

Projet CapLang

Soutenir les capacités langagières et littéraciques des enfants à travers le développement professionnel des éducatrices et éducateurs de la petite enfance

Glaís Sales Cordeiro, Marianne Zogmal, Julie Franck, Laura Alaria, Laurent Filliettaz, Edouard Gentaz, Stéphanie Garcia

Résumé

De nombreuses recherches affirment que les capacités langagières et littéraciques précoces constituent des prédicteurs majeurs de la réussite scolaire ultérieure, celle-ci favorisant, à plus long terme, une meilleure égalité des chances en vue d'une insertion professionnelle et sociale. En raison de la forte augmentation de leur fréquentation, les structures d'accueil extrafamilial des jeunes enfants jouent aujourd'hui un rôle fondamental dans le développement langagier et littéracique, créant des opportunités de mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives et suscitant un intérêt accru de la part de la recherche scientifique pour l'éducation des jeunes enfants en contexte collectif.

Appuyé sur les savoirs et démarches développées en Psychologie du développement de l'enfant, en Psycholinguistique, en Didactique des langues et en Formation des adultes, le projet CapLang adopte une perspective interdisciplinaire et interprofessionnelle pour mettre en place un dispositif de formation et de recherche visant à soutenir les capacités langagières et littéraciques des jeunes enfants fréquentant des institutions de la petite enfance par et à travers le renforcement des compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance.

Mots-clés

Langage, Littérature, Petite enfance, Formation des adultes

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

Auteur.e.s

Glaís Sales Cordeiro, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Boulevard du Pont-d'Arve 40, Genève, glais.cordeiro@unige.ch

Marianne Zogmal, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Boulevard du Pont-d'Arve 42, Genève, marianne.zogmal@unige.ch

Julie Franck, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Boulevard du Pont-d'Arve 28, Genève, julie.franck@unige.ch

Laura Alaria, orthophoniste-formatrice, laura.alaria@gmail.com

Laurent Filliettaz, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Boulevard du Pont-d'Arve 40, Genève, laurent.filliettaz@unige.ch

Edouard Gentaz, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Boulevard du Pont-d'Arve 40, Genève, edouard.gentaz@unige.ch

Stephanie Garcia, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Boulevard du Pont-d'Arve 40, Genève, stephanie.garcia@unige.ch

Projet CapLang : soutenir les capacités langagières et littéraciques des enfants à travers le développement professionnel des éducatrices et éducateurs de l'enfance

Glaís Sales Cordeiro, Marianne Zogmal, Julie Franck, Laurent Filliettaz, Edouard Gentaz, Laura Alaria, Stéphanie Garcia

Introduction

Le développement des capacités langagières et littéraciques par le ou la jeune enfant revêt une importance de premier plan. En effet, de nombreuses recherches ont mis en évidence que ces capacités constituent des prédicteurs majeurs de la réussite scolaire ultérieure, celle-ci favorisant, à plus long terme, une meilleure égalité des chances en vue d'une insertion professionnelle et sociale (Bretherton *et al.*, 2014; Vallotton & Ayoub, 2011).

Aujourd'hui, les structures d'accueil extrafamilial des jeunes enfants jouent un rôle fondamental dans le développement de ces capacités, étant donné la forte augmentation de leur fréquentation. Les statistiques de la Ville de Genève montrent par exemple que tandis que seulement 2 % des enfants âgés de 0 à 4 ans fréquentaient les crèches en 1963, l'accueil de jeunes enfants concerne actuellement près de 40% des enfants de cette même tranche d'âge (Enquête du SRED, 2014). L'augmentation de l'offre d'accueil dans les institutions de la petite enfance et du nombre d'enfants fréquentant ces institutions suscite des opportunités de mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives (OCDE, 2018). Cette évolution contribue également à un intérêt accru de la part de la recherche scientifique pour l'éducation des jeunes enfants en contexte collectif (Cordeiro & Mann Hernot, 2016 ; Dickinson & Porsche, 2011 ; Bara, Colé & Gentaz, 2008). En effet, les savoirs accumulés dans le domaine de la psychologie du langage, de la didactique des langues et de la formation des adultes soulignent l'importance des comportements adoptés par ces derniers ainsi que l'intérêt de démarches de formation continue des professionnel-le-s de l'éducation, dans le but de soutenir les capacités langagières et littéraciques précoces. Il semble par conséquent essentiel d'enrichir les démarches de recherche et de formation portant sur les enjeux du développement langagier et littéracique des jeunes enfants fréquentant ces structures d'accueil extrafamilial.

Essayant de contribuer au développement de telles démarches, le projet CapLang, que nous présentons dans cet article, adopte une perspective interdisciplinaire et interprofessionnelle pour mettre en place un dispositif de formation et de recherche visant à soutenir les capacités langagières et littéraciques des jeunes enfants par et à travers le renforcement des compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Il est conduit par des membres des équipes de recherche de l'Université de Genève en Psychologie du développement de l'enfant, en Psycholinguistique, en Didactique des langues et en Formation des adultes, ainsi que par les éducatrices, les éducateurs et les adjointes pédagogiques des quatre sites des Espaces de vie infantine du Secteur Université de Genève.

Avant de présenter le projet, nous donnons une brève vue d'ensemble des enjeux socio-éducatifs liés au champ de la petite enfance et aux structures d'accueil extrafamilial afin de les mettre en lien avec la problématique du développement langagier et littéracique des jeunes enfants. Puis, nous faisons état d'un certain nombre de recherches ayant montré l'importance et les limites des démarches de formation continue visant l'enrichissement des capacités professionnelles des éducatrices et éducateurs dans ce domaine. Sont exposés ensuite les principaux fondements de la formation par l'analyse du travail contribuant à la conception du projet, ses objectifs, une présentation du dispositif de formation mis en place ainsi que quelques débouchés. Des remarques conclusives concernant la perspective interdisciplinaire et interprofessionnelle adoptée dans le projet, ses défis et prolongements possibles viennent clore la contribution.

1. Petite enfance, structures d'accueil extrafamilial et littératie

Sur le plan sociétal, le champ de la petite enfance et l'accueil extrafamilial constituent des domaines de première importance et se trouvent au cœur de vifs débats. Un rapport international désigne le développe-

ment important du champ comme une « révolution » qui consiste à dire que « la génération montante d'aujourd'hui est la première dont la majorité passe une grande partie de la petite enfance dans un type de structure de garde extérieure au foyer » (UNICEF, 2008, p. 1). Depuis 150 ans d'existence en Suisse, les institutions de la petite enfance ont évolué constamment tant sur le plan institutionnel, financier que politique, en ce qui concerne la prise en charge des jeunes enfants au quotidien (Schärer & Zottos, 2014).

L'augmentation de l'offre d'accueil fait ressortir des enjeux relevant auparavant du domaine privé et familial et change les attentes concernant l'accueil extrafamilial. Initialement, les crèches remplissaient un rôle essentiellement social, dans une visée de charité philanthropique, visant la prise en charge des enfants pauvres et le contrôle des pratiques éducatives des familles ouvrières (Renevey Fry, 2001 ; Schärer & Zottos, 2014). L'aspect éducatif des institutions de la petite enfance est relevé beaucoup plus tardivement et est souvent abordé par la notion de « qualité » (OCDE, 2012 ; UNESCO, 2007 ; UNICEF, 2008 ; COFF, 2009). Ces rapports issus d'agences intergouvernementales rappellent que la qualité de l'accueil extrafamilial proposé aux jeunes enfants exerce une influence déterminante sur les possibilités et les opportunités qui leur sont offertes et qui contribuent à construire leur avenir. Les recherches actuelles menées dans le champ considèrent que l'accueil des jeunes enfants dans un contexte institutionnel et collectif peut avoir des effets positifs pour leur développement si la « qualité » de l'offre d'accueil est bonne ou même « überdurchschnittlich » (supérieure à la moyenne) (Stamm, 2008, p. 33). Selon un rapport européen, les compétences professionnelles et leurs ingrédients pour assurer cette qualité des interactions restent encore largement méconnus (Bennett, 2010). Certain-e-s auteur-e-s relèvent qu'un manque de spécificité apparente par rapport à une prise en charge des jeunes enfants dans le contexte familial et l'absence de matérialité du travail contribuent à une certaine forme d'« invisibilité » (Coquoz, 2009) ou de « discrétion » des pratiques (Molinier, 2006).

De plus, dans un rapport de l'Office de la migration, « la petite enfance est désormais reconnue comme une étape au cours de laquelle des impulsions déterminantes peuvent être données au développement cognitif, émotionnel, moteur, linguistique et social d'un-e enfant » (Buholzer, 2012, p. 3). Ainsi, les débats de société concernant l'accueil de l'enfant, la qualité nécessaire à cet accueil et le rôle éducatif des institutions de la petite enfance portent également sur les enjeux liés au développement des capacités langagières et littéraciques des enfants. Suite aux résultats des enquêtes de comparaisons internationales PISA qui ont fait ressortir des disparités importantes en lecture des enfants scolarisé-e-s en Suisse, des programmes d'encouragement pour le développement du langage se sont développés, notamment en Suisse alémanique. Selon un rapport de l'Office de la migration, « la petite enfance est désormais reconnue comme une étape au cours de laquelle des impulsions déterminantes peuvent être données au développement cognitif, émotionnel, moteur, linguistique et social d'un-e enfant » (Buholzer, 2012, p. 3). Dans les cantons romands, l'accent est plutôt mis sur le développement qualitatif et le renforcement des offres d'accueil ordinaires (Schulte-Haller, 2009, p. 27). Cela s'inscrit dans une perspective, également adoptée dans un rapport de l'Office de la migration, qui considère que « l'encouragement de l'intégration doit se dérouler en premier lieu sur place dans les structures pertinentes en matière d'intégration existantes (école, formation professionnelle, santé, etc.) et être financé par les budgets ordinaires des services compétents » (Buholzer, 2012, p. 6). Un « postulat d'un 'encouragement précoce pour tous' » cherche à « éviter la ségrégation et la discrimination » (Buholzer, 2012, p. 15). Il apparaît également que les « études scientifiques et la pratique montrent que les offres qui privilégient la mixité sociale et ethnique ont des effets positifs en termes d'apprentissage et d'expériences, que ce soit sur les enfants issu-e-s de milieux sans ou avec formation » (CDIP, 2005, p. 29, cité in Schulte-Haller, 2009).

Les institutions de la petite enfance offrent une prise en charge collective de jeunes enfants. Ceux qui n'ont encore pas ou peu accès au langage et à la littératie se trouvent ainsi dans des situations interactionnelles qui englobent de nombreux participants. La grande complexité des configurations de participation et du déroulement des interactions avec les adultes et entre pairs (Cordeiro, 1999 ; 2001) présente ainsi un défi pour l'acquisition des capacités langagières et littéraciques. Par ailleurs, dans les institutions de la petite enfance, les situations de la vie quotidienne et de soins (repas, soins corporels, sieste, habillage, etc.) et les situations à orientation éducative (lecture d'albums de littérature de jeunesse, activités structurées et jeux libres) sont fortement imbriquées dans le déroulement d'une journée. Dans cette imbrication entre soin et éducation, les professionnel-le-s sont souvent amenés à réguler les conduites des enfants afin de pouvoir

réaliser ce qui est prévu. Ces pratiques de régulation, souvent peu explicitées, peuvent être enrichies et développées dans le collectif des équipes éducatives, comme le préconise le projet CapLang.

Sur le plan scientifique, parmi les capacités langagières et littéraciques considérées comme centrales pour favoriser l'égalité des chances (Gogolin, 2010, cité in : Sticca & al., 2013 ; Beitchman et al., 2001, cité in : Suchodoletz, 2004 ; Buschmann & Jooss, 2011), deux facteurs relevant du développement et de la maîtrise du langage oral apparaissent comme des prédicteurs majeurs de la réussite scolaire : la conscience phonologique et le vocabulaire. La réussite scolaire est effectivement directement reliée au degré de maîtrise du langage écrit et une forte corrélation entre les capacités d'analyse phonologique et les capacités de lecture a largement été établie par de nombreuses études (cf. Elbro & Scarborough, 2003). Il a été observé qu'un entraînement phonologique améliore les capacités de lecture alors que des difficultés systématiques d'analyse phonologique sont retrouvées chez la plupart des enfants dyslexiques (cf. Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Quant au vocabulaire, de nombreuses recherches ont mis en évidence son rôle prédicteur dans l'apprentissage de la lecture et, ultérieurement, dans la réussite académique selon deux dimensions, sa taille et sa diversité, deux facteurs reposant par ailleurs fortement sur le développement socio-économique des parents (cf. Anderson & Freebody, 1981 ; Gentaz et al., 2013). Ces deux compétences langagières constituent une partie du socle complexe qu'est l'ensemble des capacités langagières orales, sur lequel va se baser une intégration sociale précoce réussie depuis la naissance et tout au long de la période pré-scolaire, moment où le jeune enfant franchit des étapes cruciales pour son développement langagier. Ce socle primordial dépend directement de l'environnement et du contexte d'acquisition du langage par l'enfant, ce qui rend les interactions langagières quotidiennes des éducatrices et des éducateurs avec les jeunes enfants particulièrement déterminantes pour son devenir d'acteur social et pour sa scolarité future.

La capacité à comprendre des textes lus par des adultes, des albums de la littérature de jeunesse pour la plupart, commencent aussi à se développer très tôt (Goigoux & Cèbe, 2006; Hogan, Adlof & Alonzon, 2014) et constituent également des bons prédicteurs d'une compréhension efficace des textes lus plus tard à l'école. En lisant des albums avec un-e adulte lettré-e, le ou la jeune enfant apprend à manipuler le support écrit, à se représenter l'acte de lire et à parler sur ce qu'un livre donne à voir et à comprendre (Ninio & Bruner, 1978 ; Snow, 1983 ; Teale & Sulzby, 1986). Une majorité d'albums s'appuyant sur des structures essentiellement narratives, ils engendrent et convoquent, lors de leur lecture, des connaissances sur les récits. Les divers échanges autour d'albums entre l'enfant et un-e adulte, orchestrés par ce dernier, favorisent ainsi la construction progressive de capacités d'appropriation des éléments clés nécessaires à la compréhension d'un récit (Martinez & Teale, 1993 ; Veneziano, 2010), notamment les rapports entre les motivations, les actions et les émotions ressenties par les personnages (Cordeiro, 2014 ; Reuter, 2000 ; Tauveron, 1995).

Ces diverses capacités, requises lors des situations scolaires futures de lecture autonome (Tabors, Snow & Dickinson, 2001 ; Paris & Paris, 2003) dépendent néanmoins du type de médiation proposée par l'adulte (questions posées, jeux et pointages effectués) dans les situations de lecture conjointe pendant toute l'enfance, voire au-delà. De plus, certain-e-s auteur-e-s (Roser & Martinez, 1985 ; Vinel, 2014) ont observé que les manières dont les enfants lisent des histoires s'avèrent très similaires à celles des adultes avec lesquels ils co-construisent des récits, aussi bien à la maison qu'à l'école et également dans les institutions de la petite enfance. Le type de médiation et de pointage (Boiron, 2010) réalisé par les éducatrices et les éducateurs dans les situations de lecture conjointe et les activités s'y référant contribue donc fortement au développement des capacités littéraciques que les enfants devront mobiliser par la suite en contexte scolaire, devenant ainsi un élément central dans tout projet de formation des professionnel-le-s de l'enfance visant le développement du langage et de la littéracie.

2. Des projets de formation du personnel de la petite enfance

Un certain nombre de chercheur-e-s se sont penchés par ailleurs sur l'importance des comportements et des démarches de formation continue des professionnel-le-s soutenant le développement langagier et littéracique des enfants dans le contexte des institutions de la petite enfance.

Les recherches de Dickinson & Porsche (2011) ont mis en évidence l'influence des modes d'interaction des éducatrices et éducateurs sur les capacités langagières des enfants issu-e-s de milieux défavorisés. Des atti-

tudes professionnelles telles que le recours à un vocabulaire riche, une sensibilité aux sollicitations des enfants et des échanges de correction lors de lectures d'albums conduisent à un renforcement des capacités ultérieures en compréhension et en lecture. Girolametto, Weitzmann & Greenberg (2003) ont également montré que les éducatrices et éducateurs formés à répondre aux initiatives des enfants, à les engager dans les interactions, à recourir à un langage simplifié et à encourager les interactions entre pairs engagent de manière plus fréquente les enfants dans des interactions langagières et que les enfants parlent davantage aux adultes comme à leurs pairs. Dans cette étude, la formation des éducatrices et éducateurs a été réalisée par des séances de travail sur leurs pratiques professionnelles, par exemple par le biais de films vidéos, mais également par des apports théoriques sur l'acquisition du langage, les difficultés langagières, les méthodes de dépistage et les spécificités des situations de plurilinguisme.

Dans le cadre du programme « Parler Bambin » (Zorman *et al*, 2011), conduit en France auprès d'enfants de 18 à 30 mois issus de familles de milieux sociaux très défavorisés, les éducatrices et éducateurs ont bénéficié d'une formation théorique et d'une formation pratique concernant les techniques et les modalités favorisant l'acquisition du langage (attention, mots cibles, questions ouvertes, reformulations...). Un partenariat avec les parents a été également établi par le biais de réunions et des rencontres individuelles permettant ainsi d'échanger et de transmettre les éléments des bonnes pratiques interactives conversationnelles.

En Suisse alémanique, le projet « Frühe Sprachbildung entwickeln » a mis en place des offres de formation spécifiques destinées à 34 formateurs de professionnel-le-s et à 289 professionnel-le-s travaillant dans 11 lieux différents, incluant des structures d'accueil collectif, des groupes de jeux et des classes d'écoles enfantines (Isler, 2015). Un DVD a été confectionné et, avec d'autres supports, a constitué la base pour des formations d'une durée de trois jours. Les questionnaires d'évaluation montrent une appréciation très positive de la part des participants, bien que les bénéfices pour les enfants n'aient pas été évalués.

D'une manière générale, si ces programmes de stimulation langagière ont eu un impact sur les pratiques des professionnel-le-s impliqué-e-s, ils se caractérisent par une dimension exploratoire, sans réelle validation scientifique des effets de ces pratiques sur les compétences langagières des enfants, et souvent par un nombre limité de participants. La durée d'exposition à des démarches de formation apparaît ainsi comme limitée et les changements observés le sont sur des empan temporels relativement courts. De plus, les études conduites dans cette perspective visent parfois des changements de comportements individuels et non pas des transformations durables, observables au sein des collectifs de travail. Pour dépasser ces limites, il semble nécessaire d'explorer des approches alternatives de la formation des adultes, qui adoptent en particulier les principes et les méthodes de la formation par l'analyse du travail.

3. La formation par l'analyse du travail

Depuis près de deux décennies s'est développé, dans le champ de la formation des adultes, un nouveau paradigme qui reconnaît aux démarches d'analyse du travail des fonctions de soutien pour les apprentissages et le développement professionnel (Marcel, 2002 ; Filliettaz & Billett, 2015). Plus récemment, ces démarches ont été abondamment transposées dans la formation initiale et continue aux métiers éducatifs (voir notamment Lussi Borer, Durand & Yvon, 2015).

Un premier principe qui sous-tend ces démarches de formation est de mettre au centre le travail réel des professionnel-le-s, et non seulement les prescriptions liées à la tâche. Un deuxième principe réside dans l'importance accordée à la problématique des compétences professionnelles, celles-ci se révélant dans l'action et dans les situations singulières dans lesquelles la première est mobilisée. Ainsi, la compétence professionnelle ne relève pas des ressources à mobiliser mais de la mobilisation même de ces ressources (Le Boterf, 1994). De plus, il importe de ne pas l'enfermer comme un produit figé et limité à la sphère individuelle. Les compétences sont collectives à plus d'un titre. Elles sont contingentes des interactions sociales que les travailleurs déploient pour agir collectivement (Mondada, 2006). Et surtout, elles s'acquièrent et se transmettent dans des interactions impliquant des travailleurs plus expérimentés (Mayen, 2002, p. 87).

Enfin, un troisième principe sous-jacent aux démarches d'analyse du travail est orienté par le postulat selon lequel comprendre le travail permet de le transformer. C'est donc par l'analyse détaillée des conditions dans lesquelles s'accomplit le travail réel et par la mise en évidence des compétences mobilisées par les

professionnel-le-s lors de cet accomplissement que peuvent se transformer les relations que les sujets entretiennent à leur activité. C'est à l'occasion de ce travail d'analyse que prennent place des prises de conscience ou que peuvent se déployer des controverses professionnelles nécessaires au développement des travailleurs et des collectifs auxquels ils contribuent (Clot, 1999 ; 2001).

Au cours des dernières années, le champ de l'analyse du travail en formation des adultes ainsi que quelques travaux d'inspiration didactique n'ont pas manqué de se pencher sur le domaine de l'éducation de l'enfance, en portant une attention particulière aux pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs et aux conditions dans lesquelles le métier est à la fois pratiqué et appris (Ulmann, 2013). Pour chercher à donner une plus grande visibilité aux pratiques professionnelles dans le champ de l'accueil extrafamilial, certains travaux se sont intéressés aux activités proposées aux enfants et à leur structure à partir d'un regard plus didactique (Saada-Robert & Solioz, 2005; Moro, 2005; Munch, 2009; Navarro-William, 2011), à l'élaboration des consignes pour les activités avec de jeunes enfants (Tapparel, 2014), à l'influence du contexte institutionnel sur l'activité réelle des professionnel-le-s de l'enfance (Ulmann, 2012), à l'écart entre les finalités éducatives et les pratiques réelles (Zogmal, 2008), aux changements des pratiques professionnelles dans les cas d'absences de personnel (Gonzales & Weill-Fassina, 2008) ou encore aux liens entre l'aménagement de l'espace et le choix du matériel de jeux sur les interactions des enfants (Fontaine, 2005).

En ce qui concerne la formation des éducatrices et éducateurs, des démarches d'analyse de pratique ont trouvé leur entrée dans le champ de l'accueil extrafamilial, notamment par des approches de « recherche-action-formation » (Fablet, 2009 ; Guigue, 2002 ; Rayna, 2005 ; Pirard, 2007) concernant, entre autres, les processus de professionnalisation (Pirard & Barbier, 2012) et l'accompagnement des novices (Alonso Vilches et Pirard, 2016).

Enfin, les travaux de l'équipe Interaction & Formation, conduits depuis 2012 dans le milieu genevois de la formation des éducatrices et éducateurs de l'enfance, se sont intéressés aux pratiques réelles de formation des futur-e-s professionnel-le-s et, plus particulièrement, aux conditions d'accompagnement des stagiaires au sein des institutions de la petite enfance (Filliettaz, Rémetry & Trébert, 2014 ; Zogmal, Trébert & Filliettaz, 2013). Ce dernier ensemble de recherches a contribué à mettre en évidence une double compétence des éducatrices et éducateurs de l'enfance dans le quotidien de leur travail : celle de conduire un travail éducatif complexe dans des conditions éminemment collectives et instables, et celle d'aménager pour les novices les conditions de participer à la mise en place des activités éducatives qui répondent à des exigences multiples et qui concernent à la fois les besoins de l'enfant, le degré d'autonomie des stagiaires et les modalités d'intervention des experts.

Si ces démarches d'analyse du travail en formation ont permis de mieux cerner certaines exigences et contingences liées au travail éducatif dans le champ de l'éducation de l'enfance, elles n'ont cependant pas porté spécifiquement sur le domaine du développement des capacités langagières et littéraires des enfants. Par ailleurs, elles n'intègrent que peu la question du développement psychologique de l'enfant et des activités ciblées sur des objets éducatifs spécifiques en direction d'un tel développement. C'est là tout l'enjeu du dispositif de formation et de recherche interdisciplinaire et interprofessionnelle proposée dans le projet CapLang : mettre sur pied des démarches d'élaboration de situations éducatives et d'analyse du travail orientées à la fois vers le soutien aux capacités langagières et littéraires des enfants et vers le développement professionnel des éducatrices et éducateurs.

4. Description du projet

Les objectifs du projet

Comme évoqué en introduction, le projet Caplang a un double objectif. Il vise d'une part à soutenir les capacités langagières et littéraires des enfants au moyen d'un enrichissement des environnements interactionnels dans lesquels ils évoluent au sein des institutions de la petite enfance. Il vise d'autre part à renforcer les compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance à créer ces environnements à travers la conception, la réalisation et la co-analyse d'activités ciblées et orientées vers les capacités langagières et littéraires des enfants.

Dans un processus collaboratif entre chercheur-e-s et professionnel-le-s, la mise en œuvre de démarches de co-analyse avec les praticien-e-s permet de renforcer leurs compétences pour concevoir, réaliser et évaluer

des activités et situations éducatives. Ces démarches de co-analyse offrent également des opportunités pour mettre à la disposition des professionnel-le-s des ressources et des savoirs issus de la recherche dans le domaine du développement des capacités langagières et littéraciques des enfants, et des objets et médiations éducatifs en lien avec ce développement. Une telle implication des professionnel-le-s constitue un levier pour une meilleure diffusion des effets des démarches de formation continue au sein des collectifs de travail et de manière plus durable.

Le dispositif de formation et de recherche

Nous l'avons déjà dit, les capacités langagières et littéraciques des enfants se construisent dans et à travers les interactions. L'implication des praticien-e-s de terrain, leur engagement et leur collaboration sont donc essentielles pour enrichir les environnements interactionnels. Lors de la mise en place de démarches considérées comme normatives, qui ne prennent pas en compte les contraintes du travail, les praticien-e-s se sentent parfois « dénigrés dans leurs pratiques, niés dans leurs savoirs issus de l'expérience, attaqués dans leurs valeurs » (Patras Mériaux & Desrumaux, 2018, p. 52). Afin de tenir compte des expériences et des préoccupations des professionnel-le-s de terrain, une démarche collaborative semble dès lors essentielle (Vinatier, Filliettaz & Laforest, 2018).

Depuis 2018, le projet Caplang implique 85 collaborateurs et collaboratrices et 180 enfants âgé-e-s d'un à quatre ans, au sein d'une institution de la petite enfance du canton de Genève, répartie sur quatre sites, les Espaces de Vie Infantile (EVE) du Secteur Université. Planifié sur trois ans, ce projet de collaboration à la fois interdisciplinaire et interprofessionnel a pour but de contribuer à la co-construction d'une large palette de savoirs et d'outils éducatifs ainsi qu'au développement de pratiques professionnelles concrètes contribuant au développement langagier et littéracique des enfants. C'est là que réside l'originalité du projet et son caractère novateur.

Le dispositif de formation se déroule en trois ateliers intégrés mobilisant toutefois des apports spécifiques. Le premier atelier, sous la responsabilité des équipes universitaires de psychologie du développement de l'enfant et de psycholinguistique, cible les pratiques professionnelles pouvant soutenir le développement des capacités et difficultés langagières des enfants. Le deuxième atelier, conduit par des membres de l'équipe de didactique des langues GRAFE-PRISME, porte sur les interactions et activités permettant de développer les capacités de compréhension de récits à partir de la lecture d'albums de la littérature de jeunesse. Le troisième atelier, sous la responsabilité de l'équipe de formation d'adultes *Interaction & Formation*, aborde les environnements interactionnels insérés dans les pratiques réelles ordinaires.

Les ateliers alternent des phases de conception / mise en œuvre d'activités éducatives / explorations libres et de co-analyse de leur réalisation, sur la base d'enregistrements vidéo effectués lors des situations et activités éducatives proposées. Par la collaboration entre professionnel-le-s et chercheur-e-s pendant les phases de co-analyse, ces situations et activités sont donc appelées à se transformer. L'organisation sur trois ans du dispositif de formation peut être schématisé comme suit :

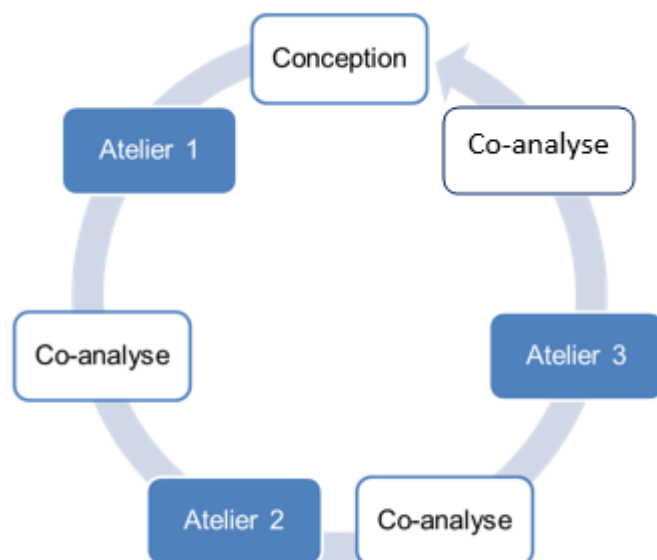


Figure 1 : L'organisation du dispositif de formation sur trois ans

Chaque atelier dure un an et est composé de trois à quatre rencontres entre chercheur-e-s et professionnel-le-s. Le dispositif s'appuyant sur une démarche participative et itérative visant à favoriser la diffusion et la généralisation progressive des différents apports, la conception, la conduite et l'analyse des situations et activités éducatives font l'objet d'une mise en commun et d'une dissémination au sein de l'institution et auprès des professionnel-le-s. Chaque équipe universitaire intervient en tournus dans un des sites pendant la première année, suivie par la deuxième et la troisième équipe scientifique pendant les années ultérieures, comme l'illustre le tableau 1.

Équipes universitaires	Sites A+B	Site C	Site D
Psychologie du développement de l'enfant et Psycholinguistique	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Didactique des langues	3 ^{ème} année	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année
Formation des adultes	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	1 ^{ère} année

Tableau 1 : Tournus des interventions de formation dans les sites A-D

La diffusion et la généralisation des apports s'effectuent à travers de multiples démarches coordonnées. Au terme de chaque année de projet, chaque groupe de chercheur-e-s / professionnel-le-s collaborant dans un atelier prépare une présentation et une séance de réflexion à l'intention de l'ensemble du personnel du site concerné. De façon complémentaire, au début et à la fin de chaque année de travail, l'ensemble des trois équipes universitaires et le groupe de direction des institutions de la petite enfance se rencontrent pour planifier les démarches à mettre en place, pour s'informer mutuellement sur les démarches entreprises, pour échanger sur les différentes pratiques mises en œuvre et pour évaluer la formation dans son ensemble.

En parallèle à la mise en place des ateliers, une série de mesures concernant les capacités phonologiques, lexicales et de compréhension d'un récit lu par un-e adulte ont été récoltées grâce à une étroite collaboration entre les chercheur-e-s et les professionnel-le-s. Les données concernent ainsi les progrès langagiers de 81 enfants âgés de 2 à 4 ans sur les 4 sites sur une année de fréquentation de l'institution et permettent d'identifier quelles mesures précoces en début d'année de fréquentation de l'institution (T1) participent à expliquer le niveau atteint en fin d'année (T2), et ce pour trois tranches d'âge (2 ans, 3 ans et 4 ans).

La récolte de données a permis d'illustrer l'importance de l'assise empirique d'éléments théoriques. Les épreuves et les résultats observés au niveau lexical et phonologique ont été présentés dans une brochure destinée aux professionnel-le-s de l'enfance (Alaria et Gentaz, 2018) dont il sera également question dans la présentation de l'atelier 1.

Par ailleurs, lors de la fin de la première année de projet, les trois groupes de chercheur-e-s / professionnel-le-s ont présenté le dispositif et ses apports lors d'une formation dans le cadre du programme *Regards croisés sur la petite enfance* destiné à l'ensemble du personnel des institutions concernées, ainsi qu'aux professionnel-le-s, acteurs et actrices du champ de l'éducation de l'enfance à Genève. Partant du travail effectué au sein d'un atelier, la diffusion de ses apports à l'ensemble du personnel d'un site et l'accumulation progressive des démarches et réflexions proposées par chaque équipe universitaire lors des trois années du dispositif de formation, le projet CapLang vise une mobilisation et une implication de l'ensemble des professionnel-le-s de toute l'institution.

Atelier 1 – Favoriser le développement des capacités langagières en contexte institutionnel : entre théorie et pratique

Comme nous l'avons affirmé plus haut, si l'on veut donner à tous les enfants les mêmes chances de réussite scolaire et d'intégration sociale, ou du moins réduire les inégalités à l'entrée à l'école, il est important de s'assurer du bon développement du langage oral dans la petite enfance via un dispositif préventif incluant une information éclairée quant au développement langagier de l'enfant, en ce qui concerne les capacités phonologiques et lexicales notamment, mais visant également une formation spécifique pour le développement des compétences professionnelles de repérage précoce des difficultés langagières ainsi que l'élaboration de pratiques adaptées et ciblées.

C'est dans cette perspective que l'atelier 1 a été conçu et pensé. Il s'agit d'une plateforme de réflexion et de mises en pratique autour des enjeux langagiers dans la petite enfance. L'objectif de cet atelier est de rendre les professionnel-le-s attentif-e-s et réactif-e-s face aux difficultés langagières des jeunes enfants, notamment, ceux pour lesquels le langage ne se met pas en place facilement et qui sont souvent au cœur de situations complexes d'interaction, avec leurs pairs mais aussi avec les professionnel-le-s. L'objectif de l'atelier est donc double : d'une part, il s'agit de faire des professionnel-le-s de véritables actrices et acteurs du bon développement langagier de l'enfant dans une perspective de prévention : plus tôt les difficultés sont repérées et le quotidien adapté, meilleur sera le pronostic pour le bon développement général de l'enfant. D'autre part, c'est la fluidité et le confort des échanges au quotidien qui sont visés au travers de l'acquisition de réflexes élaborés conjointement depuis l'expertise des professionnel-le-s du terrain et de l'enfant et les connaissances acquises au cours de la formation couplées. Enfin, dans une perspective de pratiques fondées sur les preuves et l'efficacité, il est proposé une méthode d'analyse de ces adaptations au moyen d'outils pertinents pour le ou la professionnel-le.

Les trois rencontres de travail en collaboration entre les chercheur-e-s et les professionnel-le-s s'organisent de la manière suivante.

Lors de la première rencontre, il s'agit en premier lieu de partager un cadre théorique au travers de la présentation des fondements psycholinguistiques du développement langagier, concernant les capacités phonologiques et lexicales en particulier, puis d'échanger par rapport aux attentes et aux outils à disposition ou à en créer afin de répondre au mieux aux spécificités de l'institution. Il est alors demandé aux professionnel-le-s d'envisager des situations de leurs pratiques où les interactions langagières leur semblent entravées ou les interrogent. Un premier travail d'échange et d'analyse à partir du cadre théorique commun permet alors d'identifier d'éventuels signaux d'alerte et d'élaborer des stratégies adaptatives à mettre en place pour améliorer les interactions quotidiennes.

Lors du travail réalisé pendant la première année aux sites A et B, dans une démarche collaborative heuristique, l'élaboration d'une brochure est venue compléter les démarches de terrain et résumer les principaux repères théoriques concernant le développement du langage oral des jeunes enfants, avant de présenter des outils pratiques co-élaborés avec les éducatrices et éducateurs (Alaria & Gentaz, 2018) qui servent désormais pour le déroulement des sessions suivantes. Ainsi, il est depuis proposé aux éducatrices et éducateurs d'adopter une démarche systématique visant à la fois le repérage de la difficulté de l'enfant et une adaptation à celle-ci mais également l'analyse et l'évaluation de ces pratiques adaptatives.

Cette démarche consiste en 6 étapes : l'étape 1 est consacrée à la création de la vidéo « contrôle ». Lors de la première semaine, il s'agit de filmer le ou les enfant(s) dans un contexte déterminé en amont (jeu libre ou activité (semi) dirigée). L'étape 2 d'analyse de la vidéo « contrôle » consiste à utiliser les outils de mesure co-crésés, consignés dans une grille d'évaluation des interactions langagières (cf. Alaria & Gentaz, 2018), afin d'établir une description précise de la situation d'interaction, du niveau langagier de l'enfant et de l'adaptation du ou de la professionnel-le. L'étape 3 concerne la mise en place d'un geste professionnel adapté afin de proposer une adaptation/une stimulation particulière à l'égard de l'enfant en difficulté langagière, le geste adaptatif pouvant s'appuyer sur des dispositifs décrits dans la brochure. L'étape 4 propose une expérimentation du geste. Il faut alors que le ou la professionnel-le mette en pratique cette adaptation dans différents contextes et de manière répétée (les filmer le plus souvent possible) sur les 6 semaines minimum entre les deux rencontres de formation. L'étape 5 permet l'évaluation de l'adaptation/création de la vidéo « test ». Il faut alors filmer l'enfant dans la même situation contextuelle, à savoir en jeu libre ou lors

de la même activité, si possible dans le même lieu et avec les mêmes personnes. Et enfin, l'étape 6 consiste en l'analyse de la vidéo « test ». Lors de la seconde rencontre, les professionnel-le-s présentent alors les vidéos de ces situations et proposent une lecture et une analyse de la situation à partir des différents outils proposés. Cette séance est ainsi l'occasion de critiquer ces outils et de recadrer les gestes adaptatifs mais aussi de « mesurer » l'effet de ceux-ci à la fois sur le développement langagier de l'enfant mais également sur la qualité de l'interaction professionnel-le/enfant ou enfant/enfant. Enfin, lors de la troisième rencontre, il s'agit d'avoir un regard réflexif, professionnel, croisé et heuristique sur le processus de formation de l'atelier et sur ses effets. Ainsi, la comparaison des grilles de cotation de la vidéo contrôle et de la vidéo « test » est un support pour objectiver le déplacement des pratiques et son effet. Il s'agit alors de pouvoir toujours améliorer et modifier ces outils d'évaluation, d'adaptation et même le processus de formation en lui-même au travers d'un travail commun réflexif et de transmission auprès d'autres professionnel-le-s de la petite enfance, notamment via la rédaction d'écrits professionnels ou scientifiques.

Atelier 2 – Compréhension de récits à partir de la lecture d'albums de la littérature de jeunesse

L'atelier 2 s'organise autour de trois albums de la littérature de jeunesse choisis par les professionnel-le-s sur la base d'une proposition d'albums. Il est constitué de trois séquences d'activités éducatives, chacune portant sur un album. Construites en collaboration avec les professionnel-le-s des EVE du Secteur Université, ces séquences visent à soutenir les enfants dans leurs capacités de compréhension des rapports dynamiques entre les émotions ressenties par les personnages, leurs motivations et leurs actions (le « système récit-personnages »¹), éléments fondamentaux pour la compréhension de la trame narrative du récit, porté par le texte et les images de l'album. Les séquences d'activités permettent également aux enfants de mettre en mots ces relations, ce qui contribue à élargir leur répertoire lexical.

Chaque séquence est constituée d'une situation de lecture conjointe (éducateur ou éducatrice et enfants), de deux activités éducatives adaptées aux capacités langagières et littéraciques des enfants selon leur âge, médiatisées par le guidage de l'éducatrice, et d'une exploration libre de l'album et du matériel utilisé dans les activités.

Dans la situation de lecture conjointe, il s'agit d'amener les enfants à prendre connaissance de l'album à travers la lecture à voix haute par le ou la professionnel-le et la discussion collective professionnel-le/enfants des éléments centraux du système récit-personnages (identification des personnages, de ses motivations, des actions qu'ils réalisent, etc.) de l'album. Vient ensuite un rappel collectif de l'album, guidé par l'éducatrice ou l'éducateur, suivi de la première activité éducative de la séquence. Celle-ci consiste en un jeu de rôles, médiatisé par les interventions de l'éducatrice ou de l'éducateur lorsque nécessaire, permettant aux enfants de reconstruire les rapports entre les émotions et les actions des personnages à travers une mise en scène (vécu corporel) des moments clés (notamment les phases de complication et résolution) du récit. Par exemple, après la lecture de *Dada*, album qui raconte l'histoire d'un cheval et d'un cavalier champions de sauts d'obstacles, les enfants sont amenés à s'approprier les motivations, émotions et actions des personnages par la mise en scène du moment correspondant à la défaite des champions, lorsque le cheval rate mystérieusement tous les obstacles dans une course, et du moment de résolution du problème, apparaissant au cours d'un nouveau concours quand, lors d'une chute, les lunettes du cavalier glissent par hasard sur les yeux du cheval, qui redevient ainsi champion.

La deuxième activité est composée d'un nouveau rappel collectif de l'album et d'une reconstitution des rapports entre les émotions et les actions des personnages à partir de la mise en mots de ces rapports exprimés dans des images clés de l'album (Cordeiro, 2014). Dans la séquence d'activités autour de *Dada*, cette activité est réalisée à partir d'un jeu de mémoire où les enfants apprennent à observer et à mettre en mots, avec l'aide de l'éducatrice ou de l'éducateur, les émotions ressenties par les personnages dans les moments clés de l'histoire, précédemment vécus dans le jeu de rôles.

Ces deux activités s'inspirent de celles co-élaborées avec des praticien-e-s des EVE du Secteur Université dans le cadre du programme *Regards Croisés sur la Petite Enfance* « De nouvelles perspectives pour travailler

¹ Voir Cordeiro (2014 ; 2018) pour une présentation détaillée du concept.

avec la littérature enfantine en contexte préscolaire » en mars 2016 (voir Cordeiro & Mann Hernot, 2016, http://eve.unige.ch/files/6414/5820/1540/regards-croises_mars16.pdf).

Un exemplaire de l'album lu est mis à disposition des enfants ainsi que le matériel utilisé dans les deux premières activités au long de la séquence d'activités. Ces situations d'exploration libre permettent aux enfants d'explorer les différents éléments abordés préalablement et aux professionnel-le-s d'aménager des opportunités pour interagir individuellement avec certain-e-s enfants à propos de ces éléments. La mise en place de ces situations vise également à favoriser le transfert de compétences, développées par les professionnel-le-s dans le domaine de cet atelier et pointées lors des séances de co-analyse avec les chercheur-e-s, dans les situations de la vie quotidienne des enfants.

Les séances de co-analyse visent, plus précisément, à examiner la pertinence des choix effectués du point de vue de l'objet éducatif sélectionné lors des phases de conception et de conduite des activités ainsi que les effets de ces choix sur les capacités langagières et littéraciques des enfants. Dans le contexte des institutions de la petite enfance, cela correspond à l'ensemble des situations éducatives, des discours et des gestes professionnels de l'adulte permettant aux enfants de comprendre les albums lus et, par là même, de développer leurs capacités langagières et littéraciques. Ce développement devient possible par l'accès à de nouvelles significations et conceptualisations, qui transforment ainsi leurs rapports aux objets du monde en les amenant à des nouvelles formes de penser, de parler et d'agir par rapport à ces objets (Vygotski, 1934/1997). En s'inspirant de ce référentiel, il s'agit, d'une part, d'analyser les formes de médiation éducative et de guidage de l'attention des enfants, autrement dit, les conditions, les procédés sémiotiques et les outils éducatifs utilisés par les professionnel-le-s pour rendre présent l'objet : le pointage des éléments à connaître, les formes d'étayage (Bruner, 1987) proposées à travers les gestes et verbalisations, l'organisation matérielle et spatiale (Stambak, 1999) de la situation éducative. Le dispositif de co-analyse vise d'autre part, à observer, à travers l'engagement des enfants dans les activités ainsi que leurs manifestations gestuelles et verbales, des traces de construction d'une représentation initiale des rapports entre les motivations, émotions et actions des personnages dans les albums lus.

Afin d'observer la progression des capacités de compréhension d'albums par les enfants et des compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs concernant les formes de médiation à proposer dans ce domaine, cet atelier sera proposé les deux années suivantes sans la présence de l'équipe universitaire concernée dans le site. Ceci permet de garantir d'une part un accompagnement plus fin du développement langagier et littéracique des enfants et d'autre part, une plus grande pérenité des acquis de l'atelier au niveau de l'équipe éducative.

Au bout de la première année du projet, les trois séquences d'activités éducatives produites ont été distribuées à l'ensemble des professionnel-le-s du site C. Une diffusion plus large de ces séquences est prévue cette année à d'autres institutions de la petite enfance de la ville de Genève.

Atelier 3 – Environnements interactionnels insérés dans des pratiques réelles ordinaires

L'atelier 3 ne cherche pas à réaliser des activités éducatives spécifiques, mais se focalise sur les pratiques réelles ordinaires des éducatrices et éducateurs. Il complète le dispositif de formation par la mise en place de démarches d'analyse d'enregistrements vidéo portant sur le contexte ordinaire du travail dans les institutions. Dans un métier orienté vers la prise en charge d'autrui, il s'agit en particulier d'appréhender les pratiques professionnelles et éducatives du point de vue des interactions verbales et non verbales auxquelles elles donnent lieu (Balslev et al., 2015 ; Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008 ; Filliettaz, 2014). La notion de compétence interactionnelle permet d'éclairer la perspective de formation adoptée et la démarche d'analyse des interactions réalisée.

Les éléments de la compétence interactionnelle comprennent notamment la manière dont les participant-e-s organisent collectivement les activités, délimitent des étapes de leur déroulement, gèrent l'organisation des tours de parole, orientent leur attention, introduisent de nouveaux topics, construisent des rôles, choisissent des registres de formulation spécifiques, etc. La compétence interactionnelle est donc reconnue comme présentant un caractère hautement situé, dynamique et collectif. Elle est ancrée dans le contexte local de l'action et ainsi définie et évaluée dans les circonstances dans lesquelles elle est mise en œuvre. De ce point de vue, elle constitue ce qui caractérise la pleine appartenance à des groupes sociaux (Mondada,

2006). L'acquisition de compétences interactionnelles ne fait pas toujours l'objet d'un enseignement explicite mais donne souvent lieu à des formes situées d'évaluations et de réparations proposées par les experts dans les interactions en situation de travail. Autrement dit, c'est en participant à des interactions, qui peuvent ou non présenter un caractère instructionnel, que des compétences interactionnelles peuvent être mobilisées et acquises. De ce point de vue, l'interaction constitue non seulement un objet d'apprentissage, mais également le moyen par lequel cet apprentissage peut prendre forme.

En ce qui concerne les pratiques professionnelles mises en œuvre pour soutenir le développement des capacités langagières et littéraciques des enfants, elles ont été conceptualisées en tant que processus d'« étayage » (Bruner, 1987) qui se déroulent dans et à travers les interactions langagières. C'est la raison pour laquelle la réalisation d'un dispositif de formation qui s'ancre dans une perspective interactionnelle nous semble constituer une voie prometteuse pour renforcer les compétences interactionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance.

L'activité quotidienne de ces professionnel-le-s illustre de manière emblématique les défis et les enjeux d'un travail qui ne peut se réaliser qu'à travers la médiation des interactions verbales avec autrui. Leur activité, en dépit des nombreuses prescriptions et attentes normatives qui la façonnent, se caractérise par un haut degré d'incertitude et d'imprévisibilité (Filliettaz & Zogmal, à paraître).

Pour concevoir un dispositif de formation, il s'agit de prendre au sérieux le caractère situé de la notion de compétence, l'imprévisibilité du travail interactionnel ainsi que l'aspect discrétionnaire inhérent aux métiers des services et de l'éducation. En partant d'une perspective interactionnelle et des démarches de formation conçues et réalisées (Durand & Trébert, 2018 ; Trébert et Durand, 2019) en collaboration avec l'équipe de direction des institutions de la petite enfance, la démarche de formation vise à contribuer à l'enrichissement des environnements interactionnels ordinaires.

Dans cette perspective de formation, ce sont les participant-e-s qui identifient une problématique qui se pose dans leur travail quotidien, ainsi que le contexte qui permet d'aborder leur questionnement. Ils procèdent eux-mêmes au recueil de données filmiques. A partir des vidéos réalisées, les participant-e-s élaborent une pré-analyse et établissent des critères de sélection qui permettent de délimiter un extrait de vidéo. Cet extrait donne ensuite lieu à un travail de transcription. Etablir une transcription nécessite de s'intéresser au grain fin des éléments observables, de sélectionner les aspects à transcrire, et implique une démarche d'analyse individualisée. Ensuite, les données empiriques recueillies sont présentées et l'ensemble des professionnel-le-s participant à l'atelier s'engage dans une analyse collective de ces données. Lors des visionnements des vidéos, les interactant-e-s peuvent varier leurs regards et réaliser une auto-critique de leurs pratiques, proposer des interprétations ou relever certaines conduites. Ces différentes postures analytiques s'imbriquent dans les discussions du collectif. Afin de permettre aux professionnel-le-s de pouvoir les différencier, les apports formatifs portent sur différentes modalités de postures d'analyses et différencient des postures évaluatives, interprétatives et descriptives (Lussi Borer & Ria, 2015). Progressivement, à travers des visionnements répétés des vidéos et de l'orientation vers des éléments observables et des processus interactionnels fins, les participant-e-s, avec le soutien des intervenant-e-s de l'équipe universitaire, développent une posture analytique s'inscrivant dans une perspective interactionnelle. Le travail de synthèse et de restitution des analyses en vue d'une dissémination des pratiques d'analyses fait partie du dispositif. La présentation des réflexions de participant-e-s de l'atelier aux membres de leur collectif de travail soumet les analyses au regard des pairs et peut contribuer à susciter des débats de métier.

Suite à la présentation des analyses par les participant-e-s de l'atelier, un colloque d'équipe est organisé avec une trentaine de praticien-e-s de terrain. En vue de ce colloque, des membres de l'équipe éducative réalisent huit vidéos, sélectionnent des extraits et effectuent des transcriptions. En sous-groupes, les différents extraits sont ensuite analysés par l'ensemble de l'équipe éducative concernée. Les participant-e-s du groupe de formation initial offrent un soutien et cherchent à mobiliser les routines analytiques mises en œuvre pendant la démarche de formation. Ce colloque et les analyses menées donnent ensuite lieu à une séance de bilan avec les praticien-e-s de terrain et les intervenants de l'équipe universitaire.

5. Synthèse et remarques conclusives

De nombreuses recherches soulignent l'importance du développement langagier et littéraire de l'enfant dans la réussite scolaire ultérieure ainsi que le rôle fondamental des structures d'accueil extrafamilial pour ce développement chez les jeunes enfants fréquentant de telles structures. En ce sens, le type de médiation proposé par les éducatrices et éducateurs de l'enfance dans les interactions avec les enfants contribue de manière décisive au développement des capacités langagières et littéraires qu'ils mobiliseront par la suite en contexte scolaire. Il devient ainsi un élément clé dans tout projet de formation des professionnel-le-s de l'enfance visant le développement du langage et de la littéracie.

Malgré ces constats, une grande partie des programmes de stimulation langagière menés les dernières années ont encore un caractère exploratoire et, souvent, impliquent un nombre limité de participants, sans réelle validation scientifique des effets des pratiques des éducatrices et éducateurs sur les capacités langagières et littéraires des enfants fréquentant les institutions de la petite enfance. De plus, ces programmes visent parfois des changements dans les compétences individuelles des professionnel-le-s et moins des transformations plus durables des pratiques dans le contexte des collectifs de travail. Aussi, ces démarches intègrent peu la question du développement psychologique de l'enfant et des activités ciblées sur des objets éducatifs spécifiques pouvant contribuer à un tel développement.

A travers un dispositif de formation et de recherche interdisciplinaire et interprofessionnel, le projet CapLang vise ainsi à mettre sur pied des démarches de co-élaboration de situations éducatives et de co-analyse du travail orientées à la fois vers le soutien aux capacités langagières et littéraires des enfants et le renforcement des compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs à créer des environnements interactionnels et des activités propices au développement de telles capacités chez les enfants.

Le premier postulat de base sous-jacent au projet est qu'un processus collaboratif entre chercheur-e-s et professionnel-le-s et la mise en œuvre de démarches de co-analyse avec les praticien-e-s permet de développer leurs compétences à concevoir, réaliser et évaluer des activités et situations éducatives de manière durable. Un deuxième postulat découle du fait que les moments de co-analyse constituent des opportunités pour mettre à la disposition des professionnel-le-s des ressources et des savoirs issus de la recherche dans le domaine du développement des capacités langagières et littéraires des enfants ainsi que des objets et médiations éducatifs en lien avec ce développement. Ces deux postulats garantissent, de ce point de vue, une plus grande implication des professionnel-le-s dans le projet, rendant possible une meilleure diffusion et une certaine pérennité des effets des démarches de formation continue au sein des collectifs de travail.

Le troisième postulat concerne le type de dispositif de formation proposé. L'organisation sur trois ans dans un tournus de trois ateliers interdisciplinaires et interprofessionnels, chacun d'une durée d'un an, qui mobilisent des apports spécifiques nous semble également favoriser une diffusion, une évaluation et une généralisation progressive de différents apports complémentaires ainsi que leur dissémination au sein de l'institution. Par la collaboration entre professionnel-le-s et chercheur-e-s pendant les phases de conception et co-analyse des situations et activités éducatives, celles-ci sont donc appelées à se transformer et à se consolider.

Après la première année de mise en place du projet, les chercheur-e-s et professionnel-le-s impliqué-e-s font un bilan positif des démarches entamées aussi bien du point de vue des choix des activités conçues que des situations éducatives analysées. La gêne initialement exprimée par certain-e-s praticien-n-es de « se faire filmer » ayant été progressivement surmontée, les enregistrements vidéo réalisés, sélectionnés et co-analysés par les professionnel-le-s et les chercheur-e-s sont ainsi devenus des vrais supports de réflexion pour toutes les personnes impliquées dans le projet. Des nouvelles caméras ont été même achetées afin de faciliter la gestion des différents enregistrements à faire dans chaque EVE. Par ailleurs, la présentation du projet dans le cadre du programme *Regards croisés sur la petite enfance* a suscité un vif intérêt auprès de l'ensemble du personnel des institutions de la petite enfance concernées et, plus généralement, des actrices et acteurs du champ de l'éducation de l'enfance au canton de Genève. Il a été notamment souligné la pertinence d'une perspective de travail interdisciplinaire appuyée sur les acquis du terrain mais également de la recherche, qui vise des réflexions menées sur la base de pratiques concrètes dans le long terme.

La deuxième année du projet s'initiant depuis peu, il reste maintenant le défi de continuer à œuvrer pour garantir une synergie entre les apports et réflexions émanant des différents ateliers vis-à-vis des buts du projet, autrement dit, soutenir les capacités langagières et littéraciques des jeunes enfants fréquentant les EVE du Secteur Université à travers le renforcement des compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance travaillant dans ces institutions. Une fois le projet terminé, un dernier défi concerne la diffusion plus large des acquis pratiques et scientifiques du projet, et ceci de manière durable, au niveau du champ de la petite enfance.

Références bibliographiques

- Alaria, L. & Gentaz, E. (2018). Le développement du langage oral chez les jeunes enfants mono- ou multilingues. Genève : Université de Genève.
- Alonso Vilches, V. & Pirard, F. (2016). L'entretien de tutorat documenté : un accompagnement réflexif ? *Education permanente*, 206, 131-138.
- Anderson R. & Freebody P. (1981). Vocabulary knowledge. In *Reading Comprehension and Education*, Guthrie J.T. (Ed.), International Reading Association, Newark, 77-117.
- Balslev, K., Filliettaz L., Ciavaldini-Cartaut S., & Vinatier I. (Eds.). (2015). *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bara F., Colé, P. & Gentaz, E. (2008). Littéracie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire et des enfants de classes régulières. *Revue des Sciences de l'Education*, 34, 27-45.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham, NC: Duke University Press.
- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126.
- Bretherton, L., Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P., & Reilly, S. (2014). Developing relationships between language and behaviour in preschool children from the Early Language in Victoria Study: implications for intervention. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(1), 7-27. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.854956>
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Buholzer, A. (Ed.) (2012). *Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire . Rapport d'évaluation ; version succincte*. Lucerne : Haute Ecole Pédagogique de Suisse centrale.
- Buschmann, A., & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe: Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis*, 43 (2), 303-312.
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S., & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“: Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *Interdisziplinär*, 18 (2), 84-95.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Bruxelles : De Boeck.
- Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF) (2009). *L'accueil de jour extrafamilial et parascolaire en Suisse*. Berne : Auteur.
- Coquoz, J. (2009). Les défis de l'éducation précoce et les enjeux de la formation. *Revue [Petite] Enfance*, 101.
- Cordeiro, G. S. (1999). Les interactions bébé-bébé à la lumière de l'interactionisme socio-discursif. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, 91, 1-55.
- Cordeiro, G. S. (2001). Les interactions enfant-enfant en crèche : action, langage et éducation. Actes du congrès 2000 de la société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) (Genève, 20-22 septembre 2000) [CDROM].
- Cordeiro, G. S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères*, 50, 157-176.

- Cordeiro, G. S. & Mann Hernot B. (2016). Une experience educative autour d'un album de la litterature de jeunesse en Institution de la Petite Enfance. *Forumlecture*, 3/2016. 1-18.
- Dickinson, D. & Porsche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870-886.
- Durand, I. & Trébert, D. (2018). Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens : Un Groupe d'Analyse des Interactions en formation de formateurs. In Isabelle Vinatier, Laurent Filliettaz & Marty Laforest (Eds.), *L'analyse des interactions dans le travail : outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon : Editions Raison & Passions.
- Elbro, C. & Scarborough, H. (2003) Early identification; In Terezinha Nunes & Peter Bryant (Ed.). *Handbook of children's literacy*, (pp. 339-359) Dordrecht: Kluwer.
- Fablet, D. (2009). *Animer des groupes d'analyse des pratiques. Pour une clinique des institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan
- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In Janette Friedrich & Juan Pita. (Eds.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (p. 127-162). Dijon : Editions Raison et Passions.
- Filliettaz, L. & Billett, S. (Eds.). (2015). *Francophone perspectives of learning through work: conceptions, traditions and practices*. Dordrecht : Springer.
- Filliettaz, L., Rémy, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11(1), 22-46.
- Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M. L. (Ed). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Filliettaz L. & Zogmal, M. (Eds.) (à paraître). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Editions Octarès.
- Fontaine, A.-M. (2005). Aménagement des salles de jeux et développement des interactions entre jeunes enfants. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 12, volume 2, pp. 55-70). Genève : DIP.
- Gentaz, E. & Sprenger-Charolles, L. (2014). Bien décoder pour bien comprendre. *Les Cahiers Pédagogiques*, 516, 21-23. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Bien-decoder-pour-bien-comprendre-version-integrale>
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A. & Colé, P. (2013). Reading comprehension in a large cohort of French first graders from low socio-economic status families: A 7-month longitudinal study. *PLoS ONE*, Nov 8;8(11):e78608. doi: 10.1371/journal.pone.0078608.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12 (3), 299-311.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Gonzales, R., Weill-Fassina, A. (2008). *Modalités de régulation du processus de travail dans les activités de service en crèche*. France.
- Guigue, M. (2002). Autour des mots : Analyse de pratiques. In *Recherche et formation pour les professions de l'éducation; Analyse des pratiques : Approches psychosociologique et clinique* (pp. 107-129). INRP. Paris.
- Hogan, T., Adlof, S. & Alonzo, C. (2014). On the importance of listening comprehension. *International journal of speech-language pathology*, vol. 16, n° 3, 199-207.
- Isler, D. (2015). *Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren ; Projektschlussbericht*. Windisch : Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (Eds.). (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lussi Borer, V. & Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. In Valérie Lussi Borer, Marc Durand, & Frédéric Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 219-238). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Marcel, J.-F. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Martinez, M. G. & Teale, W. H. (1993). Teacher Storybook Reading Style: A Comparison of Six Teachers. *Research in the Teaching of English*, 27 (2), 175-199.

- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, 151, 87-107.
- Molinier, P., (2006). Le care à l'épreuve du travail. In Paperman P. & Laugier S. (Ed.). *Le souci des autres ; éthique et politique du care*. Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119.
- Moro, Ch. (2005). L'action éducative et la médiation des significations des objets en crèche. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 12, volume 2, pp. 143-151). Genève : DIP.
- Munch, A. -M. (2009). *Quelle transition entre l'Institution de la petite enfance et l'École enfantine à Genève? L'éducation et l'enseignement préscolaires à la lumière de la didactique comparée*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Navarro-William, E. (2011). *Implémentation de la littéracie émergente en Institution de la petite enfance au travers de deux pratiques contrastées de lecture/écriture*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- OCDE (2012). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Cooperation Development. <http://www.oecd.org/edu/school/49325825.pdf>
- OCDE (2018). *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. OECD Publishing : Paris.
- Patras Mériaux, C. & Desrumaux, M.-C. (2018). « Parler bambin » à Grenoble : point de vue de professionnelles (pp. 43-72). Patrick Ben Soussan et Sylvie Rayna (Ed). *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses*. Toulouse : Editions érès.
- Paris, A. H. & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In G. Brougère & M. Vandebroek (Eds.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-243). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Pirard, F. & Barbier, J. M. (2012). Accompaniment and quality of childcare services: the emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 32, 169-182.
- Rayna, S. (2005). Interactions sociales, constructions des premiers savoirs et transmissions culturelles dans les services d'accueil de la petite enfance : un parcours de recherche. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 12, volume 2). Genève : DIP.
- Renevey Fry, C. (Ed.). (2001). *Pâtamodlé ; l'éducation des plus petits, 1815 à 1980*. Genève : Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.
- Reuter, Y. (2000). *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- Roser, N. & Martinez, M. (1985). Roles adults play in preschoolers' response to literature. *Language Arts*, 62, 485-490.
- Saada-Robert, M. & Solioz, V. (2005). L'action éducative en crèche ; une micro-analyse des interactions entre enfant, adulte et objets. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 12, volume 2, pp.119-125). Genève: DIP.
- Schärer, M. & Zottos, E. (2014). *A petits pas ... ; Histoire des crèches à Genève 1874-1990*. Lausanne : Editions EESP.
- Schulte-Haller, M. (2009). *Développement précoce ; Recherche, état de la pratique et du débat politique dans le développement de l'encouragement précoce*. Berne : Commission fédérale pour les questions de migration CFM.
- Snow, C. E. (1983). Language and literacy. : Relationships during the preschool years. *Harvard Education Review*, 53, 165-189.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie*. Paris : Dunod.
- Stambak, M. (1999). Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du CRESAS. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 7-16.
- Stamm, M. (2008). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz*. Fribourg : Université de Fribourg.
- Sticca, F., Saiger, D. & Perren, S. (2013) *Durchgängige Sprachförderung im Alter von 0 bis 6 Jahren ; Massnahmen zur Optimierung der Wirksamkeit und Koordinierung der Sprachförderung aus der Sicht von Fachpersonen aus dem Frühbereich*. Rapport de Pädagogische Hochschule Thurgau und Universität Konstanz.
- Suchodoletz, W. (Ed.) (2004). *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen ?* Göttingen : Hogrefe.

- Tabors, P. O., Snow, C. E. & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and in school* (pp. 313-334). Baltimore: Brookes.
- Tapparel, S. (2014). Situations éducatives et développement psychologique en institution de la petite enfance : le rôle de la consigne. In G. Meyer & A. Spack (Eds.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Toulouse : Ed. Erès.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers (pp. vii-xxv). In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy. Writing and Reading* (pp. 116-138). Norwood : Ablex.
- Trébert, D. & Durand, I. (2019). L'analyse multimodale des interactions comme ressource pour la formation : Le cas du tutorat dans le champ de l'éducation de la petite enfance. Dans Nathalie Blanc et Véronique Rivière (Eds). *Multimodalité en situation éducative et formation*. Lyon : Editions ENS.
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*, 109, 47-57.
- Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 193-206.
- Unesco (2007), *Strong foundations. Early childhood care and education*, Unesco Publishing, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf>
- UNICEF (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant. Bilan Innocenti 8*.
- Valloton, C. & Ayoub, C. (2011). Use Your Words: The Role of Language in the Development of Toddlers' Self-Regulation. *Early Child Res Q.* 26(2), 169-181.
- Veneziano, E. (2010). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter? Les effets de deux méthodes d'intervention: conversation sur les causes et modèle de récit. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 107-144). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vinatier, I., Filliettaz, L., & Laforest (Eds.). (2018). *L'analyse des interactions dans le travail : outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon : Editions Raison et Passions.
- Vinel, E. (2014). Comparaison des conduites de récit d'adultes et d'enfants dans deux situations de lecture d'albums. *Repères*, 50, 105-129.
- Vygotski, L (1997). *Pensée et Langage*. Paris : Editions La Dispute.
- Zogmal, M. (2008). « T'es un enfant à caprices ». Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant. (Cahier N° 119 de la section des Sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève. (<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18581>)
- Zogmal, M., Trébert, D. & Filliettaz, L. (2013). En quoi les éducatrices et les éducateurs de l'enfance sont-ils compétents ? Présentation d'une démarche de recherche. *Revue Petite Enfance*, 110, 79-89.
- Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M., Lequette, C., & Pouget, G. (2011). Parler bambin : un programme de prévention du développement précoce du langage. *ANAE-Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 112-113, 238-245.

Auteur.e.s

Glaís Sales Cordeiro est chargée de cours à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève en Didactique des langues. Elle est docteure en linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement/apprentissage de la lecture, de l'écrit et de l'oral en contexte scolaire et préscolaire. Ils concernent également la formation des enseignant-e-s du primaire et des éducateur-trice-s de la petite enfance. Elle dirige par ailleurs le GRAFE-PRISME et coordonne le Réseau Maison des Petits.

Marianne Zogmal est chargée d'enseignement et collaboratrice scientifique à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le domaine « Formation des adultes, langage et travail ». Elle est docteure en sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Sa thèse de doctorat a porté sur les compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance, et notamment sur les compétences interactionnelles mobilisées pour observer les enfants. Ses travaux actuels portent sur les liens entre interactions, travail et formation et sur les apports d'une perspective interactionnelle pour la formation professionnelle.

Julie Franck est Maître d'Enseignement et de Recherche en psycholinguistique expérimentale à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle étudie les représentations et les processus de traitement de la grammaire chez l'enfant et chez l'adulte, notamment dans des populations atypiques telles que le trouble du développement du langage ou les troubles du spectre autistique. Elle fait par ailleurs partie des initiateurs des ateliers interdisciplinaires Regards Croisés sur la petite enfance, visant à promouvoir les échanges entre le milieu académique et les éducateurs de la petite enfance à Genève.

Laura Alaria est orthophoniste-formatrice et doctorante en psycho-linguistique à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle a suivi une formation initiale d'orthophoniste/logopédiste ainsi qu'un cursus en linguistique et en psychologie cognitive (master de recherche). Elle enseigne ponctuellement à l'Université de Genève et à l'Université de Lyon et mène des travaux dans le domaine des troubles du langage chez l'enfant et plus précisément sur l'impact du langage oral précoce dans l'acquisition de la lecture. Son travail auprès de divers publics de l'Education tente de concilier l'implication des données de la recherche et les priorités du terrain des professionnels de l'Enfance.

Laurent Filliettaz est professeur ordinaire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le domaine « Formation des adultes, langage et travail ». Linguiste de formation, il dirige l'équipe Interaction & Formation au sein du Laboratoire Recherche, Intervention, Formation et Travail (RIFT). Ses domaines de recherche incluent les méthodes d'analyse du discours et des interactions verbales, l'étude des rapports entre langage et travail et les processus d'apprentissage et de formation dans le domaine de la formation professionnelle initiale, supérieure et continue. Les travaux qu'il conduit viennent alimenter des dispositifs d'enseignement et de formation à l'intention des formateurs d'adultes et des formateurs de l'enseignement professionnel.

Edouard Gentaz est professeur ordinaire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le domaine de la psychologie du développement sensori-moteur, affectif et social. Il est directeur du laboratoire Développement sensori-moteur, affectif et social (SMAS) de la naissance à l'adolescence. Ses recherches cherchent à mieux comprendre le développement des compétences sensori-motrices, affectives et sociales, chez les personnes typiques et atypiques, et ce de la naissance à la fin de l'adolescence. Ses travaux présentent des intérêts non seulement théoriques mais aussi pratiques (livrets pour les parents, méthode pédagogique, etc.).

Stéphanie Garcia est assistante d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le domaine « Formation des adultes ». Elle fait partie de l'équipe Interaction & Formation au sein du Laboratoire Recherche, Intervention, Formation et Travail (RIFT). Également doctorante du Fonds National Suisse de la recherche scientifique, elle s'intéresse plus particulièrement aux interactions verbales dans le champ professionnel de la petite enfance, à des fins de recherche et de formation.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2020 de forumlecture.ch

CapLang-Projekt

Förderung der literalen Fähigkeiten von Kindern durch die berufliche Weiterbildung der Kleinkinder-Erzieherinnen und -Erzieher

Glaís Sales Cordeiro, Marianne Zogmal, Julie Franck, Laura Alaria, Laurent Filliettaz, Edouard Gentaz, Stéphanie Garcia

Abstract

Zahlreiche Forschungsarbeiten bestätigen, dass frühe Sprach- und literale Fertigkeiten wichtige Voraussetzungen für den späteren Schulerfolg sind und längerfristig eine grössere Chancengleichheit für die berufliche und soziale Integration fördern. Da immer mehr Kinder KiTas besuchen, spielen familienexterne Kinderbetreuungseinrichtungen für Kleinkinder heute eine wichtige Rolle bei der Entwicklung ihrer literalen Kompetenzen. Hier können neue pädagogische Konzepte zur Erziehung von Kleinkindern in einer Gemeinschaft erprobt und erforscht werden..

Das CapLang-Projekt basiert auf den Erkenntnissen und Ansätzen der Entwicklungspsychologie, Psycholinguistik, Sprachdidaktik und Erwachsenenbildung und geht von einem interdisziplinären, interprofessionellen Ansatz aus. Es etabliert einen Ausbildungs- und Forschungsmechanismus, der darauf abzielt, die sprachlichen und literalen Kompetenzen von Kleinkindern in KiTas durch und über die Stärkung der professionellen Kompetenzen der Kleinkinder-Erzieherinnen und -Erzieher zu unterstützen.

Schlüsselwörter

Sprache, Literalität, frühe Kindheit, Erwachsenenbildung

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

Progetto CapLang

Sostenere le competenze linguistiche e di alfabetizzazione dei bambini attraverso lo sviluppo professionale degli educatori della prima infanzia.

Glaís Sales Cordeiro, Marianne Zogmal, Julie Franck, Laura Alaria, Laurent Filliettaz, Edouard Gentaz, Stéphanie Garcia

Riassunto

Numerose ricerche affermano che le competenze linguistiche e di alfabetizzazione precoci sono i principali indicatori predittori del successo educativo successivo, che a lungo termine promuove a sua volta una maggiore parità di opportunità per l'integrazione professionale e sociale. A causa del forte aumento della loro frequentazione, le strutture di assistenza all'infanzia fuori casa per i bambini oggi svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo del linguaggio e dell'alfabetizzazione, creando opportunità per l'attuazione di nuove pratiche educative e suscitando un maggiore interesse da parte della ricerca scientifica per l'educazione dei bambini in un contesto collettivo.

Sulla base delle conoscenze e degli approcci sviluppati in psicologia dello sviluppo infantile, psicolinguistica, didattica del linguaggio ed educazione degli adulti, il progetto CapLang adotta una prospettiva interdisciplinare e interprofessionale per impostare un meccanismo di formazione e di ricerca volto a sostenere le capacità linguistiche e di alfabetizzazione dei bambini che frequentano gli istituti per la prima infanzia con e attraverso il rafforzamento delle competenze professionali degli educatori per l'infanzia.

Parole chiave

lingua, alfabetizzazione, prima infanzia, formazione degli adulti

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2020 di forumlettura.ch