

MEMOIRE

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

Lisa BIROT

soutenu publiquement en juin 2021

Enfant sourd et interactions en crèche
**Étude préliminaire de l'accès au langage adressé et non
adressé par des enfants entendants**

MEMOIRE dirigé par
Stéphanie CAET, Maître de conférences en sciences du langage, Département d'Orthophonie,
Université de Lille, Lille

Lille – 2021

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier Madame Caët, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement dans la réalisation de ce travail durant ces deux années.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à Caroline Masson pour m'avoir permis d'utiliser les enregistrements du projet RaProChe.

Je souhaite également remercier Laure Descamps et Camille Lecoufle d'avoir accepté de faire partie de mon jury, en étant lectrices de mon travail.

Merci à Marie et Marion pour leur collaboration.

Merci à tous mes maîtres de stage, qui, durant tout mon cursus m'ont transmis leurs connaissances et l'envie d'en découvrir toujours plus sur notre beau métier.

Merci à mes amis, de plus ou moins longue date, sudistes et lillois, sans qui ces années n'auraient pas été les mêmes.

Un grand merci à Timéo pour son soutien et sa présence au quotidien.

Enfin, je remercie énormément ma famille pour son soutien, pour avoir toujours cru en moi, et pour m'avoir permis de vivre ces années dans les meilleures conditions.

Résumé :

Accéder au langage adressé et non adressé permet à l'enfant de développer ses compétences langagières. Or, la surdité peut entraver cet accès. Notre objectif de recherche est d'analyser l'accès au langage adressé et au langage non adressé d'un enfant sourd allant en crèche, de voir comment se déroulent les interactions et si des aides sont mises en place par les autres locuteurs pour faciliter son accès aux interactions. En raison de la situation sanitaire, nos analyses concernent finalement des enregistrements vidéos d'enfants normo-entendants en crèche. L'utilisation du logiciel ELAN et la sélection de plusieurs variables permettent l'étude de l'accès au langage : le regard de l'enfant vers le locuteur, l'impact du thème des interactions sur le regard de l'enfant, les reprises de production de l'adulte et le comportement des enfants en lien avec ce qui est dit dans l'interaction. Ainsi, nous remarquons que selon l'activité en cours, selon si la situation d'interaction est dyadique ou polyadique et selon le thème des tours de parole, les enfants accèdent différemment aux productions qui leur sont adressées et à celles qui ne leur sont pas adressées. Les données obtenues pourraient être couplées à de nouvelles études comparant plusieurs activités de même nature. Elles pourraient également servir de données contrôles auxquelles comparer les analyses d'un enfant sourd en crèche.

Mots-clés :

Développement de l'enfant – Surdité – Interaction – Crèche

Abstract :

Access to addressed and unaddressed language allows children to develop their language skills. However, deafness can hinder this access. Initially, our research goal was to analyze the access to addressed and unaddressed language of a deaf child attending daycare. We also wanted to see how the interactions took place and if any supports were put in place by other speakers to facilitate his access to interactions. Because of the current health situation, our analyses were done with normal-hearing children in daycare. We studied video recordings and analyzed them using ELAN software. We selected several factors to study access to language: the child's gaze towards the speaker, the impact of the interaction's theme on the child's gaze, the repeated adult's production, and the child's behaviour in relation to what is said during the interaction. Thus, we realized that depending on the activity in which they were engaged, on whether the interaction situation was dyadic or polyadic, and on the theme of the speech turns, children accessed differently to productions addressed to them and to those not addressed to them. The data we obtained could be linked to new studies comparing several activities of the same nature. They could also be used as control data to compare with the analyses of a deaf child in a daycare center.

Keywords :

Child development – Deafness – Interaction – Creche

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	2
1.Observer les interactions et interagir : enjeux sociaux et langagiers, rôle de la crèche.....	2
1.1.Rôle du langage adressé dans les interactions	2
1.1.1.Interactions entre l'enfant et l'adulte.....	2
1.1.2.Interactions entre enfants.....	3
1.2.Rôle du langage non adressé dans les interactions.....	3
1.3.Rôle de la crèche dans le développement du langage de l'enfant.....	4
2.Données sur les interactions d'un enfant sourd avec ses pairs et les adultes qui l'entourent.....	5
2.1.Facteurs influençant les interactions entre un enfant sourd et son entourage.....	6
2.2.L'enfant sourd à la crèche.....	6
2.3.Surdité et langage non adressé.....	7
3.Buts et hypothèses	8
Méthode.....	8
1.Population.....	8
2.Matériel.....	9
3.Procédure.....	9
Analyses.....	11
1.Quelles interactions ont lieu en crèche ? Quelles formes prennent-elles ?	11
1.1.Repas.....	11
1.1.1.L'adulte en interaction.....	12
1.1.2.Les enfants en interaction, focus sur Naïm.....	13
1.2.Jeu semi-dirigé : pâte à modeler	14
1.2.1.L'adulte en interaction.....	14
1.2.2.Les enfants en interaction, focus sur Naïm.....	15
1.3.Lecture d'albums.....	16
1.3.1.L'adulte en interaction	17
1.3.2.Les enfants en interaction, focus sur Naïm.....	17
2.Naïm prête-t-il attention aux tours de parole qui lui sont adressés ? Et à ceux qui ne lui sont pas adressés ?.....	18
2.1.Accès au LAE.....	18
2.1.1.Repas.....	18
2.1.2.Jeu semi-dirigé.....	19
2.1.3.Lecture d'albums.....	20
2.2.Accès au LNAE.....	20
2.2.1.Repas.....	20
2.2.2.Jeu semi-dirigé.....	21
2.2.3.Lecture d'albums.....	21
Discussion.....	22
1.Synthèse des résultats et lien avec la littérature.....	22
1.1.Quelles interactions ont lieu en crèche ? Quelles formes prennent-elles ?	22
1.2.L'enfant cible prête-t-il attention aux tours de parole qui lui sont adressés ? Et à ceux qui ne lui sont pas adressés ?.....	23
2.Implications pour la pratique orthophonique.....	24
3.Limites de l'étude et perspectives	25
Conclusion.....	26
Bibliographie.....	27
Liste des annexes.....	32
Annexe n°1 : Lettre d'informations destinée aux parents des enfants de la crèche.....	32
Annexe n°2 : Formulaire de consentement des parents des enfants de la crèche.	32

<u>Annexe n°3 : Transcription de la séquence « repas ».....</u>	<u>32</u>
<u>Annexe n°4 : Transcription de la séquence « jeu semi-dirigé ».....</u>	<u>32</u>
<u>Annexe n°5 : Transcription de la séquence « lecture d'albums ».....</u>	<u>32</u>
<u>Annexe n°6 : Description du template utilisé avec le logiciel ELAN.....</u>	<u>32</u>

Introduction

Pouvoir interagir avec son environnement permet à l'enfant de développer son langage (Veneziano, 2014), ses compétences cognitives générales et favorise sa socialisation. Les situations de langage non adressé sont aussi propices au développement du langage (Akhtar et al., 2001).

La surdité représente le handicap sensoriel le plus fréquent en France : on compte 1 à 4 nouveau-né sourd sur 1000 naissances. Le dépistage néonatal permet d'impacter positivement la prise en charge de l'enfant. Les différents acteurs de cette dernière peuvent se mettre en relation le plus précocement possible afin que l'environnement de l'enfant sourd lui permette de développer au mieux ses compétences (Toffin & Alis-Salamanca, 2014). La déficience auditive prive l'enfant qui naît de parents entendants d'une partie du bain de langage qui l'entoure. Elle entraîne également des difficultés pour communiquer : il est donc indispensable d'intervenir précocement dans ces domaines pour que l'enfant sourd puisse devenir un être social communicant (DeLuzio & Girolametto, 2011).

Les structures de la petite enfance ont un rôle majeur dans le développement du langage et l'accompagnement des enfants dans leur parcours langagier (Canut et al., 2018). Ainsi, le professionnel mobilise ses connaissances de développement communicationnel pour que l'enfant entre dans le langage et l'interaction. Les crèches sont un lieu où l'enfant a accès de différentes manières aux interactions : il peut être interlocuteur unique au sein d'un groupe mais aussi assister à des situations d'interaction entre adultes, entre un adulte et d'autres enfants et entre enfants.

Notre hypothèse est qu'en contexte de surdité, la participation aux interactions de l'enfant sourd est entravée car il n'accède pas, ou peu, au langage non adressé. Nous imaginons aussi que les professionnels de crèche s'adaptent en utilisant moins de verbal quand ils s'adressent aux enfants sourds et privilégient donc des gestes ou des aides visuelles. De surcroît, nous présumons que les interactions entre pairs ne sont pas les mêmes suivant le statut auditif des enfants : les enfants entendants interagissent plus entre eux, même s'ils s'ajustent aussi à l'enfant sourd en usant de gestes quand ils communiquent avec lui.

Pour répondre à cette problématique, nous développons le contexte théorique actuel concernant les enjeux sociaux et langagier des différentes interactions chez l'enfant normo-entendant mais aussi le rôle qu'occupe la crèche dans le développement du langage et enfin nous faisons un point des connaissances sur les interactions d'un enfant sourd avec ses partenaires, notamment en crèche. Nous présentons ensuite la méthodologie utilisée pour le recrutement des participants à l'étude et l'analyse des enregistrements vidéos. Puis, nous détaillons les résultats obtenus. Enfin, nous évoquons les apports pour la pratique, les limites et les perspectives possibles de ce mémoire. De notre étude, ressortent des pistes d'accompagnement des professionnels de crèche, en imaginant que l'enfant bénéficie d'un suivi orthophonique, afin de les informer sur les comportements facilitant la participation des enfants, et de l'enfant sourd en particulier, aux interactions en crèche.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Observer les interactions et interagir : enjeux sociaux et langagiers, rôle de la crèche

Les interactions jouent un rôle dans le développement du langage. L'enfant peut participer à ces dernières (partie 1.1.) mais aussi assister à des échanges qui ne lui sont pas directement adressés (partie 1.2.). La crèche, second lieu de socialisation de l'enfant après la famille, réunit des interactions auxquelles il participe et d'autres qu'il observe (partie 1.3).

1.1. Rôle du langage adressé dans les interactions

1.1.1. Interactions entre l'enfant et l'adulte

Dès le plus jeune âge, l'enfant est en interaction avec le monde qui l'entoure. C'est grâce à ces interactions qu'il va pouvoir développer ses capacités communicationnelles et langagières (Leroy-Collombel, 2009). En interaction avec un jeune enfant, l'adulte adapte sa façon de s'exprimer : il utilise le langage adressé à l'enfant (LAE) ou *Motherese*. Le LAE se caractérise par des modulations prosodiques accentuées, un rythme ralenti, un lexique et une syntaxe simplifiés (Maillart et al., 2011). Il s'accompagne aussi d'expressions faciales exagérées à valeur émotionnelle. Ainsi, avant même de pouvoir développer le verbal, le bébé accède à la communication par un ensemble de pré-requis à la communication sociale (Canut et al., 2018). Puis, les premières vocalisations du bébé se transforment en babillage vers 7 mois : il sélectionne progressivement les phonèmes et la prosodie de sa langue maternelle. Enfin, vers 9-10 mois, l'enfant produit des suites de syllabes suffisamment proches de mots (Florin, 2019). Les énoncés produits par l'enfant sont souvent répétés et reformulés par l'adulte qui interagit avec lui. L'adulte met ainsi de la valeur sur les productions de l'enfant (Veneziano, 2014). Reformuler les productions du bébé lui permet d'avoir accès au modèle adulte mais aussi de le considérer comme un interlocuteur à part entière : le bébé a un retour sur ses propres productions (Clark & de Marneffe, 2012). L'adulte cherche aussi à avoir une confirmation par le bébé de la bonne interprétation qu'il fait de ses productions (Clark & Chouinard, 2000). Adulte et enfant peuvent interagir autour d'un même item : c'est le point d'ancrage de l'attention conjointe. L'utilisation du LAE favorise également l'acquisition du langage par l'enfant : les exagérations prosodiques lui permettent de segmenter le flux continu de la parole et ainsi de découvrir de nouveaux mots (Millotte & Christophe, 2009).

Au cours de la première année de vie, le LAE se modifie (Boysson-Bardies, 1996). Le LAE s'ajuste aux capacités langagières de l'enfant, en se situant dans un niveau de difficulté juste un peu supérieur au sien : l'enfant peut ainsi émettre des hypothèses sur sa langue (Canut et al., 2013). Dès lors, le bébé accède à un modèle plus élaboré de sa langue maternelle. Les reformulations présentes dans les échanges adultes-enfants évoluent (Leroy-Collombel, 2009). En effet, dans l'étude de Leroy et al. (2010), les rectifications de la mère sont nombreuses entre 1;06 et 1;09. A partir de cet âge-là, l'enfant est capable de se corriger seul : les rectifications de sa mère commencent alors à décroître. C'est à ce même âge que l'enfant voit son stock lexical augmenter et ses premières

combinaisons lexicales apparaître. A 2;04 la tendance s'inverse alors : les auto-rectifications de l'enfant sont supérieures aux hétéro-rectifications de l'entourage ; ce changement s'effectue précocement dans le développement du langage. Ces résultats sont proches des résultats observés dans des interactions entre adultes. D'autre part, les auteurs relèvent le fait que les rectifications ne s'opèrent pas au même niveau linguistique suivant l'âge de l'enfant : elles ont d'abord trait à la phonologie et au lexique, puis s'étendent à la morphosyntaxe et en dernier lieu à la pragmatique.

1.1.2. Interactions entre enfants

Dès le plus jeune âge, l'enfant est amené à échanger avec différents partenaires de communication. En effet, il participe, par exemple, à des interactions avec ses frères et sœurs. Cette expérience permet la multiplication des modèles de communication (Barton & Tomasello, 1991) et l'adaptation de la façon de parler à son interlocuteur.

De plus, au contact de ses pairs, l'enfant développe des compétences langagières mais aussi cognitives et sociales, à travers le jeu notamment (DeLuzio & Girolametto, 2011). L'apprentissage, le contrôle, la régulation et la compréhension de ses émotions et de celles de l'autre, sont d'autres processus qui émergent grâce à l'évolution au sein d'un groupe.

D'autre part, l'étude de Kington et al. (2013) révèle qu'en crèche, les enfants interagissent ensemble pour s'imiter et partager, mais aussi parfois pour se disputer.

1.2. Rôle du langage non adressé dans les interactions

Selon des études psycholinguistiques, il ne serait pas nécessaire de s'adresser directement à l'enfant pour l'aider à développer son langage : le langage non adressé (LNA) joue un rôle important.

Dès son plus jeune âge, l'enfant est capable d'observer et de s'intéresser à des interactions auxquelles il assiste. Dans leur étude, Barton et Tomasello (1991) montrent que des enfants de 19 à 24 mois sont capables de suivre et de s'intégrer à une conversation qui a lieu entre leur mère et leur frère ou sœur. L'enfant alterne alors entre le rôle d'interlocuteur et d'observateur de l'interaction. Les capacités d'attention conjointe sont un facteur favorisant la participation de l'enfant à la triade interactionnelle. Les compétences d'attention conjointe augmentent durant la deuxième moitié de la deuxième année. Utiliser un objet comme médiateur de l'interaction permet d'augmenter les initiations d'interactions. De plus, les actes de pointage sont plus nombreux en triade ; ils permettent de créer un intérêt commun aux différents interlocuteurs (Tremblay-Leveau, 1992). Participer et observer des interactions à plusieurs favorise le développement de compétences pragmatiques du jeune enfant.

Plusieurs études d'Akhtar et ses collègues (2001 ; 2005 ; 2006), ont mis en évidence la capacité de l'enfant à apprendre du lexique grâce à l'accès aux interactions. Dans ces études, deux conditions d'apprentissage du vocabulaire sont proposées : dans la première, des nouveaux objets sont introduits et nommés directement à l'enfant (langage adressé) ; dans la seconde, des nouveaux objets sont introduits et nommés à une tierce personne (langage non adressé). Les résultats montrent que les enfants acquièrent du nouveau vocabulaire dans les deux situations, à 24 mois (Akhtar et al., 2001) et cela est également possible dès 18 mois (Floor & Akhtar, 2006). Une troisième étude d'Akhtar (2005) met en évidence que l'acquisition de nouveaux mots, par l'enfant, en condition de langage non adressé, est aussi possible si l'enfant est distrait pendant la tâche. Ainsi, l'enfant a

besoin d'avoir accès à certains énoncés pour développer son langage mais des énoncés non adressés peuvent également lui permettre d'acquérir du lexique.

Mais, nommer explicitement tous les objets que l'on introduit en conversation n'est pas une situation très écologique. Ainsi, Tomasello et al. (2012) ont complété les résultats précédents par un nouveau paradigme expérimental. Des enfants de 18 mois ont été mis en situation de langage non adressé de deux manières : premièrement, ils assistaient à des échanges entre adultes où les objets étaient nommés ; deuxièmement, ils assistaient à une situation de jeu de musique plus écologique où tous les noms d'objets n'étaient pas donnés. Les résultats sont en concordance avec ceux des études d'Akhtar et ses collègues : les enfants de 18 mois arrivent à apprendre des nouveaux mots en situation de langage non adressé, que les objets soient nommés explicitement ou non.

A notre connaissance, le langage non adressé dans les interactions entre jeunes enfants n'a pas encore été étudié dans la littérature actuelle.

1.3. Rôle de la crèche dans le développement du langage de l'enfant

De nombreux enfants français poursuivent leur socialisation en entrant en crèche. Les professionnels de la petite enfance ont un rôle majeur pour accompagner le développement du langage de l'enfant : il s'agit d'un des objectifs prioritaires des structures d'accueil (Canut et al., 2018). L'adulte contribue au développement de l'enfant en repérant sa zone de développement, en encourageant les productions verbales et en adaptant son discours selon ce que produit l'enfant. Il est nécessaire que le professionnel de la petite enfance soit au fait des techniques d'étaillage favorisant l'émergence de la communication. En effet, les attitudes des assistantes maternelles dépendent de leur connaissance du développement cognitif de l'enfant (Lacroix et al., 2005). Pour accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage, les professionnels s'assurent que l'enfant puisse, avant tout, entrer dans la communication. Pour cela, l'adulte laisse le temps à l'enfant de s'exprimer et privilégie les moments de situation duelle pour communiquer, verbaliser les actions en cours, encourager les initiatives de verbalisation de l'enfant, les reprendre et les reformuler ; tous ces principes s'accompagnent d'une conscientisation des pratiques langagières de l'adulte. Il est également nécessaire qu'une intercompréhension soit construite entre l'adulte et l'enfant : à cet égard, l'adulte verbalise de manière explicite ou accompagne de gestes les situations en cours. Enfin, l'enfant doit pouvoir s'exprimer le plus précisément possible ; il est alors important qu'il puisse avoir accès à des productions langagières diversifiées (Canut et al., 2018).

Les interactions entre le professionnel de la petite enfance et l'enfant sont plus souvent initiées par l'adulte et prennent la forme d'éloges et de commentaires sur ce que dit l'enfant (Kington et al., 2013). Selon cette même étude, le professionnel de crèche participe aux interactions pour veiller au respect des règles, répondre aux besoins quotidiens et exprimer la pensée de l'enfant. Les enfants, eux, demandent, expriment leurs idées et se renseignent sur un item qui les intéresse. En outre, les adultes et les enfants évoluant en crèche utilisent aussi la modalité non verbale pour communiquer.

Dans une étude, Barton et al. (1991), soulignent le fait que dès 19 mois l'enfant peut accéder à une interaction polyadique et développe ainsi des compétences pragmatiques. La communication avec les pairs, ajoutée à celle avec les adultes, permet à l'enfant d'avoir différents modèles de

langage et d'adapter sa façon de parler en fonction de la compréhension de son interlocuteur de même âge.

Aller à la crèche impacte également positivement les compétences cognitives de l'enfant et joue en faveur d'une scolarité précoce, selon une étude de Kington et al. (2013). Dans ce contexte, l'enfant a plus d'opportunités d'interaction grâce aux routines mises en place, qui permettent d'anticiper les différentes activités.

Des programmes d'intervention précoce sur le langage se développent dans des crèches collectives auprès d'enfants issus de milieux défavorisés comme « Parler ça s'apprend », dispositif d'action facilitateur de langage à travers des interactions éducatives pour aider les jeunes enfants à parler (Canut et al., 2018) ; et, « Parler Bambin », programme d'enrichissement langagier précoce, centré sur le développement du langage oral sur les deux versants (Zorman et al., 2011). Ce deuxième programme de stimulation langagière a pour objectif de réduire les risques d'échecs scolaires futurs en accompagnant le développement langagier et cognitif du jeune enfant, en lui donnant l'envie de communiquer par la création de conditions favorables aux échanges interactionnels. « Parler Bambin » part du principe que l'acquisition du langage par l'enfant dépend des inputs, simplifiés et adaptés, donnés par l'adulte. Dans un premier temps, ce programme a été mis en place dans des crèches de zones sensibles. L'expérimentation se composait d'interventions quotidiennes, d'ateliers langage menés par les professionnels de crèche et de temps d'accompagnement avec les parents. Les résultats montrent que les performances verbales des enfants ayant bénéficié du programme « Parler Bambin » se sont nettement améliorées et que les enfants en grande difficulté ont le plus progressé (Zorman et al., 2011). Les résultats prometteurs de cette étude permettent aujourd'hui au programme de s'étendre à d'autres crèches.

D'autre part, des méthodes de communication gestuelle pour enfants voient le jour et sont utilisées dans certaines crèches. Dans leur travail, Caillaud et Charvet (2012) étudient l'apport de ces méthodes en crèches. Ces dernières sont nées du constat que des enfants sourds exposés à la Langue des Signes Françaises (LSF) babillent en signes comme des enfants entendants babillent oralement : les premiers signes sont reconnaissables avant les premiers mots, dans le développement. Utiliser les signes permet aux enfants de mieux s'exprimer et se faire comprendre.

Deux méthodes coexistent principalement en France aujourd'hui : « Sign2me », dans laquelle les signes utilisés sont ceux de la langue des signes, et « Baby signs », où les signes sont inspirés de l'American Sign Language (ASL) en y ajoutant la notion de simplification pour qu'ils soient accessibles aux jeunes enfants.

2. Données sur les interactions d'un enfant sourd avec ses pairs et les adultes qui l'entourent

Différents facteurs (partie 2.1.) sont susceptibles d'influencer les interactions d'un enfant sourd avec son entourage, que ça soit avec ses pairs (2.2.) ou avec les adultes de son entourage (2.3).

2.1. Facteurs influençant les interactions entre un enfant sourd et son entourage

La déficience auditive d'un enfant né de parents entendants peut impacter ses expériences sociales et donc le développement de ses compétences sociales (Brown et al., 2000). L'enfant sourd, né de parents entendants, ne possède pas les mêmes possibilités interactives qu'un enfant normo-entendant, né de parents entendants.

L'âge de l'enfant sourd impacte ses interactions : en effet, plus l'enfant sourd est jeune, plus il passe de temps à jouer seul et donc moins il interagit avec son entourage. Les enfants sourds plus âgés passent plus de temps à interagir (Boyd et al., 2000).

De plus, dans leur étude, Martin et al. (2010), observent que le sexe de l'enfant est prédictif de ses compétences interactionnelles. Les jeunes filles, entendantes et sourdes, entrent plus aisément en interaction que les garçons de même âge.

D'autre part, l'implantation cochléaire, largement pratiquée aujourd'hui pour les enfants sourds, a des effets positifs sur leur perception auditive et leurs capacités langagières, en langue vocale (Geers et al., 2009). C'est d'autant plus le cas que l'implantation est précoce. Dans leur recueil de témoignages de parents d'enfants sourds implantés, Bat-Chava et al. (2013) relèvent toutefois des différences inter-individuelles en ce qui concerne les compétences interactionnelles des enfants. En effet, pour certains, l'implantation a permis d'améliorer les compétences de communication et les relations avec leurs pairs. Pour d'autres, mêmes si les compétences langagières se sont enrichies, les relations avec leurs pairs entendants n'ont pas changé : les enfants sourds implantés manquent toujours de confiance en eux et sont plus timides que leurs pairs entendants.

L'entourage entendant des enfants sourds n'est pas toujours facilitateur : les enfants sourds ne sont pas encouragés par les pairs entendants, leurs tentatives d'entrée en interaction sont moins acceptées (DeLuzio & Girolametto, 2011). En effet, les enfants entendants excluent plus les enfants sourds des interactions : ils leur répondent moins. Au contraire, les enfants sourds répondent deux fois plus aux initiations d'interactions de leurs pairs entendants. Par conséquent, les enfants sourds ont plus de difficulté à entrer en interaction avec un groupe de pairs (DeLuzio & Girolametto, 2011), ils passent donc moins de temps dans les interactions (Bat-Chava et al., 2013). Cependant, certains enfants entendants mettent en place des adaptations quand ils s'adressent aux enfants sourds : ils privilégient la modalité non verbale pour entrer en interaction avec eux (Bat-Chava et al., 2013).

La fréquence d'interaction d'un enfant sourd et celle d'un enfant normo-entendant ne semblent pas significativement différentes (Brown et al., 2000). Mais, les stratégies d'entrée en interaction d'un enfant sourd ne sont pas les mêmes que celles utilisées par ses pairs entendants (Brown et al., 2000). En effet, l'enfant sourd passe plus de temps à attendre en regardant l'interaction. Quand il veut s'intégrer au groupe, ses interventions sont plus souvent sans lien avec l'activité de groupe que celles des enfants entendants.

2.2. L'enfant sourd à la crèche

Un des rôles de la crèche consiste en l'intégration sociale des enfants en situation de handicap (Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 : Art. R. 180-1).

Accueillir un enfant sourd en crèche répond à cette volonté d'inclusion. Cependant, nombreux professionnels manquent de formation en ce qui concerne l'accueil d'enfants en situation de handicap (Koliouli et al., 2020). Le travail en réseau autour d'enfants au développement atypique permet un accompagnement professionnel des personnels de crèche et ainsi, un discours cohérent entre les différents interlocuteurs. L'intervention de professionnels, ayant en prise en charge des enfants en situation de handicap allant en crèche, peut aider à développer des aides à la communication et à enseigner quelques signes (Toffin & Alis-Salamanca, 2014). Les personnels de crèche apprécient l'intervention des professionnels, tels que les orthophonistes, car les conseils donnés lors de ces rencontres sont applicables à d'autres enfants (Koliouli et al., 2020).

Les professionnels, ayant bénéficié de formations spécifiques pour faciliter l'intégration de l'enfant sourd dans la structure, mettent en place des étayages qu'ils apprennent en formation : se placer en face de lui, être à sa hauteur, articuler et parler lentement, utiliser les signes et faire usage de mimiques (Dupont, 2016). Les intervenants multiplient également les supports visuels pour que ceux-ci accompagnent le déroulement des activités tout au long de la journée.

A notre connaissance, à ce jour, il n'existe pas d'étude ayant analysé les interactions d'un enfant sourd en crèche avec les professionnels. Peu d'études sont également disponibles en ce qui concerne les interactions de l'enfant sourd et ses pairs, en crèche. Le témoignage d'une infirmière travaillant en crèche nous informe que pendant des temps de jeu, entre un enfant sourd et ses pairs entendants, ces derniers développent des aides pour que leur camarade sourd puisse participer aux interactions : ils utilisent des signes pour échanger avant même d'utiliser le langage oral (Dupont, 2016).

2.3. Surdité et langage non adressé

A ce jour, seuls les mémoires de Bessaguet et Gorry (2016) et de Lebecque (2019)  tudient l'accès au langage non adressé par l'enfant sourd lors d'interactions polyadiques.

Le premier mémoire s'intéresse spécifiquement à des situations d'interactions lors de repas familiaux. Des familles aux caractéristiques différentes ont participé à cette recherche : une famille normo-entendante ; une famille utilisant la LSF pour s'adresser à l'enfant sourd et communiquant entre eux via l'oral et la LSF ; une famille utilisant le français signé pour s'adresser à leur fille sourde et utilisant l'oral entre eux ; et enfin, une famille sourde signante. Les interactions de ces familles ont des éléments communs. Tous les enfants ont envie de communiquer. Le LAE est adapté aux compétences de chacun. Par contre, le LNA ne permet pas aux enfants d'y accéder : peu de regards leur sont adressés dans ces situations, les enfants sourds ne produisent donc pas de feedback. Les interactions de ces différentes familles diff rent aussi sur certains points. En effet, les enfants sourds regardent plus les interlocuteurs que l'enfant entendant. Les parents d'enfant avec le même statut auditif (entendant ou sourd) incluent davantage leur enfant dans les interactions que les parents d'enfant avec un statut auditif diff rent. Les enfants sourds étudiés dans ce mémoire ont plus de difficulté à établir leur attention sur des objets communs : leur accès au LAE et LNA est limité.

Le deuxième mémoire s'axe sur les situations d'inclusion scolaire. Les deux enfants sourdes étudiées dans le travail de Lebecque (2016) n'accèdent que très peu aux énoncés qui ne leur sont pas adressés : elles ne produisent presque pas de réponse et portent très peu attention à ces derniers. Cela est en partie expliqué par le fait que les pairs entendants s'adaptent peu aux besoins des enfants sourdes.

3. Buts et hypothèses

Notre étude a initialement pour but d'analyser le type d'interactions auxquelles un enfant sourd participe en crèche, aussi bien avec les professionnels qu'avec ses pairs. En effet, nous souhaitons observer s'il interagit avec ses pairs et les professionnels, à l'aide de quelle modalité, et si les interactions auxquelles il participe sont différentes d'interactions entre locuteurs de même statut auditif. Notre analyse a également pour objectif de voir si l'enfant sourd arrive à accéder à des tours de parole qui lui sont adressés et des tours de parole qui ne lui sont pas adressés. Cela nous permettra d'apprécier quelles stratégies les pairs et les professionnels mettent en place pour permettre à l'enfant sourd d'accéder et participer aux différentes situations d'interactions. A la fin de notre étude, une action de prévention des professionnels de crèche pourra être menée, en accord avec les parents et l'orthophoniste de l'enfant, si celui-ci bénéficie d'une prise en charge orthophonique.

Nous pouvons émettre quelques hypothèses. D'après les travaux de Bessaguet et Gorry (2016) et Lebecque (2019), portant sur les échanges polyadiques d'enfants sourds plus âgés, nous supposons que l'enfant sourd ne montre pas de signes d'accès (verbaux ou non verbaux) au langage qui ne lui est pas adressé. Nous imaginons aussi que les professionnels de crèche ne s'adressent pas de la même façon aux enfants entendants et à l'enfant sourd, en diminuant leur utilisation du verbal et en augmentant leur quantité de gestes, ou de supports visuels, quand ils s'adressent à l'enfant sourd. De surcroît, nous supposons que les relations entre pairs ne sont pas les mêmes suivant le statut auditif des enfants. En effet, d'après DeLuzio et Girolametto (2011), les enfants de même statut auditif interagissent plus entre eux ; les enfants entendants sont cependant capables de s'adapter à un pair sourd en ponctuant leurs tours de parole de gestes. La participation aux échanges de l'enfant sourd dépend donc des aides mises en place par les enfants et les professionnels.

Le contexte sanitaire n'a pas permis la réalisation de notre étude selon les paramètres énoncés ci-dessus. En effet, le recrutement de l'enfant sourd a été empêché par les différents confinements. Nous étudions donc des enregistrements d'enfants tout-venant en crèche. Le choix d'un enfant cible permet d'analyser ses interactions mais aussi son accès au LAE et au LNAE.

Méthode

En raison de la situation sanitaire liée au Covid 19, le calendrier prévisionnel du mémoire a été modifié. Adapter notre étude a été nécessaire. Nous présentons d'abord la méthodologie prévue initialement puis la méthodologie mise en place.

1. Population

Il était prévu de recruter un enfant sourd via une association de parents d'enfants sourds ou via une orthophoniste courant mai 2020. Le premier confinement a empêché ce recrutement. Par la suite, en septembre 2020, nous avons trouvé un enfant sourd qui allait en crèche. Conformément aux règles éthiques de la recherche, nous avons préalablement rédigé les lettres d'information (Annexe 1) et formulaires de consentement (Annexe 2) liés aux enregistrements vidéos, destinés aux parents de tous les enfants ainsi qu'aux professionnels de crèche. Nous n'avons pas pu aller au bout de notre démarche à cause du deuxième confinement.

Finalement, nous utilisons des enregistrements vidéos d'enfants tout-venant en crèche, issus du projet RaProChe (Masson, 2021). Le projet RaProChe est un projet de recherche collaboratif, d'action et de formation, entre chercheurs spécialistes du langage et professionnels de structure de petite enfance. Ce projet a pour objectif de développer l'expertise des professionnels de crèche en matière de développement du langage en analysant leurs pratiques langagières et celles des enfants. Étudier ces enregistrements apparaît finalement comme un préalable à l'étude prévue au départ. Effectivement, cela nous donne des repères sur les interactions en crèche d'un enfant sans déficience auditive. Il pourrait être intéressant, ensuite, de comparer les résultats de cette étude avec ceux d'une étude incluant un enfant sourd afin d'analyser les caractéristiques communes des interactions et celles qui diffèrent.

Plusieurs enfants apparaissent dans les enregistrements vidéos. Nous n'avons malheureusement pas d'informations administratives sur ces enfants étant donné que nous ne les avons pas recrutés nous-mêmes. Naïm est le seul enfant commun aux trois séquences sélectionnées : nous l'avons donc choisi comme enfant cible.

2. Matériel

Afin d'analyser les enregistrements vidéos, nous utilisons le logiciel ELAN (EUDICO Linguistic Anotator). Ce logiciel permet d'annoter des vidéos ; il est spécifique au travail autour du langage oral, des gestes et de l'analyse visuelle. Bessaguet et Gorry (2016), et Lebecque (2019) ont utilisé ce même logiciel dans leurs travaux. ELAN permet d'obtenir des analyses quantitatives mais aussi qualitatives des interactions. De plus, nous utilisons le logiciel CLAN (Computerized Language Analysis) pour transcrire les interactions des différentes séquences (Annexes 3, 4 et 5).

Une seule caméra filme les différents temps, ce qui ne permet pas d'avoir accès à toutes les informations verbales (difficulté ponctuelle à déterminer le locuteur) mais aussi non verbales (notamment au niveau des regards).

3. Procédure

L'utilisation de l'enregistrement vidéo paraît indispensable lorsqu'une étude traite la multimodalité du langage (da Silva Genest & Masson, 2017). Les données analysées pour ce travail ont donc pris la forme de vidéos. Les trois enregistrements correspondent à un temps de repas, un temps de jeu semi-dirigé, à savoir la pâte à modeler, et un temps de lecture d'albums. Ils sont animés par des professionnelles différentes.

Pour analyser les séquences, nous utilisons un *template* permettant de répondre à nos questions (Annexe 6).

Le logiciel ELAN permet l'étude d'une situation d'interaction, du point de vue verbal mais aussi non verbal. Chaque locuteur possède une ligne principale dédiée dans le *template* : c'est la ligne « acteur » ou « acteur parent ». De cette ligne principale découlent d'autres analyses que l'on hiérarchise à cet « acteur parent » : ceux sont les « acteurs enfants ».

Quelles interactions ont lieu en crèche ? Quelles formes prennent-elles ?

Pour répondre à cette question, il faut d'abord avoir une vue d'ensemble sur le nombre de tours de parole des différents locuteurs. Cette information est visible sur la ligne principale de chaque acteur.

Pour chaque tour de parole, l'acteur enfant « L » (pour *langue*) détermine sa modalité. Nous définissons le vocabulaire contrôlé suivant :

- Modalité vocale : inclut toutes les verbalisations et les vocalisations
- Modalité gestuelle : inclut toutes les productions non vocales à visée communicative (pointage, gestes de monstration, gestes de oui et non avec la tête, apostrophe physique d'un autre locuteur)
- Multimodalité du langage : associe productions vocales et productions gestuelles, à visée communicative.

Par ailleurs, l'acteur enfant « int » (pour *interlocuteur*) renseigne sur la personne à qui s'adresse le locuteur.

Nous analysons d'abord les tours de parole de l'adulte puis ceux des enfants au regard des points précédents.

L'enfant cible prête-t-il attention aux tours de parole que lui adresse l'adulte ? Et à ceux que l'adulte ne lui adresse pas ?

Le LAE se définit par les productions de l'adulte qui s'adressent à l'enfant cible. Nous déterminons le nombre de tours de parole de l'adulte adressés à l'enfant cible et regardons leur modalité. De plus, nous analysons si les tours de parole sont produits en situation dyadique ou polyadique. Grâce à l'acteur enfant « regenf » (pour *regard de l'enfant*), nous relevons le nombre de fois où l'enfant regarde l'adulte qui s'adresse à lui. Cela correspond à l'accès visuel au LAE. Enfin, les reprises vocales par l'enfant de ce que dit l'adulte, font partie de nos analyses qualitatives d'accès au LAE.

Le LNAE représente les tours de parole qui ne sont pas adressés à l'enfant cible : il inclut donc les tours de parole adressés aux autres enfants en situation dyadique et polyadique. Pour savoir combien de tours de parole compte le LNAE, nous générons un acteur « ADU1-interc » : il s'agit d'une copie de l'acteur enfant « ADU1-inter » sans les tours de parole adressés à l'enfant cible. Cet acteur permet de ne compter que les tours de parole non adressés à l'enfant cible. Ainsi, en croisant nos analyses, nous obtenons le nombre de tours de parole non adressés à l'enfant cible qu'il regarde. En outre, l'acteur enfant « repLNAE » (pour *reprise du LNAE*) permet de comptabiliser les répétitions de tours de parole de l'adulte non adressés et de les analyser comme marqueurs d'accès au LNAE.

De surcroît, nous étudions le thème des tours de parole adressés (noté « Th » sur le *template*). Nous codons le thème de l'enregistrement (« REP » pour l'enregistrement du *repas*, « ACT » pour le *jeu semi-dirigé* et « LECT » pour la *lecture d'albums*) et nous ajoutons aussi l'option « AUTRE », pour coder les tours de parole portant sur un autre thème. Ainsi, nous pouvons analyser la corrélation qui existe entre le thème et l'accès visuel aux interactions.

De plus, des informations supplémentaires renseignent sur l'accès aux interactions. L'étude du comportement de l'enfant en lien avec ce que dit l'adulte fait partie de nos analyses qualitatives.

Enfin, l'analyse d'autres enfants présents dans les séquences complète les résultats obtenus avec l'enfant cible.

Analyses

Naïm est le seul enfant présent dans les trois séquences vidéos. Il représente donc l'enfant contrôlé en regard duquel un enfant sourd allant en crèche pourrait être comparé.

1. Quelles interactions ont lieu en crèche ? Quelles formes prennent-elles ?

Les trois temps filmés en crèche durent respectivement vingt-quatre minutes pour le repas, dix minutes pour l'activité à table et sept minutes pour la lecture d'albums. Trois professionnelles différentes les animent.

1.1. Repas

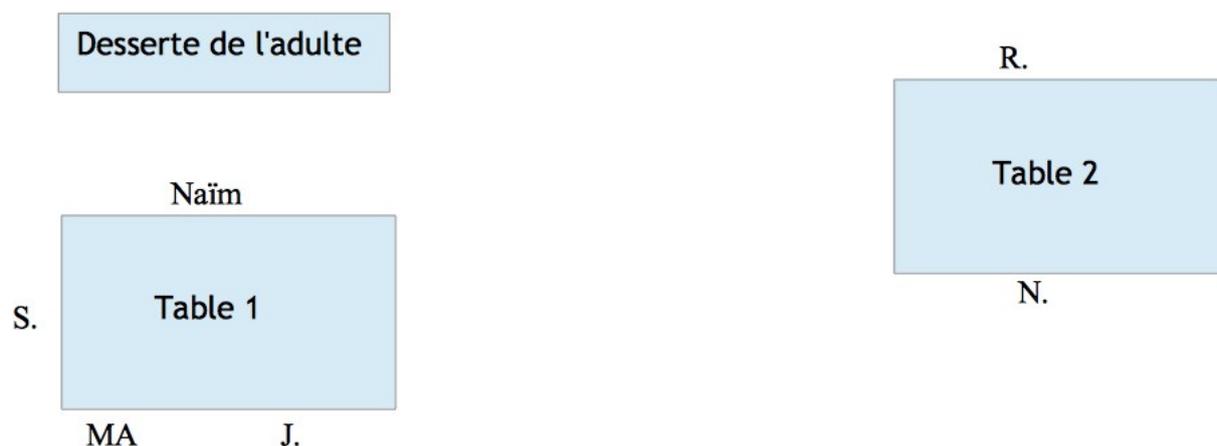


Figure 1. Schématisation de l'organisation spatiale du temps de repas.

Une adulte participe au temps de repas ainsi que six enfants. Une autre professionnelle intervient très peu ; ses productions ne sont pas analysées.

Les enfants S., MA, Naïm et J. sont assis à la même table (table 1). R. et N. sont assises à une autre table (table 2), plus éloignée de la desserte où l'adulte récupère les différents éléments du repas (Figure 1). L'enfant J. n'est pas présente au début du repas, elle arrive après deux minutes d'enregistrement. De plus, à la fin de la séquence, les enfants quittent peu à peu les tables ; Naïm est le premier enfant à partir, au bout de dix-neuf minutes d'enregistrement. Cette information est prise en compte pour les analyses suivantes.

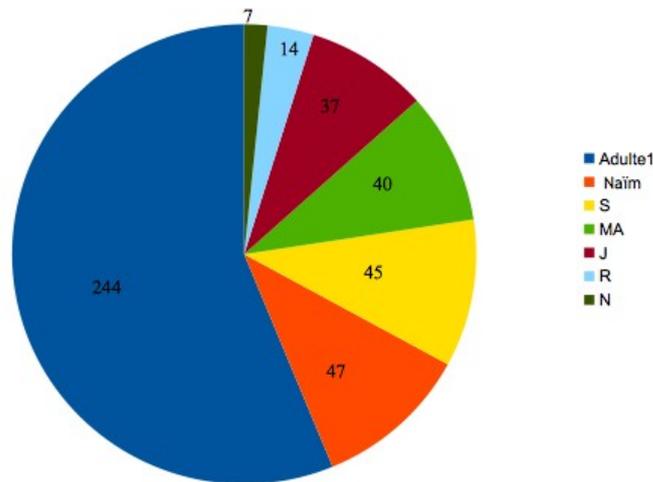


Figure 2. Nombre de tours de parole en fonction des locuteurs du repas.

1.1.1. L'adulte en interaction

Pendant le repas, les locuteurs produisent un total de 434 tours de parole. L'adulte est le locuteur le plus actif. En effet, ses tours de parole représentent 56,2% (N = 244) des tours de parole de la séquence.

La majorité des tours de parole de l'adulte sont vocaux (95,1%, N = 232). Ses autres tours de parole sont produits à l'aide de la multimodalité du langage (4,9%, N = 12).

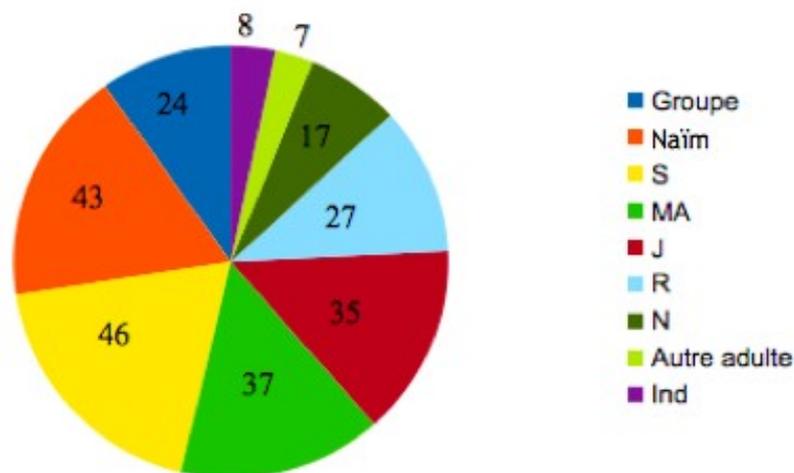


Figure 3. Nombre de tours de parole de l'adulte adressés à ses différents interlocuteurs, pendant le repas.

La Figure 3 renseigne les différents interlocuteurs de l'adulte pendant le repas. A sept reprises elle s'adresse à un autre adulte. D'autre part, pour huit tours de parole qu'elle produit, il est difficile de déterminer l'interlocuteur : cela correspond au locuteur noté « Ind » dans la Figure 3. Ces deux cas de figure représentent 6,2% des tours de parole de l'adulte. Nous les écartons pour la suite des analyses car nous nous intéressons principalement aux interactions entre l'adulte et les enfants.

L'adulte échange avec tous les enfants de manière polyadique mais aussi dyadique (Figure 3). Vingt-quatre tours de parole, soit 9,8%, sont produits en situation polyadique et 205 autres tours de parole de l'adulte, soit 84%, sont émis en situation dyadique. L'adulte s'adresse donc principalement aux enfants en situation dyadique. La professionnelle s'adresse moins aux enfants de la table 2 (R. et N.). Concernant la modalité des tours de parole de l'adulte, ceux associant modalité vocale et gestes sont répartis de la même façon entre tous les enfants et les groupes d'enfants.

1.1.2. Les enfants en interaction, focus sur Naïm

Comme le montre la Figure 2, les enfants produisent 190 tours de parole. Cela correspond à 43,8% des tours de parole du repas. Les enfants de la table 1 (Naïm, S., MA et J.) produisent plus de tours de parole (42,3 tours de parole par enfant en moyenne) que les enfants de la table 2 (R. et N.), qui produisent 17,5 tours de parole par enfant en moyenne. Comme vu précédemment, c'est également aux enfants assis à la table 1 que l'adulte s'adresse le plus. La place de la desserte de l'adulte près de la table 1 influence la répartition des échanges (Figure 1) : cette organisation est plus propice aux échanges entre la professionnelle et les enfants assis à cette table.

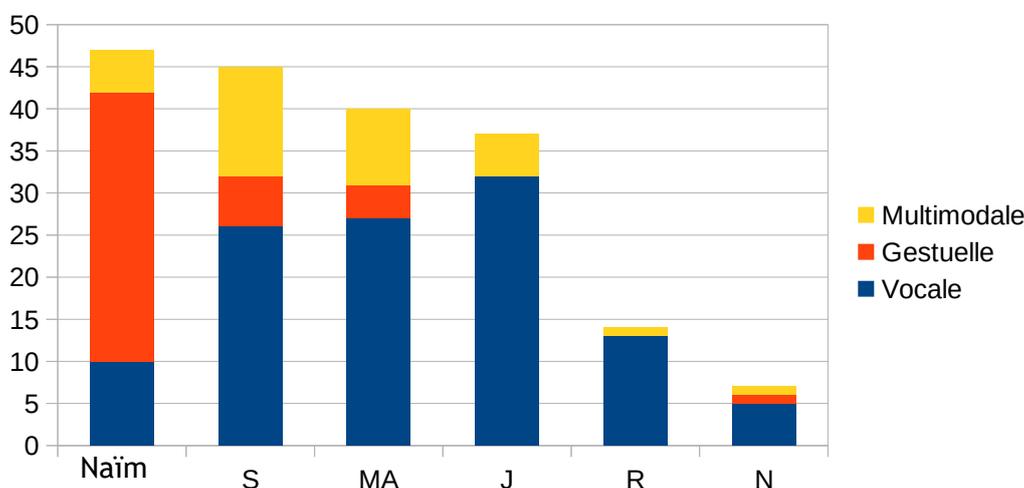


Figure 4. Modalité des tours de parole des enfants pendant le repas.

Comme le montre la Figure 4, Naïm privilégie la modalité gestuelle seule pour s'exprimer (68% de ses productions). Ce n'est pas le cas des autres enfants qui s'expriment peu ou pas par des gestes seuls. En effet, ils privilégient la modalité vocale (67,3% de leurs productions en moyenne) ou associent la modalité vocale et gestuelle (28,2% de leurs productions en moyenne). La modalité de leurs tours de parole est donc comparable avec celle de l'adulte, sauf pour Naïm : ils privilégient tous la modalité vocale.

Naïm, comme les autres enfants, interagit la plupart du temps avec l'adulte. Le nombre de tours de parole de chaque enfant est corrélé au nombre de tours de parole produits par l'adulte adressés à chacun. En effet, R. et N. s'expriment moins que les autres enfants ; l'adulte s'adresse moins à ces enfants. Naïm adresse 42 tours de parole à l'adulte, ce qui correspond à 89,4% du nombre total de ses tours de parole. La professionnelle adresse également 42 tours de parole à Naïm : vingt-neuf d'entre eux se succèdent et sont, pour la plupart, initiés par l'enfant cible. Naïm s'adresse aussi de manière dyadique à S. (deux tours de parole) et à J. (un tour de parole). Pour deux tours de parole, l'interlocuteur de Naïm n'a pas pu être clairement identifié. Dans ses interactions avec les autres, Naïm privilégie l'utilisation de la modalité gestuelle pour s'exprimer. Il n'utilise la modalité vocale qu'avec l'adulte.

1.2. Jeu semi-dirigé : pâte à modeler

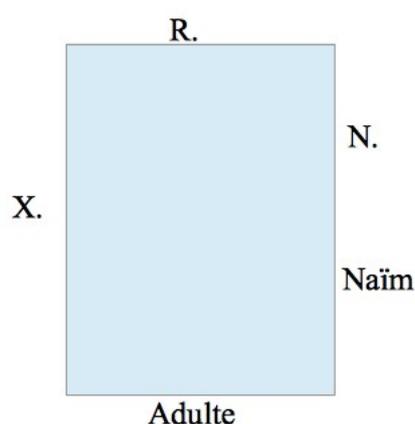


Figure 5. Schématisation de l'organisation spatiale du jeu semi-dirigé.

Une professionnelle anime le jeu semi-dirigé. Quatre enfants sont présents durant cette séquence. Ils sont tous assis autour d'une même table (Figure 5).

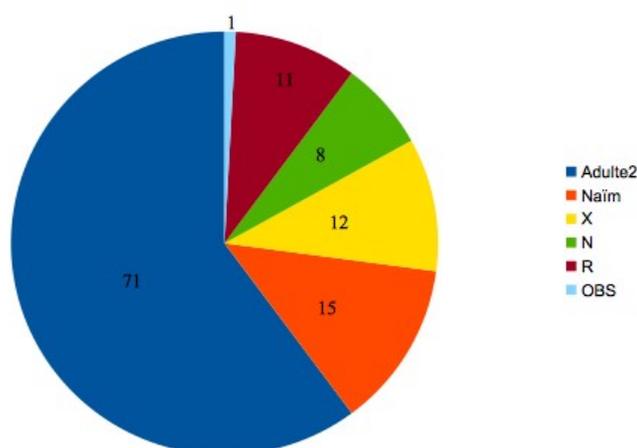


Figure 6. Nombre de tours de parole en fonction des locuteurs de l'activité à table.

1.2.1. L'adulte en interaction

Pendant le jeu semi-dirigé, les différents locuteurs produisent 118 tours de parole en tout. Comme pendant le repas, l'adulte est le principal locuteur. Il produit 71 tours de parole qui représentent 60,2% des tours de parole de la séquence. La majorité des tours de parole de l'adulte sont vocaux (N = 58, 81,7%) ; ses autres tours de parole associent modalité vocale et modalité gestuelle (N = 13, 18,3%).

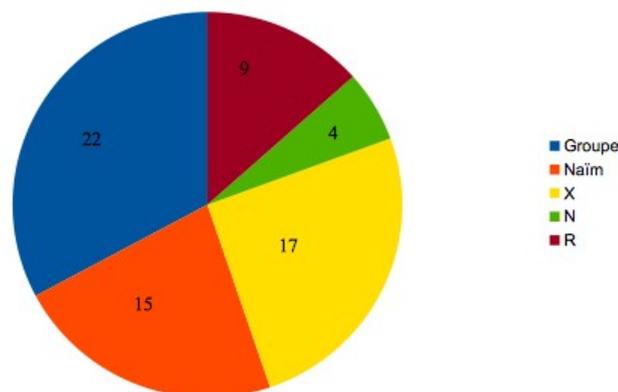


Figure 7. Nombre de tours de parole de l'adulte adressés à ses différents interlocuteurs, pendant le jeu semi-dirigé.

Comme le montre la Figure 7, l'adulte échange avec tous les enfants de manière polyadique mais aussi dyadique. 31% de ses tours de parole sont adressés au groupe d'enfant (N = 22). C'est presque trois fois plus élevé que pendant le repas. Ses tours de parole produits en situation dyadique représentent 69% (N = 49) du total de ses productions. L'adulte s'adresse donc principalement aux enfants en situation dyadique. L'adulte s'adresse peu à N.. Comme pour le repas, les tours de parole multimodaux de l'adulte sont répartis de la même façon entre tous les enfants et le groupe d'enfant.

1.2.2. Les enfant en interaction, focus sur Naïm

Comme le montre la Figure 6, les enfants produisent 46 tours de parole pendant le jeu semi-dirigé. Ils représentent 39% des tours de parole de l'activité. Ils en produisent en moyenne 11,5 chacun. Naïm et X. sont situés de part et d'autre de l'adulte (Figure 5) ; ceux sont eux qui produisent le plus de tours de parole (Figure 6). C'est également à eux que l'adulte s'adresse le plus (Figure 7).

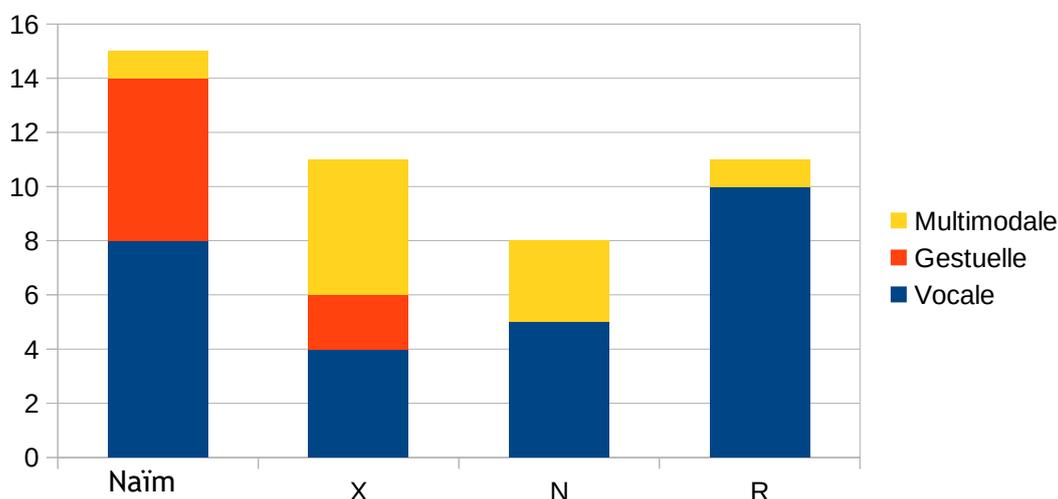


Figure 8. Modalité des tours de parole des enfants pendant le jeu semi-dirigé.

Comme le montre la Figure 8, trois enfants (Naïm, N. et R.) privilégient la modalité vocale pour leurs tours de parole. Cela représente respectivement 53,3%, 62,5% et 91% de leurs tours de parole. X. utilise plus la multimodalité du langage pour s'exprimer (42% de ses tours de parole). En outre, les tours de parole produits gestuellement gardent une place importante pour Naïm puisqu'ils représentent 40% de ses tours de parole.

Naïm, comme les autres enfants excepté N., adresse la plupart de ses tours de parole à l'adulte (neuf tours de parole, soit 60%). Il s'adresse d'autre part à deux reprises à X. et à trois reprises à N. ; pour un de ses tours de parole il n'a pas été possible de déterminer à qui il s'adressait. N. est le seul enfant qui n'adresse qu'un tour de parole à l'adulte et qui privilégie d'échanger avec ses camarades. D'un point de vue qualitatif ses compétences langagières paraissent moins développées que celles de ses pairs. En effet, elles s'apparentent plus à des vocalises qu'à des mots. Comme vu précédemment, N. est aussi l'enfant à qui l'adulte s'adresse le moins. En outre, la place qu'il occupe (Figure 5) entrave peut-être sa participation aux échanges : il est placé dans un angle de la table.

1.3. Lecture d'albums

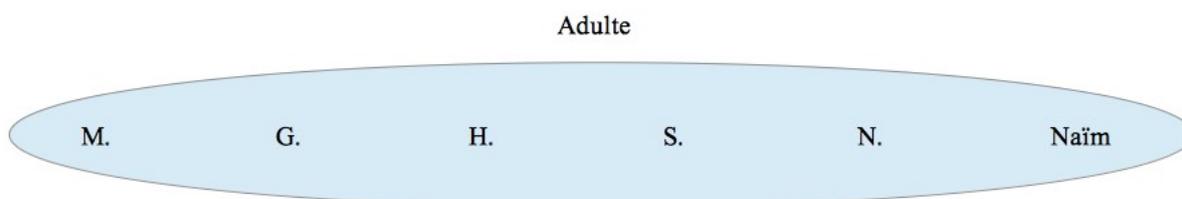


Figure 9. Schématisation de l'organisation spatiale de la lecture d'albums.

Dans cette troisième séquence vidéo, une professionnelle est installée face à six enfants. Ils sont alignés, comme le montre la Figure 9.

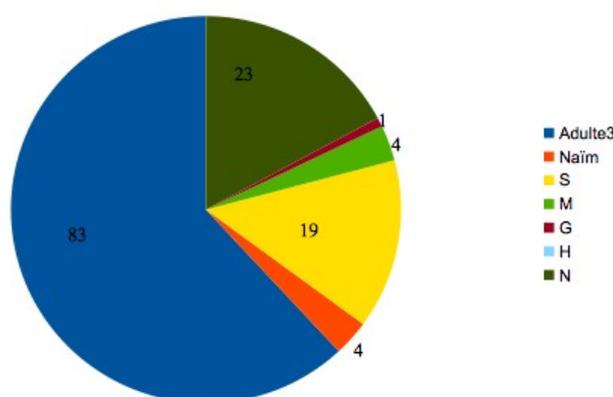


Figure 10. Nombre de tours de parole des différents locuteurs pendant la lecture d'albums.

1.3.1. L'adulte en interaction

Lors de la lecture d'albums, les locuteurs produisent 134 tours de parole. Comme pendant le repas et le jeu semi dirigé, l'adulte est le locuteur le plus actif (Figure 10). Ses 83 tours de parole représentent 61,9% du nombre total de tours de parole produits pendant ce temps.

La majorité des tours de parole de l'adulte sont produits en modalité vocale (74, soit 89,2%). Ses neuf autres tours de parole associent gestes et modalité vocale ; ils représentent 10,8% de ses tours de parole.

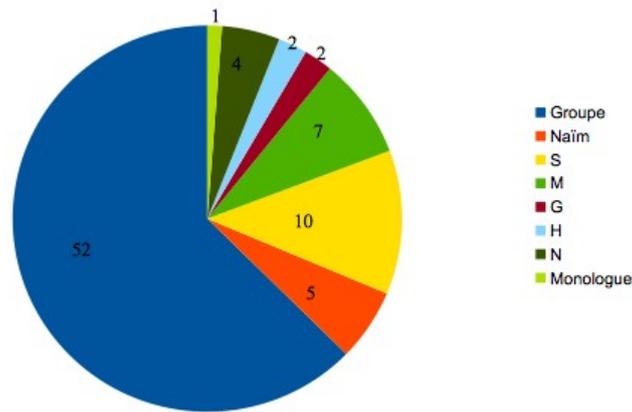


Figure 11. Nombre de tours de parole de l'adulte adressés à ses différents interlocuteurs, pendant la lecture d'albums.

Comme le montre la Figure 11, dans cette séquence, l'adulte privilégie d'adresser ses tours de parole au groupe d'enfant (N = 61, 61,4%). Cette situation est donc différente des deux autres séquences dans lesquelles les adultes s'adressent plus souvent aux enfants en situation dyadique. La professionnelle s'adresse également à tous les enfants en situation dyadique, mais dans une moindre mesure. En effet, on compte 22 tours de parole produits en situation dyadique. Ils représentent 38,6% des tours de parole de la professionnelle. Ils ne sont pas répartis équitablement entre chaque enfant. Effectivement, l'adulte adresse dix tours de parole à S. : S. est également l'enfant qui parle le plus. Seuls deux tours de parole de l'adulte sont adressés à H. et G.. Ces analyses sont à mettre en lien avec le fait que H. ne produit aucun tour de parole et que G. en produit seulement un (Figure 10).

Pour ce qui est de la modalité des tours de parole de l'adulte, la modalité vocale est plus utilisée en situation dyadique ; en effet, presque tous les tours de parole associant productions vocales et gestes sont destinés au groupe.

1.3.2. Les enfants en interaction, focus sur Naïm

Comme le montre la Figure 10, les enfants produisent vingt-trois tours de parole. Ils représentent 38,1% des tours de parole du temps de lecture d'albums. En moyenne, les enfants produisent 8,5 tours de parole. Cependant, H. ne produit aucun tour de parole. De plus, S. et N. produisent plus de tours de parole que les autres enfants. En effet, ils en produisent en moyenne, à eux deux, vingt-et-un, alors que Naïm, M. et G. n'en produisent en moyenne que trois.

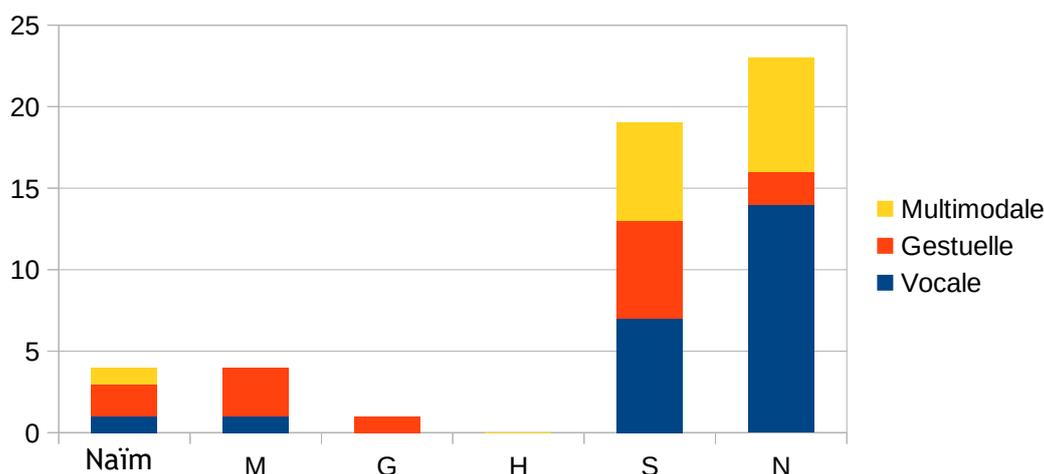


Figure 12. Modalité des tours de parole des enfants pendant la lecture d'albums.

Comme vu précédemment, S. et N. sont les enfants qui produisent le plus de tours de parole. N. privilégie la modalité vocale et S. s'exprime plus avec des gestes couplés parfois avec des productions vocales (Figure 12). Leurs tours de parole vocaux correspondent respectivement à 36,8% pour S. et 60,9% pour N., du total de leurs tours de parole. Dans cette séquence vidéo, les gestes sont plus investis par tous les enfants. En effet, ils représentent la totalité des tours de parole de G. et 75% des tours de parole de M.. Naïm produit la moitié de ses tours de parole gestuellement. Il en produit un en modalité vocale et associe geste et parole pour un autre.

L'investissement des gestes de la part de tous les enfants doit être mis en lien avec la lecture de l'adulte. A plusieurs reprises, la professionnelle incite les enfants à produire une réponse non verbale.

2. Naïm prête-t-il attention aux tours de parole qui lui sont adressés ? Et à ceux qui ne lui sont pas adressés ?

2.1. Accès au LAE

2.1.1. Repas

Pendant le repas, l'adulte adresse 64 tours de parole à Naïm. Sur ces tours de parole, 65,6% (N = 42) lui sont adressés en situation dyadique. En situation dyadique, Naïm regarde l'adulte 31% du temps où il s'adresse à lui. La majorité de ces tours de parole sont vocaux. En situation polyadique, l'adulte adresse à Naïm vingt-deux tours de parole (cela représente 34,4% des tours de parole adressés à l'enfant cible). En situation polyadique, Naïm regarde l'adulte 39% du temps. La majorité de ces tours de parole sont vocaux. Afin de savoir si les résultats obtenus avec Naïm sont représentatifs, nous les comparons avec ceux obtenus par deux enfants assis à la même table que lui. L'enfant S., comme Naïm, regarde plus l'adulte qui s'adresse à lui en situation polyadique (47,8%) que quand l'adulte s'adresse à lui en situation dyadique (37%). Par ailleurs, MA obtient des résultats inverses.

D'autre part, 62 des tours de parole adressés à Naïm ont pour thème le repas et deux ont trait à autre chose. Quand l'adulte parle du repas à Naïm, l'enfant cible accède visuellement à 38,7% des

tours de parole qui lui sont adressés (N = 24). Quand l'adulte lui parle d'autre chose, Naïm regarde un tour de parole sur les deux.

A quatre reprises en situation d'échange dyadique avec l'adulte, MA reprend des mots qui lui sont adressés. Les autres enfants reprennent moins les productions de l'adulte qui leur sont adressées, voire pas du tout : S. reprend deux fois des mots qui lui étaient adressés et Naïm n'en reprend jamais.

De plus, Naïm montre à plusieurs reprises, par son comportement, qu'il accède à ce que lui dit l'adulte. La Figure 13 est un extrait d'ELAN qui illustre cela. L'adulte demande à Naïm d'aller donner quelque chose à la table 2 ; Naïm réalise l'action qui lui a été demandée, alors qu'il ne regarde pas l'adulte. De plus, si l'adulte demande au groupe d'enfants qui souhaite avoir de l'eau, Naïm est capable de tendre son verre pour en demander.

ADU1 [244]	ADU1 parle à E3		ADU1 parle
-ADU1-inter [244]	E3		E3
-ADU1-L [244]	FRvoc		FRvoc+gestes
-ADU1-regenf [243]	NON		E1+E2+E3
E3 [47]			
-E3-inter [47]			
-E3-L [47]			
-E3-Th [47]			
-E3-regenf [47]			

L'adulte fait des demandes à Naïm (E3) auxquelles il ne répond pas, ni vocalement, ni gestuellement, mais son comportement signale son accès : il se lève et fait ce que l'adulte lui a demandé

Figure 13. Extrait du template « repas » : tours de parole de l'adulte adressés à Naïm avec réponse comportementale de sa part.

2.1.2. Jeu semi-dirigé

Pendant le jeu semi-dirigé, Naïm accède visuellement à 93,3% (N = 15) des tours de parole que lui adresse l'adulte en situation dyadique. De plus, il regarde 54,4% (N = 12) des fois où l'adulte s'adresse à lui en situation polyadique. Tous les tours de parole adressés auxquels il accède visuellement sont vocaux. Dans cette séquence, Naïm regarde plus l'adulte qui s'adresse à lui en situation dyadique qu'en situation polyadique. Ce n'est pas le cas de tous les enfants. L'enfant X. regarde autant, voire plus, l'adulte qui s'adresse à un groupe l'incluant.

Par ailleurs, lorsque l'adulte s'adresse à Naïm, 28 de ses tours de parole portent sur le jeu dirigé et neuf ne sont pas en lien avec l'activité. Naïm accède visuellement à 60,7% des tours de parole qui lui sont adressés (N = 17) et qui ont pour thème la pâte à modeler. De plus, il accède visuellement à tous les tours de parole qui lui sont adressés et qui n'ont pas pour thème le jeu en cours.

Naïm et les autres enfants reprennent vocalement des productions de l'adulte.

D'autre part, comme pendant le repas, le comportement de Naïm signe son accès au LAE. En effet, lorsque l'adulte lui fait une demande, Naïm y accède et fait ce que l'adulte attend.

2.1.3. Lecture d'albums

Pendant la lecture d'albums, 56 tours de parole de l'adulte sont adressés à Naïm. Il accède visuellement à 94,6% de ces tours de parole (N = 53). Il regarde tout le temps l'adulte qui s'adresse à lui en situation dyadique ; les trois tours de parole auxquels il n'accède pas visuellement ont lieu en situation polyadique. L'enfant S. regarde également l'adulte qui s'adresse à lui en situation

dyadique. A la différence de Naïm, il regarde aussi presque tout le temps l'adulte qui s'adresse à lui en situation polyadique (86,5%).

D'autre part, 50 des tours de parole de l'adulte adressés à Naïm ont pour thème la lecture d'albums et six portent sur un autre thème. Quand l'adulte s'adresse à Naïm et parle des albums, Naïm accède visuellement à 96% des tours de parole (N = 48). Naïm regarde aussi la professionnelle quand elle parle d'autre chose que les albums.

Par ailleurs, dans cette séquence, Naïm ne reprend pas des productions de l'adulte. Seulement les enfants S. et N. le font.

Parfois Naïm n'accède pas immédiatement au LAE. En effet, au début de la séquence, lorsque l'adulte formule des demandes aux enfants, Naïm regarde d'abord ce que font ses camarades avant de réaliser par lui-même. Mais certaines de ses actions signalent quand même son accès au LAE. Lorsque plus tard dans la séquence l'adulte reformule des demandes aux enfants, Naïm répond par des gestes, sans avoir besoin de regarder ses pairs. D'autre part, lorsque l'adulte termine le premier livre, Naïm anticipe et pense que la séance prend fin ; il se lève. L'adulte annonce que l'activité n'est pas finie ; Naïm accède aux tours de paroles qui lui sont adressés et retourne s'asseoir.

2.2. Accès au LNAE

2.2.1. Repas

Pendant le repas, le langage non adressé à Naïm représente 64,4% des tours de parole de l'adulte (N = 157). Sur ces tours de parole, 41 ont lieu en fin de repas quand Naïm a déjà quitté la table ; on peut les soustraire. Le langage non adressé à Naïm compte finalement 116 tours de parole. Naïm regarde 47,5% (N = 55) du temps l'adulte qui ne s'adresse pas à lui. Naïm accède donc visuellement à la moitié des tours de parole qui ne lui sont pas adressés. Ces tours de parole sont la plupart émis en modalité vocale seule. Pour comparaison, l'enfant MA regarde 37,3% du temps l'adulte qui ne s'adresse pas à lui. L'enfant S. accède visuellement à 26,9% des tours de parole qui ne lui sont pas adressés. Tous deux regardent moins que Naïm les tours de parole non adressés ; pour S. la différence est plus marquée car c'est presque moitié moins par rapport à Naïm.

Sur les 117 tours de parole qui ne sont pas adressés à Naïm, 109 tours de parole ont pour thème le repas et huit ne portent pas sur le repas. Naïm regarde 51,4% des tours de parole non adressés portant sur le repas. Il ne regarde pas les tours de parole non adressés ne portant pas sur le repas.

De plus, les enfants assis à la table 1, reprennent tous au moins une fois des productions de l'adulte destinées à un autre enfant. Ce phénomène n'est pas présent chez les enfants de la table 2. Naïm reprend une partie d'un tour de parole vocal qui ne lui est pas adressé avec cette même modalité. Il regarde également le locuteur à ce moment-là.

D'autre part, le comportement de Naïm signale son accès au LNAE. En effet, lorsque l'adulte demande à S. s'il peut débarrasser son plateau, Naïm tend son plateau afin d'être débarrassé à son tour. A un autre moment, l'adulte demande à un enfant s'il veut de l'orange ; Naïm accède à ce tour de parole et présente son assiette à l'adulte pour en réclamer.

2.2.2. Jeu semi-dirigé

Pendant le jeu semi-dirigé, 31 tours de parole de l'adulte ne sont pas adressés à Naïm. Cela représente 43,7% du nombre total de tours de parole de l'adulte. Sur ces 31 tours de parole qui ne lui sont pas adressés, Naïm en regarde 13, soit 41,9%. Ils sont presque tous produits en modalité vocale

seule. Pour comparaison, l'enfant X. regarde plus que Naïm les tours de parole qui ne lui sont pas adressés (65,5%) ; un quart des tours de parole de l'adulte non adressés à X. sont multimodaux. Associer gestes et productions vocales permet peut-être de mieux accéder au LNAE à X..

28 tours de parole non adressés à Naïm portent sur le jeu semi-dirigé et trois n'ont pas de rapport avec l'activité en cours. Naïm regarde 42,9% (N = 12) du temps l'adulte qui ne s'adresse pas à lui, qui parle l'activité en cours. Naïm regarde à seule reprise l'adulte ne s'adressant pas à lui et parlant d'autre chose que du jeu semi-dirigé.

Comme pendant le repas, Naïm est également attentif à ce que l'adulte dit aux autres enfants, même s'il ne regarde pas l'interaction : quand l'adulte explique à un enfant ce qu'il peut faire avec la pâte à modeler, Naïm l'écoute et fait pareil.

2.2.3. Lecture d'albums

Pendant la lecture d'albums, le langage non adressé à Naïm compte 27 tours de parole. Naïm accède visuellement à 17 tours de parole (63%). En comparaison, l'enfant S. regarde un peu plus les tours de parole qui ne lui sont pas adressés que Naïm (71,4%).

D'autre part, en ce qui concerne les thèmes abordés dans le langage non adressé à l'enfant cible, dix-huit tours de parole de l'adulte sont en lien avec la lecture d'albums et neuf ne sont pas en lien avec l'activité en cours. Naïm accède visuellement à 88,9% des tours de parole non adressés portant sur les albums (N = 16) et 77,8% des tours de parole non adressés portant sur un autre thème (N = 7).

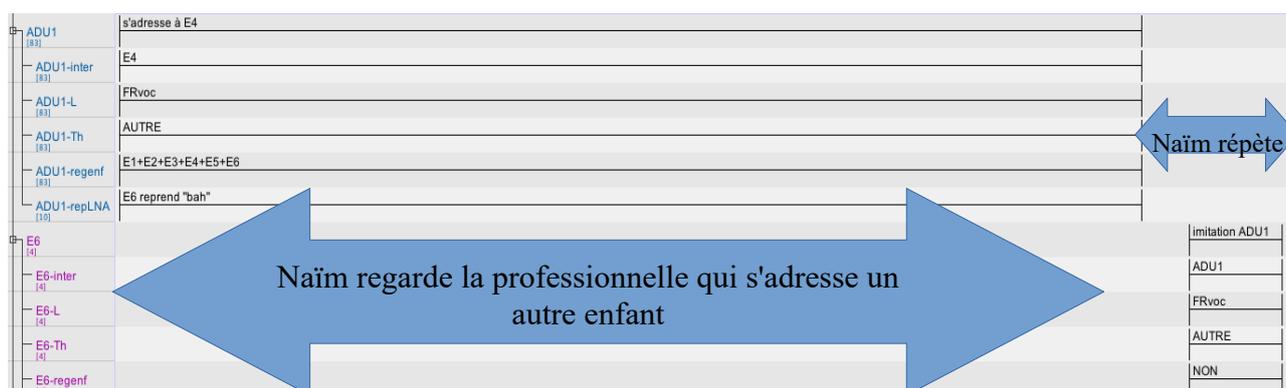


Figure 14. Extrait du template « lecture d'albums » : la professionnelle s'adresse à un enfant et Naïm reprend une partie de sa production.

Comme le montre la Figure 11, l'accès au LNAE par Naïm peut également être noté par sa répétition d'un tour de parole de l'adulte qui ne lui est pas adressé. Les enfants S. et N. répètent également des productions de l'adulte qui ne leur étaient pas adressées.

Discussion

1. Synthèse des résultats et lien avec la littérature

1.1. Quelles interactions ont lieu en crèche ? Quelles formes prennent-elles ?

Dans les trois enregistrements, de nombreux tours de parole sont produits. Les professionnelles sont toujours les locuteurs les plus actifs. C'est ce qui est aussi retrouvé dans la littérature. En effet, à l'école (Lebecque, 2019), comme à la crèche (Canut et al., 2018), le principal locuteur est l'adulte. Les professionnelles privilégient la modalité vocale et l'associent parfois à des gestes.

L'enfant cible de notre étude privilégie la modalité gestuelle pour s'exprimer même s'il utilise également la modalité vocale. Il mobilise très peu les deux modalités simultanément. Ses pairs privilégient la modalité vocale et l'associent parfois à des gestes pour s'exprimer. La modalité gestuelle seule est peu utilisée par les autres enfants. Elle est surtout investie pendant la lecture d'albums. Les enfants s'adressent préférentiellement à l'adulte ; ils échangent peu entre eux. Dans notre étude, la modalité des tours de parole des professionnelles n'est pas corrélée à celles qu'utilisent les enfants : elles n'utilisent pas plus de gestes avec l'enfant cible qu'avec les autres. Nous avons supposé que les professionnels de la petite enfance adaptent la modalité de leurs tours de parole en fonction du statut auditif de l'enfant à qui ils s'adressent et donc utilisent plus de gestes avec un enfant sourd. C'est ce qui a été observé par Lapalus (2021). En effet, les deux enfants sourdes qu'elle a analysées, s'expriment moins que leurs pairs entendants et à l'aide de modalités différentes : elles privilégient la modalité gestuelle alors que cette dernière est quasiment absente chez les pairs entendants et l'enseignant. L'enseignant utilise plus la multimodalité du langage ou les gestes seuls lorsque l'enfant sourde est incluse dans un groupe.

Les professionnelles s'adressent à tous les enfants en situation polyadique et dyadique, mais dans des mesures différentes. Cela dépend de l'activité en cours et de l'enfant interlocuteur. Premièrement, la place occupée par chacun des enfants lors de ces trois séquences influence leur participation et leur accès au langage. En effet, durant le repas et le jeu semi-dirigé, les enfants situés à proximité de l'adulte ont plus d'occasion de produire des tours de parole et d'accéder à des tours de parole énoncés par d'autres. D'autre part, ces trois situations ne présentent pas la même organisation et donc pas les mêmes formats d'interaction (Caët et al., 2021). En effet, les échanges en situation dyadique sont privilégiés pendant le repas et le jeu semi-dirigé. Le repas donne plus de possibilité aux dialogues que ça soit pour la régulation des enfants mais aussi parce que le repas mobilise l'attention conjointe entre participants (Os, 2019). Le jeu semi-dirigé favorise également le dialogue mais permet également à l'adulte d'étayer individuellement les productions des enfants (Girolametto & Weitzman, 2002) car le professionnel aide individuellement les enfants dans l'activité. Par ailleurs, pendant la lecture d'albums, l'adulte s'adresse plus aux enfants de façon polyadique. Dans cette situation, les enfants adoptent une posture de réception du langage (Filliettaz & Zogmal, 2017) : la professionnelle lit les albums au groupe d'enfant et les questionne parfois.

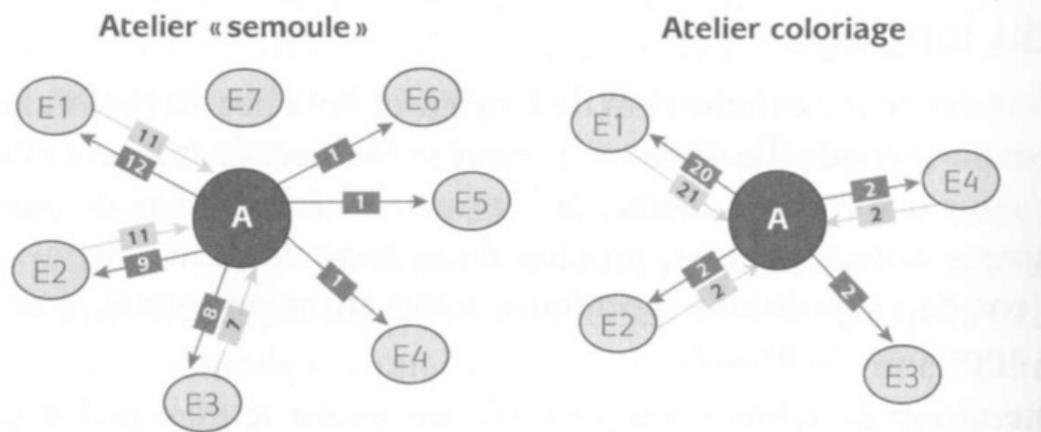


Figure 15. Répartition des échanges adulte/enfants dans deux ateliers en crèche (extrait de Bertin et Masson, 2013 ; cité par Canut et al., 2018)

D'autre part, certains enfants participent moins aux échanges. Ils produisent moins de tours de parole que d'autres et c'est à ces enfants que les professionnelles s'adressent le moins. C'est ce qu'illustre la Figure 15 : leur niveau de langage influence leur place d'interlocuteur. L'adulte s'adresse moins aux enfants avec un niveau langagier moins développé ; ainsi, tous les enfants ne bénéficient pas de la même quantité d'inputs langagiers et n'ont pas les mêmes opportunités d'interagir.

Par ailleurs, la diversité des situations mais aussi des modèles langagiers adultes, permet aux enfants d'expérimenter différents cadres d'interaction (Canut et al., 2018). En situation dyadique, l'enfant fait ainsi l'expérience du langage dont il a besoin. En situation polyadique, les interactions ont l'avantage de permettre aux enfants d'apprendre à converser à plusieurs. Pendant le repas, le jeu semi-dirigé ou la lecture d'albums, les interactions dyadiques ont lieu au sein du groupe. Dans ces cas-là, les échanges en situation dyadique sont plus courts que si l'adulte conversait seul à seul avec un enfant (pendant un change par exemple). Dans notre étude, la lecture d'albums a globalement favorisé les situations d'interactions polyadiques. L'adulte a lu intégralement les albums en posant parfois des questions collectives aux enfants en lien avec les images montrées. Afin que l'album soit médiateur de l'interaction, Canut et al., (2018), conseillent que l'enfant puisse accéder au livre pour à son tour raconter l'histoire. Son récit peut être soutenu par l'adulte pour l'aider à l'élaborer. Pour cela, certains critères de qualité définissent un album : la complémentarité du texte et des images, différents niveaux de lecture pour un même album, une structure prévisible permettant à l'enfant d'anticiper la suite et de s'autonomiser dans sa lecture (Giasson, 2000).

1.2. L'enfant cible prête-t-il attention aux tours de parole qui lui sont adressés ? Et à ceux qui ne lui sont pas adressés ?

Peu d'études s'intéressent à l'accès au LAE et au LNAE des enfants en crèche, qu'ils soient entendants ou sourds. Pour réaliser nos analyses d'accès au LAE et au LNAE, nous avons considéré plusieurs paramètres : l'orientation du regard, l'influence des thèmes abordés sur le regard, les reprises vocales des productions de l'adulte et le lien entre le comportement de l'enfant et l'interaction qui se déroule autour de lui.

Pendant le repas, l'enfant cible regarde moins un locuteur s'adressant à lui que pendant le jeu et la lecture d'albums. L'accès visuel au LAE pendant la lecture d'albums est quasiment total, qu'il

soit adressé en situation dyadique ou polyadique. Durant le jeu semi-dirigé, l'accès visuel au langage adressé en situation polyadique est moins important qu'en situation dyadique. L'accès au LAE, en situation dyadique et polyadique, est le même pour le temps de repas. Des observations similaires sont faites pour les autres enfants. La majorité des tours de parole adressés à l'enfant cible ont pour thème l'activité en cours. D'après nos analyses, l'enfant cible regarde plus les tours de parole qui lui sont adressés n'ayant pas pour thème l'activité en cours que ceux ayant pour thème l'activité en cours. Ce point est à relativiser du fait qu'en réalité très peu de tours de parole ne traitent pas de l'activité en cours.

Par ailleurs, l'accès visuel au LNAE a été plus important pendant la lecture d'albums en comparaison aux deux autres activités. L'installation des enfants durant cette activité favorise le regard vers l'adulte quand il parle. Pendant le jeu semi-dirigé et la lecture d'albums, l'accès visuel au LNAE est moins important que l'accès visuel au LAE. Ce n'est pas le cas pendant le repas. En effet, l'enfant cible regarde un peu plus les tours de parole qui ne lui sont pas adressés pendant le repas. L'enfant cible est souvent entraîné de regarder son plateau ou celui de ses pairs lorsque l'adulte lui parle, alors que lors des autres activités, il regarde plus ce que l'adulte dit ou fait. Comme pour le langage adressé à l'enfant cible, le langage non adressé a la plupart du temps pour thème l'activité en cours. Le thème des tours de parole en situation de langage non adressé influence l'accès visuel des enfants. Effectivement, pendant le repas et le jeu semi-dirigé, les enfants n'accèdent pas, ou peu, aux tours de parole en langage non adressé ne portant pas sur l'activité en cours, alors qu'ils accèdent à au moins 40% des tours de parole qui ne leur sont pas adressés et qui portent sur l'activité en cours. Les tours de parole en LNAE traitant de l'activité en cours sont plus regardés que ceux ayant un autre thème, pendant le repas et le jeu semi-dirigé.

De plus, le comportement des enfants en lien avec le LAE ou le LNAE signale leur accès aux tours de parole de l'adulte. En outre, les enfants reprennent aussi parfois des productions de l'adulte, en situation de LAE comme en situation de LNAE.

Les analyses faites en regard de notre enfant cible, complétées par celles d'autres enfants de la crèche, représentent des données d'un enfant contrôle, normo-entendant, auxquelles pourraient être comparées des analyses d'un enfant sourd en crèche.

2. Implications pour la pratique orthophonique

Utiliser des conduites langagières adaptées permet au professionnel d'être efficace dans son accompagnement du développement du langage de l'enfant (Canut et al., 2018). La crèche est le second lieu de socialisation après la famille. Elle contribue de manière significative à l'apprentissage du langage chez les enfants qu'elle accueille (Hoff, 2003). La diversité des activités qu'elle propose permet de varier les situations d'interaction. En effet, les trois activités que nous avons étudiées conduisent à une organisation différente des interactions, qui amène les enfants à participer et regarder différemment les autres participants suivant la situation. Les enfants présentent aussi des profils différents, qui influencent également leur participation et leur accès aux interactions. Ainsi, il est important que les professionnels soient attentifs à tous les enfants, quel que soit leur profil, pour qu'ils puissent bénéficier à un moment donné d'un input et d'une interaction adaptée.

Dans le cadre d'un suivi orthophonique d'un enfant accueilli en crèche, il arrive qu'un orthophoniste y intervienne. En complément des conseils de Canut, Masson et Leroy-Collombel

(2018), suite aux analyses faites dans notre étude, voici des pistes d'aide que pourrait donner un orthophoniste aux professionnelles de la crèche pour favoriser le développement langagier et l'accès au langage de tous les enfants :

- Observer les enfants dans le quotidien de la crèche pour cerner le profil langagier de chaque enfant et s'adapter aux compétences langagières de chacun.
- Garder un œil sur les enfants utilisant préférentiellement les gestes pour communiquer pour ne pas passer à côté de leurs entrées en communication.
- Si un enfant sourd est à la crèche, lorsque les situations sont propices au regard, étayer les interactions verbales par des informations non verbales (gestes, signes si l'enfant connaît des signes de la Langue des Signes Française).
- Penser à changer les enfants de place à chaque repas et jeu semi-dirigé pour leur permettre d'avoir les mêmes chances de participer et d'accéder au langage.
- Préférer parler de l'activité en cours : cela permet une attention visuelle commune.
- Si le thème des interactions n'est pas en lien avec l'activité en cours, l'expliquer à tous les enfants pour permettre à un maximum d'enfants d'y accéder.
- Dans les jeux semi-dirigés, privilégier les questions ouvertes, qui favorisent les échanges, que les questions fermées qui ne permettent pas forcément aux enfants d'entrer en interaction.
- Utiliser l'album comme médiateur de l'interaction en laissant l'enfant le regarder seul et le comprendre, pour éventuellement lui permettre de raconter l'histoire seul.

3. Limites de l'étude et perspectives

Pour que notre étude soit plus précise, il aurait été intéressant que nous ayons plus d'informations sur les enfants de la crèche. En effet, en analysant les vidéos nous nous sommes rendus compte que certains enfants avaient un niveau langagier très différent et qu'ainsi ils ne participaient pas de la même manière aux interactions. L'âge des enfants, la date d'entrée à la crèche ainsi que la place dans la fratrie, sont des facteurs qui pourraient expliquer ces différences.

Une autre limite de notre étude est la façon dont sont enregistrées les séquences. En effet, nous avons prévu d'avoir deux caméras pour nous permettre d'avoir une vue globale de la situation d'interaction. Or, les séquences finalement analysées sont enregistrées à l'aide d'une seule caméra. Ainsi, le locuteur est parfois difficilement identifiable. De plus, des informations non verbales sont manquantes, notamment au niveau des regards des enfants.

D'autre part, les trois enregistrements représentent des activités très différentes. Elles ont chacune des objectifs différents et une organisation différente. De plus, les enfants ne sont pas toujours les mêmes et les professionnelles changent également. Les résultats obtenus dans chacune des vidéos ne sont donc pas vraiment comparables entre eux car trop de paramètres diffèrent. Pour avoir des analyses plus homogènes, il pourrait être intéressant de comparer des analyses de plusieurs repas entre elles, ainsi que de plusieurs jeux semi-dirigés entre eux et des temps de lecture d'albums entre eux.

Par ailleurs, peu d'enfants participent aux différents temps. Nos analyses ne sont donc pas généralisables à tous les enfants entendants allant en crèche. Mais le but était ici de faire une étude de cas afin d'obtenir des données d'enfants contrôles qui pourraient être comparées avec celles d'enfants sourds. En effet, peu de données existent dans la littérature sur ce sujet-là. Comme Naïm est le seul enfant à participer aux trois séquences, nous l'avons déterminé comme enfant cible. Or,

nous avons observé que sa participation aux interactions est particulière. Des analyses complémentaires de ses pairs ont été nécessaires afin d'obtenir des résultats plus représentatifs.

Enfin, le *template* que nous utilisons serait à compléter pour une future étude avec un enfant sourd. Pour permettre une analyse plus fine de nos analyses qualitatives, un acteur pourrait être créé afin d'analyser quantitativement le comportement des enfants comme signe d'accès au langage. En outre, un autre acteur pourrait servir à analyser l'attention conjointe entre l'enfant et l'adulte ; il permettrait d'annoter le regard de l'enfant sur l'objet de l'interaction et viendrait compléter les données sur l'accès visuel aux tours de parole.

Conclusion

Le but de notre étude était d'analyser l'accès au LAE et au LNAE d'un enfant sourd, en crèche. Nous cherchions aussi à savoir comment se déroulent les interactions et si l'entourage à la crèche mettait en place des étayages particuliers pour permettre à l'enfant sourd d'y participer. Finalement, ce sont des enfants entendants qui ont participé à l'étude. Trois situations quotidiennes en crèche sont étudiées : le repas, une activité à table et un temps de lecture d'albums. Pour analyser quantitativement et qualitativement les interactions, nous avons utilisé le logiciel ELAN.

Les résultats montrent que beaucoup de tours de parole sont produits en crèche, la majorité par l'adulte. Les professionnelles s'adressent à tous les enfants en situation dyadique et polyadique mais dans des mesures différentes : l'adulte n'adresse pas la même quantité de tours de parole à chaque enfant. Certaines situations favorisent également les situations d'interactions dyadiques alors que d'autres favorisent les échanges en situation polyadique. L'enfant cible privilégie la modalité gestuelle. Ses pairs utilisent la majorité du temps la modalité vocale et se saisissent aussi de la multimodalité du langage. Les enfants échangent peu entre eux.

Par ailleurs, nous avons noté le fait que les enfants regardent plus le LAE que le LNAE. Des différences apparaissent cependant selon l'activité : en effet, les enfants regardent plus un locuteur pendant le jeu semi-dirigé et la lecture d'albums que pendant le repas. De plus, les enfants regardent plus le locuteur qui ne s'adresse pas eux pendant la lecture l'albums que pendant les deux autres enregistrements. Les thèmes abordés dans les interactions influencent également l'accès au LNAE ; en effet, les enfants n'accèdent pas, ou très peu, aux tours de parole qui ne leur sont pas adressés et qui ne traitent pas de l'activité en cours. L'accès au LAE et au LNAE a aussi été analysé par la reprise de certains tours de parole de l'adulte par les enfants. Enfin, nous avons relevé des indices qualitatifs de l'accès au langage des enfants par leurs comportements en lien avec les tours de parole de l'adulte. Grâce à nos analyses, nous avons dressé une liste de conseils qui pourraient être donnés aux professionnelles de la crèche pour les sensibiliser sur leurs pratiques langagières.

Cette étude nous a permis d'avoir une idée de l'accès au LAE et au LNAE d'un enfant tout-venant en crèche. L'accès au LAE et au LNAE semble moins important pour les enfants sourds que pour les enfants entendants (Lebecque, 2019). L'accès au LAE peut également être étudié en regard des réponses produites par les enfants : les enfants sourdes analysées par Lebecque (2019) produisent des réponses à la moitié ou moins des tours de parole en situation de LAE. Elles ne répondent que très peu, voire jamais, au LNAE.

Enfin, pour compléter notre travail, il serait intéressant d'étudier différents enregistrements d'une même activité (plusieurs repas par exemple) pour permettre d'avoir des données comparables

entre elles. De plus, une étude de cas d'un enfant sourd allant en crèche pourrait être menée pour valider ou invalider nos hypothèses de départ.

Bibliographie

- Akhtar, N., Jipson, J., & Callanan, M. (2001). Learning words through overhearing. *Child Development*, 72(2), 416-430. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00287>
- Akhtar, N. (2005). The robustness of learning through overhearing. *Developmental Science*, 8(2), 199-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00406.x>
- Akhtar, N., & Floor, P. (2006). Can 18-month-old infants learn words by listening in on conversations? *Infancy*, 9(3), 327-339. https://doi.org/10.1207/s15327078in0903_4
- Barton, M.-E., & Tomasello, M. (1991). Joint attention and conversation in mother-infantsibling triads. *Child Development*, 62(3), 517-529. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01548.x>
- Bat-Chava, Y., Martin, D., & Imperatore, L. (2013). Long-term improvements in oral communication skills and quality of peer relations in children with cochlear implants: parental testimony. *Child: care, health and development*, 40(6), 870-881. <https://doi.org/10.1111/cch.12102>
- Bergeson, T., Miller, R., & McCune, K. (2016). Mother's speech to hearing-impaired infants and children with cochlear implants, *Infancy*, 10(3), 221-240. https://doi.org/10.1207/s15327078in1003_2
- Bernard, E. (2011). *Promotion des comportements favorisant les interactions et la communication entre enfants de 12 à 30 mois* [mémoire d'orthophonie]. Université Henri Poincaré, Nancy. http://docnum.univ-lorraine.fr/publi/SCDMED_MORT_2011_BERNARD_ESTELLE.pdf
- Bessagnet, S., & Gorry, M. (2016). *L'enfant sourd en situation d'interactions polyadiques : Accès au langage adressé et non adressé durant les repas familiaux* [mémoire d'orthophonie]. Université de Lille, Lille.
- <https://pepite-depot.univ-lille2.fr/nuxeo/site/esupversions/5a37620fa2a2-425d-8318-035d9a66a2c5>
- Boyd, R., Knutson, J., & Dahlstrom, A. (2000). Social interaction of pediatric cochlear implants recipients with age-matched peers, *The Annals of otology, rhinology & laryngology*, 185(12), 105-109. doi : 10.1177/0003489400109s1246
- Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob.
- Brown, P. M., Remine, M. D., Prescott, S. J., & Rickards, F. W. (2000). Social interactions of preschoolers with and without impaired hearing in integrated kindergarten. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 200-211. <https://doi.org/10.1177/10538151000230030901>
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Caët, S., Birot, L., Le Mené, M., & Masson, C. (2021, 10 avril). *Locuteurs et interlocuteurs en crèche : vers une observation multimodale des interactions* [communication orale]. Journée d'études « Acquisition du langage en milieu collectif : interactions adultes-enfants et pratiques langagières professionnelles ». Université Sorbonne Nouvelle, Paris.

- Caillaud, A., & Charvet, C. (2012). *Bébé : le langage à portée de mains. Apports des signes pour bébés chez les enfants de 0 à 2 ans accueillis en crèche* (Mémoire d'orthophonie). Université de Lille. <http://pepите-depot.univ-lille2.fr/nuxeo/site/esupversions/fd59e49c-5e4a-4f15-8d43-74cfbb6c2dae>
- Canut, E., Bertin, T., & Bocéréan, C. (2013). Des interactions « éducatives » pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle. Une exploration de la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition. In J.-P. Bernié & M. Brossard (Eds.), *Vygostki et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (pp. 171-188). Presses universitaires de Bordeaux.
- Canut, E., Masson, C., & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette Education.
- Clark, E., & Chouinard, M.-M. (2000). Enoncés enfants et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages*, 140, 9-23. <https://doi.org/10.3406/lgge.2000.2388>
- Clark, E. V., & de Marneffe, M.-C. (2012). Constructing verb paradigms in French: adult construals and emerging grammatical contrasts. *Morphology*, 22(1), 89-120. <https://doi.org/10.1007/s11525-011-9193-6>
- 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 (2000). JORF n° 0181, du 6 août.
- DeLuzio, J., & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 54(4), 1197-1210. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR3.16112011.22>
- Da Silva Genest, C., & Masson, C. (2017). L'apport de la linguistique de corpus à l'étude des situations cliniques : l'utilisation de ressources écologiques. *Studii de Lingvistica*, 7, 89-112. <https://aphasia.talkbank.org/publications/2017/daSilvaGenest17.pdf>
- Dupont, C. (2016). Signer ensemble à la crèche. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73(1), 95-110. <https://doi.org/10.3917/nras.073.0095>
- Florin, A. (2019). *Le développement du langage*. Dunod.
- ELAN (Version 6.0) [Computer software]. (2020). Nijmegen : Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Filliettaz, L. & Zogmal, M. (2017). Sinon vous allez pas vouloir : La mise en place d'une activité de lecture d'album en institution de la petite enfance. *Forumlecture*, 1(2017), 1-19.
- Geers, A., Moog, J., Biedenstein, J., Brenner, C., & Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 371-385. <https://doi.org/10.1093/deafed/enn046>
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Gaëtan Morin.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 33(2), 268-281.

- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via material speech. *Child Development*, 74(5), 1368- 1378. doi:0009-3920/2003/7405-0009
- Kington, A., Gates, P., & Sammons, P. (2013). Development of social relationships, interactions and behaviours in early education settings. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 292-311. <https://doi.org/10.1177/1476718X13492936>
- Koliouli, F., Pinel-Jacquemin, S., & Zaouche-Gaudron, C. (2020). Soutien à l'inclusion dans la prime enfance : focale sur les professionnelles. *EMPAN*, 117(1), 74-80.
- Lacroix, F., Gaux, C., & Weil-Barais, A., (2005). Emergence des habiletés phonologiques chez le jeune enfant : analyse des interventions des assistantes maternelles en situation d'interaction avec des enfants de deux à trois ans. *Psychologie française*, 52(1), 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.09.002>
- Lapalus, M. (2021). *Enfants sourds et interactions polyadiques : Rôle de la multimodalité pour l'accès aux énoncés non adressés lors de situations d'interaction en inclusion scolaire et en famille* [mémoire d'orthophonie]. Université de Lille, Lille.
- Lauwerier, L., de Chouly de Lenclave, M.-B. & Bailly, D. (2003). Déficience auditive et développement cognitif. *Archives de pédiatrie* (10), 140-146. [https://doi.org/10.1016/S0929-693X\(03\)00312-9](https://doi.org/10.1016/S0929-693X(03)00312-9)
- Lebecque, J. (2019). *Enfant sourd et interactions polyadiques : Accès aux énoncés non adressés et modalités d'entrée en interaction utilisées en situation d'inclusion scolaire* [mémoire d'orthophonie]. Université de Lille, Lille.
- Leroy, M., Morgenstern, A., & Caët, S. (2010). L'auto-rectification chez l'enfant : internalisation et appropriation du langage. In Candea, M. & Mir-Samii, R. (Eds ;), *La rectification à l'oral et à l'écrit* (pp. 221-234). Ophrys.
- Leroy-Collombel, M. (2009). La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans. *Cahiers de praxématique*, 52, 59-80. [https:// halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00667142](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00667142)
- Maillart, C., Leroy, S., Quintin, E., Ranc, L., Derouaux, F., D'Harcour, E., AL Mounajjed, M., Caët, S., Leroy-Collombel, M. & Morgenstern, A. (2011). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage : effets à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique. *A.N.A.E.*, (112), 223-230. https://aliyah-morgenstern.com/wp-content/uploads/2019/11/001_008_ANAE_112_Maillart-2.pdf
- Masson, C. (2021, 10 avril). *Le projet RaProChe : état des lieux et perspectives* [communication orale]. Journée d'études « Acquisition du langage en milieu collectif : interactions adultes-enfants et pratiques langagières professionnelles ». Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S. B. (2010). Peer relationships of deaf children with cochlear implants: Predictors of peer entry and peer interaction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 108-120. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq037>
- Millotte, S., & Christophe, A. (2009). A la découverte des mots : le rôle de la prosodie dans l'acquisition du lexique et de la syntaxe. *Enfance*, 3(3), 283-292. <https://doi.org/10.4074/S0013754509003036>

- Morgenstern, A. (2016). Pratiques langagières et comportements du patient en milieu familial : apport des méthodes ethnographiques multimodales pour la recherche en médecine. *Ethics, Medicine and Public Health* 2(4), 641-646.
- Os, E. (2019). Engaging toddlers in interactions during meals: group-related joint attention. *Peer reviewed article*, 18(special issue), 1-17.
- Toffin, C., & Alis-Salamanca, V. (2014). Le bébé sourd, sa famille et l'orthophoniste. *Contraste*, 39(1), (239-263). <https://doi.org/10.3917/cont.039.0239>
- Tomasello, M., Gampe, A., & Liebal, K. (2012). Eighteen-month-olds learn novel words through overhearing. *First Language*, 32(3), 385-397. <https://doi.org/10.1177/0142723711433584>
- Tremblay-Leveau, H. (1992). Evolution de la communication en triade pendant la deuxième année. *Enfance* 46(4), 349-361. <https://doi.org/10.3406/enfan.1992.2030>
- Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage. *Contraste* (39),31-49. <https://doi.org/10.3917/cont.039.0031>
- Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M.-T., Lequette, C., & Pouget, G. (2011). « Parler Bambin » un programme de prévention du développement précoce du langage. *A.N.A.E.*, 112-113(mai-juin 2011), 239-245. <https://www.researchgate.net/publication/>

Liste des annexes

Annexe n°1 : Lettre d'informations destinée aux parents des enfants de la crèche.

Annexe n°2 : Formulaire de consentement des parents des enfants de la crèche.

Annexe n°3 : Transcription de la séquence « repas ».

Annexe n°4 : Transcription de la séquence « jeu semi-dirigé ».

Annexe n°5 : Transcription de la séquence « lecture d'albums ».

Annexe n°6 : Description du *template* utilisé avec le logiciel ELAN.