltzoff & W. Prinz (Eds.), *Cambridge studies in cognitive perceptual development. The imitative mind: Development, evolution, and brain bases* (p. 19-41). Cambridge University Press.
- Meltzoff, A. N. & Moore, K. (2005). Imitation et développement humain : les premiers temps de la vie. *Terrain*, 44, 71-90. Repéré à <https://doi.org/10.4000/terrain.2455>
- Moon, C., Panneton Cooper, R. & Fifer, W. P. (1993). Two-day-olds prefer their native language. *Infant Behavior and Development*, 16(4), 495-500.

- Mounier, V. (2018). *État des lieux des représentations du personnel des crèches sur l'acquisition du langage à travers le projet « Parler Bambin »*. (Mémoire présenté pour l'obtention du Grade de Master 2 en Orthophonie, Université de Lyon).
- Mucchielli, A. (1995). Introduction. Dans A. Mucchielli, *Psychologie de la communication* (p. 9-10). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *Early social communication scales (ESCS)*. Coral Gables, FL: University of Miami.
- Nader-Grosbois, N. (2014). *Développement cognitif et communicatif du jeune enfant : Du normal au pathologique* (2e éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A. & Guimard, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, 113-133.
- Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A. & Guimard, P. (2018). Évaluation d'un dispositif d'aide au développement du langage dans des multi-accueils municipaux : Discussion d'une absence d'effet. *Devenir*, 30(2), 147-173.
- Petit, O. & Pascalis, O. (2009). Dossier Imitation - Introduction générale. *Revue de primatologie*, (1).
- Provasi, J., Anderson, D.I., & Barbu-Roth, M. (2014). Rhythm perception, production, and synchronization during the perinatal period. *Frontiers in Psychology*, 5(1048), 1-16.
- Provasi, J. (2015). Comment le rythme vient aux bébés ?. *Spirale*, 76(4), 50-63. Repéré à <https://doi.org/10.3917/spi.076.0050>
- Robin, M., Casati, I. & Candilis-Huisman, D. (1995). Présentation. Dans M. Robin, *La construction des liens familiaux pendant la première enfance: Approches francophones* (p. 12-16). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Rouyer, V. & Beaumatin, A. (2002). La fonction et le rôle de l'accueillante de crèche du point de vue des mères et des accueillantes. *Devenir*, 14(3), 283-297. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-devenir-2002-3-page-283.htm?contenu=article>
- Seibert, J.M. & Hogan, A. (1982). *Procedures manual for early Social-Communication Scales (ESCS)*. Florida : Mailman Center for Child Development, University of Miami.
- Sens, D. (2009). Les liens parents-enfants-professionnels en crèche collective. *Le Journal des psychologues*, 265(2), 47-50.
- Simon-Bogaers, N. & Rasse, M. (2006). La crèche, un lieu paisible de prévention : À propos des comportements violents et de retrait. *Spirale*, 38(2), 11-126. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-spirale-2006-2-page-111.htm>

- Thollon-Behar, M. (2019). Quand les professionnels de la petite enfance deviennent des chercheurs sur leurs pratiques : la recherche-action participative. Dans P., Moisset (éd.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels ?* 257-273. Toulouse, France : ERES.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A.N., Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993-1005.
- Tourrette, C. (2014). *Évaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. Paris, France : Dunod.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson: recherche, théorie et application clinique. *Devenir*, 15(4), 309-428.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. Dans M., Kail (dir). *L'acquisition du langage. Vol. I: Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. (p. 231-265). Presses Universitaires de France. Repéré à <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.01.0231>
- Vuattoux, D. (2014). *Efficacité d'un programme de stimulation langagière adapté aux besoins locaux. Une étude randomisée avec implantation par des éducatrices de centres de la petite enfance*. (Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/7060/1/D2745.pdf>
- Werker, J. F., & McLeod, P. J. (1989). Infant preference for both male and female infantdirected talk: a developmental study of attentional and affective responsiveness. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 43(2), 230.
- Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M. T., Lequette, C., & Pouget, G. (2011). Parler Bamin, un programme de prévention du développement précoce du langage. *ANAE*, (112-113).

Table des annexes

ANNEXE 1 : Fiche théorique sur la période pré-linguistique.....	64
ANNEXE 2 : Fiche dispositif sur les préconisations concernant la communication.....	65
ANNEXE 3 : Questionnaire à destination des professionnels de la petite enfance exerçant dans quatre multi-accueils de la ville de Nantes.....	66
ANNEXE 4 : Lettre d'information aux familles et autorisation parentale.....	70
ANNEXE 5 : Engagement éthique	71
ANNEXE 6 : Tableaux présentant les niveaux optimaux des enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle pour chacune des séries	72

ANNEXE 1 : Fiche théorique sur la période pré-linguistique

PARLER AVEC LES TOUT-PETITS

L'expérience nantaise

FICHE N°1 | THÉORIE

Le développement du langage

Généralités

Le langage est le système de communication central de l'être humain, qui permet l'expression des pensées et la communication. C'est une des premières acquisitions de la vie, souvent très valorisée par l'entourage. Ce développement commence très précocement, avant même la naissance et se poursuivra tout au long de la vie. Toutefois, des différences entre les enfants sont très fréquemment observées et n'ont pas toutes la même signification, selon l'âge.

Par ailleurs, les acquisitions langagières peuvent être observées selon deux dimensions :

- la compréhension = capacité qu'a l'enfant de manifester qu'il comprend ce qui lui est dit
- la production = capacité à exprimer vocalement des sons, mots, ou phrases.

La compréhension précède toujours la production. Ainsi, un enfant peut ne pas être capable de nommer un objet, tout en pouvant le montrer lorsqu'on le lui demande.

Les recherches sur le développement oral du premier vocabulaire distinguent généralement trois périodes :

- la période pré-linguistique, avant l'apparition du premier mot
- la période des premiers mots, aux alentours de 12 mois jusqu'à 18-24 mois
- la période lexicale, au-delà de 18-24 mois.

Cependant, le langage oral ne se réduit pas au nombre de mots compris ou produits par un enfant : la communication, la phonologie (liée aux sons de la langue) et la syntaxe (au-delà de 18-24 mois) se développent en interdépendance avec le lexique

La période pré-linguistique

Cette période couvre la première année de l'enfant. Elle débute dès la naissance, et se termine avec l'apparition du premier mot prononcé. Toutefois, le premier mot peut être émis plus tôt ou plus tard, sans que cela ait un sens particulier. Le tableau ci-dessous représente de façon synthétique les acquisitions de cette période.

	Perception et compréhension	Production
Communication	Dès les premiers jours, le bébé est attentif à son interlocuteur. Vers 2 mois, il reconnaît l'adulte comme partenaire privilégié ; est attentif à ce qu'il dit	Le bébé communique essentiellement par des cris, le regard, les mimiques et quelques gestes simples (bravo...). Vers 3-4 mois, début du tour de parole (vocalise à son tour)
Phonologie (sons)	Le bébé différencie les sons de toutes les langues jusqu'à environ 6 mois. Après 6 mois, il différencie plus spécifiquement les sons de sa ou ses langue(s) maternelle(s). Il est très sensible à la prosodie (la « musique de la parole » : rythme, intonation, accent).	À la naissance, la production des sons est liée à l'expression d'états physiologiques (faim, besoin d'être changé...) Vers 10 semaines, l'enfant produit des vocalises (arheu, agueu...), d'abord en position couchée Vers 6 mois, Il commence à babiller (à produire des séries de syllabes de manière répétitive : bada bada)
Vocabulaire	Le bébé comprend des mots (coucou, manger, bravo, ...), d'abord en situation (jeu, repas), puis hors situation (dits isolément)	

ANNEXE 2 : Fiche dispositif sur les préconisations concernant la communication

PARLER AVEC LES TOUT-PETITS

L'expérience nantaise

FICHE N°4 | DISPOSITIF

↘ Interagir avec des jeunes enfants

Préconisations concernant la communication

Préconisations	Descriptions et exemples
Laisser l'enfant prendre l'initiative	Laisser l'enfant démarrer une discussion, décider l'endroit où il veut aller, choisir le livre ou la comptine qui sera partagée, etc. (et tout cela même si l'enfant ne verbalise pas encore mais s'exprime avec des gestes, des mimiques).
Faire participer chaque enfant	Encourager chaque enfant à communiquer au cours d'une activité, au cours d'une demi-journée, là aussi avec ses propres moyens d'expression, afin que chacun trouve sa place dans le groupe.
Favoriser les échanges entre enfants	Les interactions ne doivent pas être uniquement entre un professionnel et un enfant, les enfants doivent s'habituer à communiquer entre eux, pour affirmer leur choix, se défendre ou tout simplement partager. « Tu peux expliquer à Elona ce que tu as fait avec ta pâte à modeler ? », « Il faut lui dire que tu n'es pas d'accord »
Recentrer l'attention des enfants	Il est parfois difficile de capter l'attention de certains enfants mais l'attention conjointe (capacité à porter attention à une chose que quelqu'un d'autre regarde ou montre) est importante pour le développement de l'enfant ; il ne faut donc pas hésiter à interpeller ces enfants (sans toutefois insister), à se mettre à hauteur des enfants pour leur parler, à considérer chacun comme un réel interlocuteur (éviter le « on » qui est impersonnel, dire le prénom de l'enfant). « Tu as vu, Coline, ce qu'il a fait Abel ? » « Tu me montres comment tu as fait toi ? ».
Rebondir sur ce que dit l'enfant, ce qui l'attire	Pour que chaque enfant se sente considéré, le professionnel doit l'écouter, lui répondre et éviter de passer à côté de l'intervention d'un enfant qui s'exprime peu.
Faire référence à une autre situation que connaît l'enfant	Le langage de l'enfant se développe d'abord dans des situations qui le concernent ; peu à peu il pourra s'éloigner de son vécu. Il est donc important de lier ce dont on discute et ce qui le concerne. « Tu as mis un pantalon à la poupée ? Comme ça elle a un pantalon, comme toi, sauf que le tien est bleu et que tu lui as mis un pantalon blanc ».
Laisser le temps à l'enfant de répondre	Quand un enfant a du mal à répondre à une sollicitation, on peut être tenté de répondre à sa place pour le rassurer, mais il faut lui laisser quelques secondes pour qu'il ait l'opportunité de répondre, temps qui peut parfois paraître long mais dont certains enfants ont besoin pour se familiariser avec ce statut d'interlocuteur.
Féliciter l'enfant	Les enfants ont besoin de bienveillance et d'encouragement pour avoir une bonne estime d'eux-mêmes, le professionnel doit donc profiter de la moindre occasion pour souligner une réussite et ce d'autant plus avec les enfants qui sont souvent en difficulté.

ANNEXE 3 : Questionnaire à destination des professionnels de la petite enfance exerçant dans quatre multi-accueils de la ville de Nantes

1. Informations générales

- Dans quel(s) multi-accueil(s) travaillez-vous ?
 - Depuis combien de temps y travaillez-vous ?
 - Moins d'un an
 - Entre 1 an et 5 ans
 - Entre 6 ans et 10 ans
 - Plus de 10 ans
- Avez-vous déjà bénéficié d'une ou plusieurs formation(s) dans le cadre de votre profession ?
 - Oui
 - Non
- Si oui, est-ce qu'au moins l'une d'entre-elles concernait spécifiquement le développement langagier chez l'enfant ?
 - Oui
 - Non
- Avez-vous déjà bénéficié ou bénéficiez-vous d'un accompagnement par le dispositif « Parler Bambin » et/ou dans le cadre du dispositif « Parler avec les tout-petits » ?
 - Oui
 - Non
- Si oui, cet accompagnement vous a-t-il aidé/vous aide-t-il à prendre confiance en votre pratique ?
 - Oui
 - Non
- Êtes-vous référente « Parler avec les tout-petits » ?
 - Oui
 - Non
- Quel est votre âge ?
 - Moins de 20 ans
 - Entre 21 ans et 30 ans
 - Entre 31 ans et 40 ans
 - Entre 41 ans et 50 ans
 - 51 ans et plus

- Vous êtes :
 - Une femme
 - Un homme
 - Ne souhaite pas répondre
- Quel(s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) ?
 - Auxiliaire de puériculture
 - Educatrice (-teur) de jeunes enfants
 - CAP accompagnant éducatif petite enfance (AEPE)
 - CAP petite enfance
 - Sans diplôme
 - Autre
- Quelques précisions concernant votre parcours professionnel :
 - J'ai toujours exercé dans le domaine de la petite enfance
 - J'ai exercé dans un autre domaine
 - Sans réponse
- Si réponse « j'ai exercé dans un autre domaine », dans quel autre domaine ?
- Depuis combien de temps exercez-vous dans le domaine de la petite enfance ?
 - Moins d'un an
 - Entre 1 an et 5 ans
 - Entre 6 ans et 10 ans
 - Plus de 10 ans
 - Sans réponse

2. Connaissances de l'étape pré-linguistique

2.1 Avez-vous des connaissances sur le développement du langage et de la communication chez l'enfant ?

- Oui
- Non
- Sans réponse

2.2 Si oui, par quel biais principal avez-vous acquis ces connaissances spécifiques ?

- Lors de ma formation initiale ou pendant mes études
- Formation(s) complémentaire(s)
- Lecture(s) personnelle(s)
- Mon expérience professionnelle
- Autre
- Sans réponse

2.3 D'après-vous, est-il nécessaire d'avoir des connaissances sur les grandes étapes du

développement langagier pour votre pratique professionnelle ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Sans réponse

2.4 Selon vous, un enfant est-il capable de communiquer avant de produire ses premiers mots ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Sans réponse

2.5 D'après-vous, et en tant que professionnel(le) de la petite enfance, avez-vous un rôle à jouer dans le développement du langage de l'enfant ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Sans réponse

2.6 Si oui, sur une échelle de 1 à 5, à quel point ce rôle est-il important selon vous ?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

3. Pratiques professionnelles

3.1 Portez-vous une attention toute particulière à la communication et/ou au langage d'un enfant plus qu'à une autre sphère de son développement ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Sans réponse

3.2 Que faites-vous pour favoriser le développement de la communication d'un enfant ?

- ☐ J'utilise les supports à disposition (livres par exemple)
- ☐ Je me positionne à sa hauteur
- ☐ Je lui laisse le temps de s'exprimer
- ☐ Je fais en sorte de favoriser ses échanges avec d'autres enfants
- ☐ Je l'encourage à communiquer et le félicite
- ☐ Je l'interpelle et recentre son attention si besoin
- ☐ Je ne me sens pas concerné(e) par cette question
- ☐ Autre

3.3 En fonction de quel(s) critère(s) adaptez-vous votre posture professionnelle ?

- En fonction de l'âge de l'enfant
- En fonction des capacités de l'enfant
- En fonction de la situation
- En fonction des réactions de l'enfant
- Je n'adapte pas spécialement ma posture professionnelle
- Autre

3.4 Avez-vous pour habitude d'échanger avec vos collègues précisément sur la communication et/ou le langage des enfants de la structure ?

- Oui
- Non
- Sans réponse

3.5 Échangez-vous régulièrement avec les parents autour des conduites communicationnelles/langagières de leur(s) enfant(s) ?

- Oui
- Non
- Sans réponse

ANNEXE 4 : Lettre d'information aux familles et autorisation parentale



Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la politique de réussite éducative menée par la ville de Nantes, la Direction de la Petite Enfance a mis en place, depuis septembre 2013, une action innovante en faveur du développement du langage des jeunes enfants accueillis dans plusieurs multi-accueils municipaux.

Afin d'apprécier l'impact de cette action sur le développement communicatif des enfants, la direction Petite Enfance a souhaité accompagner ce dispositif d'une étude confiée à une équipe de chercheurs du Centre de Recherche en Education de l'Université de Nantes, spécialisée dans le développement du langage de l'enfant et dans l'évaluation de dispositifs éducatifs.

Dans ce type d'action, il est nécessaire d'évaluer les évolutions à la fois des enfants qui participent au programme, mais également d'enfants n'y participant pas, à titre de comparaison. L'établissement qui accueille votre enfant a donné son accord pour participer à cette action comme groupe témoin, ce qui signifie que votre enfant participe à l'évaluation, mais ne participe pas au programme.

Dans cette perspective, les enfants seront évalués à l'aide de petits jeux adaptés à leur âge en septembre-octobre 2019 et en mars-avril 2020, par un ou deux étudiants de 5^{ème} année d'orthophonie spécifiquement formés à cet effet. Dans le dispositif d'évaluation, les professionnels et les enfants seront filmés durant une activité. Les films dans lesquels votre enfant apparaîtra ne seront visionnés que par les personnes participantes au programme (personnel du multi-accueil, chercheurs et étudiants). Aucune diffusion ne pourra être envisagée sans votre accord spécifique.

Nous aurons besoin pour cette étude de recueillir, à l'aide d'un questionnaire, un certain nombre d'informations sur votre enfant et sa famille. Les réponses à ce questionnaire seront traitées anonymement, conformément au code de déontologie des psychologues du 4 février 2012.

Nous avons besoin de votre accord pour toute la durée de cette recherche (2019-2020). Nous vous demandons donc de retourner au responsable du multi-accueil le coupon ci-joint jusqu'au **jusqu'au XX septembre 2019** si vous acceptez que votre enfant participe à cette démarche.

En vous remerciant de votre collaboration, veuillez recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Pour toute information supplémentaire, vous pouvez contacter le responsable d'établissement et, pour l'université, Isabelle Nocus, Maître de Conférences-HDR - Faculté de psychologie - Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2661) - Université de Nantes - BP 8122744312- Nantes Cedex 3 -FRANCE - courriel : isabelle.nocus@univ-nantes.fr

✂ ----- **à découper et à retourner à la direction du multi-accueil** -----

Je soussigné(e),, responsable légal de l'enfant

.....fréquentant le multi-accueil

Accepte que mon enfant participe aux ateliers proposés.

À, le 201.....

Signature

ANNEXE 5 : Engagement éthique



UNIVERSITÉ DE NANTES

FACULTÉ DE MÉDECINE
ET DES TECHNIQUES MÉDICALES

Centre de Formation Universitaire en Orthophonie

Directeur : Pr Florent ESPITALIER

Co-Directrices Pédagogiques : Mme Typhanie PRINCE, Mme Emmanuelle PRUDHON

Directrice des Stages : Mme Annaick LEBAYLE-BOURHIS

U.E. 7.5.c Mémoire

Semestre 10

ANNEXE 8 ENGAGEMENT ÉTHIQUE

Je soussigné(e) Inès AYARI, dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de fin d'études orthophoniques à l'Université de Nantes, m'engage à respecter les principes de la déclaration d'Helsinki concernant la recherche impliquant la personne humaine.

L'étude proposée vise à explorer l'effet des comportements adoptés par les professionnels de la petite enfance exerçant en crèche et qui appliquent le dispositif « Parler avec les tout-petits » sur le niveau de compétences communicationnelles d'enfants âgés de 12 à 18 mois.

Conformément à la déclaration d'Helsinki, je m'engage à :

- informer tout participant sur les buts recherchés par cette étude et les méthodes mises en œuvre pour les atteindre,
- obtenir le consentement libre et éclairé de chaque participant à cette étude
- préserver l'intégrité physique et psychologique de tout participant à cette étude,
- informer tout participant à une étude sur les risques éventuels encourus par la participation à cette étude,
- respecter le droit à la vie privée des participants en garantissant l'anonymisation des données recueillies les concernant, à moins que l'information ne soit essentielle à des fins scientifiques et que le participant (ou ses parents ou son tuteur) ne donne son consentement éclairé par écrit pour la publication,
- préserver la confidentialité des données recueillies en réservant leur utilisation au cadre de cette étude.

Fait à Nantes

Le 29/08/2020

Signature

ANNEXE 6 : Tableaux présentant les niveaux optimaux des enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle pour chacune des séries

Séries	RIS	IIS	MIS	RAC	IAC	MAC	RRC	IRC
Groupe expérimental								
Expé 1	4	2	2	4	3,5	3,5	2	3,5
Expé 2	3,5	3	3	3,5	4	3	4	3
Expé 3	4	2	2	4	4	3	4	3,5
Expé 4	4	3	3	3,5	3,5	3	4	3
Expé 5	3,5	3,5	3,5	4	3,5	3,5	4	3,5
Expé 6	3,5	3,5	4	3,5	3	3	4	3,5
Expé 7	3,5	3,5	3	4	3	2	4	3,5
Expé 8	3,5	3	3	3,5	3,5	3,5	4	3,5
Expé 9	3	3,5	3	3,5	2	3,5	3	3,5
Expé 10	3,5	4	3	4	3,5	3	4	3

Niveau optimal des enfants du groupe expérimental pour chacune des séries

Séries	RIS	IIS	MIS	RAC	IAC	MAC	RRC	IRC
Groupe contrôle								
Contrôle 1	3,5	1	2	3	3	3,5	4	3
Contrôle 2	3	3	3,5	3	3	3	3	2
Contrôle 3	4	3	3,5	3	2	3	4	3
Contrôle 4	3,5	3	3	3,5	2	3,5	4	3,5
Contrôle 5	3	3	3,5	3	3	3	3	3
Contrôle 6	3,5	3	3	3	2	3,5	4	3
Contrôle 7	3	2	3,5	3,5	2	3	2	3
Contrôle 8	2	3	3	4	3,5	2	3	2
Contrôle 9	3	3	2	3	2	3	2	3

Niveau optimal des enfants du groupe contrôle pour chacune des séries

Titre du Mémoire : Accompagnement des pratiques professionnelles et compétences de communication pré-verbale d'enfants de 12-18 mois à travers le dispositif « Parler avec les tout-petits »

RESUME

Cette étude a pour objectif d'explorer l'effet des comportements adoptés par les professionnels de la petite enfance qui appliquent le dispositif « Parler avec les tout-petits » sur les compétences communicatives d'enfants accueillis en crèche à Nantes. Nous avons construit un questionnaire à destination des professionnels sur leurs connaissances et leurs pratiques liées au développement langagier de l'enfant. De plus, dix enfants bénéficiant de ce dispositif et dix enfants contrôles, âgés de 12 à 18 mois, ont été évalués avec l'Échelle de Communication Sociale Précoce. Les vidéos de passation ont été analysées et les niveaux optimaux moyen pour chaque fonction communicative ont été comparés à ceux du groupe contrôle. Le questionnaire a révélé des différences de réponses entre les professionnels qui participent au dispositif et ceux qui n'y participent pas. Les enfants du groupe expérimental ont un niveau optimal moyen supérieur à celui des enfants du groupe contrôle pour les trois séries d'attention conjointe. En revanche, ce n'est pas le cas pour l'interaction sociale, ni pour la régulation du comportement.

MOTS-CLES

Communication pré-verbale - crèches - orthophonie - pratiques professionnelles - programme de prévention précoce - chez le tout-petit

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the effect of the behaviors adopted by early childhood professionals who apply the « Parler avec les tout-petits » system on the communicative skills of children cared for in nurseries in Nantes. We constructed a questionnaire for professionals on their knowledge and practices related to the child's language development. In addition, ten children benefiting from this system and ten control children, aged between 12 and 18 months, were evaluated with the Early Social Communication Scale. The videotapes were analyzed and the average optimal levels for each communicative function were compared to those of the control group. The questionnaire revealed differences in responses between professionals who participate in the scheme and those who do not. Children in the experimental group had higher mean optimal levels than children in the control group for all three sets of joint attention. However, this is not the case for social interaction and behaviour regulation.

KEY WORDS

At the toddler - Early intervention programmes - nursery - preverbal communication - professional practices - speech therapy

Nombre de pages du mémoire : 48

Nombre de pages d'annexes : 9

Nombre de références bibliographiques : 78