SHS Web of Conferences **138**, 09008 (2022) https://doi.org/10.1051/shsconf/202213809008
Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2022

Parler à et avec les enfants en crèche : conduites langagières et dialogiques des adultes et des enfants en situation de lecture partagée et de jeu libre

Caroline Masson[1,*]
[1] Université Sorbonne Nouvelle, EA 7345 CLESTHIA

Résumé. L'article vise à décrire les conduites langagières d'adultes et d'enfants (2 ans ½ environ) dans le cadre de deux activités filmées en crèche. En comparant une activité de lecture partagée et une activité de jeu libre, nous montrons que des différences apparaissent au niveau des aspects structurels (LME, types d'énoncés) et fonctionnels (partage de l'espace discursif, positions, mouvements dialogiques, types de discours) dans les interventions des locuteurs selon la situation. Ainsi, l'adulte et les enfants impliqués dans la lecture partagée adoptent des conduites centrées sur la production, la compréhension et la co-construction du discours. Dans le jeu libre, les enfants et l'adulte sont peu engagés dans les échanges au profit d'une implication dans la régulation de l'activité. Ces différences conduisent à réfléchir à la diversité des usages langagiers en crèche et à l'importance de décrire ces contextes pour l'étude des modes de transmission du langage en dehors du cadre familial.

Abstract. Talking to and with children in daycare: linguistic and dialogic behaviors of adults and children in shared-book reading and free play activities. This article aims to describe the linguistic behaviors of adults and children (about 2 years ½) in two activities collected in daycare centres. The comparison of a shared-book reading activity and a free play activity shows differences as well as in structural (MLU, types of utterances) and functional (sharing of discursive spaces, positions, dialogical roles, speech genres) aspects in the speakers' interventions depending on the situation. The adult and the children involved in shared-book reading undertake behaviors focused on the production, comprehension and co-construction of discourse. In free play, the involvement of adult and children in interactions is rather low because they manage the regulation of the activity. These differences lead us to consider the various linguistic usages in daycare and the value of the description of these contexts for studying language acquisition outside family setting.

[*] Corresponding author: caroline.masson@sorbonne-nouvelle.fr

© The Authors, published by EDP Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Bien que la recherche en acquisition porte majoritairement sur les interactions dyadiques mères-enfants, les caractéristiques des échanges en dehors du cadre familial (et particulièrement en crèche) intéressent également les chercheurs sur la quantité de langage entendu par les enfants (Soderstrom et al., 2018), les pratiques langagières des professionnelles* (Degotardi, 2020) ou encore l'influence des activités (Rhyner et al., 2013 ; Soderstrom & Wittebolle, 2013). Les recherches françaises se sont davantage centrées sur la socialisation des enfants en crèche (Lézine et al., 1976), les registres et les modes de communication des enfants avec différents partenaires (Montagner, 2012), les modalités interactives et langagières des enfants et des adultes (Stambak & Verba, 1982) et les conduites d'étayage des professionnelles (Hudelot & Froment, 2006). L'étude de Marcos et collègues (2004) est celle qui a le plus exploré les effets du mode de garde collectif sur les capacités langagières des enfants. Les résultats ont mis en évidence les plus grandes compétences sur le plan structurel et pragmatique des enfants gardés en crèche comparés à ceux gardés par leurs mères ou par une assistante maternelle.

En France, 13% des enfants de moins de trois ans sont gardés au quotidien dans un établissement d'accueil du jeune enfant (EAJE) et 23% de façon moins régulière (Drees, 2014). Dans ces espaces de socialisation, les enfants sont plus fréquemment exposés à des situations de communication et à des interlocuteurs diversifiés que ceux gardés seuls à domicile (Bernicot et al., 2004). Ils y appréhendent notamment les usages de la communication et du langage en groupe (Marcos et al., 2004). Dans ces situations multipartites, les enfants sont tour à tour spectateurs et participants (Goffman, 1981/1987) d'échanges qui se construisent entre eux et un ou plusieurs adultes ou entre pairs. Ils sont aussi exposés à des situations de langage non adressé (ex. échanges entre adultes en présence des enfants). Pour l'enfant qui fréquente un mode de garde collectif, la diversité des modes d'interactions et des types d'activités (jeux, repas, lectures…) dans lesquelles il se trouve impliqué au cours de la journée constitue une expérience communicative qui jouerait un rôle tout aussi important pour le développement langagier que celui joué par la fréquence et la récurrence des échanges dyadiques mère-enfant (Ochs & Schieffelin, 1984, 1995 ; Rabain-Jamin, 1998 ; Salazar Orvig, 2019). Toutefois, même si les échanges dyadiques sont moins fréquents que les polyadiques, en crèche aussi on parle aux et avec les enfants, en s'ajustant à eux (Marcos et al., 2004). Les expériences sociales des enfants gardés en EAJE ont des répercussions positives sur leurs compétences sociales, cognitives, affectives et langagières quand l'accueil est de qualité (Sales Cordeiro et al., 2020). Les activités mises en place par les professionnelles y contribuent puisqu'elles sont motivées par des perspectives d'apprentissage (ex : raconter ensemble une histoire, réaliser un objet, suivre un parcours de motricité…), plus ou moins conscientisées (Masson & Bertin, 2021), qui influencent la quantité et la qualité des prises de parole des adultes en direction des enfants (Rhyner et al., 2013).

Puisqu'une grande partie des enfants, en France comme dans d'autres pays, est gardée en dehors de la famille, et qui plus est en EAJE, il est nécessaire de mieux décrire, afin de mieux les comprendre, les modes de transmission du langage dans ces contextes. C'est pourquoi nous nous intéressons aux interactions entre professionnelles de la petite enfance (éducatrices de jeunes enfants et auxiliaires de puériculture) et enfants de moins de trois ans et demi pour en étudier les caractéristiques. L'article présenté ici constitue une étude exploratoire et descriptive de ces aspects qui s'inscrit dans un projet de recherche plus large sur les interactions en EAJE (Masson, à paraître). Il se focalise sur deux séquences extraites du corpus général et vise à montrer les conduites langagières de professionnelles et d'enfants de deux ans et demi sous l'angle de deux activités : une lecture partagée et un jeu libre. Il cherche à mettre en évidence les caractéristiques des interventions des locuteurs dans ces deux situations afin de réfléchir à ses effets sur l'expérience communicative et les modalités d'acquisition du langage des enfants en crèche.

1 Introduction

Notre étude s'inscrit dans une conception socio-interactionniste de l'acquisition du langage (Canut et al., 2021 ; François et al., 1984 ; François, 1993 ; Salazar Orvig, 2019 ; Veneziano, 2000) qui considère que chaque prise de parole est déterminée par le contexte et l'activité dans laquelle elle s'inscrit (Bertin & Masson, 2021), les pratiques langagières des locuteurs étant « ancrées dans des situations d'interactions socialement déterminées » (de Weck, 2003, p. 26). Dans cette perspective, ce sont les conditions de réalisation des interactions et les rôles sociaux que les locuteurs occupent dans les échanges qui sont examinés. C'est pourquoi, nous nous situons dans la lignée de travaux qui considèrent que les activités exercent une influence sur les formes et les fonctions du langage, aussi bien chez l'adulte que chez l'enfant (Salazar Orvig et al., 2021).

1.1 Influence des activités sur les interactions adultes-enfants

Les usages et les formes du langage s'acquérant en premier lieu dans les interactions familiales et les diverses activités qui s'y construisent (par exemple de Weck et al., 2021 ; Salazar Orvig et al., 2018), l'enfant apprend à parler en étant impliqué dans des situations déterminées par des cadres et des buts qui induisent des choix de ressources langagières adaptées (Burger, 2004).

Les lectures et les jeux sont les activités les plus souvent décrites dans la littérature quand il s'agit de déterminer les conduites langagières des locuteurs (adultes et/ou enfants) compte tenu du type de situation (voir notamment Hoff-Ginsberg, 1991). Les nombreux travaux portant sur les lectures partagées entre les adultes et les enfants montrent ainsi qu'elles induisent chez l'adulte des structures syntaxiques plus complexes et plus d'énoncés d'étiquetage et de définition que lors de conversations (Cameron-Faulkner & Noble, 2013 ; Jones & Adamson, 1987 ; Mol et al., 2008). La co-narration serait également plus propice que la conversation à la présence de complexités syntaxiques dans les discours des adultes et des enfants (Lentin, 1998 ; Noble et al., 2019) mais aussi de conduites d'étayage (ex. reprises/reformulations, questions, explications), stimulées par ce type d'activité (Canut, 2013). L'activité de jeu forme, quant à elle, une catégorie hétérogène compte tenu des différents types de jeux (sensorimoteurs, fonctionnels, symboliques, etc.) et du degré de participation de l'adulte même si les jeux sont considérés comme des situations peu contraignantes car les locuteurs peuvent disposer d'une certaine liberté au niveau des formes et des usages du langage (de Weck, 2003). Néanmoins, les jeux guidés, dans lesquels l'adulte soutient l'enfant à des fins d'apprentissage, engagent davantage le premier dans l'activité et dans les interactions que les jeux libres (Fisher et al., 2013). Bien que l'enfant soit libre de jouer et d'interagir comme il l'entend, l'adulte prépare la situation et y participe, focalisant l'attention de l'enfant sur les éléments du jeu, à la différence du jeu libre qui est davantage pris en charge par l'enfant lui-même. Les activités sont donc plus ou moins structurées par les adultes. Selon Rhyner et collègues (2013), la lecture représenterait l'activité avec le plus haut degré de structuration : l'enfant dispose d'un degré de liberté restreint car c'est l'adulte qui contrôle le matériel, les actions et les interventions. Les moins structurées concerneraient les jeux libres dans lesquels l'enfant prend en main le matériel et les actions et peut mener les échanges.

1.2 Influence des activités sur les interactions adultes-enfants en crèche

Rhyner et collègues (2013) ont montré que dans le jeu libre, les interventions des adultes sont davantage reliées thématiquement aux interventions des enfants que dans d'autres activités. En revanche, lors d'activités structurées (comme l'est la lecture), c'est l'adulte qui mène l'interaction et l'enfant écoute, entraînant moins d'énoncés reliés. Ainsi, les comportements

conversationnels des professionnelles dans les situations non structurées sont jugés par les chercheurs comme plus favorables pour encourager, échanger et faire parler les enfants que celles observées dans les activités structurées. D'autres études soulignent la proportion plus élevée de prises de parole de l'adulte (Soderstrom & Wittebolle, 2013) et d'interventions plus directives de sa part (Girolametto, Hoaken et al., 2000) dans les activités de lecture partagée. Celles-ci ont tendance à inhiber la participation de l'enfant, en raison de l'asymétrie induite par l'activité de lecture, alors que les conduites conversationnelles observées dans le jeu favorisent leur implication (Girolametto, Hoaken et al., 2000 ; Girolametto & Weitzman, 2002). Dans l'étude comparative de Girolametto, Weitzman et collègues (2000) sur les interactions entre professionnelles et enfants au cours de deux activités (lecture vs. pâte à modeler), les enfants parlent moins dans la première car les énoncés des professionnelles sont majoritairement destinés à contrôler leur compréhension (questions fermées et de vérification visant la dénomination de référents). Or, les enfants n'y répondent pas toujours car ces types d'énoncés ont tendance à inhiber leur participation. A l'inverse, le jeu de pâte à modeler permet davantage de converser en raison de l'emploi de questions ouvertes et de demandes de clarification.

2 Méthodologie

Les données présentées dans l'article sont issues du projet de recherche RaProChe (Masson & Bertin, 2021) qui recueille et étudie des interactions en établissement d'accueil du jeune enfant, entre des professionnelles (éducatrices de jeunes enfants et auxiliaires de puériculture) et des enfants âgés de 4 mois à 3 ans environ, et entre les enfants eux-mêmes. Le volume général du corpus est d'environ 70h de vidéos.

Nous avons sélectionné deux activités fréquemment enregistrées dans le cadre du projet : une activité de lecture partagée et une activité de jeu libre (voir Tableau 1 pour les caractéristiques des données). La lecture correspond ici à une situation dans laquelle la professionnelle utilise un livre pour restituer une histoire lue en amont et décrire les images avec les enfants. Dans le jeu libre analysé, les enfants ont à disposition des jouets (poupées, faux aliments, chariots, poussettes, etc.) que l'adulte distribue. Les enfants peuvent jouer librement avec ces éléments à condition de respecter les autres et de partager le matériel.

Tableau 1. Caractéristiques des données de l'article.

	Nombre de participants	**Moyennes d'âge des enfants**	**Nombre d'interventions adultes**	**Nombre d'interventions enfants**
Lecture	1 adulte 4 enfants	2 ans 7 mois (2;05/2;06/2;08/2;09)	154	76
Jeu libre	1 adulte 4 enfants	2 ans 3 mois (1;08/2;04/2;05/2;07)	122	82

Les données ont été transcrites avec le logiciel CLAN (MacWhinney, 2000) puis codées. Toutes les interventions des adultes et des enfants ont été analysées. Par *intervention*, nous entendons toute production dont la modalité peut être uniquement verbale (constituée d'un ou plusieurs énoncés verbaux), vocale (un élément non structurel que l'on peut transcrire phonétiquement) et/ou non verbale (geste ou conduite non verbale à valeur déictique, communicative ou représentationnelle associée ou non à des éléments verbaux). Nous réservons le terme *énoncé* aux productions verbales, c'est-à-dire celles contenant au moins un élément structurel, intelligible ou non.

Deux types d'analyses ont été menés : une analyse des aspects structurels et une analyse des aspects fonctionnels des interventions des adultes et des enfants. Concernant la première, la longueur moyenne des énoncés (LME) et la production syntaxique (nombre d'énoncés par

minute) ont été calculées. Les types d'énoncés des adultes et des enfants (selon les critères de Canut et al., 2021) ont été codés en distinguant les énoncés simples des énoncés juxtaposés, coordonnées (multiples) et complexes.

En plus de ces mesures, ont été analysés, pour chaque séquence :

- La *participation* des adultes et des enfants aux échanges, établie sur le nombre d'interventions de chacun.
- La *dynamique des interactions* afin de déterminer les positions dialogiques occupées par les adultes et les enfants. Chaque intervention est codée selon qu'elle relève d'une initiative, d'une réaction (non induite et reprise/reformulation) ou d'une réponse.
- La *continuité dialogique*, en lien avec la dynamique des interactions. Il s'agit de déterminer si les interventions des adultes et des enfants se situent en continuité avec une intervention antérieure (en auto ou en hétéro-continuité), en discontinuité ou en rupture (changement de thème, absence de réponse).
- Les *mouvements dialogiques*, soit les types d'énoncés en fonction de leur valeur interlocutive dans le contexte communicationnel (Hudelot & Salazar Orvig, 2004). Ils sont classés en assertions, questions, réponses, ordres, promesses, exclamatifs, propositions (ex : *tu peux venir si tu veux*) et permissions (ex : *tu peux prendre le caddie il est pour toi*), ces deux derniers mouvements étant des usages fréquents dans un contexte éducatif comme la crèche dans lequel les adultes (et les enfants) sont amenés à proposer (des objets, des activités) et à accorder des permissions.
- Les *types de discours*, classés en différentes catégories : narration, récit d'expérience personnelle, explication, description (d'action, d'objet), justification, dénomination, évaluation (ex : *c'est bien, voilà*), métalangage (ex : *qu'est-ce que tu as dit ?*), régulation (de l'activité, du comportement ; ex : *non jeune homme on reste là*) et projection (ex : *on va ranger*). Nous avons choisi de caractériser les types au niveau des énoncés et non sur des séquences d'unités discursives, à l'instar de Salazar Orvig et collègues (2018), pour déterminer la diversité des catégories au sein des activités et des interactions professionnelles-enfants.

Enfin, toute intervention des adultes ou des enfants pour laquelle une incertitude sur la position, la continuité, le mouvement dialogiques et/ou le type de discours est relevée est classée comme cas indécidable, soit parce que l'intervention est ambiguë (ex. un enfant pointe sans que l'on puisse établir avec certitude s'il désigne un objet ou s'il cherche à l'obtenir ; un locuteur dit « non » sans que l'on sache à qui cette interdiction est adressée ni qu'on puisse déterminer sa valeur interlocutive), soit parce qu'elle est inintelligible.

3 Résultats

3.1 Participation des adultes et des enfants selon l'activité

Dans la lecture et le jeu, les interventions des adultes et des enfants se distribuent de la manière suivante (Fig. 1).

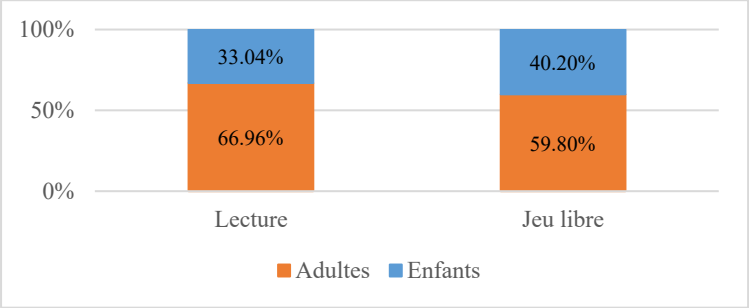

Fig. 1. Participation des adultes et des enfants dans la lecture et le jeu libre.

Comme le montre la Figure 1, les adultes interviennent plus que les enfants dans les deux activités et davantage encore dans la lecture (66,96%) que dans le jeu libre (59,80%).

3.2 Analyses structurelles des interventions verbales des enfants et des adultes selon l'activité

Les analyses menées sur les énoncés des adultes et des enfants montrent également des différences entre les deux activités (Tableau 2).

Tableau 2. Aspects structurels des énoncés des adultes et des enfants.

		Nombre énoncé/ minute	LME (enfants)	Énoncés simples	Énoncés multiples et complexes	Énoncés non analysables
Lecture	Adulte (N = 154)	15,4	-	64,94%	35,07%	-
	Enfants (N = 70)	6,5	2.544	82,86%	10,00%	7,14%
Jeu libre	Adulte (N = 122)	10,57	-	65,57%	34,42%	-
	Enfants (N = 60)	4,15	1.554	80,00%	-	20,00%

La professionnelle a un nombre d'énoncés par minute plus élevé dans la lecture (15,4) que dans le jeu libre (10,57). Au niveau syntaxique, on remarque une part plus élevée d'énoncés simples que d'énoncés multiples et complexes dans les deux situations mais leur répartition est équivalente selon le type d'activité.

En ce qui concerne les enfants, à l'instar de l'adulte, ils produisent plus d'énoncés dans la lecture (6,5 énoncés/minute) que dans le jeu libre (4,15 énoncés/minute). Leurs prises de parole sont également plus complexes dans la lecture que dans le jeu libre puisque la LME est plus élevée (2.544 vs. 1.554) et qu'ils produisent 10% de constructions multiples et complexes alors qu'il n'y en a aucune dans le jeu.

3.3 Analyses fonctionnelles des interventions verbales des enfants et des adultes selon l'activité

3.3.1 Positions dialogiques des adultes et des enfants

La Figure 2 présente la répartition des positions dialogiques des enfants et des adultes selon l'activité.

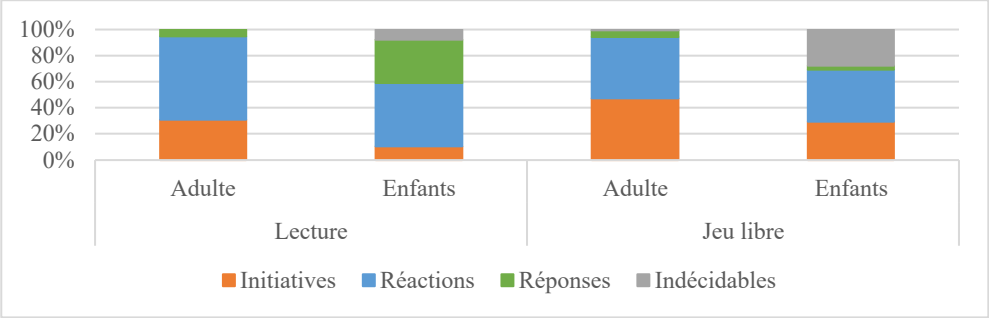

Fig. 2. Distribution des positions dialogiques des adultes et des enfants dans la lecture et le jeu libre.

Dans la lecture, l'adulte a tendance à davantage réagir aux interventions des enfants qu'à initier les échanges (63,64% de réactions vs. 31,17% d'initiatives) alors que la répartition entre initiatives et réactions est quasiment égale dans le jeu libre (47,54% d'initiatives vs. 46,72% de réactions).

Pour les enfants, la part d'initiatives est plus faible que celle des réactions quelle que soit l'activité (10,53% d'initiatives vs. 48,68% de réactions dans la lecture, 21,95% vs. 29,51% dans le jeu libre). Il est aussi à noter une proportion plus importante de réponses dans la lecture (32,89%) et d'indécidables dans le jeu libre (20,49%).

3.3.2 Continuité dialogique des adultes et des enfants

Dans la Figure 3 est représentée la distribution des mouvements de continuité, discontinuité et rupture dialogiques des enfants et des adultes selon l'activité.

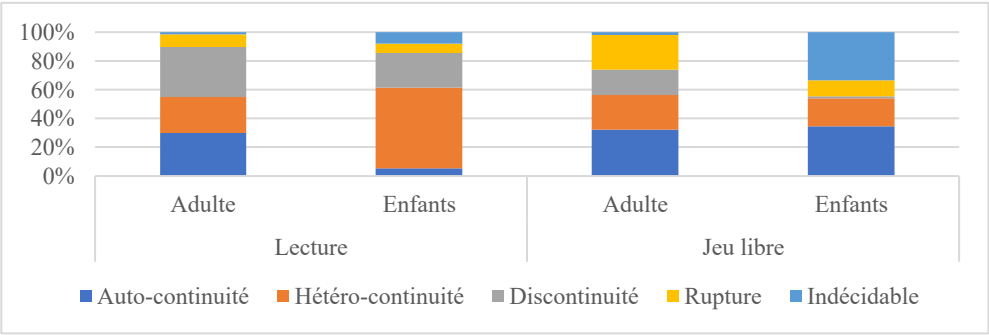

Fig. 3. Distribution de la continuité dialogique des adultes et des enfants dans la lecture et le jeu libre.

En ce qui concerne les professionnelles, elles ont tendance à opérer des mouvements de continuité dans les deux activités mais légèrement plus en auto qu'en hétéro-continuité (29,93% vs. 25,17% dans la lecture, 32,32% vs. 24,24% dans le jeu libre). Les ruptures sont peu fréquentes dans la lecture (8,84%) alors qu'elles atteignent 24,24% dans le jeu.

Pour les enfants aussi la continuité prévaut, reliée à l'adulte dans l'activité de lecture (56%) et reliée à leurs propres interventions dans le jeu libre (34,72%). Toutefois, une part importante d'indécidables est à noter en situation de jeu libre (33,33%).

3.3.3 Mouvements dialogiques des adultes et des enfants

Les mouvements dialogiques relevés se distribuent de la façon suivante (Fig. 4).

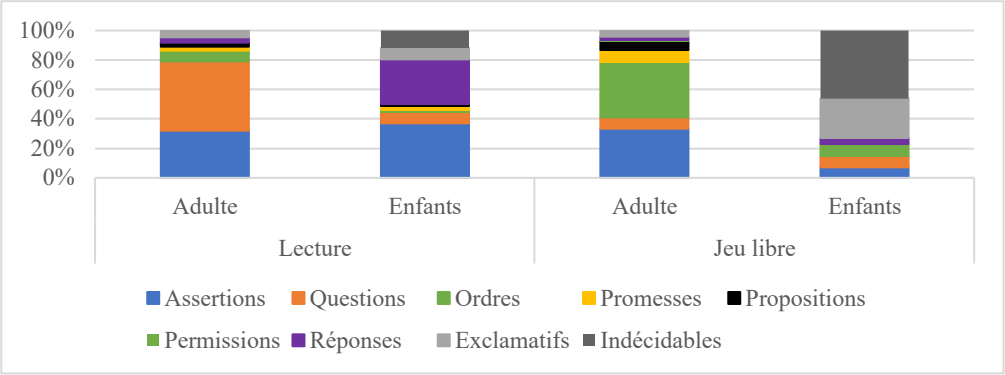

Fig. 4. Distribution des mouvements dialogiques des adultes et des enfants dans la lecture et le jeu libre.

En ce qui concerne les professionnelles, en dehors des assertions qui sont fréquentes dans les deux activités (31,82% dans la lecture, 33,61% dans le jeu libre), elles produisent surtout des questions dans l'activité de lecture (47,40%) et des ordres dans le jeu libre (37,70%).

Les mouvements dialogiques sont moins diversifiés chez les enfants et en particulier dans le jeu libre car de nombreux mouvements sont impossibles à déterminer avec certitude (46,34%). Dans cette activité, les enfants produisent aussi une part importante d'exclamatifs (26,83%). En ce qui concerne la lecture, en accord avec la part de questions de l'adulte, les réponses sont relativement fréquentes dans le discours des enfants (30,26%) alors qu'elles sont peu présentes dans le jeu libre (3,66%).

3.3.4 Types de discours des adultes et des enfants

Le codage des types de discours montre la distribution suivante (Fig. 5).

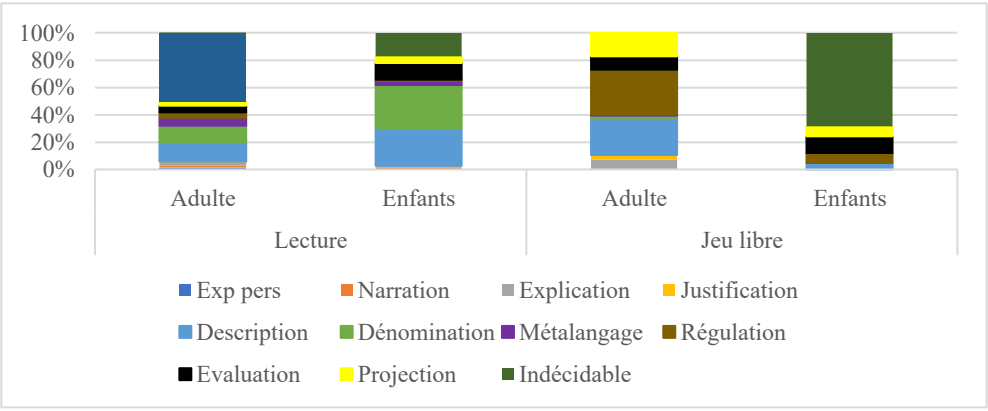

Fig. 5. Distribution des types de discours des adultes et des enfants dans la lecture et le jeu libre.

Pour les adultes, les types les plus mobilisés dans la lecture sont la description (27,92%), la dénomination (24,68%) et le métalangage (11,69%). Le graphique montre aussi que deux types de discours sont présents dans la lecture mais absents dans le jeu libre : la narration (3,25%) et le récit d'expérience personnelle (2,60%). Dans le jeu libre prévalent la régulation des comportements des enfants et de l'activité (32,79%) et la description (26,23%).

Au cours de la lecture, les enfants dénomment (31,58%) et décrivent (27,63%). Il est en revanche plus difficile de déterminer la prévalence de types de discours dans le jeu libre car de nombreuses interventions des enfants sont indécidables (68,29%). Leurs interventions s'inscrivent toutefois aussi dans l'évaluation (12,20%) ainsi que la projection et la régulation (7,32% pour les deux).

4 Discussion

Les analyses montrent des différences dans les conduites des adultes et des enfants selon l'activité. Si une partie de ces variations peut être liée à l'écart d'âges entre les enfants de la lecture (M = 2;07) et ceux du jeu libre (M = 2;03), nous pouvons toutefois mettre en évidence que le type d'activité a des effets sur les formes et les fonctions du langage des locuteurs.

4.1 Conduites langagières et dialogiques des locuteurs dans l'activité de lecture

La lecture est décrite dans la littérature comme l'activité dans laquelle les adultes et les enfants produisent des formes langagières plus complexes syntaxiquement (Canut, 2013 ; Hoff, 2010 ; Hoff-Ginsberg, 1991). Dans nos données, la lecture est en effet l'activité la plus productive pour la longueur moyenne des énoncés des enfants, le nombre d'énoncés par minute et c'est aussi celle dans laquelle l'adulte et les enfants produisent le plus d'énoncés multiples et complexes, à l'image de l'exemple 1.

Exemple 1 (Lecture)
*PRO: Lila pourquoi elle lui donne sa tétine ?
*ENF2: [e] là.
*ENF2: là lui donné sa tétine xxx.
***PRO: elle lui donne sa tétine pour le (.) calmer**.
*PRO: et après ? %act: tourne la page
***ENF2: lui donne (.) sa tétine (.) pour le calmer.**

L'activité de lecture est propice à des interventions de l'adulte centrées sur l'évaluation et la transmission des connaissances en direction des enfants par l'emploi de dénominations ou de questions de catégorisation et de validation (Girolametto, Hoaken et al., 2000 ; Noble et al., 2019). Les questions, qui sont inhérentes à ce type d'activité, servent notamment à conduire les enfants à dénommer les objets du livre, comme dans l'exemple 2.

Exemple 2 (Lecture)
***PRO: et là qu'est-ce qu'on voit ?**
***PRO: c'est qui cette petite fille ?** %act: pointe l'image
*ENF2: xxx.
*PRO: c'est Nina !
*ENF2: Nina.
*ENF4: Nina.

Cet exemple illustre également le fait que les enfants se trouvent plus souvent dans des positions dialogiques en aval de l'adulte, en reprenant les énoncés de la professionnelle et en répondant à ses (nombreuses) questions. Si la contingence entre questions et réponses semble

attendue, elle n'est pourtant pas mécanique. En effet, sur les 73 questions posées par la professionnelle au cours de la lecture (sachant que toutes portent sur les éléments du livre et appellent une réponse), les enfants répondent à 23 d'entre elles. Cette observation rejoint celle de Girolametto, Weitzman et collègues (2000) sur la part de questions sans réponses en situation de lecture partagée en crèche.

Les enfants initient donc peu les échanges et s'inscrivent plutôt en continuité dialogique avec l'adulte qu'en auto-continuité, discontinuité ou rupture. Ces résultats peuvent s'expliquer par l'asymétrie de ce type d'activité, contrôlée par l'adulte, et le cadre institutionnel dans lequel les professionnelles ont des attentes vis à vis du maintien thématique (Salazar Orvig & Hudelot, 2004). Ainsi, quand les enfants effectuent des déplacements thématiques, l'adulte peut avoir recours à des stratégies visant le retour au thème introduit par elle-même ou à la poursuite de l'activité (exemple 3).

Exemple 3 (Lecture)

*PRO:	et là qu'est-ce qu'elle fait Nina ?	
*ENF2:	xxx cache dans la fenêtre.	%act: pointe l'image de droite
*PRO:	oui c'est la fenêtre.	
*ENF2:	elle est cachée par la fenêtre.	%act: pointe l'image de droite
*PRO:	elle est cachée par la fenêtre.	
***ENF3:**	**xxx là ?**	**%act: pointe l'image de droite**
***PRO:**	**<c'est le métro> [//] je crois qu(e) c'est le métro parce que on voit là pour se tenir hein les barres pour se tenir et là les p(e)tits suspensions.**	**%act: pointe l'image de droite**
***ENF4:**	**où l(e) métro ?**	
***PRO:**	**oh et là maintenant ?**	%act: change de page

Au cours de la lecture, la professionnelle reprend aussi fréquemment les énoncés des enfants dans le but de valider leurs propositions ou, au contraire, de les orienter vers d'autres perspectives (exemple 4).

Exemple 4 (Lecture)

*PRO:	elle est rentrée où ?
*ENF2:	à la maison.
*PRO:	mais oui pour retrouver qui ?
***ENF2:**	**papa.**
***PRO:**	**tu crois ?**
*ENF2:	son papa.
***PRO:**	**peut-être qu'il y a son papa mais en tout cas on le voit pas sur l'image.**
*PRO:	qui on voit sur l'image ?
*PRO:	elle est avec qui là c'est son papa ?
*ENF2:	0 [=! hoche la tête].
*PRO:	tu crois ?
***PRO:**	**moi je crois que c'est sa maman plutôt.**
***ENF2:**	**c'est sa maman.**

Ce type de guidage, qui permet à l'adulte de souligner l'écart entre l'intervention de l'enfant et les éléments de la narration et donc d'affiner les connaissances des enfants, s'observe aussi par le recours de la professionnelle à des énoncés métalangagiers, comme illustré dans l'exemple 5.

Exemple 5 (Lecture)

*PRO:	Lila <c'est> [/] c'est Nina qui joue ?
*ENF2:	avec son papa.
***PRO:**	**c'est pas son papa.**
*PRO:	elle s'imagine plus tard quand elle se mariera.
***PRO:**	**donc c'est son mari (.) c'est pas son papa.**

***ENF2: son mari.**

Ces interventions métalangagières sont accompagnées d'explications du récit et de descriptions des images dans le but de modifier les énoncés des enfants qui les acceptent en répétant les propositions de l'adulte.

Les échanges autour du livre montrent qu'enfants et professionnelle partagent leur attention sur cet objet et co-construisent le récit ensemble, même si cette activité comporte un degré de liberté restreint pour les enfants (Rhyner et al., 2013). Ainsi, leurs usages langagiers sont dépendants de ceux de l'adulte (dénominations, descriptions et réponses aux questions dans une certaine mesure) et s'inscrivent dans une continuité dialogique.

La lecture semble représenter pour l'adulte un cadre propice pour évaluer les connaissances, linguistiques et générales, des enfants et en apporter de nouvelles. Elle offre aussi la possibilité de diversifier les usages du langage, en particulier les genres de discours (expérience personnelle, narration, etc.).

4.2 Conduites langagières et dialogiques des locuteurs dans l'activité de jeu libre

Dans le jeu libre, les locuteurs interviennent et parlent moins que dans la lecture, en particulier les enfants qui ont une longueur moyenne d'énoncés plus basse et qui ne produisent pas d'énoncés multiples et complexes. Impliqués dans les actions constitutives du jeu (pousser les chariots, mettre les faux aliments dedans) et dans le contrôle de leurs actions, les enfants s'engagent peu dans les échanges entre eux et avec l'adulte.

Puisque les enfants sont pris dans une activité qui implique la manipulation d'un matériel dépendant d'un cadre et d'une organisation de l'adulte, les injonctions sont plus susceptibles d'apparaître que les autres usages langagiers (exemple 6).

Exemple 6 (Jeu libre)
*PRO: **non euh Youssef <tu> [///] <c'est pas> [///] tu peux pas rentrer c'est pas possible .**
*ENF1: [u::] %act: ressort et pose les jouets par terre
*PRO: **voilà regarde moi j'amène les jeux vous vous restez là .** %act: sort des jouets de la pièce

En outre, comme les enfants doivent partager le matériel, le jeu libre est aussi une situation dans laquelle la professionnelle intervient dans le but de réguler les comportements des enfants, comme dans l'exemple 7.

Exemple 7 (Jeu libre)
%sit: ENF2 prend un jouet dans le chariot de ENF3 qui le lui reprend
***ENF3: non [/] non [/] non !**
***PRO: c'était dans son caddie .** %act: attrape le bras de ENF2
*PRO: y en a un autre là-bas . %act: pointe un autre jouet
*ENF2: non [=! secoue la tête] .
***PRO: et bah si c'est le même sauf que c'est pas la même couleur .**
***PRO: c'est le même .**
***PRO: c'est les canards mais c'est pas la même couleur .**

La régulation s'accompagne, dans cet exemple, de descriptions d'un objet de substitution (ex : *c'est le même sauf que c'est pas la même couleur*) visant à empêcher un conflit entre les deux enfants. Ces descriptions permettent d'amener l'enfant à accepter une alternative en soulignant le fait qu'il n'est pas lésé par celle-ci par rapport à l'autre enfant.

La professionnelle intervient donc fréquemment pour rappeler les règles mais moins pour échanger avec eux à propos de leurs jeux. Elle propose toutefois des scénarios ludiques (aller au supermarché, mettre une poupée dans le chariot), comme dans l'exemple 8.

Exemple 8 (Jeu libre)

***PRO:**	**vous voulez mettre les poupées <dedans> [//] dans le caddie ?**	
*ENF3:	0.	%act: regarde PRO
***PRO:**	**tu veux mettre une poupée ?**	
***ENF3:**	**[u::]**	**%act: tend la main vers PRO**
*PRO:	regarde dans le petit siège ici hop !	%act: place la poupée
*PRO:	alors oui attends j(e) la rhabille.	%act : reprend la poupée
*ENF3:	[a] moi.	%act: tend la main vers PRO
***PRO:**	**oh c'est cassé ça .**	**%com: à propos d'un chariot**
***PRO:**	**non [/] non [/] non [/] non [/] non [/] non !**	**%add: ENF1**
***PRO:**	**tu t' enfuis pas tu restes là avec nous .**	**%add: ENF1**

Cet extrait illustre aussi les fréquents mouvements de rupture du jeu libre. Le scénario proposé par l'adulte est ici suivi par ENF3 mais il s'interrompt brutalement car l'attention de la professionnelle est attirée vers un problème de matériel puis vers le comportement inadapté d'un autre enfant.

Dans le jeu libre, la professionnelle décrit donc les objets, régule les comportements des enfants et annonce les actions qu'elle va réaliser. Les enfants ont un répertoire plus restreint, constitué d'ordres, d'exclamatifs et d'évaluatifs (ex : *oh non !*) mais surtout d'indécidables. Il est plus difficile de déterminer les usages des enfants et leurs positions dialogiques car ils sont à la fois en mouvement, davantage impliqués dans la manipulation du matériel ludique que dans les échanges et encore peu verbaux. Nous faisons l'hypothèse que puisque la professionnelle laisse les enfants jouer librement, elle intervient quand cela lui paraît nécessaire (changer le matériel, éviter les conflits entre les enfants par exemple). Les échanges sont donc plus limités même si des focalisations sur un même objet d'attention sont observables (exemple 9).

Exemple 9 (Jeu libre)

*PRO:	va chercher l'autre caddie là-bas je vais le ranger .	%act: pointe le chariot
***PRO:**	**va il est cassé c(el)ui-là .**	
%act:	ENF2 se retourne pour aller chercher le chariot	
***ENF2:**	**oh non [e] cassé !**	**%act: part dans la direction**
***ENF2:**	**oh non <[e] cassé> [/] [e] cassé !**	%act: rapporte le chariot
***ENF2:**	**oh non [i] cassé !**	
***PRO:**	**ramène-le il est cassé j(e) vais l(e) ranger.**	

Dans cet exemple, la description de l'objet par l'adulte est reprise par l'enfant plusieurs fois, montrant la circulation du discours entre la professionnelle et l'enfant et la convergence d'attention sur l'état de l'objet.

Pour résumer nos résultats, il y a peu d'éléments conversationnels dans le jeu au profit d'une certaine directivité des échanges de la part de l'adulte, à la différence de Girolametto, Weitzman et collègues (2000) et Rhyner et collègues (2013). Toutefois, leurs études portent sur des jeux guidés et non des jeux libres dans lesquels la participation moindre des adultes induit un engagement dans les échanges moins élevé chez les enfants (Fisher et al., 2013).

La directivité interactionnelle (marquée par les injonctions notamment) est très présente dans ce jeu libre, chez l'adulte comme chez les enfants, même si elle ne constitue pas les seules conduites mises en œuvre par les locuteurs. Toutefois, comme le montre la part de ruptures dialogiques dans le discours de l'adulte et d'auto-continuité dans ceux des enfants, la co-construction du dialogue est moins fréquente que dans la lecture.

5 Conclusion

Dans les deux activités, l'espace discursif est majoritairement occupé par les adultes. Comme les professionnelles sont les expertes, sur le plan langagier et éducatif, elles gèrent à la fois

l'organisation des activités et des interactions. Elles recherchent néanmoins la participation des enfants mais davantage dans l'activité de lecture que de jeu libre, ce que l'on peut remarquer à travers les exemples présentés dans la discussion.

En comparant deux activités fréquentes en crèche, nous souhaitons montrer qu'elles enrichissent les expériences de communication et de langage des enfants. Ainsi, au cours de la lecture décrite, la professionnelle cherche à faire raconter l'histoire aux enfants, à s'assurer de leur compréhension ou encore à les faire parler de leurs expériences. Ces postures langagières et dialogiques relèvent d'une structuration élevée tant au niveau de l'activité que des interactions de la part de la professionnelle. Dans cette situation, les formes et les usages mobilisés permettent aux enfants de développer des savoirs et des savoir-faire propres à la co-narration comme le maintien thématique et la production de formes langagières complexes. Le jeu libre observé montre, au contraire, une structuration faible de la part de la professionnelle sur le plan de l'activité (les enfants jouent librement) et des interactions. L'activité est ainsi tournée vers des objectifs qui ne visent pas en premier lieu la production ou la compréhension du langage mais, par exemple, l'apprentissage des règles en collectivité (partage, contrôle de la frustration…). Si le jeu est décrit dans la littérature comme plus susceptible de permettre aux enfants d'occuper une place d'interlocuteur à part entière, cela suppose un engagement réciproque de l'adulte et de l'enfant, ce qui est peu présent dans la situation analysée.

Les enfants gardés en crèche sont donc exposés à une variété de formes et d'usages du langage et d'interlocuteurs, ce répertoire étant complémentaire à l'expérience communicative et langagière de leurs cadres familiaux. Les données que nous présentons dans cet article sont réduites mais nous pensons que l'exploration à plus grande échelle que nous sommes en train de mener nous permettra de montrer les effets du mode de garde collectif sur le développement des conduites dialogiques. Celles-ci dépendent des cadres polyadiques d'interlocution, des places occupées par les adultes dans les échanges et de leur degré de structuration selon le type d'activités qui modèlent nécessairement le mode de participation dialogique des enfants (Salazar Orvig & Hudelot, 2004).

La description des conduites langagières en crèche offre ainsi des perspectives complémentaires aux études des interactions en famille pour appréhender les processus d'acquisition du langage. Elle ouvre aussi des pistes de réflexion pour la formation initiale et continue des professionnelles en ce qui concerne les modalités d'interaction qui soutiennent le développement langagier des enfants (Masson & Bertin, 2021).

Références bibliographiques

Bernicot, J., Guidetti, M. & Marcos, H. (2004). Aspects structurels et fonctionnels du fonctionnement du langage. *In* H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, C. Hudelot & C. Préneron (Eds), *Apprendre à parler : influence du mode de garde*. Paris : L'Harmattan, 127-150.

Bertin, T. & Masson, C. (2021). The Role of Dialogue and Discourse Co-construction in the Acquisition of Morpho-syntax: an Interactional and Dialogical Process. *Bakhtiniana*, *16(1*), 88-113.

Burger, M. (2004). La gestion des activités : pratiques sociales, rôles interactionnels et actes de discours. *Cahiers de linguistique française*, *26*, 177-196.

Cameron-Faulkner, T. & Noble, C. (2013). A comparison of book text and Child Directed Speech. *First language, 33(3),* 268-279.

Canut, E. (2013). Reprises et fonctionnement syntaxique : les fondements d'une compétence narrative chez l'enfant entre 3 et 6 ans. *ANAE, 124*, 245-260.

Canut, E., Husianycia, M. & Masson, C. (2021). Une linguistique impliquée en acquisition du langage ? De la question du transfert de l'expertise du chercheur au professionnel de l'éducation. *Ela. Études de Linguistique Appliquée,* 202, 141-153.

de Weck, G. (2003). Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie/orthophonie. *TRANEL,* 38/39, 25-48.

de Weck, G., Hassan, R., Heudier, J., Klein, J. & Salagnac, N. (2021). Activities and social settings: Their roles in the use of referring expressions. *In* A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Rialland (Eds), *The Acquisition of Referring Expressions: A Dialogical Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 261-286.

Degotardi, S. (2020). The language environment of infant childcare: Issues of quantity, quality, participation and context. In *Contemporary research on child care in early childhood education*. Information Age Publishing.

Drees. (2014). Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants en 2013. *Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.*

Fisher, K.R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. & Golinkoff, R.M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, *84(6),* 1872-1878.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.

François, F., Hudelot, C. & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.

Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E. & Lieshout, R.V. (2000). Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *31(2),* 155-168.

Girolametto, L., Weitzman, E., Lieshout, R. V. & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *43(5)*, 1101-1114.

Goffman, E. (1981/1987). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit.

Hoff, E. (2010). Context effects on young children's language use: The influence of conversational setting and partner. *First Language*, *30(3-4),* 461-472.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, *62*, 782-796.

Hudelot, C. & Froment, M. (2006). Soutien langagier dans deux milieux institutionnels, la crèche et l'école maternelle. *La lettre de l'AIRDF*, 39, 10-14.

Hudelot, C. & Salazar Orvig, A. (2004). Conduites langagières du jeune enfant. *In* H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, C. Hudelot & C. Préneron (Eds.), *Apprendre à parler : influence du mode de garde*. Paris : L'Harmattan, 45-78.

Jones, C.P. & Adamson, L.B. (1987). Language use in mother-child and mother-child-sibling interactions. *Child Development*, *58(2),* 356-366.

Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Acquisition du langage oral et écrit.* Paris : ESF.

Lézine, I., Dubon, C., Josse, D. & Léonard, M. (1976). Étude des modes de communication entre le jeune enfant et l'adulte. *Enfance*, *29(1),* 5-62.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C & Préneron, C. (2004). *Apprendre à parler : influence du mode de garde*. Paris : L'Harmattan.

Masson, C. (à paraître). Une recherche-action-formation sur l'acquisition du langage en établissements d'accueil du jeune enfant : le projet RaProChe. *Cahiers pratiques d'ANAE*.

Masson, C. & Bertin, T. (2021). Accompagner le développement langagier du très jeune enfant : Une recherche-action-formation dans les structures de petite enfance. *TRANEL, 74*, 31-45.

Mol, S.E., Bus, A.G., De Jong, M.T. & Smeets, D.J.H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A metaanalysis. *Early Education and Development, 19*, 7-26.

Montagner, H. (2012). *L'enfant et la communication. Comment gestes, attitudes et vocalisations deviennent des messages.* Paris : Dunod.

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F. & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *28*, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290.

Ochs, E. & Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories. *In* R. Shweder & R. LeVine (Eds), *Culture theory: Mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276-320.

Ochs, E. & Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. *In* P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds), *The Handbook of Child Language*. Blackwell: Oxford, 73-94.

Rabain-Jamin, J. (1998). Usage du langage et contexte culturel : le langage de la mère adressé à l'enfant. *In* J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin & G. Babelot (Eds) *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin, 179-207.

Rhyner, P.M., Guenther, K.L., Pizur-Barnekow, K., Cashin, S.E. & Chavie, A.L. (2013). Child caregivers' contingent responsiveness behaviors during interactions with toddlers within three daycare contexts. *Communication Disorders Quarterly*, *34(4*), 232-241.

Salazar Orvig, A. (2019). Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage. *In* S. Kern (Ed), *Le développement du langage chez le jeune enfant*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 13-51.

Salazar Orvig, A. & Hudelot, C. (2004). Prendre place dans le dialogue : initiative et continuité. *In* H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, C. Hudelot & C. Préneron (Eds), *Apprendre à parler : influence du mode de garde*. Paris : L'Harmattan, 151-190.

Salazar Orvig, A., de Weck, G., Hassan, R. & Rialland, A. (2021). *The Acquisition of Referring Expressions: A Dialogical Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Salazar Orvig, A., Marcos, H., Heurdier, J. & da Silva, C. (2018). Referential features, speech genres and activity types. *In* M. Hickmann, E. Veneziano & H. Jisa (Eds), *Sources of variation in first language acquisition: Languages, contexts, and learners*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 219-242.

Sales Cordeiro, G., Zogmal, M., Franck, J., Alaria, L., Filliettaz, L., Gentaz, E. & Garcia, S. (2020). Projet CapLang : soutenir les capacités langagières et littéraciques des enfants à travers le développement professionnel des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Forum-lecture.ch Plate-forme en ligne pour la littératie, 1/2020. En ligne : www.forumlecture.ch>archive.

Soderstrom, M. & Wittebolle, K. (2013). When Do Caregivers Talk? The Influences of Activity and Time of Day on Caregiver Speech and Child Vocalizations in Two Childcare Environments. *PLoS ONE*, 8(11).

Soderstrom, M., Grauer, E., Dufault, B. & McDivitt, K. (2018). Influences of number of adults and adult: child ratios on the quantity of adult language input across childcare settings. *First Language*, *38(6),* 563-581.

Stambak, M. & Verba, M. (1982). Contribution à l'étude des échanges entre enfants au cours de jeux sociaux à la crèche. *Ela. Études de Linguistique Appliquée, 46,* 21-32.

Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (Eds), *L'acquisition du langage*. *Vol. 1*. Paris : PUF, 231-265.

[*] Nous parlerons dans l'article de *professionnelles*, 97% des personnes travaillant en EAJE étant des femmes.