



HAL
open science

Promotion des comportements favorisant les interactions et la communication entre enfants de 12 à 30 mois

Estelle Bernard

► To cite this version:

Estelle Bernard. Promotion des comportements favorisant les interactions et la communication entre enfants de 12 à 30 mois. Médecine humaine et pathologie. 2011. hal-01880420

HAL Id: hal-01880420

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01880420v1>

Submitted on 24 Sep 2018

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

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



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

**Promotion des comportements
favorisant les interactions et la
communication entre enfants
de 12 à 30 mois**

Action auprès de professionnelles de crèche

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
par

Estelle BERNARD

Juin 2011

JURY

Président du jury : Monsieur le Professeur M. MUSIOL, Professeur de Psychologie

Directeur de mémoire : Madame S. ROY, Orthophoniste

Membres du jury : Madame le Docteur M-C. COLOMBO, Médecin responsable de P.M.I.

Madame N. FRIAISSE – AGNUS, Orthophoniste

REMERCIEMENTS

Merci à Mme Stéphanie Roy, orthophoniste, pour ses remarques avisées et pour la motivation qu'elle a su me transmettre.

Merci à Mme le Docteur Marie-Christine Colombo pour son expérience dans le domaine de la prévention et pour ses conseils riches en enseignements.

Merci à Mme Nathalie Friaissie-Agnus, orthophoniste, pour sa relecture attentive et ses encouragements.

Merci à Monsieur le Professeur Musiol d'avoir accepté de présider le jury de ce mémoire et pour l'intérêt porté à mon travail.

Merci à Madame Nathalie Ménage de m'avoir accueillie au sein de la crèche Elisa à Bar-le-Duc et pour les nombreuses discussions qui nous ont animées.

Merci à Caroline, Claude, Nadine et Marie-Jo de m'avoir fait confiance en acceptant ma présence dans leur monde.

Merci à Agathe, Lola, Zélie, Maxence et les autres pour ces petits moments de vie partagés.

Merci à mes copines pour ces quatre années inoubliables.

Merci à ma famille, pour tout...

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	1
INTRODUCTION.....	8
PARTIE THEORIQUE.....	10
I/ Communication, Langage et Interaction.....	11
A/ Le développement du langage de 0 à 2 ans	11
1) Le développement perceptif, cognitif et affectif	11
1.1 Le développement perceptif	11
1.2 Le développement cognitif	12
1.3 Les aspects socio-affectifs du développement du langage	13
1.4 Les aspects psycho-socio-culturels du développement du langage	13
2) Le développement prélinguistique : de 0 à 1 an.....	14
2.1 Le versant réceptif de la période prélinguistique.....	15
2.2 Le versant productif de la période prélinguistique.....	15
3) Le développement linguistique entre 1 et 2 ans.....	17
3.1 Le versant réceptif de la période linguistique	17
3.2 Le versant productif de la période linguistique	18
B/ La communication	19
1) La compétence langagière	20
1.1 Définition.....	20
1.2 Les composantes de la compétence langagière	20
2) La communication non-verbale.....	21
2.1 Aspects de la communication non-verbale.....	21
2.2 Les fonctions de la communication non-verbale	22
3) La communication verbale.....	23
3.1 Styles d'entrée dans la communication verbale	23
3.2 Les fonctions de la communication verbale	24
4) Les compétences socles.....	25
4.1 Les comportements précurseurs relatifs à la forme du langage	25
4.2 Les comportements précurseurs relatifs au contenu du langage	26
4.3 Les comportements précurseurs relatifs à l'utilisation du langage	26
C/ Interaction et communication entre les jeunes enfants.....	28
1) Approches théoriques des interactions entre pairs.....	28

1.1 Les premiers travaux	28
1.2 L'approche piagétienne	29
1.3 L'approche actuelle	29
2) Les comportements de communication entre les jeunes enfants.....	30
2.1 Les répertoires comportementaux.....	30
2.2 Les habiletés requises.....	31
2.3 Les centres d'intérêt de l'enfant dans l'interaction avec ses pairs.....	32
3) Fonctions des relations entre pairs	34
3.1 Construction de l'identité.....	34
3.2 Socialisation.....	34
3.3 Maîtrise des rapports avec l'autre.....	35
3.4 Cohésion du groupe	35
3.5 Gestion des conflits.....	35
II/ Le rôle de l'adulte dans le développement de la communication.....	37
A/ Le rôle de l'adulte	37
1) Les théories interactionniste et pragmatique du développement	37
1.1 La théorie interactionniste.....	37
1.2 La théorie pragmatique	38
2) Les principes de l'interaction	39
2.1 Les formats d'interaction.....	39
2.2 La relation de tutelle	40
3) La notion de zone proximale de développement (ZPD).....	40
B/ L'étayage apporté par l'adulte dans le développement du langage	41
1) Définition	41
2) Principes pour un étayage de qualité.....	41
3) Les attitudes facilitatrices.....	43
3.1 Le feed-back	43
3.2 La reformulation	43
3.3 Le questionnement	44
3.4 Les gestes.....	44
C/ L'adulte dans le groupe d'enfants	45
1) Le groupe d'enfants	45
1.1 Définition du groupe.....	45
1.2 Le groupe de jeunes enfants	46
1.3 La dynamique du groupe	46
2) Rôle de l'adulte dans la mise en place des interactions entre enfants	47
2.1 Le comportement social de l'enfant.....	47

2.2 Les différents rôles tenus par l'adulte	49
2.3 Liens entre le rôle de l'adulte et l'étayage utilisé	50
3) Favoriser la communication entre enfants	51
3.1 Le « chemin des trois A » pour stimuler la communication	51
3.2 Favoriser les interactions au sein d'un groupe	52
3.3 Effet sur la qualité des interactions	53
III Prévention : actions et partenaires	54
A/ La prévention en orthophonie	54
1) Généralités	54
1.1 Historique	54
1.2 Les décrets de compétences	55
2) Types de prévention	56
2.1 La prévention primaire	56
2.2 La prévention secondaire	56
2.3 La prévention tertiaire	57
3) La promotion de la santé	57
3.1 Caractéristiques de la promotion de la santé	57
3.2 Les stratégies de la promotion de la santé	58
3.3 Comparaison entre prévention primaire et promotion de la santé	58
B/ Prévention des développements déficitaires du langage et de la communication	59
1) Les différentes actions	60
1.1 Actions à destination des parents	60
1.2 Actions à destination des professionnels de la petite enfance	61
1.3 La dynamique préventive de la Meurthe et Moselle	62
2) Promotion des interactions entre pairs	64
2.1 Les programmes de promotion/prévention	64
2.2 L'initiative du Programme HANEN	65
2.3 Perspectives d'action	67
C/ Les partenaires de prévention	68
1) La Protection Maternelle et Infantile	68
1.1 Qu'est-ce que la P.M.I. ?	68
1.2 Les missions du service départemental de P.M.I.	68
1.3 Intervention dans les structures d'accueil collectif de la petite enfance	69
2) La crèche, véritable lieu de prévention	70
2.1 Présentation des structures	70
2.2 Les professionnels de crèche	71
2.3 Projet d'établissement	72

2.4 Crèche, socialisation et développement de la communication	72
PROBLEMATIQUE.....	75
METHODOLOGIE.....	77
1) Présentation du projet	78
1.1 Le projet.....	78
1.2 Le lieu de l'expérimentation	79
1.3 La population	80
2) La méthodologie utilisée : une expérimentation en 3 temps	81
2.1 Analyse de la situation.....	81
2.2 Action	82
2.3 Analyse de l'impact de l'action	83
PARTIE PRATIQUE.....	84
I/ Analyse de l'environnement	85
A/ Observation de la situation.....	85
1) Méthodologie de la démarche de recherche sur le terrain	85
1.1 Préciser la question de recherche	85
1.2 Faire des hypothèses sur certains facteurs qui pourraient jouer sur la situation observée	85
1.3 Déterminer la situation la plus propice à l'observation	85
2) Choix de la vidéo.....	86
2.1 Intérêts de la vidéo.....	86
2.2 Droit à l'image.....	86
2.3 La nécessité de présenter le projet à l'équipe	87
2.4 Le statut de l'observateur.....	87
2.5 Le déroulement temporel et spatial de l'observation	88
3) Analyser les résultats	89
3.1 Pour chaque situation.....	89
3.2 Pour l'ensemble des situations	97
4) Répondre aux questions de départ	101
B/ Questionnaire	104
1) Forme du questionnaire	104
2) Contenu du questionnaire.....	104
3) Modalités du questionnaire.....	108
4) Analyse du questionnaire	109
C/ Synthèse de l'analyse de l'environnement.....	113
1) Données de l'observation filmée.....	113
2) Données du questionnaire.....	114

3)	Corrélation des différents résultats.....	115
II/	Action.....	116
1)	Forme de l'action de promotion	116
1.1	Une action dynamique.....	116
1.2	Un support vidéo pour une analyse de pratiques.....	116
1.3	L'observation partagée d'images comme base de discussion.	117
1.4	L'observation des attitudes : un projet commun pour un partage des compétences.....	117
2)	Les points clés de l'action.....	119
2.1	La communication entre les jeunes enfants.....	119
2.2	Les facteurs influençant la communication entre les enfants	119
2.3	Le rôle de l'adulte dans la mise en place des interactions entre enfants	119
2.4	L'environnement à favoriser	120
3)	Préparation de l'action.....	120
3.1	Le choix des vidéos	120
3.2	La présentation des images	121
3.3	Les points abordés lors de l'échange autour des vidéos	121
4)	L'action en elle-même	122
4.1	Présentation.....	122
4.2	Le contenu de l'action.....	122
4.3	Questionnaire de satisfaction.....	128
III/	Analyse de l'impact de l'action.....	133
1)	Analyse des différentes situations	133
2)	Analyse générale de l'environnement après action	142
2.1	Rôle de l'adulte en fonction de la situation.....	142
2.2	Rôle de l'adulte en fonction de son expérience.....	142
2.3	Type d'étaiyage en fonction de la situation	143
2.4	Influence de l'étaiyage sur les interactions entre les enfants	144
3)	Comparaison des environnements avant et après action.....	145
3.1	Pour chaque situation.....	145
3.2	Pour l'ensemble des situations	148
4)	Synthèse de l'impact de l'action	149
4.1	Données du questionnaire.....	149
4.2	Données des observations de l'environnement.....	150
4.3	Corrélations des différents résultats	151
	BIBLIOGRAPHIE.....	155
	ANNEXES.....	160
	RESUME.....	188

*Interagir, c'est communiquer.
Au cœur de la communication se trouve un outil
inestimable, le langage, et c'est dans l'interaction
que les enfants apprennent leur langue maternelle
(BERNICOT, 2010).*

INTRODUCTION

La prévention primaire est actuellement au cœur des politiques de santé publique. A travers la promotion de la santé, elle donne à chacun les moyens d'améliorer et de protéger sa propre santé. En 2002, la révision du décret de compétence des orthophonistes a renforcé leur mission et leur rôle dans la prévention des troubles du langage. De nombreuses initiatives d'orthophonistes ont permis l'impulsion d'actions de prévention primaire, notamment sous la forme d'information de l'entourage familial et professionnel des enfants. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre travail de recherche.

Notre intérêt se portera sur l'impact des interactions sociales précoces entre de jeunes enfants dans le développement de la communication. Plus précisément, nous nous intéresserons au rôle de l'accueillante de crèche dans ce développement et à la façon dont nous pourrions aider ces professionnelles à proposer un environnement optimisant les interactions entre pairs et le développement de la communication.

Dans notre partie théorique, nous détaillerons tout d'abord les étapes du développement langagier et communicationnel de 0 à 2 ans. Nous nous attarderons notamment sur les comportements de communication qui s'établissent au sein d'interactions entre de jeunes enfants.

Ensuite, nous étudierons le rôle de l'adulte dans le développement de la communication et l'intérêt de l'étayage apporté sur l'établissement des interactions sociales entre pairs.

Enfin, nous nous intéresserons au domaine de la prévention primaire qui s'inscrit étroitement dans le champ de la promotion de la santé. Un aperçu des différentes actions de prévention menées par des orthophonistes en France et au Canada nous offrira des pistes d'intervention.

Cet ancrage théorique nous permettra de proposer une expérimentation en trois temps.

La première phase consistera à étudier l'environnement proposé par les accueillantes d'une section d'enfants âgés de 12 à 30 mois dans une crèche de Meuse. Nos observations nous permettront d'analyser l'effet de l'étayage de l'adulte sur la qualité des interactions entre enfants. De plus, un questionnaire distribué aux accueillantes nous apportera de nombreux renseignements sur leur pratique professionnelle.

L'analyse de l'environnement nous permettra, dans un deuxième temps, d'élaborer une action visant à promouvoir les comportements favorisant les interactions et la communication entre enfants. Cette action, que nous avons voulue dynamique et interactive, aura pour but de valoriser et d'encourager le rôle du professionnel de crèche dans le développement de la communication.

Enfin, la troisième phase de notre expérimentation consistera à évaluer l'impact de notre action sur le comportement des accueillantes. Nous espérons ainsi observer un environnement optimisant les interactions sociales entre enfants et donc le développement de la communication.

Ce travail de recherche s'inscrit à la fois dans le champ de la promotion de la santé, par la valorisation des compétences de l'adulte dans l'établissement des relations sociales précoces entre pairs, et dans celui de la prévention primaire, par l'attention portée à la qualité de l'environnement relationnel dans le développement de la communication et du langage.

L'élaboration d'une telle action de promotion/prévention nous permettra de réfléchir à l'intérêt d'un travail en partenariat avec les professionnels de la petite enfance et à la place de l'orthophoniste dans ce champ de compétence en plein essor.

PARTIE THEORIQUE

I/ Communication, Langage et Interaction

A/ Le développement du langage de 0 à 2 ans

Les capacités communicatives précoces du nourrisson ne sont plus à démontrer. Dès les premiers mois de la vie, l'enfant est un être communicant. Il est capable de transmettre des informations sur ses états physiologiques, affectifs et cognitifs. Le langage, présent dès la première année de vie, viendra se greffer progressivement sur cette communication précoce, efficace et sûre (AGUADO, 2007).

Dans cette partie, nous allons décrire les étapes essentielles du développement langagier durant les deux premières années. Nous décrivons le développement de trois domaines essentiels à la dimension communicative du langage : les domaines perceptif, cognitif et affectif. Nous reviendrons également sur les aspects psycho-socio-culturels du développement du langage. Ensuite, nous nous intéresserons à l'étape prélinguistique (de 0 à 1 an) puis à l'étape linguistique en ciblant la tranche d'âge 1-2 ans, période qui nous intéresse particulièrement dans notre recherche.

1) Le développement perceptif, cognitif et affectif

1.1 Le développement perceptif

Grâce aux nombreuses recherches sur le sujet depuis les dernières décennies, nous savons que le nouveau-né est équipé d'une quantité de mécanismes perceptifs et cognitifs pour affronter le monde.

Selon AGUADO (2007), « le langage naît dans un environnement complexe rempli de sensations qui sont mises au service d'une interaction avec l'entourage ».

- Perception visuelle

Dès les premières semaines de vie, le nourrisson est doté d'une série de capacités relatives à la perception de l'espace. A ce stade, son attention visuelle est essentiellement

orientée vers le visage humain. « On peut donc faire l'hypothèse que, à l'égal des autres espèces génétiquement programmées pour capter différents types de sensations nécessaires à leur survie, l'enfant naît « précâblé » pour l'interaction sociale » LE NORMAND (2007).

- Perception auditive

A l'égal des autres organes sensoriels, l'oreille est fonctionnelle à la naissance. Le bébé est capable de localiser la source d'un son et, dès la troisième semaine, il semble que son attention soit plutôt motivée par ses intérêts propres et ses expériences. Bien avant de pouvoir comprendre le sens des mots, le bébé en privilégie la forme sonore. A cet âge, les enfants sont particulièrement réceptifs à la façon de parler particulière qu'on adopte pour parler aux jeunes enfants : le motherese ou « parler bébé » (tonalité élevée, voyelles allongées, contours vocaliques prononcés...).

Avec de telles capacités, le bébé peut donc, dès ses premières semaines de vie, être sollicité par des stimuli visuels et auditifs variés.

1.2 Le développement cognitif

Le développement cognitif est fortement corrélé au développement langagier. Tout au long des apprentissages, ces deux domaines s'influencent l'un l'autre.

Au cours de la première année, il est possible de considérer les acquis cognitifs de l'enfant non seulement comme le résultat de la relation de l'enfant avec un monde non-verbal d'objets (Piaget cité par LE NORMAND, 2007), mais aussi comme la « création partagée de structures opérantes dans un monde de personnes qui communiquent » (AGUADO, 2007). En effet, l'enfant naît dans un monde social où on lui parle, où on interprète et guide ses productions vocales et gestuelles de telle sorte que ses besoins et désirs puissent être satisfaits.

Une grande partie de l'activité de l'enfant, durant la première année, est sociale et communicative. L'enfant et sa mère entretiennent une relation dialogique et élaborent de véritables dialogues préverbaux au cours de routines essentielles au développement

cognitif. C'est ainsi que l'enfant expérimente les processus cognitifs tels que diriger une activité vers un objectif ou réparer les désaccords.

1.3 Les aspects socio-affectifs du développement du langage

Il semble que l'enfant naisse équipé d'un répertoire de conduites affectives qui lui permettent d'exprimer ses besoins de base. On pourrait ainsi considérer que ses premières formes de communication sont liées à ses désirs, ses déplaisirs. Le bébé naît également dans un monde où on interprète ses cris ; la mère ou toute autre personne assumant ce rôle, accompagne ces interprétations de gestes et de paroles qui vont encourager et rassurer le bébé et l'inclure dans un monde affectif sécurisant.

Le bébé apprend en retour à maîtriser l'effet de son comportement et donc à communiquer avec l'intention d'obtenir un effet particulier : il s'agit là d'une communication intentionnelle.

Très tôt, vers l'âge de 2 mois, l'enfant est capable de répondre par un sourire aux objets et aux personnes familières. Les réponses des parents face à ces premières conduites communicatives encouragent l'enfant à réitérer ces expériences. C'est également à cet âge que l'enfant discrimine les expressions faciales et qu'il exprime sa préférence pour les expressions positives telles que le bonheur.

Dès 3 mois, le bébé utilise une multitude d'expressions faciales, de vocalisations et de gestes pour exprimer ses sentiments. Cette capacité d'expression multimodale traduit la participation de l'enfant à un « système affectif de communication » (DELAHAIE, 2004).

Le développement de l'affectivité s'inscrit dans un schéma de « construction conjointe » dans lequel l'enfant et son entourage vont entretenir un dialogue affectif. Dans cet échange, la mère interprète les expressions de son enfant et propose une réponse qui va encourager le bébé à continuer le dialogue.

Au cours du développement, les états affectifs seront de plus en plus complexes et spécifiques, toujours grâce à l'enrichissement interactif.

1.4 Les aspects psycho-socio-culturels du développement du langage

Les composantes psychologiques, sociales et culturelles comptent parmi les principaux déterminants du développement cognitif. Le modèle communicationnel proposé par le

milieu est fortement dépendant de ces facteurs. Ainsi, les composantes de la communication (la forme : façon dont on parle à l'enfant, mots utilisés... ; l'utilisation : dans quel but on parle à l'enfant ; le contenu : ce dont on lui parle) déterminent le développement ultérieur de la communication et du langage de l'enfant.

En cas de carence dans l'une ou plusieurs des composantes psycho-socio-culturelles, de nombreux auteurs parlent de « milieu défavorisé » ou « milieu vulnérable ».

Parmi les caractéristiques des familles défavorisées, on peut retrouver :

- Les caractéristiques socio-économiques : faible niveau de qualification professionnelle, faiblesse des revenus, précarité du logement, structure familiale complexe (familles monoparentales, recompositions familiales complexes...). Ces différents facteurs peuvent aboutir à l'exclusion sociale des familles vulnérables.
- Les caractéristiques culturelles : niveau de scolarisation faible voire illettrisme. Ces facteurs de vulnérabilité n'offrent pas un environnement optimal pour le développement langagier de l'enfant. Ainsi, l'environnement linguistique dans lequel baigne l'enfant risque de le pénaliser dès la maternelle, ne lui permettant pas d'accéder à un niveau langagier adapté aux exigences scolaires.
- Les caractéristiques psychologiques : les difficultés socio-économiques peuvent avoir des conséquences sur la santé mentale des personnes en situation de vulnérabilité. Cet environnement insécurisant sur le plan psychologique risque de fragiliser le développement de l'enfant.

En 2001, l'Agence nationale d'accréditation et d'évaluation en santé (ANAES), aujourd'hui remplacée par la Haute Autorité de Santé (HAS), reconnaît le milieu défavorisé comme un facteur de risque d'apparition de retard dans le développement du langage chez l'enfant.

Il convient alors d'être attentif aux différents facteurs que nous venons de décrire car ils sont déterminants dans le développement communicationnel et langagier.

2) Le développement prélinguistique : de 0 à 1 an

Selon CRUNELLE (2010), le bébé est, dès sa naissance, un partenaire actif tant par ses compétences expressives que par ses compétences réceptives. Avant l'apparition des

premiers mots, la période prélinguistique, qui s'étend tout au long de la première année, constitue une phase d' « initialisation » du langage oral. C'est au cours de cette période que l'enfant va faire ses premières acquisitions.

2.1 Le versant réceptif de la période prélinguistique

Au cours de la première année, le bébé entre dans un monde de représentations où mimiques et gestes se chargent de l'interprétation qu'en donne l'entourage (COQUET, 2009).

- L'analyse de la parole

Pour le nourrisson, la principale difficulté est de reconnaître les mots de la langue maternelle dans un flot de paroles continues qui ne contient pas de marque évidente de frontières entre les mots. La « prosodie de la parole », exagérée dans le « parler bébé » ou « motherese » permet au bébé d'exploiter l'intonation et le rythme de la parole pour découvrir les contours des mots.

A 7-8 mois, l'enfant est capable de reconnaître une forme phonétique (correspondant à un mot pour l'adulte) à laquelle il a été fréquemment confronté.

- Traitement de la communication non-verbale

Les informations tonales, intonatives, expressives sont décisives et primordiales pour la compréhension du langage (BOYSSON-BARDIES, 1996). Le traitement des paramètres non-verbaux et extra-linguistiques est bien plus naturel et précoce pour l'enfant et va constituer la base de la mise en place de la parole en tant que code symbolique.

- Compréhension contextuelle

A 9 mois, on ne peut parler de compréhension verbale qu'en contexte situationnel précis. Le répertoire lexical (constitué de mots employés dans le quotidien) ne comporte que la structure formelle des mots, il n'en a pas encore la représentation sémantique.

2.2 Le versant productif de la période prélinguistique

OLLER (cité par LE NORMAND, 2007) a mis en évidence cinq étapes dans le développement prélinguistique.

- La production de vocalisations (0-2 mois)

Dans cette première étape apparaissent des vocalisations réflexes ou quasi réflexes telles que les cris et sons végétatifs (bâillements, gémissements, soupirs). Dès l'âge de 1 mois le bébé produirait des mouvements phonatoires quasi réflexes de type /ø/ (eu) sur imitation de l'adulte.

- La production de syllabes archaïques (1-4 mois)

A cet âge, les sons produits par l'enfant sont liés à l'émergence du sourire, premier indice de la communication sociale. Ces « non-cris » sont formés de sons quasi vocaliques et de sons quasi consonantiques articulés à l'arrière de la gorge. Ces vocalisations ont souvent une qualité nasale. Dès le troisième mois, l'enfant imite la mélodie ou des sons émis par l'adulte. L'adulte répond à l'enfant sur la même mélodie en le félicitant. Tous les auteurs insistent sur le plaisir que l'enfant éprouve à produire des sons.

- Le babillage rudimentaire (3-8 mois)

Cette étape est caractérisée par de nouvelles productions comprenant des sons pleinement résonants. Le bébé joue avec sa voix en contrôlant les différents paramètres. On voit ainsi apparaître des sons très graves et des sons très aigus ainsi que des hurlements entrecoupés de murmures. Cette production est qualifiée de « babillage rudimentaire ».

- Le babillage canonique (5-10 mois)

Vers 6 mois, les premières combinaisons de sons de type consonne-voyelle apparaissent. Cette période est une étape clé du développement prélinguistique. A ce stade, les enfants commencent à produire des syllabes bien formées.

Selon OLLER, cité par LE NORMAND (2007), « le babillage serait tout d'abord redupliqué, formé d'une chaîne de syllabes identiques du type /mamamama, papapapa/. Ce babillage canonique simple se diversifierait ensuite, les syllabes successives différant les unes des autres, soit par la consonne, soit par la voyelle, soit par les deux, /patata, totata, tokaba/ ».

On parle alors de babillage canonique diversifié.

- Le babillage mixte (9-18 mois)

A ce stade, les enfants commencent à produire des mots à l'intérieur de leur babillage. On parle alors de «babillage mixte » ou d'«énoncés mixtes ».

3) Le développement linguistique entre 1 et 2 ans

3.1 Le versant réceptif de la période linguistique

Selon COQUET (2009), entre 15 et 24 mois, l'enfant est capable de traiter l'ensemble des informations non-verbales (gestes, mimiques, postures, intonations) et extra-linguistiques comme bases de la mise en place de la parole en tant que code symbolique.

Cet « étayage » non-verbal est encore nécessaire à la compréhension verbale avant l'âge de 2 ans.

- Compréhension lexico-sémantique

A partir de 12 mois, la compréhension contextuelle va progressivement devenir « compréhension symbolique » grâce au développement de la pensée symbolique qui ne nécessite pas la présence de l'objet pour que celui-ci ait un sens. Notons également que cette apparition de la capacité symbolique coïncide avec l'apparition des premiers mots.

A cet âge, le mot est véritablement perçu comme un signe linguistique avec un signifiant (la forme du mot) et un signifié (le sens du mot). A 24 mois, l'enfant comprend plus de 200 mots (BRIN et al., 2004).

- Compréhension syntaxique

La compréhension des mots isolés n'est pas suffisante pour saisir le sens d'une phrase. Bien que le sens puisse être perçu grâce au contexte ou à la prosodie, il est nécessaire de maîtriser les règles de la morphosyntaxe pour comprendre des phrases plus complexes.

A 18 mois, l'enfant comprend des phrases simples en situation et des consignes accompagnées de gestes.

La compréhension de phrases complexes n'apparaît qu'à partir de 24 mois.

3.2 Le versant productif de la période linguistique

Vers 12 mois, l'enfant émet des séquences de deux syllabes, en général identiques, que l'adulte reconnaît comme des mots. Ces émissions n'ont pas encore de valeur référentielle. L'enfant les utilise dans les situations qu'il a repérées comme étant adaptées à ce genre d'émission. Par exemple « (ç)a y est ! » quand une action prend fin. Ces « mots-action » sont dépendants du contexte et ne sont pas généralisés à d'autres situations.

Le passage du « mot-action » au « mot conventionnel » se fait progressivement et va de pair avec le développement cognitif. L'enfant découvre qu'un mot peut s'apparenter à différentes situations, c'est la généralisation.

À 18 mois, chaque mot est utilisé seul et a valeur de phrase. Ces « holophrases » peuvent avoir des significations différentes. Par exemple, « auto » peut vouloir dire : « c'est mon auto », « l'auto est partie », « l'auto est tombée ». C'est l'interprétation qu'en fera l'adulte, en fonction de la situation, qui permettra à l'enfant de valider ses productions.

Généralement, les premiers mots de l'enfant se réfèrent aux personnes et aux objets avec lesquels il est le plus souvent en contact. Le langage est fortement dépendant de l'environnement et notamment des interactions avec l'adulte comme nous le verrons plus tard.

Vers 20 mois, le vocabulaire « explose » et l'enfant est capable d'apprendre entre 4 et 10 mots nouveaux par jour. Cette explosion lexicale serait en lien avec la capacité cognitive de catégorisation. C'est également à cet âge qu'apparaît une première manifestation du développement de la syntaxe. C'est le stade de la combinatoire des mots. Les mots sont juxtaposés mais les relations sémantiques sont encore limitées.

Il est surprenant de constater la perfection avec laquelle la mère et l'enfant se comprennent, ainsi que l'efficacité du système de communication développé par l'enfant dès ses premiers mois de vie grâce à un équipement relativement développé en mécanismes intellectuels et perceptifs.

Une grande partie de l'activité de l'enfant au cours de la première année de vie est ainsi sociale et communicative. L'affectivité, la connaissance et la communication se développent conjointement et de façon indissociable dans le cadre d'interactions qui conduisent l'enfant à beaucoup apprendre sur le langage avant même de l'avoir appris.

Ainsi, lorsque l'enfant commence à utiliser les premières expressions qui peuvent être considérées comme des mots, il a déjà acquis une maîtrise certaine de la communication.

B/ La communication

Selon BRIN et al. (2004), la communication désigne tout moyen verbal ou non-verbal utilisé par un individu pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments, avec un autre individu.

Suivant un aspect formel, la communication est considérée comme un transfert d'information quantifiable ; c'est le passage d'un message d'un individu à un autre.

Pour la différencier de l'interaction, certains auteurs proposent trois critères pour la définir : l'émission doit être dirigée vers le partenaire et inciter son implication, elle doit transmettre une information concernant les objectifs de l'émetteur, et l'objectif de l'émission doit requérir la compréhension et la collaboration du partenaire.

L'approche socio-interactionniste s'intéresse au développement des interactions adulte/enfant. Dans cette perspective, que nous détaillerons dans la troisième partie de ce chapitre, le développement du langage est envisagé comme « l'appropriation de conduites langagières dans le cadre de situations d'interaction » (COQUET). Ainsi, le langage est au cœur de la communication et nécessite une « compétence langagière ».

1) La compétence langagière

1.1 Définition

La compétence langagière (Figure 1) décrite par BLOOM et LAHEY en 1978 se situe au carrefour de trois composantes : la forme du langage, le contenu du langage et l'utilisation du langage. L'acquisition de cette compétence langagière signera la réussite de l'échange. Dans ce cadre, ce sont les pratiques conversationnelles qui sont déterminantes et les liens entre communication précoce, expérience sociale et développement cognitif qui sont à privilégier.

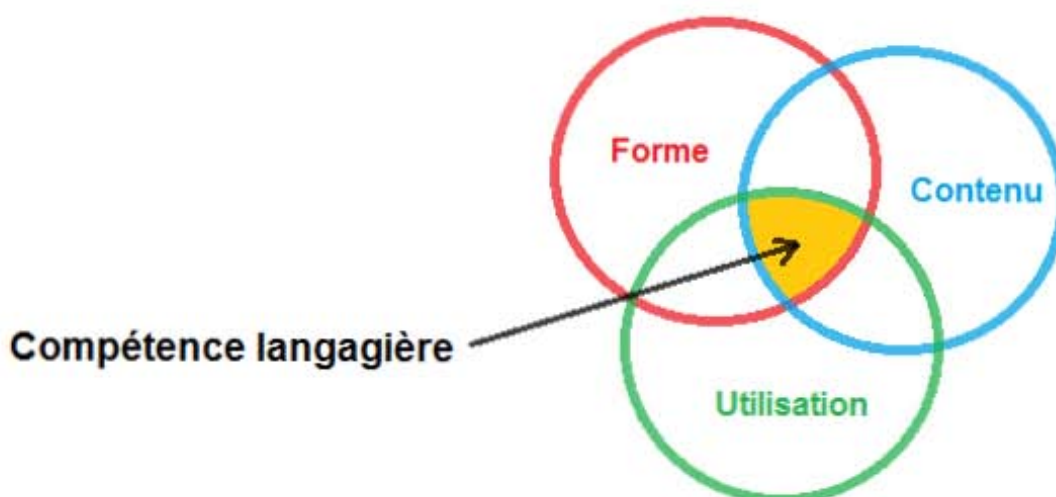


Figure 1 : Modèle tridimensionnel de la compétence langagière, d'après BLOOM et LAHEY (1978)

1.2 Les composantes de la compétence langagière

- La forme : c'est la dimension linguistique qui repose sur le principe que le langage est un code.
Autrement dit, « Comment dire... ? » : par des moyens non-verbaux (postures, gestes, mimiques, intonation) et/ou par des moyens verbaux (sons, syllabes, mots, phrases).
- Le contenu : c'est la dimension sémantique et cognitive qui repose sur le principe que le langage sert à représenter le monde, à exprimer des idées.

Autrement dit, « Quoi dire... ? » : des connaissances sur les objets et les évènements, la relation qu'ils entretiennent entre eux, des sentiments, désirs et besoins.

- L'utilisation : c'est la dimension pragmatique qui repose sur le principe que le langage sert à communiquer.

Autrement dit, « Pourquoi dire... ? ». Cela renvoie aux fonctions du langage (voir 3.2), à l'adaptation au contexte et à l'interlocuteur ainsi qu'à la régulation de l'échange.

Cette conception permet de décrire des comportements verbaux et non-verbaux de communication.

2) La communication non-verbale

Dès la naissance, le bébé est capable de communiquer non-verbalelement par des expressions du visage (mimiques, sourires, regard, ...), des gestes, des postures, des orientations du corps, des déplacements qui accompagnent la communication verbale.

2.1 Aspects de la communication non-verbale

La communication non-verbale inclut :

- La proxémie (rapport des individus dans l'espace) et la localisation qui jouent un rôle important dans la modulation du message en modifiant les relations entre les individus.
- La posture et le tonus qui, par le maintien du corps, ont une signification et un rôle de régulation spontanée dans l'échange.
- Les accompagnements vocaux du langage tels que la prosodie qui transmettent des informations sur le locuteur.
- Le regard et ses différents rôles : porteur de sens, de contact, de régulation et de partage de parole, de feed-back (témoin de l'état d'attention de l'interlocuteur).

- Les mimiques et expressions faciales qui complètent et enrichissent le message verbal (sourire, froncement de sourcils...).
- Les gestes (mouvements de tête, de mains, de bras, d'épaules...) qui peuvent accompagner la communication verbale pour la compléter ou la moduler.

2.2 Les fonctions de la communication non-verbale

On distingue trois grandes fonctions dans la communication non-verbale :

- La fonction sémantique

Les comportements non-verbaux ont une signification indépendante ou se substituent au message verbal.

Ils peuvent amplifier et clarifier le message verbal ou le modifier.

Exemple : l'index devant la bouche signifiera qu'il ne faut pas faire de bruit.

- La fonction pragmatique

Les comportements non-verbaux maintiennent l'attention de l'interlocuteur et régulent l'échange : tours de parole, feed-back...

Exemple : un sourire en direction du partenaire de la communication l'encouragera à prendre part à l'échange, le doigt pointé dans sa direction confirmera que c'est à lui d'intervenir...

- La fonction de facilitation

Par la synchronisation entre les mouvements corporels et oraux, la communication non-verbale peut faciliter une tâche cognitive.

Exemple : le fait de pivoter le poignet, associé à la production « tourne », renforcera le message, facilitera sa compréhension et sa réalisation.

3) La communication verbale

3.1 Styles d'entrée dans la communication verbale

Comme nous l'avons vu dans la première partie sur le développement du langage de 0 à 2 ans, le jeune enfant a à sa disposition de nombreux moyens verbaux pour communiquer. Il existe une variabilité interindividuelle des styles d'entrée dans la communication verbale. En effet, la maturation cognitive, le caractère, la nature des stimulations de l'environnement, l'influence du milieu socio-culturel sont à l'origine de divers modes d'entrée dans la langue.

- Le style référentiel

On observe une dominance des noms (personnes, objets, animaux), majoritairement monosyllabiques. La préoccupation de l'enfant est centrée sur les attributs perceptifs des objets qu'il désigne. Le style référentiel est encouragé par le pointage proto-impératif (voir 4.1) auquel les parents répondent en dénommant les objets. C'est sur la base de ces informations que va se constituer le vocabulaire.

- Le style expressif

L'enfant s'axe d'avantage sur les fonctions sociale et instrumentale de la parole. Il privilégie l'aspect prosodique de la parole. Chez ces enfants qui se calquent sur les contours du langage, on peut observer des expressions toutes faites ainsi que des phrases avec des schémas d'intonation cohérents. On assiste alors à l'imitation des productions de l'adulte, d'abord dans l'immédiat, puis en différé dans des situations différentes.

Par exemple, l'expression « a pu » (il n'y en a plus), encouragée par les parents à la fin du repas lorsque l'enfant a fini son assiette, sera réutilisée dans la situation de repas puis, par la suite, dans toute autre situation mettant en évidence la disparition d'un objet.

Le style expressif est le style d'entrée le plus fréquent dans la langue française.

- Le style mixte

Ce sont des enfants qui entrent dans le langage en développant ces deux stratégies parallèlement.

3.2 Les fonctions de la communication verbale

Le jeune enfant de moins de 2 ans produit des expressions verbales dans le but d'avoir un effet sur l'adulte.

DORE, cité par AGUADO (2007), émet une théorie sur les fonctions des productions verbales primitives (productions simples) de l'enfant, qu'il nomme « actes de parole primitifs ».

Il décrit ainsi les divers types de production en se fondant sur l'intonation dans laquelle réside « la force primitive illocutoire ». L'acte illocutoire du langage est l'acte effectué en assignant un rôle à chacun des locuteurs : informer, questionner... (BRIN et al., 2004). On retrouve ici la dimension communicative du langage.

DORE décrit donc 9 actes de parole primitifs chez l'enfant de moins de 2 ans :

- Les étiquettes : l'enfant n'attend pas de réponse et ne s'adresse pas à l'adulte. Il fait référence à un objet ou à un événement.
- Les répétitions : l'enfant répète un mot ou un énoncé de l'adulte sans s'adresser à lui ni attendre de réponse de sa part.
- Les réponses : en tenant compte de l'énoncé de l'adulte, l'enfant lui répond en s'adressant à lui.
- Les demandes d'action : l'enfant porte son attention sur un objet ou un événement. La production s'adresse à l'adulte dont l'enfant attend une réponse accompagnée d'au moins un geste.
- Les demandes de réponse : on retrouve les caractéristiques précédentes mais l'enfant n'attend pas de geste spécifique de la part de l'adulte. Sa préoccupation est d'obtenir une réponse verbale.
- Les appels : l'enfant s'adresse à l'adulte en l'appelant par son nom.
- Le salut : c'est l'initiation et la clôture de l'interaction verbale.
- Les protestations : l'enfant s'adresse à l'adulte en lui résistant ou en niant son action.
- L'entraînement : les productions de l'enfant n'ont ni valeur communicative, ni valeur référentielle. L'enfant produit des mots, voire des expressions toutes faites, dans le but de s'entendre parler. C'est en quelque sorte un jeu qui lui permet de s'exercer.

4) Les compétences socles

Pour une communication efficace, l'enfant doit acquérir un certain nombre de « compétences socles » qui lui permettront d'adopter une position d'être communicant.

THEROND (2010) classe ces comportements précurseurs en trois catégories en lien avec le modèle tridimensionnel de la compétence langagière de BLOOM et LAHEY (1978).

4.1 Les comportements précurseurs relatifs à la forme du langage

- Capacité à utiliser les gestes à visée communicative et les gestes symboliques

Selon KERN (2001), à partir de 7 mois, l'enfant utilise des gestes à valeur communicative, c'est-à-dire produits dans le but d'avoir un effet sur l'interlocuteur. Dans un premier temps, ces gestes sont « déictiques » car leur contenu sémantique est fortement dépendant du contexte. Par exemple, les gestes d'acquiescer de la tête ou de saluer de la main auront un sens dans le contexte immédiat.

A partir de 12 mois, les gestes sont décontextualisés et utilisés pour la référence symbolique. Ce sont des mouvements conventionnels de la main, du corps et/ou des expressions faciales qui ont une signification stable dans divers contextes d'utilisation. On parle de gestes symboliques. Par exemple, le fait de mettre la main à son oreille pourra renvoyer au téléphone.

- Pointage

Selon PARRA (cité par MORGENSTERN, 1992), le geste de pointage représente une condition nécessaire à la construction du langage. En effet, il donne à l'enfant la possibilité de désigner un objet en tant que lieu d'attention partagée et d'échange avec l'adulte. On distingue le pointage proto-impératif (pour demander quelque chose), qui apparaît dès 6-7 mois, du pointage proto-déclaratif (pour demander ce que c'est) qui apparaît vers 12 mois avec l'accès au symbolisme. Ces comportements ont valeur de communication car ils inscrivent réellement l'enfant dans un rôle d'acteur de l'échange.

- Capacité d'imitation motrice

L'imitation volontaire immédiate (présence simultanée du modèle) apparaît vers 11-12 mois. L'imitation est alors globale, centrée sur le corps. Ce n'est que plus tard que l'enfant pourra imiter sur des objets. L'imitation différée (en l'absence du modèle) apparaît progressivement vers 2 ans.

Ces comportements relatifs à la forme du langage prédisposent l'enfant à agir sur le monde. Il devient progressivement capable d'exprimer ses idées et de se faire comprendre.

4.2 Les comportements précurseurs relatifs au contenu du langage

- Permanence de l'objet

L'enfant prend progressivement conscience que les objets qui l'entourent existent indépendamment de lui et qu'ils continuent d'exister même s'il ne les perçoit plus. La permanence de l'objet est définitivement acquise vers 18-24 mois.

- Manipulation sur les objets

Dès la naissance, par ses diverses manipulations, l'enfant acquiert des connaissances sur les propriétés des objets et les relations qu'ils entretiennent entre eux.

Ces comportements relatifs au contenu du langage permettent à l'enfant de se constituer un lexique interne et de posséder des connaissances sur le monde qui l'entoure.

4.3 Les comportements précurseurs relatifs à l'utilisation du langage

- Mise en place du regard

L'accroche du regard se met en place jusqu'à 2 mois. A ce stade, l'enfant est attiré par le mouvement, la brillance, la couleur, le contraste, le son. Or, comme le souligne PALACIOS, cité par AGUADO (2007) « y a-t-il meilleur stimulus que le visage humain :

des yeux qui brillent et bougent, des contrastes de couleur entre la peau et les sourcils, la tête qui bouge de mille manières, la bouche qui sourit et émet un son ? ».

- Poursuite visuelle

Vers 2 mois, le bébé suit des yeux des personnes, des objets. Il est attiré par les objets lumineux et sonores.

- Attention conjointe

C'est l'attention partagée entre l'enfant et la mère qui regardent ensemble la même chose en même temps. Ce phénomène est acquis par la plupart des enfants entre 11 et 14 mois. Tout comme le pointage, l'attention conjointe a une fonction de communication et d'accès à la représentation : elle participe à la fois à la constitution de la pensée et à celle des relations sociales.

- Attention et orientation aux bruits environnants

Cette capacité est présente vers l'âge de 4 mois. Elle est favorisée par les routines mises en place par la mère qui chante des comptines ou enrichit son discours d'onomatopées.

- Capacité à être dans l'échange et le tour de rôle

L'enfant maîtrise progressivement cette compétence grâce aux routines interactives que les parents initient très tôt (interprétation, valorisation et réponse à ses productions vocales) puis aux jeux d'échange tels que le ballon à renvoyer. Petit à petit, le bébé va se les approprier et s'inscrire volontairement dans l'échange. Cette capacité serait présente dès 8 mois.

- Compréhension non-verbale

L'enfant est très tôt réceptif aux intonations, mimiques, regards qu'il perçoit chez l'adulte. Il va pouvoir mettre du sens sur ce langage non-verbal qui apporte des informations supplémentaires au message verbal.

- Elan à l'interaction

L'enfant va progressivement initier les échanges et faire des choix d'activités.

Les comportements relatifs à l'utilisation du langage soutiennent et facilitent l'apparition des autres compétences sociales. C'est en prenant conscience de l'effet de son intervention sur le monde, et notamment sur son interlocuteur, que l'enfant apprend à communiquer de façon optimale.

Dès la naissance, le bébé est doté de capacités surprenantes qui font déjà de lui un être communicant. D'après CRUNELLE (2010), le développement de la communication et du langage dépend à la fois des compétences intrinsèques de l'enfant, sensorielles, motrices, cognitives, relationnelles, et de l'apport environnemental dans une interaction étroite, permanente et très précoce. Ces compétences précoces sont à l'origine de comportements sociaux qui prennent sens au sein d'interactions et servent de fondement à la mise en place des composantes du langage.

C/ Interaction et communication entre les jeunes enfants

L'étude des relations entre enfants constitue un objet d'investigation relativement récent. Pendant longtemps, ces relations sont restées un domaine de préoccupation des seuls éducateurs, avant de prendre la place qu'elles occupent actuellement dans la recherche en psychologie.

Aujourd'hui, le rôle socialisant des pairs dès la fin de la première année est reconnu par tous (BAUDIER et CELESTE, 2010).

1) Approches théoriques des interactions entre pairs

1.1 Les premiers travaux

Les travaux de HARLOW en 1965 (cité par BAUDIER et CELESTE, 2010) se sont

intéressés à l'effet de la présence de compagnons de même âge chez des enfants en carence maternelle. Le fait pour ces bébés d'être élevés avec leurs pairs minimiserait partiellement les effets de la privation affective de leur mère.

A la même période, des observations portant sur de jeunes enfants élevés ensemble (institutions...) mettaient en évidence l'importance des compagnons de vie comme repères affectifs, source de sécurisation.

1.2 L'approche piagétienne

Dans la perspective piagétienne du développement, c'est seulement autour de 6-8 ans que vont pouvoir se développer de réelles interactions sociales entre enfants. Avant cet âge, l'« égocentrisme » (centration sur soi-même), constituerait une entrave au développement de telles interactions.

En proposant une synthèse des théories de Piaget, YOUNISS (1980) dégage la spécificité des relations entre enfants dans le processus du développement social. A la différence des relations adulte-enfant marquées par l'asymétrie des partenaires, les relations entre enfants seraient fondées sur une forme de réciprocité favorisant l'émergence de la sensibilité à autrui et la co-construction d'une réalité sociale partagée. Ainsi, en permettant des expériences spécifiques, critiques pour le développement sociocognitif et socio-affectif, les relations enfant-enfant joueraient un rôle différent, complémentaire des relations adulte-enfant dans le processus global de socialisation.

1.3 L'approche actuelle

Aujourd'hui, l'étude des relations entre enfants se situe dans la démarche éthologique. L'observation du comportement apparaît comme une piste favorable pour comprendre la dynamique des relations entre jeunes enfants. Cette approche éthologique se trouve facilitée par la multiplication des institutions d'éducation collective telles que la crèche.

Actuellement, les travaux s'appuient sur des bases expérimentales permettant d'analyser les liens entre les caractéristiques environnementales et l'organisation des relations entre enfants. Par exemple, la fréquence des activités sociales augmenterait en fonction de

l'âge et de la familiarité entre les enfants. Des chercheurs américains (LOUGEE et al. cités par BAUDIER et CELESTE, 2010) ont ainsi mis en évidence la prise en compte très précoce par l'enfant de la différence d'âge de son partenaire. Cette prise en compte affecterait la quantité et la qualité des interactions.

2) Les comportements de communication entre les jeunes enfants

2.1 Les répertoires comportementaux

L'approche éthologique fait référence aux « répertoires comportementaux ». Ce sont les comportements élémentaires nécessaires à l'élaboration des premières interactions et communications entre enfants.

ROUCHOUSE (1978, cité par ZAOUCHE GAUDRON, 2010) a mis en évidence la précocité des premières mimiques chez des enfants de crèche de 4 à 7 mois et a distingué 4 catégories comportementales : les comportements d'attention au visage, les sourires, l'activité motrice et les conduites de détour d'attention. Il observe qu'une séquence de communication commence toujours par une fixation du regard sur le visage du partenaire. Dès 9 mois, il existerait des ébauches d'offrande (geste qui a pour visée de tendre un objet à un autre enfant) qui peuvent s'accompagner de vocalises ou de regards.

MONTAGNER (1993), dans les années 70, a regroupé six catégories de comportements à partir des données filmées dans diverses crèches :

- Les offrandes : rares avant 9 mois, elles s'intensifient entre 15 et 24 mois.
- Les sollicitations (recherche active par le regard du partenaire ou de l'objet tenu) sont présentes avant 9 mois. Associées aux vocalisations, elles permettent une meilleure compréhension du message.
- Les menaces, en faible quantité entre 9 et 12 mois, augmentent entre 12 et 15 mois mais ne sont pas toujours à visée négative. Vers 20 mois, les menaces n'apparaissent plus que liées à des situations évidentes de conflit entre les enfants.
- Les actes de saisie (ou tentatives) prédominent avant 15 mois sur les gestes agressifs.
- Les agressions : entre 15 et 24 mois, on constate une période critique de par la

fréquence des actes dommageables à autrui. C'est une période difficile à gérer pour les partenaires éducatifs, notamment en crèche.

- Les isolements et les pleurs : la tendance à s'isoler serait une caractéristique de base des jeunes enfants.

STAYER et al. (1985, cité par BAUDIER et CELESTE, 2010) proposent une catégorisation des comportements sociaux des enfants d'après le fonctionnement de leurs gestes. Ils distinguent ainsi deux grandes catégories :

- Les comportements affiliatifs qui visent à augmenter la cohésion du groupe
- Les comportements agonistiques qui portent préjudice au groupe

2.2 Les habiletés requises

Pour HAY et al (2004), les compétences précoces avec les pairs dépendent de capacités telles que l'attention conjointe, la régulation des émotions, le contrôle de l'inhibition, la compréhension des intentions de l'autre, le langage. Ces comportements nécessitent l'apparition de certaines habiletés :

- Les comportements émotionnels

Les rires et sourires sont des signaux émotionnels qui constitueraient une sorte de méta-communication signalant « c'est un jeu ».

Ainsi, les comportements émotionnels sont les indicateurs de l'existence de la tonalité de l'échange social. Une tonalité émotionnelle « neutre » serait l'indice d'un échec partiel ou total de la communication. La durée des expressions émotionnelles neutres augmente en l'absence d'adulte. L'absence d'adulte est un facteur aggravant d'insécurité devant un partenaire dont on ne comprend pas la signification des émissions.

L'adulte comme médiateur favorise les expressions émotionnelles positives voire négatives et y met du sens. Ces expressions deviennent alors des indices d'agrément et d'intérêt pour les relations socialement engagées.

- L'imitation

On inclut dans la catégorie des comportements socialement dirigés, tous les

comportements accompagnés d'un regard au partenaire. D'après NADEL (1986), c'est à cette condition que l'imitation immédiate figure parmi ces comportements socialement dirigés.

L'imitation, en tant que code de communication non-verbale, fournit une base pour établir la communication. Du fait de son engagement dans la situation du moment, l'imitation immédiate est propice à susciter la réaction affective, à la fois du modèle et de l'expérimentateur. L'imitation synchrone déclencherait des émotions positives chez les partenaires qui signifieraient leur reconnaissance mutuelle comme interlocuteur. Chez les enfants, elle serait alors un moyen d'influence : « les plus imités sont les enfants dominants et ce sont ceux-là qui imitent le plus » (NADEL, 1986).

En concordant ces apports de la littérature sur l'imitation, on peut considérer que les comportements imitatifs sont plus que de simples comportements socialement orientés. Plus que des moyens d'influence sur l'autre, ce sont de véritables outils d'interaction.

- La théorie de l'esprit

La « théorie de l'esprit » recouvre l'ensemble des connaissances et des représentations dont l'enfant dispose sur l'état d'esprit de son partenaire social. Cette méta-représentation concerne la possibilité de se représenter ce que l'autre pense, désire ou croit.

Dans une approche constructiviste, FLAVELL (cité par BAUDIER et CELESTE, 2010), identifie quatre habiletés socio-cognitives que l'enfant doit développer : la connaissance de l'existence des états mentaux chez lui et chez les autres ; la disposition à vouloir comprendre ce que ressent l'autre pour organiser son action ; l'inférence qui est la capacité à comprendre ce que ressent l'autre ; la capacité d'attribuer l'ensemble de ces habiletés à un contexte donné.

2.3 Les centres d'intérêt de l'enfant dans l'interaction avec ses pairs

A cours des relations avec les pairs, les comportements sociaux du jeune enfant sont orientés selon différents centres d'intérêt :

- Autour du corps

Dès la naissance, le corps est un objet inestimable d'exploration et de découvertes.

Quand le bébé est à proximité d'un autre enfant, il tente de le toucher, de produire des actions sur cet « autre corps ».

A la fin de la première année, l'apparition des premières conduites intentionnelles, s'ajoutant à l'autonomie motrice, va attribuer aux échanges entre enfants un caractère nouveau. Les contacts corporels vont s'intensifier, la possibilité de se déplacer va permettre des contacts persistants, échanges qui pourront alors être considérés comme étant à caractère intentionnel.

- Autour de l'objet

L'objet, considéré comme support principal des comportements non-verbaux de communication, a été utilisé comme indice des choix comportementaux : choix pour l'imitation, choix pour une base de communication différenciée, choix orienté vers l'objet.

NADEL (1986) attribue une part essentielle à l'objet dans les interactions sociales des jeunes enfants. L'objet serait un « puissant médiateur des échanges sociaux ».

Dans la deuxième année, l'objet en multiples exemplaires apparaît comme un médiateur social incontestablement plus puissant que l'objet en unique exemplaire, ou porté solitairement (FONTAINE, 2005).

Cependant, certains auteurs, dont ESPINOZA (1991, cité par BAUDIER et CELESTE, 2010), considèrent que les manipulations d'objets seraient plutôt une entrave à l'apparition d'échanges sociaux. A la fin de la première année, les enfants seraient en effet plus préoccupés par l'objet que par leurs pairs. Selon ESPINOZA, ce ne serait qu'au cours de la deuxième année que les pairs deviendraient le centre d'intérêt principal.

- Autour de l'action

Le jeu est un véritable support des interactions sociales.

Dans la perspective de l'écologie développementale, FONTAINE (2005) s'est interrogée sur les matériels de jeu qui pourraient faciliter les interactions entre enfants élevés en collectivité, tout particulièrement à la période sensible du développement des capacités à communiquer entre pairs, entre 19 et 38 mois. Elle a fait l'hypothèse que les jeux moteurs rendraient les enfants plus visibles les uns pour les autres et seraient ainsi de meilleurs supports pour les échanges entre eux que les jeux de manipulation fine. Une étude réalisée avec GRYGIELSKI (FONTAINE ET GRYGIELSKI, 2006) a permis de vérifier cette hypothèse. L'ensemble de ces recherches permet d'affirmer que les jeux moteurs ne sont

pas seulement de bons supports d'exercice de la psychomotricité, mais aussi de bons supports pour permettre aux jeunes enfants de développer les échanges entre eux, et surtout les échanges affiliatifs.

Ici encore, l'imitation permet d'entrer en relation autour de l'action. L'imitation des caractéristiques et des traits de l'autre est une façon de « faire comme » l'autre afin de mieux se séparer de lui, pour s'affirmer soi-même (ZAOUCHE GAUDRON, 2010).

Dans notre étude, les différents comportements sociaux des enfants sont classés en fonction de leur centre d'intérêt :

- Autour du corps : rapprochement, regard vers un pair, contact corporel.
- Autour de l'objet : prendre, demander, donner, échanger.
- Autour de l'action : imiter, aider, demander, accepter ou refuser.

Notons qu'un commentaire verbal peut soutenir chacun de ces comportements sociaux.

3) Fonctions des relations entre pairs

Selon la période du développement, plusieurs fonctions psychologiques sont à l'œuvre dans les conduites sociales (NADEL, 1986). Les relations entre enfants sont fondées sur une forme de réciprocité favorisant l'émergence de la sensibilité à autrui et la co-construction d'une réalité sociale partagée.

3.1 Construction de l'identité

Les contacts corporels, souvent bien tolérés par les jeunes enfants, favorisent la prise de conscience du corps propre et la construction de l'identité. Les palpations dirigées, accompagnées de contrôle visuel, constituent aussi de véritables explorations du corps de l'autre.

3.2 Socialisation

Pour HARTUP (1983, cité par BAUDIER et CELESTE, 2010), la relation avec les pairs et celles avec des enfants d'âges différents ne jouent pas le même rôle dans le processus de

socialisation. Les premières constituent un champ d'expériences permettant d'acquérir des habiletés sociales, les secondes permettraient plutôt l'expérimentation des relations d'autorité et de dépendance.

La favorisation d'une bonne socialisation va également aider au bon développement intellectuel de l'enfant. En effet, le partage d'expériences communes, et notamment la capacité d'imitation, va encourager le développement de compétences cognitives et intellectuelles.

3.3 Maîtrise des rapports avec l'autre

Par le contrôle du sourire, du regard, des gestes et de tout autre comportement non-verbal de communication, l'enfant peut maîtriser ses rapports avec l'autre, tour à tour sujet d'observation, d'évitement ou de détours. Il découvre son pouvoir sur l'autre et la possibilité d'obtenir, de recevoir, d'échanger.

3.4 Cohésion du groupe

La « dominance sociale » décrite par STRAYER et al. en 1985 (cités par ZAUCHE GAUDRON, 2010) décrit le résultat des ajustements collectifs manifestés à l'intérieur d'un groupe de pairs. Elle serait un phénomène d'adaptation collective permettant au groupe de résister aux pressions visant à le déstabiliser.

Dans cette perspective, les comportements affiliatifs (invitation, entraide...) visent à renforcer le lien entre les individus et ont pour fonction de maintenir la cohésion du groupe. Les comportements agonistiques (refus, agressivité...) sont perturbateurs de la relation au sein du groupe et visent donc la dispersion de celui-ci.

3.5 Gestion des conflits

La dominance sociale permettrait la résolution de conflits internes au groupe de pairs. Cependant, les conflits, qui s'intègrent dans le processus de socialisation, sont constructifs et organisateurs. Selon RICAUD (cité par ZAUCHE GAUDRON, 2010), il s'agit pour le jeune enfant, seul ou avec ses pairs, d'y faire face, de trouver des solutions, de découvrir des stratégies pour les résoudre et les surmonter.

L'enfant possède des compétences sociales précoces, mises au jour grâce aux répertoires comportementaux, qui lui permettent d'entretenir de façon active une relation avec l'environnement dans lequel les pairs ont une importance non négligeable.

Les amitiés et les relations précoces positives avec les pairs semblent protéger les enfants contre les problèmes psychologiques, sociaux et affectifs ultérieurs (CRISS et al., 2002). Le manque d'expérience sociale constituerait une situation susceptible d'accroître le risque de troubles du développement alors que les relations sociales précoces avec les pairs optimiseraient le développement des compétences psycho-socio-affectives.

Ainsi, afin de développer ces compétences sociales précoces, l'enfant a besoin d'être soutenu et encouragé. L'adulte a un rôle important à jouer dans ce processus.

II/ Le rôle de l'adulte dans le développement de la communication

Selon BRUNER (1991), l'acquisition du langage « commence » avant que l'enfant prononce sa première parole lexico-grammaticale. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un « scénario » prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée.

Toujours selon BRUNER (1991), le développement du langage indique donc deux personnes qui négocient. Le langage n'est pas abordé par l'enfant de gré ou de force ; il est façonné de manière à rendre l'interaction communicative efficace.

Le concept d'interaction va ainsi englober de manière indissociable expression affective, connaissances et communication. D'après AGUADO (2007), c'est dans l'action conjointe que se créent, à partir des évènements, des signifiants socialement transmissibles.

A/ Le rôle de l'adulte

C'est à partir des années 70 que les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux premiers échanges entre mère et enfant. Les théories interactionniste et pragmatique attribuent un rôle essentiel à l'environnement dans le développement du langage.

1) Les théories interactionniste et pragmatique du développement

1.1 La théorie interactionniste

L'approche interactionniste du développement est inaugurée par VYGOTSKI en 1962 dans son ouvrage *Pensée et langage*. Les tenants de cette théorie sont au carrefour des grands courants théoriques de la psychologie du développement. Pour VYGOTSKI (1997), « un signe linguistique est toujours, à l'origine, un moyen utilisé dans un but social, un moyen d'influencer autrui ».

Le développement de l'enfant est conçu comme le résultat d'une sociogenèse : c'est dans

l'interaction avec des personnes plus compétentes (adultes, pairs plus âgés) que les enfants réalisent des apprentissages.

L'expert fournit une aide adaptée aux capacités actuelles de l'enfant. Cette aide doit se situer dans la zone proximale de développement (ZPD) de l'enfant (détaillée dans 3)).

A partir du concept Vygotskien de ZPD, BRUNER a développé les notions de relation d'aide, d'étayage, de ritualisation et la notion de format d'interaction qui permettent d'expliquer les comportements communicatifs d'enfants de 0 à 2 ans. Il postule que « si l'enfant naît avec des prédispositions pour apprendre le langage, le rôle du milieu reste fondamental pour son développement » (BRUNER, 1991).

1.2 La théorie pragmatique

La pragmatique étudie l'usage et les fonctions du langage en contexte. Selon cette approche, l'enfant apprend le langage par l'acquisition de connaissances linguistiques (phonologie, syntaxe, sémantique) et par l'acquisition de connaissances sociales (relatives aux situations, à autrui).

NINIO et SNOW (cités par BERNICOT, 2006) ont déterminé sept caractéristiques dans le développement et le fonctionnement de la communication pragmatique :

- L'acquisition des intentions communicatives et le développement de leurs expressions linguistiques. C'est la capacité d'élan à l'interaction.
- Le développement des capacités conversationnelles telles que le tour de rôle.
- La gestion du type de discours (narratif pour raconter une histoire, descriptif pour donner des repères, explicatif pour clarifier, argumentatif pour convaincre ou persuader, injonctif pour ordonner ou conseiller).
- Le développement des actes de langage. Par la mise en rapport de la forme et de la fonction du langage, c'est l'utilisation que l'on en fait.
- Les règles de politesse et autres règles sociales faisant appel au langage.
- L'acquisition des termes déictiques (référence au sujet de l'échange) permettant la cohésion du discours.
- Les facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage comme le contexte d'interaction ou les conduites d'étayage que nous détaillerons dans une prochaine partie (voir B/ L'étayage apporté par l'adulte).

Selon BERNICOT (2006), parler, c'est être engagé dans un comportement régi par des règles, qui ne sont pas uniquement structurales mais aussi sociales. La théorie pragmatique accorde une place importante au rôle de l'environnement, et notamment des personnes en présence, lors de la production et de la compréhension des messages.

2) Les principes de l'interaction

La diversité et la pluralité des travaux qui portent sur les conduites sociales observées chez les enfants entre eux ont permis de définir un certain nombre de termes tels que l'interaction, l'interaction sociale et la communication.

Dès 1975, MUELLER et LUCAS (cités par ZAUCHE GAUDRON, 2010) définissent l'interaction comme « une séquence d'au moins deux comportements socialement orientés contigus réciproquement adressés. Ces comportements ou conduites socialement orientés sont eux-mêmes définis comme tout comportement accompagné, immédiatement suivi ou précédé d'un regard, qu'il initie ou non une réponse, ou bien qu'il constitue en lui-même une réponse ».

La notion d'interaction sociale nécessite la présence conjointe d'au moins deux partenaires, ce qui la distingue de la relation ou du lien, qui n'impliquent pas, quant à eux, cette coprésence. L'interaction sociale est « une rencontre interpersonnelle qui suppose des interactants socialement situés et caractérisés, et elle se déroule dans un contexte social qui imprime sur elle sa marque en lui apportant un ensemble de codes, de normes, et de modèles qui à la fois rendent la relation possible et en assurent la régulation » (MARC et PICARD, 1989, cités par ZAUCHE GAUDRON, 2010).

Pour GUIDETTI (2010), l'interaction sociale renvoie à des comportements dont le but principal est d'attirer l'attention sur soi dans le cadre d'échanges ludiques.

2.1 Les formats d'interaction

Les savoir-faire pré-linguistiques s'incarnent dans ce que BRUNER a appelé un « format » d'interaction. Un format est un cadre qui permet de construire et d'interpréter l'intention de communication mère-enfant (BRUNER, 1991). Ce sont les échanges habituels qui fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre un adulte et un enfant.

Le format d'interaction est un jeu qui peut se ritualiser et organiser l'échange : c'est ce qu'on appelle un dialogue d'action. C'est un scénario pré-linguistique, qui, sous forme de jeu ritualisé, met en place le prototype de la communication, notamment par son caractère répétitif.

Par exemple, la prise de tour dans les jeux comme le cache-cache préfigure la prise de parole dans une conversation. Dans ces jeux, fondés sur des conventions de communication, on peut trouver les jeux de « coucou », les jeux de « bonjour - au revoir », « éteindre - rallumer la lumière »...

2.2 La relation de tutelle

La relation de tutelle, aussi appelée « action de tutelle » est caractérisée par une relation asymétrique entre l'enfant et un expert. Elle permet à l'enfant de mettre en conformité son activité avec celle d'un modèle expert.

La relation de tutelle apparaît lors de la phase linguistique, lorsque l'enfant s'exprime par des mots. L'adulte peut alors soutenir le développement linguistique en apportant du sens sur les productions de l'enfant.

Cette forme de relation se rapproche de la notion de ZPD décrite par VYGOTSKI.

3) La notion de zone proximale de développement (ZPD)

D'une façon générale, la ZPD est définie comme « la distance entre le niveau actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (VYGOTSKI, 1997).

Autrement dit, c'est l'espace entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire accompagné de l'adulte.

C'est l'interprétation de l'adulte qui donne un sens à la production de l'enfant. Ainsi, de proche en proche, le développement du langage se construit à travers l'interaction entre « novice » et « expert ». L'adulte aide au développement des compétences de l'enfant en le guidant et lui permettant de réaliser de manière autonome ce qu'il a d'abord pu effectuer avec une aide.

BRUNER a étudié cette aide de manière approfondie et a décrit les caractéristiques de ce qu'il a appelé l'étayage c'est-à-dire les processus de soutien de l'adulte.

B / L'étayage apporté par l'adulte dans le développement du langage

1) Définition

L'étayage est décrit par BRUNER (1991) comme « la façon dont l'adulte peut agir de manière optimale avec les enfants dans une activité située dans la zone proximale de développement ». Il consiste à rendre « l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (BRUNER, 2002).

Toujours selon BRUNER (1991), l'étayage sous-tend et permet la réalisation du format d'interaction et de la relation de tutelle décrits plus haut.

Autrement dit, l'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul.

2) Principes pour un étayage de qualité

Bruner a décrit 6 caractéristiques de l'étayage :

- L'enrôlement : l'adulte suscite l'intérêt de l'enfant qui devient acteur de la tâche à réaliser.

Exemple : « Qu'est-ce que tu en penses ? »

- La réduction des degrés de liberté : l'adulte simplifie la tâche en réduisant le nombre d'actes nécessaires pour atteindre la solution.

Exemple : « C'est qui ? »

- Le maintien de l'orientation : l'adulte maintient l'orientation de l'enfant en le protégeant des distractions et soutient sa motivation.

Exemple : « On va voir ce qui se passe après... »

- Le signalement des caractéristiques dominantes : l'adulte peut attirer l'attention de l'enfant sur les éléments pertinents pour atteindre un objectif.

Exemple : « Oh ! Regardez comme il est beau ! »

- Le contrôle de la frustration : l'adulte encourage l'enfant, le félicite, même pour une réussite partielle.

Exemple : « Oui tu y es presque ! »

- La démonstration : l'adulte peut aider l'enfant en lui donnant un modèle ou en commençant une situation.

Exemple : « Comme ça... Oui ! A toi maintenant ! »

Par ses interventions (verbales et non-verbales), l'adulte met en évidence les caractéristiques cognitives, langagières et interactionnelles de la tâche.

Dans cette perspective interactionniste, le langage tient une place centrale car il représente le moyen privilégié de l'adulte pour fournir un étayage à l'enfant. On qualifie cette aide langagière d'étayage verbal.

Il ne s'agit pas d'une forme statique de mode de communication, mais bien de diverses stratégies langagières élaborées sur la base d'un ajustement constant aux conditions d'interaction, donc mouvantes (DE WECK in BERNICOT, 2010).

Afin de soutenir l'enfant dans ses apprentissages, l'adulte met en place des attitudes facilitatrices.

3) Les attitudes facilitatrices

L'étayage verbal n'est pas le seul moyen de soutenir le jeune enfant dans ses apprentissages. Il existe d'autres comportements dont le but est de favoriser le développement des capacités communicatives.

3.1 Le feed-back

Il est défini par RONDAL (1983, cité par BERNICOT J. et BERT-ERBOUL A., 2009) comme la manière dont l'adulte réagit verbalement et non verbalement aux productions verbales de l'enfant.

Il existe différents types de feed-back :

- Le feed-back positif : l'adulte approuve les productions de l'enfant. Cette attitude facilitatrice permet de renforcer et consolider le message. Le feed-back peut être verbal (« Bravo ! C'est bien ! »), physique (sourire, petite caresse), naturel (on donne à l'enfant ce qu'il a demandé).
- Le feed-back correctif : l'adulte reformule correctement les erreurs de l'enfant. Pour cela, il peut donner une correction phonétique, sémantique ou grammaticale.
- Le feed-back à fonction d'enrichissement : l'adulte reprend l'énoncé en le corrigeant et en apportant des extensions. Cela enrichit les productions et peut amener du sens.

3.2 La reformulation

L'adulte répond à l'enfant en reprenant l'énoncé avec d'autres mots.

BRIGAUDIOT (2010) distingue deux types de reformulations :

- Par expansion : avec ou sans correction, elle permet de transformer l'énoncé enfantin en langage abouti.
Exemple : un enfant dit « Papa camion » en faisant rouler un camion. L'adulte peut reformuler : « Oui ! Papa conduit le camion ! ».
- Par extension : l'énoncé est repris avec des ajouts au niveau du thème, ce qui permet d'enrichir le vocabulaire.

Exemple : un enfant dit « Papa camion » en jouant avec un camion. L'adulte peut reformuler et enrichir le message : « Oui, papa conduit le camion et maman conduit la voiture » (à condition d'introduire une voiture dans le jeu).

3.3 Le questionnement

Il s'agit des différents types de questions que l'adulte peut poser pour obtenir un apport d'information, relancer un échange ou l'initier.

Les bonnes questions sont celles qui :

- manifestent notre intérêt (Et puis ? Et si ?...)
- élargissent les idées de l'enfant (Que se passe-t-il ?)
- interprètent la curiosité de l'enfant (Pourquoi ?)
- permettent à l'enfant de faire des choix et de prendre des décisions (Qu'est-ce que tu en penses ?)

Les questions « fermées », limitées à une réponse de type oui/non, permettent au tout petit de comprendre qu'on attend quelque chose de lui et donc de prendre sa place dans l'interaction. Elles sont cependant à limiter par la suite, car trop restreintes et ne permettant pas de réel échange, au profit de celles citées ci-dessus.

Les questions à éviter sont celles qui :

- ont une réponse évidente
- exigent beaucoup de réponses à la suite

En règle générale, la question posée à l'enfant doit avoir pour objectif de poursuivre plutôt que de contrôler la conversation (WEITZMAN, 2000).

3.4 Les gestes

Ils peuvent soutenir l'étayage verbal.

On distingue

- Les gestes déictiques qui servent à pointer, à désigner. Ils ne prennent sens que dans le contexte immédiat.

Exemple : désigner un personnage sur un album

- Les gestes sémantiques ou symboliques qui ont un sens au sein d'une culture donnée. Ils sont surtout utilisés à visée sociale et communicative.
Exemple : faire le signe au revoir, bravo
- Les pantomimes ou jeux de mimes qui reproduisent les actions sur un objet en l'absence de celui-ci. Ils sont davantage utilisés dans l'animation et le jeu de faire semblant et n'ont pas de réelle valeur communicative.
Exemple : boire un verre d'eau

L'étayage et les attitudes facilitatrices utilisés par l'adulte dans la ZPD, soutiennent l'enfant dans ses apprentissages et dans son développement. On observe de telles conduites lors de l'animation d'un groupe d'enfant, notamment pour faciliter la communication entre les pairs.

C/ L'adulte dans le groupe d'enfants

1) Le groupe d'enfants

1.1 Définition du groupe

Un groupe est constitué d'au moins trois personnes. En dessous de ce nombre, on parle d'un couple.

Les personnes appartenant au groupe possèdent des caractéristiques communes, se réunissent autour d'une activité et ont des objectifs communs.

Le groupe social est dit « structuré ». Chaque personne a un rôle et un statut.

Le groupe est régi par des normes sociales venant réguler les attitudes et les conduites de chacun de ses membres.

Le groupe primaire est composé d'un nombre restreint de membres, tel que chacun puisse avoir une perception individualisée de chacun des autres, être perçu réciproquement par lui et que de nombreux échanges interindividuels puissent avoir lieu.

AMADO ET GUITTET (2003) proposent une classification des groupes selon :

- Leur dimension : le petit groupe (ou groupe restreint) est opposé au grand groupe (ou macro groupe).
- Leur composition : homogène ou hétérogène selon différents critères : âge, sexe, nationalité...
- Leur mode de mise sur pied : le groupe spontané (ou naturel) est opposé au groupe structuré (ou institutionnel).

1.2 Le groupe de jeunes enfants

Le groupe d'enfants tel que nous allons l'étudier dans notre partie pratique est un groupe :

- primaire : il est constitué de moins de 15 individus.
- spontané : les enfants se rejoignent naturellement lors des activités libres.
- structuré : les activités encadrées peuvent nécessiter la constitution d'un groupe spécifique (selon le niveau d'autonomie par exemple).
- mixte : la section des « moyens » regroupe des enfants âgés de 12 à 30 mois.

1.3 La dynamique du groupe

L'écologie des petits groupes (groupes primaires) étudie les relations qui existent entre le comportement des individus dans l'interaction sociale et certaines conditions de l'environnement.

En effet, les attitudes du groupe, et notamment du groupe de jeunes enfants, dépendent :

- Du volume des locaux
- De la température ambiante
- De l'heure de la journée
- De la distance entre les sujets
- De la présence ou non d'un adulte

Selon ces différents paramètres, les enfants seront plus ou moins à même de garantir la cohésion du groupe.

La présence de l'adulte sera alors déterminante pour résoudre les difficultés d'établissement ou de maintien des interactions entre pairs.

2) Rôle de l'adulte dans la mise en place des interactions entre enfants

2.1 Le comportement social de l'enfant

Les styles de conversation évoluent sans cesse depuis les premières heures de vie. Chaque enfant naît avec sa propre personnalité. Dans la communication, l'enfant peut adopter différents comportements selon son caractère, son humeur, l'interlocuteur, l'activité du moment.

Il est important de noter quel enfant initie l'interaction et quel enfant répond à la sollicitation de son partenaire. En observant la fréquence à laquelle un enfant initie ou répond durant une interaction, WEITZMAN (1992) a identifié 4 styles de conversations qui vont refléter la façon dont l'enfant interagit le plus.

- L'enfant sociable

L'enfant dit « sociable » initie constamment les interactions et est très réceptif aux sollicitations des autres. Dès son plus jeune âge, il initie des interactions afin d'attirer l'attention sur lui. Parmi ces enfants « sociables », certains sont plus à l'aise avec leurs pairs lorsqu'un adulte est présent.

Un enfant avec des difficultés de langage peut tout de même être très sociable. Ses difficultés pour se faire comprendre ou pour comprendre les autres ne l'empêchent pas de s'insérer dans une interaction. Il peut cependant être moins avancé sur le plan social que ses pairs.

- L'enfant réservé

L'enfant réservé initie rarement les interactions et se trouve souvent à l'écart du groupe et des activités. Il peut mettre un certain temps avant d'intégrer un groupe d'enfant. Il est également plus lent à répondre aux sollicitations. Les interactions avec ses pairs peuvent alors être plus difficiles pour lui.

Un enfant fragile sur le plan langagier peut avoir des difficultés à se faire comprendre. S'il n'obtient pas les réponses appropriées à ses sollicitations, il peut alors perdre confiance en lui, perdre toute envie d'interagir avec ses pairs. Cependant, si le partenaire de

l'interaction fait un effort pour comprendre, l'enfant aura plus de facilité à s'insérer dans la communication. C'est pourquoi de nombreux enfants sont réticents dans les interactions avec leurs pairs mais pas avec les adultes, plus disposés à tenter d'interpréter leur message.

- L'enfant indépendant

L'enfant indépendant passe énormément de temps à jouer seul et semble ne pas s'intéresser à ce qui se passe autour de lui. Il peut initier la communication s'il a besoin de quelque chose, mais rejette souvent l'aide qu'on lui propose.

Les enfants au développement normal passent naturellement par cette phase d'indépendance mais celle-ci ne dure pas et est souvent associée à des périodes d'ouverture aux autres. Les enfants qui ont « leur propre agenda » (WEITZMAN, 1992), peuvent passer des heures entières sans entrer en contact avec d'autres enfants ou adultes.

- L'enfant passif

L'enfant passif répond très rarement aux sollicitations et n'initie jamais la communication. Il ne montre aucun intérêt pour les objets ou les personnes autour de lui. Il est difficile d'obtenir un sourire ou de l'engager dans la moindre interaction. Les jouets sonores ou lumineux, les comptines et autres jeux de doigts, d'ordinaire très appréciés des petits, ne sont nullement investis par l'enfant passif.

Les conséquences d'un manque d'interactions sociales sont évidentes : les enfants ont moins d'opportunités que leurs pairs pour apprendre le langage. De plus, ils risquent de développer une perception négative d'eux-mêmes, ce qui peut avoir des conséquences dévastatrices.

C'est pourquoi, il est nécessaire de soutenir des enfants réservés, indépendants ou qui sont dits « passifs ». Cela implique la participation de l'adulte.

2.2 Les différents rôles tenus par l'adulte

L'adulte a de nombreuses façons d'être en relation avec les enfants. WEITZMAN (1992) décrit plusieurs rôles de l'adulte qui varient en fonction de l'enfant avec qui il communique et de la situation.

Ainsi l'adulte sera plutôt :

- « Metteur en scène »

L'adulte suggère (« si on fabriquait une tour... »), dirige (« on fait ce puzzle ! »), questionne (« qu'est-ce que tu vois sur cette image ? Tu vois le chien ? Il est gros ou il est petit ?). Il maintient alors un grand contrôle sur les enfants et leurs activités et peut en décourager certains d'être actifs dans les interactions.

- « Amuseur »

L'adulte parle beaucoup pour attirer l'attention des enfants, les faire rire, ou joue avec eux. Il est enjoué. S'il pose des questions, il donne souvent les réponses car il parle trop vite pour que les enfants aient le temps de répondre. L'enfant n'a donc pas souvent la possibilité de participer. C'est l'adulte qui domine la conversation.

- « Chronomètre »

L'adulte presse les enfants dans leurs activités et routines. Ils doivent se dépêcher d'être prêts pour respecter les horaires. L'adulte ne peut répondre aux essais de communication des enfants. Cela limite les interactions adulte-enfant et enfant-enfant.

- « Spectateur silencieux »

L'adulte est présent en tant qu'observateur. Il laisse les enfants jouer entre eux sans intervenir dans leur activité. Il n'entre pas en interaction avec eux. Il ne peut donc pas faciliter leur développement social et langagier.

- « Le tout-prévenant »

L'adulte anticipe tous les besoins de l'enfant, pensant que celui-ci ne peut les exprimer. L'enfant le laisse dire et faire à sa place : il ne s'exprime donc pas. Ainsi, l'adulte ne permet pas aux enfants d'entrer en communication puisqu'il parle à leur place.

- « L'éducateur attentif et sensible »

Il est sensible aux besoins et intérêts des enfants. Il les encourage à participer activement aux interactions, leur donnant la possibilité d'être des locuteurs à part entière.

L'auteur souligne que le seul rôle qui encourage les enfants dans leur apprentissage de la communication, est le rôle de l'adulte « sensible et attentif ». La principale difficulté est de tenir ce rôle avec tous les enfants, même les enfants dits « passifs » que l'adulte a tendance à diriger d'avantage.

L'approche de WILLIAMS et al. (2010) est également intéressante dans le sens où elle répertorie les types d'étayages en fonction de la centration de l'adulte :

- Centration sur l'adulte : on y trouve les comportements « diriger », « initier la proximité », « former un groupe ». Ce sont des comportements dirigés spécifiquement par l'adulte, et qui ne suivent pas toujours les préoccupations actuelles des enfants.
- Centration sur le groupe d'enfants : on y trouve les comportements « prendre part à l'activité du groupe », « intégrer le groupe en restant passif » qui permettent de co-construire l'interaction. La difficulté est que l'adulte devient le centre des attentions, ce qui peut être source de conflits.
- Centration sur l'enfant : les comportements « communiquer autour des pairs », « faire référence à un pair » sont à privilégier car ils permettent à l'enfant de prendre part à l'interaction. Ces formes d'étayage favorisent notamment la participation d'un enfant en difficulté à l'activité du groupe.

2.3 Liens entre le rôle de l'adulte et l'étayage utilisé

Les données de la littérature nous permettent de dégager différentes formes d'étayage, chacune pouvant apparaître sous forme non-verbale ou verbale.

Dans notre étude, nous avons choisi d'associer un rôle « type » de l'adulte en fonction de la forme d'étayage utilisée :

- L'adulte « passif » propose très peu d'étayage. Il peut observer les enfants sans prendre réellement part à l'activité. Il est surtout présent pour veiller à la sécurité des enfants.
- L'adulte « directeur » utilise préférentiellement un étayage réducteur : il dirige l'activité, impose certains comportements. Il ne laisse pas l'opportunité aux enfants d'expérimenter par eux-mêmes. Il est « centré sur lui-même ».
- L'adulte « animateur » prend part à l'activité. Il anime le jeu, se met en scène, propose des exemples et démontre des comportements. Il peut avoir tendance à ne pas laisser assez de place aux enfants dans l'interaction. C'est également une centration sur l'adulte plus que sur l'enfant.
- L'adulte « stimulant » incite les enfants à faire par eux même ou en référence à un autre enfant. Il encourage et félicite les comportements positifs. Il permet à chaque enfant de prendre part à l'activité.

Le rôle favorisant l'interaction et la communication entre les enfants est celui de l'adulte « stimulant ». Les étayages privilégiés dans ce rôle sont : encourager, féliciter, démontrer, attirer l'attention sur une caractéristique de la situation, faire référence à un pair. Ce sont ces comportements positifs qui nous intéresseront tout particulièrement dans notre étude.

L'adulte « animateur » peut soutenir les interactions, en encourageant les enfants à imiter ses actions par exemple, mais il ne leur permet pas toujours d'initier l'interaction et a tendance à mobiliser l'attention.

Enfin, les rôles « passif » et « directeur » ne facilitent pas, voire empêchent la mise en place d'interactions positives entre les jeunes enfants

3) Favoriser la communication entre enfants

3.1 Le « chemin des trois A » pour stimuler la communication

WEITZMAN (1992) reprend les principes décrits par MANOLSON dans « Parler, un jeu à deux » (1985).

Afin de favoriser la communication, elle propose de suivre le « chemin des trois A » :

- A comme « Accorder à l'enfant la possibilité de prendre les devants » : l'adulte doit renoncer au « contrôle de la situation » afin que l'enfant initie l'interaction.
- A comme « Adapter pour partager le moment » : il est important que l'adulte se place à la hauteur de l'enfant. La position « face à face » favorise l'interaction. L'adulte peut ensuite répondre aux initiatives de l'enfant : il peut interpréter, commenter...
- A comme « Ajouter du langage et des expériences » : quand l'adulte ajoute de l'information, il aide l'enfant à mieux comprendre ce qu'il se passe, à progresser dans son apprentissage de la communication.

3.2 Favoriser les interactions au sein d'un groupe

WEITZMAN (1992) ajoute quelques principes à respecter pour favoriser les interactions au sein d'un groupe d'enfant.

« Quand l'adulte se trouve face à un groupe, il s'agit pour lui d'être « PRET » ». L'adulte doit ainsi respecter les principes suivants :

- P comme « Peu d'enfants à la fois »,
- R comme « Regarder attentivement chaque enfant à divers moments de l'activité »,
- E comme « Etre à l'écoute de l'intérêt de l'enfant »,
- T comme « Tenir compte des signes indiquant qu'un enfant a besoin d'attention ».

Ensuite, l'idéal est de se positionner en face des enfants qui sont les moins interactifs. L'adulte peut ainsi percevoir les essais de communication de l'enfant et les reprendre pour faciliter son développement social et langagier.

Enfin, au quotidien, l'adulte peut laisser du temps pour la conversation en adaptant par exemple les routines (lors du goûter, de la sieste...) selon quatre facteurs qui favorisent les interactions :

- le nombre d'enfants et d'adultes
- l'environnement physique

- le rythme de l'activité et le moment où elle se déroule
- le rôle assumé par l'adulte (être à l'écoute de l'enfant)

3.3 Effet sur la qualité des interactions

Les différentes interventions de l'adulte ont une influence sur les interactions et la communication entre les enfants. Cette influence peut être :

- Positive : l'activité des enfants est renforcée ou relancée.

Exemple : les enfants délaissent leur activité individuelle pour se rapprocher et commencer une nouvelle activité à plusieurs.

- Neutre : l'activité des enfants n'est pas modifiée.

Exemple : chaque enfant continue sa propre activité (activité parallèle)

- Négative : l'activité des enfants est arrêtée.

Exemple : chaque enfant quitte l'activité en cours pour se consacrer à une activité individuelle.

La reconnaissance fondamentale du rôle de l'étayage dans le développement des capacités langagières a eu des incidences très positives sur certaines pratiques professionnelles avec de jeunes enfants, et en particulier dans le domaine de l'orthophonie. C'est ainsi que les interactions parents-enfant ont commencé à être au centre des interventions avec de jeunes enfants présentant des troubles du langage.

Mieux comprendre comment les enfants réagissent à l'étayage qui leur est adressé permettra peut-être d'avancer dans la connaissance des mécanismes de développement qu'il soit typique ou perturbé (DE WECK, 2010).

III Prévention : actions et partenaires

A/ La prévention en orthophonie

Nous sommes depuis quelques années dans une période où la communication est reine. La communication devient le point central de la socialisation. Les orthophonistes sont les premiers confrontés concrètement à ceux qui sont « entravés dans leur communication » (KREMER et LEDERLE, 2009). Il n'est donc pas étonnant que, à partir de leur pratique professionnelle, ils aient posé les jalons d'une prévention spécifique des troubles du langage.

1) Généralités

1.1 Historique

Lors du deuxième Colloque National de la Prévention en Orthophonie, KREMER (1992), alors secrétaire général de la Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO), rappelle que : « L'histoire de la prévention en orthophonie est une longue histoire. Elle commence avec Mme BOREL-MAISONNY, qui avait, dès les années 50, senti toute l'importance de cette démarche.

[...] Cette idée a balbutié jusqu'au milieu des années 70, lorsqu'un autre orthophoniste, Pierre Ferrand, a lancé le défi de la création d'un outil de dépistage précoce [...] pour appuyer cette démarche globale de prévention des troubles du langage chez l'enfant. »

Après un long travail de conception, d'élaboration puis d'étalonnage des épreuves, l'année 1981 voit naître le *TDP 81*, premier Test de Dépistage Précoce chez l'enfant.

Parallèlement au dépistage, la prévention primaire s'organise partout en France sous la forme d'une information du grand public, des parents, des personnels de santé et d'éducation.

Dans les années 90, un livret illustré à l'usage des parents, *Objectif Langage (1989)*, voit le jour en Meurthe-et-Moselle. Il est remis aux parents dès la naissance de leur enfant via les maternités, les PMI et les lieux d'accueil de la petite enfance. Cet outil fait l'objet d'une

campagne nationale de prévention et est diffusé par de nombreuses régions. Depuis, il a subi quelques modifications mais reste beaucoup utilisé.

En 2000, le Ministère de la Santé reconnaît que « les troubles du langage et des apprentissages sont un problème prioritaire de santé publique ».

Dès lors, de nombreuses actions ont été menées.

1.2 Les décrets de compétences

Si le décret de compétences de 1983 reconnaissait à l'orthophoniste le droit de pratiquer des actes de dépistage, sa révision en 1992 et surtout le décret de mai 2002 donnent à l'orthophoniste compétence en matière de prévention des troubles du langage. Selon KREMER et LEDERLE (2009), « là où le rôle de l'orthophoniste est le plus à affirmer [...], c'est dans le domaine de l'information et de l'éducation sanitaire ».

- 1983

Le décret du 24 août 1983 (J.O. du 27 août 1983) retient les actes de dépistage comme partie intégrante de la compétence des orthophonistes.

- 1992

Il faut attendre plus de dix années pour que les pouvoirs publics reconnaissent finalement la prévention dans le champ de compétences des orthophonistes, comme le définit l'article 2 du décret du 30 mars 1992 (J.O du 1^{er} avril 1992) : « Les orthophonistes peuvent participer, par leur actes ci-dessus énumérés, à des actions de prévention au sein d'une équipe pluridisciplinaire ».

- 2002

Enfin, l'article 4 du nouveau décret de compétences n°2002-721 du 2 mai 2002 (J.O du 4 mai 2002) confirme pleinement cette mission de prévention en affirmant que « La rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage du patient. L'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer. Il peut participer à des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes et éventuellement d'autres professionnels, la lutte contre l'illettrisme ou la recherche dans le domaine de l'orthophonie ».

Si la prévention précoce fait partie intégrante de nos attributions, elle n'apparaît pourtant pas reconnue dans la liste des actes réglementés. En effet, aucun intitulé ne fait référence à des interventions de ce type dans la nomenclature des actes professionnels.

2) Types de prévention

Les orthophonistes se situent de plain-pied dans les trois stades de la prévention définis par l'Organisation Mondiale de la Santé :

2.1 La prévention primaire

Elle comprend « tous les actes destinés à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population, donc à réduire le risque d'apparition de nouveaux cas ». C'est l'ensemble des moyens empêchant l'apparition d'une maladie ou de troubles. En orthophonie, la prévention primaire recouvre l'information et l'éducation sanitaire de la population :

- Campagnes d'informations au moyen de dépliants, brochures, affiches, articles de presse, vidéos...
- Organisation de réunions, conférences-débats dans les lieux de naissance, familles, crèches et écoles
- Formation des personnels concernés par l'enfant (professionnels de santé, d'éducation...)

Le travail de ce mémoire s'inscrit dans le cadre de la prévention primaire.

2.2 La prévention secondaire

Elle recouvre « les actes destinés à diminuer la prévalence d'une maladie dans une population, donc à réduire la durée d'évolution ». Elle a pour but de combattre la maladie ou le trouble à un stade où leurs conséquences sont encore limitées. Pour les orthophonistes, la prévention secondaire concerne le dépistage des pathologies du langage et de la communication :

- Dépistage de la surdité dès la maternité
- Dépistage des troubles du langage oral dès la petite section de maternelle

- Guidance ou accompagnement parental individualisé

2.3 La prévention tertiaire

Elle vise à « diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou les récives dans une population, donc à réduire au maximum les modalités fonctionnelles consécutives à la maladie ». C'est l'action thérapeutique, la prise en charge visant à réduire la maladie, le trouble et ses séquelles afin d'éviter les inadaptations scolaires, sociales et professionnelles.

3) La promotion de la santé

Les termes de « prévention » et de « promotion de la santé » peuvent se recouper sur certains points et partagent beaucoup de stratégies communes.

Cependant, la promotion de la santé s'inscrit dans un cadre beaucoup plus large et contient plusieurs caractéristiques qui la différencient de la prévention, notamment de la prévention primaire.

3.1 Caractéristiques de la promotion de la santé

L'Organisation Mondiale de la Santé définit la promotion de la santé comme « le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé et d'améliorer celle-ci ».

La promotion de la santé comprend plusieurs caractéristiques qui la différencient des autres approches telles que la prévention. DEHLINGER et CHALANCON-THIOLIERE (2007) en ont recensé quelques-unes dans leur mémoire d'orthophonie :

- Une approche holistique face à la santé : la promotion de la santé envisage la santé comme un concept positif qui va au-delà de la capacité physique et incorpore les ressources sociales et personnelles.
- Une approche participative qui aide les personnes à prendre le contrôle des conditions affectant leur santé.
- Une concentration sur les déterminants de la santé tels que les aspects sociaux, comportementaux, économiques et environnementaux.

- Une concentration sur les forces et avantages et non plus uniquement sur l'élimination des problèmes et déficits.

3.2 Les stratégies de la promotion de la santé

L'OMS définit dans la Charte d'Ottawa de 1986 cinq stratégies pour la promotion de la santé :

- Elaborer une politique publique saine : elle inscrit la santé à l'ordre du jour des responsables politiques des divers secteurs en les éclairant sur les conséquences que leurs décisions peuvent avoir sur la santé, et en leur faisant admettre leur responsabilité à cet égard.
- Créer des milieux favorables : la promotion de la santé doit engendrer des conditions de vie et de travail sûres, stimulantes, plaisantes et agréables.
- Renforcer l'action communautaire : elle procède de la participation effective et concrète de la communauté à la fixation des priorités, à la prise des décisions et à l'élaboration des stratégies de planification, pour atteindre un meilleur niveau de santé. Cela exige l'accès illimité et permanent aux informations sur la santé, aux possibilités de santé et à l'aide financière.
- Acquérir des aptitudes individuelles : la promotion de la santé soutient le développement individuel et social en offrant des informations, en assurant l'éducation pour la santé et en perfectionnant les aptitudes indispensables à la vie.
- Réorienter les services de santé : ceci doit mener à un changement d'attitude et d'organisation au sein des services de santé, recentrés sur l'ensemble des besoins de l'individu perçu globalement.

3.3 Comparaison entre prévention primaire et promotion de la santé

Contrairement à la prévention, la promotion de la santé privilégie l'attention aux avantages et aux forces du milieu plutôt qu'aux conditions de risques.

Elle est plus axée sur les causes sociales, économiques et environnementales, tandis que la prévention est orientée vers la modification des comportements à risque.

Enfin, la promotion de la santé peut avoir lieu à tout moment, indépendamment de la présence ou de l'absence de pathologie. La prévention primaire intervient, quant à elle, avant l'apparition de la pathologie.

Notre travail s'inscrit à la fois dans la promotion de la santé par la valorisation des compétences de l'adulte et des relations sociales précoces entre les jeunes enfants, et dans la prévention primaire par l'attention portée à la qualité de l'environnement relationnel dans le développement de la communication et du langage.

La prévention en orthophonie recouvre différentes actions. L'un de ses enjeux clés est incontestablement la prévention des développements déficitaires du langage et de la communication.

B/ Prévention des développements déficitaires du langage et de la communication

Les orthophonistes sont à présent convaincus que pour être efficace il ne suffit plus de soigner ; il est absolument nécessaire aussi d'informer, de former et de prévenir.

Selon l'ANAES, les facteurs de risque psycho-socio-culturels (insuffisance de stimulations par le milieu, pauvreté des interactions...) peuvent entraver le développement de la communication et du langage. Un environnement vulnérable ne permet pas l'acquisition optimale de ces compétences et risque de conduire à des développements déficitaires du langage et de la communication.

Les troubles du langage et leurs conséquences sur la communication ont des retentissements importants sur la personnalité sur les plans affectif et social mais aussi scolaire, professionnel et même culturel (KREMER et LEDERLE, 2009).

Il est donc nécessaire de mener des actions afin de prévenir les développements déficitaires du langage et de la communication.

1) Les différentes actions

En 1992, une vaste enquête réalisée par la Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO) a permis la réalisation d'un dossier, *Bilan de 10 années de prévention* (KREMER, 1992) qui rassemble les activités de prévention et de promotion menées par les orthophonistes de 1981 à 1991. D'après ce dossier, les actions de prévention primaire prennent essentiellement la forme de réunions d'information sur l'acquisition du langage et ses troubles et s'adressent principalement aux enseignants et aux médecins. On relève très peu d'actions spécifiques en direction de la petite enfance.

1.1 Actions à destination des parents

ANTHEUNIS et al. (2003) posent l'hypothèse qu'un certain nombre d'enfants en difficultés de langage le sont parce que leur environnement ne leur permet pas d'optimiser le développement de celui-ci.

Les parents constituent donc le grand public touché par les actions de promotion/prévention.

Depuis les années 90, de nombreuses initiatives ont contribué à la prévention des développements déficitaires du langage et de la communication.

Nous avons déjà cité le livret *Objectif Langage (1989)*, créé par le SOMM (Syndicat des Orthophonistes de Meurthe-et-Moselle), qui a fait l'objet de nombreuses rééditions et distributions à travers toute la France. Il reprend les étapes essentielles de l'apprentissage du langage chez l'enfant.

Nous pouvons également citer les nombreuses contributions de la F.NO. et du CPLOL (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes et Logopèdes de l'Union Européenne), notamment avec la création d'affiches et de dépliants tels que *Parents, votre enfant apprend à parler* (FNO, Ortho-Edition) et *Premiers pas vers le langage* (CPLOL).

En 2010, la F.N.O. a créé un site « grand public », *Info-langage.org*, dédié à la prévention des troubles du langage. Clair et organisé, il permet aux parents et personnes soucieuses du développement de l'enfant de découvrir les différentes étapes du développement du

langage et les comportements à privilégier pour le favoriser, de connaître les signes d'appel d'éventuelles difficultés, de s'informer sur les actions mises en place en matière de prévention.

1.2 Actions à destination des professionnels de la petite enfance

Après les parents, les professionnels de la petite enfance représentent la population la plus concernée par le développement des jeunes enfants. De nombreuses initiatives d'orthophonistes ont permis de sensibiliser ces professionnels aux étapes du développement du langage et d'en faire de véritables partenaires de prévention.

Parmi ces actions, nous pouvons recenser la formation des assistantes maternelles ou encore la sensibilisation des enseignants de maternelle aux signes d'appel d'éventuels troubles du langage et de la communication.

Le partenariat avec les différents professionnels de la petite enfance est nécessaire dans ce travail de prévention. Dès les années 1990, une collaboration fructueuse entre pédiatres libéraux, de PMI, et orthophonistes a abouti à la création d'ERTL4, l'Epreuve de Repérage des Troubles du Langage à 4 ans (ROY et MAEDER, 1992). Une validation scientifique a été réalisée en 1996 par l'Ecole de Santé Publique. Selon une enquête réalisée en 2007 (COLOMBO, 2007), ce test de dépistage est employé dans de nombreux départements français. Rapide de passation, il est aujourd'hui utilisé en PMI lors du bilan des 4 ans et par de nombreux pédiatres libéraux.

C'est également dans cette perspective que le partenariat entre les équipes de PMI (Protection Maternelle et Infantile) de Meurthe-et-Moselle et P. ANTHEUNIS, F. ERCOLANI-BERTRAND et S. ROY, orthophonistes, a abouti en 2003 à l'édition de *Dialogoris 0/4 ans*.

Cet outil a été créé afin de répondre aux attentes des professionnels de la santé et de la petite enfance. Il contient des informations issues de la recherche scientifique illustré de nombreux exemples pratiques. Ce document est organisé autour de quatre objectifs spécifiques : la promotion des comportements porteurs pour le développement de la communication et du langage, la prévention des développements déficitaires de la communication et du langage, le dépistage des risques pour le développement de la

communication et du langage, l'intervention très précoce chez les enfants de 0 à 4 ans et leur famille.

Selon les auteurs, *Dialogoris 0/4 ans* permet notamment de :

- Avoir des repères concernant le développement normal de la communication et du langage et ce dès la naissance, avant l'apparition des mots et des phrases,
- Connaître les bonnes questions pouvant venir étayer un dialogue avec les parents,
- Savoir que faire des réponses des parents
- Savoir quand et comment intervenir
- Posséder un outil spécifique pour mener à bien un projet de soutien à la parentalité pour le développement de la communication et du langage
- Savoir convaincre les parents du bien-fondé d'un examen complémentaire et/ou d'une prise en charge précoce le cas échéant

1.3 La dynamique préventive de la Meurthe et Moselle

Le département de Meurthe-et-Moselle est particulièrement actif dans le domaine de la prévention des troubles du langage. Nous avons précédemment cité quelques initiatives telles que le livret *Objectif Langage* (S.O.M.M, 1989), le test de dépistage *ERTL 4* (ROY et MAEDER, 1992) ainsi que les outils *Dialogoris 0-4 ans* (ANTHEUNIS et al., 2003).

Nous souhaitons revenir sur ce formidable travail pluri-professionnel entrepris dès les années 90 grâce à la collaboration d'orthophonistes, de médecins et de personnels de PMI particulièrement investis dans le champ de la prévention.

Selon une enquête réalisée en 1999 et 2000, plus de 650 professionnels dans 31 départements utilisaient ERTL4 auprès d'environ 115 000 enfants chaque année. Ces professionnels étaient à 87% satisfaits ou très satisfaits par cet outil.

Dans le même temps, l'intérêt soutenu des pouvoirs publics pour le dépistage des troubles du langage met cette problématique au cœur des problèmes de santé publique.

En 2001, conformément à la demande des Ministres de la Santé et de l'Education Nationale, RINGARD et VEBER présentent un rapport dans lequel ils proposent un plan d'actions, le *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage* (RINGARD et VEBER, 2001). Ce plan interministériel a pour but de répondre aux besoins

des enfants, des familles et des professionnels de la santé et de l'éducation face aux troubles de l'apprentissage du langage oral et écrit.

Il comporte cinq axes : prévention en classe de maternelle, identification des enfants porteurs de troubles du langage, prise en charge des enfants présentant des troubles du langage, information – formation – recherche, suivi des actions entreprises.

C'est sur la base de ce plan interministériel que le département de Meurthe-et-Moselle a souhaité organiser une réflexion pour un programme de prévention primaire des difficultés du développement langagier.

Cette recherche-action, réunissant 4 groupes de travail composés de médecins, enseignants, orthophonistes, professionnels de crèche et personnels de PMI, a permis de faire ressortir diverses propositions.

Les groupes « Formation des Assistantes Maternelles et des personnels des modes de garde » et « Prévention langage maternité / petite enfance » ont été particulièrement actifs. C'est dans cette dynamique de prévention qu'un questionnaire appuyé d'observations sur le terrain a permis de faire ressortir différentes propositions autour des problématiques suivantes :

- Les conditions matérielles de l'accueil en centre de PMI
- La communication avec l'enfant
- La communication avec les parents
- Le repérage des troubles du langage
- Les perspectives de prévention

A la suite de ce travail, des propositions d'action ont été avancées autour de différents thèmes :

- L'élaboration de documents synthétiques sur le développement du langage à destination des personnels de PMI pouvant servir de support à une formation continue
- La construction d'une « boîte à outils » permettant une action de prévention (questionnaires parents, grilles d'autoanalyse, liste des signes d'appels...)
- La réflexion sur le bilinguisme tant entre les professionnels et les parents qu'entre les parents et leurs enfants

- La réflexion sur le rapport entre les troubles du langage et les troubles du comportement

C'est sur la base de ces propositions que Paulette ANTHEUNIS, Françoise ERCOLANI-BERTRAND et Stéphanie ROY ont élaboré les outils Dialogoris 0-4 ans (ANTHEUNIS et al., 2003).

Les auteures de *Dialogoris 0/4 ans* animent de nombreuses formations à destination des orthophonistes et des professionnels de la petite enfance et de la santé. C'est « grâce à l'avancée des recherches, à l'intérêt croissant [des] partenaires pour la question du langage mais aussi grâce au courage de certains « pionniers », [que les auteurs] sont de plus en plus sollicités pour informer et former des médecins, des équipes de P.M.I., des puéricultrices de crèches, des assistantes maternelles et d'autres professionnels œuvrant en prévention auprès des enfants et des familles à risque sur le plan psycho-socio-culturel » (ANTHEUNIS et al., 2010).

2) Promotion des interactions entre pairs

Les relations entre pairs durant la petite enfance sont essentielles à l'adaptation psychosociale pendant et au-delà de cette période. Ce sujet est particulièrement pertinent de nos jours, étant donné le nombre croissant d'enfants exposés à leurs pairs avant même l'âge scolaire par le biais des services préscolaires, et parce que la plupart des enfants interagissent avec leurs frères et sœurs à peu près du même âge en contexte familial.

2.1 Les programmes de promotion/prévention

D'après BIERMAN et ERATH (2008), deux types de programmes de prévention, dont l'objectif est de promouvoir les compétences sociales et affectives des enfants d'âge préscolaire, ont eu des impacts positifs : les programmes universels, habituellement livrés par les enseignants et destinés à la classe entière, visent à promouvoir l'apprentissage social et les relations positives entre les pairs ; les programmes désignés, quant à eux, tentent de remédier aux habiletés déficitaires et de diminuer les problèmes comportementaux existants, susceptibles de créer des difficultés entre pairs chez certains enfants.

Afin de promouvoir des relations positives entre les enfants, les programmes préscolaires

américains encouragent les habiletés socio-affectives telles que les habiletés de coopération lors des jeux, le contrôle de l'agressivité, la résolution de problèmes, la compréhension et la régulation des émotions.

En France, ces comportements sont encouragés dès l'entrée à la maternelle. Or, nous l'avons vu dans les précédents chapitres, les enfants sont capables d'entrer en relation entre eux bien avant l'entrée à l'école. Il est donc nécessaire de promouvoir le développement socio-affectif pendant les années préscolaires.

2.2 L'initiative du Programme HANEN

Au Canada, on s'intéresse depuis de nombreuses années au domaine du développement des interactions sociales. Les orthophonistes s'intéressent particulièrement au développement de la compétence pragmatique et à l'influence des comportements de l'adulte sur celle-ci.

Le programme HANEN est basé sur ce modèle interactionniste. Depuis 1974, il propose des formations aux parents d'enfants qui présentent des difficultés de langage. En 1987, le Ministère de l'Enfance de l'Ontario demande une étude pour l'élargissement de cette méthode aux enseignants et éducateurs d'enfants. C'est ainsi qu'est créé, en 1988, le programme *Learning Language and Loving it* (WEITZMAN, 1992).

Ce programme propose des formations à destination des professionnels de la petite enfance. Ces formations sont animées par des orthophonistes et des pédiatres qui ont eux-mêmes suivi le programme HANEN. Lors de séances en groupe alternées de rencontres individuelles, on attire l'attention des participants sur l'importance des interactions dans le développement de la communication et du langage : « C'est par leurs interactions avec les personnes qui s'occupent d'eux, et plus tard, avec leurs pairs, que les enfants apprennent le langage. » (WEITZMAN, 1992).

Le principe fondamental de la méthode HANEN est d'encourager la communication en amenant l'adulte à :

- Analyser les comportements de communication de chacun des partenaires (style de conversation de l'enfant, niveau de développement du langage, rôle que tient l'interlocuteur)
- Favoriser les interactions entre lui et l'enfant et entre l'enfant et ses pairs

Dans le programme, une partie est entièrement consacrée à la promotion des interactions

entre de jeunes pairs. L'objectif est d'augmenter la quantité et d'améliorer la qualité des interactions entre éducateur et enfant mais aussi et surtout entre les enfants entre eux. Ainsi, « les éducateurs apprennent comment la communication se développe au sein d'interactions qui se mettent en place dès la petite enfance, et comment les adultes étayent la participation des enfants à ces interactions. » (WEITZMAN, 2000). Ensuite, une séance est consacrée aux stratégies destinées à promouvoir les interactions dans les situations de groupe.

Au Canada et aux Etats-Unis, le programme a prouvé son efficacité. Une étude réalisée auprès de 17 éducateurs de jeunes enfants dans différentes crèches de Toronto (GIROLAMETTO et al., 2007) a permis d'observer l'efficacité des supports verbaux utilisés auprès d'enfants au développement normal. Les chercheurs ont comparé les comportements d'étayage d'un groupe expérimental (éducateurs ayant participé au programme) à ceux d'un groupe témoin (éducateurs ayant reçu une intervention alternative sur les interactions adulte-enfant). Les résultats ont montré que le groupe expérimental utilisait davantage de supports verbaux que le groupe témoin. Deux stratégies d'étayage ont été particulièrement utilisées : « encourager la communication » et « faire référence à un pair ». Dans cette étude, les enfants ayant bénéficié de tels supports verbaux d'étayage ont initié davantage d'interactions avec leurs pairs que les enfants du groupe témoin.

En résumé, les effets positifs de ce programme de promotion/prévention ont été observés chez les éducateurs, mais aussi chez les enfants.

Par la promotion précoce du développement des compétences sociales et du langage chez les enfants de 0 à 6 ans, la méthode HANEN permet de répondre aux besoins de prévention des retards de langage et des déficits des relations sociales (WEITZMAN, 2000).

L'approche interactionniste du programme HANEN nous a semblé particulièrement intéressante dans notre étude. De plus, nous partageons les mêmes objectifs, à savoir encourager les enfants à communiquer entre eux grâce au soutien de l'adulte. C'est donc très naturellement que nous nous sommes inspirée de ce travail dans notre partie pratique.

2.3 Perspectives d'action

Les amitiés et les relations précoces positives avec les pairs semblent protéger les enfants contre les problèmes psychologiques, sociaux et affectifs ultérieurs (CRISS et al, 2002).

Or, en dépit de ces pratiques de vie collective précoce, BAUDIER et CELESTE (2010) notent que ces dernières années, le souci grandissant du développement cognitif des enfants conduit les crèches à proposer un milieu favorisant surtout l'activité individuelle « supervisée » par l'adulte.

De plus, dans une étude, LEGENDRE (2000), a constaté qu'à la multiplication du petit matériel de jeu destiné à exercer les capacités intellectuelles et motrices fines, proposé pendant les activités libres, correspond une organisation significativement différente de l'activité des enfants : plus d'orientation vers les objets, moins d'orientation vers les pairs.

Enfin, pour certains enfants ayant des déficiences (troubles du développement, troubles affectifs ou du comportement...), ODOM (2005) rappelle que « c'est un défi que d'acquérir les habiletés et les connaissances nécessaires pour interagir positivement et avec succès avec leurs pairs ». Ces enfants sont particulièrement à risque de développer des difficultés relationnelles.

Nous voyons ici toute l'importance de développer des programmes de promotion et de prévention tels que le programme HANEN. En effet, de tels programmes donnent aux professionnels d'éducation de jeunes enfants les connaissances et compétences nécessaires pour adapter leurs comportements linguistiques et interactionnels aux besoins des enfants (WEITZMAN, 2000).

Ces remarques laissent présager différentes pistes pour promouvoir les interactions sociales précoces entre pairs et prévenir les développements déficitaires de la communication et du langage. Les services de Protection Maternelle et Infantile sont des partenaires à privilégier dans cette aventure.

La crèche, véritable lieu de vie sociale, apparaît comme le lieu idéal pour une telle initiative, comme nous le verrons dans la suite de notre étude.

C/ Les partenaires de prévention

1) La Protection Maternelle et Infantile

1.1 Qu'est-ce que la P.M.I. ?

Selon le Code de la Santé Publique (DE BROCA, 2000), la Protection Maternelle et Infantile (P.M.I.) regroupe un ensemble de mesures médico-psycho-sociales destinées à assurer, par des actions préventives continues, la protection de la santé des jeunes conjoints, des femmes enceintes, des mères et des enfants jusqu'à l'âge de 6 ans.

C'est une politique de santé publique partagée entre l'Etat, les collectivités territoriales et les organismes de sécurité sociale.

La P.M.I. présente les qualités essentielles à l'application d'une prévention précoce : conseils, soutien, dialogue, écoute. Le but poursuivi n'est pas seulement de lutter contre des maladies mais aussi de réaliser une véritable promotion de la santé.

1.2 Les missions du service départemental de P.M.I.

Les mesures préconisées par la politique publique décrite ci-dessus sont mises en place par les services départementaux de P.M.I.. Ces structures interviennent autour de plusieurs axes :

- La prévention prénatale
 - Les consultations prénatales : elles permettent d'accueillir gratuitement les femmes enceintes et d'assurer un suivi médical de la grossesse.
 - Les visites des sages-femmes à domicile : les sages-femmes de P.M.I. assurent le suivi de grossesses à risque. Elles sont particulièrement vigilantes aux situations sociales, familiales et économiques qui peuvent avoir des conséquences préjudiciables sur la grossesse et l'accueil de l'enfant.

- Les actions en faveur de la petite enfance
 - Les visites post-natales : elles ont pour objectif de donner aux parents toutes les informations nécessaires sur l’allaitement, l’alimentation, les rythmes de vie, les soins, l’éveil et l’éducation.
 - Les consultations de jeunes enfants : elles vont permettre une surveillance régulière, une prévention primaire globale (vaccinations, nutrition...) et le dépistage précoce des handicaps.
 - Les bilans de santé en école maternelle : un bilan de santé est organisé par la P.M.I. pour tous les enfants en moyenne section de maternelle. Un examen clinique complet ainsi qu’un dépistage des troubles visuels, auditifs, psychomoteurs et langagiers sont effectués.
 - Les actions collectives : elles s’inscrivent dans le cadre de la prévention primaire ou secondaire et prennent essentiellement la forme de groupes parents-enfants. Les parents ont l’occasion de confronter leurs points de vue et leurs expériences avec d’autres parents pendant que leurs enfants découvrent la socialisation et l’autonomie au contact d’autres enfants.

Les services de P.M.I. sont donc des services de santé publique de proximité dont la finalité première est de lutter contre les inégalités de santé.

1.3 Intervention dans les structures d’accueil collectif de la petite enfance

Les services de P.M.I. exercent un rôle d’agrément, de surveillance et de contrôle en matière de garde des enfants de moins de 6 ans. Les crèches collectives sont placées sous le contrôle et la surveillance du service départemental de P.M.I.. Les services de P.M.I. sont également responsables de l’agrément des assistants maternels et de leur formation.

A ce titre, la P.M.I. peut être amenée à organiser des actions de prévention à destination des professionnels de la petite enfance. La prévention primaire des développements déficitaires de la communication et du langage et le dépistage des risques pour ce développement peuvent alors constituer l’un des axes des programmes de prévention définis par le service de P.M.I..

2) La crèche, véritable lieu de prévention

Il existe en France aujourd'hui une assez large palette de solutions d'accueil pour les enfants de 0 à 3 ans. Nous vous présentons ici quelques structures d'accueil collectif : de la plus traditionnelle (la crèche collective) à la plus récente (le multi-accueil), en passant par la plus pratique (la halte-garderie). Ces différentes structures sont des partenaires essentiels pour la prévention en orthophonie.

2.1 Présentation des structures

Les structures que nous allons présenter font partie des « établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans » et relèvent de la réglementation régie par le décret n°2010-613 du 7 juin 2010 qui assouplit la réglementation du décret n°2007-230 du 20 février 2007, lui-même découlant du décret n°2000-762 du 1^{er} août 2000. Le dernier décret va dans le sens d'une moindre qualification des personnels encadrant les enfants. Le personnel des structures d'accueil collectif est composé d'une équipe pluridisciplinaire comprenant le plus souvent une puéricultrice, un ou deux éducateurs de jeunes enfants (en fonction de l'effectif), des auxiliaires de puériculture, un ou plusieurs agents de service ainsi qu'un médecin référent.

- **La crèche collective**

La crèche collective accueille les enfants dont les deux parents exercent une activité professionnelle. Elle peut également répondre à des demandes particulières, notamment dans l'accueil des enfants porteurs d'un handicap pour lesquels la situation est évaluée au cas par cas.

La capacité d'accueil est variable mais n'excède pas 60 places. Les locaux sont conçus et spécialement aménagés pour recevoir les très jeunes enfants.

- **La halte-garderie**

Cette structure offre un accueil occasionnel. Elle permet aux parents qui le souhaitent de confier leur enfant quelques heures. C'est souvent une première expérience de vie sociale pour les enfants.

La capacité d'accueil varie le plus souvent de 12 à 20 places et les horaires et jours d'ouverture sont fixés localement, pour chaque structure et en fonction des besoins.

- Le multi-accueil

Les structures multi-accueil combinent un accueil régulier de type crèche et un accueil occasionnel de type halte-garderie. Elles se sont beaucoup développées ces dernières années, notamment pour s'adapter aux mutations sociales et répondre aux nouvelles demandes, liées à la réduction du temps de travail, à l'augmentation de la mobilité professionnelle et à la flexibilité de l'emploi. Leur capacité est de 60 places.

Dans la suite de notre travail, nous emploierons le terme de « crèche » pour désigner les différentes structures décrites ci-dessus.

2.2 Les professionnels de crèche

- Le directeur de crèche :

- Médecin
- Infirmière puéricultrice justifiant de trois ans d'expérience professionnelle.

Pour les crèches de moins de 40 places, la direction peut être confiée à un Educateur de Jeunes Enfants (EJE) ou à une infirmière diplômée d'Etat.

- Les personnes chargées de l'encadrement des enfants :

- Infirmière puéricultrice : elle joue un rôle de prévention, de protection et d'éducation auprès des familles
- Auxiliaire de puériculture : elle est responsable d'un groupe de 5 à 8 enfants âgés de 3 mois à 3 ans. Ses activités suivent le rythme des enfants. Elle les change, les fait manger ou apprend aux plus grands à manger seuls, à marcher, à devenir propres. Elle organise des jeux et des activités d'éveil.
- Educateur de jeunes enfants : par le jeu et les activités d'éveil, l'EJE permet aux plus petits d'acquérir le langage, des habitudes d'hygiène et de sécurité, les règles de la vie social. Il contribue ainsi à stimuler la créativité des enfants et à favoriser l'acquisition de leur autonomie et de leur socialisation. Il a notamment un rôle important dans la mise en place d'activités de groupe.

- Les personnes chargées d'accompagner les enfants et les encadrants :
 - Agents sociaux territoriaux : communément appelés « agents de crèche », ils assistent le personnel encadrant dans les soins et activités, préparent et mettent en état de propreté les locaux et les matériels servant directement aux enfants.

Dans la suite de notre travail, nous utiliserons le terme d' « accueillants » pour désigner les professionnels de crèche.

2.3 Projet d'établissement

Selon le décret n° 2000-762, puis le décret n° 2010-613 du 7 juin 2010, les établissements et services d'accueil élaborent un projet d'établissement ou de service qui comprend les éléments suivants :

- Un projet éducatif pour l'accueil, le soin, le développement, l'éveil et le bien-être des enfants
- Un projet social précisant notamment les modalités prévues pour faciliter ou garantir l'accès aux enfants de familles connaissant des difficultés particulières
- Les prestations d'accueil proposées
- Le cas échéant, les dispositions particulières prises pour l'accueil d'enfants présentant un handicap ou atteints d'une maladie chronique
- Les modalités des relations avec les organismes extérieurs.

A ce titre, les structures d'accueil collectif sont amenées à faire appel à des partenaires extérieurs, notamment pour des missions de prévention.

2.4 Crèche, socialisation et développement de la communication

La crèche offre aux enfants un environnement propre à favoriser leur développement, tant sur le plan affectif, que sur le plan intellectuel et social.

Par la présence des pairs et d'adultes familiers, la crèche apporte une meilleure intégration sociale des enfants, c'est-à-dire facilite, entre autres : l'acquisition de savoir-faire sociaux tels que le respect des règles, l'intégration dans le groupe de pairs, le sens de la coopération, et plus largement la compréhension et l'intégration des normes et des valeurs sociales (ZAUCHE GAUDRON, 2010). Le développement des capacités sociales va de paire avec le développement de la communication et du langage.

MARTINAUD (2000) a étudié l'influence du type d'accueil (accueil individuel versus collectif) et des lieux d'accueil (crèches, halte-garderies et assistantes maternelles) sur les compétences sociales de communication, les conduites imitatives et la nature des jeux entre enfants. Les principaux résultats montrent que l'expérience de la collectivité a une influence sur les comportements communicatifs et sociaux qualifiés de positifs (offrandes, imitations, sollicitations, jeux de groupe...).

Cependant, pour ZAUCHE GAUDRON (2010), les enfants accueillis en structure parentale sont davantage intégrés dans le groupe de pairs que les enfants des crèches collectives. Elle précise notamment que « l'accueillante, en crèche collective, semble la moins satisfaite de l'intégration de l'enfant dans le groupe de pairs ». En effet, dans ces structures, les adultes semblent « suspendre » plus souvent leur interaction. Cela s'explique par la multitude d'activités d'éveil proposées (motrices, langagières, cognitives, culturelles...) qu'il faut mettre en place et « superviser ». L'adulte interagit alors avec un enfant en particulier au détriment des interactions multiples et notamment des interactions entre pairs.

Les enfants qui fréquentent les structures d'accueil collectif ont donc l'opportunité d'acquérir des savoir-faire sociaux, mais les conditions ne sont pas toujours optimales pour garantir le développement effectif de la communication et du langage, notamment avec les pairs.

D'après ANTHEUNIS et al (2004), les professionnels de la petite enfance peuvent prévenir ou minimiser les difficultés ultérieures de langage chez l'enfant en agissant sur les conditions environnementales d'émergence et de développement de celui-ci. Ces professionnels sont donc de véritables partenaires de prévention aux côtés des orthophonistes.

En dépit de ces pratiques de vie collective précoce, on note que ces dernières années, le souci grandissant du développement cognitif des enfants conduit les crèches à proposer un milieu favorisant surtout l'activité individuelle « supervisée » par l'adulte (BAUDIER et CELESTE, 2010). Les professionnels de crèche n'ont pas toujours conscience des compétences à encourager pour favoriser le développement langagier et communicationnel. Or, ce sont des partenaires à privilégier dans la prévention des troubles du langage.

L'information et la formation des équipes de crèche apparaît donc comme nécessaire et constitue un enjeu majeur de la prévention des développements déficitaires du langage et de la communication.

PROBLEMATIQUE

C'est dans les interactions avec leur entourage que les jeunes enfants développent des compétences communicationnelles, d'abord non-verbales, puis verbales, nécessaires au développement du langage.

L'adulte, en tant qu'expert, a un rôle important de soutien dans ce développement. Grâce à des procédés d'étayage adaptés, il permet à l'enfant d'évoluer à son rythme en favorisant l'acquisition progressive de nouvelles habiletés.

Le développement de la communication et du langage nécessite des bases socio-affectives solides. Les études montrent que les expériences précoces avec des pairs semblent protéger les enfants contre les problèmes psychologiques, sociaux et affectifs ultérieurs.

Ainsi, bénéficiant de relations positives avec de jeunes enfants contribuerait à prévenir les développements déficitaires du langage et de la communication.

Les structures collectives d'accueil de jeunes enfants, telles que les crèches, constituent un lieu privilégié pour l'établissement de relations sociales précoces avec de jeunes pairs. Les professionnels de ces structures ont un rôle nécessaire à jouer dans la mise en place et le maintien de tels comportements sociaux.

Or, l'environnement proposé ne permet pas toujours l'établissement de relations positives entre les enfants. On constate notamment la préférence des activités individuelles aux activités de groupe et l'instauration privilégiée de relations duelles entre l'accueillante et l'enfant.

Comment aider les accueillantes de crèche à proposer un étayage adapté afin d'influencer positivement les interactions entre les jeunes enfants et le développement de la communication ?

Pour répondre à cette problématique, nous émettons deux hypothèses :

Hypothèse 1 : L'étayage de l'adulte influence la mise en place et le maintien des

interactions entre pairs.

Hypothèse 2 : Une action d'information permettrait aux professionnels de crèche d'utiliser un étayage adapté afin de favoriser les interactions et la communication entre les jeunes enfants.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous allons tenter de mener une action auprès d'une population témoin, représentative d'une équipe de professionnelles de crèche. Dans un premier temps, nous proposons d'étudier l'influence des procédés d'étayage utilisés par l'accueillante sur la qualité des interactions au sein d'un groupe d'enfant. L'outil vidéo est un support à privilégier dans cette recherche.

Puis, au vu des résultats obtenus et des attentes de l'équipe, nous tenterons d'amener une réflexion commune sur l'importance du rôle de l'accueillante dans l'établissement des interactions entre jeunes pairs. La valorisation de leur pratique professionnelle permettra d'optimiser un environnement favorable au développement langagier de l'enfant.

Enfin, nous analyserons l'impact de cette action de promotion grâce à une analyse comparative des comportements avant et après l'action.

Nous espérons ainsi démontrer l'efficacité d'une action de promotion auprès de professionnels de crèche sur la qualité des interactions entre les jeunes enfants. Les résultats de notre action auprès d'une population témoin justifieront une possible généralisation de cette approche dans les structures d'accueil de jeunes enfants et renforceront la place de l'orthophoniste comme partenaire de prévention.

Notre travail s'inscrit à la fois dans la promotion de la santé par la reconnaissance et l'encouragement de comportements à privilégier chez l'adulte comme chez le jeune enfant, et dans le champ de la prévention primaire par la prévention des développements déficitaires du langage et de la communication.

Au terme de cette recherche, nous espérons apporter un axe de progrès dans la pratique professionnelle des accueillantes de crèche. Le développement harmonieux de l'enfant étant notre priorité à tous, l'établissement d'un partenariat dynamique entre professionnels de la petite enfance, notamment par des actions d'information et de promotion, contribuerait à la prévention des troubles du langage.

METHODOLOGIE

1) Présentation du projet

1.1 Le projet

Notre objectif est d'aider les professionnels de crèche à proposer un étayage adapté afin d'influencer positivement les interactions entre les jeunes enfants et le développement de la communication. Le but est de proposer un environnement optimisant les relations sociales entre les enfants afin qu'ils puissent entrer en communication.

L'idée principale est d'inclure les professionnels dans cette démarche, car ce sont des acteurs indispensables au développement de l'enfant. Nous pensons qu'une réflexion sur leur pratique professionnelle leur permettra de prendre conscience de leur rôle auprès des enfants, et notamment au sein d'un groupe de jeunes enfants.

Dans cette optique, nous proposons de mener une action de sensibilisation à destination d'une population dite témoin, car représentative d'une équipe d'accueillantes de crèche. Notre mission est double :

- 1 Apporter un axe de progrès dans la pratique de ces professionnelles, par la promotion des comportements à favoriser auprès d'un groupe de jeunes enfants.
- 2 Contribuer à la prévention des développements déficitaires du langage et de la communication par l'encouragement de ces comportements en faveur d'un développement optimal des interactions et de la communication entre les jeunes enfants.

Notre expérimentation se déroule en trois temps et tente de répondre à la problématique de départ.

Dans un premier temps, il nous faut analyser la situation afin de respecter les besoins et les attentes des professionnelles. Nous avons choisi d'observer les comportements d'interaction sociale qui se jouent naturellement, tant de la part des adultes que des enfants. Grâce à des outils d'analyse tels que la vidéo et les questionnaires, nous tenterons de vérifier notre première hypothèse concernant l'influence du rôle de l'adulte sur la qualité des interactions entre les enfants. Au terme de cette

première phase, nous bénéficions d'éléments concrets permettant de justifier l'intérêt de notre action. Ces résultats constituent la base de notre action de sensibilisation.

La deuxième phase de notre expérimentation est l'action en elle-même. L'analyse de la situation nous a permis d'avoir tous les éléments nécessaires à son élaboration et à sa mise en place. Grâce à un travail de réflexion et de partage, les professionnelles ont toutes les clés en main pour proposer un environnement optimal afin d'influencer positivement les interactions et la communication entre les enfants de leur section.

Enfin, dans un troisième temps, nous avons souhaité étudier l'impact de l'action afin de vérifier notre deuxième hypothèse. L'observation comparative de l'environnement proposé avant et après l'action apporte des éléments de réponse et nous permet d'évaluer l'incidence de notre action sur la pratique professionnelle des accueillantes.

Nous espérons que les résultats de notre expérimentation permettront de justifier l'importance d'une telle démarche de promotion et qu'il renforcera la place de l'orthophoniste, réel partenaire de prévention au côté des professionnels de la petite enfance.

1.2 Le lieu de l'expérimentation

Ce projet découle principalement de nos observations au cours d'un stage au sein de la crèche Elisa à Bar le Duc (55) lors de notre 1^{ère} année de formation. Il nous a donc semblé pertinent de réaliser notre expérimentation dans cet établissement.

La crèche Elisa fait partie des services Petite Enfance de la Codécom (Communauté de Communes) de Bar-le-Duc.

Pour répondre aux demandes d'accueil toujours plus nombreuses, deux autres structures ont ouvert leurs portes, l'une en 2007, l'autre en 2008. La gestion et la coordination des différents établissements d'accueil est assurée par le Centre Intercommunal d'Action Sociale (C.I.A.S.) de Bar-le-Duc, avec le soutien financier de la Caisse d'Allocations Familiales (C.A.F.) de la Meuse et du Conseil Général.

Les établissements d'accueil bénéficient d'un suivi régulier par le service de Protection Maternelle et Infantile. Un médecin référent veille à l'application des mesures préventives d'hygiène générale.

La crèche Elisa offre la possibilité d'un accueil régulier ou occasionnel, permettant aux

parents de confier leur enfant en journée complète ou pendant quelques heures. C'est donc un établissement Multi-Accueil d'une capacité de 60 places.

La structure est organisée autour de trois sections de 20 places chacune : les Bébé (0-1 an), les Moyens (1-2 ans) et les Grands (2-3 ans). Le passage d'une section à l'autre est convenu après réunion de l'équipe et avis des parents. La décision est prise en fonction des capacités et des progrès des enfants, principalement d'après les remarques des accueillantes référentes de la section. Les tranches d'âges sont donc très variables. En outre, lors de notre étude, la section des Moyens dans laquelle je suis intervenue regroupait des enfants de 15 à 27 mois.

Une équipe pluridisciplinaire qualifiée « petite enfance » concourt à l'épanouissement de l'enfant et répond à ses besoins en veillant à son confort et à sa sécurité.

La direction de la crèche est assurée par une infirmière puéricultrice, secondée par une auxiliaire de puériculture. Une éducatrice de jeunes enfants intervient dans les différentes sections, mais principalement dans la section des Moyens. Enfin, des auxiliaires de puéricultures et des assistantes maternelles soutenues par des agents de crèche (diplômées Petite Enfance) assurent l'encadrement et l'animation des enfants.

1.3 La population

Afin d'expérimenter notre action de promotion, il nous a fallu mener notre étude sur une population témoin. Notre choix s'est porté sur une équipe d'accueillantes susceptible de représenter au mieux les professionnels travaillant en structure d'accueil de jeunes enfants. D'autre part, afin de mener une action de qualité, nous devons choisir un environnement favorable à la mise en place d'une telle action.

La section des Moyens est apparue comme l'environnement le plus propice à notre recherche. En effet, les enfants fréquentant cette section sont âgés de 12 à 30 mois. Or, nous savons que la deuxième année est une véritable mine d'acquisition à la fois dans le développement du langage et dans les relations sociales entre pairs. Intervenir dans cette section nous permettait d'observer un maximum de comportements sociaux et d'en optimiser le développement.

Au cours de notre expérimentation, nous n'avons pas toujours observé les mêmes enfants dans les différentes situations. Notre objectif étant d'observer l'influence de l'adulte sur les interactions entre les enfants, nous avons considéré que la constitution des groupes d'enfants ne devait pas être fixe. Ainsi, notre attention s'est portée sur le groupe d'enfant

en général et non sur chaque enfant en particulier. Les variables que nous avons retenues pour spécifier le groupe d'enfants dans les différentes situations sont le nombre d'enfants et la tranche d'âge du groupe.

Quatre professionnelles encadrent la section des Moyens : une éducatrice de jeunes enfants, deux auxiliaires de puériculture et un agent de crèche. La directrice de la crèche, puéricultrice, intervient ponctuellement en renfort ou pour des activités spécifiques. Il arrive également que des étudiantes effectuent quelques jours de stage dans la section. Elles sont alors susceptibles de participer à des activités. Cette équipe d'accueillantes répond parfaitement à nos critères de population témoin : l'ensemble des professions de l'accueil de jeunes enfants en structure collective est représenté.

2) La méthodologie utilisée : une expérimentation en 3 temps



2.1 Analyse de la situation

Cette étape est essentielle car elle constitue la base de notre action. C'est probablement la phase la plus longue mais aussi la plus importante dans notre recherche. La phase d'analyse de la situation demande un processus de réflexion nécessaire pour donner du sens à notre action et la justifier.

- **Première phase d'observation : l'environnement « naturel »**

Grâce à l'outil vidéo, nous essaierons de mettre en évidence une corrélation entre le type d'étayage et le type d'interaction sociale entre les enfants. Quel est l'effet de l'étayage de l'adulte sur les interactions entre enfants (influence positive/neutre/négative) au cours d'activités quotidiennes de groupe (activités encadrées, jeu libre et repas) ?

Nous tenterons ainsi de vérifier notre première hypothèse quant à l'influence de l'étayage de l'adulte sur la mise en place et le maintien des interactions entre pairs.

- **Questionnaire à destination des professionnelles de crèche**

Nous souhaitons répondre à un certain nombre de questions :

Quelle est la formation des accueillantes de la section des moyens ? Quel rôle ont-elles auprès des enfants, notamment auprès d'un groupe d'enfants ? Quelles connaissances ont-elles de la communication entre les enfants et que font-elles pour la favoriser ? Qu'attendent-elles d'une action d'information sur le thème de la communication entre enfants ?

Nous pourrions ainsi justifier l'importance de notre action et bénéficier d'éléments nous permettant son élaboration, tant sur la forme que sur le contenu. L'objectif étant d'être au plus près des besoins et des attentes de notre population.

2.2 Action

Les données de notre première partie nous ont permis d'analyser la situation. Nous avons pu voir quelle est l'influence de l'étayage de l'adulte sur la qualité des interactions et nous avons pu corréler ces résultats avec les réponses obtenues au questionnaire. Nous avons ainsi des éléments concrets nous permettant d'élaborer notre action.

Nous essaierons dans cette action de respecter notre volonté de « soutenir » les professionnelles dans leur pratique au quotidien. Nous préférons ainsi la réflexion dynamique au cours théorique. Nous espérons que cette approche interactive permettra d'apporter un axe de progrès par la valorisation du rôle du professionnel et par la prise de conscience de son influence sur le développement communicationnel de l'enfant.

Notre objectif est double :

- **Promouvoir** les interactions et la communication entre les jeunes enfants (1-2 ans) et les comportements à privilégier chez l'adulte afin de favoriser leur développement.
- **Prévenir** les développements déficitaires du langage et de la communication grâce à la mise en place d'un environnement favorisant les interactions entre pairs.

2.3 Analyse de l'impact de l'action

C'est la dernière étape de notre expérimentation. Par l'analyse de l'environnement proposé après la mise en place de notre action, nous souhaitons savoir si une telle action est justifiée et adaptée aux structures d'accueil de jeunes enfants.

- **Recueil des impressions des professionnels ayant participé à notre action**

Nous souhaitons savoir si l'action proposée répond aux attentes des professionnelles.

- **Deuxième phase d'observation : l'environnement « à privilégier »**

Grâce à l'outil vidéo, et dans les mêmes conditions que lors de notre première phase d'observation, nous souhaitons comparer les comportements de l'adulte face à un groupe d'enfants et son influence sur les interactions.

Nous espérons ainsi répondre à la question : l'environnement préconisé dans l'action de promotion est-il utilisé et efficace ?

Les résultats de ce troisième temps de notre expérimentation nous permettront de vérifier notre deuxième hypothèse quant à l'intérêt d'une action de promotion des comportements favorisant les interactions entre de jeunes enfants.

PARTIE PRATIQUE

I/ Analyse de l'environnement

A/ Observation de la situation

L'observation a tout d'abord comme objectif de ne pas déranger les sujets à observer et de prendre en compte le contexte.

Nous avons suivi la méthodologie exposée par FONTAINE (2010) sur la démarche de l'observation-projet dans les lieux d'accueil de la petite enfance.

1) Méthodologie de la démarche de recherche sur le terrain

1.1 Préciser la question de recherche

Que veut-on décrire ? Que veut-on comprendre ?

Notre recherche nécessitait d'observer des interactions au sein d'un groupe d'enfant au cours de différentes situations et l'influence du rôle de l'adulte dans leur mise en place.

L'objectif était alors de répondre à la question : quel est l'effet de l'étayage de l'accueillante sur la mise en place et le maintien des interactions entre jeunes enfants ?

1.2 Faire des hypothèses sur certains facteurs qui pourraient jouer sur la situation observée

On peut décider des facteurs à faire varier ou à laisser constants.

Notre objectif étant d'observer des situations naturelles d'activités en crèche, nous n'avons pas fait varier de facteurs. Cependant, nous avons gardé à l'esprit que certaines variables pouvaient influencer les comportements des adultes comme des enfants. Ainsi, la taille et la constitution du groupe d'enfants, l'activité proposée, le moment de la journée, l'état d'esprit de chacun sont des facteurs susceptibles de jouer sur la situation observée.

1.3 Déterminer la situation la plus propice à l'observation

Nous avons choisi d'observer des situations quotidiennes dans la vie d'une crèche. Afin d'étudier les comportements au sein d'un groupe d'enfant, nous avons écarté les situations individuelles comme le change.

Les activités retenues sont :

- Des activités encadrées : nous avons choisi d'explorer différents types d'activités : motrice, de manipulation, symbolique.
- Une activité libre
- Une situation de repas

2) Choix de la vidéo

2.1 Intérêts de la vidéo

La vidéo est l'outil d'observation privilégié dans la recherche scientifique, notamment dans l'étude des interactions adulte-enfant ou enfant-enfant.

Il faut garder à l'esprit que, comme le souligne FONTAINE (2010), « la vidéo ne fait pas l'observation ». Elle constitue un outil au service de l'observation.

La vidéo permet une observation riche et complète de la situation. Elle permet de recueillir les données le plus objectivement possible. C'est un outil qui permet d'avoir des observations fiables sans faire appel à la mémoire. En effet, dans notre travail les séquences filmées pourront être revues en différé afin d'analyser finement les comportements des adultes comme des enfants.

Son utilisation est riche sur le plan pédagogique. Elle permet aux personnes qui étaient absentes lors du tournage de découvrir la situation en différé.

Dans notre travail, des extraits permettront d'illustrer les thèmes abordés lors de l'action de promotion. La vidéo permettra alors un partage de l'observation grâce à une réflexion en commun.

2.2 Droit à l'image

Filmer doit se faire dans le respect des personnes. Selon la législation en vigueur, il a été nécessaire de demander l'autorisation de filmer auprès des parents des enfants (**Annexe I**). Cet accord a été donné par écrit avant le début des tournages.

Nous avons également demandé l'accord des accueillantes de la crèche susceptibles d'être filmées dans les séquences vidéos. Cet accord s'est fait oralement. Nous avons ainsi pu répondre aux diverses questions des professionnelles et les rassurer quant à leurs appréhensions. En effet, bien qu'étant volontaires, elles m'ont fait part de leur crainte

d'être jugées.

Afin de diminuer ces réticences, il nous a fallu clarifier l'objectif du tournage ainsi que ce sur quoi porteraient l'analyse et l'utilisation des images.

2.3 La nécessité de présenter le projet à l'équipe

Par souci d'obtenir des séquences les plus spontanées possibles, avec des interactions adulte-enfants naturelles, nous avons tout d'abord fait le choix de ne pas révéler l'objectif exact de notre observation. Le fait de dire aux accueillantes que notre attention portait sur leurs comportements au sein des activités de groupe aurait nuit à la qualité des interactions. En effet, les résultats auraient été biaisés par la volonté de bien faire.

Notre observation nécessitait cependant la présence d'interactions entre enfants afin d'analyser le rôle de l'accueillante dans cette relation. Nous avons donc expliqué que nous nous intéressions aux relations entre les enfants et que nous avions besoin de filmer les enfants en groupe au cours d'activités diverses.

Lors des premières vidéos, les adultes se tenaient la plupart du temps à l'écart des enfants. Au cours d'un conflit entre deux enfants, une accueillante nous a demandé si elle pouvait intervenir. Nous avons alors compris la nécessité de révéler une partie supplémentaire de notre travail. Nous avons demandé aux adultes de faire « comme d'habitude » en leur expliquant que nous avions besoin de leur présence auprès des enfants afin de filmer un maximum de séquences d'interaction.

Dès lors, les adultes se sont prises au jeu et les situations sont devenues plus authentiques.

2.4 Le statut de l'observateur

Nous avons choisi d'adopter le rôle de ce que FONTAINE (2010) appelle « observateur non participant ». Ce statut nous permet d'être présente sans entrer en interaction ni avec les enfants, ni avec les adultes. Nous nous déplaçons discrètement et le moins possible afin de ne pas interférer avec les interactions en cours.

Les enfants sont habitués à nous car nous intervenons au sein de la crèche depuis le mois d'octobre. Ils ne sont donc pas gênés par notre présence ni par celle de la caméra du fait des différents essais effectués avant l'expérimentation. Il est arrivé qu'un enfant nous sollicite. Nous lui répondions alors sans relancer l'interaction et l'orientons ensuite vers un autre adulte. Les enfants ont très vite compris que lorsque nous avons la caméra en main,

nous ne pouvions jouer avec eux. Pour preuve, la séquence filmée et la caméra rangée, nous devenions alors le centre de toutes les attentions.

2.5 Le déroulement temporel et spatial de l'observation

- L'observation dans le temps

Nous nous sommes inspirée de la méthode HANEN pour disposer de séquences vidéo authentiques et les plus riches possibles.

Les différentes situations ont été filmées pendant 15 min. Seules les 5 minutes du « cœur » des séquences ont ensuite été analysées. Ces 5 minutes permettent l'observation de comportements sociaux riches et variés. Les premières minutes sont plutôt consacrées à la préparation de l'activité et n'apportent pas d'éléments pour notre travail. Les dernières minutes sont soit un prolongement du « cœur » de la séquence, soit un arrêt des interactions coïncidant avec la fin de l'activité.

Les séquences coupées regorgeaient parfois d'éléments très intéressants pour notre recherche. Il a donc été frustrant de ne s'en tenir qu'aux 5 minutes spécifiques pour l'analyse.

- L'observation dans l'espace

L'avantage de notre sujet de recherche est que notre attention se porte davantage sur l'adulte que sur les enfants eux-mêmes. L'important, lors des séquences de tournage était que la réponse des enfants au comportement de l'adulte soit visible sur le film. La tranche d'âge des enfants de notre population coïncide justement avec la période au cours de laquelle l'adulte est le centre de toutes les attentions. Filmer l'adulte sur un plan large nous permettait alors de capturer tous les éléments nécessaires à notre recherche : le comportement de l'accueillante et les interactions du groupe d'enfants.

Certaines activités, comme le jeu libre, ont nécessité une technique de tournage particulière. En effet, l'étendue de l'espace de jeu et le déplacement des enfants ne permettaient pas de filmer la situation en une seule prise. Il a donc fallu « balayer » l'espace de façon à pouvoir observer les différents comportements.

3) Analyser les résultats

Les séquences filmées nous ont permis de récolter des données à la fois qualitatives et quantitatives.

3.1 Pour chaque situation

- Analyse qualitative

Nous avons pu répertorier :

- Le rôle de l'adulte : passif, animateur, directif, stimulant.
- Les types d'étayage utilisés par l'adulte : verbal (mots et phrases) ou non-verbal (gestes, mimiques, intonation de la voix...) : dirige, questionne, anime, encourage, félicite, démontre, attire l'attention sur une caractéristique de la situation, fait référence à un pair.
- Les réponses des enfants à l'étayage de l'adulte (orientée vers l'adulte, vers un pair ou vers l'enfant lui-même) :
 - compétences sociales (gestes déictiques et symboliques, pointage, imitation motrice, ancrage visuel, poursuite visuelle, attention conjointe, attention et orientation aux bruits environnants, échange et tour de rôle, compréhension non-verbale, élan à l'interaction),
 - comportements non-verbaux : autour de l'objet (offrir, accepter, prendre, échanger), autour du corps (se rapprocher, contact corporel positif : caresser, donner la main..., contact corporel négatif : mordre, taper...), autour de l'action (imiter, inviter à faire, refuser de faire...),
 - comportements verbaux : babillage, holophrase, juxtaposition de mots, phrase (imitation verbale ; message à l'attention d'un pair ou d'un adulte : appel, désignation, invitation, proposition, refus ; commentaire sur une caractéristique de la situation).

La synthèse de ces différents éléments nous a permis d'analyser, pour chaque situation, l'influence de l'étayage de l'adulte sur les interactions entre les enfants.

- Analyse quantitative

La comparaison des données qualitatives entre elles et entre les différentes situations nous ont permis de donner pour chaque séquence :

- La proportion de chaque type d'étayage
 - Le rapport entre l'étayage non-verbal (NV) et l'étayage verbal (V)
 - La part de chaque type d'influence : positive (+), neutre (=) ou négative (-)
- Analyse des différentes situations

Observation 1 (Annexe II.1)

Présentation : Nous avons filmé un groupe de 5 enfants âgés de 17 à 25 mois lors d'un jeu symbolique autour de la dînette. L'activité était encadrée par une stagiaire éducatrice de jeunes enfants et s'est déroulée 1h après la sieste.

Description : L'adulte est assise par terre, face à une petite table. Les enfants sont répartis autour de la table, debouts. Des assiettes, récipients, couverts de toutes sortes sont à disposition dans un bac en plastique.

Rôle de l'adulte :

Animateur :

L'adulte est intimidée par la caméra et nous adresse de nombreuses remarques ironiques. Elle attire l'attention des enfants en mimant une personne qui attend qu'on lui serve à manger. N'obtenant pas de réponse, elle joue elle-même avec les différents objets puis fait semblant de donner à manger à un doudou. Sur le plan verbal, elle monopolise la parole en faisant les questions et les réponses, laissant peu de place aux enfants pour intervenir.

Etayages utilisés :

Questionnement (50%) : au début de la séquence, l'adulte s'adresse au groupe d'enfant en posant de nombreuses questions (« Y'en a qui me préparent à manger ? », « Qui c'est qui m'offre un verre ? »...) et en donnant elle-même les réponses (« Qui c'est qui met la bavette ? C'est Annabelle qui met la bavette ? Oui ? Voilà ! »).

Par la suite, l'adulte s'adresse à un enfant particulier, souvent le même (le plus proche d'elle).

Animation (40%) : l'adulte utilise de nombreuses verbalisations (80%) ainsi que des gestes et des mimiques (20%) afin d'animer l'activité (mets la bavette à la poupée, fait

semblant de lui donner à manger...). Ce type d'étayage sera privilégié tout au long de la séquence.

Réponses des enfants :

Orientée vers l'adulte

Regard : l'adulte, par ses nombreuses sollicitations, est devenue le centre d'intérêt des enfants.

Orientée vers un pair

Aucune : l'étayage proposé par l'adulte, principalement orienté vers elle-même, n'a pas permis aux enfants d'interagir entre eux.

Orientée vers l'enfant lui-même

Activité parallèle : les enfants ont continué leur propre activité, sans se préoccuper de l'adulte ni de leurs camarades.

Arrêt de l'activité : le départ de plusieurs enfants peut être dû au fait qu'ils se sont lassés de l'animation proposée par l'adulte.

Influence de l'étayage :

Au regard des réponses des enfants aux différents étayages proposés par l'adulte, nous pouvons dire que l'influence était principalement neutre (83%) voire négative (17%) : les tentatives de l'adulte n'ont eu aucune incidence sur les interactions entre les enfants ou elles les ont limitées. Notons que le principal étayage utilisé (l'animation) a eu une influence totalement neutre (100%).

Conclusion : Le rôle animateur de l'adulte a mobilisé toute l'attention des enfants, ne leur permettant pas d'entrer en relation entre eux.

Observation 2 (Annexe II.2)

Présentation : Nous avons observé 6 enfants âgés de 17 à 25 mois lors d'une activité motrice de danse libre sur de la musique. L'adulte présente est éducatrice de jeunes enfants.

Description : L'adulte et les enfants sont debouts, proches du poste de radio. L'adulte met la musique en route et chacun est libre de bouger comme il le souhaite.

Rôle de l'adulte :

Stimulant : l'éducatrice rapproche les enfants les plus réservés, les encourage en leur proposant un modèle. Elle félicite les plus volontaires et les montre en exemple aux autres. Elle utilise beaucoup de gestes (40%) et de paroles encourageantes (60%).

Étayages utilisés :

Tous les types d'étayage sont utilisés. Nous avons pu observer 33 interventions différentes. Les plus fréquents sont :

Anime et propose un modèle (30%) : l'adulte utilise de nombreux modèles impliquant le corps en mouvement (saute, tourne).

Encouragement (20 %) : elle incite les enfants à reproduire ses mouvements ou à imiter leurs camarades.

Attire l'attention (15%) : elle attire l'attention des enfants sur une situation particulière (intensité de la musique, doudou qui danse...).

Réponses des enfants :

Orientée vers l'adulte

Imitation : l'adulte est le centre d'intérêt principal des enfants qui imitent ses mouvements.

Orientée vers un pair

Regard entre pairs : l'étayage proposé par l'adulte incite les enfants à entrer en contact visuellement.

Orientée vers l'enfant lui-même

Activité parallèle : nous observons des comportements parallèles (deux enfants tournent sur eux-mêmes) sans qu'il y ait interaction entre les enfants.

Influence de l'étayage :

Les étayages d'animation et de proposition de modèle orientent l'attention des enfants vers l'adulte. Leur influence est donc neutre.

Encourager les enfants et attirer leur attention soit sur un évènement, soit sur un pair,

influence positivement les interactions entre les enfants.

L'étayage général a donc une influence à la fois neutre (50%) et positive (50%).

Conclusion : Le rôle stimulateur de l'adulte encourage les enfants à s'intéresser à leur environnement. L'activité motrice leur permet de bouger dans l'espace. Ils sont ainsi plus à même d'entrer en contact avec leurs pairs.

Observation 3 (Annexe II.3)

Présentation : Dans cette situation, nous avons observé 7 enfants de 15 à 25 mois autour d'une activité de manipulation (jeux d'emboîtement). L'adulte animant l'activité est l'éducatrice de jeunes enfants.

Description : Les enfants sont assis autour des petites tables. L'adulte leur attribue à chacun un jeu de manipulation parmi deux types. Le matériel nécessitant une manipulation fine est attribué aux plus grands, les petits disposant de jeux demandant une dextérité plus simple.

Rôle de l'adulte :

Directeur : dans cette activité, l'adulte est surtout présent pour observer que tout se déroule pour le mieux. L'éducatrice intervient principalement pour placer les enfants, leur attribuer un jeu, régler des conflits.

Etayages utilisés :

Dirige (30%) : cet étayage est principalement utilisé au début de l'activité, lors de sa mise en place.

Questionne (40%) : l'éducatrice s'adresse aux enfants pour les amener à prendre place dans l'activité ou à explorer un autre matériel.

Référence à un pair : les enfants les plus performants sont mis en évidence pour que leurs camarades les imitent.

Réponses des enfants :

Orientée vers l'adulte

Regard vers la situation mise en évidence : l'attention des enfants est attirée vers l'action de l'adulte. Ils l'observent disposer les chaises autour de la table puis sortir les jeux.

Regard vers l'adulte : le centre d'intérêt des enfants est orienté vers l'adulte qui manipule les jeux.

Orientée vers un pair

Comportement non-verbal autour de l'objet : un enfant prend la chaise d'un autre, ce qui amène l'adulte à intervenir pour régler le conflit.

Regard vers un pair : l'attention est attirée vers l'enfant que l'adulte a stimulé (regard vers l'enfant intégré au groupe, regard vers l'enfant félicité...).

Notons que le regard orienté vers un pair ne constitue pas une interaction entre pairs car les préoccupations des enfants ne sont pas les mêmes : l'enfant regardé n'est pas attiré par son observateur. C'est cependant un prérequis essentiel au développement de la communication.

Orientée vers l'enfant lui-même

Activité parallèle (40%) : les enfants sont occupés à manipuler les divers jeux d'encastrement sans entrer en relation entre eux ou avec l'adulte.

Influence de l'étayage :

L'étayage principal (questionne) n'a aucune influence sur les interactions entre les enfants. L'influence générale est neutre à 80%. Les préoccupations des enfants sont principalement centrées sur leur activité.

Conclusion : Malgré des tentatives pour intégrer les enfants dans une activité de groupe, chacun est occupé dans une activité individuelle.

Les rares interactions observées sont principalement conflictuelles. Le matériel mis à disposition est source de conflit, chaque enfant voulant le jeu de l'autre. Dans ces situations, l'adulte intervient et sépare les enfants. L'interaction est alors arrêtée.

Observation 4 (Annexe II.4)

Présentation : Nous avons observé une situation de jeu libre entre 5 enfants de 15 à 25 mois après le repas. Deux agents de crèche étaient présentes dans la salle et d'autres enfants évoluaient autour de cette situation.

Description : Les enfants se poursuivent en courant autour d'une structure de jeu (type toboggan).

Rôle de l'adulte :

Passif : les adultes veillent à la sécurité des enfants mais n'interviennent pas dans leur jeu.

Étayages utilisés :

Dirige : les adultes mettent des limites pour sécuriser la situation et règlent les conflits.

Attire l'attention : les accueillantes annoncent l'arrivée d'une maman avec enthousiasme.

Réponses des enfants :

Orientée vers l'adulte

Regard vers la situation mise en évidence : les enfants sont attirés par les caractéristiques de la situation (l'arrivée d'une maman par exemple).

Orientée vers un pair

Attention conjointe : deux enfants se rassemblent autour d'un troisième qui est en train de pleurer.
Regard entre pairs : ce centre d'intérêt commun (un camarade qui pleure) amène les enfants à entrer en contact visuellement.

Influence de l'étaillage :

L'influence de l'étaillage principal (diriger) est neutre à 100%. Les interactions ne sont ni modifiées, ni favorisées. Les enfants continuent leur activité.

Conclusion : Dans cette activité libre, nous observons de nombreuses interactions entre les enfants (contacts visuels et corporels, sourires...) mais ces comportements sociaux ne sont pas influencés par l'adulte.

Observation 5 (Annexe II.5)

Présentation : Nous avons observé une situation de repas (midi). Une auxiliaire de puériculture ainsi qu'un agent de crèche encadraient alors 11 enfants de 15 à 27 mois.

Description : Les enfants sont répartis autour de deux petites tables. Un enfant handicapé moteur est assis dans un siège adapté et tourne le dos à ses camarades. Une adulte se consacre à lui pendant que l'autre s'occupe des autres enfants.

Rôle de l'adulte :

Stimulant : les adultes font de nombreux commentaires et répondent aux sollicitations des enfants. Chacun est encouragé à participer : les adultes questionnent, félicitent, montrent une situation en exemple.

Etayages utilisés :

Référence à un pair (60%) : les commentaires des adultes concernent principalement les actions des enfants. Elles font partager leurs remarques à l'ensemble des enfants : un tel a fini son assiette, un autre a fait une bêtise...

Attire l'attention (25%) : comme pour les comportements des enfants, les adultes attirent l'attention sur les caractéristiques de la situation (l'assiette renversée...).

Réponses des enfants :

Orientée vers l'adulte

Commentaire verbal : un enfant commente la situation mise en évidence par l'adulte ("a tout partout !").

Orientée vers un pair

Pointage : les enfants accompagnent leurs commentaires d'un geste de pointage proto-déclaratif. Ils désignent ainsi le camarade dont ils parlent.

Désignation verbale d'un pair : un enfant appelle un camarade par son prénom.

Influence de l'étayage :

L'étayage principal (référence à un pair) a une influence positive (100%). Globalement, l'étayage général influence positivement les interactions (66%). D'autres types d'étayage, comme le questionnement, n'ont pas permis d'établir d'interactions entre les enfants.

Conclusion : Au cours du repas, les enfants sont stimulés dans leur communication et sont encouragés à s'exprimer. Grâce à la référence à un enfant particulier, les adultes attirent l'attention des enfants sur leurs camarades et leur permettent d'entrer en relation par des gestes et des commentaires.

3.2 Pour l'ensemble des situations

- Tableau de synthèse (Annexe III) :

Afin de comparer qualitativement et quantitativement chaque situation, nous avons rempli un tableau de synthèse qui comprend les différents éléments observés :

- La situation :
 - date et heure de l'observation
 - type d'activité : activité symbolique, activité motrice, activité de manipulation, jeu libre, repas.


- nombre d'enfants dans le groupe
- adulte présent et formation
- Le rôle de l'adulte :
 - rôle principal : passif, directeur, animateur, encourageant, stimulateur
 - nombre d'étayages différents
 - forme d'étayage : non verbal (NV) ou verbal (V)
 - étayage principal : aucun, dirige, questionne, anime, encourage, félicite, démontre, attire l'attention, fait référence à un pair
- L'influence de l'étayage :
 - influence de l'étayage principal
 - influence générale
 - réponse principale des enfants :
 - aucune
 - orientée vers l'adulte
 - orientée vers un pair (autour du corps, autour de l'objet, autour de l'action)


Dans ce tableau récapitulatif, nous avons tenté de faire ressortir les éléments pertinents afin de visualiser les données essentielles de nos observations.


Ainsi, nous avons choisi une palette de couleurs nous permettant de distinguer les comportements positifs des adultes (en vert), favorables aux interactions entre pairs, des comportements non appropriés (en rouge), limitant les relations sociales entre les jeunes enfants.

Nous avons également souhaité faire ressortir les effets de ces différents comportements. Des couleurs atténuées ont ainsi été attribuées aux effets positifs (vert pâle) et négatifs (rouge pâle) des comportements de l'adulte sur les interactions entre les enfants.

Rôle de l'adulte		Animateur	Stimulant
Types d'étayages différents		3	3
Nb d'étayages	NV	1 (17%)	1 (14%)
	V	5 (83%)	6 (86%)
	Total	6	7
Etayage principal		Questionne	Référence à un pair
Influence sur les interactions		Neutre (100 %)	Positive (100%)
Influence générale (%)	+	0	66
	=	83	33
	-	27	0
Réponse principale des enfants		Regard vers l'adulte	Commentaire et pointage

 Comportement approprié

 Effet positif

 Comportement non approprié


 Effet négatif

Figure 2 : Exemple de tableau de synthèse

- Analyse générale de l'environnement

Rôle de l'adulte en fonction de la situation

D'après nos observations, l'adulte adopte un comportement préférentiellement animateur lors d'une activité symbolique (dînette), directif lors des activités de manipulation, passif lors du jeu libre et stimulant dans les activités motrices (danse) et lors du repas. Ainsi, une activité motrice incite l'adulte à participer pleinement à l'activité, alors qu'une situation libre lui permet de se détacher de l'activité tout en veillant à son bon déroulement.

De plus, l'adulte semble adopter un rôle différent en fonction de l'enfant auquel il s'adresse. Ainsi, les enfants les plus « sociables » sont les plus sollicités (étayage de type questionnement, félicitation...), les enfants les plus « réservés » étant les moins stimulés (absence d'étayage ou étayage directif).

Conclusion : le rôle de l'adulte est globalement influencé par la situation, notamment par la nature de l'activité et le comportement social des enfants du groupe.

Rôle de l'adulte en fonction de son expérience

Chaque accueillante a ensuite sa propre façon d'encadrer l'activité. Dans la première

situation, nous avons observé une stagiaire EJE. Nous avons ressenti sa crainte de ne pas réussir à intéresser les enfants. Elle s'est employée à animer au maximum l'activité, laissant en fin de compte peu de place aux enfants pour intervenir.

L'éducatrice est au contraire plus à l'aise dans les activités de groupe. Elle utilise de nombreuses formes d'étayage et est attentive à la participation de tous les enfants.

L'auxiliaire de puériculture et l'agent de crèche sont davantage dans la « surveillance ». Elles veillent à ce que la situation soit sécurisante (intervention lors des conflits ou pour consoler un enfant) mais interviennent peu pour favoriser la communication.

Conclusion : Chaque accueillante intervient différemment dans l'encadrement du groupe d'enfants. Il semble que l'expérience professionnelle (formation, ancienneté) ait une influence sur le rôle de l'adulte. Nous pouvons également faire l'hypothèse que le rôle privilégié par l'adulte dans une situation donnée dépend de sa personnalité et de son état d'esprit du moment.

Type d'étayage en fonction de la situation

D'une façon générale, nous avons observé une large prédominance de l'étayage verbal sur l'étayage non-verbal.

Le nombre total d'interventions d'étayage est allé jusqu'à 33 (activité motrice). La situation de jeu libre ainsi que le jeu de dînette animé par la stagiaire EJE sont les plus faibles en nombre d'étayages. Le caractère « autonome » de la situation de jeu libre peut expliquer la faible intervention de l'adulte qui souhaite que les enfants découvrent par eux-mêmes. Quant à l'intervention de la stagiaire EJE, nous avons déjà évoqué sa crainte d'être jugée (présence de la caméra) et son manque d'expérience dans l'encadrement d'un groupe d'enfant. Ces facteurs peuvent expliquer le fait qu'elle privilégie l'étayage « animateur » (mime, questions/réponses...) au détriment des autres types d'étayage.

Bien qu'un étayage spécifique soit attribué à chaque situation, les principaux types d'étayage utilisés sont la référence à un pair et le fait d'attirer l'attention sur une caractéristique de la situation. Nous notons également un nombre important d'étayages restreints de type directif, notamment dans la gestion des conflits entre les enfants.

Conclusion : la situation (adulte encadrant, type d'activité, constitution du groupe) influencent la qualité de l'étayage utilisé par l'accueillante.

Influence de l'étayage sur les interactions entre les enfants

Les étayages de type restreint (directif ou questionnement) n'ont aucune influence sur la qualité des interactions. Les comportements des enfants entre eux ne sont pas modifiés.

Les étayages de type stimulant (encouragement, référence à un pair, mise en évidence de caractéristique particulière) influencent positivement les interactions entre les enfants. Principalement utilisés dans les situations d'activité motrice et de repas, ils ont permis la mise en place de comportements sociaux orientés vers des pairs (invitation, refus, commentaire...). Ce sont ces comportements qu'il faut encourager afin de favoriser la communication entre les jeunes enfants.

Conclusion : le type d'étayage utilisé par l'adulte influence la qualité des interactions entre les jeunes pairs.

4) Répondre aux questions de départ

**L'étayage proposé a-t-il une influence sur les interactions entre enfants ?
Laquelle ?**

Nos observations ont permis de trouver une corrélation entre le type d'étayage utilisé par l'adulte et la qualité des interactions observées entre les enfants.

Cette influence est **négative** dans le cas d'étayages de type animation voire questionnement. En effet, si l'adulte prend toute la place sans attendre la réponse des enfants, il ne leur laisse aucune opportunité pour prendre part à l'interaction.

D'autre part, le questionnement n'est pas toujours adapté. En effet, on observe de nombreuses questions fermées (par exemple : « Y'en a qui me préparent à manger ? » ou « J'ai mis la bavette, je peux manger ? »). Les réponses attendues sont

du type oui/non et ne permettent pas aux enfants de poursuivre l'échange.

D'autres questions ne correspondent pas aux préoccupations actuelles des enfants. Elles portent davantage sur les préoccupations de l'adulte (par exemple : « Qui c'est qui m'offre un verre ? » alors que les enfants explorent le contenu de la caisse renfermant la dînette, ou « Qui va mettre les chaises ? » alors que les enfants sont attirés par les jeux sortis à l'instant). Ces questions ne permettent pas aux enfants d'entrer dans l'interaction, ni avec l'adulte, ni entre eux, car trop éloignées de leur centre d'intérêt actuel.

Dans ce type de situation, on peut assister à un arrêt des interactions souvent caractérisé par le départ des enfants et le détachement de l'activité en cours.

Les étayages de type directif ou interrogateur n'ont aucune influence sur les interactions entre les enfants. Autrement dit, leur influence est **neutre**. En effet, avec ce type d'étayage, l'adulte attire l'attention des enfants sur ses préoccupations à lui. Il ne leur laisse pas l'occasion de faire un choix ou une proposition. Les enfants « suivent » l'adulte, centre d'intérêt principal, et n'entrent pas en relation entre eux. On assiste alors à des activités « en parallèle », chacun étant occupé de son côté.

Enfin, les étayages de type référence à un pair, encouragement, félicitation, mise en évidence des caractéristiques particulières, sont stimulantes et amènent les enfants à découvrir leur environnement. Ces types d'étayage ont une influence **positive** sur la qualité des interactions. Et cet environnement comprend leurs pairs, qui, comme eux, sont en quête de découvertes. Ainsi, avec de telles stimulations, les enfants sont encouragés à entrer en relation les uns avec les autres.

Cette phase d'observation nous a permis de mettre en évidence les comportements d'étayage utilisés par les accueillantes dans cette section au cours de différentes situations de groupe. Nous avons pu mettre en lien ces étayages avec les comportements sociaux des enfants entre eux.

Nous validons ainsi notre première hypothèse :

L'étayage de l'adulte influence la mise en place et le maintien des interactions entre pairs.
--

Les éléments que nous avons obtenus grâce à nos observations nous permettent d'avoir une vue d'ensemble de l'environnement proposé aux enfants. Il est maintenant nécessaire de savoir si les accueillantes ont conscience de leurs comportements, si elles en perçoivent l'utilité et si elles ont des attentes par rapport à notre intervention.

B/ Questionnaire

Comme nous l'avons vu précédemment, la vidéo ne fait pas l'observation. Nous avons besoins d'éléments supplémentaires pour apprécier objectivement l'environnement de notre étude. Afin d'évaluer la situation, il nous a semblé intéressant de disposer d'informations sur les professionnelles que nous avons observées. Le questionnaire s'est révélé être l'outil idéal.

1) Forme du questionnaire

Notre objectif était de disposer d'éléments sur la pratique professionnelle des accueillantes. Nous souhaitions les amener à expliciter leur rôle en tant que professionnelles, notamment dans le développement de la communication entre les enfants, afin de valoriser leurs compétences. Les questions ont été élaborées de façon à ce que chaque accueillante puisse y répondre d'après son expérience professionnelle, plutôt que d'après ses connaissances théoriques.

Le questionnaire (**Annexe IV**) s'étend sur 4 pages, ce qui le rend accessible et relativement rapide à remplir.

Il est constitué d'une part, de questions fermées (réponse oui/non) et de questions à choix multiple et d'autre part, de questions ouvertes laissant place à une expression plus personnelle des professionnelles.

Nous souhaitions, au travers de ce questionnaire, explorer :

- Leur parcours professionnel
- Leur pratique dans la section des Moyens
- Leur rôle dans la communication entre les enfants
- Leur avis sur une action d'information

2) Contenu du questionnaire

• 1) Parcours professionnel

La formation, mais aussi et surtout, l'expérience des accueillantes nous renseignent

sur leur domaine de compétence.

- *1.1 Quelle est votre formation ?*

Nous avons listé les formations les plus fréquentes dans les structures d'accueil de jeunes enfants : puéricultrice, auxiliaire de puériculture, assistant maternel, agent de crèche, éducateur de jeunes enfants, éducateur spécialisé.

Les pratiques professionnelles dépendent fortement de la formation initiale. Les programmes varient d'une formation à l'autre, tant sur le contenu théorique que sur le temps consacré à la pratique. Chaque professionnel a donc un « bagage » différent.

- *1.2 Depuis quand travaillez-vous au sein de la crèche Elisa ?*

Il nous a semblé intéressant de connaître leur ancienneté dans cet établissement. En effet, l'équipe de direction ayant changé récemment, des modifications ont eu lieu. La pratique des professionnelles est, selon la directrice de la structure, radicalement différente depuis (cf Présentation).

- *1.3 Avez-vous d'autres expériences dans le domaine de la Petite Enfance ?*

L'expérience professionnelle et/ou personnelle peut enrichir la formation des accueillantes et apporter un « plus » à la pratique professionnelle. Par ses compétences individuelles, chaque professionnelle peut également amener un regard nouveau à l'ensemble de l'équipe.

• **2) La section des Moyens**

Dans notre étude, nous nous intéressons aux interactions entre les enfants de la section des Moyens. Dans cette partie, nous avons souhaité mieux cerner la pratique professionnelle au sein de cette tranche d'âge.

- *2.1 Depuis quand travaillez-vous dans la section des Moyens ?*

Une réorganisation des équipes a eu lieu lors du changement de direction. Les accueillantes habituées à travailler d'une certaine façon, avec une équipe et une section définies, ont dû modifier leur pratique professionnelle et s'adapter à une nouvelle situation. L'ancienneté dans la section nous renseigne sur l'adaptation aux nouvelles pratiques.

- *2.2 Quelles sont, selon vous, les particularités de cette tranche d'âge ?*

Nous avons souhaité savoir si les accueillantes perçoivent des spécificités dans la tranche d'âge 15-24 mois. La question est posée de manière ouverte sur la base d'une comparaison avec les sections inférieures et supérieures.

- *2.3 Etes-vous amené à vous occuper d'un groupe d'enfants ? Si oui, à quelle(s) occasion(s) ?*

Nous souhaitons, au travers de cette question à choix multiple, permettre aux accueillantes de réfléchir à leur place dans l'encadrement d'un groupe d'enfants. Différentes situations ont été proposées : accueil, jeu libre, activité encadrée, change, repas, sieste, départ.

- *2.4 Comment les groupes d'enfants sont-ils constitués ?*

La constitution du groupe d'enfants étant un facteur influençant les interactions entre pairs, il était nécessaire de savoir comment les groupes sont formés. Nous avons émis différentes propositions et avons laissé l'occasion aux professionnelles d'en évoquer d'autres. Parmi les constitutions proposées : en fonction de l'âge, du développement moteur, du développement langagier, des capacités d'autonomie, des affinités entre les enfants.

- *2.5 Pendant ces situations de groupe, quel est votre rôle ?*

Nous avons émis différentes propositions allant de la prise en charge à la prévention. Nous souhaitons faire le lien entre ces éléments et nos observations au cours des situations filmées. En effet, nous avons repéré des comportements de la part des adultes qui nous ont permis de dégager des « rôles » spécifiques. Au travers de cette question, nous souhaitons savoir si les professionnelles se reconnaissent dans un rôle spécifique et comparer leur choix à nos propres observations.

- *2.6 Comment favorisez-vous l'intégration d'un enfant handicapé à ses camarades ?*

Cette question est posée ouvertement de manière à ne pas influencer les professionnelles dans leur réponse. Il nous a paru nécessaire d'avoir leur propre ressenti par rapport à l'intégration de l'enfant présentant un handicap. En effet, nos

observations ont révélé des comportements très différents de la part de chaque accueillante et nous souhaitions savoir si elles avaient conscience de leurs actes.

- **3) La communication entre les enfants**

Cette partie explore le rôle des professionnelles dans les interactions et la communication entre les enfants.

- *3.1 Avez-vous des connaissances sur le développement du langage et de la communication ? Si oui, comment avez-vous acquis ces connaissances ? Si non, pensez-vous qu'il est nécessaire de posséder ces connaissances dans votre travail au quotidien ?*

Le parcours professionnel et les expériences de chaque accueillante étant différent, nous voulions savoir si certaines manquaient de connaissances dans ce domaine. En les interrogeant sur la source de leurs connaissances, nous souhaitions notamment savoir si leur formation professionnelle était suffisamment riche sur ce point. Nous avons également souhaité avoir leur avis sur la nécessité de posséder ces connaissances pour leur pratique professionnelle.

- *3.2 Que pensez-vous de la communication entre les enfants de la section des Moyens ?*

Cette question avait pour but de recueillir leurs impressions sur la spécificité de la communication au sein du groupe des Moyens par rapport aux autres sections. Nous avons également souhaité recueillir leur ressenti sur les points positifs et négatifs dans cette tranche d'âge.

- *3.3 Que faites-vous pour amener les enfants à communiquer entre eux ?*

Ici encore, nous souhaitions connaître les représentations individuelles de chaque accueillante par rapport à leur pratique professionnelle. Nous voulions notamment savoir si les comportements observés dans les séquences filmées sont réfléchis.

- *3.4 Quelles situations vous semblent les plus favorables aux interactions entre les enfants ?*

Cette question ouverte avait pour but d'avoir leur avis quant à l'environnement idéal

pour favoriser les interactions entre les enfants.

- **4) Action d'information**

Cette dernière partie constitue une ouverture sur la prochaine étape de notre expérimentation.

- *4.1 Seriez-vous favorable à la mise en place d'une action d'information sur le thème de la communication entre enfants ?*

Il était nécessaire d'avoir l'avis des professionnelles quant à la mise en place d'une éventuelle action.

- *4.2 Quel(s) sujet(s) souhaiteriez-vous voir abordé(s) ?*

Nous souhaitons savoir si l'équipe avait des attentes spécifiques quant à notre intervention. Nous avons choisi une question ouverte afin de ne pas influencer de choix de sujet particulier. Nous attendions au contraire les suggestions des accueillantes afin d'être au plus près de leurs besoins.

- *4.5 Sous quelle forme ?*

Ici encore, nous avons voulu laisser le choix du support d'information. Nous avons cependant émis des propositions afin que la demande soit réalisable. Les accueillantes ont alors pu choisir entre un cours théorique, une réunion d'information, un échange interactif avec support vidéo, un entretien personnel, une plaquette d'information.

3) Modalités du questionnaire

Les éléments de réponse sont destinés à apporter des pistes pour l'élaboration de l'action. Afin qu'il n'y ait aucun jugement entre les différentes professionnelles, nous avons décidé de rendre ce questionnaire anonyme. La peur du jugement et de la critique écartée, nous avons pensé que les accueillantes seraient ainsi plus à même de donner des réponses les plus proches de leur ressenti.

Nous avons distribué personnellement le questionnaire à chaque professionnelle.

Nous avons pris le temps de clarifier l'objectif de cette enquête et de les rassurer quant au caractère anonyme des réponses.

Le retour des questionnaires a été convenu pour la semaine suivante, ce qui a permis aux professionnelles d'emporter le document chez elles afin de le parcourir posément.

4) Analyse du questionnaire

Nous avons distribué le questionnaire à l'ensemble des professionnelles de l'équipe responsable de la section des Moyens, soit à 5 personnes.

Tous les questionnaires nous ont été rendus.

- **1) Parcours professionnel**

- *1.1 Quelle est votre formation ?*

Nous avons répertorié 1 infirmière puéricultrice, 1 Educatrice de jeunes enfants, 2 auxiliaires de puériculture et 1 agent de crèche.

- *1.2 Depuis quand travaillez-vous au sein de la Crèche Elisa ?*

L'expérience professionnelle des accueillantes varie de 6 mois à 19 ans.

- *1.3 Avez-vous d'autres expériences dans le domaine de la Petite Enfance ?*

Nous avons relevé diverses expériences professionnelles : en hôpital ou dans l'animation auprès d'enfants.

Une accueillante nous a fait part de son expérience en tant que maman.

- **2) La section des Moyens**

- *2.1 Depuis quand travaillez-vous dans la section des Moyens ?*

Dans cette section, l'ancienneté varie de 6 à 8 mois. L'expérience des accueillantes au sein de cette section est donc assez récente et correspond aux remaniements d'équipe qui ont eu lieu lors du changement de direction.

- *2.2 Quelles sont, selon vous, les particularités de cette tranche d'âge ?*

Par rapport aux petits : les accueillantes ont évoqué le développement moteur et psychologique ainsi que la découverte de l'autonomie.

Par rapport aux grands : les professionnelles ont ciblé leur réponse sur le niveau de communication. Elles notent une communication restreinte (résumée à un mot), ou différente (gestes) par rapport à la section des Grands.

- *2.3 Etes-vous amené à vous occuper d'un groupe d'enfants ? Si oui, à quelle(s) occasion(s) ?*

Les accueillantes ont coché l'ensemble des situations proposées (accueil, jeu libre, activité encadrée, change, repas, sieste, départ). Seule l'infirmière puéricultrice n'intervient pas au cours d'activités encadrées.

- *2.4 Comment les groupes d'enfants sont-ils constitués ?*

Selon les professionnelles interrogées, la constitution des groupes d'enfants serait aléatoire. Notons que le niveau langagier n'est pas un critère retenu, contrairement au développement moteur et aux capacités d'autonomie qui sont revenus fréquemment dans les réponses.

- *2.5 Pendant ces situations de groupe, quel est votre rôle ?*

Trois professionnelles ont coché l'ensemble des propositions. Notons que l'agent de crèche estime ne pas intervenir dans la stimulation du langage.

Remarque : Nous pensons que le choix multiple n'était pas une solution adaptée pour cette question. En effet, les professionnelles n'ont pas sélectionné de rôle spécifique à l'encadrement d'un groupe de jeunes enfants. Nous ne savons pas comment interpréter ces résultats : pensent-elles jouer ces différents rôles lors de l'animation d'un groupe ou dans leur pratique quotidienne ? Les données recueillies nous semblent donc difficilement interprétables et donc peu pertinentes.

- *2.6 Comment favorisez-vous l'intégration d'un enfant handicapé à ses camarades ?*

Les professionnelles sont sensibles à la question de l'intégration d'un enfant porteur de handicap. Toutes mentionnent le fait de le faire participer aux différentes activités.

Deux accueillantes mettent en avant le fait de devoir adapter l'environnement. L'insertion de l'enfant handicapé avec explication de ses difficultés aux enfants du groupe est soulignée.

- **3) La communication entre les enfants**

- *3.1 Avez-vous des connaissances sur le développement du langage et de la communication ? Si oui, comment avez-vous acquis ces connaissances ? Si non, pensez-vous qu'il est nécessaire de posséder ces connaissances dans votre travail au quotidien ?*

Quatre professionnelles notent avoir des connaissances sur le développement langagier et communicationnel. Toutes estiment que leur expérience professionnelle est une source de connaissances. La formation professionnelle est ensuite mentionnée, sauf pour l'agent de crèche. Deux accueillantes estiment avoir acquis ces connaissances au cours de leurs lectures. Enfin, une auxiliaire de puériculture exprime ne pas avoir de connaissances dans ce domaine et pense qu'il est pourtant nécessaire d'en avoir afin de répondre au mieux aux besoins des enfants.

- *3.2 Que pensez-vous de la communication entre les enfants de la section des Moyens ?*

Points positifs : Les professionnelles notent une progression rapide des capacités communicationnelles des enfants de cette tranche d'âge.

Points négatifs : La majorité mentionne des comportements d'agressivité envers les pairs.

Par rapport aux petits : Une professionnelle note l'existence d'une communication entre les enfants de 1 à 2 ans. Une auxiliaire de puériculture exprime l'importance des progrès moteurs qui facilitent le contact entre les enfants.

Par rapport aux grands : Une professionnelle note peu de moyens verbaux de communication. Une autre remarque une nette présence de comportements agressifs par rapport aux plus grands.

Remarque : la comparaison de la communication des Moyens par rapport aux autres sections semble avoir été mal comprise par la majorité des accueillantes : Une n'a pas

répondu, une a proposé une remarque générale pour l'ensemble de la question, une autre a détaillé les compétences communicationnelles des différentes sections.

- *3.3 Que faites-vous pour amener les enfants à communiquer entre eux ?*

Les activités collectives encadrées sont mentionnées par l'ensemble des professionnelles pour favoriser la communication entre les enfants. Deux professionnelles insistent également sur l'apprentissage des règles sociales (respecter les autres, comprendre les autres).

- *3.4 Quelles situations vous semblent les plus favorables aux interactions entre les enfants ?*

Les jeux d'imitation ainsi que les jeux libres sont évoqués pour favoriser les interactions entre les enfants. Une remarque nous semble particulièrement intéressante : une auxiliaire de puériculture note que « chaque instant de la journée » est susceptible d'être favorable aux interactions.

• **4) Action d'information**

- *4.1 Seriez-vous favorable à la mise en place d'une action d'information sur le thème de la communication entre enfants ?*

L'ensemble des professionnelles est favorable à la mise en place d'une telle action.

- *4.2 Quel(s) sujet(s) souhaiteriez-vous voir abordé(s) ?*

Le comportement de l'accueillante face à une situation de conflit est un thème retenu par la majorité des professionnelles. Les accueillantes sont également en attente de conseils pour intégrer l'ensemble des enfants (enfant sans langage, enfant isolé) au sein du groupe. Enfin, une professionnelle propose le thème : « Comment favoriser la communication entre enfants ? », ce qui nous semble particulièrement pertinent compte tenu de nos différentes observations.

Remarque : l'intérêt porté à la gestion des situations d'agressivité nous semble lié à l'axe de travail mené par la structure parallèlement à notre intervention. En effet, la directrice souhaite mener une action d'information sur ces comportements qui peuvent inquiéter tant les parents que les accueillantes.

Bien que ce sujet ait un rapport étroit avec la communication entre enfants, nous avons choisi de ne pas axer notre intervention sur ce domaine en particulier. Nous préférons balayer l'ensemble des compétences communicatives des jeunes enfants dans l'interaction avec leurs pairs et valoriser le rôle des accueillantes dans le développement de ces capacités.

- 4.5 *Sous quelle forme ?*

Les professionnelles se montrent intéressées par une réunion d'information avec support vidéo. Nous notons également le souhait de la part de deux accueillantes de bénéficier d'une plaquette d'information.

C/ Synthèse de l'analyse de l'environnement

1) Données de l'observation filmée

L'observation filmée de situations d'interaction entre de jeunes enfants encadrés par un adulte nous ont permis de :

- Mettre en évidence l'utilisation de différents types d'étayages par l'adulte
- Répertorier les comportements de communication entre les enfants touchés par cet étayage
- Corréler ces deux éléments.

Nous savons ainsi que l'étayage utilisé par l'adulte influence les comportements de communication des enfants entre eux. Plus précisément, nous savons que le type d'étayage a un impact sur la qualité des interactions entre les jeunes enfants.

Ainsi :

- Un étayage de type **animateur** (par exemple : « Qui c'est qui met la bavette ? C'est Annabelle qui met la bavette ? Oui ? Voilà ! ») orientera l'attention des enfants sur l'adulte au détriment des interactions entre pairs. Dans ce cas, l'influence sera négative (par exemple : arrêt de l'activité collective en cours pour se rapprocher de l'adulte).
- Un étayage de type **restreint** ou **directif** tel que l'utilisation de questions fermées (par exemple : « On fait à manger ? ») aura une influence neutre sur

les interactions entre pairs (par exemple la poursuite de l'activité individuelle au détriment de l'activité collective).

- Un étayage de type **stimulant** tel qu'encourager (« Viens avec nous Hortense ! »), féliciter (« C'est bien Zélie ! Bravo ! »), proposer ou démontrer (« Comme ça ! On tourne ! »), attirer l'attention sur une situation (« Regardez ! Il danse Doudou ! ») et faire référence à un pair (« C'est rien, il a eu peur.) favorise les interactions entre pairs.

Grâce à ces comportements positifs d'étayage, on peut observer la mise en place chez les enfants d'interactions non-verbales, prérequis à la communication : regard entre pairs, sourire, contact corporel, imitation...

Nous pouvons également noter quelques commentaires verbaux résumés à un mot (nom d'un camarade pour s'adresser à lui : « Luli » pour Julie, invitation à entrer dans la ronde : « main ! »...), signes d'une entrée dans la période linguistique de la communication.

2) Données du questionnaire

L'analyse des réponses des accueillantes à notre questionnaire nous a permis de :

- *Faire un état des lieux des connaissances des professionnelles sur la communication entre de jeunes enfants* : les accueillantes ont des connaissances, acquises notamment au cours de leur pratique professionnelle. Elles ont des points de repère tels que la présence de mots-phrases (holophrases) chez les enfants de leur section qui sont progressivement enrichis par la juxtaposition de mots puis par des phrases « toutes faites » (observées dans la section des Grands). Les accueillantes sont également sensibles à la communication non-verbale (gestes, pleurs ...) fortement présente chez les petits de leur section.
- *Cerner leur pratique professionnelle autour de cette notion* : les accueillantes nous ont fait part de leurs comportements visant à renforcer la communication entre les enfants de leur section. Nous notons de réelles initiatives telles qu'encourager chaque enfant à participer à l'activité et tenter d'inclure au maximum les enfants porteurs de handicap (handicap physique).

- *Mettre en évidence des savoirs et des manques de connaissances*) : les accueillantes sont conscientes d'avoir des connaissances mais font ressortir l'intérêt d'en apprendre toujours plus afin d'apporter un environnement optimal aux jeunes enfants dont elles ont la charge.
- *Justifier notre intervention* : les éléments ci-dessus confortent notre hypothèse selon laquelle apporter un support de réflexion autour du rôle de l'accueillante dans le développement de la communication entre pairs pourrait être bénéfique aux interactions entre enfants.
- *Choisir la forme et le contenu de notre action* : les propositions des accueillantes quant à la forme (réunion interactive, support vidéo) et au contenu de l'action (communication entre les enfants, comportements de l'adulte dans les activités de groupe, gestion des conflits) apportent des éléments concrets pour l'élaboration de notre action de promotion-prévention.

3) Corrélation des différents résultats

L'observation filmée a mis en évidence des savoir-faire et le questionnaire a fait ressortir un certain nombre de savoirs. Les professionnelles ont des connaissances et des pratiques positives qui devraient être en faveur de la communication des jeunes enfants qu'elles encadrent.

Cependant, nos observations mettent en évidence une influence globalement neutre de leur intervention en faveur des interactions entre pairs. Ainsi, leurs comportements d'étayage ne favorisent pas de façon optimale la communication entre les enfants.

Nous pensons alors qu'une action de promotion des comportements à favoriser chez l'adulte permettrait d'optimiser la qualité et la quantité des interactions entre enfants. L'objectif est de proposer un environnement favorable au développement de la communication interpersonnelle des jeunes enfants.

II/ Action

L'analyse de la situation nous a permis de mettre en évidence des comportements susceptibles de favoriser les interactions entre de jeunes pairs. Nous avons pu valider notre première hypothèse : l'étayage que propose l'adulte au sein d'un groupe d'enfants influence la qualité des interactions entre ces enfants.

De plus, nous savons que les accueillantes sont sensibles à la question du développement langagier. Cependant, elles n'ont pas toujours conscience de leur rôle dans ce développement. Nous pensons alors que l'environnement proposé aux enfants n'est pas optimum pour faciliter la communication avec leurs pairs.

Dans cette optique, nous émettons l'hypothèse qu'une action de promotion des comportements favorisant les interactions entre enfants permettrait aux accueillantes de prendre conscience de l'importance de leur rôle dans l'établissement de ces compétences communicatives.

Notre objectif est alors d'amener un axe de progrès dans leur pratique professionnelle afin que les accueillantes deviennent actrices de la prévention des développements déficitaires du langage et de la communication.

1) Forme de l'action de promotion

1.1 Une action dynamique

Les résultats de notre enquête montrent une forte volonté des professionnelles de bénéficier d'une action d'information interactive avec support vidéo.

Afin d'amener un impact durable et de qualité, nous avons choisi de mener une action dynamique et participative. Nous souhaitons en effet amener les professionnelles à réfléchir sur leur pratique et à trouver d'elles-mêmes les solutions. Nous avons alors opté pour une rencontre interactive autour d'un support vidéo.

Les séquences vidéo que nous avons obtenues lors de l'analyse de la situation sont apparues comme étant le matériel idéal pour une telle démarche.

1.2 Un support vidéo pour une analyse de pratiques

Selon BOUAZIZ (2002), l'observation permet de réfléchir sur les pratiques

professionnelles. Elle constitue un outil se basant sur l'échange, l'écoute et le repérage de ce que l'autre a ressenti. Elle peut être considérée comme un outil de prévention puisqu'elle permet l'expression de pratiques différentes qui peuvent être discutées et concertées.

L'observation devient un véritable moyen de réfléchir sur la qualité de l'environnement proposé à l'enfant.

La situation d'observation agit sur l'observateur, le questionne sur son statut, sur l'image qu'il renvoie à ceux qui l'observent...

L'efficacité à long terme de notre action est un objectif majeur. L'expérience du programme HANEN nous conforte dans notre volonté d'utiliser un feed-back vidéo afin de rendre notre action concrète et durable.

1.3 L'observation partagée d'images comme base de discussion.

Les documents vidéo sont des outils de choix pour engager un groupe dans une réflexion et nourrir une discussion. Chacun y réagit en fonction de ses intérêts du moment, de ses présupposés, de son niveau de connaissance et d'élaboration.

À partir d'échanges où chaque participant donne son point de vue, formule son étonnement, ses questions et critiques, nous souhaitons apporter une opportunité de discussion sur les représentations de chacun.

Nous pensons en effet que ce partage de visions affine l'observation, fait émerger d'autres questions. C'est ainsi l'amorce d'un travail en profondeur permettant un nouveau regard sur la pratique professionnelle et une réflexion sur l'environnement propice à l'épanouissement de l'enfant.

1.4 L'observation des attitudes : un projet commun pour un partage des compétences

Une façon plus neutre de questionner les attitudes des adultes, sans jugement sur les personnes, est d'en faire un projet d'observation en commun, en déplaçant d'abord l'observation sur les enfants avant de la ramener aux attitudes des adultes (FONTAINE, 2010).

Dans le cadre d'un travail collectif, il ne s'agit jamais de juger une personne, mais de généraliser la question : quelles sont les conséquences de telle ou telle attitude pour les enfants ? Dans cette optique, nous avons décidé de mener une réflexion uniquement avec les accueillantes ayant participé à la première phase de notre expérimentation. Nous avons préféré un cadre non hiérarchique afin d'amener les professionnelles à prendre une part active dans la réflexion sans se sentir évaluées.

L'observation est de la compétence de tous. Les professionnelles ont des expériences et des formations différentes. Les compétences ne sont donc pas les mêmes : les professionnelles qui s'occupent des enfants au quotidien ne sont pas forcément les plus formées, les plus formées ne sont pas forcément les plus présentes auprès des enfants. Il est nécessaire de prendre ces différentes compétences en compte lors d'un travail d'équipe.

Ainsi, lorsque l'on parle d'un enfant, ce dernier est vu par différents regards qui se complètent, se confirment ou au contraire créent des surprises. Cette richesse de regards croisés doit être mise à contribution dans le projet d'observation. L'objectif est d'arriver à un consensus dans lequel les professionnelles ont construit des références communes quant à la conception des réactions des enfants et au rôle des adultes.

Cette première rencontre constitue une étape de validation. Chaque participante est confrontée à sa propre image, à sa propre pratique et a l'occasion de donner son ressenti sur ces images. Le fait d'être en groupe restreint facilite la discussion et diminue le sentiment d'être jugé.

Lors de cette rencontre, nous essaierons de valider un support définitif susceptible d'être diffusé en présence de l'ensemble des professionnelles de la crèche, ainsi qu'à l'équipe de direction. Cette seconde diffusion constituera la phase finale de notre action. Elle sera le résultat d'un travail en commun et permettra, nous l'espérons de valoriser l'impact d'une telle démarche de réflexion.

2) Les points clés de l'action

D'après les données de notre phase d'analyse de la situation, nous avons retenu différents axes de réflexion :

2.1 La communication entre les jeunes enfants

Nous avons constaté que les accueillantes ont des connaissances partielles de ce qu'est la communication. Chacune d'entre elles, par son expérience personnelle ainsi que professionnelle, a sa propre représentation du concept de communication. Cette notion étant au cœur de notre travail, il nous a semblé nécessaire de mener une première réflexion sur ce thème afin de répertorier l'ensemble des comportements de communication que l'on peut repérer chez de jeunes enfants entre eux, notamment au cours de la deuxième année.

2.2 Les facteurs influençant la communication entre les enfants

Après avoir repéré les principaux comportements de communication des enfants entre eux, nous avons souhaité amener une réflexion sur les facteurs pouvant influencer ces comportements. Il nous a semblé intéressant d'attirer l'attention des accueillantes sur l'environnement proposé aux enfants et sur les effets qu'il pouvait avoir sur l'établissement des interactions entre pairs.

2.3 Le rôle de l'adulte dans la mise en place des interactions entre enfants

Comme nous l'avons vu dans notre première phase d'expérimentation, le rôle de l'adulte est un facteur influençant la qualité des interactions entre les enfants. Nous souhaitons amener les professionnelles à réfléchir à l'impact des différentes interventions de l'adulte au sein d'un groupe d'enfants. Cette réflexion nous semble nécessaire pour une prise de conscience de l'importance de leur rôle dans le développement de la communication.

2.4 L'environnement à favoriser

Enfin, après avoir parcouru ces différents points, nous souhaitons amener une réflexion sur l'environnement à optimiser afin de favoriser les interactions entre jeunes pairs. C'est en effet une réflexion commune et appuyée par des éléments concrets qui permettra aux accueillantes de mettre en place cet environnement optimisant le développement communicationnel des enfants.

3) Préparation de l'action

Lors de notre action, nous souhaitons présenter des séquences vidéo d'enfants en interaction encadrés par un ou plusieurs adultes. Nous avons sélectionné des images pour leur richesse et leur spécificité, chaque séquence mettant en évidence un comportement particulier de l'adulte comme du groupe d'enfants.

3.1 Le choix des vidéos

- Les images positives :

Elles illustrent que de bonnes relations peuvent exister même dans des situations ou à des âges réputés difficiles. Elles servent, en quelque sorte, d'encouragement. Certaines personnes seront rassurées sur leurs propres compétences à créer ou à favoriser ces relations et sur l'importance de leur rôle dans le bien-être et le développement de l'enfant. D'autres seront encouragés à imiter leurs collègues afin de retrouver des moments harmonieux.

Des images positives sont également un bon moyen de découvrir les multiples compétences et ressources d'un enfant lui permettant d'être un partenaire actif dans les échanges avec l'adulte, de mener une activité autonome enrichissante ou de résoudre une difficulté dans ses rencontres avec ses pairs ou l'environnement. Ces images « positives » deviendront des références intérieures pouvant modifier le regard et l'attente à l'égard d'un enfant ou d'un groupe d'enfants. Elles contribuent ainsi à la promotion des comportements positifs de l'adulte visant à favoriser les interactions entre les enfants.

- Les images mettant en évidence un problème :

Une prise de conscience trop rapide pourrait conduire quelques-uns à se sentir critiqués dans leur pratique, d'où la nécessité de ne pas porter de jugements catégoriques ou dévalorisants. Toutefois cette réaction inattendue peut aussi aboutir à un échange intéressant et devenir la source d'une réflexion fructueuse pour évaluer une bonne relation et sur l'importance d'une relation de qualité entre enfant et adulte pour favoriser les interactions entre jeunes pairs.

3.2 La présentation des images

Nous avons choisi PowerPoint comme support de réflexion. Cet outil permet une présentation des séquences filmées ainsi qu'une base écrite pour faire ressortir les idées principales. Les points clés de chaque diapositive serviront à la fois de synthèse et de fil conducteur pour notre réflexion avec les accueillantes.

3.3 Les points abordés lors de l'échange autour des vidéos

- La communication entre les jeunes enfants :
 - Les comportements de communication : autour du corps, autour de l'objet, autour de l'action
 - Les modes de communication : la communication verbale, la communication non verbale
- Les facteurs influençant la communication entre les enfants :
 - Le comportement social des enfants
 - Les activités proposées
 - Le rôle de l'adulte

- Le rôle de l'adulte dans la mise en place des interactions entre enfants :
 - L'adulte passif
 - L'adulte directeur
 - L'adulte animateur
 - L'adulte stimulant

- L'environnement à favoriser

4) L'action en elle-même

4.1 Présentation

Afin de toucher un maximum de personnes, nous avons choisi de mener notre action lors de la sieste des enfants. La directrice a assuré la surveillance de la sieste, ce qui nous a permis d'accueillir l'ensemble des accueillantes de la section des Moyens. Nous avons donc proposé notre action à quatre accueillantes : une éducatrice de jeunes enfants, deux auxiliaires de puériculture et un agent de crèche.

4.2 Le contenu de l'action

Une présentation PowerPoint (**Annexe V**) ayant servi de support à l'action, nous allons vous présenter la réflexion que nous avons menée avec les professionnelles diapositive par diapositive :

LA COMMUNICATION ENTRE LES ENFANTS DE 1 À 2 ANS



Comment la repérer ?

Comment la favoriser ?

Nous avons tout d'abord présenté le thème de la rencontre : la communication entre les enfants de 1 à 2 ans. Puis nous avons défini les objectifs de notre action : aider les professionnelles à repérer et à favoriser les comportements de communication entre des enfants de 1 à 2 ans.

LA COMMUNICATION ENTRE LES ENFANTS DE 1 À 2 ANS

- o La communication entre les jeunes enfants
- o Les facteurs d'influence de la communication
- o Le rôle de l'adulte
- o L'environnement idéal

Nous avons présenté succinctement les différents points de notre action en faisant le lien avec les données recueillies dans les questionnaires. Nous avons ainsi valorisé les connaissances des accueillantes.

LA COMMUNICATION ENTRE LES JEUNES ENFANTS

Quels comportements de communication peut-on observer entre de jeunes enfants ?



Le premier point de notre action concernait une approche globale de la communication entre les enfants. Nous avons tout d'abord invité les participantes à citer des comportements de communication que l'on peut observer entre de jeunes enfants.

Nous avons alors noté : **gestes, cris, échange d'objets, morsures et**

agressivité.

Les trois diapositives suivantes présentaient des séquences vidéo d'enfants en interaction. Ces séquences ont suscité de nombreuses remarques telles que « je ne l'avais jamais vue sourire » ou « c'est elle qui l'invite à venir jouer ! », preuves que l'outil vidéo est approprié dans ce type de réflexion. Après le visionnage des films, nous avons à nouveau interrogé les accueillantes afin de noter les comportements

qu'elles avaient observés. Nous avons alors noté : **paroles (résumées à un mot), imitation, regard, toucher, sourire.**

LA COMMUNICATION ENTRE LES JEUNES ENFANTS

LES COMPORTEMENTS DE COMMUNICATION

- Les comportements autour du corps
 - Rapprochement, contact corporel, regard
- Les comportements autour de l'objet
 - Donner, prendre, demander, échanger
- Les comportements autour de l'action
 - Imiter, aider, demander de faire, accepter, refuser

7

La diapositive suivante répertorie les comportements de communication que l'on peut observer entre de jeunes enfants. Les accueillantes ont été surprises mais aussi satisfaites de constater que leurs propositions y figuraient. Le classement de ces comportements en fonction du centre d'intérêt des enfants les a fortement intéressées.

LA COMMUNICATION ENTRE LES JEUNES ENFANTS

LES MODES DE COMMUNICATION

- La communication verbale
 - Sons
 - Mots
 - Phrases
- La communication non verbale
 - Gestes (tendre la main...)
 - Mimiques (sourire, froncement de sourcils...)
 - Cris et pleurs
 - Contact corporel :
 - positif (toucher, caresser...),
 - négatif (taper, mordre...)



8

Nous avons attiré l'attention des professionnelles sur le mode de communication des jeunes enfants. Elles se sont montrées sensibles à la communication non verbale et ont manifesté leur intérêt pour le développement de ce mode de communication, notamment dans leur section (1-2 ans). La communication verbale leur a

semblé plus difficile à observer, car moins présente que les moyens non-verbaux de communication.

LES FACTEURS D'INFLUENCE DE LA COMMUNICATION

De quoi dépend la qualité des interactions ?



9

Après avoir parcouru les différents comportements de communication, nous avons abordé le deuxième point de notre intervention : les facteurs d'influence de la communication. Les professionnelles ont été invitées à réfléchir aux éléments qui pouvaient jouer sur la qualité des interactions entre enfants. Nous avons noté : **le comportement de l'adulte, l'humeur des**

enfants (et de l'accueillante), les affinités entre les enfants, le moment de la journée et l'activité proposée.

Nous avons alors annoncé que nous allions discuter notamment du comportement social de chaque enfant du groupe, de l'activité proposée et enfin du rôle de l'adulte.

LES FACTEURS D'INFLUENCE DE LA COMMUNICATION

LE COMPORTEMENT SOCIAL DES ENFANTS

- L'enfant sociable
- L'enfant réservé
- L'enfant indépendant
- L'enfant passif



Chaque enfant est différent !

11

Tout d'abord, nous avons réfléchi aux principaux comportements sociaux qu'un enfant peut présenter. Nous avons précisé qu'un enfant peut avoir différents comportements en fonction du moment, de son humeur... Les accueillantes se sont prises au jeu et ont cherché à mettre des noms sur chaque comportement

social. Nous pensons qu'une telle approche leur a permis de prendre conscience de la spécificité de chaque enfant au sein d'un groupe.

LES FACTEURS D'INFLUENCE DE LA COMMUNICATION

LES ACTIVITÉS FAVORISANT LES INTERACTIONS

- Les activités motrices : mobilisation du corps
 - Danse, rondes
 - Gymnastique
 - Course
- Les activités symboliques : apprentissage des règles sociales
 - Dînette
 - Poupées

Libres ou dirigées

12

LES FACTEURS D'INFLUENCE DE LA COMMUNICATION

LES ACTIVITÉS LIMITANT LES INTERACTIONS

- Les activités individuelles
 - Jeux de manipulation (encastrement...)
 - Jeux d'exploration (livres...)
 - Activités manuelles (peinture...)
- Les activités orientées vers l'adulte
 - Lecture d'album
 - Marionnettes

Mais chaque situation peut permettre des interactions !

13

Nous avons ensuite réfléchi aux activités qui pourraient faciliter la communication entre enfants et à celles qui, au contraire, limitent les interactions sociales. **Danse, rondes, jeux d'échange (ballon...), jeux de faire semblant (dînette)** ont été cités comme favorisant la communication. Les activités solitaires comme le **dessin** ont été considérées comme limitant les interactions.

Nous avons proposé quelques types d'activités favorables aux interactions, telles que les activités mobilisant le corps ou faisant appel aux règles sociales. Les activités individuelles et orientées vers l'adulte ont été décrites comme plus limitées en terme d'interactions sociales avec les pairs. Les professionnelles ont compris que l'objectif de ces différentes activités était différent.

LE RÔLE DE L'ADULTE

Quel rôle peut jouer l'accueillante au sein d'un groupe d'enfants ?



11102/10/08

14

Nous avons ensuite abordé l'élément essentiel de notre action : le rôle de l'adulte dans les interactions et la communication entre enfants.

Les accueillantes ont été invitées à réfléchir aux différents rôles qu'elles pouvaient jouer dans l'encadrement d'un groupe d'enfant. Nous avons répertorié : **surveiller, observer, animer, consoler,**

gérer un conflit, féliciter.

LE RÔLE DE L'ADULTE

L'adulte directeur

L'adulte passif

L'adulte animateur

L'adulte stimulateur

11102/10/08

15

Nous avons alors proposé aux participantes de visionner des séquences vidéo les mettant en scène au sein d'activités avec un groupe d'enfants. L'objectif était de pouvoir classer leurs différents comportements selon 4 rôles définis : directeur, animateur, passif, stimulateur.

La présentation de ces différents rôles a suscité quelques remarques : « Ah ça c'est bien moi ! » ou encore « C'est vrai que des fois je ne fais rien ! ». Cela nous a permis d'insister sur le fait que chacune pouvait adopter ces différents rôles en fonction de son humeur, des enfants présents, de l'activité...

Les dix vidéos proposées ont mis en évidence différents comportements. Les accueillantes ont pu les repérer et ont été sensibles à l'effet de ces différents rôles sur les interactions entre enfants.

LE ROLE DE L'ADULTE

- L'adulte passif
 - Observe
 - Veille à la sécurité
- L'adulte directeur
 - Met en place l'activité
 - Positionne les enfants
- L'adulte animateur
 - Anime
 - Attire l'attention sur lui
- L'adulte stimulateur
 - Encourage
 - Félicite
 - Propose un exemple
 - Attire l'attention sur une situation
 - Fait référence à un camarade

Effet sur les interactions entre enfants

-

+

19

Nous avons ensuite répertorié les différents comportements de l'adulte au sein d'un groupe d'enfants et avons attiré l'attention des accueillantes sur le rôle important de l'adulte stimulateur. Les professionnelles ont admis diriger d'avantage les interactions que les stimuler.

L'ENVIRONNEMENT IDÉAL

Quel environnement favoriser pour faciliter la communication entre les enfants ?



20

Enfin, nous avons abordé le dernier point de notre action : une réflexion sur l'environnement à optimiser pour favoriser les interactions et la communication entre les enfants. Cela nous permettait de faire une synthèse des différents éléments abordés tout au long de notre intervention.

Les accueillantes ont retenu les points suivants : **faire attention au comportement social de chaque enfant et essayer de faire profiter chacun des capacités des autres, stimuler les interactions, trouver des activités collectives pour amener les enfants à communiquer et à apprendre les règles sociales.**

L'ENVIRONNEMENT IDEAL

- Le groupe d'enfants :
 - restreint
 - différents comportements sociaux
- L'activité proposée : collective
 - activité motrice : autour du corps
 - activité symbolique : autour de l'action
- Le rôle de l'accueillante : stimulant
 - encourager
 - féliciter
 - proposer des exemples
 - attirer l'attention sur une situation
 - faire référence à un camarade

Chaque enfant peut apporter quelque chose aux autres

Imitation

Stimuler sans diriger ni prendre toute la place

21

Ces différents points figurent en effet dans notre dernière diapositive. Nous avons donc conclut sur la nécessité d'un tel environnement dans le développement des compétences communicationnelles des enfants. Nous avons notamment insisté sur l'importance du rôle des accueillantes et avons valorisé leur

pratique professionnelle.

Nous tenons également à préciser que le fait de visionner leurs propres comportements et celui des autres a permis d'amener la discussion entre les professionnelles.

Par exemple, le fait de faire distribuer le fromage par un enfant a été approuvé par les professionnelles qui n'y avaient jamais pensé. La question d'un enfant handicapé moteur, souvent à l'écart des autres, a suscité de nombreuses suggestions pour favoriser son interaction avec les autres enfants : l'inclure dans un maximum d'activités, tenter de le mettre assis avec les autres lors du repas...

Nous sommes donc très satisfaites de l'engouement que ces vidéos ont apporté au sein de cette équipe et espérons que cela amènera les professionnelles à échanger entre elles.

Le simple fait de voir les accueillantes discuter ensemble sur ce thème nous ravit et justifie l'intérêt de notre intervention.

4.3 Questionnaire de satisfaction

Afin d'évaluer le ressenti des accueillantes par rapport à notre intervention, nous leur avons distribué un questionnaire de satisfaction (**Annexe VI**).

Dans un premier temps, nous souhaitions savoir si la forme et le contenu de l'action étaient adaptés à leurs attentes et à leurs besoins. Les accueillantes avaient alors le choix entre les items « très satisfait », « satisfait » et « non satisfait ». Notons cependant que, malgré la possibilité de commenter leurs réponses, les accueillantes n'ont pas explicité leur choix. L'analyse de cette première partie du questionnaire reste donc très descriptive.

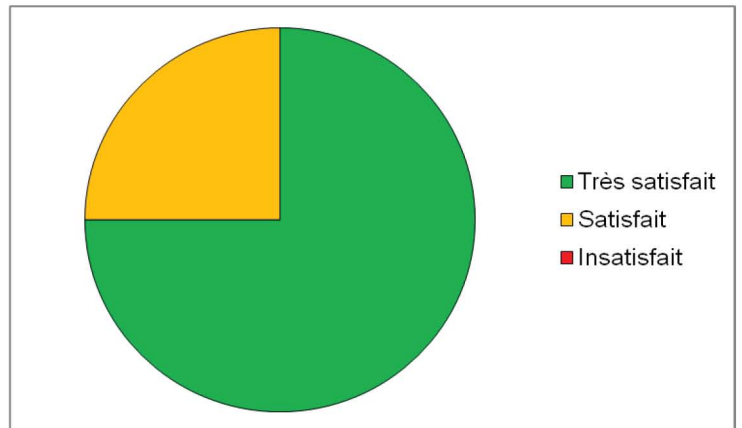
Dans un deuxième temps, nous avons souhaité savoir ce que les accueillantes avaient retenu de notre intervention et ce qu'elles souhaiteraient voir amélioré.

Nous pensons qu'un tel retour est nécessaire pour analyser finement l'impact de notre action.

- **Forme de l'action**

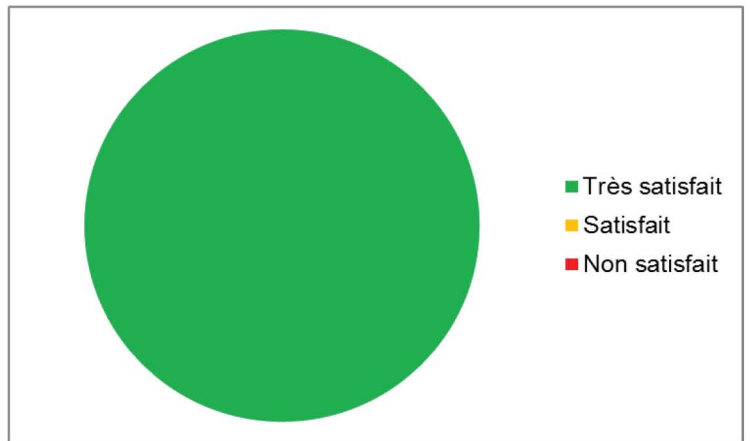
- Présentation PowerPoint

Nous souhaitons savoir si le support PowerPoint était adapté à ce type d'action. Une accueillante s'est montrée satisfaite de cette présentation. Trois professionnelles ont dit être très satisfaites.



- Réflexion interactive

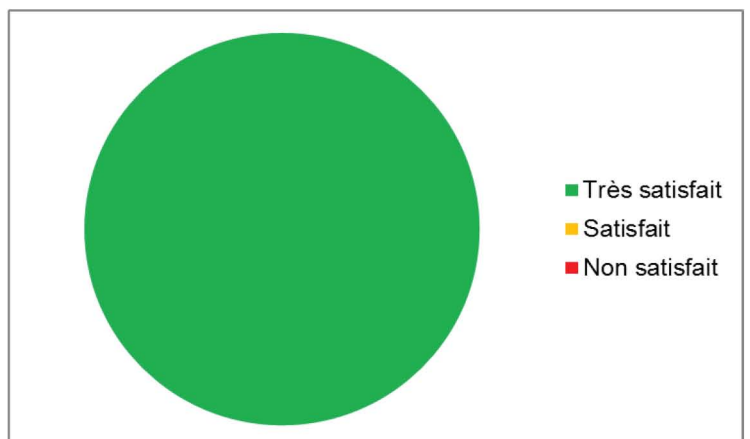
La forme interactive de l'action a séduit l'ensemble des accueillantes.



- **Contenu de l'action**

- Thème de l'action

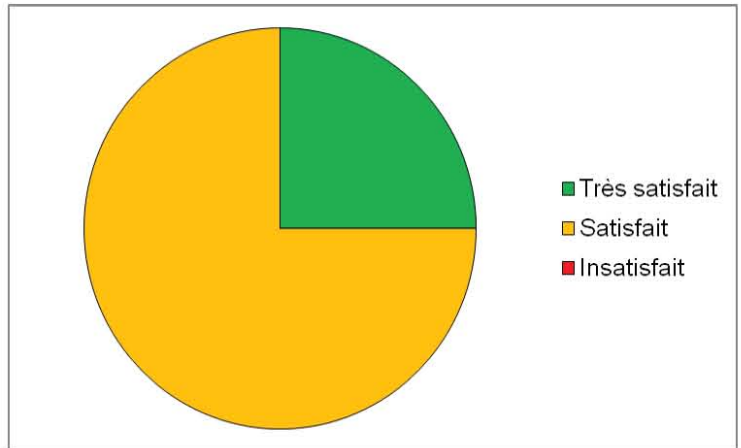
Le thème « La communication entre les enfants de 1 à 2 ans : Comment la repérer ? Comment la favoriser ? » a remporté un large succès auprès de l'ensemble des professionnelles qui se sont montrées très satisfaites.



- Informations écrites

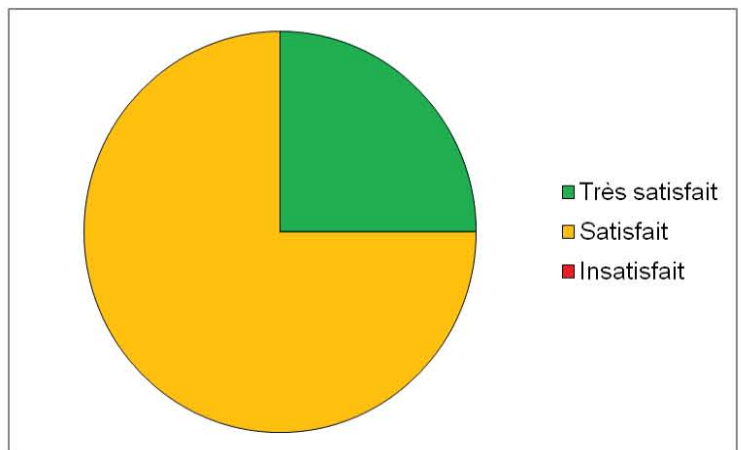
Nous souhaitons savoir si les éléments présentés à l'écrit dans le PowerPoint étaient pertinents et suffisamment informatifs.

Trois professionnelles ont dit être satisfaites des informations écrites, une s'est montrée très satisfaite.



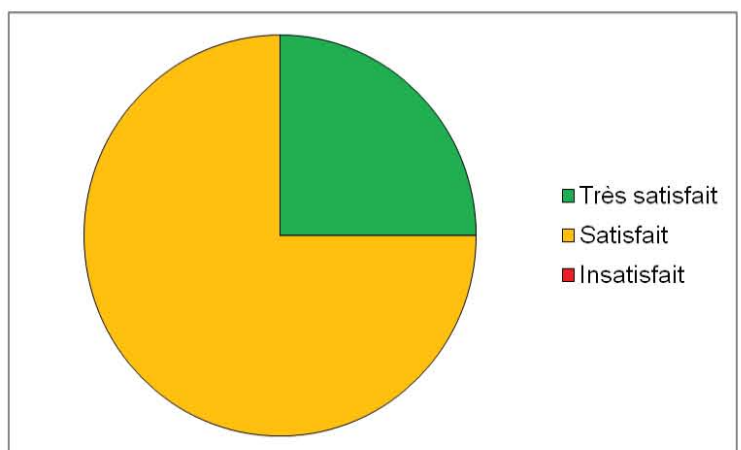
- Informations orales

Nous avons également tenu à connaître le sentiment des professionnelles par rapport aux informations que nous avons données à l'oral. Trois se sont montrées satisfaites, une très satisfaite.



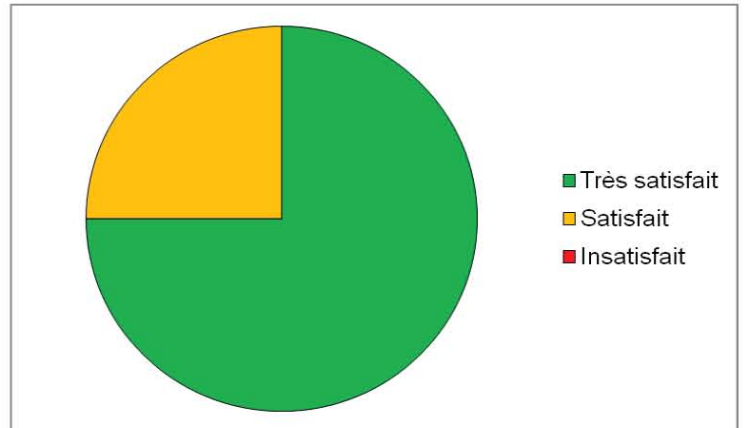
- Choix des vidéos

Le choix des séquences vidéo présentées a satisfait trois professionnelles. Une s'est montrée très satisfaite.



- Pertinence des informations

Nous souhaitons savoir si les informations apportées lors de cette action correspondaient aux attentes des professionnelles. Une professionnelle a dit être satisfaite. Trois accueillantes ont été très satisfaites.



• **Satisfaction générale**

Globalement, les professionnelles ont été satisfaites de l'action que nous leur avons proposée. Une accueillante a mis en avant l'enrichissement personnel que cela lui a apporté.

• **Apports de cette action**

Nous avons souhaité savoir ce que les professionnelles ont retenu de cette action, ce qu'elles ont appris au cours de notre présentation.

Les éléments suivants ont été rapportés :

- Informations sur les comportements de communication entre les enfants (première approche pour une accueillante)
- Réflexion sur la place de l'adulte et sur l'influence de son comportement sur les interactions entre enfants
- Réflexion sur la pratique professionnelle : remise en question (une accueillante mentionne le bénéfice de « l'effet de miroir » procuré par la vidéo)
- Moment d'échange avec les collègues

• **Suggestions pour améliorer l'action**

Parmi les trois réponses obtenues à cet item, un commentaire nous semble

particulièrement pertinent et répondre véritablement à notre questionnement. Une accueillante suggère d'augmenter la durée de notre action afin de permettre d'avantage d'échanges avec les collègues.

Les deux autres réponses mentionnent la nécessité de prévoir d'avantage d'activités pour favoriser la communication entre enfants. Nous pensons que les accueillantes ont interprété la question en terme d'amélioration à apporter dans leur pratique. Ces suggestions seraient alors tout à fait pertinentes et témoigneraient de l'impact positif de notre action sur leur remise en question professionnelle.

Il est maintenant nécessaire d'analyser l'impact de notre action sur la pratique générale des accueillantes. L'observation de situations d'interactions dans les mêmes conditions que lors de la première phase d'observation nous permettra de vérifier notre deuxième hypothèse :

Une action d'information permettrait aux professionnels de crèche d'utiliser un étayage adapté afin de favoriser les interactions et la communication entre les jeunes enfants.

III/ Analyse de l'impact de l'action

1) Analyse des différentes situations

Afin d'analyser l'impact de notre action sur le comportement des accueillantes et, d'après notre première hypothèse, sur les interactions entre les jeunes enfants, nous avons observé des situations de groupe dans les conditions similaires à notre première phase d'observation.

Le but était de comparer qualitativement et quantitativement les différentes situations (avant et après l'action de prévention/promotion).

Observation 1bis (Annexe VII.1)

Présentation : Nous avons filmé un groupe de 5 enfants âgés de 20 à 23 mois encadrés par une auxiliaire de puériculture lors d'un jeu symbolique autour de la dînette. L'activité s'est déroulée vers 15h, peu après la sieste.

Description : L'adulte est assise sur une petite chaise, les enfants sont répartis autour de la table, assis ou debout selon leur choix. Le contenu de la caisse renfermant les divers objets de la dînette a été renversé sur la table.

Rôle de l'adulte :

Stimulant :

L'auxiliaire utilise l'ensemble des étayages dits « stimulants ». Elle encourage les enfants réservés à intégrer le groupe, félicite les initiatives, attire l'attention des enfants sur une situation ou sur un camarade. De multiples stimulations, notamment verbales (« C'est bien ! », « Vous avez vu ! »...) encouragent la communication entre les enfants.

Etayages utilisés :

Attire l'attention (40%) : c'est le type d'étayage le plus utilisé par cette accueillante. A ne pas confondre avec de l'animation car l'objectif est bien d'amener

les enfants à partager des expériences. Par exemple, le fait d'attirer l'attention sur la possibilité que la boisson servie soit chaude amène les enfants à expérimenter le « souffler sur la tasse avant de boire », prévenir le camarade pour qu'il ne se brûle pas...

Autres étayages stimulants (50%) : tous les autres types d'étayages sont présents. On retrouve la volonté de l'accueillante de favoriser la communication entre tous les enfants de son groupe.

Réponses des enfants :

Orientée vers l'adulte

Regard vers l'adulte : les enfants entrent en contact visuel avec l'adulte qui les stimule.

Orientée vers un pair

Action en direction d'un pair : la situation de jeu symbolique encourage les enfants à « faire semblant ». C'est ainsi que nous avons pu observer des comportements en direction d'un autre enfant : souffler sur la tasse, proposer une assiette, échanger un objet.
Regard entre pairs : pratiquement tous les comportements décrits ci-dessus sont accompagnés d'un contact visuel qui soutient l'interaction.

Influence de l'étayage :

L'étayage principal (attirer l'attention sur une situation) a une influence positive (100%) sur les interactions entre pairs. Nous notons une influence globalement positive (75%) de l'ensemble des étayages utilisés dans cette situation. Seules deux interventions n'ont pas eu d'influence sur la communication des enfants.

<p>Conclusion : Le rôle stimulant de l'adulte lors de cette activité symbolique a permis aux enfants d'entrer en relation aussi bien au niveau visuel que corporel.</p>
--

Observation 2 bis (Annexe VII.2)

Présentation : Nous avons observé 6 enfants âgés de 18 à 27 mois lors d'une activité motrice de danse libre sur de la musique. L'éducatrice de jeunes enfants encadrant l'activité était déjà présente lors de la première observation.

Description : La situation se déroule dans les mêmes conditions que lors de la première observation. L'adulte et les enfants sont debouts, proches du poste de radio. L'accueillante met la musique en route et chacun est libre de bouger comme il le souhaite.

Rôle de l'adulte :

Stimulant : l'éducatrice propose des mouvements que les enfants peuvent reproduire. En félicitant les uns, elle encourage les autres à les imiter. L'adulte favorise également les contacts entre les enfants en les invitant à former des rondes ou des chaînes.

Etayages utilisés :

Tous les types d'étayage stimulant sont utilisés. Les plus fréquents sont :

Attire l'attention (30%) : l'accueillante met en évidence les situations les plus propices à la relation entre pairs en veillant à ce que les enfants partagent le même intérêt (l'intensité de la musique par exemple).

Encouragement (20 %) : elle invite les enfants les plus réservés à se joindre à leurs camarades, en proposant aux enfants les plus à l'aise de leur donner la main.

Félicite (15%) : l'adulte félicite les initiatives des enfants (aller vers un autre, imiter un mouvement...)

Réponses des enfants :

Orientée vers l'adulte

Imitation : les manipulations proposées par l'auxiliaire permettent aux enfants de les reproduire. L'imitation est ainsi favorisée et s'accompagne d'échanges visuels (s'assurer que l'on fait bien la même chose).

Orientée vers un pair

Contact corporel : les situations encouragées par l'adulte permettent aux enfants de former des rondes dans lesquelles ils invitent des camarades. Les enfants sont invités à se tenir par la main, ce qui concrétise la relation sociale.

Regard entre pairs : comme dans l'observation précédente, le contact visuel accompagne fréquemment les comportements sociaux. Dans une situation, il sera suivi d'un échange de sourires.

Attention conjointe : une situation spécifique (un enfant qui vient de tomber) amène les enfants à partager le même centre d'intérêt.

Message verbal : invitation d'un camarade à intégrer la ronde sous forme d'holophrase ("main !")

Influence de l'étayage :

L'étayage principal (attire l'attention) a, encore une fois, une influence positive à 100%. L'ensemble des étayages utilisés dans cette situation influence positivement les interactions entre pairs (80%). Deux stimulations n'ont eu aucun effet sur les interactions.

<p>Conclusion : Le rôle stimulateur de cette accueillante permet aux enfants d'entrer en contact par l'action et l'imitation. Ils sont encouragés à inviter leurs camarades et à partager le même centre d'intérêt (attention conjointe).</p>
--

Observation 3 bis (Annexe VII.3)

Présentation : Dans cette troisième situation, nous avons observé 5 enfants de 18 à 23 mois autour d'une activité de manipulation (transvasement de pâtes). L'activité est animée par une auxiliaire de puériculture.

Description : Les enfants sont amenés dans une pièce à part où des saladiers remplis de pâtes ont été disposés sur une petite table. Des récipients de diverses tailles sont à leur disposition. L'adulte s'accroupit auprès des enfants restés debouts.

Rôle de l'adulte :

Stimulant :

L'adulte encourage les enfants à expérimenter par eux-mêmes mais aussi en imitant les autres. Elle utilise de nombreuses stimulations non verbales (sourires, mimiques de surprise...) et verbales (phrases exclamatives, onomatopées...) pour amener les enfants à partager une expérience commune.

Etayages utilisés :

Référence à un pair (30%) : l'adulte encourage les enfants à « faire comme », à partager, à échanger.

Attire l'attention (25%) : l'auxiliaire attire l'attention des enfants sur les caractéristiques de l'activité : faire du bruit en remuant les pâtes, cacher sa main au fond du récipient... Les enfants partagent alors un intérêt commun pour ces diverses situations mises en évidence.

Démontre (25%) : L'adulte propose des manipulations afin que les enfants puissent les expérimenter entre eux : faire pleuvoir les pâtes au-dessus de la tête d'un autre...

Réponses des enfants :

Orientée vers l'adulte

Imitation : les manipulations proposées par l'auxiliaire permettent aux enfants de les reproduire. L'imitation est ainsi favorisée et s'accompagne d'échanges visuels (s'assurer que l'on fait bien la même chose).

Orientée vers un pair

Commentaires verbaux : lors de cette activité, nous avons noté de nombreux commentaires accompagnant les interactions sociales entre les enfants. Ces commentaires constituent la plupart du temps des réponses aux sollicitations des adultes (« elle est où la main ? » → « aléla ! (elle est là !) ») mais contribuent à soutenir l'interaction avec les pairs.

Comportement autour de l'objet : l'activité de manipulation permet aux enfants d'échanger les objets.

Comportement autour de l'action : les enfants imitent les comportements des autres (faire tomber les pâtes par terre, transvaser d'un récipient à l'autre, cacher la main sous les pâtes...).

Influence de l'étayage :

L'étayage principal (référence à un pair) a une influence positive à 100% sur les interactions entre pairs. L'ensemble des étayages utilisés lors de cette activité influence positivement les interactions (89%). Un seul comportement d'étayage n'a pas suscité de réponse interactive entre les enfants.

Conclusion : Le rôle stimulant de cette accueillante a permis aux enfants d'expérimenter individuellement les caractéristiques propres à cette activité (transvasement) tout en favorisant les interactions sociales (échange gestuel et verbal).

Observation 4 bis (Annexe VII.4)

Présentation : Comme lors de la première phase d'observation, nous avons filmé une situation de jeu libre. Celle-ci s'est déroulée après l'activité du matin et peu avant le repas. 6 enfants de 18 à 30 mois ont été observés. Une éducatrice de jeunes enfants ainsi qu'une auxiliaire de puériculture étaient présentes.

Description : L'éducatrice accueille une petite fille et sa maman dans la section. Les enfants sont curieux de cette visite et leur jeu se déroule autour de cette situation.

Rôle de l'adulte :

Stimulant : bien que l'éducatrice soit occupée par l'accueil de la petite nouvelle, elle se montre attentive aux autres enfants présents. L'adulte profite de la présence de la nouvelle venue pour stimuler les relations sociales.

Etayages utilisés :

Attire l'attention (70%) : l'accueillante attire l'attention des enfants sur l'arrivée de la petite Mélina. Elle utilise le doudou de cette dernière pour amener les enfants à interagir (le doudou passe d'une tête à l'autre pour se présenter).

Référence à un pair : l'auxiliaire invite un enfant à apporter la sucette à un autre enfant. C'est l'occasion pour les deux petites d'échanger un objet et un sourire, prémices de la relation sociale.

Réponses des enfants :

Orientée vers l'adulte

Commentaire verbal : l'arrivée d'un agent de crèche amène les enfants à l'interpeller par son prénom.

Orientée vers un pair

Attention conjointe : une expérience commune (la rencontre avec une nouvelle camarade) permet aux enfants de partager un même centre d'intérêt.

Echange d'objet : les adultes encouragent les enfants à interagir autour de l'objet (le doudou puis la sucette).

Influence de l'étayage :

L'influence de l'étayage principal (attire l'attention) est positive à 80%. Un comportement stimulant de l'éducatrice peut être interprété comme de l'animation, ce qui ne favorise pas les interactions car l'attention des enfants est orientée vers l'adulte. L'influence générale de l'ensemble des étayages utilisés est positive (88%).

<p>Conclusion : Bien qu'encadrant une activité libre, les adultes présentes ont réussi à stimuler la communication entre les enfants, notamment autour de l'échange d'objet.</p>

Observation 5 bis (Annexe VII.5)

Présentation : Nous avons observé une situation de repas (midi). Un agent de crèche ainsi qu'une auxiliaire de puériculture encadraient alors 12 enfants de 18 à 30 mois.

Description : Les enfants sont répartis autour de deux petites tables. Les accueillantes ont proposé de répartir les enfants en fonction de leur autonomie pour manger. Ainsi, une adulte s'occupe de la table des « plus petits » pendant que la deuxième s'occupe de la gestion du repas et veille au bon déroulement du repas des

« plus grands ».

Rôle de l'adulte :

Stimulant : les adultes profitent de ce moment collectif pour stimuler l'ensemble des enfants. Les caractéristiques de la situation (objet par terre...) ou d'un enfant (a terminé son assiette...) sont sources de communication.

Etayages utilisés :

Référence à un pair (40%) : les accueillantes s'adressent à l'ensemble des enfants pour mettre en avant le comportement d'un enfant particulier (mange comme un grand...) ou pour stimuler la communication (demander le prénom d'un enfant à un autre).

Attire l'attention (40%) : le fait d'attirer l'attention du groupe sur une caractéristique de la situation permet aux enfants de partager un intérêt commun.

Réponses des enfants :

Orientée vers l'adulte

Commentaire verbal : l'arrivée d'un agent de crèche amène les enfants à l'interpeller par son prénom.

Orientée vers un pair

Attention conjointe : la situation mise en évidence par l'adulte amène les enfants à partager le même centre d'intérêt.

Action autour de l'objet : deux enfants se disputent un doudou.

Commentaire : le partage d'un intérêt commun (situation ou camarade) encourage les enfants à faire des commentaires. Ainsi, un enfant signifie aux autres qu'il a fini son assiette par une expression toute faite (« a tout fini ! »), un autre décline une proposition (« non ! »).

Influence de l'étayage :

L'étayage principal (référence à un pair) a une influence positive (100%). L'étayage global de la situation influence positivement les interactions (83%). Une sollicitation n'a pas d'influence sur la communication entre pairs, chacun continuant sa propre activité.

Conclusion : Le repas est un moment collectif privilégié pour favoriser la communication entre pairs. Les accueillantes attirent l'attention des enfants sur des caractéristiques particulières et favorisent ainsi l'échange visuel mais aussi verbal.

2) Analyse générale de l'environnement après action

La synthèse des observations (**Annexe VIII**) de ce nouvel environnement après action de promotion/prévention nous a permis de mettre en évidence les éléments suivants :

2.1 Rôle de l'adulte en fonction de la situation

Le rôle de l'adulte est identique dans les différentes situations observées. Le rôle **stimulant** est favorisé par les professionnelles quelle que soit l'activité en cours. De plus, la constitution du groupe d'enfant n'influence pas le rôle des accueillantes. En effet, les professionnelles veillent à stimuler l'ensemble des enfants du groupe.

Conclusion : le nouvel environnement proposé par les accueillantes suite à notre intervention permet aux professionnelles de privilégier le rôle stimulant dans les interactions avec les enfants.

2.2 Rôle de l'adulte en fonction de son expérience

Hormis une auxiliaire de puériculture que nous n'avons pas eu l'occasion de filmer, l'ensemble des professionnelles privilégient un rôle stimulant dans l'encadrement des

groupes de jeunes enfants. Dans la première phase d'observation, l'éducatrice de jeunes enfants était la plus sensible à la stimulation de la communication. Dans ce nouvel environnement, l'ensemble des professionnelles veille à encourager les interactions sociales entre pairs (intégration d'un enfant handicapé moteur dans les diverses activités, référence aux enfants les plus volontaires pour encourager les plus réservés à interagir...).

Conclusion : contrairement à nos premières observations, la formation initiale de l'adulte ne semble pas influencer son rôle dans l'encadrement du groupe d'enfants. Chaque accueillante stimule les enfants afin de favoriser la communication entre eux.

2.3 Type d'étayage en fonction de la situation

Les types d'étayage les plus fréquemment utilisés sont : attirer l'attention, faire référence à un pair, encourager et féliciter.

L'étayage « **attirer l'attention** » est présent dans la majorité des situations. C'est l'étayage le plus utilisé par les professionnelles. Il permet de mettre en évidence les caractéristiques de la situation afin que les enfants partagent un intérêt commun (un enfant qui pleure, l'arrivée d'une maman...). Cette attention conjointe est un prérequis essentiel à la communication.

L'étayage « **référence à un pair** » est également très employé. Il permet d'attirer l'attention des enfants sur le comportement d'un camarade (« oui il a tout mis par terre ! »). C'est alors l'occasion d'interagir autour de l'action (imitation...) ou autour de l'objet (échange, proposition/refus...).

Enfin, les étayages « **encourager** » et « **féliciter** » se retrouvent dans l'ensemble des situations et servent de soutien aux autres comportements de stimulation de la communication. Remarquons qu'ils sont très utilisés au cours de l'activité motrice dans laquelle l'accueillante stimule les comportements autour de l'action en favorisant l'imitation, autre prérequis essentiel au développement de la communication.

Conclusion : l'ensemble des situations observées met en évidence l'utilisation préférentielle d'étayages de type « stimulant ».

2.4 Influence de l'étayage sur les interactions entre les enfants

Dans toutes les situations observées, l'étayage global a une influence positive à plus de 75%. Les types d'étayage privilégiés par les accueillantes ont un effet positif à 100%. Seule la situation de jeu libre n'a pas obtenu un impact positif à 100%. Ce résultat peut s'expliquer par le caractère « non cadrant » de la situation qui favorise davantage les comportements sociaux de type « indépendant ».

Nous constatons donc une influence globalement positive du rôle des accueillantes sur les interactions entre pairs.

Parmi les comportements sociaux favorisés, nous pouvons noter la prédominance du **regard entre pairs**, prérequis indispensable à la communication. Les comportements autour du corps (imitation) et autour de l'objet (échange...) sont également très présents.

Nous pouvons également noter de nombreux **commentaires verbaux**.

La plupart sont résumés à un mot (nom d'un camarade pour s'adresser à lui : « lillis » pour Maëllis, invitation : « main ! » pour former une ronde, refus : « non », ...).

Nous avons également observé quelques commentaires formés d'une juxtaposition de mots, reprenant des expressions toutes faites employées par l'adulte (« et voilà ! », « aléla ! » (ah elle est là !), « alavala ! » (ah la voilà !)).

Ces comportements verbaux, encouragés par l'adulte grâce à un étayage positif, sont le signe d'une entrée dans la période linguistique de la communication.

Conclusion : Ce nouvel environnement (après l'action de promotion/prévention) semble offrir les caractéristiques optimales pour favoriser les interactions sociales précoces et encourager la communication entre les enfants. L'utilisation de l'ensemble des étayages de type stimulant encourage les interactions entre pairs et l'apparition spontanée de prérequis, tels que l'attention conjointe, nécessaires à l'émergence du langage.

3) Comparaison des environnements avant et après action

Les éléments recueillis lors des différentes observations nous permettent de comparer les environnements avant et après l'action (**Annexe IX**).

3.1 Pour chaque situation

- Situation 1 : activité symbolique (la dînette) (**Annexe IX.1**)

Cette première situation nous a permis d'observer les enfants en interaction au cours d'une activité symbolique organisée autour de la dînette.

Lors de notre première observation, l'activité était encadrée par une stagiaire éducatrice de jeunes enfants. Lors de notre seconde observation, c'est une auxiliaire de puériculture qui encadrerait les enfants.

Le nombre d'enfants est resté constant : il s'agissait dans les deux cas d'un groupe restreint de 5 enfants qui ont intégré librement l'activité.

La stagiaire éducatrice a privilégié un rôle animateur avec un étayage essentiellement de type « questionnement » qui n'a eu aucune influence sur les interactions entre enfants. Au contraire, le recours privilégié à la « mise en scène » a amené les enfants à centrer leur intérêt sur l'adulte et non sur leurs camarades.

L'auxiliaire de puériculture a privilégié le rôle de l'adulte « stimulant » avec un recours préférentiel à l'étayage de type « attirer l'attention ». Ce comportement a influencé positivement les interactions entre les enfants avec une réponse principale de type « action en direction d'un pair ».

Le deuxième environnement est donc davantage favorable aux interactions positives entre pairs telles que l'action conjointe.

- Situation 2 : activité motrice (danse) (**Annexe IX.2**)

L'observation de cette situation nous a permis d'observer les relations sociales entre les enfants au cours d'une activité motrice. Il s'agissait dans les deux cas d'une situation de danse libre sur de la musique enfantine.

Lors de notre première observation, une éducatrice de jeunes enfants encadrerait le

groupe. C'est également elle qui a encadré l'activité lors de la deuxième observation. Le nombre d'enfants dans le groupe est resté constant, avec 6 participants libres de se joindre à l'activité.

Dans les deux situations, l'éducatrice a privilégié le rôle de l'adulte « stimulant ».

Dans le premier cas, elle a utilisé un nombre important de sollicitations, la plupart consistant à encourager les comportements des enfants. Bien que l'influence de cet étayage fut positif à 70%, l'influence générale de l'environnement est restée globalement neutre (52%). Cela s'explique par l'utilisation fréquente de questions fermées orientées vers l'adulte (« on saute ? », « on tourne ? ») qui ont amené les enfants à s'intéresser davantage à l'adulte qu'à leurs pairs.

Dans le deuxième cas, l'éducatrice a utilisé principalement un étayage de type « attirer l'attention » dont l'influence s'est révélée être positive à 100% sur la qualité des interactions entre les enfants. Sur les 10 comportements d'étayages utilisés, un seul s'est révélé être du type directif (rassembler les enfants dans une ronde) et a tout de même permis la mise en place d'interactions entre pairs (contact visuel, sourire et action conjointe : tourner).

L'environnement de notre deuxième observation favorise davantage les relations sociales entre les enfants (attention conjointe, action autour du corps) que celui de la première observation.

- Situation 3 : activité de manipulation (**Annexe IX.3**)

La troisième situation nous a permis d'observer une activité de manipulation. Celle-ci s'est déroulée autour d'un jeu d'emboîtement dans la première phase, et autour d'une activité de transvasement dans la deuxième situation.

L'adulte encadrant la première activité était une éducatrice de jeunes enfants. La deuxième situation était encadrée par une auxiliaire de puériculture. Notons que, suite à notre action, cette dernière a tenu à modifier le matériel de l'activité (choix d'un jeu de transvasement) en précisant que cela favoriserait les interactions entre les enfants.

Le groupe d'enfants était constitué de 7 enfants dans la première observation, et de 5 dans la seconde.

Lors de la première observation, l'éducatrice a adopté un rôle principalement « directeur », ce qui a conduit à restreindre les interactions, chaque enfant étant occupé à sa propre activité (activité parallèle).

Dans le deuxième cas, l'auxiliaire a privilégié le rôle de l'adulte « stimulant » en employant de nombreuses « références à un pair ».

L'influence de ce dernier environnement s'est révélé être positif à 100%, contre 40% dans le premier cas. Les interactions entre enfants se sont principalement déroulées autour de l'imitation, prérequis essentiel à la communication.

Encore une fois, le deuxième environnement proposé est le plus favorable aux interactions entre pairs dans lesquelles apparaissent les prérequis à la communication tels que l'imitation.

- Situation 4 : jeu libre (**Annexe IX.4**)

Nous avons observé une situation de jeu libre encadrée dans les deux cas par deux adultes. Dans la première situation, une auxiliaire de puériculture ainsi qu'un agent de crèche étaient présentes. Lors de la seconde observation, les adultes présentes étaient une éducatrice de jeunes enfants et une auxiliaire de puériculture.

Le nombre d'enfants dans le groupe a légèrement augmenté en passant de 5 à 6 enfants dans la deuxième situation.

Lors de la première observation, le rôle principal des adultes était « passif » avec une influence globalement neutre.

Dans le deuxième cas, les adultes ont utilisé un étayage « stimulant » en attirant l'attention des enfants sur les caractéristiques de la situation. Ainsi, les enfants ont eu l'occasion d'échanger autour de l'objet (doudou) et d'entrer en relation par le regard.

La situation de jeu libre, par définition « non encadrée », est tout de même apparue comme favorable aux interactions entre pairs grâce à l'intervention stimulante des adultes dans la deuxième situation.

- Situation 5 : repas (**Annexe IX.5**)

Enfin, nous avons observé une situation de repas (midi) encadrée dans un premier temps par une auxiliaire et un agent de crèche, et, dans un deuxième temps, par ces deux personnes et une éducatrice de jeunes enfants.

Le nombre d'enfants est resté globalement constant (11 enfants dans la première situation, 12 dans la seconde).

Dans les deux cas, les professionnelles ont adopté un rôle stimulant avec un recours privilégié à l'étayage de type « référence à un pair ». Cet étayage a favorisé les interactions de façon positive (100%) dans les deux situations. Notons tout de même l'influence générale nettement meilleure dans le deuxième cas, avec 83% d'influence positive contre 66% dans le premier cas. Ceci peut s'expliquer par l'utilisation plus restreinte d'étayages de type « stimulant » dans le premier environnement.

Parmi les comportements sociaux des enfants, nous avons pu observer le regard entre pairs et le pointage, prérequis à la communication.

Nous notons également l'utilisation de commentaires verbaux dans les deux environnements (refus : « non ! », commentaire sur l'action « a tout fini ! », « a tout par terre ! », désignation d'un camarade par son prénom « lilis » (Maëllis), « Adèle, Adèle ! »), ce qui renforce le caractère social du moment du repas.

La situation de repas est globalement favorable aux interactions entre pairs et permet notamment l'apparition de commentaires verbaux. Le deuxième environnement optimise davantage les relations sociales grâce à l'utilisation privilégiée d'un étayage stimulant.

3.2 Pour l'ensemble des situations

Nous pouvons constater que l'environnement mis en place par les professionnelles

ayant participé à l'action de promotion/prévention favorise davantage les interactions entre les jeunes enfants que le premier environnement. Ainsi, les accueillantes privilégient les étayages « stimulants », avec une nette dominance des types « attirer l'attention » et « faire référence à un pair ». Ces comportements entraînent des réponses sociales positives entre les enfants, notamment l'accroche du regard et l'imitation, qui constituent des prérequis essentiels au développement de la communication et encouragent l'émergence du langage.

4) Synthèse de l'impact de l'action

Le questionnaire distribué aux professionnelles ayant participé à l'action, ainsi que les données de nos observations filmées, nous ont permis d'analyser l'impact de notre action.

4.1 Données du questionnaire

L'analyse qualitative et quantitative des résultats du questionnaire nous a permis de mesurer la satisfaction générale des professionnelles quant à l'action que nous leur avons proposée.

La forme de notre action permet un échange dynamique avec un support de base pour la réflexion. Notre objectif était d'amener les participantes à partager leurs impressions, à échanger sur une base commune d'observations. Cette présentation interactive semble être adaptée à ce genre d'action.

Bien que les accueillantes aient été globalement très satisfaites du contenu de l'action, nous pensons que des améliorations pourraient être apportées.

Il pourrait être intéressant de proposer d'avantage de séquences vidéo, par exemple sous la forme d'un film retraçant les différents éléments que nous avons présentés de façon succincte. Quant aux informations orales et écrites, elles pourraient également être présentes dans ce film et servir de fil conducteur.

Notons également que, malgré la demande des accueillantes, nous n'avons pu, pour des raisons de temps, élaborer de support écrit de type plaquette d'information. Ce

matériel, idéal pour diffuser les éléments-clés de l'intervention, pourrait cependant être le sujet d'un prochain travail de recherche.

Le critère de temps est également un élément à améliorer. Nous avons en effet opté pour une présentation rapide afin de balayer l'ensemble des éléments essentiels à la mise en place d'un environnement optimisant les interactions entre pairs. Cependant, cette durée limitée n'a pas permis de laisser place à suffisamment d'échanges entre les professionnelles. En effet, chaque présentation de vidéos suscitait de nombreux commentaires et amenait la réflexion entre les professionnelles. Nous n'avons hélas pas assez de temps pour nous attarder sur chaque situation.

Malgré ces quelques remarques, les accueillantes ont été globalement satisfaites de notre action. Pour notre part, nous pensons avoir atteint notre objectif, à savoir amener une réflexion construite sur la pratique professionnelle des accueillantes de crèche.

L'observation de l'environnement proposé par les professionnelles suite à l'action de promotion/prévention va maintenant nous permettre de vérifier totalement notre deuxième hypothèse.

4.2 Données des observations de l'environnement

D'après l'analyse de chaque situation de ce nouvel environnement, les accueillantes privilégient le rôle de l'adulte « stimulant » en ayant recours à une palette d'étayages positifs. Parmi les étayages les plus utilisés, nous retrouvons ceux décrits comme étant les plus favorables à la stimulation des interactions entre enfants.

De plus, la comparaison des deux environnements (avant et après l'action) nous a permis de mettre en évidence une plus grande implication des professionnelles dans le développement de la communication des jeunes enfants de leur section.

Ainsi, une auxiliaire de puériculture a tenu à initier des activités visant à renforcer l'imitation, le partage, l'échange. L'éducatrice nous a confié être beaucoup plus attentive aux centres d'intérêt des enfants afin d'en faire la base de l'échange avec les pairs. Par exemple, lors d'un jeu moteur, elle a profité du fait que des enfants

avaient spontanément formé une ronde pour inclure un enfant plus réservé dans le groupe.

Bien que les activités et la constitution des groupes d'enfants aient été quasiment identiques dans les deux environnements, nous avons pu constater une nette amélioration de la qualité (type d'interactions) et de la quantité des interactions entre pairs : de nombreux comportements sociaux initiés par les enfants (contacts visuels et corporels, invitation, échange d'objets...) et davantage de commentaires verbaux (désignation d'un camarade par son prénom, refus : « non », utilisation d'expressions toutes faites : « a tout fini »...).

4.3 Corrélations des différents résultats

Les accueillantes ont été satisfaites de l'action que nous leur avons proposée, tant sur la forme que sur le contenu.

A l'issue de cette action de promotion/prévention, elles ont su investir et s'approprier les différents comportements visant à optimiser la communication entre les enfants.

Leurs comportements d'étayage ont stimulé la mise en place d'interactions de qualité entre les jeunes pairs. Ces relations sociales ont alors favorisé l'apparition de compétences sociales (contact visuel, imitation, échange et tour de rôle...), nécessaires au développement de la communication et à l'émergence du langage.

Notre deuxième hypothèse est ainsi vérifiée :

Une action d'information permet en effet aux professionnelles de crèche d'utiliser un étayage adapté afin de favoriser les interactions et la communication entre les jeunes enfants.

CONCLUSIONS - DISCUSSION

Au travers de ce mémoire de recherche, nous souhaitons répondre à la problématique suivante : comment aider les accueillantes de crèche à proposer un étayage adapté afin d'influencer positivement les interactions entre les jeunes enfants et le développement de la communication ?

Notre première hypothèse était que l'étayage de l'adulte avait une influence sur la qualité des interactions entre pairs. L'analyse de l'environnement proposé ainsi que les réponses au questionnaire sur la pratique professionnelle des accueillantes au sein de la section des Moyens nous ont permis de vérifier cette hypothèse. L'adulte utilise différents types d'étayages au cours de l'encadrement d'un groupe d'enfants, selon son expérience, selon l'activité proposée et selon la constitution du groupe d'enfants. Ces étayages influencent la mise en place et le maintien des interactions entre pairs. Nous avons ainsi pu remarquer qu'un étayage stimulant favorise les interactions positives alors qu'un étayage directif les limite.

Notre deuxième hypothèse suggérait qu'une action d'information permettrait aux professionnels de crèche d'utiliser un étayage adapté afin de favoriser les interactions et la communication entre les jeunes enfants. Les éléments de notre première phase d'observation nous ont permis d'élaborer un support de promotion à destination des accueillantes de la section. Cette action avait pour but d'amener les professionnelles à prendre conscience de leur rôle dans le développement de la communication, notamment au travers de l'étayage qu'elles peuvent proposer afin de favoriser les interactions entre pairs. D'après le questionnaire de satisfaction, cette action a répondu aux attentes des professionnelles tant au niveau de la forme que du contenu. La participation active des accueillantes à cette action a permis une réflexion dynamique sur la question de l'environnement à favoriser afin d'optimiser les interactions et la communication entre les jeunes enfants.

La dernière étape de notre travail consistait à analyser l'impact de l'action sur le comportement d'étayage des accueillantes et donc sur la qualité des interactions entre pairs. L'observation de l'environnement proposé suite à l'action de promotion a mis en évidence des comportements globalement positifs : les accueillantes privilégient l'étayage de type stimulant et encouragent les divers comportements de communication des enfants. La comparaison des environnements avant et après l'action de promotion indique que les professionnelles sont davantage investies dans le développement de la communication des enfants de leur section. Notre deuxième hypothèse est ainsi validée.

Afin de répondre pleinement à notre problématique, nous souhaitons faire ressortir quelques remarques.

Tout d'abord, un tel travail nous a permis de nous confronter à la difficile tâche d'élaboration d'une action de promotion/prévention. En effet, la qualité d'une telle action nécessite une réflexion préalable quant aux besoins et aux attentes de la population, mais aussi quant à la forme et au contenu de l'intervention. Nous pensons donc que l'analyse de la situation constitue la phase la plus riche de l'action.

Ensuite, la phase d'analyse de l'impact de l'action nécessite de se détacher de l'objectif de la recherche afin de rester le plus neutre possible quant à l'analyse des résultats. Dans notre travail, il est apparu que les diverses situations observées suite à l'action de promotion favorisent pleinement les interactions entre pairs, ce qui nous a permis de vérifier notre deuxième hypothèse. Nous tenons cependant à relativiser cet élément.

En effet, de tels résultats peuvent s'expliquer par la proximité temporelle de l'action. A ce stade de notre travail, nous ignorons si les accueillantes vont maintenir ces comportements favorables aux interactions entre pairs par la suite.

De plus, la réflexion apportée au cours de l'action a amené les professionnelles à « conscientiser » leurs actes. Ainsi, leurs comportements sont davantage réfléchis et apparaissent comme « artificiels ». Or, la communication se fait dans l'échange naturel et spontané, non dans la réflexion et la recherche de sens.

Afin de parfaire notre travail, il a été nécessaire de nous attarder sur ces différentes critiques.

Il est apparu que la difficulté majeure, au terme de notre recherche, était de pérenniser l'impact positif de notre action. Pour cela, nous sommes retournée à la crèche Elisa afin de présenter le résultat final de notre travail. Il nous a semblé nécessaire d'apporter la « preuve » que la réflexion menée en commun avec les accueillantes avait porté ses fruits. Nous avons donc invité les accueillantes ayant participé à l'action, ainsi que la directrice de la crèche mais aussi les professionnelles intéressées, à visionner quelques séquences du nouvel environnement proposé après l'action. Les accueillantes filmées ont pu apprécier la qualité des interactions qu'elles encourageaient grâce à un étayage adapté. Elles ont ainsi partagé leur expérience avec les professionnelles présentes.

Enfin, cette présentation d'un travail en commun avec l'équipe accueillante des Moyens a permis la réflexion sur l'intérêt d'une telle action. Bien que la directrice quitte la crèche Elisa pour une autre structure, elle nous a fait part de sa volonté de réitérer l'expérience. Une telle initiative trouverait alors pleinement sa place au sein du projet éducatif de l'établissement. L'action proposée dans ce travail de recherche a permis aux accueillantes de prendre conscience de leur rôle dans le développement de la communication et d'en optimiser la mise en place grâce à l'utilisation d'un étayage adapté. Développer une communication interpersonnelle précoce est une opportunité que les professionnelles de crèche doivent être à même de proposer aux jeunes enfants qu'elles accueillent.

L'échange collectif régulier autour de la question des interactions entre enfants permettrait la pérennisation de son impact positif sur le développement de la communication.

Pour conclure, ce travail de recherche nous a permis d'approcher la richesse du domaine de la prévention dans lequel l'orthophoniste a toute sa place. La réflexion commune avec des professionnels de la petite enfance nous a paru essentielle dans ce projet et nous sommes convaincue qu'elle est la clé de tout projet de prévention.

BIBLIOGRAPHIE

AGUADO G. (2007), Dimensions perceptives, sociales, fonctionnelles et communicatives du développement du langage, in *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques*. Masson, Troisième édition.

AMADO G. et GUITTET A. (2003), *Dynamique des communications dans les groupes*. Armand Collin, Quatrième édition.

ANTHEUNIS P. ERCOLANI F. et ROY S. (2003), *Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste*. Nancy, Com-Médecin.

ANTHEUNIS P. ERCOLANI F. et ROY S. (2010), Un nouvel outil de soutien à la parentalité pour le développement de la communication et du langage, in *Rééducation Orthophonique* n° 244.

BAUDIER A., CELESTE B. (2010), *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Armand Collin, Troisième édition.

BERNICOT J. (2006), L'acquisition du langage par l'enfant et la pragmatique : quand la parole est utile aux enfants, in *Le Langage et l'Homme*, vol. 41, n°2.

BERNICOT J. et BERT-ERBOUL A. (2009), *L'acquisition du langage par l'enfant*. Inpress.

BERNICOT J, VENEZARIO E., MUSIOL M. (2010), *Interactions verbales et acquisition du langage*. L'Harmattan.

BIERMAN K. et ERATH S. (2008), Promoting social competence in early childhood, in *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Canada.

BRIGAUDIOT M. (2010), Désirs des adultes, besoins des enfants, dans les échanges verbaux. In *Entretiens de la Petite Enfance*, N° 5.

BRIN F. et al. (2004), *Dictionnaire d'Orthophonie*, Deuxième Edition.

BRUNER J. (1991), *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.

BRUNER J. (2002), *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris, Puf.

COLOMBO M-C. (2007), Le dépistage des troubles du langage lors du bilan en école maternelle réalisé par les équipes de PMI, in *L'orthophoniste* n° 271.

COQUET F., FERRAND P., ROUSTIT J. (2009), *EVALO 2-6*, Ortho Edition.

CPLOL (1996), *Premiers pas vers le langage*, dépliant pour la prévention des troubles du langage.

CRISS M. et al. (2002), *Family Adversity, Positive Peer Relationships, and Children's Externalizing Behavior : A Longitudinal Perspective on Risk and Resilience*

CRUNELLE D. (2010), S'attacher pour mieux se détacher : l'impact des interactions précoces sur l'émergence du langage, in *Rééducation Orthophonique* n° 244.

DEHLINGER et CHALANCON-THIOLIERE (2007), *La prévention des développements déficitaires de la communication et du langage*. Elaboration d'un support vidéo complémentaire à l'outil Dialogoris 0/4 ans. Mémoire d'Orthophonie, Nancy.

DELAHAIE M. (2004), *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*. Inpes, 97 pages.

Fédération Nationale des Orthophonistes (), *Parents, votre enfant apprend à parler*. FNO, Ortho-Edition.

Fédération Nationale des Orthophonistes (2010), www.info-langage.org, site sur la prévention de troubles du langage.

FONTAINE A-M. (2005), Ecologie développementale des premières interactions entre enfants : effets des matériels de jeu in *Enfance*, pages 137 à 154, Volume 57, Presses Universitaires de France.

FONTAINE A-M., GRYGIELSKI V. (2006), *Développement des interactions entre pairs à la crèche : Rôle des matériels de jeu.*

GIROLAMETTO L. et al. (2007), Promoting peer interaction skills : professional development for early childhood educators and preschool teachers, in *Topics in Language Disorders*, Vol. 27, N° 2.

GUIDETTI M. (2010), Comment évaluer les compétences communicatives et langagières chez les jeunes enfants avec l'ECSP (Evaluation de la Communication Sociale Précoce) ? in *Rééducation Orthophonique* n° 244.

HAY F. et al (2004), Peer relations in childhood, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

KERN S. (2001), *Le langage en émergence.* Dossier CNRS.

KREMER J.M. (1992), Intervention d'ouverture des Actes du Colloque National sur la Prévention in *Prévention et dépistage des troubles du langage.* F.N.O. Paris.

KREMER J.M. (1992), *Bilan de 10 années de prévention.*

KREMER J-M. et LEDERLE E. (2009), *L'orthophonie en France, Que sais-je ?*, Puf.

LE NORMAND M.T. (2007), Modèles psycholinguistiques du développement du langage, in *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques*, 3ème édition, Masson.

Ministère de l'emploi et de la solidarité (2000), *Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique.*

Ministère de l'emploi et de la solidarité (2007), *Décret n° 2007-230 du 20 février 2007 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique.*

Ministère de l'emploi et de la solidarité (2010), *Décret n° 2010-613 du 7 juin 2010 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans.*

MONTAGNER H. (1993), *L'enfant acteur de son développement*, Paris, Stock.

MORGENSTERN A. (2008), *Le pointage chez l'enfant : origines et fonctions*. Paris, Congrès Mondial de Linguistique Française.

NADEL J. (1986), *Imitation et communication entre jeunes enfants*, Paris, Puf,

O.M.S. (1986), *Charte d'Ottawa pour la Promotion de la santé.*

RINGARD J-C. et VEBER F. (2001), *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage.*

ROY B. et MAEDER C. (1992), *Epreuve de Repérage des Troubles du Langage à 4 ans*, Nancy, Com-Médecin.

S.O.M.M. (1989), *Objectif Langage*, Livret de prévention des troubles du langage.

STAMBAK M. et al. (1983), *Les bébés entre eux : Découvrir, Jouer, Inventer ensemble*, Paris, Puf.

THOLLON-BEHAR M-P. (2003), Evolution de la socialisation entre enfants de 20 à 30 mois au cours d'activités de manipulation d'objets « insolites », in *Petite enfance et parentalité*, Erès.

VYGOTSKI L.S. (1997), *Pensée et langage*. Paris, La dispute.

WEITZMAN E. (1992), *Learning Language and Loving It*, Toronto, Hanen Center.

WEITZMAN E. (2000), Apprendre le langage en ayant du plaisir - Le programme Hanen pour éducateurs de jeunes enfants, in *Rééducation Orthophonique* N°203.

WILLIAMS S-T. et al (2010), Caregiver involvement in infant peer interactions : Scaffolding in a social context, in *Early Childhood Research Quarterly*, Elsevier.

ZAUCHE GAUDRON C. (2010), *Le développement social de l'enfant (du bébé à l'enfant d'âge scolaire)*. 2^{ème} édition, Paris, Dunod.

ANNEXES

Annexe I : Droit à l'image	161
Annexe II : Tableaux des observations avant l'action	
Annexe II.1 : Observation 1	162
Annexe II.2 : Observation 2	163
Annexe II.3 : Observation 3	164
Annexe II.4 : Observation 4	165
Annexe II.5 : Observation 5	166
Annexe III : Synthèse des observations avant l'action	167
Annexe IV : Questionnaire à destination des accueillantes	168
Annexe V : Présentation PowerPoint de l'action de promotion	172
Annexe VI : Questionnaire de satisfaction quant à l'action proposée	176
Annexe VII : Tableaux des observations après l'action	
Annexe VII.1 : Observation 1 bis	177
Annexe VII.2 : Observation 2 bis	178
Annexe VII.3 : Observation 3 bis	179
Annexe VII.4 : Observation 4 bis	180
Annexe VII.5 : Observation 5 bis	181
Annexe VIII : Synthèse des observations après l'action	182
Annexe IX : Tableaux comparatifs avant et après l'action	
Annexe IX.1 : Tableau comparatif situation 1	183
Annexe IX.2 : Tableau comparatif situation 2	184
Annexe IX.3 : Tableau comparatif situation 3	185
Annexe IX.4 : Tableau comparatif situation 4	186
Annexe IX.5 : Tableau comparatif situation 5	187

Droit à l'image

Madame, Monsieur,

Afin de respecter la législation en vigueur sur le droit à l'image, j'ai besoin de votre autorisation pour que votre enfant puisse être filmé et photographié dans le cadre de mon travail de fin d'études d'Orthophonie sur les interactions sociales précoces entre enfants à la crèche. Les images seront strictement utilisées dans le cadre de ce travail de recherche.

Pour cela, je vous demande de bien vouloir remplir l'autorisation ci-dessous et de la retourner à Mme MENAGE, responsable du Multi Accueil Elisa.

Je reste à votre disposition pour plus de renseignements,

Estelle Bernard, Etudiante Orthophoniste

estelle.bernard.ortho@hotmail.fr

06 30 92 97 92

Je soussigné(e) (NOM, Prénom)

accepte / n'accepte pas que mon enfant (NOM, Prénom)

né le

soit photographié et filmé dans le cadre du travail de recherche en

Orthophonie de Mlle Estelle BERNARD.

Fait à, le

Signature

Observation 1

Date : 20/01/2011

Heure : 15h24

Situation : Activité symbolique : La dînette

Adulte : Annabelle (stagiaire EJE)

Enfants : Adèle, Salomé, Hortense, Maxence, Georges (14 – 22 mois)

Type d'étayage	Production		Influence sur les interactions			Réponse des enfants
	Non Verbale	Verbale	+	=	-	
Dirige						
Questionne		« Y'en a qui me préparent à manger ? »		×		Activité parallèle : chaque enfant explore le matériel individuellement.
		« Qui c'est qui m'offre un verre ? »		×		
		"J'ai mis la bavette. Je peux manger ? Oui ?"		×		Regard vers l'adulte.
Anime		« Qui c'est qui met la bavette ? C'est Annabelle qui met la bavette ? Oui ? Voilà !"			×	Arrêt de l'activité : deux enfants s'éloignent pour se consacrer à une activité individuelle.
		Attache la bavette autour de son cou		×		Regard vers l'adulte.
Encourage						
Félicite						
Démontre						
Attire l'attention		C'est le bébé qui mange !		×		Regard vers l'adulte.
Fait référence à un pair						

Observation 2

Date : 27/01/2011

Heure : 15h39

Situation : Activité motrice : Danse

Adulte : Caroline, EJE

Enfants : Zélie, Adèle, Georges, Maxence, Baptiste, Asna (13 - 22 mois)

Type d'étayage	Production		Influence sur les interactions			Réponse des enfants
	Non Verbale	Verbale	+	0	-	
Questionne		Doudou il danse ?	×			Regard vers l'adulte, puis vers Adèle .
		On saute ? (2 fois)		×		Activité parallèle
		On tourne ? (2 fois)		×		Activité parallèle
Dirige	Prend les mains de Georges					
Anime	Saute et tourne	On tourne ! Allez on danse !		×		Adèle et Zélie tournent et basculent de gauche à droite
	Donne une main à Asna, l'autre à Maxence			×		Suivent l'adulte sans entrer en interaction entre eux.
Encourage	Approche Baptiste de Zélie	Tu donnes la main à Baptiste ?	×			Zélie prend la main de Baptiste. Baptiste sourit.
		Allez ! Viens avec nous Orthense !		×		
	Sourit	Attrape la deuxième main là ! Ouais !	×			Zélie attrape les deux mains de Baptiste et le tire vers elle. Baptiste lui sourit.
Félicite		C'est bien Adèle Bravo ! Bravo Doudou !	×			Adèle : « Bravo Doudou ! » Zélie la regarde
Démontre	Fait bouger ses mains Tourne sur elle-même	Zélie on fait comme ça ? Comme ça on tourne.		×		Activité parallèle sur imitation de l'adulte
Attire l'attention	Met sa main à l'oreille Doigt devant la bouche	On met plus fort ? (2 fois) Attention... Chuttt...	×			Zélie s'arrête quand il n'y a plus de musique. Adèle regarde Zélie.
Fait référence à un pair	Montre Adèle du doigt		×			Regard vers Adèle qui sourit aux autres

Observation 3

Date : 27/01/2011

Heure : 15h09

Situation : Activité de manipulation : Emboîtement

Adulte : Caroline, EJE

Enfants : Zélie, Adèle, Lola, Hortense, Maxence, Baptiste, Asna (13 -22 mois)

Type d'étayage	Production		Influence sur les interactions			Réponse des enfants
	Non Verbale	Verbale	+	=	-	
Dirige		Installez-vous !		×		S'installent sur les chaises
		Venez voir les autres chaises !	×			Zélie prend la chaise de Salomé
	Met Baptiste sur une chaise avec les autres			×		Hortense regarde Baptiste
Questionne		On va mettre les chaises ?		×		Regard vers l'adulte
		Qui s'est qui veut v'nir ?		×		Adèle : "Adèle !"
		Adèle tu sais comment on fait avec ça ?		×		Asna regarde Adèle
Anime						
Encourage						
Félicite		Bravo ! Super Adèle !		×		
Démontre						
Attire l'attention		J'ai ramené d'autres trucs pour vous.		×		Regard vers l'adulte.
Fait référence à un pair		Montre à Asna	×			Adèle met un jeton. Asna la regarde faire.

Observation 4

Date : 03/02/2011

Heure : 13h18

Situation : Jeu libre après le repas (course autour de la structure)

Adultes : Claude

Enfants : Hortense, Maxence, Asna, Loula, Lola (15 – 24 mois)

Type d'étayage	Production		Influence sur les interactions			Réponse des enfants
	Non Verbale	Verbale	+	=	-	
Dirige		Doucement ! Doucement !		×		
		On pousse pas les copains hein !		×		
Questionne		Oh ! Qui c'est qui est là ?		×		Regard vers la personne qui arrive.
Anime						
Encourage						
Félicite	Sourire	C'est la maman de Loula !		×		
Démontre						
Attire l'attention sur quelque chose	Regard vers la maman	Regardez qui arrive !		×		Adèle regarde la maman puis Loula.
Référence à un pair		Oh c'est rien, il a eu peur.	×			Hortense et Loula regardent Maxence qui pleure, puis se regardent et repartent jouer.

Observation 5

Date : 03/02/2011

Heure : 12h43

Situation : Repas

Adultes : Claude, Nadine

Enfants : Adèle, Lola, Hortense, Maxence, Baptiste, Asna, Georges, Loula, Hortense
(12 – 24 mois)

Type d'étayage	Production		Influence sur les interactions			Réponse des enfants
	Non Verbale	Verbale	+	=	-	
Dirige						
Questionne		Qu'est-ce qu'on va manger maintenant ? Le ... fromage !		×		
Anime						
Encourage						
Félicite						
Démontre						
Attire l'attention sur quelque chose		Oh, Georges il a tout mis par terre !	×			Loula : [a tout pare terre] + pointe vers Georges.
		Eh oui il a tout mis par terre ! Il a tout gagné !		×		
Référence à un pair	Regard et sourire en direction d'Adèle.	Elle a bien mangé Adèle, c'est bien ! Bravo !	×			Adèle et Loula font bravo en se regardant.
		C'est Georges et Asna !	×			Georges et Asna se regardent. Adèle : [Oh a tout partout !] + pointe vers le sol.
		Adèle elle va faire les mêmes bêtises que les copains !	×			Adèle retourne son plateau et regarde Georges. Georges lui sourit. Loula : [Oh Adèle !]

Synthèse des observations avant l'action de promotion

Observation		1	2	3	4	5
Date		20/01/2011	27/01/2011	27/01/2011	03/02/2011	03/02/2011
Heure		15h24	15h39	15h09	13h18	12h43
Situation		Activité symbolique (Dînette)	Activité motrice (Danse)	Activité de manipulation (Emboîtement)	Jeu libre (Course autour de la structure)	Repas
Nb d'enfants		5	6	7	5	11
Adulte		Annabelle (stagiaire EJE)	Caroline (EJE)	Caroline (EJE)	Claude (auxiliaire) Nadine (agent de crèche)	Claude (auxiliaire) Nadine (agent de crèche)
Rôle de l'adulte		Animateur	Stimulant	Directeur	Passif	Stimulant
Types d'étayages différents		3	6	5	5	3
Nb d'étayages	NV	1 (17%)	11 (33%)	1 (10%)	2 (25%)	1 (14%)
	V	5 (83%)	22 (66%)	9 (90%)	6 (75%)	6 (86%)
	Total	6	33	10	8	7
Etayage principal		Questionne	Encouragement	Questionne	Dirige	Référence à un pair
Influence sur les interactions		Neutre (100 %)	Positive (71%) Neutre (29%)	Positive (33%) Neutre (66%)	Neutre (100%)	Positive (100%)
Influence générale (%)	+	0	48	40	50	66
	=	83	52	60	50	33
	-	27	0	0	0	0
Réponse principale		Regard vers l'adulte	Regard entre pairs	Regard vers l'enfant désigné par l'adulte	Regard vers l'enfant désigné par l'adulte	Commentaire et pointage

 Comportement approprié

 Comportement non approprié

 Effets positifs

 Effets négatifs

QUESTIONNAIRE

Interaction et communication entre les jeunes enfants

Dans le cadre de mon Mémoire de Recherche en Orthophonie, je m'intéresse à la communication entre les enfants de la section des Moyens du Multi Accueil Elisa.

Dans cette optique, je souhaite mettre en place une action de sensibilisation à **l'intérêt des interactions entre enfants pour le développement du langage et de la communication**. Une importance particulière sera accordée au rôle que vous pouvez jouer dans ce développement.

Afin de préparer au mieux cette rencontre, je vous prie de bien vouloir remplir le questionnaire suivant.

Les données sont anonymes et seront uniquement utilisées dans le cadre de mon travail de recherche.

Je vous remercie pour votre participation et me tiens à votre disposition pour de plus amples informations.

Estelle Bernard

4^{ème} année d'Orthophonie, Nancy

06 30 92 97 92

Votre parcours professionnel

- Quelle est votre formation ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Puéricultrice | <input type="checkbox"/> Educateur de Jeunes Enfants |
| <input type="checkbox"/> Auxiliaire de puériculture | <input type="checkbox"/> Educateur spécialisé |
| <input type="checkbox"/> Assistante Maternelle | <input type="checkbox"/> Autre : |
| <input type="checkbox"/> Agent de Crèche | |

- Depuis quand travaillez-vous au sein de la Crèche Elisa ?

- Avez-vous d'autres expériences dans le domaine de la Petite Enfance ?

La section des Moyens

- Depuis quand travaillez-vous dans la section des Moyens ?

- Quelles sont, selon vous, les particularités de cette tranche d'âge ?
 - Par rapport aux Petits :

 - Par rapport aux Grands :

- Etes-vous amené à vous occuper d'un groupe d'enfants ?
 - Oui
 - Non

Si oui, à quelle(s) occasion(s) ?

- | | |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Accueil | <input type="checkbox"/> Repas |
| <input type="checkbox"/> Jeu libre | <input type="checkbox"/> Sieste |
| <input type="checkbox"/> Activité encadrée | <input type="checkbox"/> Départ |
| <input type="checkbox"/> Change | <input type="checkbox"/> Autre... |

- Comment les groupes d'enfants sont-ils constitués ?
 - En fonction de l'âge
 - En fonction du développement moteur
 - En fonction du développement langagier
 - En fonction des capacités d'autonomie
 - En fonction des affinités entre les enfants
 - Autre :

- Pendant ces situations de groupe, quel-est votre rôle ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Satisfaire les besoins fondamentaux (change, aide au repas...) | <input type="checkbox"/> Favoriser l'éveil |
| <input type="checkbox"/> Veiller à la sécurité physique et affective des enfants | <input type="checkbox"/> Favoriser la socialisation |
| <input type="checkbox"/> Observer la situation en vue de noter des remarques (points positifs et négatifs, restitution aux parents, restitution en réunion...) | <input type="checkbox"/> Stimuler le développement physique |
| <input type="checkbox"/> Animer des activités | <input type="checkbox"/> Stimuler le développement intellectuel |
| <input type="checkbox"/> Gérer les conflits | <input type="checkbox"/> Stimuler le développement langagier |
| | <input type="checkbox"/> Repérer un enfant en difficulté |
| | <input type="checkbox"/> Autre : |

- Comment favorisez-vous l'intégration d'un enfant handicapé à ses camarades ?

La communication entre les enfants

- Avez-vous des connaissances sur le développement du langage et de la communication ?

- Oui
- Non

Si oui, comment avez-vous acquis ces connaissances ?

- Au cours de ma formation professionnelle
- Au cours de mon expérience professionnelle
- Au cours de mes lectures
- Autre :

Si non, pensez-vous qu'il est nécessaire de posséder ces connaissances dans votre travail au quotidien ? Pourquoi ?

- Que pensez-vous de la communication entre les enfants de la section des Moyens ?
 - Points positifs :

 - Points négatifs :

 - Par rapport à la section des Petits :

 - Par rapport à la section des Grands :

- Que faites-vous pour amener les enfants à communiquer entre eux ?

- Quelles situations vous semblent les plus favorables aux interactions entre les enfants ?

Action d'information

- Seriez-vous favorable à la mise en place d'une action d'information sur le thème de la communication entre enfants ?

- Quel(s) sujet(s) souhaiteriez-vous voir abordé(s) ?

- Sous quelle forme ?
 - Cours théorique
 - Réunion d'information
 - Echange interactif avec support vidéo
 - Entretien personnel
 - Plaquette d'information

Power Point de l'action de promotion

LA COMMUNICATION ENTRE LES ENFANTS DE 1 À 2 ANS



Comment la repérer ?
Comment la favoriser ?



2

LA COMMUNICATION ENTRE LES ENFANTS DE 1 À 2 ANS

- o La communication entre les jeunes enfants
- o Les facteurs d'influence de la communication
- o Le rôle de l'adulte
- o L'environnement idéal

3

LA COMMUNICATION ENTRE LES JEUNES ENFANTS

Quels comportements de
communication peut-on observer
entre de jeunes enfants ?



4

LA COMMUNICATION ENTRE LES JEUNES ENFANTS



Boule à 3.wmv

Rapprochement, regard, sourire, imitation...

5

LA COMMUNICATION ENTRE LES JEUNES ENFANTS



Salomé+ Baptiste.wmv

Contact corporel, poursuite visuelle, attention conjointe

6



Hortense et Salomé-proposition-refus.wmv

Contact visuel, sourire, proposition, refus

7

LES COMPORTEMENTS DE COMMUNICATION

- Les comportements autour du corps
 - Rapprochement, contact corporel, regard
- Les comportements autour de l'objet
 - Donner, prendre, demander, échanger
- Les comportements autour de l'action
 - Imiter, aider, demander de faire, accepter, refuser

8

LES MODES DE COMMUNICATION

○ La communication verbale

- Sons
- Mots
- Phrases



○ La communication non verbale

- Gestes (tendre la main...)
- Mimiques (sourire, froncement de sourcils...)
- Cris et pleurs
- Contact corporel :
 - positif (toucher, caresser...),
 - négatif (taper, mordre...)

9

LES FACTEURS D'INFLUENCE DE LA COMMUNICATION

De quoi dépend la qualité des interactions ?



10

○ De quoi dépend la qualité des interactions entre enfants ?

- Du comportement social de chaque enfant
- De l'activité proposée
- Du rôle de l'adulte

11

LE COMPORTEMENT SOCIAL DES ENFANTS

- L'enfant sociable
- L'enfant réservé
- L'enfant indépendant
- L'enfant passif



Chaque enfant est différent et communique à sa façon

12

LES ACTIVITÉS FAVORISANT LES INTERACTIONS

- o Les activités motrices : mobilisation du corps
 - Danse, rondes
 - Gymnastique
 - Course...
- o Les activités symboliques : apprentissage des règles sociales
 - Dînette
 - Poupées
 - Repas...



Libres ou encadrées

13

LES ACTIVITES LIMITANT LES INTERACTIONS

- o Les activités individuelles
 - Jeux de manipulation (encastrement...)
 - Jeux d'exploration (livres...)
 - Activités manuelles (peinture...)
- o Les activités orientées vers l'adulte
 - Lecture d'album
 - Marionnettes



Mais chaque situation peut permettre des interactions !

14

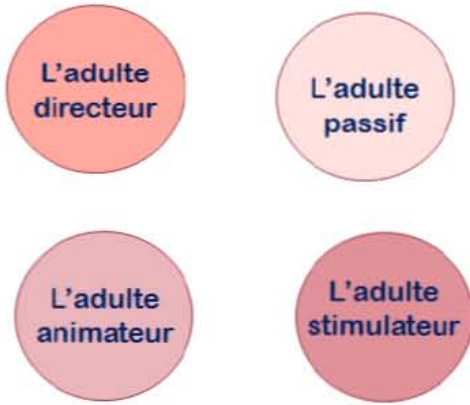
LE RÔLE DE L'ADULTE

Quel rôle peut jouer l'accueillante au sein d'un groupe d'enfants ?



15

LE ROLE DE L'ADULTE



16



Manoia.com



Bablic.com



Wideworld.com

17



Bablic.com



Don Tomagnum.com



Duho i Grea Kizib.com



Strawag Kizib.com

18

LE ROLE DE L'ADULTE

- L'adulte passif
 - Observe
 - Veille à la sécurité
- L'adulte directeur
 - Met en place l'activité
 - Positionne les enfants
 - Intervient dans les interactions
- L'adulte animateur
 - Anime
 - Attire l'attention sur lui
- L'adulte stimulateur
 - Encourage
 - Félicite
 - Propose un exemple
 - Attire l'attention sur une situation
 - Fait référence à un camarade



L'ENVIRONNEMENT IDÉAL

Quel environnement favoriser pour faciliter la communication entre les enfants ?



21

L'ENVIRONNEMENT IDEAL

- Le groupe d'enfants :
 - restreint
 - différents comportements sociaux
- L'activité proposée : collective
 - activité motrice : autour du corps
 - activité symbolique : autour de l'action
- Le rôle de l'accueillante : stimulant
 - encourager
 - féliciter
 - proposer des exemples
 - attirer l'attention sur une situation
 - faire référence à un camarade

Chaque enfant peut apporter quelque chose aux autres

Imitation

Stimuler sans diriger ni prendre toute la place

22

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION !

et...

A vous de jouer !

23

Questionnaire de satisfaction

Questionnaire de satisfaction



	Très satisfait	Satisfait	Insatisfait	Commentaires
Forme de l'action	Présentation P ower Point			
	Réflexion interactive (échanges, dynamique...)			
Contenu de l'action	Thème de l'action			
	Informations écrites			
	Informations orales			
	Choix des vidéos			
	Pertinence des informations (par rapport à vos attentes, à vos connaissances...)			
Satisfaction générale				

Ce que cette action vous a apporté :

Ce que vous suggèreriez pour améliorer cette action :

Observation 1 bis

Date : 14/04/2011

Heure : 15h00

Situation : Activité symbolique : La dînette

Adulte : Claude (auxiliaire de puériculture)

Enfants : Salomé, Hortense, Maxence, Asna, Mélina (20 à 23 mois)

Type d'étayage	Production		Influence sur les interactions			Réponse des enfants
	Non Verbal	Verbal	+	=	-	
Dirige						
Questionne		On fait à manger ?		×		Regard vers l'adulte
Anime						
Encourage		Allez Asna viens jouer avec nous !	×			Asna regarde Salomé qui lui tend la main.
Félicite		C'est bien Salomé !		×		Regard vers Salomé mais Salomé n'entre pas en contact avec ses camarades.
Démontre	Donne une assiette à chacun.	Voilà !	×			Salomé place une assiette devant chaque enfant.
Attire l'attention sur quelque chose		Oh c'est du café ? Attention c'est peut-être chaud !	×			Maxence regarde Asna qui tient la tasse et souffle vers lui.
		Doudou aussi il mange ?	×			Regard vers l'adulte puis vers Mélina à qui appartient le Doudou. Mélina sourit à Salomé.
	Place Doudou sur ses genoux et fait semblant de lui donner à manger.	Vous avez vu ? Doudou il mange comme un grand !	×			Salomé s'approche d'Asna et donne à manger à son doudou. Asna reprend son doudou et s'en va.
Référence à un pair		Maxence, prête ton verre à Salomé !	×			Salomé prend le verre de Maxence et lui donne un livre en retour (échange).

Observation 2 bis

Date : 13/04/2011 Heure : 10h45

Situation : Activité motrice : Danse

Adulte : Caroline, EJE

Enfants : Kylian, Léna, Julie, Charlène, Mélina, Lucile (18 à 27 mois)

Type d'étayage	Production		Influence sur les interactions			Réponse des enfants
	Non Verbal	Verbal	+	0	-	
Dirige	Rassemble 3 enfants en ronde		×			Se sourient et tournent
Questionne						
Anime						
Encourage		Allez on danse !	×			Kylian et Léna se prennent par la main et courent autour de l'adulte.
		Tu donnes la main à la petite fille Julie?	×			Julie tend la main vers Mélina [main] qui se détourne.
		Tu viens danser avec nous Mélina ?		×		Mélina se cache derrière sa maman.
Félicite		C'est bien Kylian !	×			Kylian vient prendre la main de Lucile.
		C'est bien Julie ! Ouais !		×		
Démontre	Tourne sur elle-même puis fait tourner Charlène	On tourne ? Allez comme ça on tourne !	×			Kylian et Lucile tournent ensemble, Léna essaie de s'insérer dans la ronde.
Attire l'attention sur quelque chose	Mains sur les oreilles	Attention on met plus fort ? Vous écoutez ?	×			Enfants se regardent entre eux avec les mains sur les oreilles.
	Doigt sur la bouche	Chut ! On écoute ?	×			Kylian vient mettre le doigt devant la bouche de Léna qui continue de danser.
Référence à un pair		Oh bah Julie ! Qu'est ce qui t'arrive ?	×			Les enfants regardent Julie qui vient de tomber.

Observation 3 bis

Date : 13/04/2011

Heure : 9h45

Situation : Activité de manipulation : pâtes et récipients

Adulte : Claude, auxiliaire de puériculture

Enfants : Hortense, Charlène, Julie, Lucile, Agathe (18 à 23 mois)

Type d'étayage	Production		Influence sur les interactions			Réponse des enfants
	Non Verbal	Verbal	+	0	-	
Dirige						
Questionne						
Anime						
Encourage		Oui, va voir Agathe ! Demande à Agathe toute seule !	×			Hortense s'approche d'Agathe qui la regarde et lui tend son récipient. Hortense : [et voilà !]
Félicite		Il pleut ! Oui c'est bien Agathe !	×			Hortense imite Agathe.
Démontre	Fait tomber les pâtes comme de la pluie	Pouuuuuuuuuuu		×		Activité parallèle
	Transvase les pâtes d'un récipient à l'autre		×			Hortense imite l'adulte et Agathe imite Hortense.
Attire l'attention sur quelque chose	Cache sa main sous au fond des pâtes.	Oh ! Regardez ! Y'a plus de main ! Elle est où la main ?	×			Hortense : [aléla] ! + imite Agathe la regarde et l'imite.
		Oh y'en a partout !	×			Agathe et Julie se regardent et font tomber les pâtes.
Référence à un pair	Mimique de surprise	Elle est où la main d'Hortense ? Oh ! Bah, elle est où ? Ah la voilà !	×			Tous les enfants regardent Hortense qui a mis sa main dans les pâtes puis la retire en disant [alavala] !
		Doucement Julie !	×			Hortense : [non luli !] et repousse Julie.
		Qu'est-ce qu'elle fait Agathe ?	×			Hortense donne son récipient à Agathe pour que celle-ci le remplisse.

Observation 4 bis

Date : 13/04/2011

Heure : 11h00

Situation : Jeu libre

Adultes : Claude, Caroline

Enfants : Hortense, Kylian, Léna, Julie, Lucile, Mélina (18 à 30 mois)

Type d'étayage	Production		Influence sur les interactions			Réponse des enfants
	Non Verbal	Verbal	+	=	-	
Dirige						
Questionne						
Anime						
Encourage		Allez ! A toi Mélina ! Tu mets le doudou sur ta tête ?	×			Kylian regarde Mélina et essaie de lui prendre le doudou. Mélina se détourne.
Félicite						
Démontre						
Attire l'attention sur quelque chose		Oh c'est qui ? C'est une nouvelle petite fille ?	×			Les enfants s'approchent de Mélina qui vient d'arriver.
	Fait danser le doudou	Oh ! Et ça c'est le doudou de Mélina ? Il danse le doudou ?		×		Mélina cache son doudou dans son dos.
	Fait semblant de chercher	Eh les copains ! Il est où le doudou de Hortense ?	×			Agathe apporte le doudou à Hortense.
	Met le doudou sur la tête de Kylian	On le met sur la tête ? A Kylian !	×			Kylian regarde Léna qui lui prend le doudou pour le mettre sur sa tête.
		Oh voilà Nadine ! Elle apporte à manger Nadine.	×			Kylian : [nadine] ! Et Hortense répète : [Nadine] !
Référence à un pair		Oui c'est la tutute de Lucile ! Va lui donner !	×			Charlène tend la sucette à Julie.
	Pointe Lucile du doigt.	Non ça c'est Julie ! Elle est là-bas Lucile. Va lui donner !	×			Charlène apporte la sucette à Lucile qui lui sourit.

Observation 5 bis

Date : 13/04/2011

Heure : 11h30

Situation : Repas

Adulte : Caroline (EJE), Claude (Auxiliaire de puériculture), Nadine (Agent de crèche)

Enfants : Kylian, Léna, Julie, Charlène, Mélina, Lucile, Maëlyss, Agathe, Hortense, Kelya, Arthur, Maëly (18 à 30 mois)

Type d'étayage	Production		Influence sur les interactions			Réponse des enfants
	Non Verbal	Verbal	+	0	-	
Dirige	Remet Arthur à sa place	Arthur ! Dis donc, demande-lui gentiment.	×			Arthur essaie de prendre le doudou d'Hortense. Hortense regarde Arthur : [non] !
Questionne						
Anime						
Encourage						
Félicite						
Démontre						
Attire l'attention sur quelque chose	Pointe les pâtes	Y'a encore des pâtes par terre ! Oh lala !	×			Agathe donne une pâte à Kylian.
	Pointe la serviette du doigt	Qui c'est qui a mis sa serviette par terre ?		×		
Référence à un pair		Mélina elle a déjà fini !	×			Mélina montre son assiette aux autres enfants. Agathe : [a tout fini] !
		C'est bien Julie ! Regardez comme elle mange bien Julie !	×			Les enfants regardent Julie.
	Pointe Maëlyss et regarde les autres d'un air interrogateur	Une pour... Oh bah mince ! Comment elle s'appelle ?	×			Hortense : [lilis] en pointant Maëlyss qui la regarde en souriant.

Synthèse des observations après l'action de promotion

Observation		1 bis	2 bis	3 bis	4 bis	5 bis
Date		14/04/2011	13/04/2011	13/04/2011	13/04/2011	13/04/2011
Heure		15h00	10h45	9h45	11h00	11h30
Situation		Activité symbolique (Dînette)	Activité motrice (Danse)	Activité de manipulation (Transvasement)	Jeu libre	Repas
Nb d'enfants		5	6	5	6	12
Adulte		Claude (auxiliaire de puériculture)	Caroline (EJE)	Claude (auxiliaire de puériculture)	Claude (auxiliaire) et Caroline (EJE)	Claude (auxiliaire) Nadine (agent) Caroline (EJE)
Rôle de l'adulte		Stimulant	Stimulant	Stimulant	Stimulant	Stimulant
Types d'étayages différents		6	6	5	3	3
Nb d'étayages	NV	2 (20%)	4 (31%)	4 (33%)	4(33%)	4 (40%)
	V	8 (80%)	9 (69%)	8(67%)	8 (67%)	6 (60%)
	Total	10	13	12	12	10
Etayage principal		Attire l'attention	Attire l'attention	Référence à un pair	Attire l'attention	Référence à un pair
Influence sur les interactions		Positive (100 %)	Positive (100%)	Positive (100%)	Positive (80%)	Positive (100%)
Influence générale (%)	+	75	80	89	88	83
	=	25	20	11	12	17
	-	0	0	0	0	0
Réponse principale		Action en direction d'un pair	Regard et contact corporel	Imitation	Regard et échange d'objet	Regard et commentaire

 Comportement approprié

 Comportement non approprié

 Effets positifs

 Effets négatifs

Tableau comparatif 1

Observation		1	1 bis
Date		20/01/2011	14/04/2011
Heure		15h24	15h00
Situation		Activité symbolique (Dînette)	Activité symbolique (Dînette)
Nb d'enfants		5	5
Adulte		Annabelle (stagiaire EJE)	Claude (auxiliaire de puériculture)
Rôle de l'adulte		Animateur	Stimulant
Types d'étayages différents		3	6
Nb d'étayages	NV	1 (17%)	2 (20%)
	V	5 (83%)	8 (80%)
	Total	6	10
Etayage principal		Questionne	Attire l'attention
Influence		Neutre (100 %)	Positive (100 %)
Influence générale (%)	+	0	75
	=	83	25
	-	27	0
Réponse principale		Regard vers l'adulte	Action en direction d'un pair

Tableau comparatif 2

Observation		2	2 bis
Date		27/01/2011	13/04/2011
Heure		15h39	10h45
Situation		Activité motrice (Danse)	Activité motrice (Danse)
Nb d'enfants		6	6
Adulte		Caroline (EJE)	Caroline (EJE)
Rôle de l'adulte		Stimulant	Stimulant
Types d'étayages différents		6	6
Nb d'étayages	NV	11 (33%)	4 (31%)
	V	22 (66%)	9 (69%)
	Total	33	13
Etayage principal		Encouragement	Attire l'attention
Influence		Positive (71%) Neutre (29%)	Positive (100%)
Influence générale (%)	+	48	80
	=	52	20
	-	0	0
Réponse principale		Regard entre pairs	Regard et contact corporel

Tableau comparatif 3

Observation		3	3 bis
Date		27/01/2011	13/04/2011
Heure		15h09	9h45
Situation		Activité de manipulation (Emboîtement)	Activité de manipulation (Transvasement)
Nb d'enfants		7	5
Adulte		Caroline (EJE)	Claude (auxiliaire de puériculture)
Rôle de l'adulte		Directeur	Stimulant
Types d'étayages différents		5	5
Nb d'étayages	NV	1 (10%)	4 (33%)
	V	9 (90%)	8 (67%)
	Total	10	12
Etayage principal		Questionne	Référence à un pair
Influence		Positive (33%) Neutre (66%)	Positive (100%)
Influence générale (%)	+	40	89
	=	60	11
	-	0	0
Réponse principale		Regard vers l'enfant désigné par l'adulte	Imitation

Tableau comparatif 4

Observation		4	4 bis
Date		03/02/2011	13/04/2011
Heure		13h18	11h00
Situation		Jeu libre (course autour de la structure)	Jeu libre
Nb d'enfants		5	6
Adulte		Claude (auxiliaire) et Nadine (agent de crèche)	Claude (auxiliaire) et Caroline (EJE)
Rôle de l'adulte		Passif	Stimulant
Types d'étayages différents		5	3
Nb d'étayages	NV	2 (25%)	4(33%)
	V	6 (75%)	8 (67%)
	Total	8	12
Etayage principal		Dirige	Attire l'attention
Influence		Neutre (100%)	Positive (80%)
Influence générale (%)	+	50	88
	=	50	12
	-	0	0
Réponse principale		Regard vers l'enfant désigné par l'adulte	Regard et échange d'objet

Tableau comparatif 5

Observation		5	5 bis
Date		03/02/2011	13/04/2011
Heure		12h43	11h30
Situation		Repas	Repas
Nb d'enfants		11	12
Adulte		Claude (auxiliaire), Nadine (agent de crèche)	Claude (auxiliaire) Nadine (agent) Caroline (EJE)
Rôle de l'adulte		Stimulant	Stimulant
Types d'étayages différents		3	3
Nb d'étayages	NV	1 (14%)	4 (40%)
	V	6 (86%)	6 (60%)
	Total	7	10
Etayage principal		Référence à un pair	Référence à un pair
Influence		Positive (100%)	Positive (100%)
Influence générale (%)	+	66	83
	=	33	17
	-	0	0
Réponse principale		Commentaire et pointage	Regard et commentaire

RESUME

De récentes études ont démontré l'intérêt des interactions sociales précoces entre les jeunes enfants dans le développement de la communication. La crèche collective, mode de garde de plus en plus choisi par les parents, a l'avantage de permettre une socialisation dès le plus jeune âge.

Cependant, l'environnement proposé par les accueillantes de crèche ne permet pas toujours le développement optimal des interactions. Afin d'aider les professionnelles à proposer un étayage de qualité visant à favoriser les interactions et la communication entre les enfants, nous avons proposé une action de promotion/prévention à destination d'accueillantes d'enfants de 12 à 30 mois dans une crèche de Meuse.

Cette action a répondu à un double objectif. D'une part, la promotion des comportements favorisant les interactions et la communication entre les jeunes enfants a amené les accueillantes à prendre conscience de leur rôle dans le développement de la communication. D'autre part, une réflexion interactive, basée sur l'analyse de séquences filmées, a permis aux professionnelles de proposer un environnement optimisant les interactions entre les enfants de leur section.

Les résultats de cette expérience sont encourageants et offrent de réelles perspectives. Le partenariat entre orthophonistes et professionnels de la petite enfance apparaît alors comme essentiel dans la prévention des développements déficitaires du langage et de la communication.

Mots clés :

interaction - communication - langage - groupe - crèche - prévention - promotion