



AVERTISSEMENT

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

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

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

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

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

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

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

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



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

GRAVELLIER Adèle
JEANNIN Laura

**Action pilote de prévention précoce des troubles du
langage oral en milieu vulnérable.**

Directeurs de Mémoire

Bellemin Béatrice
Deschamps Emmanuelle

Membres du Jury

Ferrouillet Maud
Gaudin Sylvie
Kern Sophie

Date de Soutenance
25 juin 2015

ORGANIGRAMMES

1 Université Claude Bernard Lyon 1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur Pr. ETIENNE Jérôme

U.F.R de Médecine et de maïeutique -
Lyon-Sud Charles Mérieux
Directeur Pr. BURILLON Carole

Comité de Coordination des Etudes
Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

U.F.R d'Odontologie
Directeur Pr. BOURGEOIS Denis

Institut des Sciences Pharmaceutiques et
Biologiques

Directeur Pr. VINCIGUERRA Christine

Institut des Sciences et Techniques de la
Réadaptation

Directeur Pr. MATILLON Yves

Département de Formation et Centre de
Recherche en Biologie Humaine

Directeur Pr. SCHOTT Anne-Marie

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur M. DE MARCHI Fabien

U.F.R. de Sciences et Techniques des
Activités Physiques et Sportives
(S.T.A.P.S.)

Directeur M. VANPOULLE Yannick

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)

Directeur M. LEBOISNE Nicolas

Observatoire Astronomique de Lyon
Directeur M. GUIDERDONI Bruno

Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Education

Directeur M. MOUGNIOTTE Alain

POLYTECH LYON

Directeur M. FOURNIER Pascal

IUT LYON 1

Directeur M. VITON Christophe

2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Yves MATILLON
Professeur d'épidémiologie clinique

Directeur de la formation
Agnès BO
Professeur Associé

Directeur de la recherche
Agnès WITKO
M.C.U. en Sciences du Langage

Responsables de la formation clinique
Claire GENTIL
Fanny GUILLON

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études
en vue du Certificat de Capacité en Orthophonie
Anne PEILLON, M.C.U. Associé
Solveig CHAPUIS

Secrétariat de direction et de scolarité
Stéphanie BADIOU
Corinne BONNEL
Emmanuelle PICARD

REMERCIEMENTS

Pour commencer, nous tenons à remercier chaleureusement nos deux maîtres de mémoire. Emmanuelle Deschamps, qui a rendu possible la réalisation de cette étude en proposant de l'encadrer, puis qui a été présente activement dans sa réalisation, qui nous a toujours accompagnées et encouragées. Béatrice Bellemin, pour le lien construit avec les crèches municipales, son énergie et la richesse de nos échanges. Merci à vous deux d'avoir partagé cette aventure avec nous, de nous avoir soutenues et guidées tout en nous laissant libres de nos choix.

Nous remercions également les professionnels des crèches pour leur accueil, leur disponibilité et leur enthousiasme pour notre action. Nous avons apprécié de travailler avec vous et nous vous sommes très reconnaissantes d'avoir accepté et assumé la mise en place de notre projet dans vos établissements.

Un grand merci aux parents des crèches de nous avoir accordé leur confiance en répondant positivement à notre proposition et en participant activement à notre action.

Nous souhaitons remercier la Ville de Lyon et plus particulièrement Françoise Régnier et Sylvie Garcin de la Direction de l'Enfance pour avoir contribué à la naissance de ce projet et pour nous avoir donné les moyens de le mettre en place dans de bonnes conditions.

Un immense merci à Michel Desmurget pour ses conseils bibliographiques et méthodologiques. Merci aussi pour les délicieuses pizzas et le passage en librairie.

Merci aussi à Agnès Witko pour ses conseils et son incroyable disponibilité !

Merci à Anne-Laure Charlois, Nina Kleinsz et Mathieu Lesourd pour nous avoir aidées dans l'analyse statistique de nos données.

Nous remercions également Sophie Kern, pour ses remarques constructives qui nous ont aiguillées dans la mise en place de notre projet de recherche.

Nous n'oublions pas nos relectrices et leurs précieuses remarques : Armelle, Catherine, Régine, Marion, Manu, Manon et Lila. Merci à elles !

Enfin, merci Ugo d'avoir mis ton savoir-faire au service de notre projet, merci pour l'affiche et le logo très réussis. Merci Jean pour tes relectures et ton regard bienveillant. Merci à vous deux, merci à nos amis et nos familles pour l'intérêt porté à notre projet durant ces deux années.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES.....	2
1 Université Claude Bernard Lyon 1.....	2
2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE.....	5
PARTIE THEORIQUE.....	11
I Le développement du langage et de la communication	12
1 Les notions de communication et de langage	12
2 L'acquisition du langage	12
3 L'interaction : une condition indispensable au développement langagier	14
II Le langage, un enjeu de société	15
1 Langage et précarité.....	15
2 Les difficultés langagières, un problème croissant	16
3 Réduire les inégalités face aux apprentissages, un enjeu national et territorial : exemple de la Ville de Lyon	17
4 Les crèches : un lieu privilégié pour limiter les inégalités	18
III Intervention d'orthophonie préventive.....	20
1 Prévention en orthophonie	20
2 Intervention indirecte en orthophonie	21
3 Implication des partenaires privilégiés de la communication	22
4 Spécificité de l'accompagnement en milieu vulnérable.....	25
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	26
I Problématique.....	27
II Hypothèses.....	27
1 Hypothèse générale	27
2 Hypothèses opérationnelles	27
PARTIE EXPERIMENTATION.....	29
I Population.....	30
1 Recrutement de la population	30
2 Sélection de la population : critères d'inclusion et d'exclusion.....	30
3 Echantillon recruté	31
II Matériel.....	31
1 Evaluation des capacités langagières et communicationnelles.....	31

2	Evaluation de la mise en place d'activités de lecture par les parents.....	32
III	Procédure	32
1	Protocole	32
2	Présentation de Grandir Mot à Mot.....	34
3	Déroulement des formations.....	35
	PRESENTATION DES RESULTATS	38
I	Evolution du stock lexical	39
1	Analyse quantitative.....	39
2	Analyse qualitative	39
II	Evolution des habiletés pragmatiques.....	42
1	Indice de Réactivité/Réponse.	42
2	Indice d'affirmation.....	43
III	Evaluation de la mise en place d'activités de lecture par les parents	44
	DISCUSSION DES RESULTATS	45
I	Analyse des résultats.....	46
1	Rappel du cadre théorique et des objectifs de travail	46
2	Evolution des capacités langagières et communicationnelles des enfants.....	46
3	Evaluation de la mise en place d'activités de lecture par les parents.....	48
II	Biais et limites de l'étude	48
1	Population.....	48
2	Choix des outils d'évaluation	50
3	Ateliers de formation	53
III	Apports de l'étude et perspectives.....	54
1	Intérêts de l'étude pour les participants	54
2	Intérêts pour l'orthophonie et la prévention	55
3	Suite de l'étude et perspectives.....	56
	CONCLUSION	58
	REFERENCES	60
	ANNEXES	65
	Annexe I : Supports de présentation de l'action Grandir Mot à Mot.....	66
1.	Calendrier de l'étude.....	66
2.	Diaporama de présentation du projet aux professionnels de la crèche	67
3.	Affiche de présentation du programme	69
4.	Prospectus à destination des parents de la crèche.....	70

5. Compte-rendu de la réunion de présentation pour les parents.....	71
Annexe II : Outils d'évaluation	72
1. IFDC 16-30 mois, partie Vocabulaire.....	72
2. Echelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale (Girolametto, 1997)	75
Annexe III : Description des ateliers Grandir Mot à Mot	77
1. Ateliers pour les parents.....	77
Résumé de l'atelier précédent et retour sur les missions.....	81
2. Formation pour les professionnels.....	87
Annexe IV : Fiches évaluatives des ateliers	90
1. Fiche évaluative pour les parents	90
2. Fiche évaluative pour les professionnels.....	90
3. Evaluation du programme par les parents.	91
4. Evaluation du programme par les professionnels.....	93
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	94
TABLE DES MATIERES	95

SUMMARY

Language emerges from interactions between a young child and adults around him. Language disorders during early childhood can induce low self-esteem and have consequences on school performance. In cities' poorer districts, more children suffer from language disorders at school. Speech and language therapists are directly concerned by these inequalities. Working with the Childhood Department of the City of Lyon, we tried to show that preventive actions on language in early childhood, lead by speech and language therapists in disadvantaged areas, could reduce these inequalities. Our program, *Grandir Mot à Mot*, took the form of "language workshops" where parents and childcare professionals could learn and experiment ways to promote language emergence in children. These workshops consisted in parent support, respecting their ideas and culture. The study lasted 7 months. We evaluated the language evolution (lexicon level, pragmatic level) of 7 children from 8 to 21 months old. We wanted to show the benefits of our action on the experimental group children, comparing their results with those of a control group. We didn't obtain significant results. Indeed our samples were too small and individual variabilities were too big to lead to general conclusions. Nevertheless, our results concerning lexicon improvement seem to be positive from a descriptive point of view. Moreover we observed a wide interest and implication from parents and professionals in our action. Therefore, it would be interesting to repeat this study on a bigger population, choosing more appropriate tests.

INTRODUCTION

Le début du XXI^e siècle est marqué par de fortes inégalités sociales ayant des répercussions sur la santé et l'éducation. L'enquête du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de 2012, menée par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), a pointé, dans notre pays, des inégalités croissantes en matière de réussite scolaire, en lien avec l'origine sociale des élèves. Ainsi, en France, les Zones Urbaines Sensibles (ZUS) concentrent une surreprésentation des élèves en situation d'échec scolaire (Pan Ké Shon, 2007). Par ailleurs, notre pays connaît un fort taux de décrochage scolaire avec 140 000 jeunes quittant chaque année le système d'éducation sans qualification suffisante selon le ministère de l'Education nationale (2014b).

Une récente enquête de la fondation Terra Nova a rappelé le lien fort entre les compétences langagières des enfants à leur entrée à l'école maternelle et la réussite générale de leur scolarité (Noblecourt et al., 2014). En effet, le langage et la communication sont des compétences essentielles pour se construire, s'affirmer et s'intégrer dans une société de plus en plus exigeante. Les mots enrichissent la pensée et la maîtrise du langage permet d'analyser les situations, de prendre du recul, de se défendre, de faire valoir ses droits et ses idées sans violence physique. Ainsi, l'aisance en langage oral est la clé d'un grand nombre de portes que devra ouvrir l'enfant pour s'épanouir, accéder aux apprentissages scolaires et prendre sa place dans la société.

A l'inverse, les troubles du langage oral peuvent engendrer de nombreuses difficultés. Il est vrai que lorsque les enfants n'ont pas les moyens de comprendre les autres ni de s'affirmer, ils peuvent développer une faible estime d'eux-mêmes allant à l'encontre de leur socialisation et de leur motivation pour les apprentissages. Permettre à tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, d'entrer à l'école avec les outils langagiers nécessaires pour s'intégrer et réussir, est ainsi devenu un défi pour l'avenir. Or, les capacités langagières et communicationnelles de l'individu se mettent en place dans les premières années de vie (Boysson-Bardies, 1996). C'est donc dans cette période critique qu'il semble pertinent d'agir pour permettre à chaque enfant d'entrer à l'école avec les mêmes chances.

Ainsi, la prévention précoce des troubles du langage semble indispensable pour éviter la chute de nombreux dominos (social, scolaire, professionnel...). En orthophonie, comme dans les autres domaines médico-sociaux, la prévention tend à se développer en France. Toutefois, elle reste encore peu répandue en comparaison avec d'autres pays comme le Canada. Les plans « Autisme » et « Contre l'illettrisme » marquent la volonté du gouvernement de faire évoluer les pratiques concernant les difficultés de communication. Le programme « Parler Bambin » (Zorman, Duyme, Kern, Le Normand, Lequette & Pouget, 2011), mené dans la ville de Grenoble et étendu maintenant à plusieurs villes de France, est un exemple d'intervention préventive efficace contre les troubles du langage. D'autres programmes, comme ceux du centre Hanen au Canada, obtiennent également des résultats très positifs dans la prévention des troubles du langage. Ces actions de prévention concernant le langage et la communication, consistent en général, à former des professionnels de la petite enfance ou des parents.

Le travail de recherche que nous allons décrire dans ce mémoire, s'inscrit dans cette démarche, tout en présentant certaines particularités. Tout d'abord, nous avons souhaité que notre action - que nous avons intitulée « Grandir Mot à Mot » -accorde une place principale aux parents. Il est vrai que l'évolution de leurs comportements peut apporter des bénéfices de façon plus durable à l'enfant que lorsque seuls les professionnels de crèche sont formés. Une autre particularité de notre action est sa volonté d'être le plus écologique possible, c'est-à-dire de ne pas provoquer de changement brusque dans l'environnement de l'enfant. Pour cela, nous n'avons donné ni aux parents ni aux

professionnels d'exercices préconçus à appliquer avec les enfants. Au contraire, nous voulions leur permettre de se questionner et d'enrichir par eux-mêmes leurs pratiques, dans le respect de leurs valeurs et de leur culture. Enfin, nous nous sommes intéressées à l'évolution des compétences pragmatiques des enfants car il existe encore peu d'études à ce sujet.

Notre étude cherche à mesurer les effets de cette action de prévention des troubles du langage, menée auprès de parents et de professionnels de crèche, sur le développement langagier des enfants.

La première partie du mémoire sera consacrée à une analyse théorique du sujet. Nous rappellerons d'abord les informations essentielles concernant le développement du langage et de la communication. Puis, nous verrons pourquoi la réduction des inégalités de langage est un enjeu de société et pourquoi il est intéressant de mener des projets de prévention en ZUS. Enfin, nous montrerons en quoi l'orthophonie préventive peut être une solution pour limiter ces inégalités. Dans une deuxième partie, nous exposerons la méthode que nous avons appliquée pour notre étude et notamment, la mise en place de notre action de prévention. Nous consacrerons la partie suivante à la présentation des résultats obtenus. Dans la dernière partie, nous analyserons et discuterons les résultats obtenus pour finalement aborder les différentes perspectives de ce travail de recherche.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

I Le développement du langage et de la communication

1 Les notions de communication et de langage

1.1 Définitions

Selon le Petit Larousse (Jeuge-Maynard, 2014), le langage désigne « la faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes ». Il permet de raisonner et d'interagir avec son environnement par des codes verbaux ou non verbaux.

Contrairement au langage, la notion de communication ne se définit pas par l'utilisation d'un code spécifique. Il s'agit de l'action de transmettre un message à quelqu'un (Jeuge-Maynard, 2014). Elle peut utiliser des canaux variés et est dépendante du contexte. Une situation de communication met en jeu un émetteur et un récepteur qui interagissent dans un contexte spatio-temporel particulier.

1.2 La compétence langagière : Modèle théorique de Bloom & Lahey (1978)

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous sommes intéressées au langage pris en compte dans une situation de communication. Pour cela, nous nous sommes appuyées sur le modèle de Bloom et Lahey (1978), qui décrit la compétence langagière comme le point de rencontre de trois pôles :

- La forme, ou le « comment dire », désigne le « contenant » du message, c'est-à-dire les moyens verbaux (phonologie, syntaxe...) et non verbaux (gestes, mimiques...) qui codent le message.
- Le contenu, ou le « quoi dire », correspond aux mots utilisés dans le message, d'un point de vue sémantique. Il s'agit des concepts auxquels le mot fait référence.
- L'utilisation, ou le « pourquoi dire », renvoie aux habiletés pragmatiques, c'est-à-dire à la capacité à s'adapter à une situation de communication et à en comprendre les enjeux.

Ce modèle se situe dans le courant socio-interactionniste qui place le langage au cœur de l'interaction. En effet, un message ne prend sens que lorsqu'il est inclus dans une situation de communication. Il s'agit donc d'une approche écologique de la notion du langage qui met en avant le rôle de chaque locuteur.

2 L'acquisition du langage

2.1 Le développement du langage selon la théorie socio-interactionniste

La théorie socio-interactionniste appréhende le développement langagier comme un processus dont le moteur est l'interaction. C'est par l'interaction que chacun des pôles de la compétence langagière va se développer, entraînant, par réciprocité, le développement des autres pôles (Bloom & Lahey, 1978).

Les travaux de Sylvestre (2013) permettent de compléter cette approche. Elle relève trois facteurs entrant en jeu dans le développement langagier, à savoir, le développement global de l'enfant, la qualité des interactions familiales et les ressources des parents pour accompagner leur enfant dans l'acquisition du langage. Cette approche, dite « systémique », donne une importance particulière à l'environnement familial de l'enfant pour son développement langagier. Ainsi, « l'acquisition du langage est [...] dépendante

de la qualité de stimulation verbale et non verbale de la part de l'environnement » (Vander Linden dans Deggouj & Estienne, 2008, p.33).

2.2 Les précurseurs non verbaux et les habiletés pragmatiques

Dès les premiers mois de vie, l'enfant développe des précurseurs non-verbaux, c'est-à-dire des attitudes pré-linguistiques qui signent déjà des capacités communicationnelles et qui « permettent une interaction avec l'environnement social » (Bernicot & Bert-Erboul, 2014, p.82). Cette communication préverbale favorise l'entrée dans le langage et débute par l'émergence de la demande (Bruner, 1983).

Leclerc (2005) a repris le modèle de la compétence langagière pour classer les précurseurs de la communication selon les pôles « forme » (précurseurs formels, comme l'imitation vocale), « contenu » (précurseurs sémantiques, par exemple la manipulation d'objets) et « utilisation » (précurseurs pragmatiques, dont le contact visuel).

Les habiletés pragmatiques rassemblent les capacités interactionnelles qui vont permettre la réussite de la communication. Selon Leclerc, « la pragmatique est l'une des dimensions les plus importantes chez l'enfant de moins d'un an » (2005, p.158). En effet, dès le plus jeune âge, l'enfant développe un intérêt à échanger avec l'adulte. La mise en place d'habiletés pragmatiques lui permettra de se placer dans un contexte communicationnel de façon ajustée.

Selon Thérond (2010), les précurseurs pragmatiques « semblent agir comme les facilitateurs des autres comportements durant la période pré-linguistique, avant que l'enfant puisse actualiser la compétence langagière » (p.119). Leur présence est donc déterminante pour le développement langagier de l'enfant.

2.3 Le développement lexical

Le stock lexical de l'enfant correspond à l'ensemble des mots qu'il a en mémoire (lexique passif) et à ceux qu'il utilise pour communiquer (lexique actif) (Brin-Henry, Courier, Lederlé & Masy, 2004). Son développement est en lien étroit avec la découverte et la connaissance du monde (Boysson-Bardies, 1996). Selon Florin (1999), « des relations et un lien temporel ont été observés entre le développement de la catégorisation des concepts, la permanence de l'objet et l'explosion langagière » (p.40-41). Le niveau de lexique se développe donc en parallèle du fonctionnement cognitif de l'enfant. Morel (2011) précise que « le langage s'impose comme véhicule des connaissances : l'enfant cherche les mots qui vont traduire sa compréhension des effets, sa compréhension des changements, son anticipation des résultats » (p.9).

Dès sa naissance, l'enfant commence à se familiariser avec le langage qui l'entoure ainsi qu'avec ses organes phonatoires (Boysson-Bardies, 1996). En s'appuyant sur la prosodie et le contexte dans les situations d'interaction, il est bientôt capable de catégoriser les sons en phonèmes, de segmenter la parole en mots, d'attribuer une représentation mentale à ces mots et enfin d'en dire quelques-uns.

Les premiers mots produits émergent en moyenne vers 12 mois. Aux alentours de 18 mois, l'enfant connaît une phase d'explosion lexicale. Cette dernière se caractérise par une rapidité dans l'apprentissage de nouveaux mots et également par une « utilisation cohérente, catégorielle et conventionnelle des mots » (Kern, 2003, p.7).

Le niveau de lexique est donc un indicateur essentiel du développement du langage chez le jeune enfant.

3 L'interaction : une condition indispensable au développement langagier

3.1 La notion d'interaction

« Interagir, c'est communiquer » déclare Clark (dans Bernicot, Veneziano, Musiol & Bert-Erboul, 2010, p.25).

L'interaction désigne « toute action conjointe mettant en présence au moins deux acteurs, chacun d'eux modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre » (Florin, 1999, p.20).

Dans une situation de communication, l'interaction se traduit par un ajustement mutuel entre les deux locuteurs. Dans son ouvrage *Les actes de langage chez l'enfant*, Bernicot (1992) utilise le terme d'« adaptation » qu'elle définit comme « un processus multidirectionnel qui peut aller du langage à la situation et/ou de la situation au langage » (p.82). Elle explique, par exemple, que lors d'une interaction avec un enfant, « on réduit sa vitesse d'élocution, on raccourcit ses phrases et on simplifie son vocabulaire » (Bernicot, 1992, p.82-83).

3.2 Le rôle de l'adulte dans le développement du langage de l'enfant

C'est en interagissant avec l'adulte, dès sa venue au monde, que l'enfant va peu à peu construire sa compétence langagière. Boysson-Bardies (1996) explique que « l'entourage, en comprenant et répondant aux signaux du bébé de façon affective, établit avec lui un courant de communication qui s'enrichit très rapidement au cours des mois » (p.100). Afin de capter son attention, de le solliciter dans l'échange et de faciliter sa compréhension, la mère du bébé va adapter sa façon de parler lorsqu'elle s'adresse à lui. C'est ce qu'on appelle le « langage adressé à l'enfant » ou « *motherese* ».

Par ailleurs, dans l'interaction avec son enfant, le parent va se placer dans la « Zone Proximale de Développement » qui se situe entre le niveau actuel de l'enfant et celui qu'il pourrait atteindre avec l'aide de l'adulte. Cette notion élaborée par Vygotsky (1934) est en lien étroit avec l'étayage. L'adulte va ainsi aider l'enfant à atteindre des objectifs qu'il ne pourrait atteindre seul (François, 1993). François (1993) ajoute que « l'étayage se transformera en contre-étayage si l'adulte est en deçà de cette zone, répétant à l'enfant ce qu'il sait déjà ou, au contraire, trop en avant, lui enseignant ce qu'il ne peut intégrer » (p.130). Pour que l'enfant progresse à son rythme dans l'acquisition du langage, il est important que l'adulte ajuste sa posture et les mots qu'il emploie en fonction du niveau de l'enfant.

Cet ajustement langagier doit être associé à des expansions de la part de l'adulte afin d'enrichir les productions de l'enfant (Sylvestre, 2013). Effectivement, l'enfant va développer son langage grâce aux interprétations de l'adulte. Ce dernier « n'est pas tant un correcteur ou un renforçateur mais quelqu'un qui fait de l'expansion et idéalise les énoncés quand il interagit avec l'enfant » (Bruner, 1975 cité par Sylvestre, Cronk, St-Cyr Tribble & Payette, 2002, p.187). En tant qu'interlocuteurs privilégiés, les parents ont donc un rôle essentiel à jouer.

De plus, une étude auprès de parents américains a montré que plus les parents passaient de temps à parler avec leur enfant quotidiennement, plus le stock lexical de leur enfant augmentait (Hart & Risley, 1995). Le temps d'interaction entre l'enfant et l'adulte est donc un facteur essentiel du développement langagier.

3.3 L'évolution environnementale de l'enfant : l'effet des écrans.

Depuis quelques années, de nouveaux enjeux apparaissent dans l'environnement de l'enfant, modifiant significativement les échanges intra-familiaux. On remarque notamment la place importante des écrans au sein des familles : en France, on compte en moyenne 6,4 écrans par foyer (Mediametrie, 2014).

Dans leur article *Effets de l'exposition chronique aux écrans sur le développement cognitif de l'enfant* (2012), Desmurget et Harlé citent un grand nombre d'études ayant prouvé les effets néfastes de l'exposition des enfants aux écrans sur le développement langagier. Par exemple, Zimmerman, Christakis et Meltzoff ont montré qu'« entre huit et seize mois chaque heure quotidienne de vidéos soi-disant adaptées aux très jeunes enfants se traduit par un appauvrissement du lexique de l'ordre de 10 % » (2007, dans Harlé & Desmurget, 2012, p.773). Ces chiffres alarmants s'expliquent par le fait que l'écran ne permet pas l'interaction. En effet, une machine ne peut pas avoir l'ajustement nécessaire à l'échange : pas de langage adressé, pas d'adaptation de la posture, de la prosodie, au comportement de l'enfant. Par ailleurs, « entre 0 et 2 ans, chaque heure quotidienne passée devant la télévision ampute la durée des interactions parents-enfants de 16% » (Desmurget, 2011, p.154).

Il faut ajouter que « l'exposition passive à une télévision en bruit de fond nuit [également] à l'acquisition du langage, probablement par différents mécanismes : diminution des échanges langagiers familiaux, parasitage du langage adressé à l'enfant » (Deschamps, Duflo-Compoint & Harlé, 2014, p.19).

Ainsi, l'exposition aux écrans est défavorable au développement langagier, puisque l'écran ne permet pas d'interaction et aussi parce qu'un écran allumé dans une maison produit une baisse des interactions familiales. Plus largement, on sait que les écrans ont des conséquences néfastes sur le développement cognitif et notamment sur les mécanismes d'attention. Or, bien souvent, les parents considèrent les écrans comme des activités éducatives pour leurs enfants (North Shore-Long Island Jewish [LIJ] Health System, 2014).

II Le langage, un enjeu de société

1 Langage et précarité

1.1 Définition du milieu vulnérable

La vulnérabilité d'un enfant correspond, selon Larose et Terrisse (2001), à une probabilité importante de développement psychopathologique au regard des caractéristiques de cet enfant. Celles-ci englobent les conditions familiales et socio-économiques dans lesquelles il évolue. Ainsi, un enfant dont la famille est en situation de précarité peut être considéré comme vulnérable.

Il ne faut cependant pas confondre précarité et pauvreté. Dans les travaux de l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale (ONPES), Loisy (2000) définit la précarité comme « l'absence d'une ou plusieurs des sécurités permettant aux personnes et familles d'assurer leurs responsabilités élémentaires et de jouir de leurs droits fondamentaux » (p.39). En d'autres termes, une situation de précarité correspond à un état d'incertitude ou de fragilité, lié à la situation familiale ou professionnelle, à la santé ou à la pauvreté d'une personne.

1.2 Facteurs de risque, facteurs de protection

De nombreux facteurs de risque ont été mis en évidence concernant le développement du langage oral. Selon Rossetti (2001), « anything that interferes with the child's ability to interact with the environment in a normal manner is a potential source of, or contributing to the presence of developmental delay » [Tout ce qui interfère avec les possibilités de l'enfant d'interagir normalement avec son environnement est une source potentielle ou contribue à la présence d'un retard de développement] (p.2). Certains facteurs de risque sont liés directement à l'environnement. Ils correspondent aux situations de précarité telles que la pauvreté chronique, l'utilisation de substances toxiques par les parents, les instabilités familiales, la monoparentalité (Garbarino & Ganzel, 2000 ; Halpern, 2000 ; Osofsky & Thompson, 2000 ; Rossetti, 2001). Au vu de la définition de Rossetti, il semble opportun d'ajouter à cette longue liste, les cas où la présence d'écrans au sein du foyer, appauvrit les interactions entre les membres de la famille. L'accumulation de facteurs de risque entretient un environnement anxiogène peu favorable au développement de l'enfant. Selon Noblecourt et al. (2014), un retard peut commencer à se creuser dès l'âge de deux ans.

Les situations de précarité affectent le développement du langage parce qu'elles réduisent le nombre d'interactions entre les parents et les enfants. En effet, les parents sont plus souvent préoccupés et angoissés, ce qui les rend moins attentifs et moins disponibles pour communiquer avec leur enfant (Halpern, 2000). Ainsi, Mac Lanahan (2004, cité par Noblecourt et al., 2014), a montré que les femmes qui ont un emploi et une bonne situation socio-économique consacrent en moyenne plus de temps à la stimulation cognitive de leur bébé que les femmes sans emploi. On sait même, aujourd'hui, qu'un enfant, issu d'une classe sociale défavorisée, entend moitié moins de mots par heure qu'un enfant issu de la classe moyenne et à peine un tiers de ce qu'entend un enfant issu d'une classe favorisée (Hart & Risley, 2003). Or, nous l'avons dit, le langage de l'enfant se développe en fonction de la qualité et du nombre d'interactions que les adultes ont avec lui. Les enfants issus de milieux défavorisés sont donc plus à risque de présenter des retards de langage.

Bien entendu, il existe des facteurs de protection pouvant contrebalancer l'effet des facteurs de risque. Parmi ces facteurs, les auteurs relèvent : le tempérament adaptable de l'enfant, qui lui permet de prendre le meilleur de chaque situation ; l'estime et la confiance en soi que les parents vont donner à leur enfant à travers leur affection ; les relations sociales des parents ; le soutien de l'entourage ; la présence autour de l'enfant de personnes référentes (grands-parents) ayant des situations stables (Osofsky & Thompson, 2000). Ainsi, il sera plus facile pour des parents en situation précaire de combler les besoins de leurs enfants s'ils peuvent s'appuyer sur des ressources sociales et personnelles (Halpern, 2000). L'apport des professionnels de la santé et de la petite enfance auprès de ces familles peut ainsi devenir un facteur de protection essentiel (Werner, 2000).

2 Les difficultés langagières, un problème croissant

2.1 Les répercussions des difficultés de langage oral

Les normes scolaires et sociales exigent des individus un bon niveau de langage oral. Les compétences communicatives sont d'ailleurs le meilleur prédicteur de réussite scolaire (Rossetti, 2001). Il est, en effet, plus difficile pour un enfant ayant des difficultés de langage oral de s'investir dans les apprentissages et dans la socialisation. De plus, le niveau de lexique est un des prédicteurs majeurs du niveau de langage écrit (Delahaie, 2009). Ainsi, à leur entrée à l'école primaire, les jeunes enfants présentant un retard de langage oral sont susceptibles de rencontrer des difficultés à l'écrit. Ils accumuleront de ce fait, du retard par rapport aux autres élèves et seront plus sujets à l'échec scolaire

(Delahaie, 2009). Ce cercle vicieux pourra alors se répercuter sur leur vie d'adultes où il sera plus difficile pour eux de trouver un emploi et de s'intégrer socialement (Fédération Nationale des Orthophonistes [FNO], 2010).

Il est donc évident que les stimulations langagières, dès la naissance, sont d'une importance capitale pour le devenir de l'enfant. Or, pendant les trois premières années de l'enfant, la plupart de ses expériences dépendent des adultes (Hart & Risley, 1995). De ce fait, il est indispensable que ceux-ci soient impliqués dans la stimulation cognitive précoce de leurs enfants.

2.2 Les difficultés de langage : un problème croissant pour l'éducation nationale

Si les difficultés de langage oral ont des conséquences individuelles importantes, leurs effets retentissent également à l'échelle nationale. En effet, « depuis une dizaine d'années, le pourcentage d'élèves [français] en difficulté face à l'écrit a augmenté de manière significative et près d'un élève sur cinq est aujourd'hui concerné en début de 6e » (Daussin, Keskaik & Rocher, 2011, p.137). Or, il ne s'agit pas de difficultés propres à la lecture puisque « la maîtrise des mécanismes de base de la lecture reste stable, [tandis que] les compétences langagières (orthographe, vocabulaire, syntaxe) sont en baisse » (Daussin et al., 2011, p.137). Les auteurs expliquent que ces compétences entrent particulièrement en jeu pour la compréhension des textes écrits.

Ainsi, les difficultés en langage oral seraient à l'origine de l'augmentation des mauvais résultats en langage écrit des élèves de 6ème. Ces difficultés pouvant entraîner l'échec, voire le décrochage scolaire, leur remédiation est un enjeu de taille pour l'éducation nationale.

3 Réduire les inégalités face aux apprentissages, un enjeu national et territorial : exemple de la Ville de Lyon

3.1 Des inégalités alarmantes

Selon l'OCDE dans l'enquête PISA de 2012, « en France, la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance est bien plus marquée que dans la plupart des autres pays de l'OCDE » (OCDE, 2012, p.2). Or, ces inégalités ne sont pas uniquement mises en évidence par les mauvais résultats scolaires des élèves issus de milieux socio-économiques les plus défavorisés. En effet, l'enquête révèle que ceux-ci souffrent aussi d'une plus grande anxiété et ont des difficultés à s'impliquer et à s'attacher à leur école.

L'exemple du 8^e arrondissement de Lyon illustre bien cette corrélation entre milieu socio-économique et performance scolaire. Ainsi, il réunit à la fois un fort taux d'enfants en difficulté scolaire (30,5% présentent des difficultés cognitives en grande section dans l'arrondissement contre 21,5% à Lyon (Direction de l'Éducation, 2012)) et un taux de précarité important en comparaison avec les autres arrondissements lyonnais. La Zone Urbaine Sensible (ZUS) dans laquelle s'est déroulée notre étude est située dans cet arrondissement. Un taux élevé d'habitants (22,6% pour 7,4% en moyenne sur Lyon) y bénéficient de la Couverture Maladie Universelle Complémentaire (CMUC) (Caisse d'Allocations Familiales [CAF] et al, 2011). Par ailleurs, le revenu fiscal médian des habitants de ce secteur est 50% plus bas que celui de la Ville de Lyon. Enfin, on y compte un nombre plus élevé de familles nombreuses (ménage de plus de 3 enfants) celles-ci étant 17% contre 9 % dans l'arrondissement.

3.2 Enjeux politiques

Selon le ministère de l'Éducation nationale (2014a), l'école a pour mission de lutter contre les inégalités en agissant le plus précocement possible en faveur des apprentissages. Elle a pour fonction de permettre à tous les élèves d'entrer dans le langage oral, puis dans le langage écrit, de manière fluide et efficace. Néanmoins, de nombreux enfants présentent déjà un retard de langage à leur entrée à l'école et se retrouvent en décalage avec les autres élèves. Le risque est que cet écart se creuse, année après année et conduise au décrochage scolaire. Des solutions doivent donc être trouvées pour agir plus précocement.

Aujourd'hui, 140 000 jeunes quittent le système éducatif sans diplôme chaque année, augmentant ainsi le nombre de personnes en situation de précarité (Ministère de l'Éducation nationale, 2014b). Cette situation entraîne de lourdes dépenses pour l'état : 30 milliards de dette supplémentaires par an. Ainsi, la lutte contre le décrochage scolaire est devenue une « priorité nationale » et fait l'objet d'une campagne : « Tous mobilisés contre le décrochage scolaire » lancée en novembre 2014 par le ministre de l'Éducation nationale, Madame Vallaud-Belkacem.

Au niveau régional, les Agences Régionales de Santé (ARS) cherchent à diminuer les inégalités sociales de santé en développant des actions de prévention adressées aux personnes les plus vulnérables (Basset, 2008). Elles proposent notamment de « mettre en place des renforcements de capacités, ou *empowerment* » (Basset, 2008, p.39).

Le contrat local de santé 2015-2019 élaboré par l'ARS Rhône-Alpes et la Ville de Lyon va dans ce sens, en donnant des directives concernant l'accès aux soins. On note notamment une volonté de l'ARS au niveau de son plan régional de santé 2012-2017 de « permettre l'accès à une offre de santé adaptée et efficace en améliorant la santé du jeune enfant par le renforcement du dépistage précoce [...] » (Ville de Lyon, 2014, p.16).

Quant à la Ville de Lyon, son plan local de prévention santé 2012-2017 met une priorité à « promouvoir la santé physique, mentale, affective et sociale de l'enfant et notamment en favorisant l'acquisition du langage » (Ville de Lyon, 2014, p.16). Il est précisé qu'il faudra « assurer une offre de services pour les publics en situation de précarité » (Ville de Lyon, 2014, p.16).

4 Les crèches : un lieu privilégié pour limiter les inégalités

4.1 Spécificité des accueils collectifs des enfants de moins de 6 ans

Les crèches collectives font partie des établissements d'accueil collectif des enfants de moins de 6 ans. Des professionnels y accueillent collectivement des enfants, de façon régulière ou occasionnelle. Les locaux des crèches sont spécialement aménagés pour l'accueil des enfants (Ministère de la Santé et des solidarités, 2007).

Selon l'article 2 du décret du 7 juin 2010 (Journal Officiel, 2010), relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans, ces structures « veillent à la santé, à la sécurité, au bien-être et au développement des enfants qui leur sont confiés ». Ces établissements peuvent être dirigés par un docteur en médecine, un infirmier en puériculture ou un éducateur de jeunes enfants.

Parmi les principales professions représentées au sein des crèches, on compte : des puéricultrices(teurs) dont le rôle est de prendre soin de la santé des enfants tant au niveau de leur développement psycho-affectif que de leur état médical, elles (ils) sont souvent en charge de la direction de l'établissement ; des éducateurs de jeunes enfants qui sont des travailleurs sociaux experts de la petite enfance chargés de l'accueil et de l'intégration de l'enfant en lien avec les familles ; des auxiliaires de puériculture qui

s'occupent de l'accueil des enfants en assurant leur confort et leur sécurité ; et des professionnels détenteurs d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) petite enfance qui assurent, avec les auxiliaires de puériculture, l'accueil des enfants dans de bonnes conditions.

4.2 Missions des Etablissements d'Accueil de Jeunes Enfants (EAJE)

Les principales missions des EAJE résident dans l'aspect sanitaire et la sécurité des enfants (Ministère de la Santé et des solidarités, 2007). Ils accordent également une place importante au développement psychomoteur des enfants et à leur apprentissage de la vie en société (Noblecourt et al., 2014). Néanmoins, d'autres objectifs pourraient encore être développés selon Noblecourt et al. (2014). En effet, les auteurs envisagent la petite enfance comme « un moment à part entière de l'éducation – peut-être même l'un des plus importants » (Noblecourt et al., 2014, p.4).

On constate cependant une division au niveau de l'accueil en France ne favorisant pas la mise en place de projets éducatifs cohérents entre les structures d'accueil et l'école. En effet, d'un côté, les établissements ou services d'accueil collectif des enfants de moins de six ans dépendent du ministère des Affaires sociales et sont souvent gérés par les communes. De l'autre, l'école maternelle qui concerne, elle aussi, les enfants jusqu'à 6 ans, dépend entièrement du ministère de l'Éducation nationale. Ainsi, alors que « la crèche propose aux enfants des activités d'éveil mais sans viser explicitement l'acquisition de savoirs ; l'école maternelle fixe quant à elle des objectifs explicites et transmet un savoir formalisé » (Havette, Moriceau & Galtier, 2013, p.1).

4.3 Le rôle des crèches dans la lutte contre les inégalités

Les EAJE offrent aux enfants qui y sont accueillis un espace d'éveil stimulant. Chaque établissement a un projet dans lequel il décrit ses engagements pour le développement de l'enfant (Ministère de la Santé et des solidarités, 2007). De nombreuses activités sont ainsi proposées par les professionnels pour stimuler le développement des enfants. Par ailleurs, les EAJE sont des lieux où les interactions sont nombreuses et où les enfants apprennent à s'affirmer et à vivre en société. Enfin, les enfants y construisent des liens avec des adultes qualifiés qui peuvent les aider à leur niveau, de façon adaptée, à devenir plus autonomes.

Selon Noblecourt et al. (2014), il est donc indispensable d'offrir plus de places en crèche aux familles défavorisées pour garantir le développement favorable de leurs enfants. De plus, d'après les auteurs, il est nécessaire de former les professionnels pour accueillir un public d'enfants plus défavorisés, ayant différentes cultures.

Par chance, le nombre de crèches en France est élevé et la politique française d'accueil du jeune enfant est déjà l'une des plus généreuses des pays de l'OCDE. En effet, seuls les pays scandinaves sont en avance sur la France concernant les aides accordées et le nombre d'enfants accueillis (OCDE, 2012).

A Lyon, comme spécifié dans le *Référentiel éducatif pour l'accueil du jeune enfant*, « les établissements municipaux d'accueil du jeune enfant dans le cadre de leur mission de service public, contribuent à la lutte contre les discriminations et concourent à assurer l'égalité des chances » (Ville de Lyon, 2012b, p.17). Ainsi, le mot d'ordre est « l'accueil de la diversité » car celle-ci doit constituer une richesse et amener chacun à mieux vivre en société.

III Intervention d'orthophonie préventive

1 Prévention en orthophonie

1.1 Généralités

« La prévention en orthophonie, c'est aujourd'hui, plus que jamais, informer, former, repérer, dépister, conseiller, guider et rééduquer les troubles du langage [...] » (Denni-Krichel, 2004, p.153).

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) distingue trois types de prévention (Flajolet, 2008). La prévention primaire correspond à la formation et l'information dans le but de réduire les risques d'apparition d'une maladie. La prévention secondaire consiste notamment à effectuer des dépistages, afin de pallier un trouble dès son apparition, ou afin de réduire les facteurs de risque. Quant à la prévention tertiaire, elle a pour but de limiter les complications liées à la maladie.

Gordon (1983) a mis en évidence les différents publics auxquels pouvait s'adresser la prévention primaire (Figure 1). Il propose ainsi une classification complémentaire en trois groupes : la prévention universelle, à destination de l'ensemble de la population, la prévention sélective, auprès d'une population spécifique et la prévention ciblée, destinée à un sous-groupe de la population présentant des facteurs de risque spécifiques.

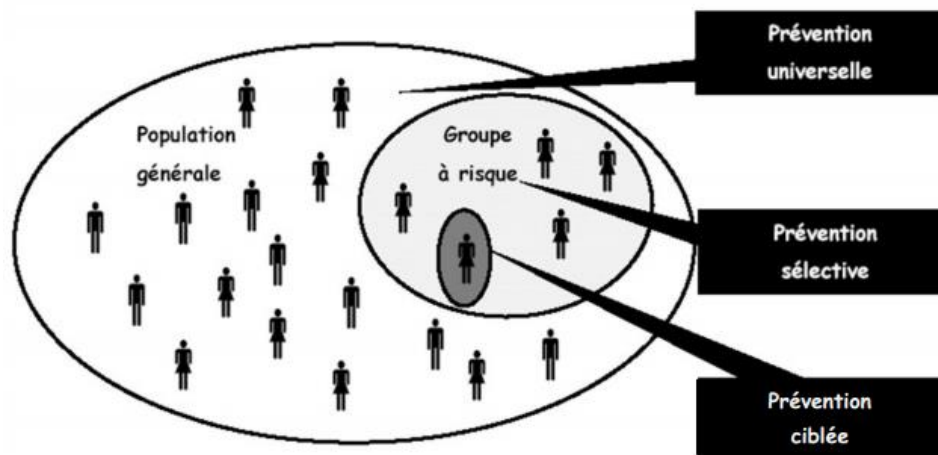


Figure 1 : Classification de la prévention selon Gordon (1983).

Nous situons d'abord notre étude dans la prévention primaire selon l'OMS (Flajolet, 2008) et plus précisément, dans la prévention sélective décrite par Gordon (1983).

En France, la notion de prévention en orthophonie a vu le jour dès les années soixante-dix (FNO, 2010). Néanmoins, il n'existe encore aucun acte orthophonique de prévention dans la Nomenclature Générale des Actes Professionnels révisée (Journal Officiel, 2014). Pourtant, le référentiel de compétences de l'orthophoniste issu du Bulletin Officiel n°32 du 5 septembre 2013, stipule que l'orthophoniste peut « élaborer et conduire une démarche d'intervention en santé publique : prévention, dépistage et éducation thérapeutique ». La FNO (2010) revendique à ce titre la création d'un acte de prévention afin de simplifier la mise en œuvre de ces actions par les professionnels.

1.2 Prévention précoce

La prévention précoce consiste à intervenir dès la petite enfance pour enrichir les expériences faites par l'enfant entre 0 et 3 ans. En effet, celles-ci sont déterminantes pour le développement cognitif de l'enfant (Halpern, 2000). Il s'agit d'une période dite « critique », d'une part parce que c'est à cet âge-là que l'enfant est le plus disposé à faire certaines acquisitions, d'autre part parce qu'il s'agit d'une « fenêtre temporelle durant laquelle l'influence de l'expérience a un effet significatif sur un comportement » (Boysson-Bardies, 1996, p.114). Ainsi, peu de moyens suffisent pour observer des améliorations importantes. Au niveau neurophysiologique, le cortex est bien plus sensible aux stimulations extérieures durant cette période, qu'il ne le sera lorsque son développement sera achevé (National Research Council and Institute of Medicine, 2000). En outre, c'est durant les premières années de vie que les enfants construisent leur estime personnelle et apprennent à gérer leurs émotions (Halpern, 2000 ; Noblecourt et al., 2014). Enfin, une absence de stimulations langagières précoces conduit à un retard d'acquisition du vocabulaire mais aussi à des difficultés attentionnelles (Neville & Mills, 1997 ; Newport, 1991). Or, toutes ces compétences intellectuelles et personnelles sont décisives pour la réussite scolaire et sociale des enfants (Bornstein, 2009).

Il est donc essentiel de mettre en place des interventions précoces consistant à former et accompagner les adultes entourant l'enfant, pour que ce dernier puisse se développer au mieux (Dunst, 2007). Le rôle du praticien dans cette intervention est non seulement de renforcer les comportements favorables des parents, mais aussi de leur offrir des outils pour enrichir les expériences de leur enfant (Dunst, 2007).

Il a été prouvé que les actions de prévention précoce ont des effets bénéfiques sur les enfants et leur famille à court et long terme (Osofsky & Thompson, 2000). Les avantages de l'intervention précoce sont particulièrement démontrés dans les groupes à risque lorsqu'ils impliquent l'environnement familial et communautaire à différents niveaux.

2 Intervention indirecte en orthophonie

2.1 Programmes d'intervention indirecte

Contrairement à l'intervention directe où le thérapeute et le patient sont dans une situation duelle, l'intervention indirecte consiste à agir sur les personnes qui entourent le patient au quotidien, afin de garantir son bien-être.

La visée des programmes d'intervention en orthophonie est d'informer et de former les interlocuteurs de l'enfant sur les moyens efficaces pour faciliter l'émergence du langage, dans le but de les rendre conscients de leurs compétences et acteurs dans ce domaine (Crunelle, 2010 ; Girolametto, 2000). Le principe de ces programmes repose sur la conviction que chacun peut acquérir les capacités nécessaires pour modifier son environnement de façon favorable (Nincas, 1995).

2.2 Intérêts

Les parents et les professionnels de la petite enfance sont, non seulement, plus souvent en contact avec l'enfant que le clinicien, mais ils sont aussi une meilleure source de motivation pour l'enfant. Ainsi, leur action aura des répercussions plus importantes et à plus long terme qu'avec un clinicien (Girolametto, 2000 ; Weitzman, 2000).

Les programmes d'intervention indirecte visent donc à donner aux adultes des stratégies pour soutenir au mieux le développement du langage des tout-petits. L'adaptation de ces méthodes aux enfants permettra de « donner à chacun un milieu propice à son développement social, langagier et affectif, un environnement favorisant la

communication et l'apprentissage langagier dans une atmosphère de respect et de partage.» (Denni-Krichel, 2004, p.152).

Enfin, le fait d'investir dans des programmes de prévention précoce en milieu vulnérable représente un réel intérêt économique (Heckman & Masterov, 2007 ; Rossetti, 2001). En effet, Heckman et Masterov ont montré que les effets de ces programmes pouvaient réduire les facteurs de risque impliqués par les situations de précarité : moins de décrochage scolaire et moins de délinquance.

Ainsi, il serait économiquement plus intéressant d'agir de façon préventive que de façon curative. De plus, les compétences acquises pendant la petite enfance permettent de se construire de façon positive et de développer de nombreuses autres compétences.

2.3 Des programmes qui ont fait leurs preuves

Aux Etats-Unis, en 1972, le programme Carolina Abecedarian a été mené auprès d'enfants de 0 à 5 ans issus de milieux vulnérables. Celui-ci cherchait à agir non seulement sur le milieu familial de l'enfant par un soutien à la parentalité, mais aussi par une stimulation intensive en crèche. L'évolution des enfants ayant participé à ce programme a été étudiée en comparaison avec des enfants issus d'un groupe contrôle. Les résultats sont particulièrement intéressants : « meilleure réussite scolaire, accès à l'enseignement supérieur plus large, chômage plus faible, meilleure santé, moindre risque d'actes criminels » (Noblecourt et al., 2014, p.3).

Le centre canadien Hanen a pour objectif d'aider les adultes qui entourent l'enfant à favoriser son entrée dans le langage (The Hanen Center, 2011). En ce qui concerne les parents, les programmes se déroulent en sessions de petits groupes, ainsi qu'en séances individuelles menées par un orthophoniste. Il existe trois types de programme : le premier concerne les enfants présentant déjà un retard de langage, le deuxième est adapté aux enfants ayant un trouble envahissant du développement et le dernier concerne les enfants diagnostiqués autistes Asperger. Le centre propose également trois programmes différents adressés aux professionnels de la petite enfance. Girolametto (2000) souligne l'intérêt de ces programmes notamment pour l'acquisition du vocabulaire.

En France, un groupe de chercheurs a mis en place un programme de prévention axé sur le développement précoce du langage « Parler Bambin » (Zorman et al., 2011). Celui-ci a été mené dans des Zones Urbaines Sensibles (ZUS) de Grenoble. Ce programme impliquait d'une part les professionnels de crèche qui devaient effectuer deux à trois fois par semaine des ateliers langage avec deux ou trois enfants en difficulté. D'autre part, les parents des enfants étaient conviés à des réunions de groupe au sujet du développement du langage et étaient invités à lire avec leur enfant les mêmes imagiers que ceux qui lui étaient présentés à la crèche. Ce programme s'est déroulé pendant environ 6 mois et comparait un groupe contrôle à un groupe expérimental. Des améliorations significatives ont été démontrées au niveau langagier chez les enfants du groupe expérimental.

3 Implication des partenaires privilégiés de la communication

3.1 Formation des professionnels de la petite enfance

Pour les professionnels de la petite enfance, la formation sur le langage et la communication a pour objectif de créer au sein des EAJE, un environnement langagier stimulant, riche en interactions, afin de promouvoir l'accès au langage des enfants dont l'univers langagier familial est pauvre (Weitzman, 2000). On sait que plus les professionnels sont formés au sujet du développement de l'enfant plus ils s'occupent des enfants de manière appropriée. En outre, il semble que le fait de participer en équipe à des formations internes de développement professionnel est un facteur principal de réussite des programmes de la petite enfance (Weitzman, 2000).

En France, les assistantes maternelles et les établissements collectifs de la petite enfance accueillent un enfant de moins de trois ans sur deux (Le Bouteillec, Kandil & Solaz, 2014). En ce qui concerne les crèches, en 2011, elles accueillaient 16% des enfants non scolarisés et cette proportion est en croissance continue. Dans les ZUS, comme certains quartiers de Lyon 8^e dont celui de notre intervention, les EAJE sont privilégiés à l'accueil à domicile par des assistantes maternelles (Ville de Lyon, 2012a), certainement pour des raisons de moindre coût pour les familles. Il est donc intéressant d'intervenir auprès des professionnels de ces établissements pour que ces programmes de prévention profitent à un grand nombre d'enfants notamment aux plus vulnérables.

Le programme « Parler Bambin » (Noblecourt et al., 2014 ; Zorman et al., 2011) a mis en évidence l'intérêt de former les professionnels de crèches pour réduire les inégalités en milieu vulnérable. Il a aussi montré que les professionnels étaient motivés pour participer à ce type de programme, qui leur permet non seulement de mettre en valeur leurs bonnes pratiques, mais également de s'investir dans un projet d'équipe enrichissant. Pour plus de cohérence et de durée des effets positifs, il serait intéressant que de tels programmes profitent aussi aux enseignants des classes de maternelles (Noblecourt et al., 2014).

3.2 Accompagnement parental et empowerment

Nous l'avons dit, les parents sont les interlocuteurs privilégiés de l'enfant et il est primordial de travailler en collaboration avec eux pour favoriser le développement de ce dernier. C'est pourquoi le concept d'accompagnement familial est au cœur de toute prise en charge orthophonique destinée aux enfants.

Il existe plusieurs façons de pratiquer l'accompagnement parental en orthophonie, selon la place accordée aux parents dans le soin (Tableau 1). En premier lieu, le professionnel de santé peut intégrer le parent dans la prise en charge, uniquement en lui expliquant le travail qu'il entreprend en séance individuelle avec l'enfant. Il peut également, confier au parent des exercices spécifiques à faire à la maison, pour garantir l'efficacité du soin. Dans ces deux cas, la relation entre le parent et le thérapeute est verticale. Effectivement, le thérapeute implique de façon plus ou moins importante le parent dans le soin, mais il est le seul à l'origine des décisions thérapeutiques. Enfin, l'orthophoniste peut apporter des informations et impliquer le parent dans la recherche des solutions les plus adaptées pour son enfant. A ce moment-là, la relation entre le parent et le professionnel devient horizontale. Le thérapeute détient les connaissances dans le domaine de la santé et doit travailler en collaboration avec le parent, spécialiste de son enfant, pour modifier le plus favorablement possible l'environnement de ce dernier (Bo, publication en cours).

Tableau 1: Les types d'accompagnement familial (Bo, publication en cours)

	Type I Informations argumentées soutien et échanges	Type II Collaboration avec les parents	Type III Intervention des parents
Modalité de soins	Indirecte Verticale	Indirecte Verticale (approche formelle ou fonctionnelle)	Indirecte horizontale (approche fonctionnelle)
Agen n°1	Orthophoniste	Orthophoniste	Aidant
Alliance thérapeutique	+	++	+++
Description	Echanges formels ou informels. Ressources et arguments. Empowerment. Ecoute, étayage Conseils	Travail par objectifs Directives élaborées par l'orthophoniste. Ressources et arguments Empowerment Ecoute, étayage Conseils	Travail par objectifs Stratégies discutées et choisies par l'aidant Ressources et arguments Empowerment Ecoute, étayage

Notre action de prévention correspond à cette dernière configuration mettant en avant le concept d'« empowerment ». Cette notion a été impulsée en 1986 lors de la Charte d'Ottawa, pour promouvoir la santé. La relation hiérarchique que l'on note habituellement entre le formateur et le formé cède la place à une véritable relation de partenariat où seule la personne formée peut être vecteur de changement.

L'empowerment consiste à donner aux personnes les outils nécessaires afin qu'elles puissent elles-mêmes prendre les décisions qui concernent leur santé. Il génère un sentiment de compétence qui donne lieu à une motivation et à des comportements appropriés d'un point de vue de la santé (Bronfenbrenner, 1994 ; Wallerstein & Bernstein, 1988). En effet, les personnes étant informées et conscientes de leur capacité à adopter les bonnes conduites, vont naturellement améliorer leur comportement.

L'accompagnement parental en orthophonie vise ainsi à ce que les parents deviennent spécialistes de la communication avec leur enfant, de façon cohérente avec leurs valeurs et leurs cultures. Martin (2010) explique que « l'adulte doit prendre conscience de ses attitudes de communication actuelles face à l'enfant et de leur impact sur le langage de celui-ci » (p 5-10).

Nous savons que le développement de chaque pôle du modèle de Bloom et Lahey peut être favorisé par le développement des autres. Plus particulièrement, nous avons vu que le pôle « utilisation » était très important pour le développement des deux autres. Ainsi, nous pouvons imaginer qu'en donnant les outils aux parents pour agir sur ce pôle, la forme et le contenu de la compétence langagière des enfants s'en trouveront améliorés (Bo, 2000 ; Thérond, 2010).

De plus, Hart et Risley (1995) ont mis en évidence que le simple fait d'enrichir les activités quotidiennes des enfants par des remarques, des interrogations ou en tentant de les rendre acteur avait pour conséquence d'augmenter significativement leur Quotient Intellectuel (QI).

4 Spécificité de l'accompagnement en milieu vulnérable

L'accompagnement de familles en milieu vulnérable met en jeu des compétences d'accueil particulières. Il est important de se montrer bienveillant, de valoriser les différentes cultures et de les présenter comme un atout pour l'enfant (Antheunis, Ercolani-Bertrand & Roy, 2010 ; Martin, 2010).

En effet, les parents ont parfois du mal à faire le choix entre les valeurs de leur culture d'origine et celles du pays où ils vivent qui peuvent être contradictoires. Or, il est plus facile et plaisant de transmettre ce que l'on connaît bien, notamment en ce qui concerne la langue. Il sera donc primordial d'assurer les parents de l'intérêt de transmettre leur culture d'origine à leur enfant (Antheunis, Ercolani-Bertrand & Roy, 2010).

Pour l'orthophoniste, il s'agit de prendre en compte les effets de l'immigration et les facteurs de risque qui en découlent. L'attitude d'empathie, de compréhension et d'accueil est une condition indispensable pour favoriser l'implication et la motivation des parents ; motivation sans laquelle, aucun accompagnement ne peut se révéler efficace (Mayo, cité par Scieur, 2005). Les adultes pourront ainsi s'exprimer en toute confiance dans un climat de non-jugement (Weitzman, 2000).

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I Problématique

Selon la théorie socio interactionniste, le rôle des interactions entre l'enfant et les adultes qui l'entourent est crucial pour l'acquisition du langage (Bloom & Lahey, 1978 ; Boysson-Bardies, 1996 ; Sylvestre, 2013).

On observe aujourd'hui une augmentation des inégalités sociales concernant l'acquisition du langage (Daussin et al., 2011). Ces inégalités se caractérisent par la multiplication des retards de langage chez les enfants issus d'un milieu précaire (Noblecourt et al., 2014). Or, ces retards peuvent compromettre la scolarité et l'intégration sociale de ces enfants (Rossetti, 2001). La lutte contre ces inégalités entre dans le champ politique de l'Education nationale et de la santé publique.

En tant que professionnels soignants de la communication, les orthophonistes ont un rôle à jouer dans la prévention de ces retards de langage (FNO, 2010). En effet, plusieurs études ont prouvé que des améliorations pouvaient être apportées en intervenant de façon précoce sur l'environnement de l'enfant (Girolametto, 2000). Toutefois, la plupart des études de prévention primaire accordaient une place majeure à la formation des professionnels de la petite enfance plus qu'à l'accompagnement parental.

Nous avons donc choisi de nous appuyer sur la théorie socio-interactionniste, ainsi que sur les programmes de prévention des troubles du langage déjà réalisés, notamment en milieu vulnérable, pour répondre à la question suivante, en comparant un groupe « expérimental » à un groupe « contrôle » : quels sont les effets d'une intervention indirecte de prévention des troubles du langage, menée auprès des parents d'enfants de 8 à 21 mois avec la participation des professionnels d'une crèche située dans un milieu vulnérable, sur le développement du langage et de la communication de ces enfants ?

II Hypothèses

1 Hypothèse générale

L'action d'intervention indirecte devrait rendre l'environnement des enfants plus favorable au développement de leur langage. Ainsi, les enfants dont les parents ont bénéficié de cette intervention devraient présenter de meilleures capacités communicationnelles et langagières que les enfants des parents n'ayant pas bénéficié de l'intervention. Les parents participant aux ateliers de formation devraient mettre en place avec leurs enfants des activités de lecture adaptées au développement du langage en utilisant notamment les livres qui leur ont été offerts au début de l'étude.

2 Hypothèses opérationnelles

Nous comparons des enfants dont les parents ont bénéficié de l'intervention à ceux d'un groupe contrôle n'ayant pas bénéficié de l'intervention. Nous nous intéressons à l'évolution des capacités langagières et communicationnelles des enfants et plus particulièrement au stock lexical et aux habiletés pragmatiques.

Hypothèse opérationnelle 1 : Le stock lexical aura plus augmenté chez les enfants du groupe expérimental que chez les enfants du groupe contrôle en post-test. Le taux de croissance du nombre de mots dits spontanément par les enfants du groupe expérimental sera supérieur à celui des enfants du groupe contrôle. La progression des enfants du groupe expérimental au niveau du lexique sera marquée par des résultats plus élevés en post-test que ceux des enfants du groupe contrôle à l'Inventaire Français du Développement Communicatif (Kern & Gayraud, 2010).

Hypothèse opérationnelle 2 : Les enfants du groupe expérimental auront une meilleure évolution de leurs habiletés pragmatiques que les enfants du groupe contrôle. Les scores obtenus par les enfants du groupe expérimental à l'échelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale de Girolametto (1997) (indice d'affirmation et indice de réactivité/réponse) auront plus progressé en post-test par rapport au pré-test que ceux des enfants du groupe contrôle.

Hypothèse opérationnelle 3 : Au moment du post-test, les enfants du groupe expérimental connaîtront plus de mots contenus dans le livre et l'imagier distribués au début de l'étude que les enfants du groupe contrôle.

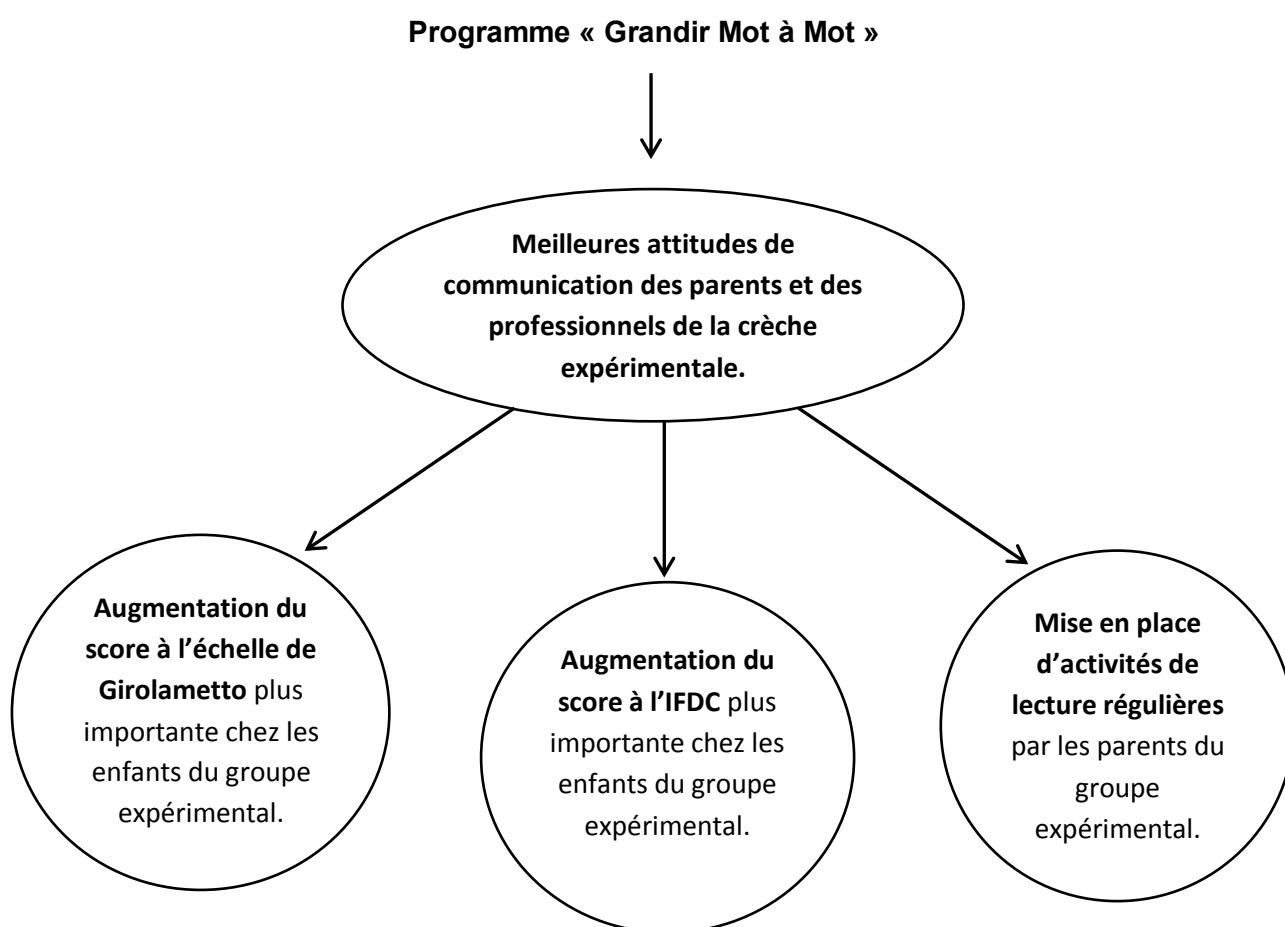


Figure 2 : Schématisation des effets du programme attendus en post-test.

Chapitre III
PARTIE EXPERIMENTATION

I Population

1 Recrutement de la population

Pour ce mémoire de recherche, nous avons travaillé en partenariat avec la Direction de l'Enfance de la Ville de Lyon. Notre secteur d'intervention a été choisi suite à des constats sociaux et économiques classant ce quartier du 8^e arrondissement de Lyon comme Zone Urbaine Sensible (ZUS). De ce fait, notre démarche était cohérente avec la volonté politique de pallier les situations d'échec scolaire des élèves dans ce secteur.

Etant donné que nous allions intervenir auprès des professionnels de la petite enfance, il était nécessaire que le groupe expérimental et le groupe contrôle ne soient pas issus de la même crèche. Nous avons donc choisi de mettre en place l'expérimentation dans deux établissements municipaux voisins, accueillant sensiblement le même public. Béatrice Bellemin, médecin d'établissement de ce secteur et co-directrice de notre mémoire en partenariat avec Sylvie Garcin, coordinatrice petite enfance du secteur, nous a mises en lien avec des crèches pour que nous leur propositions notre projet. Nous avons obtenu l'adhésion des deux établissements ciblés.

1.1 Groupe expérimental

Dans un premier temps, nous avons présenté notre projet à la directrice puis à l'équipe de professionnels de la crèche. A l'issue de la réunion de présentation (annexe I), les professionnels et les responsables se sont montrés favorables à la réalisation de notre projet dans leur crèche. Nous avons ensuite invité tous les parents d'enfants âgés de 8 à 24 mois à participer à notre étude.

Nous avons réalisé une affiche et des prospectus de présentation du projet à destination des parents de la crèche (annexe I) et nous sommes allées les rencontrer pour les inviter à une réunion d'information sur le projet. Les onze familles ayant assisté à la réunion se sont engagées à participer au projet.

Pour notre étude nous avons dû sélectionner sept enfants répondant à nos critères d'inclusion. Néanmoins, les onze familles intéressées ont participé de la même façon à la totalité du programme sans savoir si leur enfant faisait partie du groupe expérimental.

1.2 Groupe contrôle

Pour le groupe contrôle, nous avons travaillé avec une crèche du même quartier que celle du groupe expérimental. Nous avons pu rencontrer les membres de l'équipe et les parents d'enfants de 8 à 24 mois pour les inviter à participer à notre étude.

Nous leur avons présenté notre projet comme visant à mettre en place des actions pour stimuler le développement des enfants en crèche, sans évoquer l'aspect langagier. Quatorze des parents ciblés par cette demande ont accepté de répondre à nos questionnaires de pré-test.

Parmi ces participants, nous en avons sélectionné sept pour constituer le groupe contrôle de façon à obtenir des groupes d'enfants homogènes au niveau de l'âge, du sexe et du score au pré-test.

2 Sélection de la population : critères d'inclusion et d'exclusion

La population a été choisie selon plusieurs critères. Tout d'abord, les enfants devaient avoir entre 8 et 24 mois au moment du pré-test (avril 2014) et en réalité les enfants constituant nos groupes avaient entre 8 et 21 mois. Les enfants devaient tous être

accueillis dans la crèche ciblée durant l'intégralité de la période d'expérimentation. Ils ne devaient présenter aucun handicap diagnostiqué. Enfin, un des deux parents devait avoir un niveau de français courant en expression et en compréhension : celui qui répondait aux questionnaires (pour les deux groupes) et celui qui participait aux ateliers de formation (pour le groupe expérimental).

3 Echantillon recruté

Notre population était composée de quatorze enfants. Sept d'entre eux étaient accueillis dans une première crèche et constituaient le groupe « expérimental ». Les sept autres étaient accueillis dans une crèche voisine et constituaient le groupe « contrôle ».

Chacun des groupes comprenait trois filles et quatre garçons. Les enfants du groupe « expérimental » avaient en moyenne 16 mois au moment du pré-test et les enfants du groupe « contrôle » en avaient 15,6. La médiane d'âge était de 16 mois au moment du pré-test pour les deux groupes. Un enfant du groupe « contrôle » était né prématurément, nous avons donc pris en compte son âge corrigé comme cela est préconisé jusqu'à l'âge de 24 mois. La Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) la plus représentée était « professions intermédiaires » pour les deux groupes.

II Matériel

Le pré-test et le post-test comportaient deux questionnaires visant à évaluer les capacités langagières et communicationnelles des enfants : le premier évaluait le lexique, le deuxième évaluait les habiletés pragmatiques. Par ailleurs, deux livres offerts en pré-test aux parents nous ont servi à évaluer, en post-test, la mise en place d'activités de lecture par les parents.

1 Evaluation des capacités langagières et communicationnelles

1.1 Evaluation du lexique

Nous avons évalué l'étendue du stock lexical de l'enfant avec la partie « vocabulaire » de l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) (Kern & Gayraud, 2010). Le test comprend deux versions en fonction de l'âge de l'enfant (8-16 mois et 16-24 mois). Le questionnaire consiste à faire l'inventaire des mots dits par l'enfant parmi une liste d'items. En annexe II, figurent les deux versions du questionnaire.

Le parent doit relever les mots dits spontanément par son enfant à cette période. Le questionnaire doit se dérouler en une seule fois, sans que le parent ne « teste » son enfant. En cas d'hésitation, le mot n'est pas compté. On considère comme « dit » tous les items pour lesquels l'enfant a une production stable, même si elle est déformée ou produite dans une autre langue que le français.

Les mots sont répertoriés par catégories : cris d'animaux et sons, jeux et routines, véhicules, noms d'animaux, jouets, vêtements, objets d'extérieurs et endroits où aller, petits objets ménagers, parties du corps, nourriture et boissons, meubles et pièces, personnes, mots descriptifs, mots d'action, mots sur le temps, auxiliaires, mots interrogatifs, prépositions et localisations, quantificateurs et articles, pronoms et connecteurs.

Nous mesurons le nombre de mots indiqués par le parent comme faisant partie du lexique actif de l'enfant. En référant le nombre de mots dits par l'enfant en fonction de son âge (en mois) dans l'étalonnage de l'IFDC, nous obtenons un score en centiles.

1.2 Evaluation des habiletés pragmatiques

Nous avons évalué les habiletés pragmatiques des enfants grâce à l'échelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale (Girolametto, 1997).

Ce questionnaire demande aux parents d'évaluer la fréquence des comportements communicatifs de leur enfant. Ils doivent coter des phrases détaillant des situations de communication de 1 à 5 (1-pas encore 2-presque jamais 3-parfois 4-souvent 5-toujours).

Exemple :

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1. Si je donne à mon enfant le choix de deux choses qu'il (elle) aime, il (elle) me dit celle qu'il veut. [R] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2. Quand il arrive quelque chose de nouveau ou d'inhabituel, mon enfant m'interroge dessus. [A] |

En annexe II, figure l'intégralité de l'échelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale.

L'échelle est composée de 25 items divisés en deux catégories : 10 items de réactivité/réponse (notés [R]) et 15 items d'affirmation (notés [A]). Nous obtenons ainsi deux indices correspondant à ces catégories.

Contrairement à l'IFDC, l'échelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale ne nous permet pas d'obtenir de rapport à la norme puisque ce n'est pas un test étalonné.

2 Evaluation de la mise en place d'activités de lecture par les parents

Nous souhaitons savoir si les parents qui avaient bénéficié de l'action mettaient en place davantage d'activités propices au développement langagier de leur enfant. Nous avons donc offert à chaque famille du groupe expérimental et du groupe contrôle, à la fin du pré-test, deux livres pour enfants : *Mon gros imagidoux à toucher* (Marceau & Le Grand, 2011) et *Bonjour Facteur* (Escoffier & Maudet, 2012). Nous leur avons présenté ces livres comme étant un cadeau en remerciement de leur implication dans l'étude.

En offrant ces livres, nous voulions observer si les parents du groupe expérimental allaient mieux investir le support du livre – sujet abordé lors des ateliers Grandir Mot à Mot - que les parents du groupe contrôle. Pour cela, nous avons sélectionné 22 mots contenus dans ces livres pour les intégrer au questionnaire du post-test et ainsi évaluer si les enfants du groupe expérimental disaient plus de mots contenus dans ces supports que ceux du groupe contrôle.

Les mots sélectionnés étaient principalement ceux de l'imagier et comprenaient tous les mots dont les images étaient en relief ou avec une matière particulière. Nous avons également choisi le mot « facteur » car c'était le métier du héros du deuxième livre offert. Ces mots ont été intégrés au questionnaire de l'IFDC au moment du post-test.

III Procédure

1 Protocole

Notre expérimentation s'est déroulée en trois étapes (Figure 3). En avril 2014, a eu lieu le pré-test pour les deux groupes. De mai à septembre, nous avons animé des ateliers langage dans la crèche expérimentale, puis, en novembre, les deux groupes ont passé les post-tests.

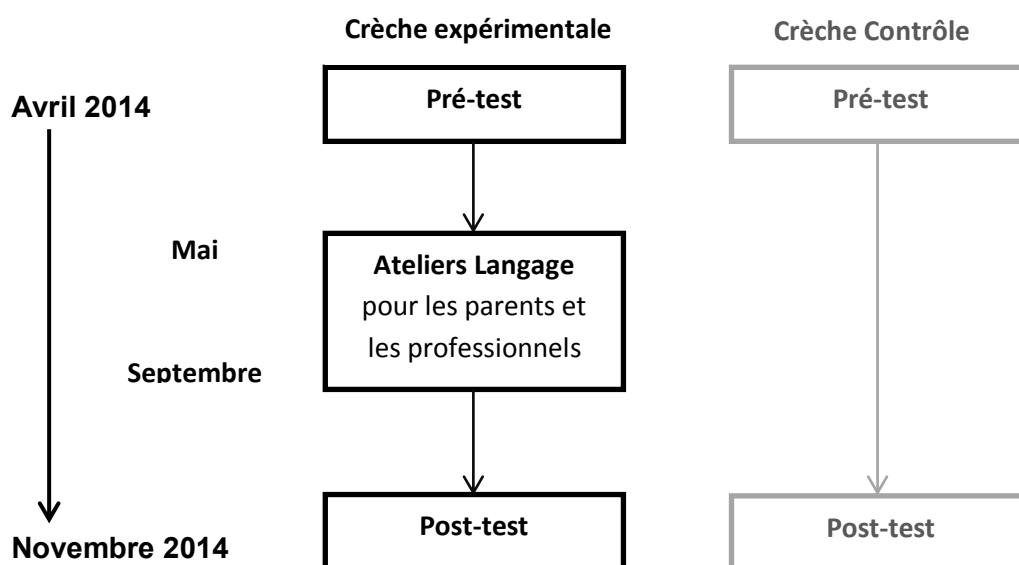


Figure 3 : Déroulé de l'étude pour le groupe expérimental et le groupe contrôle.

1.1 Pré-test

La phase de pré-test s'est déroulée du 18 avril au 30 avril 2014. Il s'agissait d'entretiens parentaux réalisés au sein des crèches, dans une salle spécifique. Ils se déroulaient en présence d'une expérimentatrice et d'un parent.

Dans un premier temps, un court entretien d'anamnèse était mené par l'expérimentatrice afin de recueillir les données nécessaires à l'étude telles que la situation familiale de l'enfant, ses habitudes de jeux et de communication et ses antécédents médicaux.

Ensuite, deux questionnaires étaient proposés au parent : la partie « vocabulaire » de l'IFDC et l'échelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale. L'expérimentatrice lisait les consignes de chaque questionnaire ainsi que tous les items et notait les réponses des parents. Cette méthode avait pour but d'éviter que des parents ne maîtrisant pas le langage écrit se retrouvent en difficulté face aux questionnaires.

Dans le groupe contrôle, trois parents ont rempli les questionnaires eux-mêmes, à leur domicile, faute de temps pour les remplir à la crèche. Dans ce cas, nous leur avons expliqué les consignes des questionnaires au préalable.

Dans tous les cas, les conditions exactes de passation du pré-test étaient reprises en post-test (parent, expérimentatrice, lieu). Chaque rencontre a duré en moyenne une heure.

1.2 Intervention

Pour répondre à notre problématique, nous avons mis en place un programme de formation que nous avons intitulé « Grandir Mot à Mot ». Nous avons donné un nom au projet pour que les participants puissent mieux se l'approprier.

Ce programme est à destination des parents et des professionnels de la petite enfance. Grandir Mot à Mot a pour objet principal le développement du langage chez le jeune enfant. C'est un programme qui s'appuie sur la théorie socio-interactionniste et qui vise à informer, à outiller et à responsabiliser les interlocuteurs privilégiés de l'enfant concernant le développement langagier.

A la fin de l'action, nous avons demandé aux parents et aux professionnels ayant participé de compléter une fiche évaluative des ateliers (annexe IV).

1.3 Post-test

La phase de post-test a eu lieu du 18 au 30 novembre 2014. Les entretiens parentaux se sont déroulés dans des conditions similaires à celles du pré-test : lieu, expérimentatrice, parents et questionnaires. A la suite de ce test, nous avons pris de nouveaux rendez-vous avec les parents qui le souhaitaient pour les informer des résultats obtenus par leur enfant en pré et post-test.

2 Présentation de Grandir Mot à Mot

2.1 Objectifs de l'intervention

Notre intervention a pris la forme d'ateliers de formation pour les professionnels et pour des parents d'enfants de 8 à 21 mois. L'objectif de notre action était de renforcer la stimulation langagière des enfants afin de prévenir d'éventuels retards de langage et de favoriser ainsi leurs chances de réussite à l'entrée à l'école.

Pour remplir cet objectif, nous avons voulu informer les principaux interlocuteurs de l'enfant sur le développement du langage et leur apporter des outils concrets de stimulation langagière applicables dans toutes les routines quotidiennes des enfants.

Nous souhaitons rendre les parents experts dans la communication avec leur enfant et leur permettre ainsi d'investir pleinement sa stimulation langagière. En ce qui concerne les professionnels, nous voulions les sensibiliser à l'importance de la stimulation langagière en crèche pour lutter contre les inégalités.

Ces ateliers devaient également favoriser d'une part les échanges entre parents autour de l'évolution de leurs enfants, d'autre part les échanges entre professionnels autour de l'évolution du langage des enfants de la crèche.

Enfin, Grandir Mot à Mot avait pour but de créer une dynamique positive autour d'un projet commun aux parents et aux professionnels de la crèche.

2.2 Trame commune des ateliers de formation

Que ce soit pour les professionnels ou pour les parents, chaque atelier de formation s'est déroulé en plusieurs temps, autour d'une collation que nous offrons aux participants.

Tout d'abord, un moment d'échanges permettait de revenir sur ce qui avait été abordé à la séance précédente et sur les questionnements qui pouvaient en découler notamment lors de la réalisation des missions données aux parents. Nous profitons de ce moment pour préparer la nouvelle notion à aborder en harmonisant le point de départ.

Ensuite, nous présentons une nouvelle notion autour du développement du langage. Cette présentation s'appuyait sur des supports visuels et sur des exemples concrets.

Dans un troisième temps, nous proposons aux participants de mettre en pratique la notion abordée de manière interactive par des réflexions en groupe, des mises en situation et des analyses de vidéos.

Enfin, nous permettions à chacun de s'approprier la notion par rapport à son vécu. Ainsi, nous proposons aux parents pour la séance suivante, d'observer leur enfant, d'expérimenter des techniques et de relever des situations qui pouvaient leur poser question.

3 Déroulement des formations

3.1 Formations pour les parents

A l'issue de la réunion de présentation du projet, nous avons attribué à chaque parent un carnet de bord à remplir au fil des ateliers avec des fiches récapitulatives et des missions pour la séance suivante. Ce cahier permettait également que les deux parents puissent être informés de ce qui avait été dit lors des réunions même si un seul y participait.

Dès les entretiens de pré-test, nous avons recueilli les attentes particulières des parents concernant nos ateliers afin d'y répondre au mieux.

Nous avons organisé cinq ateliers de formation d'1h30 à destination des parents. Les quatre premiers ateliers ont eu lieu entre le 14 mai et le 1^{er} juillet 2014 et le dernier s'est déroulé en septembre, à la rentrée. Nous souhaitons rapprocher les ateliers dans le temps pour permettre de maintenir la dynamique de groupe autour de ce projet. Le dernier atelier avait pour objectif de faire un rappel après l'été et de relancer la dynamique pour l'année à venir.

Tous les ateliers ont eu lieu à la crèche. Les parents n'ayant pas de moyen de garde pour leur enfant pouvaient le faire garder à la crèche pendant la réunion.

Avant le début des formations, nous avons préparé une trame générale concernant le contenu de chaque atelier. Après chaque rencontre avec les parents, il nous est apparu essentiel de reprendre ce qui avait été dit pour adapter le prochain atelier en conséquence.

Ci-dessous, le Tableau 2 présente les grandes étapes de chaque atelier. En annexe III, figure une présentation plus détaillée du déroulement des ateliers.

Tableau 2 : Récapitulatif des cinq « ateliers langage » adressés aux parents

Numéro d'atelier	Intervenantes	Thèmes abordés	Principales questions des parents
1	Adèle GRAVELLIER Laura JEANNIN	Les étapes du développement du langage du jeune enfant Le langage adressé à l'enfant	Le multilinguisme Le bégaiement La dyslexie
2	Adèle GRAVELLIER Emmanuelle DESCHAMPS	La qualité des échanges (le hibou) S'adapter et rendre l'enfant acteur	L'impact des écrans sur le développement
3	Adèle GRAVELLIER Emmanuelle DESCHAMPS	Le jeu Les écrans	Des exemples concrets pour stimuler le langage au quotidien
4	Adèle GRAVELLIER Laura JEANNIN	Le langage dans les activités quotidiennes : mettre des mots, valoriser, observer, rendre l'enfant acteur	Echanges de pratiques, d'outils
5	Adèle GRAVELLIER Laura JEANNIN	Récapitulatif de l'ensemble des ateliers	

3.2 Formations pour les professionnels

A la suite de la présentation du projet aux professionnels de la crèche expérimentale nous avons également tenté de recueillir leurs attentes, idées et questionnements par rapport à la formation. Pour cela nous avons créé une boîte à idées que nous avons laissée en libre accès dans la crèche. Nous les avons aussi invités à prendre du recul par rapport à leur pratique dans l'interaction avec les enfants et à noter leurs interrogations et remarques pour l'atelier suivant.

Au vu des contraintes que nos ateliers engageaient d'un point de vue logistique et de gestion du temps des professionnels de la crèche, nous n'avons pu proposer que deux interventions formelles aux professionnels. Nous avons remplacé la troisième par un atelier informel prenant la forme d'une demi-journée de présence à la crèche pour répondre aux questions et apporter si besoin des informations complémentaires.

Le calendrier des interventions est décrit dans le tableau ci-dessous (Tableau 3). En annexe III, figure une présentation plus détaillée du déroulement des ateliers.

Tableau 3 : Récapitulatif des trois interventions avec les professionnels.

Numéro d'atelier	Intervenantes	Thèmes abordés	Principales questions des professionnels
1	Adèle GRAVELLIER Emmanuelle DESCHAMPS	Les étapes du développement du langage du jeune enfant Les attitudes favorisant l'acquisition du langage Présentation de l'acronyme IDEE*	Les écrans La dyslexie Le bégaiement
2	Laura JEANNIN	Echanges avec les professionnels sur leur travail au quotidien	Questions sur des situations concrètes : routines, repas, temps de jeux...
3	Adèle GRAVELLIER Laura JEANNIN	Reprise de l'acronyme IDEE et mise en application Rôle des crèches dans la lutte contre les inégalités langagières	Comment poursuivre le projet dans la crèche ?

*IDEE (Identifier, Déclencher, Ecouter, Enrichir) : acronyme que nous avons conçu pour servir de repère dans l'analyse et l'enrichissement de la pratique des professionnels.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

Nous souhaitons étudier l'effet de notre programme sur le stock lexical et les habiletés pragmatiques des enfants participants. Pour cela, nous comparons la moyenne des résultats obtenus par un groupe expérimental à celle des résultats obtenus par un groupe contrôle en post-test. Nous nous intéressons également à l'évolution des résultats de chaque groupe entre le pré-test et le post-test. Enfin, nous cherchons à évaluer la mise en place d'activités de lecture par les parents des deux groupes en observant le nombre de mots - issus de deux livres offerts aux familles - que les enfants disent spontanément au moment du post-test. Nos échantillons étant de taille réduite (N=7 pour chaque groupe) nous avons utilisé des tests non paramétriques pour effectuer nos analyses inférentielles. Nous présenterons nos résultats en trois parties : la première partie étudiera l'évolution du stock lexical des enfants, la deuxième partie traitera de l'évolution de leurs habiletés pragmatiques et la troisième partie exposera les résultats obtenus concernant la mise en place d'activités de lecture.

I Evolution du stock lexical

Nous avons réalisé une analyse quantitative et une analyse qualitative pour comparer l'évolution du stock lexical des deux groupes.

1 Analyse quantitative

Nous avons mesuré le stock lexical des enfants de chaque groupe à l'aide de la partie Vocabulaire de l'IFDC (Kern & Gayraud, 2010). Les résultats obtenus correspondent à un nombre de mots dits. Nous avons ainsi obtenu une moyenne de nombre de mots pour chaque groupe. Nous nous sommes intéressées d'une part à l'évolution de ce nombre pour le groupe expérimental entre le pré-test et le post-test et d'autre part, à l'écart entre les deux groupes en post-test. Le test de Mann-Whitney a été utilisé pour mesurer un éventuel effet de Groupe, c'est-à-dire une éventuelle différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour les résultats du post-test. Le test de Wilcoxon nous a permis de mesurer un éventuel effet de Temps, c'est-à-dire une éventuelle différence significative entre les résultats du pré-test et les résultats du post-test pour chacun des groupes.

Tout d'abord, les deux groupes étaient appariés au niveau de leur résultat moyen au pré-test. En effet, les enfants du groupe expérimental connaissaient en moyenne en pré-test un nombre de mots (moyenne=24 ; ET=21) similaire à celui du groupe contrôle (moyenne=22 ; ET=21). Le test de Mann-Whitney a permis de valider l'appariement des groupes en montrant que la différence entre ceux-ci n'était pas significative au moment du pré-test (U=22 ; p=.75).

Nous observons un effet de Temps pour les deux groupes. En effet, le score obtenu par le groupe expérimental en post-test (moyenne=240 ; ET=122) et celui obtenu par le groupe contrôle (moyenne=155 ; ET=111) sont significativement différents du score en pré-test d'après le test de Wilcoxon (Z=2,4 ; p<.05).

En revanche la différence entre les résultats des deux groupes en post-test n'est pas significative (U=18, p=.46). Nous n'observons donc pas d'effet de Groupe.

2 Analyse qualitative

Au niveau descriptif, nous observons une augmentation du nombre de mots dits entre le pré-test et le post-test plus importante dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. Ainsi, comme nous pouvons le voir sur la Figure 4, le nombre de mots du groupe expérimental est passé d'une moyenne de 24 à une moyenne de 240 mots par enfant, ce qui correspond à une augmentation supérieure de 85 mots à celle du groupe contrôle.

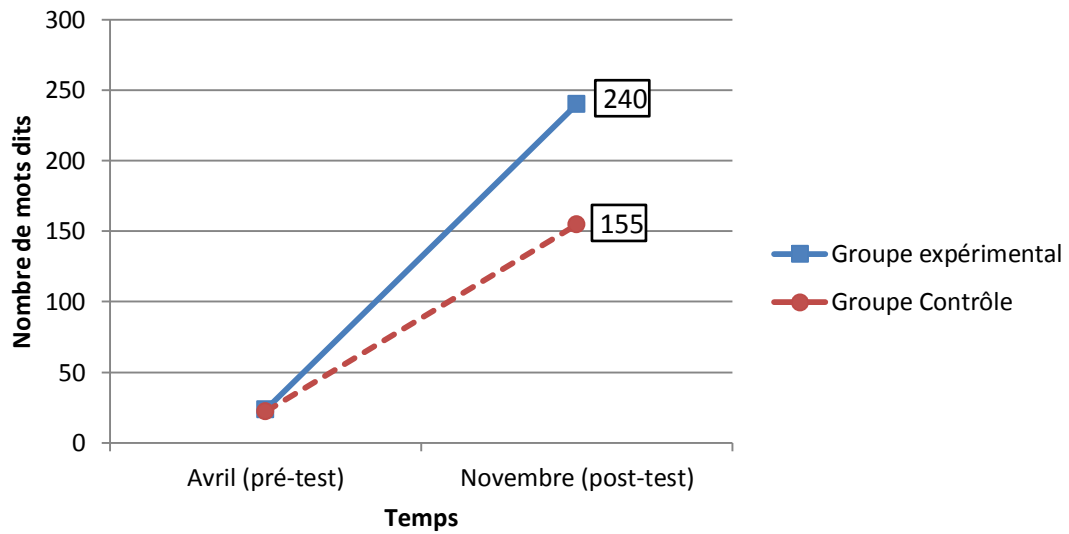


Figure 4 : Evolution du nombre de mots dits entre le pré-test et le post-test par les enfants des deux groupes.

De plus, si nous analysons le score en centiles obtenu par chaque enfant de chaque groupe, en pré et post-test, nous constatons qu'un nombre plus important d'enfants a progressé dans le groupe expérimental. En effet, dans le groupe expérimental, seule une participante, F1, a obtenu un score moins important au post-test (Figure 5) alors que l'on compte 4 enfants dans cette situation au sein du groupe contrôle (Figure 6).

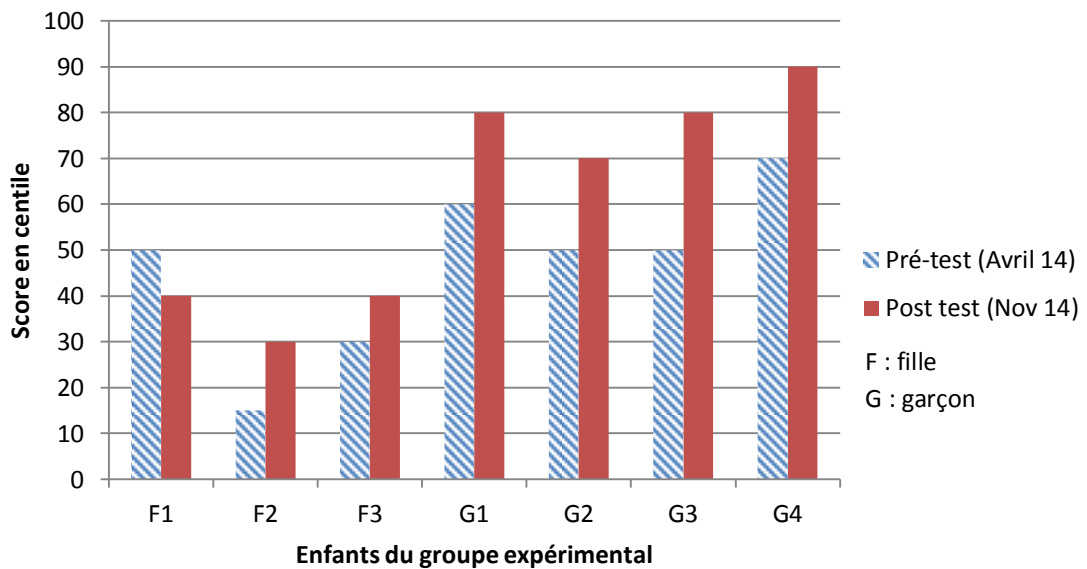


Figure 5 : Evolution du score en centiles à l'IFDC, des enfants du groupe expérimental, entre le pré-test et le post-test.

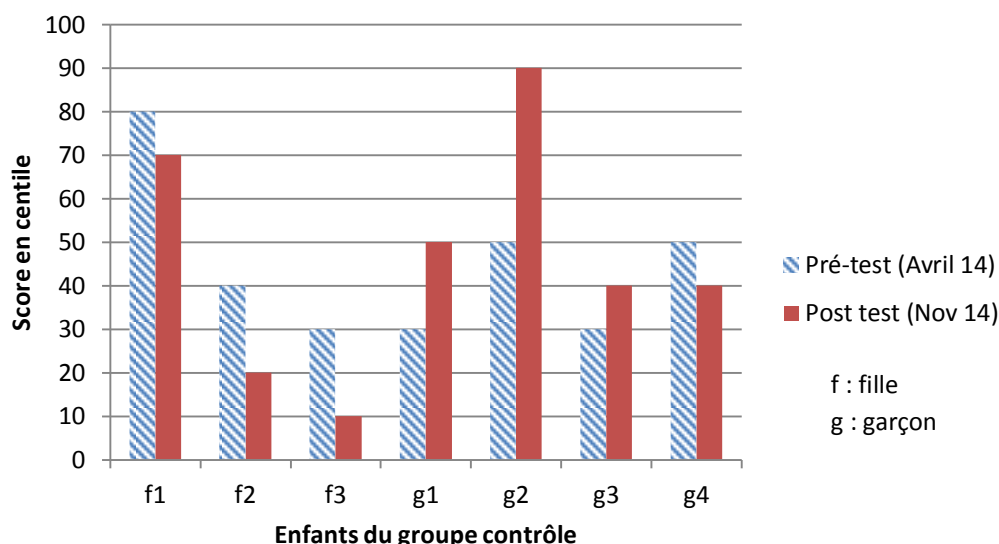


Figure 6 : Evolution du score en centiles à l'IFDC, des enfants du groupe expérimental, entre le pré-test et le post-test.

Enfin, en tenant compte des caractéristiques individuelles de chaque enfant (Tableau 4 et Tableau 5 ci-dessous) nous pouvons relever plusieurs éléments d'analyse. Premièrement, le niveau de corrélation entre la Profession et Catégorie Socioprofessionnelle de la mère ou du père et l'augmentation du score de l'enfant est faible dans les deux groupes (<60%). De même, l'âge des enfants au moment du pré-test ne semble pas avoir de lien avec l'évolution de leur score. Ensuite, le niveau de corrélation entre le sexe de l'enfant et l'importance de sa progression est de 74% pour le groupe expérimental et de 75% pour le groupe contrôle. En effet, les filles ont moins progressé que les garçons dans les deux groupes : celles du groupe expérimental ont vu leur score augmenter plus faiblement que celui des garçons (Figure 5), tandis que les filles du groupe contrôle ont toutes vu leur score chuter par rapport à celui obtenu au pré-test (Figure 6). Par ailleurs, on observe une corrélation de 85,8 %, entre la valeur des résultats obtenus au pré-test et celle des résultats du post-test au sein du groupe expérimental. Ce coefficient n'est que de 57,6% au sein du groupe contrôle. Enfin, si on ne tient pas compte de F1, qui a souffert d'otites pouvant affecter le développement de son langage pendant ces 7 mois, on obtient un coefficient de corrélation de 95% entre l'importance de l'augmentation du stock lexical et le nombre de présences aux ateliers des parents.

Tableau 4 : Caractéristiques individuelles des enfants du groupe expérimental.

Enfants F : Fille G : Garçon	Age inférieur à 16 mois au pré-test	PCS du père (1)	PCS de la mère (1)	Nbr de présence aux ateliers /5	Evolution entre pré et post-test (en centiles)	Pathologies pendant la période d'expérimentation
F1	1	3	4	4	-10	Otites
F2	1	3	5	4	15	Opération des pieds
F3		6	8	3	10	Reflux gastriques
G1	1	4	5	4	20	-
G2		*	5	4	20	Ingestion de lessive
G3		4	4	5	30	Varicelle
G4		3	4	4	20	Varicelle

* Père absent du foyer.

Profession et Catégories Socio-professionnelles (1) 3 : Cadres, professions intellectuelles supérieures, 4 : Professions intermédiaires, 5 : Employés, 6 : Ouvriers, 8 : Inactif

Tableau 5 : Caractéristiques individuelles des enfants du groupe contrôle.

Enfants f : fille g : garçon	Age inférieur à 16 mois au pré- test	Profession et Catégorie Socioprofessionnell e du père (1)	Profession et Catégorie Socioprofessionnell e de la mère (1)	Evolution entre pré et post-test (en centiles)
f1	1	3	3	-10
f2		4	**	-20
f3		4	5	-20
g1	1	3	3	20
g2	1	2	4	40
g3		5	4	10
g4		4	5	-10

** Mère étudiante.

(1) 2 : Artisans, commerçants et chefs d'entreprise, 3 : Cadres, professions intellectuelles supérieures,
4 : Professions intermédiaires, 5 : Employés

II Evolution des habiletés pragmatiques

En ce qui concerne l'évolution des habiletés pragmatiques nous nous sommes intéressées à deux variables : l'indice de réactivité/réponse et l'indice d'affirmation. Pour les tester, nous avons utilisé l'échelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale (Girolametto, 1997) qui permet d'obtenir un score sur 5 pour chaque indice. Nous avons ensuite comparé la moyenne des résultats obtenus par le groupe expérimental à celle des résultats obtenus par le groupe contrôle en post-test. Nous avons également analysé l'évolution des résultats de chaque groupe entre le pré-test et le post-test. Le test de Mann-Whitney nous a permis d'analyser un éventuel effet de Groupe tandis que celui de Wilcoxon nous a servi à tester l'effet de Temps.

1 Indice de Réactivité/Réponse.

En premier lieu nous avons, à l'aide du test Mann-Whitney, vérifié l'appariement des deux groupes au niveau de leurs résultats au pré-test. A l'indice de réactivité/réponse les enfants du groupe expérimental ont obtenu des résultats (moyenne=2,9 ; ET=0,88) proches de ceux du groupe contrôle (moyenne=2,8 ; ET=0,88). Le test statistique confirme qu'il n'existe pas de différence significative entre les résultats des deux groupes (U=23,5 ; p= .90).

Ensuite, nous avons étudié l'évolution de ces résultats entre le pré-test et le post-test pour chaque groupe. Comme nous pouvons le voir sur la Figure 7, la moyenne des résultats du groupe expérimental en post-test (moyenne=4,1 ; ET=0,42) a augmenté de façon significative (Z=2,37 ; p<.05). C'est également le cas pour les résultats des enfants du groupe contrôle qui ont obtenu un score similaire à ceux du groupe expérimental (moyenne=4,0 ; ET=0,56) avec une augmentation significative (Z=2,37 ; p<.05).

Enfin nous avons comparé les résultats des deux groupes en post-test. Le test de Mann-Whitney montre que ces résultats ne sont pas significatifs (U=23 ; p=.85) on n'observe donc pas d'effet de Groupe.

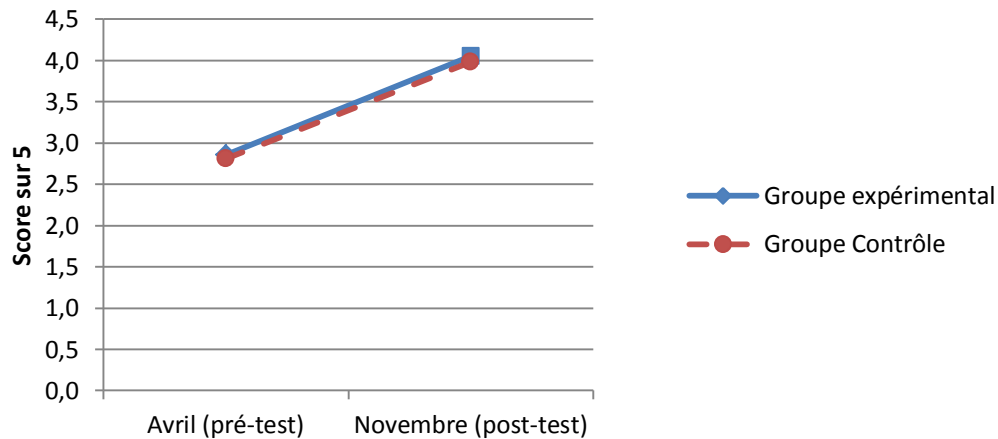


Figure 7 : Evolution de la moyenne de chaque groupe à l'indice de réactivité/réponse de l'échelle de Girolametto.

2 Indice d'affirmation

Pour l'indice d'affirmation également, nous avons commencé par vérifier l'appariement des résultats des deux groupes au moment du pré-test. Le groupe expérimental ayant là encore obtenu des résultats (moyenne=3.3 ; ET=0.60) ressemblant à ceux obtenus par le groupe contrôle (moyenne=3.0 ; ET=0.37). Le test Mann-Whitney confirme qu'il n'existe pas de différence significative entre les 2 groupes ($U=16.5$; $p=0.3$).

Un effet de Temps est observé pour les deux groupes dont les résultats augmentent entre le pré et le post-test (Figure 8). Le groupe expérimental obtient en post-test une moyenne de 3.9 avec un écart type de 0.39. L'augmentation entre ces résultats en pré et post-test est donc significative selon le test de Wilcoxon ($Z=2,02$; $p<.05$). Il en va de même pour le groupe contrôle qui obtient une moyenne de 3,7 avec un écart type de 0.29 significativement différente par rapport au pré-test ($Z=2.37$; $p<.05$).

Pour finir, les résultats obtenus par les deux groupes en post-test ne sont pas significativement différents selon le test de Mann-Whitney. Nous n'observons donc pas d'effet de Groupe ici non plus.

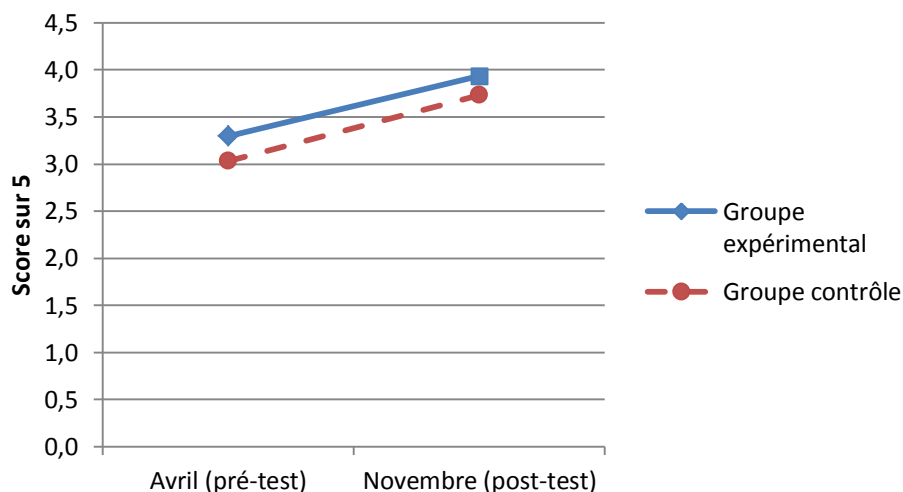


Figure 8 : Evolution de la moyenne de chaque groupe à l'indice d'affirmation de l'échelle de Girolametto

III Evaluation de la mise en place d'activités de lecture par les parents

Le dernier objet de notre étude concernait les attitudes des parents favorables au développement du langage de leur enfant. Pour cela, nous voulions évaluer en post-test le nombre de mots connus par les enfants dans les livres offerts aux parents au début de l'étude.

Nous obtenons un score de mots connus sur 22. Le groupe expérimental obtient une moyenne de 10.6 mots connus avec un écart-type de 4,7 tandis que le groupe contrôle obtient une moyenne de 8.3 mots lus avec un écart-type de 5,8. Là encore l'écart entre les deux groupes analysé avec le test de Mann-Whitney n'est pas significatif ($U=20,5$; $p=.62$) ; nous n'obtenons donc pas d'effet de Groupe.

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

I Analyse des résultats

1 Rappel du cadre théorique et des objectifs de travail

Notre étude s'inscrit dans le courant socio-interactionniste et le courant écosystémique qui donnent un rôle majeur à l'interaction dans le développement langagier (Bloom & Lahey, 1978 ; Sylvestre, 2013). Nous avons choisi de mener une action de prévention sélective (Gordon, 1983) et indirecte auprès de parents d'enfants issus d'un milieu vulnérable. Cette dernière consistait à la mise en place d'ateliers de formation sur le langage et la communication pour les parents et pour les professionnels d'une crèche. Elle avait pour but de les informer et de les outiller pour favoriser au mieux le développement langagier des enfants.

Nous supposons que cette action, destinée aux interlocuteurs privilégiés de l'enfant, aura rendu l'environnement plus favorable au développement de son langage. Ainsi, les enfants dont les parents ont bénéficié de cette intervention devraient présenter de meilleures capacités communicationnelles et langagières, que les enfants des parents n'ayant pas bénéficié de l'intervention. Plus précisément, nous nous attendons à ce que le lexique et les capacités pragmatiques des enfants du groupe expérimental aient plus évolué entre le pré-test et le post-test, que ceux des enfants du groupe contrôle. De plus, nous pensons observer, chez des parents du groupe expérimental, la mise en place d'activités favorable au développement langagier, notamment des habitudes de lecture.

2 Evolution des capacités langagières et communicationnelles des enfants

2.1 Evolution du stock lexical des enfants

L'évolution du stock lexical était évaluée à l'aide de la partie « Vocabulaire » de l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) (Kern & Gayraud, 2010).

Comme nous l'avions envisagé dans notre hypothèse, il semble que le stock lexical du groupe expérimental ait plus évolué entre le pré-test et le post-test, que celui du groupe contrôle (85 mots de plus en moyenne pour le groupe expérimental). De plus, dans le groupe expérimental, la majorité des enfants a vu son score en centiles augmenter entre le pré et le post-test. Tandis que dans le groupe contrôle, le score de la plupart des enfants a, au contraire, diminué pendant la même période.

Néanmoins, l'écart en nombre de mots obtenus, en post-test, entre les deux groupes n'est pas significatif, donc nous ne pouvons pas valider notre hypothèse. En effet, l'échantillon était trop restreint et les variations interindividuelles trop importantes pour que nous puissions conclure à une réussite généralisable du programme.

Ces résultats sont à mettre en parallèle avec ceux obtenus par le programme Parler Bambin (Zorman et al., 2011). En effet, si cette étude avait obtenu des résultats significatifs dans les épreuves de Quotient Intellectuel (QI) verbal, QI de langage et Quotient de développement de langage expressif, les résultats à l'IFDC s'étaient là aussi, révélés non significatifs (Zorman et al., 2011). Or, il était difficile de mettre en place des évaluations visant le quotient intellectuel, dans la mesure où seuls des psychologues sont habilités à les faire passer.

Nous observons par ailleurs un effet de Temps pour les deux groupes. Cela confirme que les enfants ont acquis une quantité significative de vocabulaire pendant ces 7 mois, ce qui est normal à leur âge et ne nous renseigne pas sur les effets du programme.

D'un point de vue qualitatif, il est intéressant de constater que les enfants du groupe expérimental ont progressé au niveau de leur score en centiles, indépendamment de leur origine sociale. Ce constat diffère de celui de nombreux programmes de prévention qui observent une meilleure progression des enfants issus des milieux les plus défavorisés (Zorman et al., 2011). Toutefois, la participation à notre étude ayant été basée sur le volontariat, nous pouvons penser que nous avons touché une population sensible à la question du langage et donc moins vulnérable.

On note aussi que le niveau des enfants en pré-test semble être un bon prédicteur de leur niveau en post-test. Ainsi, on pourrait penser que le programme a permis aux parents, de stimuler leur enfant pour que celui-ci progresse, quel que soit son niveau de départ.

Il est également intéressant de constater, qu'un fort coefficient de corrélation existe entre la progression en centiles des enfants et l'implication des parents dans les ateliers. Néanmoins, cela ne signifie pas qu'il y ait un lien de causalité direct entre la participation aux ateliers et la progression des enfants. En effet, ce coefficient peut aussi être interprété comme un lien entre la motivation des parents et la progression des enfants.

Enfin, on remarque que les filles ont obtenu des scores inférieurs à ceux des garçons dans les deux groupes. Cependant, nous ne pouvons attribuer cette observation qu'au hasard de la constitution des échantillons.

2.2 Evolution des habiletés pragmatiques des enfants

Les résultats obtenus à l'échelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale (Girolametto, 1997) montrent une progression similaire des deux groupes, entre le pré-test et le post-test, pour les deux indices (affirmation et réaction/réponse), ce qui infirme catégoriquement notre hypothèse. En effet, nous pensions observer un effet de Groupe en post-test avec un score significativement supérieur du groupe expérimental.

On observe, en revanche, là aussi, un effet de Temps témoignant de l'augmentation naturelle des habiletés pragmatiques des enfants au fil des mois.

Il existe peu de littérature concernant l'évolution des habiletés pragmatiques des enfants lors de programmes de prévention primaire précoce. On sait cependant que ces programmes peuvent avoir une portée au-delà du lexique, en enrichissant les jeux et le langage de l'enfant (Girolametto, 2000). Nos résultats peuvent donc être dus à un contenu inadapté du programme concernant la stimulation des habiletés pragmatiques des enfants participants. Toutefois, notre étude s'adressant à des enfants tout-venant, sans difficulté spécifique, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse qu'un tel programme a peu d'effet sur les enfants dont le développement est déjà favorable. En effet, le programme « more than words » du Centre Hanen (The Hanen Center, 2011), qui s'adresse à des enfants présentant un trouble du spectre autistique, a, pour sa part, mis en évidence des améliorations au niveau pragmatique chez ces enfants. En outre, il est possible que les enfants aient développé de façon favorable leurs habiletés de conversation sociale grâce à l'accueil en crèche.

Par ailleurs, l'échelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale, n'étant pas étalonnée et tenant compte uniquement des intentions de communication et non de leur forme, n'était peut-être pas suffisamment sensible, pour mettre en avant l'écart entre les enfants des deux groupes.

Enfin, si l'on s'en tient au fait que les habiletés sociales des deux groupes ont évolué de manière identique, il est encore plus intéressant de noter que le lexique du groupe expérimental semble avoir plus augmenté (au niveau descriptif). Cela laisse à penser qu'à compétences pragmatiques égales, les enfants dont les parents ont bénéficié du

programme, ont été plus stimulés au niveau du vocabulaire, que les enfants du groupe contrôle.

3 Evaluation de la mise en place d'activités de lecture par les parents

Nous n'avons pas observé de différence significative entre les deux groupes concernant le nombre de mots connus issus des livres distribués en pré-test. Nous ne pouvons donc pas dire que les parents du groupe expérimental ont plus utilisé ces livres que ceux du groupe contrôle. Il aurait de toute façon été un peu réducteur de déduire de l'utilisation de ces deux livres que les parents avaient mis en œuvre les attitudes favorables à l'enrichissement du langage proposées dans le programme. De plus, nous n'aurions pas pu être sûres que les enfants avaient appris ces mots grâce aux livres et non dans d'autres situations de leur vie quotidienne.

Il est en général difficile d'évaluer l'évolution des pratiques des parents au cours des interventions en raison de la grande variabilité interindividuelle (Schelstraete, 2011). Dans notre cas, nous ne souhaitons pas poser trop de questions sur leurs habitudes familiales pour leur laisser le soin d'adapter les enseignements du programme à leur manière, sans être influencés par la perspective d'une évaluation. Selon Schelstaete (2011), il existe le plus souvent, une réelle évolution de la stratégie de communication au cours des interventions. Nous avons pu percevoir cette évolution dans notre étude à travers les réponses aux fiches évaluatives (Annexe IV) et les remarques que nous ont confiées les parents : « Maintenant j'éteins la télé quand je rentre et j'ai remarqué qu'elle jouait mieux » ; « Avant nous voulions qu'elle imite le modèle mais nous nous sommes aperçus que ce qu'elle faisait spontanément était plus intéressant » ; « Maintenant je fais plus attention à ce qu'il dit et comprend et je me rends compte qu'il sait déjà plein de choses ».

Enfin, la non-significativité de nos résultats peut être imputée au caractère général de notre programme qui ne visait pas un objectif précis, mais plutôt une amélioration globale du niveau des enfants. Cette démarche a déjà montré ses failles avec les premiers programmes du centre Hanen (Girolametto et Weitzman, 2007 cités in Schelstraete, 2011). Des objectifs plus ciblés auraient pu porter plus de fruits. Néanmoins, cela aurait impliqué de choisir une population homogène présentant des besoins précis. Or, nous souhaitons observer les effets de notre action sur des enfants tout-venant. L'évolution non linéaire du langage à cet âge, la grande variation entre les enfants et le faible nombre de l'échantillon sont aussi des facteurs expliquant que nous n'ayons pas obtenu de résultats significatifs.

II Biais et limites de l'étude

Notre protocole de recherche a été confronté à certaines limites, concernant la population, le choix des outils pour évaluer le langage des enfants et la mise en place des ateliers de formation.

1 Population

La première limite rencontrée dans notre protocole de recherche concernait la population.

Tout d'abord, la taille de notre échantillon était réduite. En effet, nous n'aurions pas pu proposer l'action Grandir Mot à Mot à plus de parents pour deux raisons. D'une part, une des caractéristiques de ce programme est d'être effectué en petit groupe afin de favoriser les échanges. D'autre part, nous n'avions pas les moyens temporels de suivre plusieurs groupes. De plus, même si nous avons recruté onze familles pour le groupe expérimental, nous n'avons pu en sélectionner que sept afin de réaliser l'appariement

avec le groupe contrôle. Au vu de cet échantillon réduit, il était peu probable que nous obtenions des résultats significatifs.

Ensuite, en nous intéressant à la répartition des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) au sein de l'échantillon (Tableau 4 et Tableau 5), nous avons constaté qu'une part des familles sélectionnées avait un niveau socioprofessionnel élevé. En effet, trois parents du groupe expérimental et quatre du groupe contrôle font partie des « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Par ailleurs, on ne compte que deux personnes sans emploi dans les deux groupes (une étudiante et une en recherche d'emploi) et une seule famille monoparentale. Ces constats montrent que notre échantillon n'est pas totalement représentatif de la population du quartier ciblé ; et ce, malgré les moyens que nous avons mis en place lors du recrutement pour interpeller l'ensemble des familles (rencontre des parents à la crèche, affiches, prospectus) et au cours du programme (possibilité de faire garder l'enfant à la crèche pendant les ateliers).

Cette situation peut être liée au fait que les enfants accueillis en crèche ont souvent des parents actifs bien que les conditions d'admission cherchent à favoriser une certaine mixité. Ainsi, la population accueillie en crèche serait moins représentative du quartier que celle des écoles ; d'autant plus que les crèches peuvent accueillir des enfants résidant dans d'autres quartiers lorsque les familles travaillent à proximité. Cela pose la question de proposer ce type d'action dans d'autres lieux. D'une part, intervenir dans des écoles maternelles permettrait de toucher une population plus représentative du quartier, même si cela implique d'agir plus tardivement dans le développement langagier des enfants. Notons que dans le 8^{ème} arrondissement de Lyon, une classe passerelle a ouvert ses portes il y a deux ans pour des enfants d'âge préscolaire ; il serait également intéressant d'y proposer des actions de prévention des troubles du langage. D'autre part, nous pourrions aussi intervenir dans des lieux rassemblant des populations en situation de précarité (associations de primo-arrivants et centres sociaux par exemple).

D'un autre côté, il est possible que notre action ait davantage intéressé des parents qui mettaient déjà le langage au sein de leurs préoccupations et qui pouvaient libérer une partie de leur temps pour participer aux ateliers. Précisons que certaines familles, n'ayant pas participé au programme, nous ont dit rencontrer des problèmes de temps. Nous avons par exemple eu le cas d'une maman de deux enfants, étudiante et en période d'examen, qui nous a écrit pour nous faire part de sa déception de ne pas pouvoir participer aux ateliers. Un autre parent nous a expliqué que ses horaires de travail ne lui permettaient pas de s'investir dans un tel projet. Ainsi, il est possible que les familles les plus vulnérables aient été les plus en difficulté pour se rendre disponibles lors des réunions.

Ensuite, dans la mesure où nous intervenons sur l'environnement des enfants, nous avons été confrontées à une grande variabilité interindividuelle, d'autant plus que nous nous intéressions au développement du langage chez le jeune enfant, qui fluctue beaucoup d'un individu à un autre. Au moment du pré-test, les enfants avaient entre 8 et 21 mois. Nous tenions donc à apparier les enfants, d'une part sur l'âge moyen du groupe et d'autre part, sur le niveau moyen du groupe au moment du pré-test. Il nous a été impossible d'apparier chaque enfant du groupe expérimental à un enfant du groupe contrôle étant donné le nombre important de caractéristiques à prendre en compte.

D'autres données que nous avons récoltées lors des entretiens parentaux montrent la grande variabilité entre les enfants et peuvent représenter un biais dans l'analyse de nos résultats. En effet, le groupe contrôle comportait un enfant grand prématuré (32 semaines d'aménorrhée) pour lequel nous avons tenu compte de l'âge corrigé dans le traitement des résultats. De plus, un enfant du groupe expérimental a présenté de longues périodes d'otites entre le pré et le post-test. Or, nous savons à quel point l'état ORL joue un rôle clé dans l'acquisition du langage des jeunes enfants.

2 Choix des outils d'évaluation

Nous avons également été confrontées à des limites concernant les moyens d'évaluation du langage des enfants en pré et en post-test.

2.1 Evaluation des capacités langagières et communicationnelles des enfants

Plusieurs moyens d'évaluation existent pour mesurer le langage des jeunes enfants : les tests standardisés, le recueil de données en milieu écologique et les questionnaires parentaux.

Etant donné le jeune âge de notre population, nous n'avons pas trouvé de tests standardisés permettant d'évaluer de façon directe et objective le lexique et les habiletés pragmatiques des enfants. Il est vrai que les jeunes enfants sont particulièrement sensibles aux situations de testing, ce qui empêche de récolter des données fiables de cette façon.

Néanmoins, pour compléter les données des questionnaires parentaux pouvant être jugées subjectives, nous avons dans un premier temps décidé d'observer les enfants à la crèche, à l'aide des grilles *Dialogoris* (Antheunis, Ercolani-Bertrand & Roy, 2006). Pour cela, nous nous sommes rendues dans les crèches, plusieurs demi-journées au moment du pré-test, pour remplir une grille par enfant. Nous nous sommes très vite rendu compte, que ces observations ne permettaient pas d'avoir une idée précise du niveau lexical et pragmatique des enfants. D'une part, le recueil de données aurait été plus pertinent dans l'environnement naturel de l'enfant, à savoir à la maison, mais nous ne souhaitons pas proposer ce type d'évaluation aux parents car nous la jugions trop intrusive. D'autre part, les enfants ne nous connaissant pas, n'étaient pas à l'aise et ne nous montraient pas toutes leurs capacités lorsque nous les interpellions. Enfin, pour obtenir des données fiables, il aurait été nécessaire de recueillir des corpus sur plusieurs heures d'interactions, ce que nous n'avons pu faire par manque de temps et de moyens. De plus, ce type de recueil aurait pu paraître intrusif aux parents et aux professionnels. L'évaluation avec l'outil *Dialogoris* était donc faussée et nous avons décidé de ne pas la prendre en compte.

Nous avons donc choisi d'évaluer le langage des enfants uniquement à l'aide de questionnaires parentaux. Il est vrai que ce moyen d'évaluation contient de nombreux biais (réponses subjectives, tendance à surestimer ou sous-estimer les capacités de l'enfant, niveau de conscience et d'exigence différent d'un parent à un autre...) mais ces outils nous semblaient être les plus pertinents étant donné le contexte. Effectivement, nous ne connaissions pas les enfants et les parents étaient les personnes les plus à même de dire comment se manifestaient le langage et la communication de leur enfant. Kern et Gayraud (2010) précisent que le questionnaire parental est un « outil efficace », avec « une grande validité écologique » (p.18-19) puisque les parents sont les personnes qui passent le plus de temps avec l'enfant. Dans la mesure où le questionnaire était adressé en pré-test et en post-test dans les mêmes conditions (voir partie méthodologique) pour les deux groupes, nous supposons que les données recueillies sont fiables.

Par ailleurs, pour les parents du groupe expérimental, nous avons pu constater que le temps du pré-test avait été un moment clé dans la construction de la relation de confiance avec nous. Nous pensons donc, que le fait d'avoir choisi les questionnaires parentaux pour évaluer le langage des enfants, a permis d'impliquer les parents, dès le pré-test, dans l'action de prévention.

2.1.1 Inventaire Français du Développement Communicatif (Kern & Gayraud, 2010)

Nous avons fait le choix d'utiliser la partie Vocabulaire de l'IFDC afin de mesurer l'étendue du stock lexical actif des enfants.

L'IFDC est issu du MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MCDI) créé par Bates et collaborateurs en 1979 et étalonné en anglais américain en 1993 par Fenson et collaborateurs (Kern & Gayraud, 2010). Bernicot et Bert-Erboul (2009) précisent que cet outil « a été étalonné sur plusieurs dizaines de milliers d'enfants, ce qui confère à cet instrument une très bonne validité » (p.41). Ce questionnaire parental a ensuite été adapté dans d'autres langues et notamment en français européen par Kern et Langue en 2000, puis par Kern en 2001 et 2007. La standardisation de la version française (IFDC) a été faite sur 1211 sujets : 621 filles et 590 garçons. L'IFDC propose un étalonnage en âge (mois) et en sexe, qui le rend particulièrement intéressant. Cet outil est d'ailleurs régulièrement utilisé dans le cadre de recherches notamment, car il est simple d'utilisation (Kern & Gayraud, 2010). Les auteurs précisent que l'IFDC peut servir à mesurer les effets d'un traitement.

Par ailleurs, l'IFDC contient deux versions en fonction de l'âge de l'enfant : une version pour les 8-16 mois et une version pour les 16-30 mois. Plusieurs enfants participant à notre étude, qui avaient moins de 16 mois au moment du pré-test et plus de 16 mois au moment du post-test, ont été évalués avec les deux versions successivement. Ces deux versions ont en commun une partie Vocabulaire permettant d'évaluer le nombre de mots dits spontanément par l'enfant. Dans la version 16-30 mois, la partie Vocabulaire comporte un nombre plus important d'items avec notamment une catégorie « auxiliaires » qui n'existe pas dans la version 8-16 mois. Toutefois, cette différence tient compte de la chronologie d'acquisition du lexique par les enfants. Nous avons donc choisi d'utiliser cette partie de l'IFDC pour évaluer tous les enfants.

Enfin, malgré les précautions prises pour la passation de ce questionnaire dans le groupe contrôle, nous pensons avoir induit une modification de comportement chez les parents de ce groupe. En effet, nous avons dit aux parents du groupe contrôle qu'il s'agissait d'une recherche sur le développement général de l'enfant pour ne pas introduire un biais en précisant que l'étude portait sur le langage. Cependant, la passation des questionnaires et plus particulièrement de l'IFDC, était clairement orientée autour du langage de l'enfant. En post-test, les parents du groupe contrôle nous ont d'ailleurs rapporté qu'ils avaient davantage fait attention à ce que disaient leurs enfants après avoir passé le pré-test. La passation des questionnaires parentaux a donc pu attirer l'attention des parents sur le développement du langage de leur enfant.

2.1.2 Echelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale (Girolametto, 1997)

Dans le domaine des habiletés pragmatiques, il semble encore plus compliqué de trouver un outil d'évaluation adapté. En effet, l'évaluation de la communication est beaucoup plus développée sur les aspects structuraux du langage et moins sur les compétences pragmatiques. Il est vrai que, dans ce domaine, les épreuves sont plus difficiles à faire passer et nécessitent une méthodologie très fine (Bernicot et al., 2010). Nous avons finalement décidé d'utiliser l'échelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale de Girolametto qui a pour objectif de « mieux cerner la manière dont [l']enfant participe aux conversations et les problèmes qu'il (elle) peut avoir dans ce domaine » (Girolametto, 2000, p.60). L'auteur précise que « the rating scale provides a clinically useful tool for including parental perceptions in the overall assessment of the young child's communicative ability » [L'échelle fournit un outil utile dans la clinique pour inclure les représentations des parents dans l'évaluation des capacités communicatives du jeune enfant] (Girolametto, 1997, p.25).

En revanche, cet outil n'est pas étalonné et ne permet donc pas de faire une comparaison à la norme. Cependant, les items de l'échelle nous semblaient appropriés et concrets. Comme pour l'IFDC, nous avons veillé à ce que les conditions de passation en pré-test et post-test soient identiques afin de limiter les biais.

2.2 Evaluation de la mise en place d'activités de lecture par les parents

Les scores obtenus aux évaluations de lexique et d'habiletés conversationnelles par les enfants nous apportent un premier aperçu des comportements favorables de communication adoptés par les parents.

En effet, nous l'avons vu, l'attitude du parent dans l'interaction avec son enfant est déterminante pour le développement langagier, puisque l'enfant construit son langage dans l'interaction avec l'adulte (Boysson-Bardies, 1996 ; François, 1993 ; Sylvestre, 2013 ; Vygotsky, 1934). Mais, au-delà de l'évaluation du langage des enfants, nous voulions objectiver les effets du programme sur l'attitude des parents par un exemple concret de pratique favorable au développement du langage. Nous avons donc choisi d'ajouter à notre évaluation directe du langage des enfants, une évaluation indirecte de la mise en place d'activités de lecture par les parents.

Pour évaluer ces attitudes méthodiquement, il aurait fallu filmer des moments d'interaction entre chaque parent et son enfant et analyser les séquences à l'aide d'une grille. Cependant, nous ne souhaitons pas mettre en place ce type d'analyse dans la mesure où nous voulions que chaque parent puisse se saisir, à sa façon, des éléments apportés par le programme et nous craignons que l'évaluation ne nuise à cette appropriation personnalisée. De plus, nous pensons que cette méthode est trop coûteuse pour des parents d'enfants tout-venant même si elle se révèle adaptée lorsque les enfants présentent des signes de pathologie, c'est-à-dire lorsqu'un travail de rééducation doit être mis en œuvre. En outre, cette méthode nécessite la construction d'une relation thérapeutique qui n'aurait pu exister au moment du pré-test et à aucun moment avec les parents du groupe contrôle.

Nous avons donc décidé de passer par l'observation de l'utilisation du support des livres, tout en étant conscientes des nombreuses limites que cette évaluation impliquait. Nous sommes parties du principe que si les enfants connaissaient les mots des livres en post-test cela signifierait que les parents les avaient utilisés avec eux. Nous pensons que les familles du groupe expérimental investiraient davantage ce support dans l'interaction avec l'enfant que les familles du groupe contrôle, sachant que l'utilisation du livre était une thématique abordée dans les ateliers Grandir Mot à Mot.

La principale limite de cette évaluation réside dans le fait que la place des livres n'était pas la même dans toutes les familles au moment du pré-test. Pour certaines il s'agissait d'un objet familier, pour d'autres non. Ainsi, plusieurs parents du groupe contrôle nous ont fait part de leur surprise face à l'intérêt qu'avait témoigné leur enfant pour les livres offerts. Il semble donc, que le fait d'introduire des livres dans les familles est un bon moyen de sensibiliser les parents à l'importance des activités de lecture.

En ce qui concerne les résultats correspondant à des mots dits, nous ne pouvons pas vérifier qu'ils aient été appris dans les livres et non dans d'autres situations. Enfin, nous pouvons supposer que dans les familles possédant de nombreux livres, l'enfant a passé moins de temps à explorer ces deux ouvrages que dans les familles où il s'agissait de nouveautés.

Pour l'évaluation, nous avons sélectionné les mots du livre mettant en œuvre la dimension tactile en supposant que les enfants seraient spontanément davantage attirés par ces images. De plus, nous savons que les enfants ont besoin de passer par plusieurs canaux sensoriels pour s'approprier les notions et peu à peu construire leur lexique. Cependant, nous ne pouvons pas garantir que ces mots sont les plus pertinents, car

l'attention de l'enfant se focalise également en fonction de ses centres d'intérêts du moment. Par ailleurs, nous ne pouvons affirmer que les parents ont utilisé exactement les mots écrits sous les images pour en parler avec l'enfant. Par exemple, pour le mot « TGV », les parents peuvent avoir utilisé le mot « train » afin que l'enfant s'en saisisse plus facilement. Ainsi l'enfant ne connaît pas le mot TGV alors que nous pouvons estimer que ses parents ont adopté une communication favorable en s'adaptant à son niveau.

3 Ateliers de formation

La mise en place de notre programme de prévention a été confrontée à certaines limites.

Au niveau du contenu des ateliers de formation, nous avons veillé à nous adapter au fil du temps aux questions soulevées par les parents et les professionnels. Le programme initialement prévu a donc été repensé tout au long de l'expérimentation, bien que les grandes lignes soient restées les mêmes. Nous avons notamment pris conscience dès le premier atelier que les informations que nous donnions pouvaient susciter des craintes chez les parents. En effet, un grand nombre d'entre eux nous ont posé des questions sur la dyslexie, le bégaiement, l'effet des écrans, le bilinguisme... correspondant à autant d'angoisses pour leurs enfants. Fey et al. (2006) indiquent justement que les programmes peuvent parfois apporter plus de stress aux parents que de bénéfices langagiers à l'enfant et ce surtout pour les parents de nature anxieuse. A la fin de la première réunion, nous avons donc décidé d'orienter la deuxième réunion sur un sujet plus apaisant en abordant l'outil du « Hibou » (Observer, Attendre, Ecouter).

En ce qui concerne la forme des ateliers, nous avons dû nous adapter à des contraintes de réalité, telles que les horaires d'ouverture de la crèche, les emplois du temps des salariés et les horaires de travail des parents.

Tout d'abord, nous aurions souhaité faire un nombre plus important d'ateliers pour les parents et pour les professionnels. Mais, étant donné l'investissement conséquent et la disponibilité que cela demandait à la crèche, nous avons dû revoir nos exigences légèrement à la baisse. Nous avons décidé de donner la priorité aux ateliers destinés aux parents, puisque nous souhaitons qu'ils soient au centre de notre action et qu'il nous semblait indispensable de faire au moins cinq réunions avec eux. Les professionnels ayant déjà de nombreuses connaissances sur le développement du langage, nous avons choisi de réaliser deux ateliers formels avec eux au lieu des trois initialement prévus, en condensant le contenu. Nous avons complété cette action par une demi-journée de présence à la crèche pour répondre aux interrogations des professionnels sur le terrain. Cette intervention informelle a finalement été complémentaire au reste des ateliers car elle a permis de faire émerger de nouvelles questions et d'être au plus près des réalités de terrain des professionnels. Il nous semble donc primordial de mettre en place ce type d'intervention dans le cadre des formations pour les professionnels de la petite enfance. C'est d'ailleurs également un souhait exprimé par les professionnels dans les fiches évaluatives de notre action (annexe IV).

De plus, nous ne pouvons pas animer les ateliers à des heures trop tardives, en raison des horaires de fermeture de la crèche. Néanmoins, les professionnels nous ont permis de dépasser parfois largement ces horaires en assurant des heures supplémentaires et en gardant les enfants des parents présents. Les ateliers commençaient donc en général à 17h ou 17h30 ce qui ne permettait pas à tous les parents d'y assister, étant donné leurs horaires de travail. C'est pourquoi, nous avons eu l'idée de mettre en place un carnet de bord permettant aux deux parents de se relayer pour les ateliers, tout en se transmettant les nouvelles notions abordées de façon fiable. Globalement, nous avons recueilli un taux de participation important, les parents ayant assisté en moyenne à quatre ateliers sur cinq.

III Apports de l'étude et perspectives

1 Intérêts de l'étude pour les participants

Nous l'avons dit, la présentation de notre projet dans la crèche expérimentale a entraîné une grande motivation chez les professionnels et chez les parents. Toutes les personnes ayant assisté aux réunions de présentation de notre action ont désiré y participer. A la fin des ateliers, nous leur avons proposé de remplir une fiche évaluative du programme Grandir Mot à Mot (annexe IV) afin de connaître leur avis sur l'intérêt du programme. Les retours que nous avons eus à travers ces fiches ou en discussion informelle avec différents participants ont été très positifs (annexe IV).

Du côté des parents, nous avons pu relever plusieurs éléments positifs. Tout d'abord, les parents se sont dits heureux de pouvoir prendre ce temps pour réfléchir au sujet du langage et se poser des questions pour leur enfant. Ils ont apprécié d'obtenir des réponses à leurs questions, de pouvoir développer leurs connaissances sur l'acquisition du langage et de pouvoir s'impliquer pour le bien-être de leur enfant. Schelstraete (2011) explique d'ailleurs que les parents se sentent valorisés par le fait d'être « actifs face aux problèmes rencontrés par leur enfant » (p.54). Ce dernier point nous paraît essentiel puisqu'il correspond au concept d'« empowerment » que nous avons placé au cœur de notre programme de prévention. Enfin, beaucoup ont relevé l'intérêt de pouvoir échanger leurs préoccupations avec d'autres parents. Au cours des séances, nous avons remarqué qu'une certaine dynamique s'instaurait au sein du groupe. Cette dynamique de groupe a permis notamment à certains parents, qui étaient plutôt observateurs lors des premières réunions, de prendre plus souvent la parole d'atelier en atelier. Si nous craignons, après le premier atelier, de générer du stress, nous avons pu constater qu'au contraire, le fait de rencontrer d'autres personnes vivant les mêmes problématiques d'éducation et de pouvoir en parler était plutôt rassurant pour les parents. Nous avons également veillé à ce que nos ateliers soient interactifs, en sollicitant toujours les parents sur chaque sujet. Ainsi dès la première réunion, la participation du groupe était très active et les échanges riches.

En ce qui concerne les professionnels de la crèche, nous avons aussi relevé un intérêt important pour notre action. Rappelons que nous avons pris soin de présenter le projet à la directrice de la crèche, puis à l'équipe, qui a décidé d'y participer à l'unanimité. Notre venue régulière à la crèche a ensuite permis de construire un lien entre le projet et les professionnels, y compris les semaines où il n'y avait pas d'atelier programmé. Nous avons remarqué l'intérêt pour l'équipe de travailler autour d'un projet commun. Par ailleurs, lors des ateliers de formation mais aussi lors de discussions informelles, les professionnels se sont montrés enthousiastes à l'idée d'approfondir leurs connaissances sur la thématique du langage et de pouvoir poser leurs questions à ce sujet. En outre, les professionnels ont apprécié de pouvoir analyser leur pratique et prendre ainsi conscience de l'ensemble des actions qu'ils mettaient déjà en œuvre en faveur du langage. De la même façon que pour les parents, la forme interactive des réunions a permis d'impliquer tout le monde dans les réflexions. Toutefois, le projet a aussi demandé un investissement coûteux en temps et en énergie aux professionnels dans un contexte déjà difficile de manque de personnel. Pour que l'action se déroule dans les conditions optimales, il serait intéressant de réfléchir à des solutions pour soulager au maximum les professionnels de ces contraintes. Néanmoins, le fait qu'ils aient porté ce projet malgré les difficultés, montre l'importance de leur implication.

En plus de la dynamique dans le groupe de parents et de celle dans l'équipe des professionnels, l'action de prévention a également permis de renforcer les échanges entre les parents et les professionnels. Le fait de participer au même programme en même temps a instauré une certaine connivence entre les différents interlocuteurs de l'enfant. Nous pouvons donc dire que les enfants ont aussi bénéficié du dialogue que l'action a instauré entre les différents adultes s'occupant d'eux au quotidien.

Plus généralement, le fait que les participants se soient activement saisis de notre proposition, nous laisse penser que notre action répondait effectivement à un besoin. L'implication des parents et des professionnels du groupe contrôle lors de la passation des pré-tests et des post-tests nous conforte dans cette idée. Effectivement, la crèche contrôle a été très accueillante et les parents comme les professionnels ont été demandeurs d'informations concernant le développement du langage.

2 Intérêts pour l'orthophonie et la prévention

2.1 Une réponse à une problématique de santé publique

Au vu des réactions observées pendant notre étude et de l'analyse territoriale que nous avons réalisée au préalable, il semble que notre action ait répondu à la fois au besoin de prévenir les troubles du langage en ZUS, mais également, à un besoin réel des parents et des professionnels d'être informés sur le langage et de pouvoir ainsi devenir acteurs du développement du langage des enfants en diminuant le risque d'apparition de troubles.

Développer la prévention est un enjeu actuel de santé publique et notre travail de recherche s'est inscrit dans cette démarche. Il a montré qu'avec peu de moyens nous pouvions obtenir l'adhésion de parents et de professionnels de crèche autour du défi de prévenir les troubles du langage. De plus, notre étude accordait une place centrale à la formation des parents et nous pouvions craindre que ceux-ci se montrent peu disponibles, d'autant plus que leurs enfants ne présentaient pas de trouble. Au contraire, non seulement les parents ont répondu présents, mais les résultats d'un point de vue qualitatif semblent indiquer que ceux-ci ont tiré un réel bénéfice de ce programme, en faveur de leurs enfants.

2.2 Un outil pour l'orthophonie

En France, la prévention en orthophonie mérite d'être développée. En effet, comme pour la plupart des professions de santé, nous sommes encore trop ancrés dans une politique curative.

A travers cette action, nous avons rendu plus visibles les possibilités d'intervention des orthophonistes dans le champ de la prévention. Effectivement, nous avons montré que la motivation des parents pour s'impliquer dans la santé de leur enfant était réelle. Plus encore, nous avons vu que les parents étaient très intéressés par le sujet du langage en constatant, par exemple, que les parents du groupe contrôle conféraient un caractère privilégié à nos entretiens de pré et post-test. Précisons cependant, que les motivations différaient selon les parents. Certains nous ont confié qu'ils venaient par peur qu'un trouble ne s'installe chez leur enfant. D'autres, venaient simplement par souci du bon développement de leur enfant. Cette donnée est à prendre en compte dans les ateliers de formation, afin de répondre aux attentes de tous les parents, quelles que soient leurs motivations à participer au programme. Il est donc intéressant de demander aux parents la raison qui les a poussés à venir aux ateliers.

Les professionnels comme les parents nous ont assurés du bien-fondé de notre action et de leur souhait que ce genre d'intervention se mette en place dans d'autres crèches par des orthophonistes. Nous pensons que les orthophonistes peuvent apporter un regard spécifique sur le développement du langage, différent de celui d'autres professionnels. La spécificité de l'orthophoniste en tant qu'animateur de ces ateliers se trouve dans l'approche à la fois pédagogique, ludique et bienveillante qui permet à chaque participant de prendre naturellement sa place dans le groupe.

Notre travail de recherche met en avant les intérêts de mener une action de prévention avec un groupe de parents et/ou un groupe de professionnels. Il montre également

l'intérêt de travailler en binôme pour mener ce type de projet en lien avec tous les autres acteurs. Nous avons ainsi pu associer nos idées et nos sensibilités pour enrichir le programme. D'autre part, le fait d'animer les ateliers à deux et de pouvoir se répartir la parole, permettait de créer une vraie dynamique au sein des groupes. Le programme Grandir Mot à Mot tend à devenir un outil au service de la profession, pour mener des actions de ce type dans d'autres crèches ainsi que dans d'autres structures.

3 Suite de l'étude et perspectives

Concernant les suites de l'étude, nous souhaitons en premier lieu proposer de mener le même programme dans la crèche contrôle. En effet, les parents de cette crèche nous ont posé de nombreuses questions sur le langage au moment du post-test et ils nous ont fait part de leur désir de poursuivre le projet en nous demandant quelle en serait la suite. Nous avons d'ailleurs déjà présenté le protocole à l'équipe des professionnels de la crèche contrôle qui a souhaité participer à cette action à l'unanimité. Nous entreprendrons donc une deuxième session de Grandir Mot à Mot au mois de mai 2015 sans prétendre améliorer les compétences langagières des enfants -au vu de nos résultats non-significatifs- mais en proposant plutôt un programme d'information et de sensibilisation à la question du langage chez les enfants.

Du côté des perspectives, ce travail de recherche sur la prévention des troubles du langage en milieu vulnérable mérite d'être approfondi à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, nous regrettons que la taille de notre échantillon et les trop grandes variabilités interindividuelles ne nous aient pas permis d'obtenir des résultats significatifs. Ainsi, il serait à présent nécessaire de reprendre ce type d'étude avec une population plus importante, des tests plus sensibles et éventuellement, avec un suivi à plus long terme des participants. Effectivement, la prévention consiste à investir de façon précoce dans des moyens d'accompagnement, afin de limiter les troubles à long terme. Il conviendrait donc de prouver que ces actions présentent des effets positifs durables dans le temps.

Dans ce cas, nous pouvons déjà relever des points essentiels à améliorer dans la mise en place de l'action :

- Les ateliers pour les professionnels doivent être repensés. Deux réunions sont insuffisantes, selon nous, pour que les innovations s'installent de façon durable dans la crèche. Si, d'un point de vue pratique, plus de réunions ne peuvent être mises en place, il faudrait formaliser davantage de moments d'échanges avec les professionnels pendant leur temps de travail, comme nous l'avons fait en nous rendant une demi-journée à la crèche entre les deux ateliers. Par ailleurs, les professionnels sont demandeurs d'exemples concrets d'actions à mettre en place avec les enfants ; il faudrait donc organiser plus de temps de réflexion avec eux, pour dégager des idées concrètes et adaptées à leurs pratiques. Nous ne souhaitons pas apporter de réponses toutes faites, que nous jugeons trop peu écologiques.
- En ce qui concerne l'évaluation des enfants, plusieurs éléments peuvent être améliorés. Tout d'abord, les habiletés pragmatiques méritent d'être évaluées d'une autre façon, afin de voir si les résultats obtenus sont les mêmes que dans notre étude. Il serait donc pertinent de trouver un autre outil d'évaluation des compétences pragmatiques. De même, il serait intéressant de pouvoir observer le Quotient Intellectuel (QI) verbal et le quotient de développement de vocabulaire expressif pour évaluer les compétences langagières. Ensuite, nous pensons que l'observation des attitudes de communication des parents est une question fondamentale dans ce type de programmes. Il serait donc intéressant de réfléchir à la façon d'améliorer cette évaluation dans une prochaine étude.

-
- Enfin, nous souhaiterions comparer les enfants au sein de la même crèche : ceux dont les parents participent au programme et ceux dont les parents ne participent pas au programme. Dans la mesure où tous les professionnels de la crèche seraient formés, cette comparaison permettrait de mettre en évidence l'importance de l'implication des parents en cohérence avec l'implication des professionnels pour le développement langagier des enfants.

CONCLUSION

Nous voulions, grâce à notre étude, montrer qu'une action d'orthophonie préventive menée auprès de professionnels et de parents au sein d'une crèche, en milieu vulnérable, pouvait améliorer la compétence langagière des enfants. Pour cela, nous avons comparé l'évolution du langage des enfants d'une crèche expérimentale, à celle d'un groupe apparié d'enfants issus d'une crèche contrôle.

Notre étude s'est déroulée pendant sept mois dans une crèche d'un secteur de Lyon 8, ayant été ciblé comme sensible aux inégalités de langage à l'entrée à l'école. La Ville de Lyon souhaitait en effet mettre en place des actions de prévention sur le langage dans ce secteur. Nous avons réalisé cinq ateliers avec les parents participants et trois ateliers avec l'équipe des professionnels de la crèche. A la fin des sept mois, nous avons réévalué les enfants à partir de questionnaires parentaux pour observer leur évolution depuis le pré-test.

Nous n'avons pas obtenu de résultats significatifs permettant de valider nos hypothèses, en raison de l'importante variation interindividuelle entre les familles et entre les enfants. De plus, nos échantillons étaient très réduits et les tests utilisés n'étaient peut-être pas suffisamment sensibles pour mettre en avant les bénéfices obtenus par les enfants du programme. Nous avons, néanmoins, observé une augmentation du stock lexical, supérieure de 85 mots en moyenne, chez les enfants du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe contrôle, en post-test. En outre, nous avons constaté que notre étude répondait à un besoin de la part des parents et des professionnels de crèche qui se sont montrés très investis et reconnaissants tout au long de la mise en œuvre de notre programme.

Ces constats renforcent l'idée que la prévention précoce doit être développée dans les zones concentrant de fortes inégalités sociales. Nous l'avons vu, l'aisance en langage est un vecteur de réussite scolaire, sociale et professionnelle. A contrario, les troubles du langage peuvent entraîner des difficultés importantes dans ces trois domaines. En formant parents et professionnels de crèche sur les attitudes de communication favorables à l'épanouissement du langage des enfants, nous pensons qu'il est possible d'aider les enfants issus de milieux vulnérables à entrer à l'école avec les mêmes compétences que les autres. De plus, l'implication forte des parents dans les programmes de prévention, comme dans Grandir Mot à Mot, pourrait assurer la persistance des bénéfices dans le temps.

Nous pensons également que notre formation de thérapeutes du langage, nous désigne préférentiellement pour mener ces actions de prévention des troubles du langage. Un des principes du programme Grandir Mot à Mot était par exemple de ne pas donner d'exercices à appliquer par les parents, mais uniquement des recommandations sur les bonnes attitudes de communication en général. Nous pensons que la qualité d'un programme dépend de la façon dont il est adapté avec justesse aux différents participants. Ces programmes ne peuvent pas être reproduits à l'identique dans différents établissements sans l'œil avisé d'un spécialiste permettant de définir les priorités et de trouver la manière la plus adaptée d'atteindre et de motiver les participants. De plus, ces programmes, menés dans les milieux vulnérables exigent une attitude d'écoute, de non jugement et de valorisation. En aucun cas ils ne doivent devenir des protocoles à appliquer à la chaîne à tous les enfants inscrits en crèche.

Enfin, face à toutes ces observations, nous souhaiterions reprendre l'action Grandir Mot à Mot à plus grande échelle afin d'en objectiver les bénéfices. Par ailleurs, il nous semblerait intéressant d'étudier l'évolution des enfants ayant participé à ce programme, pour savoir quels en sont les effets à long terme.

La mise en place de cette action de prévention aura été un élément clé dans notre parcours de formation. Désormais, nous sommes convaincues que l'orthophonie préventive mérite d'être développée en France et nous sommes résolues à mettre la prévention et la prise en charge précoce, au cœur de notre pratique professionnelle.

REFERENCES

- Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F. & Roy, S. (2010). Accompagner des familles d'origine culturelle différente : comment se préparer à la différence. *Les entretiens de Bichat*. En ligne : http://www.lesentretiensdebichat.com/Media/publications/orthophonie_69_73.pdf.
- Antheunis, P. & Ercolani-Bertrand, F. & Roy, S. (2006). *Dialogoris 0/4 ans. Orthophonistes*. Nancy : Commédic.
- Basset, B. (2008). *Agence Régionale de Santé. Les inégalités sociales de Santé*. Saint Denis : INPES. En ligne : <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1251.pdf>.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bernicot, J. & Bert-Erboul, A., (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Editions In press.
- Bernicot, J., Veneziano, E., Musiol, M. & Bert-Erboul, A. (Eds.). (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris : L'harmattan.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York, NY : Wiley.
- Bo, A. (publication en cours). *Classification des différents types d'accompagnement familial en Orthophonie*.
- Bo, A. (2000). Essai d'adaptation d'un programme familial à la pratique en libéral. *Rééducation orthophonique*, 203, 139-144.
- Bornstein, M. H. (2009). The mind of the preschool child the intelligence - school interface. In O.A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds), *Handbook of child development and early education*. New York : The Guilford Press.
- Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*. Paris : Odile Jacob.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E. & Masy, V. (2004). Stock lexical. Dans *Dictionnaire d'orthophonie* (p.261). France, Isbergues : OrthoEdition.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Oxford : Elsevier.
- Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bulletin Officiel n°32 du 5 septembre 2013. Annexe 2 : Certificat de capacité d'orthophoniste. Référentiel de compétences.
- Caisse d'Allocations Familiales du Rhône [CAF], Ville Lyon, Communauté Urbaine de Lyon, Département du Rhône, Région Rhône Alpes, Etat. (2011). Avenant au renouvellement du contrat urbain de cohésion sociale de Lyon 2011-2014. En ligne : http://www.polville.lyon.fr/static/polville/contenu/CUCS/2011_2014/contrat.pdf
- Charte D'Ottawa. (1986). Site du ministère des Affaires sociales de la santé et des droits des femmes. En ligne : http://www.sante.gouv.fr/cdrom_lpsp/pdf/Charte_d_Ottawa.pdf.

Crunelle, D. (2010). S'attacher pour mieux se détacher : l'impact des interactions précoces sur l'émergence du langage. *Rééducation orthophonique*, 244, 13-20.

Daussin, J.M., Keskaik, S. & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) Références Collection (éd. 2011), *France portrait social* : Dossier n°3, 137-152.

Deggouj, N. & Estienne, F. (2008). *Le bilan multidisciplinaire des enfants de 18 à 36 mois en difficulté langagière*. E.M.E.

Delahaie, M. (2009). *L'Evolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. Saint Denis : Inpes.

Denni-Krichel, N. (2004). La prévention des troubles du langage : un objectif prioritaire des orthophonistes à l'école. *Enfance & Psy*,(16),150-153 DOI : 10.3917/ep016.0150

Deschamps, E., Duflo-Compoin, S. & Harlé, B. (2014). Des écrans avant 3 ans : quels effets, quelles recommandations ? *Le Furet*, 74 : 18-19.

Desmurget, M. (2011). *TV Lobotomie, la vérité scientifique sur les effets de la télévision*. Paris : Max Milo Editions.

Direction de l'Éducation. (2012). Projet : fiche action école Giono.

Dunst, C. J. (2007). Early Intervention for Infants and Toddlers with Developmental Disabilities. Dans J. Blacher, R.H. Horner, S.L. Odom et M.E. Snell (dir.), *Handbook of developmental disabilities* (p.161-180). New York, NY : The Guilford Press.

Escoffier, M. & Maudet, M. (2012). *Bonjour facteur*. Paris : Ecole des Loisirs

Fédération Nationale des Orthophonistes [FNO]. (2010). *La Prévention en Orthophonie. L'orthophoniste acteur de santé*. En Ligne : <http://www.sorc-fno.fr/documents/fichiers/FS%20Prevention.pdf>.

Fey, M.E., Warren, S.F., Brady, N., Finestack, L.H., Bredin-Oja, S.L., Fairchild, M., Sokol, S. & Yoder, P.J. (2006). Early Effects of Responsivity Education/Prelinguistic Milieu Teaching for Children With Developmental Delays and Their Parents. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol. 49 : 526-547.

Flajolet, A. (2008). *La prévention : définition, notions générales sur l'approche française et comparaisons internationales*. Rapport Flajolet, annexe 1, 125-127.

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris : Editions Nathan.

Garbarino, J. & Ganzel, B. (2000). The Human Ecology of Early Risk. In J.P. Shonkoff & S.J. *Handbook of Early Childhood Intervention*. doi : <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511529320.006>.

Girolametto, L. (2000). Participation parentale à un programme d'intervention précoce sur le développement du langage : efficacité du programme parental de Hanen. *Rééducation orthophonique*, 203, 31-62.

Girolametto, L. (1997). Development of a parent report measure for profiling the conversational skills

of preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol.6, 25-33.

Gordon, R.S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Report*, Vol 98 : 107-9. doi : <http://dx.doi.org/10.1037/e659532007-006>.

Halpern, R. (2000). Early intervention for low income children and families. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2^{ème} éd.) (p.361-386). New-York : Cambridge University Press. doi : <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511529320.019>.

Harlé, B. & Desmurget, M. (2012). Effets de l'exposition chronique aux écrans sur le développement cognitif de l'enfant. *Archives de Pédiatrie* 19 : 772-776.

Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore : Paul H Brookes.

Hart, B. & Risley, T. (2003). The Early Catastrophe, *American Educator/American Federation of teachers*, (Spring 2003), 4-9.

Havette, S., Moriceau, C. & Galtier, B. (2013). De la crèche à l'école, rupture ou continuité? In Direction de la Recherche des Etudes de l'Evaluation et des Statistiques. *Solidarité et Santé*. (Juillet 2003) 41, 1-16.

Heckman J.J. & Masterov V. (2007). The Productivity argument for investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, volume 29, Numer 3, Page 446-493.

Jeuge-Maynard, I. (2014). Langage. Dans *Petit Larousse illustré* (p.659). Paris : Larousse.

Journal Officiel. (2010). Décret du 7 juin 2010 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans. JORF n°2010-613 (7 juin) NOR : MTSA1014681D.

Journal Officiel. (2014). Décision du 16 juillet 2014 de l'Union nationale des caisses d'assurance maladie relative à la liste des actes et prestations pris en charge par l'assurance maladie. JORF n°0221 (24 septembre) p15549, texte n° 35. NOR: AFSU1400141S.

Kern, S. (2003). *Comparaison des processus d'acquisition du langage chez l'enfant et d'évolution du langage : émergence des structures sonores et explosion lexicale*. Action « Origines de l'Homme, du Langage et des Langues ». En ligne : <http://www.ohll.ish-lyon.cnrs.fr/pdf/kern.pdf>

Kern, S. & Gayraud, F. (2010). *Inventaire Français du Développement Communicatif*. Grenoble : Editions la Cigale.

Larose, F. & Terrisse, B. (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 14, 129-172.

Le Bouteillec, N., Kandil, L. & Solaz, A. (2014). L'accueil en crèche en France : Quels enfants y ont accès? *Population & Sociétés* (514) En ligne : <http://www.ined.fr/en/publications/population-and-societies/>.

Leclerc, M. C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique*, 221, 159-175.

Loisy, C. (2000). Pauvreté, précarité, exclusions. Définition et concepts. *Travaux de l'observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale*, Chap 1, 23-52. En ligne [---

62](http://travail-</p></div><div data-bbox=)

emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Travaux2000_1.1.pauvrete_prekarite_exclusions.Loisy-2.pdf.

Marceau, F., Le Grand, C. (2011). *Mon gros imagidou à toucher*. Paris : Gründ.

Martin, S. (dir.) (2000). *Rééducation orthophonique : L'accompagnement familial*, 203.

Mediametrie. (2014). Home Devices : 4ème vague de résultats de la mesure des équipements multimédias. En ligne : www.mediametrie.fr/comportements/communiques/home-devices-4eme-vague-de-resultats-de-la-mesure-des-equipements-multimedias-de-mediаметrie.php?id=1207.

a-Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). *Ecole maternelle : pour une première expérience scolaire réussie*. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid47431/presentation.html>.

b-Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html>.

Ministère de la Santé et des solidarités. (2007). *Les différentes formules d'accueil collectif. Accueil de la petite enfance*. Guide Pratique.

Morel, L., (2011). Agir, penser, parler : triade constitutive d'un accompagnement thérapeutique logopédique. *Langage et pratiques*, 48, 6-16.

National Research Council and institute of Medicine (2000). From neurons to neighborhoods : The science of early childhood development. In *Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development*, J. P. Shonkoff & D. A. Philipps (Eds.), Board on Children, Youth and Families Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington DC : National Academy Press.

Neville, H.J. & Mills, D.L. (1997). Epigenesis of language. Mental retardation and developmental disabilities. *Research reviews*, 3, 282-292. doi : 10.1002/(SICI)1098-2779(1997)3:4<282::AID-MRDD2>3.0.CO;2-Q.

Newport, E.L. (1991). Contrasting concepts of the critical period for language. In Carey S. & Gelman R. (Eds). *The epigenesis of Mind : Essays on Biology and Cognition* (pp. 111-132). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Nincas, W. A. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, 44, 69-93. Doi: 10.7202/706681ar.

Noblecourt, O., De Bellescize, S., De Villepin, L., Evenos, L., Luong Nguyen, L.B. & Muller, A. (2014). *La lutte contre les inégalités commence dans les crèches*. Terra Nova la fondation progressiste. En ligne : [http://www.tnova.fr/sites/default/files/Terra%20Nova%20V14%20\(5\).pdf](http://www.tnova.fr/sites/default/files/Terra%20Nova%20V14%20(5).pdf).

North Shore-Long Island Jewish (LIJ). (2014, May 3). Lower verbal test score for toddlers who play non-educational games on touch screens. *ScienceDaily*. En ligne : www.sciencedaily.com/releases/2014/05/140503082728.htm.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques [OCDE]. (2012). *Résultats du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2012. France, note par pays*. En ligne : <http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-france.pdf>.

Osofsky, J.D. & Thompson M.D. (2000). Adaptive and maladaptive parenting : perspective on risk and protective factors. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2^{ème} éd.) (pp. 54-75). New York : Cambridge University Press.

Pan Ké Shon, J.L. (2007/5). Portrait statistique des zones urbaines sensibles. Population, mobilité, habitat, chômage scolarité... *Informations sociales* 141, 24-32.

Rossetti, L.M. (2001). *Communication Intervention. Birth to three* (2nd éd.). Canada : Singular, Thompson Learning.

Schelstraete, M.-A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant : Interventions et indications cliniques*. Broché.

Scieur, P. (2005). *Sociologie des organisations : introduction à l'analyse de l'action collective organisée*. Paris, France : Armand Colin.

Sylvestre, A. (2013). L'intervention logopédique précoce en contexte de vulnérabilité sociale : quelques ingrédients actifs. *Langage et pratiques*, 51, 18-28.

Sylvestre, A., Cronk, C., St-Cyr Tribble, D. & Payette, H. (2002). Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Journal of Speech-Language pathology and Audiology*, Vol. 26(4) 180-196.

The Hanen Center Helping you help children to communicate. (2011). *Hanen programs*. En ligne : <http://www.hanen.org/Programs.aspx>.

Thérond, B. (2010). Les comportements précurseurs de la communication : précurseurs pragmatiques, précurseurs formels, précurseurs sémantiques. *Rééducation orthophonique*, 244, 111-120.

a- Ville de Lyon. (2014). *Contrat local de santé Lyon 2015-2019*. Lyon : Ville de Lyon.

b- Ville de Lyon. (2012). 8^{ème} arrondissement. Eléments d'analyse du tableau de bord 2012. La petite enfance une priorité de la ville de Lyon.

c- Ville de Lyon. (2012). Les relations avec les familles : un référentiel éducatif pour l'accueil du jeune enfant à Lyon.

Vygotsky, L. (1934). *Thought and Language*. Cambridge : Mit Press.

Wallerstein, N. & Bernstein E. (1988). Empowerment Education : Freire's Ideas Adapted to Health Education, *Health Education and Behaviour*, 15 (4), 4, 379-394. doi:10.1177/109019818801500402.

Weitzman, E. (2000) Apprendre le langage en ayant du plaisir – Le programme de Hanen pour éducateurs de jeunes enfants : une formation interne dans les crèches, visant à faciliter le développement des compétences sociales et du langage oral et écrit. *Rééducation Orthophonique*, 203, 85-124.

Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2^{ème} éd.) (pp.115-132). New-York : Cambridge University Press.

Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M.-T., Lequette, C. & Pouget, G. (2011). Parler Bamin, un programme de prévention du développement précoce du langage. *ANAE*, 2011, 112-113.

ANNEXES

Annexe I : Supports de présentation de l'action Grandir Mot à Mot

1. Calendrier de l'étude

Mars 2014 :

- Rencontre avec la directrice de la « crèche expérimentale », puis avec la directrice de la « crèche contrôle » pour présenter notre projet.
- Choix du nom du programme : "Grandir Mot à Mot" et création du logo.
- Réunion de présentation du projet aux professionnels de la crèche (annexe 1) et obtention de leur adhésion.
- Journée d'observation à la crèche dans tous les groupes d'enfants pour nous familiariser avec son fonctionnement.
- Installation de l'affiche et des prospectus (annexe 1) à l'entrée de la crèche.

Avril 2014 :

- Rencontre des parents de la « crèche contrôle » pour leur proposer de participer à notre étude.
- Présence à la "crèche expérimentale" pour inviter les parents à participer à la réunion de présentation de notre action.
- Réunion de présentation du projet aux parents et distribution des carnets de bord.
- Passation des pré-tests dans les deux crèches.

Mai à Octobre 2014 :

- Distribution des deux livres aux participants des deux crèches.
- Réalisation du programme dans la crèche action.
 - **Ateliers pour les parents** : 14 mai, 3 juin, 18 juin, 1^{er} juillet, 18 septembre.
 - **Formation pour les professionnels** : 11 juin, 3 juillet, 1^{er} octobre.

Novembre 2014 :

- Passation des post-tests dans les deux crèches.

Décembre 2014 :

- Rendez-vous avec tous les parents participants pour leur communiquer les résultats obtenus par leur enfant en pré et post-test.

Mars 2015 :

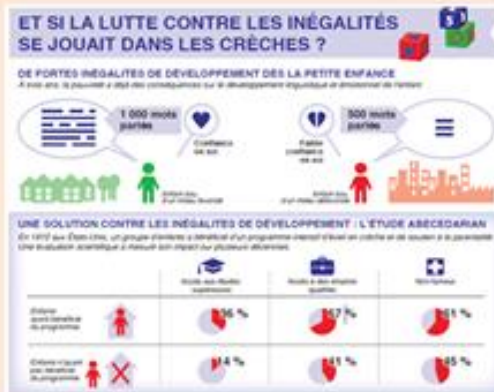
- Présentation des résultats de l'étude aux parents et professionnels de la « crèche expérimentale ».

2. Diaporama de présentation du projet aux professionnels de la crèche

<h3>Grandir Mot-à-mot</h3> <p>Vous avez les moyens de les faire parler !</p>  <p>Réunion du 19 mars 2014 Présentation du projet aux professionnels de la crèche</p>	<h3>Qui sommes-nous ?</h3> <p>2 étudiantes</p> <ul style="list-style-type: none">Adèle GRAVELLIERLaura JEANNIN <p>Etudiantes en 3ème année d'orthophonie à Lyon</p> <p>Mémoire de recherche (soutenance en juin 2015)</p> <p>Encadrées par 2 maîtres de mémoire :</p> <ul style="list-style-type: none">Béatrice BELLEMIN (pédiatre)Emmanuelle DESCHAMPS (orthophoniste)
<h3>Grandir Mot-à-mot, c'est quoi ?</h3> <ul style="list-style-type: none">Un programme de prévention des troubles du langage oral pour des enfants de 8 à 24 moisSous forme d'ateliers d'échange et de sessions de formation :<ul style="list-style-type: none">Pour les professionnels de la petite enfancePour les parents	<h3>Le développement du langage</h3> <ul style="list-style-type: none">Théorie socio-interactionniste : l'enfant développe son langage dans l'interaction 
<h3>Le développement du langage</h3> <ul style="list-style-type: none">Le développement du langage passe par les expériences sensorielles :<ul style="list-style-type: none">EntendreVoirToucherSentirGoûterC'est par l'interaction que l'enfant va attribuer un sens à ces expériences. 	<h3>Prévenir les troubles du langage, Pourquoi ?</h3>  <ul style="list-style-type: none">Langage : point de départ du développement cognitifTroubles du langage : conséquences scolaires et socialesAutres programmes qui ont prouvé leur efficacité :<ul style="list-style-type: none">Parler Babin à GrenobleProgrammes du Centre Hanen au Québec

Intervenir en milieu dit « vulnérable »

- Inégalités constatées au niveau du langage dans les milieux « vulnérables »
- Axe politique au niveau de la municipalité et de l'ARS (Agence Régionale de Santé)
- Rôle primordial des crèches pour réduire ces inégalités



Nos objectifs

- Meilleure évolution du groupe « action » par rapport au groupe « contrôle »
- Enrichissement pour les professionnels de la crèche et pour les parents
- Reprise du programme dans d'autres crèches si les résultats s'avèrent satisfaisants
- Suivi à plus long terme des enfants ayant bénéficié du programme

Et concrètement ?

- Intervention sur les sections des « bébés » et des « moyens »
- 10 à 15 enfants
- Evaluation en pré et post test du niveau lexical des enfants et des habiletés pragmatiques (questionnaires parentaux)
- 3 ateliers pour les professionnels
- 5 ateliers pour les parents (+ une réunion d'information)
- Restitution du résultat de l'étude en 2015

CALENDRIER

Mois de mars :

- Rencontre avec les parents au sein de la crèche
- Stage
- Affiche et prospectus

Mois d'Avril :

- Réunion avec les parents
- Début des tests pour le groupe action et le groupe contrôle

D'ici l'été :

- 4 ateliers pour les parents
- 2 ateliers pour les professionnels

Septembre :

- 1 atelier pour les parents
- 1 atelier pour les professionnels

Fin novembre :

- Post-test pour le groupe action et le groupe contrôle

En 2015 : Retour sur les résultats de l'étude

Qu'est ce que cela implique pour vous ?

- Mener un projet en équipe
- Participer à 3 ateliers sur le langage
- Partager vos connaissances, vos savoir-faire...
- Être un lien essentiel entre les parents et nous
- Participer (pour les professionnels de la section des moyens) à la réunion de présentation du projet aux parents
- Assurer des garderies pendant les ateliers d'accompagnement parental

Mais avant tout...

- Les ateliers doivent s'adapter à vos besoins
- Quelles sont vos attentes ? Vos questionnements ?
- Boîte à idées



Des questions,
des remarques ?

3. Affiche de présentation du programme

GRANDIR mot à mot

Vous avez les moyens de les faire parler

Nous vous proposons des ateliers gratuits pour apprendre à stimuler le développement du langage chez votre enfant.

Venez nous rencontrer à l'entrée de la crèche

le

Laura et Adèle, étudiantes en orthophonie

4. Prospectus à destination des parents de la crèche



**Vous avez les moyens
de les faire parler !**

Qui sommes-nous?

Nous sommes 2 étudiantes en orthophonie et nous nous intéressons au développement du langage pour notre mémoire de fin d'études.

Pourquoi le langage?

Le langage se construit dans la petite enfance grâce aux liens de l'enfant avec les adultes qui l'entourent. Être à l'aise avec le langage c'est pouvoir s'exprimer, être compris, s'affirmer et être heureux.

Qu'est-ce que le programme « Grandir mot à mot »?

« Grandir mot à mot » est un programme pour les parents et les professionnels de la crèche [redacted]. Il se déroulera sous la forme d'ateliers d'échange et de mise en pratique. Ce programme vous permettra de mieux comprendre comment votre enfant développe son langage et comment vous pouvez l'aider et le stimuler.

Pourquoi vous?

En tant que parents vous êtes les mieux placés pour transmettre vos mots, votre langue, à votre enfant.

Notre étude s'adresse aux enfants de 8 à 24 mois.

Qu'est-ce que cela implique pour vous?

Si vous choisissez de participer au programme, nous vous demanderons d'assister à plusieurs ateliers sur le langage.

Nous évaluerons le niveau de langage de votre enfant en avril et en novembre 2014 pour vérifier l'effet de notre action.

Tous les résultats vous seront présentés et expliqués.

Quand pourrez-vous nous rencontrer?

Nous organiserons une réunion de présentation le 15 avril 2014 à 17h30 à la crèche.

Contact

Pour toute question ou remarque, n'hésitez pas à nous contacter :

Par mail : gravellier.jeannin@gmail.com

Par téléphone : Adèle [redacted]

Laura [redacted]

5. Compte-rendu de la réunion de présentation pour les parents



Réunion de présentation du projet

15 avril 2014

GRANDIR MOT A MOT

Un Programme de Prévention des Troubles du Langage

Adèle et Laura sont 2 étudiantes en Orthophonie à Lyon.

Qu'est-ce que Grandir Mot à Mot ?

- Un programme de prévention des troubles du langage
- Adressé aux professionnels de la crèche
- Adressé aux parents d'enfants âgés de 8 à 24 mois au début de l'action

CONCRÈTEMENT

5 ateliers d'information et d'échange sur le langage pour les parents :

- 14 Mai : 17h30 – 19h
- 3 Juin : 17h30-19h
- 18 Juin : 17h-18h30
- 1er Juillet : 17h30-19h
- Un dernier atelier sera réalisé à la rentrée en septembre
- Retour sur l'étude et résultats en 2015



Thèmes abordés : le développement du langage, les interactions parent/enfant, les moyens pour aider son enfant à développer son langage...

Les tests :

- Questionnaires parentaux pour évaluer l'évolution langagière de votre enfant et l'effet de l'étude (données confidentielles, pas de diagnostic)
- Un 1^{er} test en avril, un deuxième en septembre et éventuellement un dernier en janvier 2015

Les avantages de l'étude :

- Pour la crèche, pour la ville : un projet dynamique et novateur pour la crèche, qui pourra être repris dans d'autres établissements de la Ville de Lyon.
- Pour votre enfant : gagner en confiance, être acteur dans la communication.
- Pour vous, parents : être des parents avertis et sensibilisés à la question du langage.



Annexe II : Outils d'évaluation

1. IFDC 16-30 mois, partie Vocabulaire.

Note aux parents

Remplissez le questionnaire spontanément, en une fois, et ne cherchez à tester votre enfant. Indiquez uniquement ses comportements en cours (ce qu'il fait ces jours-ci). En cas d'hésitation, ne cochez pas la case. Pour le vocabulaire, noircissez la case si votre enfant dit spontanément le mot. Ne considérez pas comme dits les mots qu'il répète juste après les avoir entendus. Noircissez la case même si votre enfant utilise une prononciation différente de celle des adultes («tato» pour gâteau). Transmettez le questionnaire rempli sans tarder au praticien qui vous l'a remis et qui saura l'interpréter.



www.editions-cigale.com

Vocabulaire

Noircir si votre enfant dit ces mots :

#1 Cris d'animaux et sons

- | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> aie | <input type="checkbox"/> allô | <input type="checkbox"/> bœë bœë | <input type="checkbox"/> cocorico | <input type="checkbox"/> coin-coin | <input type="checkbox"/> grrrr | <input type="checkbox"/> miam-miam |
| <input type="checkbox"/> meuh | <input type="checkbox"/> miaou | <input type="checkbox"/> oh oh | <input type="checkbox"/> ouaf-ouaf | <input type="checkbox"/> tchou-tchou | <input type="checkbox"/> wroum | |

#2 Jeux et routines

- | | | | | | | |
|---|--|--------------------------------------|-------------------------------------|--|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> ainsi font font | <input type="checkbox"/> au revoir | <input type="checkbox"/> bain | <input type="checkbox"/> bonjour | <input type="checkbox"/> bonne nuit | <input type="checkbox"/> bravo | <input type="checkbox"/> ce petit cochon |
| <input type="checkbox"/> chut | <input type="checkbox"/> coucou | <input type="checkbox"/> coup de fil | <input type="checkbox"/> déjeuner | <input type="checkbox"/> dîner | <input type="checkbox"/> goûter | <input type="checkbox"/> faire les courses |
| <input type="checkbox"/> sieste | <input type="checkbox"/> merd | <input type="checkbox"/> ne fais pas | <input type="checkbox"/> non | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> salut | <input type="checkbox"/> petit déjeuner |
| <input type="checkbox"/> je vais l'attraper | <input type="checkbox"/> s'il te plaît | <input type="checkbox"/> top là | <input type="checkbox"/> tourne-toi | <input type="checkbox"/> va sur le pot | | |

#3 Véhicules

- | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> avion | <input type="checkbox"/> bateau | <input type="checkbox"/> bus | <input type="checkbox"/> moto | <input type="checkbox"/> camion | <input type="checkbox"/> voiture | <input type="checkbox"/> camion de pompier |
| <input type="checkbox"/> poussette | <input type="checkbox"/> tracteur | <input type="checkbox"/> train | <input type="checkbox"/> traïneau | <input type="checkbox"/> tricycle | <input type="checkbox"/> vélo | <input type="checkbox"/> hélicoptère |

#4 Noms d'animaux (vrais ou jouets)

- | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> abeille | <input type="checkbox"/> agneau | <input type="checkbox"/> âne | <input type="checkbox"/> animal | <input type="checkbox"/> bébé chat | <input type="checkbox"/> bébé chien | <input type="checkbox"/> tigre |
| <input type="checkbox"/> chien | <input type="checkbox"/> biche | <input type="checkbox"/> canard | <input type="checkbox"/> chat | <input type="checkbox"/> cheval | <input type="checkbox"/> chèvre | <input type="checkbox"/> chien |
| <input type="checkbox"/> cochon | <input type="checkbox"/> coq | <input type="checkbox"/> crocodile | <input type="checkbox"/> dindon | <input type="checkbox"/> écureuil | <input type="checkbox"/> éléphant | <input type="checkbox"/> fourmi |
| <input type="checkbox"/> girafe | <input type="checkbox"/> grenouille | <input type="checkbox"/> hibou | <input type="checkbox"/> lapin | <input type="checkbox"/> lion | <input type="checkbox"/> loup | <input type="checkbox"/> mouton |
| <input type="checkbox"/> nounours | <input type="checkbox"/> oie | <input type="checkbox"/> oiseau | <input type="checkbox"/> ours | <input type="checkbox"/> papillon | <input type="checkbox"/> petite bête | <input type="checkbox"/> pingouin |
| <input type="checkbox"/> poisson | <input type="checkbox"/> poney | <input type="checkbox"/> poule | <input type="checkbox"/> renne | <input type="checkbox"/> singe | <input type="checkbox"/> souris | <input type="checkbox"/> zèbre |
| <input type="checkbox"/> tortue | <input type="checkbox"/> vache | | | | | |

#5 Jouets

- | | | | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> balle | <input type="checkbox"/> ballon | <input type="checkbox"/> bulles | <input type="checkbox"/> cadeau | <input type="checkbox"/> colle | <input type="checkbox"/> craie | <input type="checkbox"/> crayon |
| <input type="checkbox"/> cube | <input type="checkbox"/> feutre | <input type="checkbox"/> histoire | <input type="checkbox"/> jeu | <input type="checkbox"/> jouet | <input type="checkbox"/> livre | <input type="checkbox"/> pâte à modeler |
| <input type="checkbox"/> poupée | <input type="checkbox"/> puzzle | <input type="checkbox"/> raquette | <input type="checkbox"/> stylo | | | |

#6 Vêtements

- | | | | | | | |
|--------------------------------------|---|------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> basket | <input type="checkbox"/> bavoir/bavette | <input type="checkbox"/> body | <input type="checkbox"/> bottes | <input type="checkbox"/> boutons | <input type="checkbox"/> ceinture | <input type="checkbox"/> chausson/pantoufle |
| <input type="checkbox"/> chaussettes | <input type="checkbox"/> chapeau | <input type="checkbox"/> chaussure | <input type="checkbox"/> chemise | <input type="checkbox"/> collants | <input type="checkbox"/> collier | <input type="checkbox"/> combinaison de ski |
| <input type="checkbox"/> couche | <input type="checkbox"/> culotte/slip | <input type="checkbox"/> écharpe | <input type="checkbox"/> gants | <input type="checkbox"/> grenouillère | <input type="checkbox"/> jeans | <input type="checkbox"/> manteau |
| <input type="checkbox"/> mouflés | <input type="checkbox"/> pantalon | <input type="checkbox"/> perles | <input type="checkbox"/> pull | <input type="checkbox"/> pyjama | <input type="checkbox"/> robe | <input type="checkbox"/> salopette |
| <input type="checkbox"/> short | <input type="checkbox"/> sweat | <input type="checkbox"/> tee-shirt | <input type="checkbox"/> veste | | | |

#7 Objets d'extérieur

- | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> arbre | <input type="checkbox"/> arrosoir | <input type="checkbox"/> bac à sable | <input type="checkbox"/> balançoire | <input type="checkbox"/> bâton | <input type="checkbox"/> piscine | <input type="checkbox"/> caillou |
| <input type="checkbox"/> ciel | <input type="checkbox"/> drapeau | <input type="checkbox"/> eau | <input type="checkbox"/> échelle | <input type="checkbox"/> étoile | <input type="checkbox"/> fleur | <input type="checkbox"/> herbe |
| <input type="checkbox"/> jardin | <input type="checkbox"/> lune | <input type="checkbox"/> neige | <input type="checkbox"/> nuage | <input type="checkbox"/> pelle | <input type="checkbox"/> pierre | <input type="checkbox"/> bonhomme de neige |
| <input type="checkbox"/> pluie | <input type="checkbox"/> rocher | <input type="checkbox"/> rue/route | <input type="checkbox"/> soleil | <input type="checkbox"/> toboggan | <input type="checkbox"/> toit | <input type="checkbox"/> tondeuse à gazon |
| <input type="checkbox"/> trottoir | <input type="checkbox"/> tuyau | <input type="checkbox"/> vent | | | | |

#8 Endroits où aller

- | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> campagne | <input type="checkbox"/> camping | <input type="checkbox"/> centre-ville | <input type="checkbox"/> cinéma | <input type="checkbox"/> cirque | <input type="checkbox"/> cour | <input type="checkbox"/> crèche |
| <input type="checkbox"/> dehors | <input type="checkbox"/> école | <input type="checkbox"/> église | <input type="checkbox"/> ferme | <input type="checkbox"/> fête | <input type="checkbox"/> forêt | <input type="checkbox"/> garderie |
| <input type="checkbox"/> magasin | <input type="checkbox"/> maison | <input type="checkbox"/> parc | <input type="checkbox"/> pique-nique | <input type="checkbox"/> plage | <input type="checkbox"/> station-service | <input type="checkbox"/> terrain de jeux |
| <input type="checkbox"/> travail | <input type="checkbox"/> zoo | | | | | |

#11 Nourriture et boissons

- | | | | | | | |
|------------------------------------|--|---|-------------------------------------|---|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> baguette | <input type="checkbox"/> banane | <input type="checkbox"/> beignet | <input type="checkbox"/> beurre | <input type="checkbox"/> boisson | <input type="checkbox"/> bonbons | <input type="checkbox"/> bretzel |
| <input type="checkbox"/> café | <input type="checkbox"/> carotte | <input type="checkbox"/> céréales | <input type="checkbox"/> eau | <input type="checkbox"/> chips | <input type="checkbox"/> chocolat | <input type="checkbox"/> clémentine |
| <input type="checkbox"/> coca | <input type="checkbox"/> compote | <input type="checkbox"/> confiture | <input type="checkbox"/> cornflakes | <input type="checkbox"/> courge | <input type="checkbox"/> crêpe | <input type="checkbox"/> chewing-gum |
| <input type="checkbox"/> esquimau | <input type="checkbox"/> flan | <input type="checkbox"/> fraise | <input type="checkbox"/> frites | <input type="checkbox"/> fromage | <input type="checkbox"/> petits pots | <input type="checkbox"/> gâteau |
| <input type="checkbox"/> pizza | <input type="checkbox"/> gâteaux apéro | <input type="checkbox"/> poisson | <input type="checkbox"/> glace | <input type="checkbox"/> pomme | <input type="checkbox"/> glaçon | <input type="checkbox"/> pomme de terre |
| <input type="checkbox"/> hamburger | <input type="checkbox"/> pop-corn | <input type="checkbox"/> haricot | <input type="checkbox"/> poulet | <input type="checkbox"/> haricots verts | <input type="checkbox"/> purée | <input type="checkbox"/> jus de fruit |
| <input type="checkbox"/> raisin | <input type="checkbox"/> kiwi | <input type="checkbox"/> raisins secs | <input type="checkbox"/> lait | <input type="checkbox"/> sandwich | <input type="checkbox"/> limonade | <input type="checkbox"/> sauce |
| <input type="checkbox"/> madeleine | <input type="checkbox"/> sel | <input type="checkbox"/> maïs | <input type="checkbox"/> soupe | <input type="checkbox"/> mayonnaise | <input type="checkbox"/> spaghetti | <input type="checkbox"/> melon |
| <input type="checkbox"/> sucette | <input type="checkbox"/> noisettes | <input type="checkbox"/> sucre | <input type="checkbox"/> nourriture | <input type="checkbox"/> tartine | <input type="checkbox"/> nutella | <input type="checkbox"/> thon |
| <input type="checkbox"/> œuf | <input type="checkbox"/> vanille | <input type="checkbox"/> orange | <input type="checkbox"/> viande | <input type="checkbox"/> pain | <input type="checkbox"/> vitamines | <input type="checkbox"/> pâtes |
| <input type="checkbox"/> yaourt | <input type="checkbox"/> petits pois | <input type="checkbox"/> petits gâteaux | | | | |

#12 Meubles et pièces

- | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> baignoire | <input type="checkbox"/> banc | <input type="checkbox"/> berceau | <input type="checkbox"/> canapé | <input type="checkbox"/> cave | <input type="checkbox"/> chaise | <input type="checkbox"/> chaise haute |
| <input type="checkbox"/> chambre | <input type="checkbox"/> cuisine | <input type="checkbox"/> cuisinière | <input type="checkbox"/> douche | <input type="checkbox"/> entrée | <input type="checkbox"/> escalier | <input type="checkbox"/> étendage |
| <input type="checkbox"/> évier | <input type="checkbox"/> fauteuil | <input type="checkbox"/> fenêtre | <input type="checkbox"/> four | <input type="checkbox"/> frigo | <input type="checkbox"/> garage | <input type="checkbox"/> machine à laver |
| <input type="checkbox"/> lit | <input type="checkbox"/> lavabo | <input type="checkbox"/> parc | <input type="checkbox"/> pièce | <input type="checkbox"/> porte | <input type="checkbox"/> pot | <input type="checkbox"/> salle de bain |
| <input type="checkbox"/> salon | <input type="checkbox"/> table | <input type="checkbox"/> télé | <input type="checkbox"/> tiroir | <input type="checkbox"/> wc | | |

#13 Personnes

- | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> bébé | <input type="checkbox"/> clown | <input type="checkbox"/> copain/ine | <input type="checkbox"/> dame | <input type="checkbox"/> docteur | <input type="checkbox"/> enfant | <input type="checkbox"/> facteur |
| <input type="checkbox"/> fille | <input type="checkbox"/> frère | <input type="checkbox"/> garçon | <input type="checkbox"/> gens | <input type="checkbox"/> grand-mère | <input type="checkbox"/> grand-père | <input type="checkbox"/> nom de l'enfant |
| <input type="checkbox"/> maître/sse | <input type="checkbox"/> maman | <input type="checkbox"/> monsieur | <input type="checkbox"/> tante | <input type="checkbox"/> nounou | <input type="checkbox"/> infirmière | <input type="checkbox"/> nom de l'animal |
| <input type="checkbox"/> oncle | <input type="checkbox"/> papa | <input type="checkbox"/> personne | <input type="checkbox"/> police | <input type="checkbox"/> pompier | <input type="checkbox"/> sœur | <input type="checkbox"/> nom de la nounou |

#14 Mots descriptifs

- | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> attention | <input type="checkbox"/> avoir faim | <input type="checkbox"/> avoir peur | <input type="checkbox"/> avoir soif | <input type="checkbox"/> bien | <input type="checkbox"/> beau/belle | <input type="checkbox"/> avoir sommeil |
| <input type="checkbox"/> blanc/he | <input type="checkbox"/> blessé | <input type="checkbox"/> bleu | <input type="checkbox"/> bon/ne | <input type="checkbox"/> bruyant/e | <input type="checkbox"/> cassé | <input type="checkbox"/> chaud/e |
| <input type="checkbox"/> coincé | <input type="checkbox"/> collant/e | <input type="checkbox"/> content/te | <input type="checkbox"/> coquin/e | <input type="checkbox"/> dégoûtant/e | <input type="checkbox"/> dernier/e | <input type="checkbox"/> doux/ce |
| <input type="checkbox"/> dur | <input type="checkbox"/> endormi | <input type="checkbox"/> être réveillé | <input type="checkbox"/> fatigué | <input type="checkbox"/> fort/e | <input type="checkbox"/> fou/folle | <input type="checkbox"/> froid |
| <input type="checkbox"/> gentil/le | <input type="checkbox"/> grand/e | <input type="checkbox"/> haut/e | <input type="checkbox"/> jaune | <input type="checkbox"/> joli | <input type="checkbox"/> lent/e | <input type="checkbox"/> long/ue |
| <input type="checkbox"/> lourd/e | <input type="checkbox"/> malade | <input type="checkbox"/> marron | <input type="checkbox"/> méchant/e | <input type="checkbox"/> mieux | <input type="checkbox"/> mignon/ne | <input type="checkbox"/> minuscule |
| <input type="checkbox"/> mouillé | <input type="checkbox"/> neuf/ve | <input type="checkbox"/> noir | <input type="checkbox"/> orange | <input type="checkbox"/> parti | <input type="checkbox"/> pas bon | <input type="checkbox"/> petit/e |
| <input type="checkbox"/> plein/ne | <input type="checkbox"/> premier/ère | <input type="checkbox"/> propre | <input type="checkbox"/> rouge | <input type="checkbox"/> sale | <input type="checkbox"/> sec/che | <input type="checkbox"/> sombre |
| <input type="checkbox"/> tendre | <input type="checkbox"/> tranquille | <input type="checkbox"/> triste | <input type="checkbox"/> venteux | <input type="checkbox"/> vert/e | <input type="checkbox"/> vide | <input type="checkbox"/> vieux/vieille |
| <input type="checkbox"/> vilain/e | <input type="checkbox"/> vite | | | | | |

#9 Petits objets ménagers

- | | | | | | | |
|---|------------------------------------|-------------------------------------|--|------------------------------------|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> appareil photo | <input type="checkbox"/> argent | <input type="checkbox"/> aspirateur | <input type="checkbox"/> assiette | <input type="checkbox"/> balai | <input type="checkbox"/> biberon | <input type="checkbox"/> boîte |
| <input type="checkbox"/> bol | <input type="checkbox"/> bouteille | <input type="checkbox"/> brosse | <input type="checkbox"/> brosse à dent | <input type="checkbox"/> cassette | <input type="checkbox"/> ciseaux | <input type="checkbox"/> clés |
| <input type="checkbox"/> clou | <input type="checkbox"/> coussins | <input type="checkbox"/> couteau | <input type="checkbox"/> couverture | <input type="checkbox"/> cuillère | <input type="checkbox"/> feuille | <input type="checkbox"/> fourchette |
| <input type="checkbox"/> horloge | <input type="checkbox"/> lampe | <input type="checkbox"/> lumière | <input type="checkbox"/> lunettes | <input type="checkbox"/> marteau | <input type="checkbox"/> montre | <input type="checkbox"/> médicaments |
| <input type="checkbox"/> mouchoir | <input type="checkbox"/> musique | <input type="checkbox"/> ordures | <input type="checkbox"/> oreiller | <input type="checkbox"/> panier | <input type="checkbox"/> papier | <input type="checkbox"/> peigne |
| <input type="checkbox"/> photo | <input type="checkbox"/> plante | <input type="checkbox"/> pla | <input type="checkbox"/> plateau | <input type="checkbox"/> pot/belle | <input type="checkbox"/> pat | <input type="checkbox"/> porte-monnaie |
| <input type="checkbox"/> radio | <input type="checkbox"/> savon | <input type="checkbox"/> seau | <input type="checkbox"/> serpillère | <input type="checkbox"/> serviette | <input type="checkbox"/> sirop | <input type="checkbox"/> serviette de table |
| <input type="checkbox"/> sous/pièces | <input type="checkbox"/> sucette | <input type="checkbox"/> tasse | <input type="checkbox"/> verre | <input type="checkbox"/> téléphone | <input type="checkbox"/> trotteur | <input type="checkbox"/> télécommande |

#10 Parties du corps

- | | | | | | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------|--|-----------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> aïe baba | <input type="checkbox"/> bouche | <input type="checkbox"/> bras | <input type="checkbox"/> cheveux | <input type="checkbox"/> cheville | <input type="checkbox"/> casur | <input type="checkbox"/> dent |
| <input type="checkbox"/> doigt de pied | <input type="checkbox"/> doigt | <input type="checkbox"/> fesses | <input type="checkbox"/> figure/visage | <input type="checkbox"/> genou | <input type="checkbox"/> jambe | <input type="checkbox"/> joue |
| <input type="checkbox"/> langue | <input type="checkbox"/> lèvres | <input type="checkbox"/> main | <input type="checkbox"/> menton | <input type="checkbox"/> nez | <input type="checkbox"/> nombril | <input type="checkbox"/> oreille |
| <input type="checkbox"/> pénis/zizi... | <input type="checkbox"/> pied | <input type="checkbox"/> pouce | <input type="checkbox"/> tête | <input type="checkbox"/> yeux | <input type="checkbox"/> ventre | <input type="checkbox"/> vagin/zezette... |

#15 Mots d'action

- | | | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> acheter | <input type="checkbox"/> aider | <input type="checkbox"/> aimer | <input type="checkbox"/> aimer bien | <input type="checkbox"/> aller | <input type="checkbox"/> aller bien avec | <input type="checkbox"/> apporter |
| <input type="checkbox"/> arracher | <input type="checkbox"/> arrêter | <input type="checkbox"/> attendre | <input type="checkbox"/> attraper | <input type="checkbox"/> avoir | <input type="checkbox"/> balancer | <input type="checkbox"/> balayer |
| <input type="checkbox"/> boire | <input type="checkbox"/> cacher | <input type="checkbox"/> casser | <input type="checkbox"/> chanter | <input type="checkbox"/> chatouiller | <input type="checkbox"/> conduire | <input type="checkbox"/> construire |
| <input type="checkbox"/> couper | <input type="checkbox"/> courir | <input type="checkbox"/> courir après | <input type="checkbox"/> couvrir | <input type="checkbox"/> cuisiner | <input type="checkbox"/> danser | <input type="checkbox"/> donner un coup |
| <input type="checkbox"/> déposer | <input type="checkbox"/> dessiner | <input type="checkbox"/> détester | <input type="checkbox"/> dire | <input type="checkbox"/> donner | <input type="checkbox"/> déchirer | <input type="checkbox"/> faire du vélo/moto |
| <input type="checkbox"/> éclabousser | <input type="checkbox"/> écouter | <input type="checkbox"/> écrire | <input type="checkbox"/> entendre | <input type="checkbox"/> essuyer | <input type="checkbox"/> être debout | <input type="checkbox"/> faire de la peinture |
| <input type="checkbox"/> faire bravo | <input type="checkbox"/> faire | <input type="checkbox"/> parler | <input type="checkbox"/> dormir | <input type="checkbox"/> jeter | <input type="checkbox"/> fermer | <input type="checkbox"/> faire un bisou |
| <input type="checkbox"/> finir | <input type="checkbox"/> mettre | <input type="checkbox"/> glisser | <input type="checkbox"/> goûter | <input type="checkbox"/> goûter | <input type="checkbox"/> grimper | <input type="checkbox"/> faire semblant |
| <input type="checkbox"/> jouer | <input type="checkbox"/> laver | <input type="checkbox"/> lécher | <input type="checkbox"/> lire | <input type="checkbox"/> manger | <input type="checkbox"/> marcher | <input type="checkbox"/> frapper à la porte |
| <input type="checkbox"/> montrer | <input type="checkbox"/> mordre | <input type="checkbox"/> nager | <input type="checkbox"/> nettoyer | <input type="checkbox"/> nourrir | <input type="checkbox"/> ouvrir | <input type="checkbox"/> faire du patin |
| <input type="checkbox"/> partager | <input type="checkbox"/> penser | <input type="checkbox"/> pleurer | <input type="checkbox"/> porter | <input type="checkbox"/> pousser | <input type="checkbox"/> prendre | <input type="checkbox"/> prendre dans ses bras |
| <input type="checkbox"/> ramasser | <input type="checkbox"/> recevoir | <input type="checkbox"/> regarder | <input type="checkbox"/> renverser | <input type="checkbox"/> réparer | <input type="checkbox"/> rester | <input type="checkbox"/> s'asseoir |
| <input type="checkbox"/> sauter | <input type="checkbox"/> se cogner | <input type="checkbox"/> se dépêcher | <input type="checkbox"/> se réveiller | <input type="checkbox"/> sécher | <input type="checkbox"/> secouer | <input type="checkbox"/> souffler |
| <input type="checkbox"/> souhaiter | <input type="checkbox"/> sourire | <input type="checkbox"/> taper | <input type="checkbox"/> tenir | <input type="checkbox"/> tirer | <input type="checkbox"/> tomber | <input type="checkbox"/> toucher |
| <input type="checkbox"/> travailler | <input type="checkbox"/> trouver | <input type="checkbox"/> verser | <input type="checkbox"/> voir | | | |

#16 Mots sur le temps

- | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> après | <input type="checkbox"/> aujourd'hui | <input type="checkbox"/> avant | <input type="checkbox"/> ce soir | <input type="checkbox"/> demain | <input type="checkbox"/> heure | <input type="checkbox"/> hier |
| <input type="checkbox"/> jour | <input type="checkbox"/> maintenant | <input type="checkbox"/> matin | <input type="checkbox"/> nuit | | | |

#17 Auxiliaires

- | | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> a fait | <input type="checkbox"/> aller | <input type="checkbox"/> vouloir | <input type="checkbox"/> est | <input type="checkbox"/> devoir faire | <input type="checkbox"/> peux | <input type="checkbox"/> avoir besoin de |
| <input type="checkbox"/> était | <input type="checkbox"/> être | <input type="checkbox"/> faire | <input type="checkbox"/> fait | <input type="checkbox"/> laisse-moi | <input type="checkbox"/> ne pas | <input type="checkbox"/> essayer de |
| <input type="checkbox"/> pourrait | <input type="checkbox"/> sont | <input type="checkbox"/> suis | <input type="checkbox"/> avoir à faire | | | |

#18 Interrogatifs

- | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> comment | <input type="checkbox"/> qui | <input type="checkbox"/> où | <input type="checkbox"/> pourquoi | <input type="checkbox"/> quand | <input type="checkbox"/> quoi | <input type="checkbox"/> le/la/les/que/elles |
|----------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--|

#19 Prépositions et localisations

- | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> à | <input type="checkbox"/> à côté de | <input type="checkbox"/> derrière | <input type="checkbox"/> vers | <input type="checkbox"/> au loin | <input type="checkbox"/> par dessus | <input type="checkbox"/> au sujet de |
| <input type="checkbox"/> avec | <input type="checkbox"/> autour de | <input type="checkbox"/> chez | <input type="checkbox"/> dans | <input type="checkbox"/> de | <input type="checkbox"/> dehors | <input type="checkbox"/> à l'intérieur de |
| <input type="checkbox"/> en bas | <input type="checkbox"/> en haut | <input type="checkbox"/> ici | <input type="checkbox"/> là | <input type="checkbox"/> là-bas | <input type="checkbox"/> loin | <input type="checkbox"/> au sommet de |
| <input type="checkbox"/> pour | <input type="checkbox"/> près de | <input type="checkbox"/> sous | <input type="checkbox"/> sur | <input type="checkbox"/> au dessus de | | |

#20 Quantificateurs et articles

- | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> aucun/e | <input type="checkbox"/> aussi | <input type="checkbox"/> autre | <input type="checkbox"/> chaque | <input type="checkbox"/> du/de la/des | <input type="checkbox"/> encore | <input type="checkbox"/> le/la même |
| <input type="checkbox"/> le/la/les | <input type="checkbox"/> pas | <input type="checkbox"/> un/une | <input type="checkbox"/> tous/tout | <input type="checkbox"/> un autre | <input type="checkbox"/> un peu | <input type="checkbox"/> plein/beaucoup |

#21 Pronoms

- | | | | | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> à elle/sa | <input type="checkbox"/> à lui/son | <input type="checkbox"/> à moi | <input type="checkbox"/> ça | <input type="checkbox"/> ces | <input type="checkbox"/> ceux | <input type="checkbox"/> elle |
| <input type="checkbox"/> eux | <input type="checkbox"/> il | <input type="checkbox"/> ils/elles | <input type="checkbox"/> je | <input type="checkbox"/> leur | <input type="checkbox"/> lui | <input type="checkbox"/> ma/mon/mes |
| <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> moi-même | <input type="checkbox"/> notre | <input type="checkbox"/> nous | <input type="checkbox"/> on | <input type="checkbox"/> ses | <input type="checkbox"/> toi-même |
| <input type="checkbox"/> votre/ta/ton | <input type="checkbox"/> vous/tu | | | | | |

#22 Connecteurs

- | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> et | <input type="checkbox"/> mais | <input type="checkbox"/> donc | <input type="checkbox"/> parce que | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> alors |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|

#23 Votre enfant...

parle d'événements passés ou de personnes absentes (par exemple un enfant qui a vu un défilé la semaine précédente peut dire plus tard « défilé », « orchestre », « musiciens »)

#25 Votre enfant...

parle d'objets qui ne sont pas présents comme d'un jouet manquant ou absent, se réfère à un animal domestique hors de vue, ou pose des questions à propos d'une personne absente

#24 Votre enfant...

parle de choses qui vont se produire dans le futur (par exemple, dire « tchou tchou » ou « avion » avant de quitter la maison pour voyager ou dire « balançoire » quand vous allez au parc)

#26 Votre enfant...

comprend si vous lui demandez quelque chose qui n'est pas dans la pièce (par exemple, il va dans la chambre à coucher chercher son ours en peluche si vous lui dites « où est l'ours ? »)

2. Echelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale (Girolametto, 1997)

L'objectif de ce questionnaire est de mieux cerner la manière dont votre enfant participe aux conversations et les problèmes qu'il (elle) peut avoir dans ce domaine. Par conversation, nous entendons la manière dont votre enfant démarre une conversation, alterne avec l'autre personne, apporte des informations pertinentes, pose des questions et répond aux questions.

Utilisez l'échelle suivante pour évaluer chaque affirmation ou question.

1-pas encore 2-presque jamais 3-parfois 4-souvent 5-toujours

Dans tout le questionnaire, nous utilisons les termes « demander », « interroger », « dire » ou « raconter » pour décrire ce que fait votre enfant pendant une conversation. Dans la mesure où votre enfant ne communique pas verbalement, nous vous encourageons à interpréter ces termes comme indiquant la présence de regards, gestes, sons, mots ou phrases. A côté de chaque question, précisez ce que l'enfant utilise.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1. Si je donne à mon enfant le choix de deux choses qu'il (elle) aime, il (elle) me dit celle qu'il veut. [R] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2. Quand il arrive quelque chose de nouveau ou d'inhabituel, mon enfant m'interroge dessus. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3. Si mon enfant connaît le nom d'une chose, il (elle) m'en donnera le nom si je le lui demande. [R] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4. Mon enfant pose des questions (avec des sons/gestes/mots). [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5. Mon enfant entame une conversation pendant les activités quotidiennes. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6. Quand je lui pose une question, il (elle) y répond. [R] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7. Il (elle) me dit quand il (elle) veut changer d'activité. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 8. Si je lui demande de répéter quelque chose que je n'ai pas compris, il (elle) le fait. [R] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 9. Mon enfant me demande de me joindre à lui (elle) quand il (elle) joue. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 10. Dans une conversation, il (elle) reste sur le même sujet pendant deux ou trois tours. [R] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 11. Il (elle) vient me raconter les choses qui l'intéressent. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 12. Les réponses de mon enfant sont en rapport avec le sujet de ma conversation. [R] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 13. Quand nous sommes ensemble, il (elle) démarre un jeu auquel nous avons déjà joué. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 14. Lorsque nous jouons ensemble, il (elle) suggère différentes idées de jeu. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 15. Les réponses de mon enfant sont en rapport avec mes questions. [R] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 16. Il (elle) demande de l'aide quand il (elle) n'arrive pas à faire quelque chose et que je suis disponible. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 17. Si je tiens quelque chose qu'il (elle) veut, il (elle) me le demandera. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 18. Quand nous jouons à un jeu qui fait rire (comme de se chatouiller) et que je m'arrête tout d'un coup, il (elle) me demande de recommencer. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 19. Les sons/gestes/mots de mon enfant vont avec le sujet de la conversation que j'ai avec lui (elle). [R] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 20. Quand je ne comprends pas ce qu'il (elle) veut dire, il (elle) fait toutes sortes d'efforts pour se faire comprendre. [R] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 21. Quand mon enfant ne connaît pas le nom de quelque chose que nous regardons ensemble, il (elle) me demandera ce que c'est. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 22. Il (elle) me demande de l'aide quand il (elle) veut quelque chose qu'il (elle) ne peut pas atteindre. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 23. Quand je lui pose une question pour vérifier que j'ai bien compris ce qu'il (elle) voulait me dire, il (elle) me répond. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 24. Quand je dis quelque chose à mon enfant qui n'est pas sous forme de question, il (elle) me répond. [A] |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 25. Mon enfant vient vers moi pour commencer un jeu ou une activité que nous avons déjà fait(e) ensemble. [A] |

Annexe III : Description des ateliers Grandir Mot à Mot

1. Ateliers pour les parents

Atelier 1 : 14 mai 2014

Intervenants : Laura Jeannin et Adèle Gravellier

Participants /11 : 12 parents. Les deux parents de l'enfant G1 sont présents.

Présentation de l'atelier

Nous avons commencé par présenter le thème et le déroulement des ateliers aux parents. Nous avons aussi rappelé le rôle du carnet de bord Grandir Mot à Mot qui devait permettre aux parents de discuter entre eux des ateliers et d'avoir un support écrit des apports théoriques des ateliers.

Activités

Nous avons ensuite proposé aux parents de répondre à la question suivante « Comment le langage vient aux enfants ? ». L'activité se déroulait sous forme de brainstorming de façon à ce que chacun puisse apporter des éléments de réponse. Nous regroupions les idées proposées par les parents au sein de quatre grands pôles essentiels pour le développement du langage : la maturation neurologique et organique de l'enfant, les échanges verbaux et non verbaux, la stimulation langagière par les cinq sens, le renforcement positif. Nous avons illustré chaque pôle par une image.

Puis, nous avons montré une vidéo de 15 minutes retraçant les différentes étapes de l'acquisition du langage, de la naissance aux premières années de vie (*Dialogoris, Les Clés du Langage*). Suite à la vidéo nous avons proposé aux parents de compléter les idées qu'ils avaient eues pendant le brainstorming. Nous avons conclu l'activité en demandant aux parents s'ils avaient des réactions ou des questions concernant ce que nous avons fait.

La deuxième partie de l'atelier concernait les caractéristiques que doit comporter le langage adressé à l'enfant. Pour cela, nous avons proposé aux parents de réfléchir aux questions suivantes : « De quoi parle-t-on aux enfants ? », « Comment ? ». Dans le temps de mise en commun, nous avons insisté sur les notions de posture, d'intonation, d'expression gestuelle, mais aussi de contenu. Par exemple, nous avons expliqué aux parents les avantages de parler de ce qui se passe « ici et maintenant » avec leur enfant pour que celui-ci puisse associer les mots à une réalité concrète. Nous avons également parlé de l'importance de faire des phrases courtes. Enfin, nous avons abordé les habitudes défavorables à l'émergence de la communication chez l'enfant comme : faire semblant de comprendre au lieu de proposer des interprétations, faire répéter le mot à l'enfant au lieu de redonner le bon modèle et valoriser la forme du langage au détriment des habiletés de communication.

Pour finir, nous avons consacré le dernier temps à répondre aux questions des parents. Ceux-ci avaient de nombreuses interrogations notamment concernant le bilinguisme et le bégaiement. Nous avons essayé de rassurer les parents à ce sujet et de



leur fournir des réponses claires, à savoir pour le multilinguisme « une personne, une langue » et « parlez dans la langue dans laquelle vous vous sentez le plus à l'aise pour lui parler » ; pour le bégaiement « si votre enfant se met à bégayer, n'en faites pas un tabou et consultez un spécialiste à partir du moment où il y a une inquiétude ».

Distribution de la fiche résumé et missions


A la fin de l'atelier, nous avons distribué la fiche récapitulative de ce premier temps de formation. Puis, nous avons proposé aux parents de se fixer une mission à effectuer pour la fois d'après, en partant de ce qui avait été vu pendant l'atelier.

Atelier n°1 - 14 mai 2014

Pour entrer dans le langage, l'enfant a besoin de :


GRANDIR, se développer physiquement et neurologiquement :

- il va d'abord crier, regarder, sourire, faire des vocalises, babiller (bababa/ vori), puis il dira des mots et enfin des phrases.
- Il lui faudra du temps pour réussir à bien prononcer les mots : l'important est qu'il communique !




ECHANGER :

- Échangez le plus souvent possible avec votre enfant avec des mots, des gestes, des sons.
- Rendez-le acteur de l'échange en l'impliquant dans les routines quotidiennes.

 Les écrans réduisent les temps d'échange avec votre enfant : il a besoin de regards, de paroles, d'intonation et de gestes adaptés à lui et à l'échange pour apprendre.


DÉCOUVRIR AVEC SES 5 SENS :

- Votre enfant doit entendre plusieurs fois un mot avant de le comprendre et de pouvoir le produire.
- Votre enfant retiendra mieux un mot s'il peut l'associer à quelque chose qu'il a vu, entendu, senti, goûté, touché.




ÊTRE ENCOURAGÉ :

- Valorisez votre enfant, encouragez-le. Donnez-lui envie de se lancer dans la riche expérience du langage ! Centrez-vous sur ses centres d'intérêts.
- Soyez attentif pour repérer les premiers mots, les reprendre et les enrichir.




LE LANGAGE ADRESSÉ AUX ENFANTS

 Pour mieux vous comprendre votre enfant a besoin que vous adaptiez votre langage

COMMENT PARLER À SON ENFANT ?

- **La posture :** mettez-vous à la hauteur de votre enfant
- **La forme :** Utilisez l'intonation, le regard. Faites des phrases courtes, utilisez de vrais mots en les adaptant au niveau de votre enfant, accompagnez votre parole de gestes
- **L'écoute :** Laissez le temps à votre enfant d'élaborer une réponse ou de commencer les échanges




DE QUOI FAUT-IL PARLER AVEC SON ENFANT ?

- Mettez des mots sur tout : les situations, les actions, les émotions, les objets et les personnes.
- Soyez dans l'ici et le maintenant. Par exemple, au moment du repas, il est temps de parler de ce qu'il y a dans l'assiette.

QUE FAIRE SI ? :

- **Vous n'avez pas compris :** Ne faites pas semblant d'avoir compris : proposez des solutions, posez des questions.
- **Votre enfant ne prononce pas bien un mot :** Ne le faites pas répéter car cela coupe la communication, mais redites le mot à sa place pour qu'il entende le bon modèle.



QUELLE LANGUE PARLER A VOTRE ENFANT ? :

- Parlez la langue dans laquelle vous vous sentez le plus à l'aise avec lui.
- Les langues sont une richesse et n'ont pas de raison de poser problème dans l'acquisition du langage.

EN CAS D'INQUIÉTUDE :

- Votre enfant ne s'intéresse pas à ce qui l'entoure ni aux échanges avec vous
- Vous avez l'impression que votre enfant n'entend pas bien
- Il vous semble que votre enfant bégaye
- Parlez-en à votre médecin et n'hésitez pas à demander un bilan ORL ou orthophonique

Evaluation de l'atelier

Ce premier atelier nous a paru dense en terme de contenu, d'autant plus que les parents avaient beaucoup d'attentes auxquelles nous avons voulu répondre. Par ailleurs, la question de l'exposition aux écrans a été posée et nous y avons répondu en partie en attendant l'atelier qui y serait consacré. Les parents ont aussi évoqué l'évolution des modes de vie entre leur enfance et celle de leurs enfants. Leur propos était que même si avant on stimulait moins les enfants, ils apprenaient pourtant très bien à parler. Globalement, il nous a semblé important après cet atelier de freiner leurs inquiétudes. Nous avons donc décidé d'axer notre deuxième rencontre autour de l'observation et de l'écoute de l'enfant et de reprendre la question de l'évolution des modes de vie comme point de départ.

Atelier 2 : 4 juin 2014

Intervenants : Emmanuelle Deschamps (orthophoniste), Adèle Gravelier et participation du Docteur Bellemin.

Participants /11 : 8 parents. Les parents des enfants F3 et G4 sont absents.

Résumé du dernier atelier et retour sur les missions

Les parents ont commencé par discuter de leurs missions, des effets observés et des questions suscitées. Parmi les missions, nous retrouvons notamment : « essayer d'être dans l'ici et maintenant » et « limiter les écrans ».

Activités

La première activité de cet atelier consistait à échanger sur l'évolution des modes de vie des familles depuis 50 ans. Cette discussion a apporté des échanges riches sur l'évolution des jeux des enfants, l'apparition de nouveaux outils, l'augmentation de la disponibilité des pères à la maison mais aussi l'augmentation des sollicitations au domicile nuisant aux interactions. Pour alimenter cette discussion, nous avons choisi deux images : la première représentant les membres d'une famille classique dont l'attention était tournée vers le même objet, un gâteau. La seconde représentant une famille moderne dans laquelle chaque individu était absorbé par un objet électronique différent.



La deuxième partie de l'atelier avait pour objectif d'attirer l'attention des parents sur le fait qu'au-delà de la quantité, il était nécessaire d'avoir des échanges de qualité avec les enfants. Pour cela, nous avons insisté sur l'importance de l'attitude d'écoute qui permet de mieux connaître et comprendre l'enfant et de pouvoir ainsi mieux s'adapter à son niveau, tout en le rendant acteur.

Enfin, nous avons présenté deux vidéos : « Maé et le palet » (en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=LePCpMJQmIYet>) extrait du documentaire Petit d'Homme de Laurent Frapat et « Les repas de bébé 9-12 mois » (en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=0MNPYqFrXKM>).

La première représentait un enfant en train d'explorer les propriétés sonores d'un palet au contact de différentes surfaces, la seconde représentait le repas d'une enfant, donné par sa maman. Nous avons invité les parents à réagir sur ces deux vidéos.



Distribution de la fiche résumé et missions

Puis, nous avons comme d'habitude pris un temps pour répondre aux questions, distribuer les fiches récapitulatives des ateliers et rappeler aux parents de se fixer une

Atelier n°2 – 3 juin 2014

L'univers familial a beaucoup évolué durant les 30 dernières années

De nouveaux objets ont fait leur apparition :

- Téléphone portable, tablette, ordinateur, internet...
- Paradoxalement, ces objets qui permettent de communiquer à distance peuvent appauvrir la communication entre 2 personnes qui se situent dans la même pièce!!
- Les enfants voient plus souvent leur attention captée par des objets sonores et lumineux.
- Les enfants ont moins de moments calmes pour découvrir le monde par eux-mêmes et avec leurs parents sans être interrompus par des bruits ou des images.



Les exigences de la société ont évolué



- La société fait l'éloge de la rapidité et de l'efficacité.
- L'ennui, le rêve, la détente passent souvent au second plan alors qu'ils favorisent la créativité.
- Les enfants ont besoin de temps pour découvrir le monde avec tous leurs sens.
- Les enfants et les parents sont plus fréquemment soumis à des contraintes temporelles.

→ Les modes de vie ont évolué en 30 ans mais les enfants sont restés les mêmes : ils ont les mêmes capacités et les mêmes besoins!

→ La qualité des échanges est aussi importante que la quantité!

Pour avoir des échanges de qualité il est important de savoir :

Attendre, Observer, Écouter! :

- Préservez des moments avec votre enfant où aucune technologie ne pourra vous interrompre. **DISPONIBILITE**
- Prendre le temps : permettre à l'enfant de prendre les devants, lui laisser le temps pour le faire. **ATTENTE/OBSERVATION/ECOUTE**
- Laisser à l'enfant la possibilité de prendre la parole et s'intéresser à ce qu'il dit afin d'ouvrir le **DIALOGUE**.
- Valoriser l'enfant lorsqu'il s'exprime. **ENCOURAGEMENTS**



S'adapter :

- Ralentir, prendre en compte le rythme de l'enfant (débit verbal, maturité psychomotrice). **PATIENCE**
- Suivre les intérêts de l'enfant. **COMPREHENSION**
- Se mettre à sa hauteur. **AJUSTEMENT**

Rendre l'enfant acteur

- Laisser à l'enfant la possibilité de prendre les devants.
- Éviter d'anticiper les demandes de l'enfant. **ATTENTE**
- Provoquer des demandes : **CREATIVITE**
 - en créant des situations inhabituelles : par exemple mettez ses jouets en hauteur, oubliez un couvert...
 - en arrêtant l'activité en cours pour voir s'il exprime le désir de la reprendre.

mission pour la prochaine réunion.

Evaluation de l'atelier

Les parents sont beaucoup intervenus pendant cet atelier. Tout le monde a pris la parole et a pu enrichir ses avis avec ceux des autres. La question des écrans est revenue. Les parents ont eu l'air plus détendu qu'à l'atelier précédent. Le moment nous a donc semblé approprié pour réaliser l'atelier sur les écrans.

Atelier 3 : 18 juin 2014

Intervenants : Emmanuelle Deschamps (orthophoniste), Adèle Gravelier

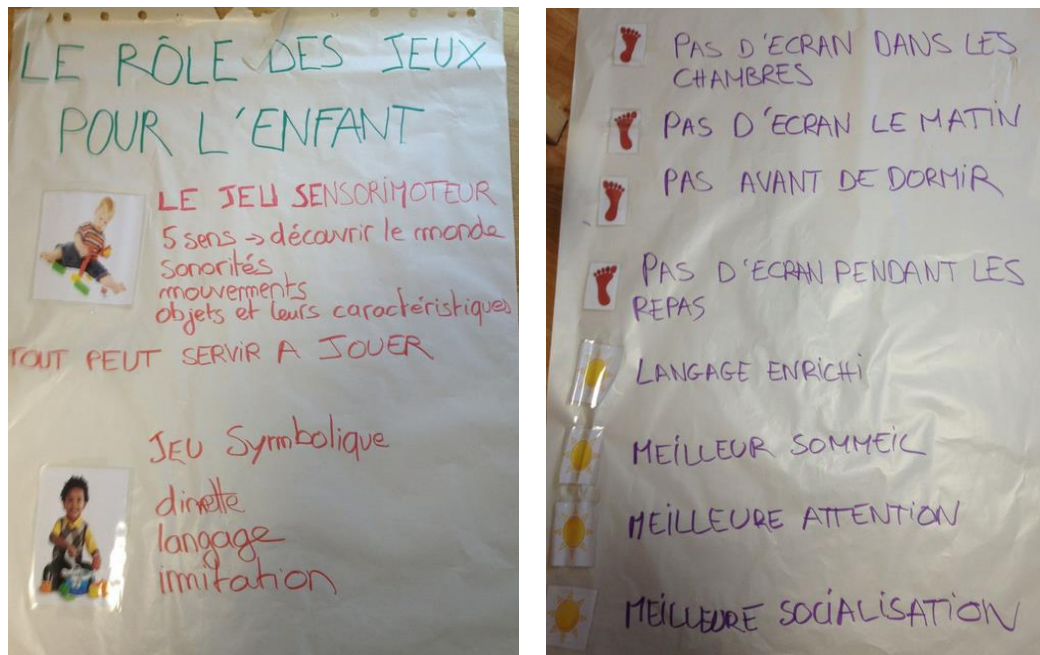
Participants /11 : 9 parents. Les parents de l'enfant G1 sont absents.

Résumé de l'atelier précédent et retour sur les missions

Comme d'habitude nous avons commencé par revenir sur l'atelier précédent et discuter des missions.

Activités

Puis, nous avons informé les parents sur le développement des jeux de l'enfant. Nous avons retracé le développement des jeux sensorimoteurs aux jeux symboliques, en précisant les aspects importants de chaque étape. Nous avons également apporté des connaissances aux parents sur la façon de prendre part aux jeux de l'enfant, de façon à enrichir son langage, sans être trop interventionniste. Là encore, nous avons insisté sur des notions importantes telles que : la valorisation de l'enfant, l'adaptation au rythme et aux intérêts de l'enfant et le bain de langage que le jeu doit susciter. Nous en avons profité pour donner des exemples de jeux adaptés à chaque étape du développement de l'enfant.




Cela nous a permis de faire la transition avec la question des écrans. Nous avons expliqué aux parents les conséquences des écrans au niveau du développement de l'enfant. Nous leur avons proposé (voir photo ci-dessus) « 4 pas » à respecter pour préserver « 4 soleils » : l'enrichissement du langage, le sommeil, la socialisation et l'attention. Ces conseils sont issus de prescriptions faites par Duflo-Compoint, psychologue, aux parents de ses patients. Elle les a conçus à partir des recommandations américaines de pédiatrie (Deschamps, Duflo-Compoint & Harlé, 2014). Enfin, nous avons présenté aux parents deux vidéos représentant une activité de pâte à modeler réalisée en présence d'une mère et de sa fille, la première dans une salle calme, la seconde devant une télévision allumée.

Missions et distribution des fiches récapitulatives

Nous avons ensuite distribué les fiches récapitulatives aux parents en les invitant à trouver une mission pour la fois d'après.

Atelier n°3 – 18 juin 2014


Le stade sensorimoteur : de 0 à 2 ans l'enfant découvre le monde :




- Les objets et leurs caractéristiques.
- Les sonorités, le rythme.
- Les mouvements et les gestes.
- Les MOTS : leurs formes et leurs sens.

Tout est exploration :

- L'enfant s'intéresse à tout.
- Il explore les objets à travers tous ses sens.
- Les objets du quotidien peuvent donc alimenter ses jeux.



Plus tard, lorsque l'enfant parle :



- Il entre dans le jeu symbolique.
- Il rejoue des scènes de la vie quotidienne.
- Il enrichit son langage.

L'enfant et les jeux

Certaines conditions favorisent le jeu de l'enfant :


- Un **endroit calme** : loin des écrans allumés.
- Un **nombre limité de jeux** : pour favoriser son attention.
- L'**enfant peut jouer seul** ou avec ses frères et sœurs mais il sera aussi ravi de jouer avec vous.
- **Préservez certains temps pour jouer avec lui.**

Lorsque vous jouez avec votre enfant :

Valorisez l'enfant : par votre disponibilité, votre attention, vos encouragements.

Observez : (cf atelier 2)

- Comment joue-t-il? Qu'est-ce qui lui plaît?
- Inutile d'intervenir si votre enfant est déjà captivé par son jeu.



Participez :

- Si l'enfant ne joue pas par lui-même.
- Suivez ses intérêts : imitez-le.
- Enrichissez le jeu en apportant vos idées, vos créations sans les imposer.

Rendez l'enfant acteur : (cf atelier 2)

- Donnez-lui le choix, questionnez le, n'anticipez pas ses demandes.
- Si l'enfant vous sollicite pour l'aider ne faites pas à sa place, faites AVEC lui.

Soyez flexibles, adaptez-vous : (cf atelier 2)

- La meilleure façon de jouer à un jeu est celle qui plaît à l'enfant (sauf en cas de danger ou d'interdit bien sûr!).
- N'insistez pas si votre enfant n'est pas intéressé par quelque chose.
- Variez les propositions.
- Si une nouvelle action l'intéresse : encouragez-le à essayer.

Baignez le dans le langage et encouragez-le à s'exprimer :


"Tu prends le cube bleu",
"Tiens moi je te donne la boule"
"Oh la fait rouler!"
"Tu la mets dans la boîte"
"Bravo!"
"Et maintenant on joue à quoi?"
"Tu veux le cube ou la voiture?"

- Nommez tout ce à quoi s'intéresse l'enfant en donnant le mot exact.
- Commentez les actions en cours.
- Encouragez l'enfant à s'exprimer sans le forcer.

→ Répétez souvent jour après jour les actions et les mots pour que l'enfant les intègre et puisse, petit à petit, les comprendre et se les approprier.

Les activités des enfants :

ATTENTION AUX ECRANS :



0 écran avant 3 ans! :

L'enfant a besoin d'échanger avec une personne pour apprendre à s'exprimer:

- l'écran ne remplace pas une personne : pas de valorisation, pas de sollicitation des sens en lien avec le réel, pas d'adaptation.
- moins d'échanges, moins de facilité pour entrer dans le langage.

L'enfant a besoin de développer son attention volontaire:

- l'écran sollicite l'attention captée : état d'alerte, agitation.


L'enfant a besoin de sommeil : les écrans sont des excitateurs.

L'enfant a besoin d'apprendre à jouer seul : les écrans sont des simulateurs de présence.

→ les effets négatifs des écrans ont été prouvés même avec des programmes dits « pour enfants ».


Après 3 ans :

4 pas :



- Pas d'écran ni de connexion internet dans les chambres : cela multiplie le temps d'exposition.
- Pas de télé avant de dormir : les écrans sont des excitateurs.
- Pas de télé le matin : cela vide les réserves attentionnelles.
- Pas d'écran pendant les repas : cela raréfie les échanges.

4 soleils :



- Augmentation des capacités attentionnelles.
- Meilleure socialisation.
- Meilleur sommeil.
- Un langage plus riche.

Evaluation de l'atelier

L'atelier a encore été chargé en éléments théoriques. Nous aimerions réaliser un atelier où les parents puissent créer et partager eux-mêmes des outils concrets pour stimuler le langage de leur enfant, à partir de tout ce qui a été vu avant.

Atelier 4 : 1^{er} juillet 2014

Intervenants : Adèle Gravellier et Laura Jeannin

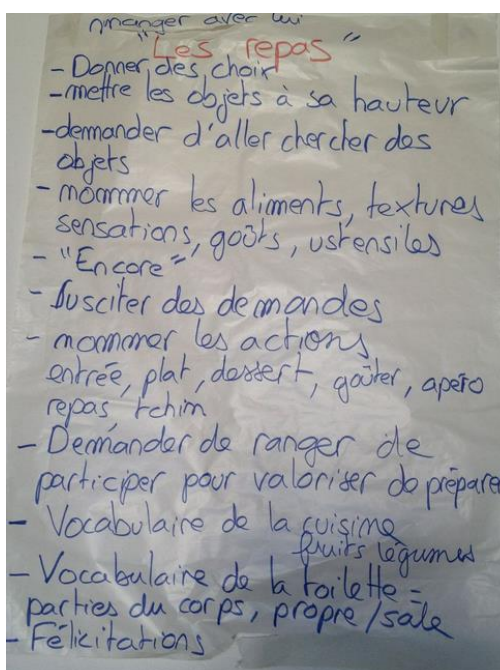
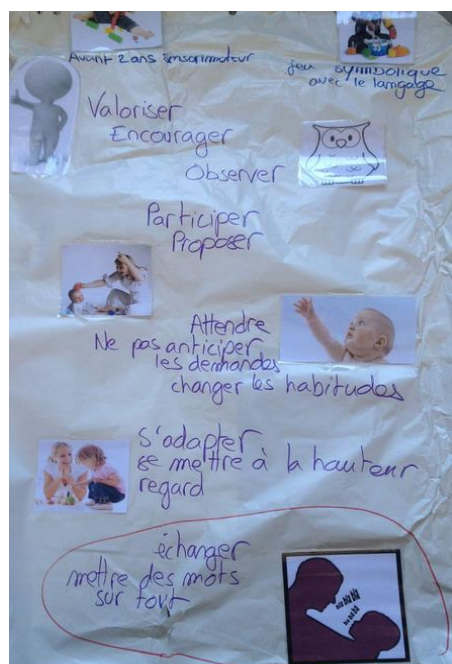
Participants /11 : 8 parents. Les parents des enfants F3 et G2 sont absents.

Résumé de l'atelier précédent et retour sur les missions

Dans un premier temps, nous avons fait un retour sur les missions ainsi qu'un récapitulatif des éléments abordés au dernier atelier.

Activités

Ensuite, nous avons abordé la thématique des activités quotidiennes qui mettaient en jeu des interactions parents-enfants. Pour cela, nous leur avons proposé de lister les différents moments d'interaction avec leurs enfants, tout en veillant à ce que les thèmes suivants soient abordés : livres, comptines, jeux, routines (change, repas, coucher...). Une fois ces activités listées, nous leur avons proposé d'en détailler quelques-unes en faisant du lien avec les notions abordées précédemment concernant la stimulation du langage chez l'enfant - à savoir mettre des mots sur les situations, valoriser, observer, participer, s'adapter. Nous avons ainsi dégagé trois grands objectifs de l'interaction parents-enfant: être dans le plaisir, rendre l'enfant acteur et enrichir son vocabulaire. Nous n'avons volontairement pas préparé la fiche récapitulative pour y inscrire ce qui avait été dit par les parents pendant l'atelier. Cette fiche a donc été réalisée a posteriori à partir des feuilles de paper board de l'atelier.



Avant de terminer, nous avons pris le temps de rassurer encore une fois les parents. L'interaction « parfaite » n'existe pas, l'interaction idéale s'inscrit dans le plaisir et le naturel.

Missions et distribution des fiches récapitulatives

Pour finir, une fiche « mission pour l'été » leur a été distribuée. Les parents devaient réfléchir et noter des situations quotidiennes à renforcer pendant l'été. Sur la fiche figurait également un espace pour faire le point sur ces missions au milieu de l'été. Nous les

GRANDIR mot
mot à

FICHE DE SUIVI POUR L'ETE

3 choses à retenir de « Grandir mot à mot » :

- parlez le plus possible à votre enfant et encouragez-le à s'exprimer
- suivez ses intérêts
- évitez l'exposition de votre enfant aux écrans

Je me fixe des missions pour le mois de juillet :

✓

✓

✓

Fin juillet, je relis mon carnet de bord, j'évalue mes missions du mois et les ajuste pour le mois d'août :

✓ |

✓

✓

Bon été à vous, profitez en bien avec vos enfants !

avons encouragés à prendre un moment à la fin du mois de juillet pour évaluer les missions et éventuellement les modifier pour le mois d'août.

Evaluation de l'atelier

Cet atelier a été riche en échanges. Les parents ont pu réfléchir et mettre des mots sur ce qu'ils mettaient en place à la maison pour le langage de leur enfant. Ce temps a permis de donner des idées aux autres parents sur ce qu'ils pourraient envisager avec leur propre enfant. En ce qui concerne les missions, nous nous sommes rendu compte que lorsqu'ils se fixaient des objectifs trop généraux comme « parler davantage à mon enfant », les parents n'arrivaient pas vraiment à évaluer la réalisation de leur mission d'un atelier à l'autre. En revanche, lorsqu'il s'agissait de missions plus concrètes, comme « éteindre la télé pendant les repas » les parents réussissaient davantage à les mettre en œuvre et à mesurer leurs effets.

Atelier 5 : 18 septembre 2014

Intervenants : Adèle Gravellier et Laura Jeannin

Participants /11 : 7 parents. Les parents des enfants F1 et F2 sont absents.

Ce dernier atelier avait pour objectif de faire un retour sur leurs missions de l'été et de récapituler les notions essentielles concernant le développement du langage et les attitudes favorables à cette acquisition.

Dans un premier temps, nous avons eu des échanges avec les parents sur l'évolution de leurs enfants pendant l'été.

Ensuite, nous leur avons distribué la fiche récapitulative du 4^{ème} atelier que nous avons regardée ensemble.

Atelier n°4 – 1^{er} juillet 2014

Les occasions d'échanger avec son enfant sont nombreuses :

Moments quotidiens

Les repas, le coucher, le bain, le change, l'habillage, la toilette, les tâches quotidiennes, les câlins, les punitions...

Loisirs et activités

Les sorties, les jeux : légos, cubes, pâte à modeler, voitures, poupées... les soins aux animaux, le jardinage, la lecture, les chansons...

Idées pour privilégier le langage dans ces moments quotidiens :

LES LIVRES

Être dans le plaisir :

- Proposer des livres différents : albums, imagiers, livres à toucher.
- Mettre l'intonation, faire des mimiques et des bruitages.



Rendre l'enfant acteur :

- Laisser l'enfant choisir le livre.
- Interroger l'enfant sur le titre, les personnages, leurs actions...
- Raconter la mauvaise histoire, rajouter des éléments à l'histoire, donner des mots inattendus, sauter des pages et regarder si l'enfant réagit.
- Attendre que l'enfant raconte ou le laisser raconter l'histoire.

Enrichir son vocabulaire :

- Demander à l'enfant de montrer une image ou de donner le nom d'un objet.
- Discuter du titre, des personnages et de leurs actions.
- Décrire les images.
- Expliquer les mots nouveaux.

LES REPAS

Être dans le plaisir :

- Manger avec lui pour partager ce moment.
- Lui donner le choix entre certains aliments.
- Le féliciter.



Rendre l'enfant acteur :

- Mettre les objets à sa hauteur pour qu'il puisse les attraper.
- Lui demander d'aller chercher les couverts.
- Susciter des demandes (ne pas lui donner sa cuillère par exemple).
- Lui demander de participer à la préparation d'aider à ranger.

Enrichir son vocabulaire :

- Nommer les aliments, les textures, les sensations, les goûts, les ustensiles...
- Nommer les parties du corps pendant la toilette après le repas
- Utiliser les termes « propre »/ « sale »...
- Faire utiliser le mot « encore »

LA MUSIQUE

Être dans le plaisir :

- Chanter, danser, taper dans les mains.
- Choisir des musiques adaptées à l'âge de l'enfant (rythme et volume doux).
- Jouer avec la voix.



Rendre l'enfant acteur :

- Attendre qu'il demande « encore » pour recommencer.

Enrichir son vocabulaire :

- Le volume : c'est fort/ce n'est pas fort.
- Travailler l'écoute, faire la différence entre le bruit et le silence.
- Parler du titre de la chanson, des paroles, des instruments.
- Faire taper le rythme.
- Comptines : faire des gestes pour illustrer, montrer des parties du corps

LES CÂLINS

Rendre ce moment privilégié :

- Montrer qu'on apprécie.
- Se montrer attentif : consoler, répondre à des pleurs.
- Expressivité, intonation douce.



Enrichir les capacités de communication de l'enfant :

- Tours de rôle : je te fais un bisou, tu me fais un bisou.
- Montrer qu'on attend un bisou, un câlin.
- Mots doux, exprimer les émotions, les sentiments.
- Aborder le vocabulaire des parties du corps, du visage.
- Nommer les personnes à qui l'on fait un bisou : « toi » « moi » « maman »...
- Utiliser le mot « merci »

LES PUNITIONS

Enrichir les capacités de socialisation de l'enfant :

- Fixer des « règles », « des interdits ».
- Faire comprendre à l'enfant que ses actions peuvent avoir des conséquences positives ou négatives.
- Montrer qu'on peut être content ou pas content.
- Utiliser l'expression et l'intonation pour bien marquer la différence avec votre état habituel.



Enrichir le vocabulaire :

- Expliquer la bêtise, les émotions, la punition
- Utiliser la notion de causalité : pourquoi / parce que
- Utiliser le « non » pour marquer l'interdit, l'immédiateté
- L'avertissement
- La réparation, les mots et actions d'excuse. Demander pardon.

Le « rappel théorique » a concerné le contenu de l'ensemble des ateliers. En effet, il nous semblait important de résumer et de rappeler les grandes notions à retenir plutôt que d'introduire de nouveaux éléments sur ce dernier atelier.

Nous avons terminé cette réunion par un temps d'échanges nous permettant de répondre aux dernières questions des parents, de les remercier pour leur implication dans notre projet et de fixer avec eux les rendez-vous pour les post-tests.

Nous avons souhaité faire des ateliers rapprochés dans le temps (quatre en un mois et demi) pour permettre un meilleur investissement des familles. Le dernier atelier en septembre nous a permis de faire un retour sur le projet et de répondre aux dernières questions des parents.

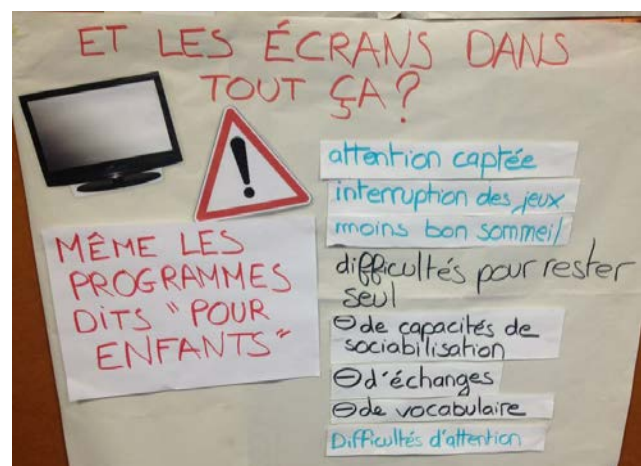
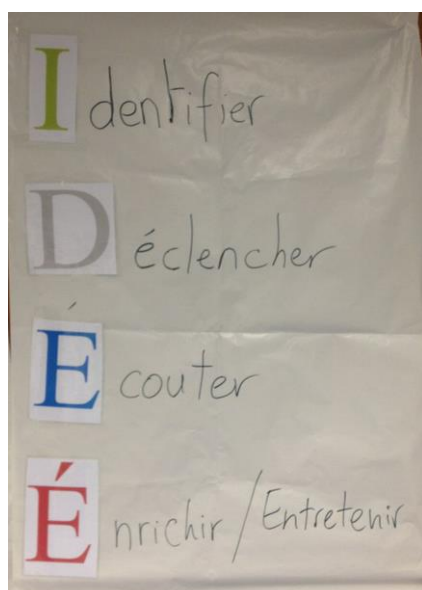
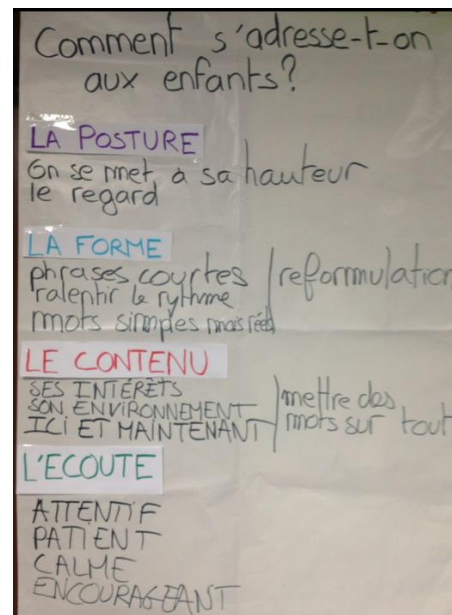
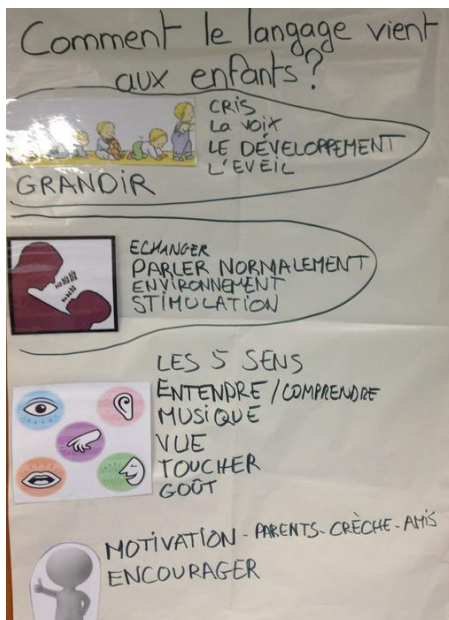
2. Formation pour les professionnels

Atelier 1 : 11 Juin 2014

Intervenants : Adèle Gravellier et Emmanuelle Deschamps

Participants : 9

Ce premier atelier reprenait des notions abordées avec les parents de façon plus rapide et adaptée aux connaissances des professionnels. Nous avons posé sous forme de brainstorming les questions : « Comment le langage vient aux enfants ? » et « Quelles attitudes favorisent l'acquisition du langage ? ». Nous avons aussi, dès ce premier atelier, détaillé la question des écrans qui a suscité un réel intérêt de la part des professionnels. Enfin, nous avons introduit l'acronyme IDEE (Identifier, Déclencher, Ecouter, Enrichir) que nous avons créé pour qu'il serve de repère dans l'analyse de la pratique des professionnels. A la fin de l'atelier les professionnels avaient de nombreuses questions notamment au sujet de la dyslexie et du bégaiement, auxquelles nous avons apporté des réponses.



Demi-journée de présence : juillet 2014

Intervenant : Laura Jeannin

Lors de cette demi-journée de présence à la crèche, nous avons pu échanger avec les professionnels des différents groupes sur leurs questions suite au premier atelier de formation. La présence à la crèche dans des moments du quotidien a permis de faire émerger des questions de la part des professionnels sur des situations concrètes auxquelles nous avons assisté.

2ème atelier : 1er octobre 2014

Intervenants : Adèle Gravellier et Laura Jeannin

Participants : 7

Lors de ce deuxième et dernier atelier pour les professionnels, nous avons repris l'acronyme « IDEE » en le proposant aux professionnels comme outil pour analyser des situations concrètes. Nous avons donc pris des exemples de situations d'interaction vécues à la crèche que nous avons analysées selon les différentes lettres de l'acronyme.

Un deuxième temps était consacré au rôle des crèches dans la lutte contre les inégalités, sur le versant langage. Nous avons d'abord projeté des vidéos issues du programme Parler Bambin sur le site <http://infos.editions-cigale.com/videos-parler-bambin> avec un témoignage d'une professionnelle de la petite enfance et des exemples d'« ateliers langage » avec des jeunes enfants en crèche. Le support de la vidéo a permis de nombreux échanges entre les professionnelles présentes. Pour conclure cet atelier, nous leur avons proposé de poursuivre cette réflexion sur la place donnée au développement du langage dans le cadre du projet éducatif de la crèche.

Livret récapitulatif distribué aux professionnels à la fin des ateliers :



LIVRET RECAPITULATIF DES ATELIERS DE FORMATION POUR LES PROFESSIONNELS DE LA PETITE ENFANCE

COMMENT LE LANGAGE VIENT AUX ENFANTS ?

Pour entrer dans le langage, l'enfant a besoin de :

GRANDIR, se développer physiquement et neurologiquement :

- il va d'abord crier, regarder, sourire, faire des vocalises, babiller (bababa/ vori), puis il dira des mots et enfin des phrases.
- Il lui faudra du temps pour réussir à bien prononcer les mots : l'important est qu'il communique !



ECHANGER :

- Échangez le plus souvent possible avec l'enfant avec des mots, des gestes, des sons.
- Rendez-le acteur de l'échange en l'impliquant dans les routines quotidiennes.



Les écrans réduisent les temps d'échange avec les enfants : ils ont besoin de regards, de paroles, d'intonation et de gestes adaptés à eux et à l'échange pour apprendre.

DÉCOUVRIR AVEC SES 5 SENS :

- L'enfant doit entendre plusieurs fois un mot avant de le comprendre et de pouvoir le produire.
- L'enfant retiendra mieux un mot s'il peut l'associer à quelque chose qu'il a vu, entendu, senti, goûté, touché.



ÊTRE ENCOURAGÉ :



- Valorisez les enfants, encouragez-les. Donnez-leur envie de se lancer dans la riche expérience du langage ! Centrez-vous sur leurs centres d'intérêts.
- Soyez attentif pour repérer les premiers mots, les reprendre et les enrichir.

COMMENT S'ADRESSE-T-ON AUX ENFANTS ?

- **La posture** : mettez-vous à la hauteur de l'enfant



- **La forme** : Utilisez l'intonation, le regard. Faites des phrases courtes, utilisez de vrais mots en les adaptant au niveau de l'enfant, accompagnez votre parole de gestes

- **L'écoute** : Laissez le temps à l'enfant d'élaborer une réponse ou de commencer les échanges. N'anticipez pas ses élans de demandes verbales, même si ceux-ci sont laborieux au début.



DE QUOI FAUT-IL PARLER AVEC LES ENFANTS ?

- **Mettez des mots sur tout** : les situations, les actions, les émotions, les objets et les personnes.
- **Soyez dans l'ici et le maintenant**. Par exemple, au moment du repas, il est temps de parler de ce qu'il y a dans l'assiette.

QUE FAIRE SI ?

- **Vous n'avez pas compris** : Ne faites pas semblant d'avoir compris : proposez des solutions, posez des questions.
- **L'enfant ne prononce pas bien un mot** : Ne le faites pas répéter car cela coupe la communication, mais redites le mot à sa place pour qu'il entende le bon modèle et poursuivez l'échange.



En tant que professionnels de la petite enfance, comment favoriser le développement du langage des enfants ?

Chaque activité avec l'enfant est un moment à investir pour être en interaction avec lui et le stimuler dans son développement langagier :

- **Les routines** : repas, changes, ...

- **Les activités** : jeux, musique, comptines, sorties, livre...

- A la crèche, des **ateliers langage** peuvent être proposés aux enfants en difficultés. Par exemple, deux fois par semaine, un adulte pour deux enfants pendant 20 minutes.

A chaque situation d'interaction son idée :

Identifier pour s'adapter, observer les besoins de l'enfant

Déclencher, provoquer l'interaction si besoin

Ecouter l'enfant et lui laisser la place

Enrichir la production de l'enfant, rajouter de l'information

Annexe IV : Fiches évaluatives des ateliers

1. Fiche évaluative pour les parents

FICHE EVALUATIVE de Grandir Mot à Mot	
<p>Répondez aux questions suivantes en entourant le chiffre correspondant :</p> <p>1 : non pas du tout 2 : non pas tout à fait 3 : je ne sais pas 4 : plutôt oui 5 : absolument</p> <p>1- Le nombre et la durée des ateliers de grandir mot à mot vous ont-ils semblé adaptés? 1 2 3 4 5 Remarques : (Que changeriez-vous ou non? Pourquoi?)</p> <p>2- Les informations apportées au cours de ces ateliers vous ont-elles semblé utiles et intéressantes pour votre vie de tous les jours: 1 2 3 4 5 Remarques : (Quelles informations vous ont particulièrement intéressé? Quelles informations vous semblent inutiles?)</p> <p>3- Avez-vous le sentiment de plus parler à votre enfant depuis que vous participez à ce programme? 1 2 3 4 5 Remarques :</p> <p>4- Avez-vous le sentiment de mieux communiquer avec votre enfant depuis que vous participez à ce programme? 1 2 3 4 5 Remarques : (Qu'est-ce qui a changé?)</p> <p>5- Le programme vous a-t-il conforté sur votre façon de communiquer avec votre enfant? 1 2 3 4 5 Remarques : (Exemples)</p> <p>6- Les informations que vous avez reçues pendant le programme vous ont-elles intéressé? 1 2 3 4 5 Remarques : (Si oui lesquelles?)</p>	<p>7- Avez-vous réussi à vous fixer des missions et à tenter de les mettre en œuvres? 1 2 3 4 5 Remarques :</p> <p>8- Le principe des missions vous paraît-il efficace pour mettre en pratique la théorie des ateliers : 1 2 3 4 5 Remarques :</p> <p>9- Est-ce que les ateliers ont répondu à vos attentes et à vos questions 1 2 3 4 5 Remarques :</p> <p>10- Pensez-vous qu'il serait intéressant de proposer des programmes de ce type dans toutes les crèches? 1 2 3 4 5 Remarques :</p> <p>11- Conseilleriez-vous à un(e) ami(e) de participer à ce type de programme? 1 2 3 4 5 Remarques :</p> <p>12 Avez-vous des propositions pour améliorer ce programme?</p>

2. Fiche évaluative pour les professionnels

FICHE EVALUATIVE de Grandir Mot à Mot Pour les professionnels	
<p>Répondez aux questions suivantes en entourant le chiffre correspondant :</p> <p>1 : non pas du tout 2 : non pas tout à fait 3 : je ne sais pas 4 : plutôt oui 5 : absolument</p> <p>1- Le nombre et la durée des formations vous ont-ils semblé adaptés? 1 2 3 4 5 Remarques : (Que changeriez-vous ou non? Pourquoi?)</p> <p>2- Les informations apportées au cours de ces formations vous ont-elles semblé utiles et intéressantes : 1 2 3 4 5 Remarques : (Quelles informations vous ont particulièrement intéressé? Quelles informations vous semblent inutiles?)</p> <p>3- Pensez-vous réutiliser certains éléments vus en formation dans votre travail auprès des enfants : 1 2 3 4 5 Remarques :</p> <p>4- Est-ce que les ateliers ont répondu à vos attentes et à vos questions 1 2 3 4 5 Remarques :</p> <p>5- Pensez-vous qu'il serait intéressant de proposer des programmes de ce type dans d'autres crèches? 1 2 3 4 5 Remarques :</p> <p>Avez-vous des propositions pour améliorer ce programme?</p>	

3. Evaluation du programme par les parents.

Le numéro (1, 2, 3, 4 ou 5) mis en évidence après chaque question, correspond à la moyenne des réponses données par l'ensemble des parents.

Répondez aux questions suivantes en entourant le chiffre correspondant :

- 1 : non pas du tout
- 2 : non pas tout à fait
- 3 : je ne sais pas
- 4 : plutôt oui
- 5 : absolument

1- Le nombre et la durée des ateliers de Grandir Mot à Mot vous ont-t-ils semblé adaptés? 1 2 3 **4** 5
Remarques : (Que changeriez-vous ou non? Pourquoi?)

« La durée... pour allonger certains ateliers. »

2- Les informations apportées au cours de ces ateliers vous ont-elles semblé utiles et intéressantes pour votre vie de tous les jours: 1 2 3 4 **5**
Remarques : (Quelles informations vous ont particulièrement intéressé? Quelles informations vous semblent inutiles?)

« L'influence de la télé sur le langage. »

« Aucune information n'est inutile. Il y a eu des répétitions, mais c'est pédagogique. »

« Les différentes recommandations et différents conseils sont intéressants (0 écran, ...) »

« Les échanges nous ont permis d'être rassurés par rapport à certains doutes. »

« Les informations sur le développement du langage, sur le niveau corporel. »

3- Avez-vous le sentiment de plus parler à votre enfant depuis que vous participez à ce programme?
1 2 3 **4** 5
Remarques :

« Nous lui avons toujours beaucoup parlé. »

4- Avez-vous le sentiment de mieux communiquer avec votre enfant depuis que vous participez à ce programme? 1 2 3 **4** 5
Remarques : (Qu'est-ce qui a changé?)

« Je mets des mots sur mes actions, sur les choses... »

« Je suis plus disponible, plus patiente et je m'adapte aussi. »

« J'explique plus les choses à mon enfant, utilise les bons mots pour élargir son vocabulaire. »

« On apporte une attention particulière à nos échanges. »

« Je la fais prendre systématiquement part à tout type de conversation, échanges ensemble et avec notre entourage. »

5- Le programme vous a-t-il conforté sur votre façon de communiquer avec votre enfant? 1 2 3 **4,5**
Remarques : (*Exemples*)

« Grâce au programme mon interaction, mes sollicitations avec mon enfant sont plus naturelles. »
« Se mettre à sa portée, adapter son vocabulaire, tout expliquer... »

6- Les informations que vous avez reçues pendant le programme vous ont elles inquiété? 1 **2** 3 4 5
Remarques : (*Si oui lesquelles?*)

7- Avez-vous réussi à vous fixer des missions et à tenter de les mettre en œuvres? 1 2 **3** 4 5
Remarques :

« 0 écran, mettre des mots sur tout, le laisser participer. »
« Mission par rapport à la télé (on lui met la musique à la radio et il aime tout autant). »

8- Le principe des missions vous paraît-il efficace pour mettre en pratique la théorie des ateliers :
1 2 3 **4** 5
Remarques :

« Cela permet de mettre en pratique les conseils abordés en atelier. »

9- Est-ce que les ateliers ont répondu à vos attentes et à vos questions 1 2 3 4 **5**
Remarques :

« Pas d'attente particulière mais les échanges avec les pros et les autres parents étaient très intéressants. »
« Pour un premier enfant c'est rassurant. »
« Ils nous ont confortés dans nos échanges et notre approche de la communication avec lui. »

10- Pensez-vous qu'il serait intéressant de proposer des programmes de ce type dans toutes les crèches? 1 2 3 4 **5**
Remarques :

« Oui parce que nous avons toujours des questions qui nous travaillent. »

11- Conseilleriez-vous à un(e) ami(e) de participer à ce type de programme? 1 2 3 4 **5**
Remarques :

12 Avez-vous des propositions pour améliorer ce programme?

« Pas de proposition mais nos remerciements pour votre travail ! »
« Effectuer un suivi dans le temps (post-crèche). »

4. Evaluation du programme par les professionnels.

Le numéro (1, 2, 3, 4 ou 5) mis en évidence après chaque question, correspond à la moyenne des réponses données par l'ensemble des professionnels.

Répondez aux questions suivantes en entourant le chiffre correspondant :

- 1** : non pas du tout
- 2** : non pas tout à fait
- 3** : je ne sais pas
- 4** : plutôt oui
- 5** : absolument

1- Le nombre et la durée des formations vous ont-t-ils semblé adaptés? 1 2 3 4 **5**

Remarques : (*Que changeriez-vous ou non? Pourquoi?*)

2- Les informations apportées au cours de ces formations vous ont-elles semblé utiles et intéressantes : 1 2 3 4 **5**

Remarques : (*Quelles informations vous ont particulièrement intéressé? Quelles informations vous semblent inutiles?*)

« IDÉE, ateliers « langage », l'enfant dans son individualité. »

3- Pensez-vous réutiliser certains éléments vus en formation dans votre travail auprès des enfants : 1 2 3 4 **5**

Remarques :

« L'atelier langage, déclencher le langage. »

« Surtout le travail de réflexion en amont. »

4- Est-ce que les ateliers ont répondu à vos attentes et à vos questions 1 2 3 4 **5**

Remarques :

« En tant que professionnelle et en tant que maman »

« Il nous manque les comparatifs et résultats, j'ai hâte. »

5- Pensez-vous qu'il serait intéressant de proposer des programmes de ce type dans d'autres crèches? 1 2 3 4 **5**

Remarques :

6- Avez-vous des propositions pour améliorer ce programme?

« Que les orthophonistes viennent plus sur le terrain pour observer et nous guider à l'instant T. »

« Merci »

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figures

Figure 1 : Classification de la prévention selon Gordon (1983).....	20
Figure 2 : Schématisation des effets du programme attendus en post-test.....	28
Figure 3 : Déroulé de l'étude pour le groupe expérimental et le groupe contrôle.	33
Figure 4 : Evolution du nombre de mots dits entre le pré-test et le post-test par les enfants des deux groupes.	40
Figure 5 : Evolution du score en centiles à l'IFDC, des enfants du groupe expérimental, entre le pré-test et le post-test.....	40
Figure 6 : Evolution du score en centiles à l'IFDC, des enfants du groupe expérimental, entre le pré-test et le post-test.....	41
Figure 7 : Evolution de la moyenne de chaque groupe à l'indice de réactivité/réponse de l'échelle de Girolametto.	43
Figure 8 : Evolution de la moyenne de chaque groupe à l'indice d'affirmation de l'échelle de Girolametto	43

Tableaux

Tableau 1: Les types d'accompagnement familial (Bo, publication en cours)	24
Tableau 2 : Récapitulatif des cinq « ateliers langage » adressés aux parents.....	36
Tableau 3 : Récapitulatif des trois interventions avec les professionnels.	36
Tableau 4 : Caractéristiques individuelles des enfants du groupe expérimental.....	41
Tableau 5 : Caractéristiques individuelles des enfants du groupe contrôle.	42

Annexes

Annexe I : Supports de présentation de l'action Grandir Mot à Mot	66
Annexe II : Outils d'évaluation.....	72
Annexe III : Description des ateliers Grandir Mot à Mot	77
Annexe IV : Fiches évaluatives des ateliers	90

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES.....	2
1 Université Claude Bernard Lyon 1.....	2
1.1 Secteur Santé :.....	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :.....	2
2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE.....	5
PARTIE THEORIQUE.....	11
I Le développement du langage et de la communication	12
1 Les notions de communication et de langage	12
1.1 Définitions.....	12
1.2 La compétence langagière : Modèle théorique de Bloom & Lahey (1978)	12
2 L'acquisition du langage	12
2.1 Le développement du langage selon la théorie socio-interactionniste.....	12
2.2 Les précurseurs non verbaux et les habiletés pragmatiques	13
2.3 Le développement lexical	13
3 L'interaction : une condition indispensable au développement langagier	14
3.1 La notion d'interaction.....	14
3.2 Le rôle de l'adulte dans le développement du langage de l'enfant	14
3.3 L'évolution environnementale de l'enfant : l'effet des écrans.	15
II Le langage, un enjeu de société	15
1 Langage et précarité.....	15
1.1 Définition du milieu vulnérable.....	15
1.2 Facteurs de risque, facteurs de protection	16
2 Les difficultés langagières, un problème croissant	16
2.1 Les répercussions des difficultés de langage oral.....	16
2.2 Les difficultés de langage : un problème croissant pour l'éducation nationale	17
3 Réduire les inégalités face aux apprentissages, un enjeu national et territorial : exemple de la Ville de Lyon	17
3.1 Des inégalités alarmantes	17
3.2 Enjeux politiques	18
4 Les crèches : un lieu privilégié pour limiter les inégalités	18
4.1 Spécificité des accueils collectifs des enfants de moins de 6 ans	18

4.2	Missions des Etablissements d'Accueil de Jeunes Enfants (EAJE)	19
4.3	Le rôle des crèches dans la lutte contre les inégalités.....	19
III	Intervention d'orthophonie préventive.....	20
1	Prévention en orthophonie	20
1.1	Généralités	20
1.2	Prévention précoce.....	21
2	Intervention indirecte en orthophonie	21
2.1	Programmes d'intervention indirecte	21
2.2	Intérêts.....	21
2.3	Des programmes qui ont fait leurs preuves.....	22
3	Implication des partenaires privilégiés de la communication	22
3.1	Formation des professionnels de la petite enfance	22
3.2	Accompagnement parental et empowerment.....	23
4	Spécificité de l'accompagnement en milieu vulnérable.....	25
	PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	26
I	Problématique.....	27
II	Hypothèses.....	27
1	Hypothèse générale	27
2	Hypothèses opérationnelles	27
	PARTIE EXPERIMENTATION	29
I	Population.....	30
1	Recrutement de la population	30
1.1	Groupe expérimental.....	30
1.2	Groupe contrôle	30
2	Sélection de la population : critères d'inclusion et d'exclusion.....	30
3	Echantillon recruté	31
II	Matériel.....	31
1	Evaluation des capacités langagières et communicationnelles.....	31
1.1	Evaluation du lexique.....	31
1.2	Evaluation des habiletés pragmatiques	32
2	Evaluation de la mise en place d'activités de lecture par les parents.....	32
III	Procédure	32
1	Protocole	32
1.1	Pré-test.....	33

1.2	Intervention.....	33
1.3	Post-test.....	34
2	Présentation de Grandir Mot à Mot.....	34
2.1	Objectifs de l'intervention	34
2.2	Trame commune des ateliers de formation.....	34
3	Déroulement des formations.....	35
3.1	Formations pour les parents	35
3.2	Formations pour les professionnels	36
	PRESENTATION DES RESULTATS	38
I	Evolution du stock lexical	39
1	Analyse quantitative.....	39
2	Analyse qualitative	39
II	Evolution des habiletés pragmatiques.....	42
1	Indice de Réactivité/Réponse.	42
2	Indice d'affirmation.....	43
III	Evaluation de la mise en place d'activités de lecture par les parents	44
	DISCUSSION DES RESULTATS	45
I	Analyse des résultats.....	46
1	Rappel du cadre théorique et des objectifs de travail	46
2	Evolution des capacités langagières et communicationnelles des enfants.....	46
2.1	Evolution du stock lexical des enfants	46
2.2	Evolution des habiletés pragmatiques des enfants.....	47
3	Evaluation de la mise en place d'activités de lecture par les parents.....	48
II	Biais et limites de l'étude	48
1	Population.....	48
2	Choix des outils d'évaluation.....	50
2.1	Evaluation des capacités langagières et communicationnelles des enfants.....	50
2.2	Evaluation de la mise en place d'activités de lecture par les parents	52
3	Ateliers de formation	53
III	Apports de l'étude et perspectives.....	54
1	Intérêts de l'étude pour les participants	54
2	Intérêts pour l'orthophonie et la prévention	55
2.1	Une réponse à une problématique de santé publique	55
2.2	Un outil pour l'orthophonie	55

3	Suite de l'étude et perspectives.....	56
	CONCLUSION.....	58
	REFERENCES	60
	ANNEXES	65
	Annexe I : Supports de présentation de l'action Grandir Mot à Mot.....	66
1.	Calendrier de l'étude.....	66
2.	Diaporama de présentation du projet aux professionnels de la crèche	67
3.	Affiche de présentation du programme	69
4.	Prospectus à destination des parents de la crèche.....	70
5.	Compte-rendu de la réunion de présentation pour les parents.....	71
	Annexe II : Outils d'évaluation	72
1.	IFDC 16-30 mois, partie Vocabulaire.....	72
2.	Echelle d'évaluation des habiletés de conversation sociale (Girolametto, 1997)	75
	Annexe III : Description des ateliers Grandir Mot à Mot	77
1.	Ateliers pour les parents.....	77
	Résumé de l'atelier précédent et retour sur les missions.....	81
2.	Formation pour les professionnels.....	87
	Annexe IV : Fiches évaluatives des ateliers	90
1.	Fiche évaluative pour les parents	90
2.	Fiche évaluative pour les professionnels.....	90
3.	Evaluation du programme par les parents.	91
4.	Evaluation du programme par les professionnels.....	93
	TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	94
	TABLE DES MATIERES	95

Adèle GRAVELLIER
Laura JEANNIN

ACTION PILOTE DE PREVENTION PRECOCE DES TROUBLES DU LANGAGE EN MILIEU VULNERABLE

Pages 97
Mémoire d'orthophonie – UCBL- ISTR – Lyon 2015

RESUME

Le langage se construit dans l'interaction du jeune enfant avec les adultes qui l'entourent. Les retards de langage ont d'importantes conséquences sur la construction de la personnalité et les performances scolaires des enfants. Dans les quartiers défavorisés, les enfants présentant un retard de langage à leur entrée à l'école sont surreprésentés. En tant que spécialistes de la communication, les orthophonistes sont concernés par ces inégalités. Nous souhaitons montrer, en partenariat avec la direction de l'Enfance de la Ville de Lyon, que des actions de prévention précoces des troubles du langage menées par des orthophonistes, en milieu vulnérable, pouvaient réduire ces inégalités. Notre programme, intitulé "Grandir Mot à Mot", a pris la forme d'« ateliers langage » où parents et professionnels de la petite enfance pouvaient découvrir et expérimenter des pratiques favorisant l'entrée dans le langage des enfants. Ces ateliers visaient à guider les participants tout en tenant compte de leurs valeurs et de leur culture. L'étude s'est déroulée sur une période de sept mois. Nous avons évalué le langage (lexique, habiletés pragmatiques) de sept enfants âgés de 8 à 21 mois, en pré et post-test. Nous souhaitons mettre en évidence les bénéfices du programme pour les enfants du groupe expérimental en comparant leurs résultats avec ceux d'un groupe contrôle apparié. Au vu de la taille réduite de notre échantillon et des fortes variabilités interindividuelles, nous n'avons pas obtenu de résultats significatifs. Néanmoins, nous avons observé une augmentation plus importante du stock lexical des enfants du groupe expérimental. Par ailleurs, la forte adhésion des participants à notre action a mis en avant un besoin réel d'actions de ce type. Il serait donc intéressant de réunir des moyens pour mener cette étude avec un échantillon plus important et des outils d'évaluation plus sensibles.

MOTS-CLES

Prévention – Trouble du langage – Intervention précoce – Intervention indirecte – Milieu vulnérable – Etablissement d'Accueil de Jeunes Enfants.

MEMBRES DU JURY

FERROUILLET Maud
GAUDIN Sylvie
KERN Sophie

DIRECTEURS DE MEMOIRE

Béatrice BELLEMIN et Emmanuelle DESCHAMPS

DATE DE SOUTENANCE

25 Juin 2015
