



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Faculté de médecine
École d'orthophonie

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du certificat de capacité d'orthophonie

**« Lire l'école : un livre pour entrer à la
maternelle »**

Mise en place et évaluation d'une action de prévention
des troubles du langage auprès d'enfants de petite
section

Année universitaire 2009/2010

CHAZERAND Alice et WESSBECHER Elsa

Présidente de jury : Mme THUILLIER Stéphanie
Directrice de mémoire : Mme DUSSOURD-DEPARIS Magali
Rapporteur : Mme LEDOUX-LE NY Florence

REMERCIEMENTS

Introduction

PARTIE I

Assises théoriques

1. Santé, prévention : quelques définitions

2. L'acquisition du langage : cadre théorique

2.1. Behaviorisme versus maturationnisme

2.2. L'approche interactionniste

3. L'influence du livre

3.1. Sur le développement du langage oral

3.2. Sur l'entrée dans le langage écrit

3.3. Sur le développement global de l'enfant

4. Des livres pour prévenir l'illettrisme

4.1. Qu'est-ce que l'illettrisme ?

4.2. Vaincre la spirale de l'illettrisme

5. Problématique et hypothèses

PARTIE II

L'opération « Lire l'école »

1. Méthodologie

1.1. Présentation de l'action « Lire l'école : un livre pour entrer à la maternelle »

1.2. Constitution du groupe expérimental et du groupe témoin

1.3. Dispositif d'évaluation

2. Résultats

2.1. ECLA

2.2. Grille d'observation

2.3. Questionnaire

3. Discussion

3.1. Résultats quantitatifs

3.2. Analyse des données qualitatives

3.3. Quelques réflexions sur l'action que nous avons menée

Conclusion

Table des matières

Bibliographie

Annexes

INTRODUCTION

L'opération « Un bébé, un livre », le livret « Objectif : langage », le site internet « info-langage.org »... : depuis de nombreuses années, les orthophonistes font preuve de créativité pour informer parents et professionnels de la petite enfance quant au développement du langage de l'enfant. Au fil des années, de multiples idées d'actions ont émergé, mais elles n'ont pas toutes eu l'opportunité d'être testées. L'une d'elles, proposée par la Fédération Nationale des Orthophonistes lors d'un colloque en 2005, a particulièrement retenu notre attention : offrir un livre à chaque enfant entrant à l'école maternelle. Nous avons décidé de faire d'une telle action l'objet de notre mémoire.

Bien sûr, il ne s'agissait pas simplement d'offrir un livre, mais de réaliser une véritable opération de prévention des troubles du langage. Cette dernière sensibiliserait les parents à l'importance de partager avec leur enfant des moments autour des albums. Ainsi est née « Lire l'école : un livre pour entrer à la maternelle ». Une fois cette action mise en place, nous souhaitons en évaluer l'impact d'une part sur le développement du langage de l'enfant, d'autre part sur son appétence à entrer dans le monde de l'écrit.

Les assises théoriques ayant servi de base à notre travail sont de divers ordres : nous définirons le concept de prévention puis nous nous intéresserons à l'acquisition du langage chez l'enfant ; nous verrons comment les interactions autour des livres participent au développement langagier ; enfin nous situerons notre action dans le contexte plus global de la lutte contre l'illettrisme. Nous pourrions alors présenter le dispositif que nous avons mis en place afin de réaliser notre opération de prévention ainsi que les outils retenus pour en évaluer la portée. Il conviendra ensuite d'exposer les principaux résultats obtenus et de les discuter.

PARTIE I

ASSISES THEORIQUES

1. Santé, prévention : quelques définitions

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), la santé « *ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* » mais « *est un état de complet bien-être physique, mental et social*¹ ». Il en découle que la santé n'est pas une question purement médicale mais qu'elle requiert l'intervention de tous (travailleurs sociaux, éducateurs, auxiliaires médicaux... et donc orthophonistes), notamment en matière de prévention.

Qu'entend-on par prévention ? D'après le dictionnaire Larousse, ce mot vient du latin *praeventio*, « action de devancer ». Elle consiste en un « *ensemble de mesures prises pour prévenir un danger, un risque, un mal, pour l'empêcher de survenir* ». L'OMS, depuis 1948, découpe cette notion en trois stades successifs, classification qui a été adoptée par les orthophonistes :

- la prévention primaire regroupe tous les actes destinés à « *diminuer l'incidence d'une maladie dans une population et donc à réduire les risques d'apparition de nouveaux cas* » ; en orthophonie, il s'agit essentiellement de formation et d'information ;
- la prévention secondaire vise à « *diminuer la prévalence d'une maladie dans une population, donc à réduire sa durée d'évolution* » ; en orthophonie, il s'agit de repérage et de dépistage précoces ;
- la prévention tertiaire a pour objectif de « *diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou des récurrences dans une population* » ; en orthophonie, il s'agit de rééducation et de réadaptation².

Penchons-nous plus précisément sur la prévention primaire. Elle « *consiste dans la formation et l'information des professionnels de santé, des professionnels de la petite enfance, des enseignants et des parents sur : le développement du langage et les différentes étapes qui le composent ; les anomalies pouvant survenir au cours de ce développement ; les attitudes pouvant favoriser l'épanouissement du langage*³ ». Notre action « Lire l'école : un livre pour entrer à la maternelle » s'inscrit dans ce cadre : elle vise à sensibiliser les parents à l'intérêt de lire avec leur enfant pour l'aider à développer son langage.

1. Préambule de 1946 à la Constitution de l'OMS, disponible sur le site internet www.who.int/fr.

2. Site internet du Comité permanent de liaison des orthophonistes/logopèdes de l'Union européenne : www.cplol.org.

3. MANJARRES, P. et BARBIER, M. (1998), Actes du III^e colloque de prévention en orthophonie, p. 37.

2. L'acquisition du langage : cadre théorique

2.1. Behaviorisme versus maturationnisme

La première moitié du XX^e siècle voit s'affronter deux grands courants théoriques à propos du développement langagier de l'enfant.

Pour les behavioristes, tel Skinner, l'enfant est une « table rase ». Il ne se développe qu'en fonction des stimulations qu'il reçoit de son environnement. Le langage est comme tous les comportements : il s'élabore en réponse à des stimuli et en présence de renforcements. Cette théorie considère peu les processus intellectuels à l'œuvre dans l'élaboration du langage. En outre, elle nie toute spécificité du langage par rapport aux autres comportements.

Les maturationnistes, comme Gesell, prennent le contre-pied de cette approche. Ils considèrent le développement de l'enfant comme « *l'expression d'un programme interne à l'organisme, d'un dispositif inné d'acquisition peu modifié par l'influence de l'environnement*⁴ ». Les interactions entre l'enfant, son environnement et les autres êtres humains ne sont pas prises en compte.

Ces deux conceptions s'opposent donc, la première excluant toute participation du sujet à son propre développement et ne considérant que les stimulations externes, la seconde considérant le sujet comme dépositaire d'un programme inné et niant toute influence de l'extérieur.

2.2. L'approche interactionniste

C'est dans les années 1970 que s'imposent de nouvelles conceptions quant au développement langagier de l'enfant. Aucune recherche jusqu'ici ne s'était réellement intéressée à l'incidence des interactions de l'enfant avec son entourage sur la construction de son langage. S'appuyant sur des travaux plus anciens (entre autres ceux de Vygotski dans les années 1930), les conceptions sociales du langage mettent en avant la notion d'interaction.

Pour Vygotski, il s'agit de « *comprendre comment l'interaction entre l'enfant et son environnement constitue le moteur de l'acquisition du langage, comment les experts contribuent au développement des compétences du novice, en guidant son activité de manière à lui permettre de réaliser de manière autonome ce qu'il a d'abord pu effectuer avec l'aide de l'adulte*⁵ ». Afin que cette aide soit efficace et qu'il y ait apprentissage, l'adulte doit s'adapter

4. FLORIN, A. (2002), p. 46-47.

5. FLORIN, A. (1999), p. 20.

au niveau de l'enfant en lui proposant des tâches légèrement plus difficiles que celles qu'il est déjà capable d'effectuer seul, c'est-à-dire viser sa zone proximale de développement.

Bruner s'appuie sur les travaux de Vygotski pour préciser l'importance des conduites d'étayage au cours des interactions parents-enfant : au quotidien, le parent adapte son niveau de langage aux productions de son enfant pour lui permettre de progresser.

L'enfant est acteur de la construction de son langage, mais pas de manière isolée : il reste dépendant des apports de son environnement et en particulier des adultes qui l'entourent. Comme l'écrit Diatkine, « *on n'apprend pas à parler et on n'apprend pas non plus à lire et à écrire, on met l'enfant dans des conditions qui sont telles qu'il s'approprie ce langage*⁶ ».

Voyons à présent dans quelle mesure le livre peut contribuer à cette appropriation.

6 . DIATKINE, R. (2004), Actes du colloque du 6 mars 2004, p. 61.

3. L'influence du livre

Nous souhaitons nous intéresser à l'influence du livre sur le développement du langage oral de l'enfant, sur son entrée dans le langage écrit et plus globalement sur la construction de son identité. Mais qu'entend-on exactement par « livre » ? Il s'agit de mettre à la disposition de l'enfant des albums variés et adaptés à son âge : livres mous, cartonnés, tactiles, à tirettes ; illustrés en couleurs, en noir et blanc, à l'aide d'aquarelle, d'encre de Chine, de collages ; imagiers, contes, récits... Il est aussi primordial que l'adulte médiatise le rapport au livre. Par la lecture à haute voix, l'album prend vie, un dialogue à propos du livre est possible (description des images, commentaires, pointages et questionnements...). Sans cette présence bienveillante, le livre reste stérile, il ne révèle pas ses secrets à l'enfant. *« À partir du moment où la typographie apparaît sur une page, pour faire rendre à ces petits livres leur plein usage, l'intervention de l'adulte est absolument nécessaire. Le livre ne se justifie auprès de l'enfant que par la présence de quelqu'un qui sait, qui décrypte pour lui. Alors se crée un triangle : enfant-livre-adulte dont chaque élément possède une égale importance⁷. »*

3.1. Sur le développement du langage oral

L'enfant n'apprend pas à parler seul, et pour un bon développement langagier, il doit être considéré comme un interlocuteur à part entière au sein des échanges familiaux. Il est important également que l'enfant soit l'objet de messages adaptés à son niveau de compréhension : ainsi il pourra s'en saisir comme modèles et les réinvestir ultérieurement. Que ce soit sur le plan phonologique, sémantique, syntaxique, pragmatique..., l'adulte adapte son langage aux capacités de l'enfant. En outre, il apporte des corrections, reformulations et enrichissements des productions de ce dernier : il les étaye par *feed-back*. Ainsi, au fil des échanges, presque inconsciemment, le parent reprend des énoncés : *« – a fille a tombé. – Mais oui, elle est tombée la petite fille, elle est tombée dans une flaque ! »* Le langage de l'enfant s'étoffe, se complexifie, se structure grâce à cette constante adaptation de l'adulte. Ces interactions trouvent leur place tout au long de la journée, chaque acte de la vie quotidienne est l'occasion d'échanger : le bain, le repas, la promenade, les jeux... Les moments partagés autour du livre, outre le plaisir qu'ils apportent à l'enfant comme à l'adulte, vont s'avérer particulièrement favorables aux acquisitions langagières, aussi bien sur le plan du lexique, de

7. LENTIN, L. (1977), p. 155.

la syntaxe que des capacités de récit. Laurence Lentin souligne d'ailleurs « *l'extraordinaire et jusqu'à présent irremplaçable entraînement au langage que représente l'histoire racontée, re-racontée, racontée encore et encore*⁸ ».

3.1.1. Le développement lexico-sémantique

Au fil des lectures, l'enfant rencontre de nouveaux mots. Chaque album, avec l'univers qu'il propose, va lui permettre de se confronter à du vocabulaire jusqu'ici inconnu. Il adopte alors différentes attitudes : il regarde attentivement l'image, il pointe un élément du doigt pour en obtenir la dénomination, il demande « *c'est quoi ça ?* »... L'adulte est sollicité, il va donc à son tour désigner et nommer afin de satisfaire le questionnement de l'enfant. Les allers-retours constants entre le texte oralisé et l'image, les reformulations, les descriptions diverses, les relectures, etc., sont autant d'actions qui vont permettre d'ancrer un nouveau vocabulaire. Celui-ci est d'abord acquis en compréhension, puis sera utilisé dans les productions de l'enfant. Agnès Florin met en évidence « *l'intérêt de la lecture de livres d'images entre parents et enfants pour le développement langagier, et notamment le développement lexical. Les livres proposent aux enfants une diversité de vocabulaire qui ne se retrouve guère dans le langage parlé. [...] ce sont en outre des situations très répétitives qui permettent de comprendre la signification des mots en regardant les images*⁹ ».

Au début de notre étude, les enfants que nous avons rencontrés étaient âgés de deux ans et demi à trois ans et demi. Divers auteurs s'accordent à noter l'importance de cette période en matière lexicale. En effet, on observe à cet âge une explosion lexicale : d'environ 300 mots connus à deux ans, le vocabulaire de l'enfant passe à 1 000 mots à trois ans. Parallèlement, le sens des mots s'affine : c'est l'explosion sémantique. L'enfant utilise moins de sur-extensions (appeler « *chien* » tous les animaux à quatre pattes) et de sous-extensions (considérer comme un « *chien* » uniquement son animal domestique). C'est donc une période clé, pendant laquelle les interactions autour des livres peuvent être particulièrement bénéfiques. Prenons l'exemple d'un livre présentant les différents animaux de la ferme. L'enfant pourra y apprendre de nouveaux noms d'animaux : mouton, bœuf, brebis, agneau, chèvre, veau, poule... Il pourra aussi leur attribuer des caractères spécifiques afin de les différencier : couleur, cornes, poils, plumes, etc. En identifiant les similitudes et les oppositions, il structurera petit à petit son lexique interne.

8. LENTIN, L. (1976), p. 172.

9. FLORIN, A. (1999), p. 66-67.

3.1.2. Le développement syntaxique

Les livres offrent des constructions syntaxiques variées qui ont l'avantage d'être différentes de celles que l'on utilise au quotidien : elles sont plus complexes, plus longues et plus diversifiées. En effet, le langage de tous les jours reste essentiellement fonctionnel : il s'agit de décrire, de donner un ordre, d'expliquer... Il est loin d'épuiser les richesses de la langue. Quant au livre, il propose le langage dans toute sa complexité syntaxique : phrases passives, propositions subordonnées, incises, compléments divers, pronoms, adverbes, adjectifs... On trouve même des albums qui insistent sur une structure particulière de phrase en la reprenant tout au long de l'histoire (par exemple, dans l'album *Où est Spot, mon petit chien ?* de Eric Hill¹⁰, la structure interrogative « Est-il... ? » est redondante). L'adulte, en lisant à haute voix, va fournir ces modèles à l'enfant. C'est parce que le livre est lu et relu que ce dernier peut progressivement se les approprier. Bien sûr, la simple présentation des modèles ne peut suffire, il faut également que l'enfant les fasse siens. « *L'enfant n'apprend pas par contact ou imprégnation, dans un "bain de langage" plus ou moins anarchique : au contraire, l'enfant apprend en captant précisément dans les énoncés des adultes des éléments et des fonctionnements syntaxiques qu'il essaie dans ses propres énoncés, pour en tester les effets et les réutiliser en situation le moment venu, en fonction de ses besoins et de ses désirs de verbalisation*¹¹. »

3.1.3. Le développement des capacités de récit

La lecture à haute voix fait découvrir à l'enfant la langue du récit, celle qui sert à raconter. Marie Bonnafé¹² opère une distinction entre « *langue du récit* » et « *langue factuelle* ». Cette dernière est liée aux actes et s'appuie sur le contexte d'énonciation. Les séquences sont courtes, peu structurées voire incomplètes, sous-tendues par une part importante de communication co-verbale (intonation, prosodie) et non-verbale (mimiques, gestes...). On parle de ce qu'on fait au moment où on le fait, actions et verbalisations se soutiennent mutuellement. Le discours contient donc beaucoup d'implicite, qui est porté par la situation : pas besoin de dire ce que tout le monde sait déjà. Par exemple, avec la phrase

10. HILL, E. (1980)

11. CANUT, E., conférence du 21 mars 2007.

12. BONNAFE, M. (2001), p.42-48.

« *Vite, ça commence* », seul un interlocuteur présent peut comprendre de quoi il s'agit : émission de télévision, concert, théâtre... Au contraire, la langue du récit situe un événement dans le temps et dans l'espace pour un interlocuteur qui n'y a pas assisté. Les séquences sont plus longues, elles doivent être structurées et s'articuler entre elles de façon efficace afin que l'énonciation soit porteuse de la totalité du sens. Il s'agit donc d'un niveau linguistique plus complexe que celui de la langue factuelle. Pour l'enfant, il est particulièrement difficile de prendre en compte le fait que son interlocuteur n'a pas vécu la situation. Prenons l'exemple d'un enfant rentrant de l'école qui dit à sa maman : « *i m'a poussé* ». Il manque des informations pour permettre à sa mère de visualiser la situation : où, qui, quand, pourquoi...

Le livre d'images confronte l'enfant à la langue du récit à deux niveaux. D'une part, l'album en lui-même utilise la langue du récit, il raconte une histoire. D'autre part, l'adulte et l'enfant pratiquent cette même langue lorsque leurs voix se mêlent pour raconter l'histoire. « *Les premières activités de récit se mettent en place dans des situations de jeu libre ou de lecture de livres d'images, sous forme de co-narration entre un adulte et un enfant*¹³. » Ceux-ci construisent ensemble un récit à propos d'un livre connu des deux. L'adulte a dans cette situation un réel rôle d'étayage, permettant progressivement à l'enfant de devenir un narrateur autonome. Le livre est donc un excellent support pour permettre à l'enfant de développer ses capacités de récit et de se familiariser avec la langue de l'écrit. « *Les situations de narration à partir de livres illustrés favorisent l'appropriation d'un langage élaboré, décontextualisé, proche de l'écrit et de plus en plus autonome*¹⁴. »

Notons que pour de nombreux enfants, c'est l'entrée à l'école maternelle qui rend nécessaire l'utilisation de la langue du récit. L'enfant doit s'adapter au discours proposé par la maîtresse, différent du discours parental car beaucoup moins ancré dans l'ici et maintenant. « *Ceux qui ont la chance d'entendre des histoires chez eux – et qui ont donc déjà une certaine expérience des structures de récit – sont les mieux placés pour participer au discours scolaire*¹⁵. » Et surtout, il vit désormais des expériences à l'extérieur du milieu familial : il doit les mettre en paroles, les recontextualiser s'il veut se faire comprendre. À cet égard, offrir aux enfants qui entrent à l'école maternelle un livre qui parle de l'école maternelle peut être bénéfique. Cet album sera un support permettant à l'enfant de rapporter le monde de l'école à l'intérieur de la famille. Ensemble, enfant et parents pourront grâce au livre raconter l'école, « lire l'école ».

13. FLORIN, A. (2002), p. 76.

14. CANUT, E., *op. cit.*

15. FLORIN, A. (1991), p. 131.

3.2. Sur l'entrée dans le langage écrit

Sans aucun doute, la fréquentation des albums jeunesse peut faciliter l'entrée de l'enfant dans le monde de l'écrit. D'une part, de manière indirecte : en participant, comme nous venons de le voir, à la mise en place d'un langage oral de qualité, le livre favorise le développement et la maîtrise du langage écrit. D'autre part, de manière directe : confronté dès son plus jeune âge à l'univers scriptural, l'enfant élabore des représentations de ce qu'est l'écrit.

3.2.1. Un bon langage écrit s'appuie sur un bon langage oral

□

Aujourd'hui les chercheurs s'accordent à définir la lecture comme résultant de deux processus : le décodage (qu'il soit alphabétique ou orthographique) et la compréhension. « Lire, c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit¹⁶. » Or pour comprendre, il est indispensable d'avoir un bon niveau de langage oral. Prenons un exemple proposé par Alain Bentolila¹⁷. Un enfant confronté pour la première fois au mot « oranger » peut, en appliquant les correspondances graphèmes-phonèmes, le déchiffrer et l'oraliser : /orãze/ : il construit l'image phonique du mot. Il peut ainsi la confronter à son lexique interne oral : est-ce que cette image phonique correspond à un mot que je connais ? Si oui, il a accès au sens du mot « oranger ». Si ce mot ne fait pas partie de son vocabulaire, alors il ne peut lui attribuer une signification. Le mot décodé restera incompris. Il est donc essentiel que l'élève ait à sa disposition un vocabulaire étendu et précis avant d'apprendre à lire ; les connaissances lexicales sont une condition indispensable à la compréhension des textes. Ce qui est vrai pour le lexique l'est aussi pour la syntaxe : on ne peut pas attendre d'un enfant qu'il comprenne et utilise à l'écrit une structure qu'il ne possède pas à l'oral.

On conçoit alors aisément qu' « *un enfant qui parle peu ou mal est en situation de précarité dans son approche de l'écrit. Facilement déstabilisé face à une lecture qui se situe dans un contexte inhabituel et comporte une structure interne non-familière (lexique et syntaxe inconnus), il ne trouve pas appui dans ses expériences langagières antérieures pour*

16. SPRENGER-CHAROLLES (1986), cité par CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1990), p.24.

17. BENTOLILA, A. (2008).

*prévoir, anticiper, faire des hypothèses sur un sens auquel aucun indice ne le conduit*¹⁸ ». Une étude de Pierre Ferrand montre d'ailleurs que l'écart se creuse au fil du temps entre les « bons » et les « mauvais parleurs » : les enfants qui étaient « *échec à l'oral* » à 4-5 ans se retrouvent « *mat à l'écrit* » à 9-10 ans¹⁹.

3.2.2. L'entrée dans le monde de l'écrit débute bien avant le CP

À l'heure actuelle, tout le monde s'accorde à penser que l'apprentissage de l'écrit ne débute pas à l'entrée au CP. Il se construit précocement, au fil des rencontres de l'enfant avec l'écrit. Nous allons nous intéresser ici à toutes les pré-connaissances sur l'écrit que l'enfant peut acquérir avant l'apprentissage formel de la lecture-écriture. Nous reprendrons l'idée de Chauveau selon laquelle « *l'entrée dans le monde de l'écrit comporte trois dimensions essentielles : culturelle (découvrir les fonctions du lire-écrire, développer des pratiques culturelles spécifiques), cognitivo-linguistique (comprendre notre système écrit) et sociale (agir avec d'autres partenaires qui savent lire-écrire)*²⁰ ».

3.2.2.1. La dimension culturelle

On ne peut pas nier que, dans notre société, l'écrit s'impose à tous au quotidien. Il fait partie de notre culture et il la véhicule. Affiches publicitaires, tracts, post-it, listes de courses, recettes de cuisine, modes d'emploi, programmes télé, revues, albums, romans, dictionnaires... sont autant de supports écrits ayant chacun un usage propre. En étant confronté à ces divers types d'écrits, l'enfant va percevoir différentes pratiques de la lecture-écriture : c'est en suivant la recette que sa mère réussit le gâteau, c'est en respectant la notice que son père monte le meuble correctement, c'est en feuilletant l'album qu'il retrouve l'histoire qu'il aime tant, etc. Il va également remarquer que les fonctions de l'écrit sont multiples : on lit et on écrit pour le plaisir, pour communiquer, pour apprendre et s'informer, pour conserver, pour se souvenir... Parce qu'il découvre que l'écrit sert à quelque chose, qu'il est porteur de sens, l'enfant va y trouver de l'intérêt. Il pourra alors investir son statut d'humain appartenant à une culture de lecteurs-scripteurs et avoir le désir d'entrer dans cette culture : « *je veux être capable de lire tout seul des histoires, je veux pouvoir écrire une carte*

18. GIOUX, cité par ANDRE, C. (2005), p. 219.

19 . FERRAND, P. (1998), Actes du III^e colloque de prévention en orthophonie, pp. 139-147.

20 . CHAUCHEAU, G. (1991), p. 3.

postale à mes grands-parents ». À l'inverse, celui qui n'a pas pratiqué l'écrit, sous ses diverses formes et dès le plus jeune âge, risque à l'entrée au CP de « *vivre cet apprentissage [de la lecture-écriture] comme une entreprise pénible et dénuée de sens*²¹ ».

Si cette acculturation à l'écrit²² est essentielle, elle ne va pas de soi. Elle nécessite l'intervention de tiers, plus expérimentés, qui médiatisent le rapport à l'écrit.

3.2.2.2. La dimension sociale

L'enfant ne découvre pas le monde de l'écrit tout seul. Avoir des contacts avec du matériel écrit ne suffit pas. L'enfant qui n'a jamais partagé avec ses parents de moments autour du livre ne connaît pas l'usage que notre culture lui attribue. Donnons-lui un album, il s'en servira alors comme d'un siège, comme d'un toit pour sa maison.... C'est au travers des échanges avec des adultes lisant et écrivant que l'enfant peut conceptualiser le rôle de l'écrit : il voit comment l'adulte compétent manipule l'album, il se rend compte que l'histoire qu'on lui lit est toujours la même, il prend du plaisir... Le livre en lui-même n'est rien, c'est la relation triangulaire privilégiée réunissant le livre, l'adulte et l'enfant qui ouvre à ce dernier les portes de l'écrit.

3.2.2.3. Comment fonctionne notre système écrit

Au fil de ses rencontres avec les albums, l'enfant se familiarise avec les caractéristiques spécifiques de l'écrit. Il émet des hypothèses quant au fonctionnement du système écrit, hypothèses qui sont confirmées ou infirmées par ses nouvelles expériences. Il se construit ainsi des représentations de plus en plus précises de ce système. Tout ceci participe de ce que Gombert appelle les « *apprentissages implicites* » : au contact de l'écrit, l'enfant acquiert de multiples connaissances linguistiques sans en avoir l'intention. Ceux-ci commencent à se mettre en place avant l'entrée au CP et continuent d'évoluer parallèlement aux « *apprentissages explicites* » menés à l'école²³.

Un livre ne se manipule pas n'importe comment. Si on veut lire l'histoire qu'il contient, il faut respecter le sens de lecture, convention propre à chaque culture. Ainsi, le livre a une page de début et une page de fin. En langue française, on tourne les pages de droite à

21. ALVES MARTINS, M. in CHAUVEAU, G., REMOND, M., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1993), p. 73.

22. On entend par « acculturation à l'écrit » une familiarisation informelle à cette pratique culturelle qu'est la lecture.

23. GOMBERT, J.-E. (1999).

gauche, on lit la page de gauche avant la page de droite, les lignes du haut avant celles du bas, chaque ligne de gauche à droite. Ces normes doivent être respectées par le lecteur, sans quoi le sens du texte n'est pas accessible.

De plus, l'écrit, quel que soit le code graphique employé, se caractérise par sa permanence. Par la lecture répétée d'un même album, l'enfant perçoit que le texte ne varie pas d'une lecture à l'autre et d'un lecteur à l'autre. D'ailleurs il arrive, lors d'une lecture à voix haute, que l'enfant corrige le lecteur qui ne respecte pas strictement le texte déjà entendu : toute omission, toute transformation est immédiatement sanctionnée ! Contrairement à l'oral, le message écrit est fixe et durable : il rend possible les retours en arrière, les reprises, les relectures multiples.

Au cours des lectures, l'enfant découvre également que l'écrit code de l'oral, que tout texte peut être oralisé, qu'une forme écrite correspond à un seul énoncé oral, et inversement, que ce que l'on dit peut s'écrire. Ainsi, de nombreux enfants, bien avant d'apprendre à lire, manipulent seuls leurs albums favoris et jouent à faire semblant de lire. Ils suivent du doigt les mots du texte tout en racontant l'histoire. Ils tendent dès lors vers un véritable comportement de lecteur.

Les différents éléments que nous venons de pointer ne constituent pas une liste exhaustive des spécificités de l'écrit auxquelles peut accéder l'enfant pré-lecteur. En fonction de ses hypothèses, de ses rencontres variées avec l'écrit et des interactions avec les adultes, chaque enfant se construit lui-même ses propres représentations de l'écrit. Et sans cette acculturation au livre, l'apprentissage de la lecture au CP risque fort de poser problème. *« L'enfant qui n'a pas vécu cette période de découverte progressive tombe quelque peu des nues lorsqu'il arrive en classe de CP. Pour lui, l'acte lexique commence seulement à se construire²⁴. »*

Précisons bien que toutes les activités menées autour du livre entre 0 et 6 ans ne constituent en aucun cas un enseignement mais plutôt une transmission informelle. L'adulte lecteur sensibilise l'enfant au monde scriptural à travers de nombreux échanges dont l'unique objectif est le plaisir partagé.

24 . ANDRE, C. (2005), p.223.

3.3. Sur le développement global de l'enfant

La lecture à haute voix n'influence pas seulement le langage oral puis écrit de l'enfant, elle participe de façon plus globale à sa construction.

Lire une histoire à son enfant, c'est partager un moment d'échange, de communication, de plaisir. Ces moments doivent s'ancrer dans le désir, la complicité et la gratuité pour participer au bon développement de l'enfant. Comme l'écrit D. Rateau, « *le livre accompagné, présenté par un adulte qui y trouve lui-même de l'intérêt, peut sans doute jouer un rôle essentiel dans l'histoire d'un enfant*²⁵. » Au même titre que le bain et les repas, l'histoire trouve sa place au sein des rituels familiaux : nombreux sont les petits qui refusent de s'endormir avant d'avoir écouté une (voire plusieurs) histoire.

Les livres racontent des histoires qui ouvrent l'enfant au monde extérieur. Par leur intermédiaire, il appréhende des situations qu'il ne peut rencontrer dans son quotidien (la vie à la campagne pour un petit citadin), qui le transportent dans un autre temps ou qui n'existent pas dans le monde réel (*Peter Pan, Pinocchio...*). Il s'identifie à certains personnages. Il développe ainsi son imaginaire et construit progressivement une pensée créative, éléments indispensables à tous les apprentissages et en particulier à l'acquisition du langage. De plus, les histoires véhiculées par les albums peuvent faire écho à son vécu. Elles expriment des peurs (du noir, du monstre caché sous le lit...), des joies (tour de manège, sauter dans la boue...), des émotions qu'il reconnaît. Elles racontent des situations qu'il a lui-même vécues (bain, repas, entrée à l'école maternelle...). Tout ceci participe à la construction de l'identité propre de chaque enfant. « *Chaque livre est pour eux [les enfants] une petite dramaturgie dans laquelle ils trouvent des éléments de construction de leur personnalité et de leur sociabilité*²⁶. »

En outre, les livres sont un vecteur majeur de culture. Ils permettent la transmission, d'une génération à l'autre, de traditions et de morales populaires (*Le Petit Chaperon rouge, Boucle d'or et les trois ours...*). Ouvrir un livre, c'est accéder à un « petit morceau » de culture, à un socle de connaissances commun à l'ensemble des membres de la société. Sans ces connaissances, la future intégration sociale, professionnelle et culturelle de chaque individu est mise en péril.

25 . RATEAU, D., (2007), p. 45.

26 . CAUSSE, R. (2005), p. 29.

4. Des livres pour prévenir l'illettrisme

Après avoir brièvement défini la notion d'illettrisme, nous verrons en quoi la fréquentation précoce des livres peut participer à la lutte contre ce fléau.

4.1. Qu'est-ce que l'illettrisme ?

Le concept d'illettrisme s'est modifié au fil des évolutions de la société, étant intimement lié aux attentes scolaires. En 2005, l'Académie des sciences morales et politiques le définit de la manière suivante : « *L'illettrisme est un concept défini au début des années 1980 dans les pays développés pour caractériser l'état des individus qui, alors qu'ils ont été scolarisés, et ne sont donc pas analphabètes, n'ont pas une maîtrise suffisante des compétences de base en lecture, écriture et calcul, requises pour assumer des situations simples de la vie quotidienne*²⁷. » Être illettré, c'est bien sûr ne pas savoir lire et écrire, mais c'est aussi ne pas pouvoir jouer pleinement son rôle d'adulte dans la société. Toute l'autonomie de l'individu est en danger. Comment se déplacer ? Comment rédiger son CV ? Comment s'assurer des clauses d'un contrat ? Comment lire son courrier ? Comment s'informer objectivement ? Comment se forger des opinions propres ? Comment voter ? etc. Or, d'après Jérôme Lepeytre et Emmanuel Parra-Ponce, on compterait aujourd'hui en France quelque 3 millions de personnes illettrées²⁸. 3 millions d'hommes et de femmes à la limite de l'exclusion sociale, culturelle et professionnelle dans une société largement basée sur l'écrit.

4.2. Vaincre la spirale de l'illettrisme

Les connaissances de chaque individu se construisent tout au long de la vie et dès le plus jeune âge. Pour chaque compétence, il existe un âge préférentiel d'acquisition : si l'apprentissage n'a pas lieu au cours de cette période privilégiée, il demandera beaucoup plus d'efforts. Par exemple, l'enfant qui n'a pas acquis un stock lexical minimum (environ 200 mots compris) à l'âge de 2 ans ne connaîtra pas l'explosion lexicale qui caractérise la période allant de 2 à 3 ans.²⁹ Il risque donc de rencontrer des difficultés pour comprendre et se faire comprendre à l'école maternelle. En outre, chaque acquisition s'appuie sur les précédentes et soutient les suivantes. Une étape perturbée ou manquante vient mettre en péril toute la

27. SAINT-SERNIN, A. (dir.) (2005), p. 4.

28. LEPEYTRE, J. et PARRA-PONCE E. (2008), p. 21.

29. DE BOYSSON-BARDIES, B. (2005), p. 226.

construction des connaissances. En ce sens, l'illettrisme est le résultat d'une véritable réaction en chaîne. Il peut prendre sa source à différentes étapes : dès la toute petite enfance dans les interactions mère-enfant, lors du développement du langage oral, au cours de l'acquisition du langage écrit... Et chaque défaillance prédit un peu plus sûrement des difficultés ultérieures.

Deux aspects nous intéressent particulièrement : le retard de langage oral et/ou l'insuffisance de fréquentation des livres dès le plus jeune âge. Dans la mesure où ils peuvent avoir un impact négatif sur le langage écrit et sur les apprentissages scolaires en général, ils s'avèrent parfois facteurs d'illettrisme.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, un bon langage écrit s'appuie sur un bon langage oral : sans maîtrise de la langue parlée, l'accès de l'enfant au monde scriptural est rendu plus difficile. De manière plus générale, différentes études montrent « *qu'un minimum de connaissances langagières [est] nécessaire pour que l'enfant aborde dans de bonnes conditions la scolarité primaire, c'est-à-dire pour qu'il puisse mener à bien les apprentissages de la lecture et l'écriture, puis d'autres matières. On considère du reste que les échecs dans la scolarité primaire sont largement imputables à des insuffisances dans le maniement du langage*³⁰ ».

Par ailleurs, l'acculturation précoce au livre est essentielle afin que l'enfant désire et puisse s'engager dans l'apprentissage formel de la lecture-écriture. Certaines études ont « *constaté que la réussite en lecture au CP variait avec la quantité d'interactions sur/à propos de l'écrit entre l'élève et d'autres personnes (pairs, enseignants, parents, enfants plus âgés...).* Ainsi, les élèves en échec se rencontraient surtout parmi ceux qui bénéficiaient d'échanges quotidiens réduits "autour de" la lecture-écriture. Au contraire, les bons lecteurs étaient intégrés dans des réseaux de lecture (ou de lecteurs). [Elles ont] également remarqué que les enfants qui avaient eu de nombreuses expériences de "lecture partagée" (ou de "lecture à deux") avec un adulte (ou un "grand") apprenaient à lire sans problème³¹. » De plus, France Guérin-Pace montre, chiffres à l'appui, que l'absence de pratique de la lecture comme loisir, durant l'enfance, est un facteur hautement prédictif d'illettrisme³².

La lutte contre l'illettrisme regroupe différents acteurs (éducateurs spécialisés, formateurs, assistantes sociales, orthophonistes, associations, institutions...) qui usent d'actions et de moyens différents (ateliers d'écriture, sorties au musée, cours d'alphabétisation...), ciblant des populations variées (en terme d'âge, de sexe, de milieu

30. FLORIN, A., BRAUN-LAMESCH M.-M. et BRAMAUD DU BOUCHERON, G. (1985), p. 7.

31. ROGOVAS-CHAUVEAU, E. in CHAUVEAU, G., REMOND, M., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1993), p. 162.

32. GUERIN-PACE, F. (2009).

socio-culturel, etc.). Parmi les multiples actions menées, celles qui sont axées sur les tout-petits et leur entourage peuvent s'avérer particulièrement efficaces. Il s'agit alors de prévention, l'objectif étant d'éviter que les enfants entrent dans la spirale de l'illettrisme, que l'écart se creuse entre ceux qui poursuivent un développement « normal » et ceux qui accumulent les obstacles. Plus on intervient tôt, plus on a de chances de combler cet écart voire d'empêcher qu'il apparaisse. Puisque « *la prévention de l'illettrisme commence en familiarisant les tout-petits avec les livres*³³ », nous avons souhaité mettre en place une action autour du livre auprès d'enfants entrant à l'école maternelle et de leurs parents.

33. LEPEYTRE, J. et PARRA-PONCE E., *op. cit.*, p. 20.

5. Problématique et hypothèses

Nous avons vu précédemment que le langage de l'enfant se développe dans l'interaction : les parents ont un rôle essentiel à jouer. Échanger autour et à propos des livres permet à l'enfant de progresser dans la maîtrise de la langue orale et de se familiariser avec le monde de l'écrit.

L'action de prévention que nous avons menée autour du livre, auprès de parents d'enfants scolarisés en petite section de maternelle, a-t-elle un impact sur le développement du langage de ces derniers ?

Partant du principe que la sensibilisation des parents incite ceux-ci à partager avec leur enfant des moments autour du livre, nous souhaitons vérifier les hypothèses suivantes :

- sensibiliser les parents à l'intérêt de la lecture et offrir un livre à leur enfant favorise le développement du langage oral de celui-ci ;
- sensibiliser les parents à l'intérêt de la lecture et offrir un livre à leur enfant favorise l'entrée de ce dernier dans le monde de l'écrit.

PARTIE II

L'OPERATION « LIRE L'ECOLE »

1. Méthodologie

Fin 2005, la Fédération Nationale des Orthophonistes, lors d'un colloque tenu au Sénat, propose différentes actions pour lutter contre l'illettrisme. Parmi celles-ci : « *À l'entrée à l'école maternelle : offrir un livre adapté à l'enfant comme un imagier par exemple. Ceci permettrait d'apporter un support aux parents qui associe le nouveau vocabulaire à l'ouverture au monde extrafamilial*³⁴. » Cette idée a servi de base à notre mémoire.

Après avoir présenté l'action de prévention que nous avons menée, nous exposerons les critères pris en compte pour constituer notre échantillon. Nous expliquerons enfin les différents modes d'évaluation utilisés pour réaliser notre étude.

1.1. Présentation de l'action « Lire l'école : un livre pour entrer à la maternelle »

1.1.1. La journée du 8 septembre : information et remise du livre

Le 8 septembre 2009, nous nous sommes rendues à l'école Martin Schongauer (Strasbourg, quartier de l'Elsau), dans une classe de petite section de maternelle, afin d'offrir un livre aux enfants et de rencontrer leurs parents. Cette date a été retenue pour deux raisons. Tout d'abord, le 8 septembre est depuis trente ans la Journée internationale de l'alphabétisation, mise en place par l'Unesco. De nombreuses actions sont organisées chaque année dans le cadre de cette journée symbolique, parmi lesquelles notre projet pouvait trouver sa place. Par ailleurs, nous souhaitons que notre action fasse partie des événements de la rentrée et que le livre offert, *La Maternelle*³⁵, soit une véritable porte d'entrée sur l'école. En effet, nous avons choisi cet album car il reprend des scènes que l'enfant vit à l'école : la sieste, la récréation, les toilettes, les sorties, etc. (cf. annexe 1). Il s'agissait pour tous les enfants de leur première rentrée, le monde scolaire était donc une expérience nouvelle, vécue hors de la cellule familiale. Nous espérions ainsi que ce livre servirait de support à des discussions autour de l'école entre l'enfant et sa famille. Le livre a été offert par les éditions Fleurus via l'association OPAL (Orthophonie et Prévention en Alsace).

34. Actes du colloque du 15 décembre 2005 au Sénat, p. 46.

35. BEAUMONT, E., BELINEAU, N., et MICHELET, S. (2008).

Pour mener à bien notre étude, nous avons choisi de séparer la classe en deux groupes³⁶, l'un bénéficiant de notre action (le groupe expérimental) et l'autre pas (le groupe témoin). Notre intervention du 8 septembre a été menée en deux temps. Pendant l'accueil (8 h-8 h 30), nous avons discuté avec chaque parent. Tous ont été informés de notre action, mais seuls les parents des enfants recevant le livre ont été sensibilisés à l'importance de lire des histoires à leur enfant. À « l'heure des mamans » (12 h-12 h 30), nous avons réuni enfants et parents du groupe expérimental au sein de la classe. Ainsi nous avons pu remettre le livre à chaque enfant en présence de sa maman ou de son papa. Nous en avons profité pour encourager à nouveau les parents à partager avec leur enfant des moments autour du livre. Voyons plus en détail les deux moments clés de cette journée.

Au cours de l'accueil, nous avons rencontré pour la première fois les parents. D'une part, il s'agissait de nous présenter à eux : les informer que nous serions présentes à l'école à plusieurs reprises pendant l'année scolaire dans le cadre de notre mémoire d'orthophonie, solliciter leur participation et celle de leur enfant... De nombreux parents du groupe témoin ne comprenaient pas pourquoi leur enfant ne recevrait pas de livre le jour même. Il était important que nous leur expliquions la nécessité du partage de la classe pour notre étude et que nous les rassurions sur le fait que leur enfant se verrait offrir le livre plus tard dans l'année. D'autre part, nous avons engagé une discussion de quelques minutes avec chaque parent du groupe expérimental. En le feuilletant avec eux, nous leur avons présenté le livre. Nous avons abordé les bienfaits de la lecture sur le développement de l'enfant : par ce biais il acquiert du vocabulaire nouveau, des constructions syntaxiques, il entre en contact avec le monde de l'écrit, etc. Ces conversations, plutôt informelles, ont été l'occasion pour de nombreux parents de nous faire part de leurs habitudes de lecture. Nous avons recueilli quelques témoignages très positifs – « *Mon fils adore les livres, il va être content* », « *Je l'emmène souvent à la bibliothèque* » – et tenté de désamorcer les craintes : il n'est pas obligatoire de lire, on peut aussi raconter, on peut lire dans sa langue..., l'important étant d'y prendre du plaisir.

Nous sommes revenues à l'école à midi, heure à laquelle les parents viennent chercher leur enfant, afin de réunir dans la classe enfants et parents du groupe expérimental. Il nous paraissait important que ce soit l'enfant qui reçoive le livre. Les parents, quant à eux, se sont

36. La constitution de ces groupes est explicitée dans le paragraphe 1.2. ci-dessous.

vu remettre une plaquette de sensibilisation à l'intérêt de la lecture (cf. annexe 2), que nous avons commentée ensemble. Nous avons élaboré cette plaquette spécialement pour la circonstance. Nous avons choisi d'y faire figurer peu d'informations : celles qui nous paraissaient essentielles et accessibles à tous. Le texte retenu était le suivant :

« Pensez à lire et raconter des histoires à votre enfant

pour l'aider à développer son langage et à se familiariser avec le monde de l'écrit.

- *Lire toutes sortes de livres*
- *Lire et relire ses histoires favorites*
- *Lire pour partager ensemble un moment de plaisir*

Lire pour bien grandir ! »

Le quartier de l'Elsau, zone d'éducation prioritaire, héberge en grande majorité des familles appartenant à un milieu socioculturel défavorisé et dont la langue maternelle n'est pas le français. Nous voulions que nos informations puissent être lues et comprises par les parents. Nous ne souhaitons pas les effrayer avec un contenu trop dense et technique.

Suite à la distribution des livres, nous avons observé différentes réactions. Certains enfants étaient ravis qu'on leur offre un livre tandis que d'autres semblaient moins enthousiastes ; une petite fille s'est tout de suite installée sur les genoux de sa maman pour qu'elles le lisent ensemble ; une mère a dit à son enfant « *oh ! ton premier livre* » (commentaire qui nous a motivées pour la suite de notre action !).

Cette journée de prévention s'est de notre point de vue bien déroulée. Les parents nous ont réservé un accueil chaleureux. Ils nous ont accordé toute leur attention, nous ont semblé à l'écoute. Ils se sentaient « privilégiés » que nous ayons choisi leur école et étaient ravis qu'un livre soit offert à leur enfant. Plusieurs mamans nous ont félicitées pour cette « *bonne idée* ».

1.1.2. La réunion de prévention

Pour renforcer la portée de notre première intervention au sein de l'école, nous avons décidé de rencontrer à nouveau les parents du groupe expérimental au début du mois de décembre. Nous les avons conviés à une réunion d'information. Celle-ci s'est déroulée en deux temps : visionnage du DVD *Et si on lisait* (cf. annexe 3) puis échanges sur les thèmes de la lecture aux petits et du développement du langage.

Ce DVD nous a paru un support pertinent pour différentes raisons. D'une part, le thème qu'il traite correspond tout à fait au message que nous voulions transmettre : « *Il est*

*une invitation aux parents à proposer des livres dès le plus jeune âge*³⁷. » D'autre part, c'est un outil conçu notamment pour des actions de prévention. Sa durée relativement courte (9 minutes) ainsi que son contenu attrayant nous ont permis de ne pas perdre l'attention de notre public. En outre, ce film complétait judicieusement nos précédentes interventions. Nous avons déjà fourni aux parents un document papier (la plaquette) et pris le temps de discuter avec eux. Le DVD se présentait comme une porte d'entrée supplémentaire pour les sensibiliser à nouveau. De plus, il s'est avéré un bon moyen de faire émerger des questionnements, d'alimenter les échanges qui ont suivi son visionnage. Prenons l'exemple de cette mère qui nous a demandé : « *Alors à partir de quel âge on peut lire aux enfants ? Moi, je peux commencer à lire à ma fille de 3 ans et demi ?* ». Ou de cette autre qui souhaitait savoir si elle pouvait lire en turc, langue qu'elle maîtrisait mieux que le français. Cette réunion a été l'occasion pour certains parents de faire part de leur pratique de la lecture avec leur enfant. Quel meilleur exemple pour les autres parents que cette maman nous expliquant comment son fils se servant du livre *La Maternelle* pour raconter ce qu'il vivait à l'école ?

1.2. Constitution du groupe expérimental et du groupe témoin

L'école Martin Schongauer n'a pas été choisie au hasard. Elle bénéficie du dispositif ZEP et accueille exclusivement des enfants habitant dans des logements sociaux. Il nous est paru pertinent d'intervenir auprès de familles de milieu socioculturel défavorisé, au sein desquelles la fréquentation des livres est faible. En effet, notre objectif étant d'évaluer l'impact d'une action de prévention basée sur la lecture, il nous semblait plus judicieux de nous adresser à des enfants « en manque » de livres plutôt qu'à des petits qui auraient été entourés de littérature dès le plus jeune âge.

Nous avons décidé d'intervenir dans une seule classe car cela nous permettait d'éliminer la « variable institutrice ». Si nous avions travaillé dans deux classes différentes (l'une constituant le groupe expérimental, l'autre le groupe témoin), le développement langagier des enfants aurait été en partie dépendant de l'enseignant. En choisissant une seule classe, nous partions du postulat que l'école apporte la même chose à tous les enfants objets de notre étude. Bien sûr, d'autres variables entrent en ligne de compte dans l'évolution du langage, qu'il nous était impossible de contrôler : la langue parlée à la maison, la présence de frères et sœurs, la participation à des activités extrascolaires... Au sein de l'école Schongauer, une seule classe pouvait correspondre à notre étude : elle accueillait exclusivement des élèves

37 . DENNI-KRICHEL, N. *Et si on lisait*.

qui effectuaient leur première rentrée, et tous étaient nés en 2006, ce qui garantissait une certaine homogénéité d'âge et donc de développement.

Afin de mettre en évidence l'incidence de notre action, il était nécessaire de comparer l'évolution de deux groupes, l'un expérimental, l'autre témoin. Le groupe expérimental a bénéficié de l'action que nous avons décrite plus haut, le groupe témoin non³⁸. Nous avons donc divisé la classe en deux groupes de même taille. Le but était d'obtenir deux moitiés homogènes en termes d'âge et de sexe. D'autres critères qui auraient pu s'avérer pertinents ne nous étaient pas accessibles et n'ont donc pas été retenus (catégorie socioprofessionnelle des parents, habitudes de lecture...).

La classe comprenant 26 élèves, il nous fallait constituer deux groupes de 13 enfants. Nous avons opéré de la façon suivante. Nous avons d'abord considéré le critère « sexe ». Le langage des petites filles étant généralement plus développé que celui des garçons au même âge, il était important d'équilibrer les groupes à ce niveau.

Le critère « âge » devait également être pris en compte car le développement langagier est grandement lié à l'âge chronologique de l'enfant. L'écart langagier entre un enfant né en janvier et un autre né en décembre de la même année peut s'avérer considérable. Nous avons donc équilibré les groupes en tenant compte de la date de naissance des élèves.

Nous avons ainsi abouti à deux groupes de 13 enfants ayant la composition suivante (les âges annoncés sont ceux qu'avaient les enfants au mois de septembre) :

- groupe expérimental : 6 garçons et 7 filles, moyenne d'âge de 3 ans 2 mois (38,15 mois) ;
- groupe témoin : 5 garçons et 8 filles, moyenne d'âge de 3 ans 2 mois (37,80 mois)

Cependant, nos groupes ont dû être modifiés puisque trois enfants inscrits pour la rentrée ont changé d'école très rapidement. Ils ne pouvaient plus participer à l'étude. Nous avons eu connaissance de cette information le 8 septembre, trop tard donc pour rééquilibrer nos groupes. Nous avons seulement fait passer une petite fille du groupe témoin au groupe expérimental : cela nous permettait de rééquilibrer en termes de sexe. Les deux groupes étaient alors les suivants :

- groupe expérimental : 12 enfants, 6 garçons et 6 filles, moyenne d'âge de 3 ans 2 mois (38,16 mois) ;

38. Précisons que le groupe témoin a bénéficié du même dispositif que le groupe expérimental (sensibilisation, remise du livre et visionnage du DVD), plus tard dans l'année, lorsque nos évaluations étaient terminées.

- groupe témoin : 11 enfants, 5 garçons et 6 filles, moyenne d'âge de 3 ans 2 mois (37,63 mois).

Précisons encore que deux petites filles n'ont pu être testées au mois de septembre (trop timides pour accepter de nous rencontrer), ce qui a de nouveau modifié le profil de nos groupes (la composition finale des deux groupes est détaillée en annexe 4) :

- groupe expérimental : 11 enfants, 6 garçons et 5 filles, moyenne d'âge de 3 ans 3 mois (38,54 mois) ;
- groupe témoin : 10 enfants, 5 garçons et 5 filles, moyenne d'âge de 3 ans 1 mois (37,40 mois).

1.3. Dispositif d'évaluation

Notre étude avait pour objectif de mettre en évidence l'impact de notre action de prévention. Nous avons cherché à évaluer cet impact à deux niveaux : évolution du langage oral et attitude face au livre. Nous avons donc confronté les élèves des deux groupes aux mêmes épreuves (le test ECLA³⁹ pour le langage oral et une grille d'observation sur le niveau de conceptualisation du livre), et ceci deux fois, à six mois d'intervalle. Durant une semaine au mois de septembre 2009 puis une au mois de mars 2010, nous avons rencontré tous les enfants individuellement (environ 30 minutes) dans une salle attenante à la classe, lui faisant passer l'ECLA puis l'invitant à manipuler des livres. Nous avons complété les données recueillies par un questionnaire adressé aux parents du groupe expérimental afin qu'ils nous fassent part de leur ressenti concernant notre action.

1.3.1. Evaluation du niveau de langage oral

1.3.1.1. Pourquoi l'ECLA ?

Pour évaluer le langage oral, nous souhaitons nous appuyer sur des épreuves étalonnées. Plusieurs possibilités s'offraient à nous : des batteries orthophoniques telles que la N-EEL, l'Evalo... ou des tests de dépistage (type PER).

39. DUBUS, M.-C., LEMOINE, M.-P. et LESAGE, P. (2008).

Nous nous sommes orientées vers l'ECLA (Outil d'Évaluation des Compétences LAngagières) pour différentes raisons.

Tout d'abord, il cible spécifiquement le langage oral sur ses versants communication, expression et compréhension. Il ne semblait pas indispensable pour notre étude de tester les compétences associées (telles que les habiletés cognitives, le schéma corporel, les praxies...). En effet, nous ne cherchions pas à réaliser un dépistage ou à établir un diagnostic orthophonique mais juste à obtenir un niveau de langage que nous pourrions comparer à 6 mois d'intervalle.

Ensuite, il comprend notamment une partie « communication », qui est à remplir par la maîtresse. Cela permet d'obtenir un autre regard, une observation de l'enfant au quotidien réalisée par un adulte qu'il connaît et qui le connaît. Cette situation est moins artificielle que la passation du bilan orthophonique, les deux outils étant complémentaires.

De plus, l'ECLA est un matériel ludique. Il se présente un peu comme un jeu avec des personnages à manipuler, un décor familier (l'école), des images colorées et attrayantes. En outre, il est de passation rapide, environ 20 minutes, critère important étant donné notre public : des enfants jeunes donc facilement distractibles.

Notons que l'ECLA s'adresse à des enfants à partir de 3 ans 6 mois. Il est vrai qu'au mois de septembre certains des enfants n'avaient pas atteint cet âge. Cependant, notre objectif n'était pas d'identifier des difficultés de langage oral mais de mettre en évidence une évolution. Le critère d'âge n'était pas alors un véritable obstacle.

Enfin, cet outil est étalonné et donne des résultats chiffrés qui peuvent donc faire l'objet d'une comparaison analytique.

1.3.1.2. Présentation du matériel

L'ECLA évalue trois composantes du langage oral : la communication, la compréhension et l'expression. Intéressons-nous plus précisément à chacune de ces parties.

- *Communication*

Ce domaine est évalué au moyen d'une grille remplie par l'enseignant, « *sur la base de son observation ordinaire de l'enfant, après un minimum d'un mois de classe⁴⁰* ». L'enseignante renseigne 13 items (du type : « *l'enfant s'exprime avec l'adulte* », « *l'enfant*

40. ECLA, Manuel d'utilisation, p. 6.

engage la communication spontanément », « *l'enfant écoute les histoires lues en classe* »...) dont elle cote la fréquence selon une graduation allant de « *jamais* » à « *toujours* » (cf. annexe 5). Elle n'attribue donc pas de note mais les données recueillies peuvent être transformées en score chiffré.

- *Compréhension orale*

Il s'agit d'une épreuve de manipulation sur consignes verbales données par l'examineur. L'enfant est amené à déplacer des personnages en carton – 1 maîtresse et 5 « élèves-animaux » – au sein d'un décor – une salle de classe avec une chaise et une table et une cour de récréation avec un toboggan (cf. annexe 6.1). On s'assure au préalable que l'enfant connaît le vocabulaire des différents éléments. Ensuite on lui demande de mettre en scène 10 phrases. Par exemple : « *Fais sauter le chat* » ou encore « *Le lapin est sur la chaise, il est poussé par la souris* ». On cote différemment selon que l'enfant réussit à la première ou à la seconde présentation de chaque phrase. On obtient pour l'ensemble de l'épreuve une note de 0 à 20 (cf. annexe 6.2).

- *Expression verbale*

On place devant l'enfant, dans l'ordre, quatre images constituant une histoire (scène de vie à l'école) puis on lui demande de raconter l'histoire (cf. annexe 7.1). Ses propos sont enregistrés et transcrits dans une grille d'analyse des productions (cf. annexe 7.2). On évalue pour chaque production s'il s'agit d'une phrase ou non. Si c'en est une, on tient compte de (cf. annexe 7.3) :

- sa longueur (nombre de mots) ;
- sa complexité syntaxique : chaque phrase est classée de A à D (type A : phrase simple sans expansion, type B : phrase simple avec expansion directe, type C : phrase simple à expansion indirecte, type D : phrase complexe) ;
- sa correction : les phrases qui ne sont pas totalement correctes sont dites « tolérées » et donc cotées de A' à D'.

On obtient au final un ensemble de données chiffrées. Par exemple : le pourcentage de phrases par rapport au nombre total de production, le pourcentage de phrases complexes, la longueur moyenne des énoncés... (cf. annexe 7.2).

1.3.1.3. Utilisation des scores obtenus

La cotation du test donne un score global en communication allant de 1 à 8 et un score global en compréhension allant de 0 à 20. Il s'agit de notes brutes indépendantes de l'âge de l'enfant testé. Pour l'expression, on dispose de 8 sous-scores qui peuvent être analysés un à un ; de ces sous-scores découle le score global qui ne peut être obtenu qu'en référence aux tranches d'âge.

ECLA étant un outil de dépistage, les notes brutes permettent de comparer l'enfant à la norme de sa classe d'âge et de déterminer s'il se situe en zone de difficulté, de fragilité ou de normalité (cf. annexe 8). Comparer les résultats des enfants à la norme ne s'avère pas utile pour notre mémoire. Ce qui est pertinent pour notre étude, c'est de mettre en évidence l'évolution des notes brutes pour chaque enfant à 6 mois d'intervalle. Nous souhaitons ainsi confirmer ou infirmer notre hypothèse selon laquelle notre action de prévention favorise le langage oral. Elle sera confirmée si les notes brutes du groupe expérimental ont plus progressé que celle du groupe témoin.

1.3.2. Evaluation du niveau de conceptualisation du livre

1.3.2.1. La grille d'observation

Pour juger des progrès réalisés par des enfants de petite section de maternelle dans leur rapport à l'écrit, il nous fallait les observer en présence de livres. À cet âge, nous ne pouvions pas les questionner quant à l'intérêt et la finalité de la lecture, encore moins vérifier leur niveau de lecture ou de compréhension d'un texte !

Afin d'appréhender où l'enfant en était conceptuellement par rapport au livre, nous avons dégagé une dizaine d'attitudes à observer chez lui. Cette réflexion a abouti à la réalisation d'une grille que nous allons vous présenter ci-dessous (la grille complète est disponible en annexe 9).

Nous voulions d'abord juger de l'appétence à aller vers les livres. Plus un enfant a fréquenté les livres, plus il montre de l'intérêt pour ces derniers. Nous désirions donc répondre aux questions suivantes : l'enfant s'empare-t-il d'un livre qu'on lui tend ? L'ouvre-t-il spontanément ? Ou au contraire faut-il qu'on l'y incite ?

Nous souhaitons ensuite analyser son comportement de pré-lecteur : tourne-t-il les pages sans les regarder (comme si le livre était un simple objet auquel il ne porte qu'un intérêt moteur) ? Au contraire, est-ce qu'il regarde, observe car il sait que le livre renferme des choses à découvrir ?

Sait-il déjà que le livre raconte une histoire (il s'arrête pour commenter, décrire, raconter ce qu'il voit sur les images ; il demande à l'adulte de lui lire l'histoire) ? Ou le considère-t-il encore comme une juxtaposition d'éléments à dénommer (il pointe ce qu'il voit, nomme ou demande à l'adulte de nommer) ?

Nous désirions enfin savoir si l'enfant se conformait déjà à certaines des normes régissant l'écrit. Manipule-t-il le livre dans le bon sens (de gauche à droite et à l'endroit) ? Sait-il où est le texte ? Sait-il où commence et où finit le livre ? Est-ce qu'il fait semblant de lire (il suit le texte du doigt en racontant l'histoire) ?

Ce sont à ces questions que nous avons essayé de répondre au mois de septembre et de mars pour chaque enfant afin de mettre en évidence leurs progrès. Pour les enfants du groupe expérimental, nous avons complété, au mois de mars, la grille par quelques items spécifiques au livre *La Maternelle*, reçu au mois de septembre. Pour savoir s'ils se l'étaient approprié, nous souhaitions observer leur attitude face à cet album. L'enfant reconnaît-il le livre ? Si on lui propose de choisir entre plusieurs livres, préfère-t-il celui-là ? A-t-il une page favorite ? Raconte-t-il certaines scènes ? Nomme-t-il les personnages ?

1.3.2.2. Modalités de passation

Lors de l'évaluation du mois de septembre nous avons pris trois livres au hasard dans la bibliothèque de la classe. Nous n'avions, à ce moment-là, pas de critère de choix précis. En revanche au mois de mars, il nous a semblé judicieux de confronter les enfants à trois livres. Le premier, *Roule galette*⁴¹, avait fait l'objet de diverses activités proposées par la maîtresse au cours de l'année. Les enfants le connaissaient, l'histoire leur était familière. Le deuxième, *La Maternelle* était censé être connu du groupe expérimental. Nous souhaitions comparer les réactions des enfants face à ce livre (groupe expérimental versus groupe témoin). Le troisième, *Boucle d'or*⁴², n'avait été l'objet d'aucune activité spécifique, il faisait seulement partie de la bibliothèque de la classe.

À partir de cette grille d'observation, nous avons obtenu des résultats qualitatifs : tel enfant est capable de telle action. Nous avons ensuite cherché à quantifier ces données, en attribuant un point par compétence acquise : chaque enfant, en septembre et en mars, a donc reçu une note comprise entre 0 et 11. Notre objectif était de voir si les enfants avaient acquis

41. BELVES, P. et CAPUTO, N. (1950).

42. MULLER, G. (2006).

de nouvelles compétences au cours des six mois écoulés, l'hypothèse étant que le groupe expérimental devait progresser de façon plus significative que le groupe témoin.

1.3.3. Le questionnaire aux parents

Au mois de mars, nous avons proposé aux parents du groupe expérimental de remplir un questionnaire afin d'avoir un retour sur notre action (cf. annexe 10).

N'étant pas certaines d'obtenir des résultats quantitatifs probants, nous voulions nous assurer que notre intervention avait eu une portée, que le livre offert était devenu un objet familier. C'est pourquoi nous avons posé des questions du type : « Votre enfant aime-t-il le livre qu'on lui a offert ? », « Est-ce que le livre vous a permis de parler de l'école ensemble ? », « Notre intervention vous a-t-elle donné envie de lire d'autres livres avec votre enfant ? ».

Nous souhaitions également recueillir quelques informations sur les pratiques de lecture dans les familles concernées. À cet effet, nous avons par exemple demandé aux parents si leur enfant avait l'habitude qu'on lui lise des histoires à la maison et à quelle fréquence.

Enfin, dans l'hypothèse où cette action de prévention serait reproduite un jour, il nous semblait important d'évaluer la satisfaction des parents : notre intervention avait-elle été appréciée ? Y avait-il des éléments à modifier, à améliorer ?

Comme pour la plaquette, nous avons essayé d'adapter ce questionnaire à notre public. Nous nous sommes efforcées de rédiger des questions courtes et simples, auxquelles les parents pouvaient répondre en cochant. Nous avons également prévu quelques lignes pour des commentaires. Notre objectif était d'élaborer un questionnaire « digeste », dans l'espoir qu'on nous en retourne un maximum. Dans l'éventualité où les parents ne nous l'auraient pas rendu, nous avons prévu de recueillir leur ressenti de vive voix. Ceci n'a pas été nécessaire étant donné que tous les questionnaires ont été complétés et retournés.

À partir de ces trois outils (ECLA, grille d'observation et questionnaire), nous avons obtenu les résultats que nous allons vous présenter dans le chapitre suivant.

2. Résultats

Dans le cadre de notre étude, ce qui nous intéresse, ce n'est pas de considérer l'évolution individuelle de chaque enfant, mais bien de comparer les progrès réalisés par chacun des groupes entre les mois de septembre 2009 et mars 2010. Nos hypothèses seront validées si le groupe expérimental a plus progressé que le groupe témoin.

Nous allons maintenant présenter les principaux résultats obtenus pour chaque outil : ECLA, grille d'observation, questionnaire aux parents. L'intégralité des résultats est consultable en annexes 11 à 13.

2.1. ECLA

Nous présenterons successivement les résultats obtenus aux trois parties de l'ECLA : communication, compréhension et expression (cf. annexe 11).

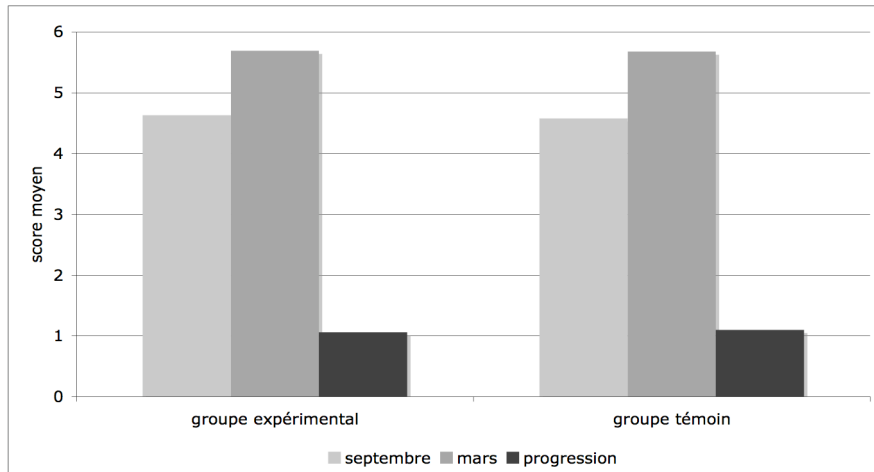
2.1.1. Communication

En agréant les scores de tous les enfants à l'intérieur de chaque groupe, nous obtenons les moyennes suivantes.

	Septembre	Mars
Moyenne groupe expérimental	4,63	5,69
Moyenne groupe témoin	4,58	5,68

Tableau n° 1 : scores moyens à l'épreuve de communication

À partir de ces scores moyens, nous pouvons mettre en évidence la progression de chacun des groupes au cours des six mois écoulés.



Graphique n° 1 : scores moyens et progression à l'épreuve de communication

Cet histogramme révèle que le score des deux groupes a progressé de façon quasiment identique.

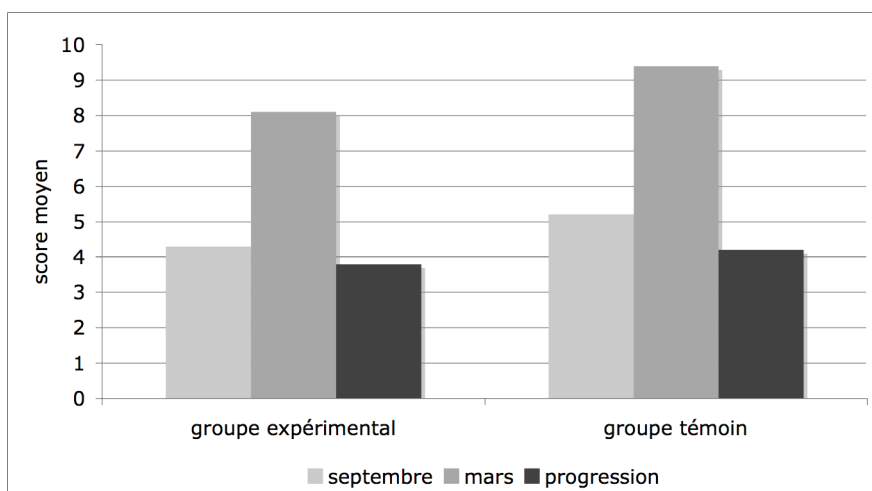
2.1.2. Compréhension orale

En agrégeant les scores de tous les enfants à l'intérieur de chaque groupe, nous obtenons les moyennes suivantes.

	Septembre	Mars
Moyenne groupe expérimental	4,27	8,09
Moyenne groupe témoin	5,20	9,40

Tableau n° 2 : scores moyens à l'épreuve de compréhension orale

À partir de ces scores moyens, nous pouvons mettre en évidence la progression de chacun des groupes au cours des six mois écoulés.

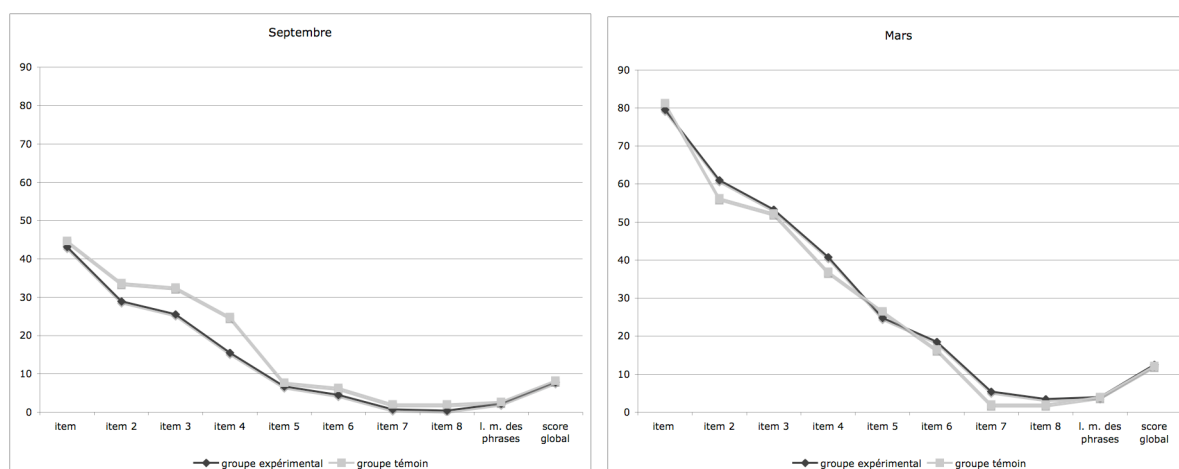


Graphique n° 2 : scores moyens et progression à l'épreuve de compréhension orale

Ainsi, le score moyen du groupe expérimental a augmenté de 3,82 points ; celui du groupe témoin de 4,20 points. La progression des deux groupes est sensiblement la même, avec une légère différence en faveur du groupe témoin (0,42 point).

2.1.3. Expression verbale

Les résultats obtenus à la partie « expression verbale » de l'ECLA peuvent être synthétisés par les deux graphiques suivants. Ils présentent la moyenne des scores bruts obtenus pour chaque item dans les deux groupes : le graphique n° 3 correspond au mois de septembre, le graphique n° 4 au mois de mars.



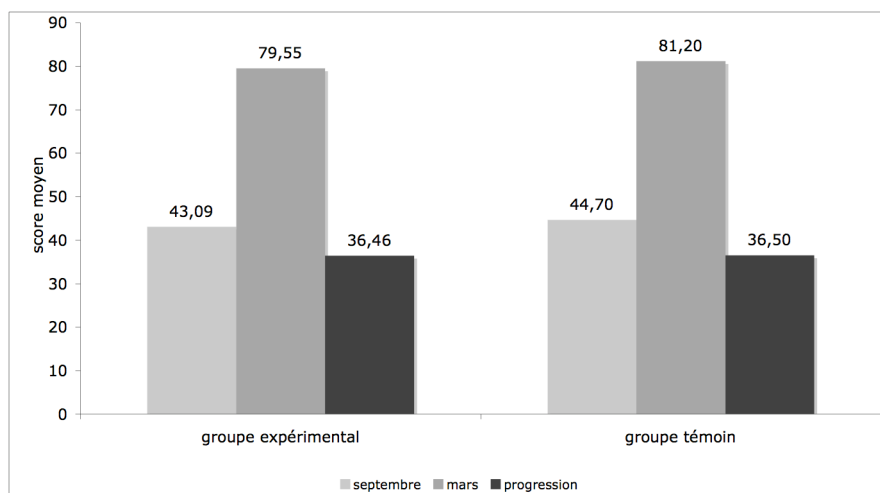
Graphiques n° 3 et 4 : scores moyens à l'épreuve d'expression verbale en septembre puis en mars

Nous voyons qu'au mois de septembre, le groupe expérimental avait globalement un niveau plus faible que le groupe témoin. Au mois de mars, le groupe expérimental a rattrapé le groupe témoin et l'a même dépassé sur la majorité des items.

Nous n'utiliserons pas les scores tels quels pour notre travail. C'est la progression au sein de chaque groupe au cours des six mois écoulés et surtout la comparaison de l'évolution des deux groupes qui fera l'objet de notre étude. C'est pourquoi nous allons maintenant présenter item par item les différences de progression d'un groupe à l'autre.

2.1.3.1. Item 1 : pourcentage de phrases

Parmi les productions de l'enfant, on comptabilise le nombre phrases (le reste des productions étant des non-phrases) : $A' + A + B' + B + C' + C + D' + D$. On effectue ensuite le ratio : nombre de phrases sur nombre total de productions, multiplié par cent. Voici les résultats obtenus en septembre puis en mars pour chacun des groupes.

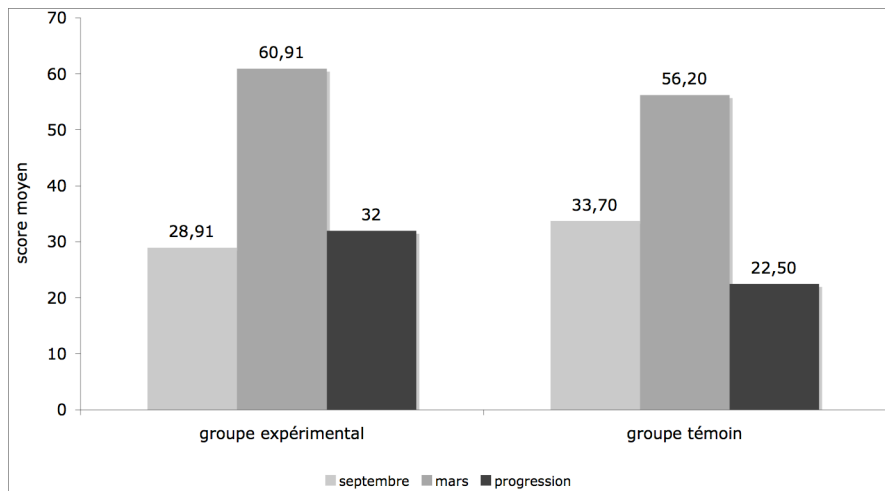


Graphique n° 5 : scores moyens et progression à l'item 1

Ainsi, le score moyen du groupe expérimental a augmenté de 36,46 points, celui du groupe témoin de 36,50 points. On observe donc une différence infime de progression en faveur du groupe témoin (0,04 point).

2.1.3.2. Item 2 : pourcentage de phrases hors tolérance

Parmi les phrases, ne sont retenues que celles qui ne contiennent aucune erreur grammaticale ou morphosyntaxique : A + B + C + D. On effectue ensuite le ratio : nombre de phrases hors tolérance sur nombre total de productions, multiplié par cent. Voici les résultats obtenus en septembre puis en mars pour chacun des groupes.

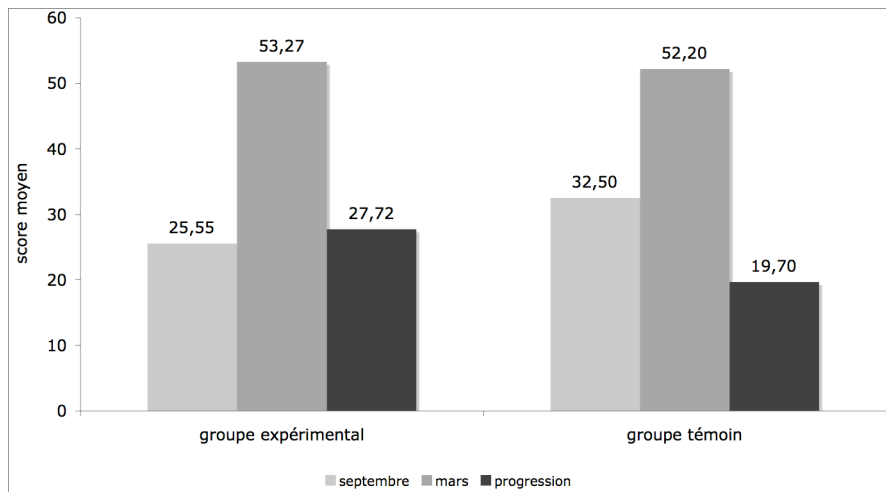


Graphique n° 6 : scores moyens et progression à l'item 2

Ainsi, le score moyen du groupe expérimental a augmenté de 32 points, celui du groupe témoin de 22,50 points. On observe donc une différence de progression en faveur du groupe expérimental (9,50 points).

2.1.3.3. Item 3 : pourcentage de phrases avec expansion

Parmi les phrases produites par l'enfant, on ne retient que celles avec expansion ; les phrases simples (de type sujet-verbe) sont exclues du comptage : B' + B + C' + C + D' + D. On effectue ensuite le ratio : nombre de phrases avec expansion sur nombre total de productions, multiplié par cent. Voici les résultats obtenus en septembre puis en mars pour chacun des groupes.

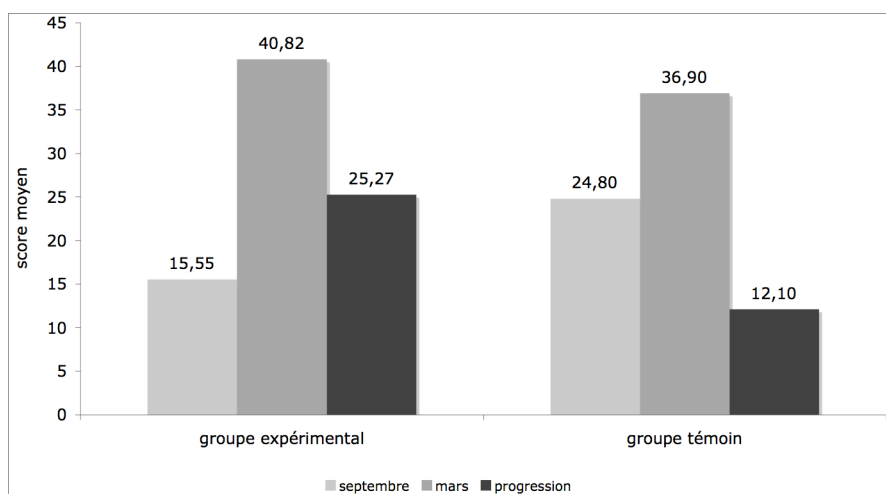


Graphique n° 7 : scores moyens et progression à l’item 3

Ainsi, le score moyen du groupe expérimental a augmenté de 27,72 points, celui du groupe témoin de 19,70 points. On observe donc une différence de progression en faveur du groupe expérimental (8,02 points).

2.1.3.4. Item 4 : pourcentage de phrases avec expansion hors tolérance

Parmi les phrases avec expansion, ne sont retenues que celles qui ne contiennent aucune erreur grammaticale ou morphosyntaxique : B + C + D. On effectue ensuite le ratio : nombre de phrases avec expansion hors tolérance sur nombre total de productions, multiplié par cent. Voici les résultats obtenus en septembre puis en mars pour chacun des groupes.

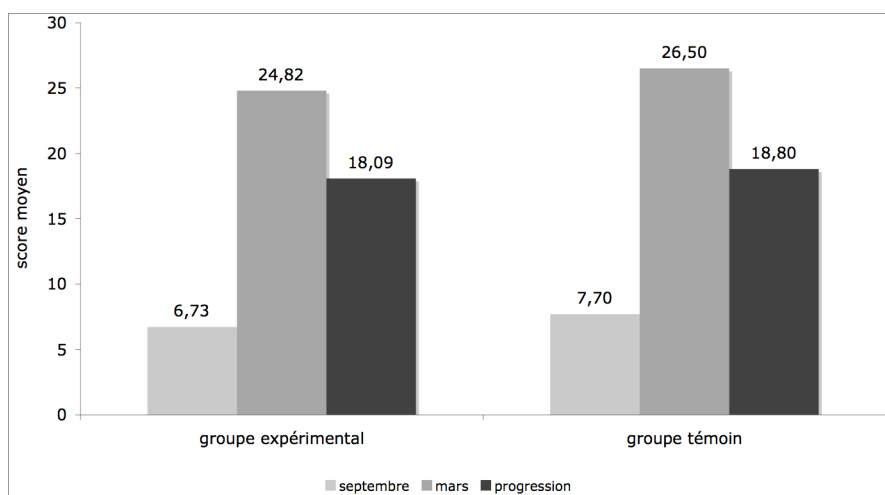


Graphique n° 8 : scores moyens et progression à l’item 4

Ainsi, le score moyen du groupe expérimental a augmenté de 25,27 points, celui du groupe témoin de 12,10 points. On observe donc une différence de progression en faveur du groupe expérimental (13,17 points).

2.1.3.5. Item 5 : pourcentage de phrases avec expansion indirecte et complexes

Parmi les phrases produites par l'enfant, on ne retient que celles avec expansion indirecte et les phrases complexes : C' + C + D' + D. On effectue ensuite le ratio : nombre de phrases avec expansion indirecte et complexes sur nombre total de productions, multiplié par cent. Voici les résultats obtenus en septembre puis en mars pour chacun des groupes.



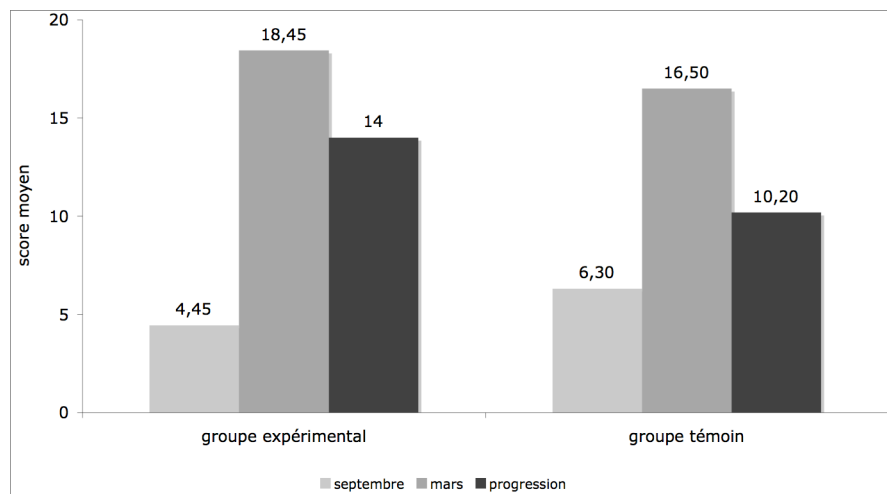
Graphique n° 9 : scores moyens et progression à l'item 5

Ainsi, le score moyen du groupe expérimental a augmenté de 18,09 points, celui du groupe témoin de 18,80 points. On observe donc une légère différence de progression en faveur du groupe témoin (0,71 point).

2.1.3.6. Item 6 : pourcentage de phrases avec expansion indirecte et complexes hors tolérance

Parmi les phrases avec expansion indirecte et les phrases complexes, ne sont retenues que celles qui ne contiennent aucune erreur grammaticale ou morphosyntaxique : C + D. On effectue ensuite le ratio : nombre de phrases avec expansion indirecte et complexes hors

tolérance sur nombre total de productions, multiplié par cent. Voici les résultats obtenus en septembre puis en mars pour chacun des groupes.

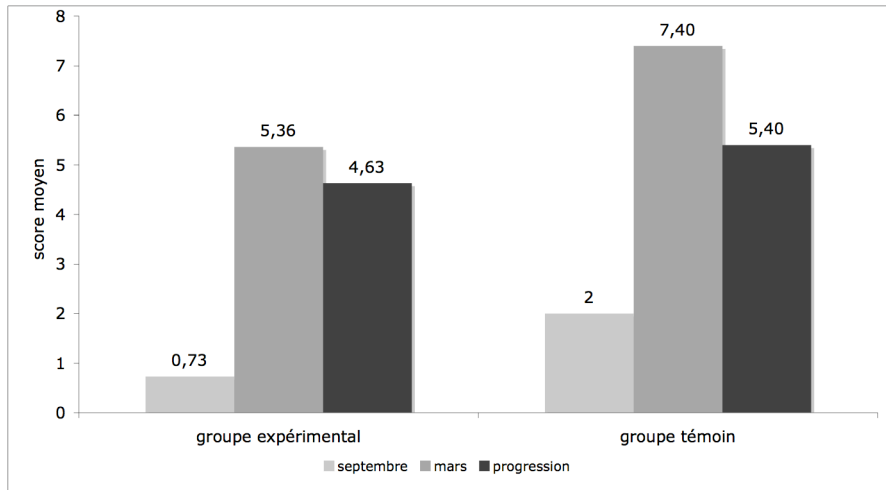


Graphique n° 10 : scores moyens et progression à l’item 6

Ainsi, le score moyen du groupe expérimental a augmenté de 14 points, celui du groupe témoin de 10,20 points. On observe donc une différence de progression en faveur du groupe expérimental (3,80 points).

2.1.3.7. Item 7 : pourcentage de phrases complexes

Parmi les phrases produites par l’enfant, on ne retient que les phrases complexes : D’ + D. On effectue ensuite le ratio : nombre de phrases complexes sur nombre total de productions, multiplié par cent. Voici les résultats obtenus en septembre puis en mars pour chacun des groupes.

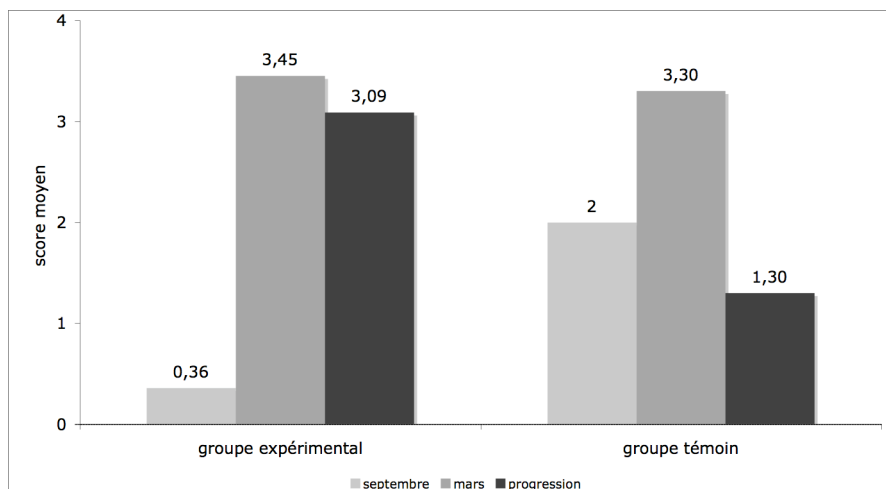


Graphique n° 11 : scores moyens et progression à l’item 7

Ainsi, le score moyen du groupe expérimental a augmenté de 4,63 points, celui du groupe témoin de 5,40 points. On observe donc une légère différence de progression en faveur du groupe témoin (0,77 point). Cependant, étant donné le faible nombre d’enfants ayant produit des phrases complexes (3 en septembre, 10 en mars), cet item nous semble peu représentatif et ne sera pas retenu pour la suite de notre étude.

2.1.3.8. Item 8 : pourcentage de phrases complexes hors tolérance

Parmi les phrases complexes, ne sont retenues que celles qui ne contiennent aucune erreur grammaticale ou morphosyntaxique : D. On effectue ensuite le ratio : nombre de phrases complexes hors tolérance sur nombre total de productions, multiplié par cent. Voici les résultats obtenus en septembre puis en mars pour chacun des groupes.

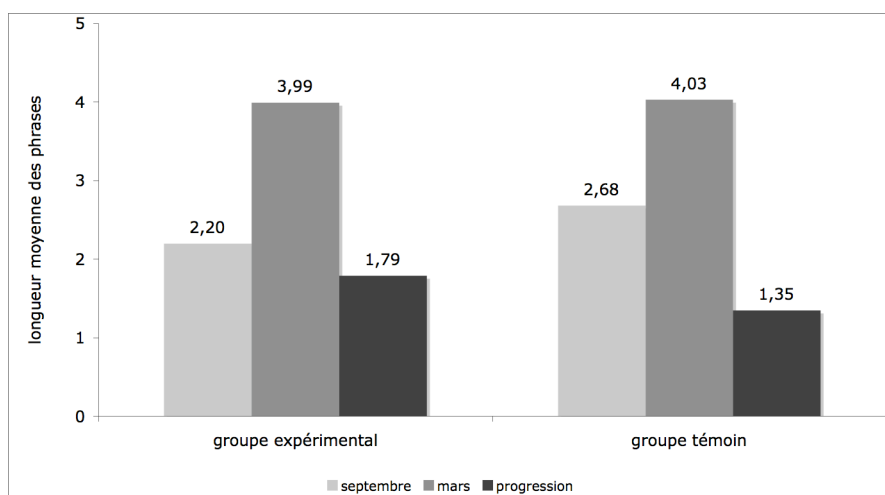


Graphique n° 12 : scores moyens et progression à l'item 8

Ainsi, le score moyen du groupe expérimental a augmenté de 3,09 points, celui du groupe témoin de 1,30 point. On observe donc une différence de progression en faveur du groupe expérimental (1,79 point). Cependant, comme pour l'item 7, étant donné le faible nombre d'enfants ayant produit des phrases complexes, cet item nous semble peu représentatif et ne sera pas retenu non plus pour la suite de notre étude.

2.1.3.9. Longueur moyenne des phrases

Pour ce calcul, les non-phrases sont exclues. On divise le nombre total de mots prononcés par l'enfant par le nombre de phrases, ce qui nous donne la longueur moyenne des phrases prononcées. Voici les résultats obtenus en septembre puis en mars pour chacun des groupes.

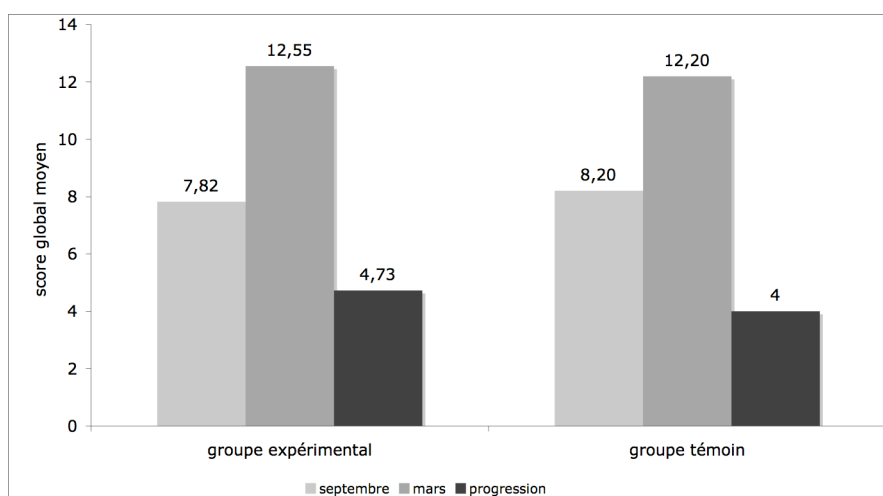


Graphique n° 13 : longueur moyenne des phrases et progression

Ainsi, la longueur moyenne des phrases du groupe expérimental a augmenté de 1,79 point, celui du groupe témoin de 1,35 point. On observe donc une légère différence de progression en faveur du groupe expérimental (0,44 point).

2.1.3.10. Score global à l'épreuve d'expression verbale

Ce score se calcule à partir des items 1 à 8 présentés ci-dessus, sur une note globale de 16. Voici les résultats obtenus en septembre puis en mars pour chacun des groupes.

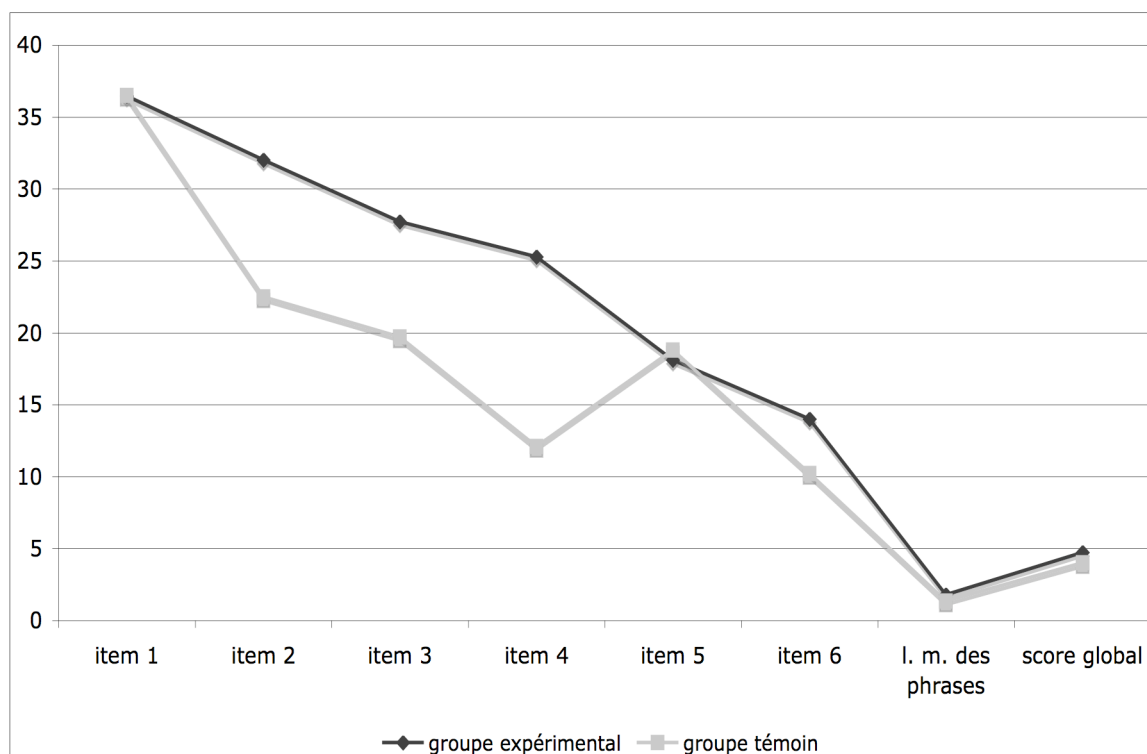


Graphique n° 14 : scores globaux moyens et progression

Ainsi, le score global moyen du groupe expérimental a augmenté de 4,73 points, celui du groupe témoin de 4 points. On observe donc une légère différence de progression en faveur du groupe expérimental (0,73 point). Notons que la note globale d'expression est obtenue en tenant compte, pour chaque item, de la norme établie pour chaque classe d'âge. Or, au mois de septembre, la quasi-totalité des enfants n'avait pas 3 ans 6 mois et ne rentrait donc dans aucune des classes d'âge du test. Ainsi, la note globale attribuée était forcément sous-évaluée, ce qui a dû biaiser le chiffre obtenu pour la progression. Néanmoins, le test ayant été passé dans les mêmes conditions pour tous les enfants, la comparaison du score global moyen des deux groupes reste pertinente.

2.1.3.11. Synthèse des résultats obtenus à l'épreuve d'expression verbale

Pour mettre en évidence les différences de progression entre les deux groupes, nous avons regroupé l'ensemble des résultats que nous venons d'exposer sur un même graphique.



Graphique n° 15 : progression des deux groupes pour chacun des items retenus

Globalement, la progression du groupe expérimental est supérieure à celle du groupe témoin. Seuls les items 1 et 5 sont très légèrement en faveur du groupe témoin. Les items 2, 3, 4 et 6 sont quant à eux nettement favorables au groupe expérimental. Enfin, la longueur moyenne des phrases et le score global sont très légèrement en faveur du groupe expérimental.

2.2. Grille d'observation

Elle fait l'objet d'une double analyse : quantitative et qualitative (cf. annexe 12).

2.2.1. Analyse quantitative

Une fois les données recueillies transformées en scores, nous obtenons les résultats suivants. En septembre, le groupe expérimental maîtrisait en moyenne 4,9 compétences sur 11, le groupe témoin 4,7. En mars, les deux groupes sont au même niveau : ils maîtrisent 7,3 compétences sur 11.

	Septembre	Mars
Moyenne groupe expérimental	4,9	7,3
Moyenne groupe témoin	4,7	7,3

Tableau n° 3 : scores moyens à la grille d'observation

Ces résultats montrent que les deux groupes ont progressé quant au degré de conceptualisation du livre, de manière quasiment identique.

Il est intéressant ici de préciser les compétences qui ont été acquises (ou non) concernant le livre entre septembre et mars. Celles-ci varient beaucoup d'un enfant à l'autre et d'un groupe à l'autre. Il n'est pas évident de dégager une tendance nette. Penchons-nous toutefois sur les quatre items dont l'évolution semble la plus significative.

Alors qu'en septembre, seuls 4 enfants du groupe expérimental manipulent le livre dans le bon sens, ils sont 10 (sur 11) au mois de mars. À cet item pour le groupe témoin, aucune progression n'est constatée (6 enfants sur 10 en septembre et en mars).

C'est dans le groupe expérimental qu'il y a le plus d'enfants qui se sont mis à commenter, décrire, raconter entre septembre et mars : 10 en mars contre 5 en septembre. Dans le groupe témoin, ils ne sont que 7 en mars contre 4 en septembre.

À la question « L'enfant reconnaît-il spontanément des choses ? Les nomme-t-il ? », on observe la même évolution dans les deux groupes : ils sont 4 de plus au mois de mars à reconnaître et nommer.

Un item présente des chiffres en faveur du groupe témoin : 5 enfants de plus savent où se trouve le texte contre 3 dans le groupe expérimental entre septembre et mars.

2.2.2. Analyse qualitative

Une analyse qualitative apporte d'autres éléments à prendre en compte.

De manière générale, nous avons constaté au mois de mars que les enfants des deux groupes allaient plus spontanément vers les livres qu'au mois de septembre. Ceci tient certainement au fait qu'ils ont découvert et manipulé des albums tout au long de l'année avec l'institutrice.

Au mois de mars, nous avons proposé trois livres : *Roule galette*, *Boucle d'or* et *La Maternelle*. *Roule galette* a été travaillé en classe : il est connu de tous les enfants. *Boucle*

d'or fait partie de la bibliothèque de la classe. *La Maternelle* est l'album que nous avons offert aux enfants du groupe expérimental en début d'année. La quasi-totalité des enfants du groupe témoin s'est précipitée sur *Roule galette*, retrouvant avec plaisir une histoire familière. Ils l'ont feuilleté, nous ont raconté des morceaux de l'histoire... Dans le groupe expérimental, le livre qui a été plébiscité est *La Maternelle*, *Roule galette* n'étant feuilleté que dans un second temps. Au livre lu et relu en classe, 10 enfants sur 11 ont préféré celui qu'ils possédaient à la maison.

De plus, de nombreux enfants du groupe expérimental ont précisé qu'ils avaient ce livre à la maison et qu'ils le lisaient avec papa ou maman. Un garçon a même cru que nous lui avions pris son livre : il ne comprenait pas comment « son » livre s'était retrouvé sur notre table !

Nous avons également constaté que plusieurs enfants s'étaient vraiment approprié *La Maternelle*. En effet, ils racontaient certaines scènes, connaissaient le nom des personnages principaux (Théo et Léa), étaient capables de réciter par cœur des phrases du livre. Ceci montrait bien que le livre leur avait été lu, qu'il avait été le support de moments de partage avec un adulte (ou un jeune lecteur).

2.3. Questionnaire

Tous les parents du groupe expérimental nous ont rendu le questionnaire que nous avons élaboré à leur intention. Nous avons donc dépouillé 12 questionnaires (rappelons que seuls 11 enfants ont été testés, mais que 12 ont bénéficié de l'action), obtenant les résultats suivants (cf. annexe 13).

Les réponses données tendent à montrer que le livre offert a été apprécié et utilisé. Ainsi, 11 parents affirment que leur enfant aime le livre (contre 1 qui « ne sait pas »). Ils sont de nouveau 11 à constater que leur enfant regarde le livre tout seul : c'est donc que cet album l'intéresse. De plus, ils passent tous du temps avec leur enfant à lire le livre (12 répondent « oui » à la question « Le [votre enfant] regarde-t-il avec vous ? »), et c'est l'occasion pour 9 d'entre eux de parler ensemble de l'école.

Concernant la qualité de notre action, les parents semblent globalement satisfaits. Ils sont tous contents que leur enfant ait reçu un livre. De plus, ils ont pu se saisir du contenu de nos interventions : aucun parent ne déplore le fait que les informations apportées étaient trop abondantes ou insuffisantes, tous ceux qui ont répondu (10 pour cette question) considèrent

qu'elles étaient claires ou assez claires. En outre, 10 sur 12 déclarent avoir appris des choses sur le langage de leur enfant. Cette impression de satisfaction est confirmée par les commentaires rédigés par certains parents : « *Je suis satisfaite et merci* », « *C'est bien ce que vous faites, ça aide les enfants* », « *Je pense que vous devriez faire ça chaque année et à toutes les premières années de maternelle* », « *J'ai été très contente que vous ayez offert un livre à mon enfant et je pense que ce soit les enfants ou les parents nous avons nous-mêmes appris à passer plus de temps de plaisir avec nos enfants en leur lisant des histoires et à passer un bon moment en famille car même de lire de simples histoires réunit frères et sœurs et c'est un moment de plaisir.* »

Pour ce qui est des habitudes de lecture au sein des familles, elles ne semblent pas, au vu du questionnaire, très développées. En effet, si 12 parents pensent qu'il est important de lire ou de raconter des histoires à leur enfant, seuls 3 le font tous les jours, et 3 autres plusieurs fois par semaine. Ils ne sont que 7 à affirmer que leur enfant a un livre préféré (il s'agit pour l'un des enfants de *La Maternelle* !). Néanmoins, il est appréciable de noter que notre intervention a donné à 10 parents envie de lire d'autres livres avec leur enfant (plus 1 mère qui a répondu « non » en précisant qu'elle lisait « *toujours des livres à ses enfants* »).

Nous constatons également qu'en entrant dans la famille, le livre touche aussi le reste de la fratrie. Dans 7 cas sur 12, le livre a intéressé les autres enfants. Dans 7 cas sur 12 encore, l'enfant ayant reçu le livre l'a regardé avec ses frères et sœurs. Ainsi, un seul livre offert à un enfant a pu être lu et manipulé par toute sa fratrie.

Les différents résultats que nous avons obtenus (au test ECLA, à la grille d'observation et au questionnaire) doivent maintenant être analysés et discutés.

3. Discussion

Maintenant que les principaux résultats de notre étude ont été présentés, il convient de les analyser. Nous nous intéresserons tout d'abord aux données quantitatives, puis aux résultats qualitatifs. Ensuite nous ferons part de quelques réflexions sur notre action.

3.1. Résultats quantitatifs

Les résultats quantitatifs dont nous disposons sont ceux obtenus aux trois composantes de l'ECLA et ceux extraits de notre grille d'observation. Nous commencerons par comparer entre eux les différents résultats obtenus. Nous les analyserons ensuite, en les confrontant à nos hypothèses de travail. Enfin, nous apporterons quelques critiques, d'ordre essentiellement méthodologique.

3.1.1. Comparaison des résultats quantitatifs

Si certains résultats sont similaires pour les deux groupes, d'autres en revanche montrent de franches différences.

Un certain nombre de résultats obtenus au cours de notre étude ne permettent pas de mettre en évidence une nette supériorité de progression d'un groupe sur l'autre. Pour la partie communication de l'ECLA, la progression des deux groupes est quasiment identique. Ensuite, quatre chiffres sont très légèrement en faveur du groupe témoin. Il s'agit de l'épreuve de compréhension de l'ECLA (+ 0,42 point), des items 1 et 5 de l'épreuve d'expression de l'ECLA (respectivement + 0,04 et + 0,71 point) et de l'analyse quantitative de la grille d'observation sur le livre (+ 0,20 point). Deux chiffres sont quant à eux très légèrement en faveur du groupe expérimental : la longueur moyenne des phrases dans l'épreuve d'expression de l'ECLA (+ 0,44 point) et le score global à cette même épreuve (+ 0,73 point).

D'autres résultats s'avèrent plus favorables au groupe expérimental. C'est le cas des items 2, 3, 4 et 6 de l'épreuve d'expression de l'ECLA (respectivement + 9,5, + 8,02, + 13,17 et + 3,80 points). Globalement les scores obtenus à cette épreuve mettent en évidence une progression plus importante du groupe expérimental par rapport au groupe témoin : les enfants du groupe expérimental ont plus progressé que ceux du groupe témoin en ce qui concerne la qualité de leur expression (longueur, correction et complexité syntaxique des énoncés).

3.1.2. Analyse des résultats quantitatifs

Confrontons les résultats obtenus à nos deux hypothèses de travail.

Notre étude valide-t-elle l'hypothèse selon laquelle sensibiliser les parents à l'intérêt de la lecture et offrir un livre à leur enfant favorise le développement du langage oral de celui-ci ? Cette hypothèse est validée si le groupe expérimental a une progression plus importante que le groupe témoin aux épreuves d'ECLA entre septembre et mars.

Sur le plan de la communication et de la compréhension orale, l'évolution des deux groupes est quasiment identique. L'impact de notre action à ce niveau n'est donc pas mis en évidence par les chiffres. Il nous semble, dans ces conditions, difficile d'infirmer ou de confirmer notre hypothèse. Notons que, pour ce qui est de la communication, il paraît normal que l'évolution des deux groupes soit similaire. Il s'agit en effet d'une évaluation de l'enfant au sein du groupe classe, de ses comportements de communication (attitude vis-à-vis de ses pairs et des adultes, respect des règles, écoute d'autrui...). Il n'est pas surprenant que notre action, orientée vers les pratiques familiales de lecture, n'ait pas eu d'impact spécifique sur la socialisation des élèves en classe.

Sur le plan de l'expression verbale, les enfants du groupe expérimental progressent en moyenne davantage que ceux du groupe témoin. Ces résultats tendent à valider notre hypothèse. L'enfant, en partageant des moments autour du livre avec ses parents, est confronté à du vocabulaire nouveau, à des constructions syntaxiques variées... Petit à petit, il va se saisir de ces modèles, les réinvestir. Son expression s'enrichit. Ses phrases s'allongent, se complexifient, comportent de moins en moins d'erreurs : cette évolution se traduit par des performances meilleures au test d'expression de l'ECLA.

Notre étude valide-t-elle l'hypothèse selon laquelle sensibiliser les parents à l'intérêt de la lecture et offrir un livre à leur enfant favorise l'entrée de ce dernier dans le monde de l'écrit ? Cette hypothèse est validée si l'analyse quantitative de la grille d'observation sur le livre montre que le groupe expérimental a plus progressé que le groupe témoin entre septembre et mars. Or il se trouve que les deux groupes ont connu une évolution similaire. Les chiffres ne nous permettent pas d'observer un impact spécifique à notre action. L'hypothèse ne peut être confirmée.

L'explication la plus probable à cette absence de différence semble être l'influence de l'école. En effet, tout au long de l'année, de multiples activités ont été menées autour des livres : chaque jour l'institutrice lit une histoire à haute voix, des séances à la bibliothèque sont organisées, les enfants ont accès au coin-lecture de la classe, etc. Dans ces conditions, il est plutôt rassurant que les élèves des deux groupes aient évolué de la même manière, que notre action de prévention – qui ne s'est déroulée que sur deux journées en tout – n'ait pas été déterminante face aux apports de l'école. Notre intervention visait davantage les pratiques de lecture intrafamiliales, l'acculturation au livre, dont la portée est difficilement évaluable quantitativement à si court terme. Ce seront plutôt les résultats qualitatifs, sur lesquels nous nous pencherons ultérieurement, qui pourront suggérer que notre action a porté ses fruits.

3.1.3. Critiques et limites

Il nous paraît important d'exposer ci-dessous certaines critiques et limites dont il faut tenir compte dans l'analyse de nos résultats.

Les premières limites que l'on peut apporter tiennent au choix de notre échantillon.

D'abord, peut-on considérer comme représentatif un échantillon de 21 enfants ? Il aurait été intéressant de travailler sur un plus grand nombre d'individus. Par exemple nous aurions pu intervenir dans plusieurs classes de petites section que nous aurions chacune divisée en un groupe expérimental et un groupe témoin. Malheureusement, nous ne disposions pas du temps et des moyens humains nécessaires pour mener une telle étude.

Ensuite, il se trouve que notre groupe expérimental avait au mois de septembre un niveau moyen plus faible que le groupe témoin. De ce fait nous observons une meilleure progression du groupe expérimental sans que les scores obtenus en mars aux différentes épreuves soient fondamentalement différents d'un groupe à l'autre (les deux groupes atteignent quasiment le même niveau au mois de mars). Tout se passe comme si le groupe expérimental avait « rattrapé » le groupe témoin et même l'avait légèrement « dépassé ». Il aurait peut-être été plus judicieux de constituer des groupes en tenant compte de leur niveau de départ. Nous aurions alors dû revoir la chronologie de notre action : d'abord tester les enfants et se baser sur les résultats obtenus pour dégager deux groupes de niveau homogène. Or la date retenue pour la distribution des livres étant le 8 septembre (Journée internationale d'alphabétisation), quelques jours à peine après la rentrée, il nous était impossible de tester les enfants avant.

Notre échantillon ne nous permet pas d'isoler toutes les variables qui interviennent dans le développement langagier de l'enfant. Le langage est une donnée éminemment complexe évoluant sous l'influence de nombreux facteurs : l'enfant lui-même, l'environnement dans lequel il grandit (habitudes de lecture des parents, présence d'écrits à la maison...), les interactions langagières dont il bénéficie... Il nous était impossible de prendre en compte tous ces éléments pour constituer nos groupes. Cependant, en choisissant l'école Martin Schongauer, dans laquelle tous les enfants inscrits habitent le quartier de l'Elsau, nous espérons toucher un public aux conditions socioculturelles relativement homogènes.

D'autres critiques doivent être mentionnées. D'une part, nous regrettons de ne pas avoir pu mener notre étude sur une période plus longue. En effet, le langage se développant sur plusieurs années, est-ce réellement pertinent d'évaluer une progression sur seulement six mois ? D'autre part, la plupart de nos résultats ayant été obtenus en situation de test (donc artificielle), reflètent-ils vraiment le niveau des enfants au quotidien ?

Complétons à présent notre analyse en étudiant les résultats qualitatifs que nous avons observés.

3.2. Analyse des données qualitatives

Les données qualitatives sont issues de l'observation des conduites des enfants avec les livres ainsi que du questionnaire adressé aux parents. Nous expliquerons brièvement en quoi les résultats obtenus mettent en évidence les retombées positives de notre action. Nous apporterons ensuite des critiques concernant les outils utilisés.

3.2.1. Les conséquences positives de notre action

Les résultats qualitatifs ne nous permettent pas de comparer les deux groupes, mais ils contribuent à évaluer la portée de notre action.

Au mois de mars, l'observation des conduites de l'enfant par rapport au livre nous a permis d'établir les constats suivants. Les enfants du groupe expérimental ont tous reconnu le livre *La Maternelle*. Mieux encore, c'est cet album-là qu'ils ont choisi de regarder en premier. Nous avons ressenti un réel attrait de leur part pour ce livre. D'ailleurs, certains enfants se

sont empressés de nous le montrer, de nous présenter les personnages, de nous raconter des scènes... Il ne nous semble pas anodin que tous les enfants du groupe expérimental aient préféré ce livre, qu'ils possèdent et regardent à la maison, à *Roule galette*, objet de nombreuses activités en classe. Ce dernier est d'ailleurs celui logiquement choisi par tous les enfants du groupe témoin. Faire entrer un livre dans une famille et sensibiliser les parents à l'importance de raconter des histoires à son enfant a manifestement des conséquences. L'enfant s'approprie d'autant plus le livre qu'il l'a à la maison. Les comportements observés suggèrent que l'appétence de l'enfant pour un livre est plus importante s'il possède lui-même ce livre que s'il l'a longuement travaillé en classe. Cette constatation est tout à fait en faveur de notre action.

L'analyse du questionnaire rempli par les parents révèle également plusieurs points positifs. Le livre a été apprécié et lu à la fois par l'enfant seul et accompagné de ses parents. Il a même intéressé d'autres membres de la fratrie. Quant aux habitudes de lecture, nous ne pouvons pas avoir la prétention de les avoir modifiées, mais le questionnaire suggère que nous avons donné aux parents envie de lire avec leurs enfants. Après notre intervention, les parents déclarent penser qu'il est important de lire à leurs enfants (on peut toutefois se demander si cette affirmation est réellement suivie d'effets, sachant qu'ils ne sont que la moitié à lire des histoires plusieurs fois par semaine ?). Ces constats répondent à nos attentes. En effet, en menant une telle action, nous espérons encourager les parents à adopter des attitudes favorables au développement langagier de leur(s) enfant(s). Les différents commentaires relevés vont dans ce sens.

En outre, les parents sont globalement satisfaits de notre intervention. Leurs réponses confirment que notre action était adaptée (ils ont appris des choses, ont jugé que les informations transmises étaient claires, etc.) et qu'elle a par conséquent été appréciée. À tel point que l'un d'eux a même précisé dans ses commentaires qu'il serait bon de la généraliser à toutes les classes de petite section, et ce chaque année.

Notons par ailleurs que notre intervention n'a pas touché que l'enfant ayant reçu le livre. Au contraire, ses frères et sœurs ont aussi pu en bénéficier : d'une part ils ont été intéressés par le livre, d'autre part la modification des attitudes parentales profite à l'ensemble de la fratrie (et même à la progéniture future...). Notre action a donc des répercussions s'étendant au-delà de notre échantillon.

3.2.2. Critiques et limites

3.2.2.1. À propos de la grille d'observation

L'utilisation de la grille d'observation conçue par nos soins a révélé certaines limites.

Tout d'abord, certains items se sont avérés redondants. C'est le cas par exemple des questions « Tourne-t-il les pages sans regarder ? » et « Est-ce qu'il regarde, observe ? » : si on répond « non » à l'une, on répond automatiquement « oui » à l'autre. Inversement, certaines notions n'auraient pas dû être traitées en une seule question. Prenons l'exemple suivant : « Reconnaît-il spontanément des choses ? Les nomme-t-il ? ». Il s'agit en réalité de deux compétences différentes. On peut reconnaître en pointant du doigt sans être forcément capable de nommer. Cet écueil a pu nuire à la précision de notre analyse.

Ensuite, pour certains items, il ne s'agissait pas d'une simple observation, mais de questions adressées à l'enfant. Ainsi, pour vérifier s'il savait où commençait et où finissait le livre, nous étions obligées d'interroger l'enfant : « Tu peux nous montrer où est-ce qu'elle commence, l'histoire ? Où est-ce qu'elle s'arrête, où est-ce qu'elle finit ? » Devant le peu de résultats obtenus, nous avons tenté de varier les formulations, mais en vain. Les attitudes de certains enfants laissaient percevoir qu'ils étaient tout proches de posséder cette compétence (plusieurs ont dit « fini » ou « c'est fini » en fermant le livre après l'avoir feuilleté page par page du début à la fin), mais ils restaient incapables de répondre à notre question.

De plus, l'une des compétences que nous espérions voir (« Est-ce qu'il joue à lire ? ») n'a été observée qu'une seule fois. Nous pensions que certains enfants nous raconteraient l'histoire en suivant le texte du doigt, attitude révélatrice d'un véritable comportement de pré-lecteur. Peut-être nos attentes à cet égard étaient-elles trop élevées ?

Une autre des critiques que nous pouvons avancer tient à la situation d'utilisation de cette grille. Nous aurions souhaité observer les enfants par petits groupes pendant des séances « bibliothèque », or cela n'a pas été possible. Nous avons donc dû réaliser cette observation dans des conditions peu favorables : tout de suite après la passation de l'ECLA, dans une salle non-adaptée, avec des interlocuteurs-examineurs non-familiers. La situation nous a donc semblé un peu artificielle ; les attitudes spontanées des enfants dans un environnement dédié au livre ne nous ont pas été accessibles. Ainsi, c'est certainement pour ces raisons que l'item « Demande-t-il qu'on lui raconte l'histoire ? » n'a jamais été observé.

Néanmoins cette grille nous a permis de focaliser notre observation sur certains points qui nous semblaient pertinents pour notre étude et de noter une progression des enfants dans leur degré de conceptualisation du livre.

3.2.2.2. À propos du questionnaire

Le recours à un questionnaire adressé aux parents comporte également quelques biais.

Comme nous l'avons déjà expliqué, nous avons choisi d'élaborer un outil accessible à tous. Il devait donc être court et s'appuyer sur des questions fermées. Ceci nous a permis d'obtenir des réponses de tous les parents à toutes les questions, mais au détriment de la nuance et de la précision de l'information recueillie. Par exemple, à la question 6. c, « Avez-vous appris des choses sur le langage de votre enfant ? », 10 parents ont répondu « oui », mais cela ne nous donne aucun détail sur ce qu'ils ont vraiment appris. Allons même plus loin : nous ne sommes absolument pas certaines qu'ils aient réellement appris des choses...

Ce constat entraîne un autre : certaines réponses n'ont-elles pas pour but de nous faire plaisir et de ne pas passer pour des « mauvais parents » ? Quel est le degré d'honnêteté des réponses ? Avons-nous véritablement donné envie de lire d'autres livres à leur enfant à 10 parents (question 6. d) ?

De plus, nous regrettons de ne pas avoir interrogé les parents à propos de leurs habitudes de lecture dès le mois de septembre. Cela aurait pu nous permettre de mettre en évidence un changement d'attitude vis-à-vis des livres.

Peut-être qu'un autre outil (en particulier l'entretien) nous aurait donné la possibilité de recueillir des données plus précises, moins formatées, laissant plus de place à l'expression personnelle. Cependant l'entretien, plus encore que le questionnaire, amène l'interviewé à vouloir faire plaisir à l'intervieweur : répondre sur papier établit une distance supplémentaire qui favorise la neutralité des réponses. En outre, le recours au questionnaire permet de poser les mêmes questions, sous la même formulation, à tous les parents, et donc d'en extraire les résultats chiffrés nécessaires à l'évaluation de notre action.

3.3. Quelques réflexions sur l'action que nous avons menée

Le fait d'avoir confronté nos hypothèses au terrain, d'avoir mené à bien notre action de prévention, nous a permis de tirer divers enseignements.

Notre première remarque concerne la date retenue pour la remise du livre. Elle était très proche de la rentrée, période à laquelle les enfants étaient encore peu accoutumés au nouveau lieu qu'était pour eux l'école, aux nouvelles personnes qu'ils y rencontraient, à se séparer de leurs parents, etc. Ils étaient peu en confiance, pleuraient beaucoup. Leur faire passer des tests s'est donc avéré relativement délicat (deux enfants n'ont d'ailleurs pas pu être testés pour ces raisons), alors qu'au mois de mars, nous n'avons pas du tout rencontré de tels problèmes. Néanmoins, dans l'hypothèse d'une extension de l'action à d'autres écoles (offrir le livre et sensibiliser les parents, mais sans tester les enfants), la date du 8 septembre convient tout à fait. La remise du livre permet en effet de symboliser l'entrée à l'école maternelle. En outre, la portée de l'action acquiert une dimension plus large du fait de la mobilisation internationale pour l'alphabétisation qui a lieu ce même jour.

Notre projet comprenait une inconnue majeure : dans quelle mesure les parents allaient-ils participer ? Nous ne pouvions ni contrôler leur degré de motivation, ni les obliger à venir aux réunions d'information, encore moins vérifier que l'attention qu'ils semblaient accorder à nos propos se traduisait dans leurs actes. Comment être sûres de rassembler les parents alors qu'ils n'étaient que deux à s'être présentés à la première réunion de suivi de classe organisée par l'institutrice ? C'est pourquoi nous avons choisi de toujours rencontrer les parents au sein de l'école et pendant les horaires de classe, soit en début de matinée, lorsqu'ils venaient de déposer leur enfant, soit en fin de matinée, lorsqu'ils venaient le rechercher. Il est très probable que la participation des parents aurait été moindre si nous étions intervenues à l'extérieur de l'école (centre socioculturel, bibliothèque de quartier...). La directrice et l'enseignante ayant accepté notre projet, nous bénéficions aux yeux des parents d'une certaine légitimité. De plus, l'institutrice a joué un rôle clé auprès des parents. Elle s'est chargée de leur annoncer notre venue, de leur rappeler les dates et heures des réunions, de leur transmettre les documents écrits et s'est attachée à récupérer tous les questionnaires (chose qu'il aurait été difficile d'obtenir sans son aide active).

Tous ces éléments ont contribué à une large participation des parents. Ils nous ont réservé un accueil chaleureux et attentif, plus de la moitié ont participé à nos réunions d'information. Ils arrivaient avec le sourire et semblaient intéressés par nos interventions puisqu'ils n'hésitaient pas à poser des questions. Certains en ont même profité pour demander

des avis sur le langage de leur enfant (à propos d'un éventuel trouble de l'articulation par exemple). De manière générale, l'école est un lieu idéal pour mener une action de prévention. En effet, parents et enfants s'y sentent en confiance et y sont à l'écoute des conseils prodigués.

Par ailleurs, offrir un livre est un bon moyen d'impliquer les parents. Ils ont eu le sentiment d'être privilégiés sachant qu'ils étaient les seuls de toute la ville à bénéficier de cette action. Les parents se sentaient redevables à notre égard d'écoute et de temps en échange du cadeau qui leur avait été fait. Quand nous les avons sollicités pour des réunions, beaucoup nous ont répondu qu'ils viendraient parce que « *c'est bien normal* ». Le livre a fonctionné un peu comme une porte d'entrée vers ces familles. Les parents du groupe témoin attendaient quant à eux avec impatience que leur enfant reçoive son exemplaire. *La Maternelle* a été le fil conducteur de notre présence discontinue à l'école entre septembre et mars : les parents nous identifiaient comme « *les étudiantes orthophonistes qui ont offert le livre* ».

Ainsi, nous n'avons pas rencontré de difficultés majeures dans la réalisation de notre projet. Les différentes personnes sollicitées ont contribué à sa réussite : l'école et l'institutrice en accueillant et en soutenant notre action ; les enfants en participant de bon gré aux épreuves proposées ; les parents en se rendant disponibles et à l'écoute.

CONCLUSION

Nous constatons donc que l'action « Lire l'école : un livre pour entrer à la maternelle » a eu des retombées positives. Tout d'abord, elle a favorisé la progression du langage oral des enfants qui en ont bénéficié. De plus, elle a permis l'entrée du livre *La Maternelle* dans l'univers familial. Les enfants qui l'ont reçu se le sont approprié : six mois après, ils le reconnaissent, le préfèrent aux autres livres, le racontent avec plaisir... Enfin, notre action a été bien accueillie et semble avoir rendu les parents attentifs à l'importance de partager des moments de lecture avec leur enfant.

De tels constats justifieraient l'extension de cette action au plus grand nombre. Chaque année, à l'occasion de la Journée internationale d'alphabétisation, les orthophonistes pourraient se rendre dans les écoles maternelles afin d'offrir un album aux nouveaux écoliers et de rencontrer leurs parents. En outre, l'opération « Lire l'école » pourrait s'inscrire au sein d'un plus large éventail d'actions de prévention des troubles du langage. Chacune de ces actions viserait un âge en particulier. Les nouveaux-nés bénéficient déjà de l'action « Un bébé, un livre » dans de multiples régions françaises. Mais de nombreuses autres opérations peuvent être envisagées, comme le suggère le colloque de la FNO de 2005 : au cours de la visite médicale obligatoire des 24 mois, un loto serait offert ; à l'entrée au CP, l'enfant se verrait remettre un livre-disque marquant le passage de l'oral vers l'écrit, etc.

Il serait alors intéressant de juger de l'efficacité d'un tel dispositif de prévention. Une étude longitudinale pourrait être menée sur plusieurs années et sur une vaste population. Elle comparerait l'évolution d'un groupe d'enfants ayant bénéficié de l'ensemble de ces actions avec celle d'un groupe témoin. Elle mettrait certainement en évidence l'impact favorable de ces interventions sur l'apprentissage de la langue écrite (CP-CE1) et ultérieurement sur la maîtrise de cette dernière (en 6^e et même à l'âge adulte).

L'objectif à long terme de cet enchaînement d'actions de prévention serait d'éviter l'apparition des facteurs favorisant l'illettrisme. Les orthophonistes ont un rôle à jouer pour installer parents et enfants dans une dynamique positive : en agissant à des âges clés du développement langagier de l'enfant, ils peuvent sans aucun doute contribuer à vaincre la spirale de l'illettrisme.

TABLE DES MATIERES

Sommaire

Introduction

PARTIE I

Assises théoriques

1. Santé, prévention : quelques définitions

2. L'acquisition du langage : cadre théorique

2.1. Behaviorisme versus maturationnisme

2.2. L'approche interactionniste

3. L'influence du livre

3.1. Sur le développement du langage oral

3.1.1. Le développement lexico-sémantique

3.1.2. Le développement syntaxique

3.1.3. Le développement des capacités de récit

3.2. Sur l'entrée dans le langage écrit

3.2.1. Un bon langage écrit s'appuie sur un bon langage oral

3.2.2. L'entrée dans le monde de l'écrit débute bien avant le CP

3.2.2.1. La dimension culturelle

3.2.2.2. La dimension sociale

3.2.2.3. Comment fonctionne notre système écrit

3.3. Sur le développement global de l'enfant

4. Des livres pour prévenir l'illettrisme

4.1. Qu'est-ce que l'illettrisme ?

4.2. Vaincre la spirale de l'illettrisme

5. Problématique et hypothèses

PARTIE II

L'opération « Lire l'école »

1. Méthodologie

1.1. Présentation de l'action « Lire l'école : un livre pour entrer à la maternelle »

1.1.1. La journée du 8 septembre : information et remise du livre

1.1.2. La réunion de prévention

1.2. Constitution du groupe expérimental et du groupe témoin

1.3. Dispositif d'évaluation

1.3.1. Evaluation du niveau de langage oral

1.3.1.1. Pourquoi l'ECLA ?

1.3.1.2. Présentation du matériel

1.3.1.3. Utilisation des scores obtenus

1.3.2. Evaluation du niveau de conceptualisation du livre

1.3.2.1. La grille d'observation

1.3.2.2. Modalités de passation

1.3.3. Le questionnaire aux parents

2. Résultats

2.1. ECLA

2.1.1. Communication

2.1.2. Compréhension orale

2.1.3. Expression verbale

2.1.3.1. Item 1 : pourcentage de phrases

2.1.3.2. Item 2 : pourcentage de phrases hors tolérance

2.1.3.3. Item 3 : pourcentage de phrases avec expansion

2.1.3.4. Item 4 : pourcentage de phrases avec expansion hors tolérance

2.1.3.5. Item 5 : pourcentage de phrases avec expansion indirecte et complexes

2.1.3.6. Item 6 : pourcentage de phrases avec expansion indirecte et complexes hors tolérance

2.1.3.7. Item 7 : pourcentage de phrases complexes

2.1.3.8. Item 8 : pourcentage de phrases complexes hors tolérance

2.1.3.9. Longueur moyenne des phrases

2.1.3.10. Score global à l'épreuve d'expression verbale

2.1.3.11. Synthèse des résultats obtenus à l'épreuve d'expression verbale

2.2. Grille d'observation

2.2.1. Analyse quantitative

2.2.2. Analyse qualitative

2.3. Questionnaire

3. Discussion

3.1. Résultats quantitatifs

3.1.1. Comparaison des résultats quantitatifs

3.1.2. Analyse des résultats quantitatifs

3.1.3. Critiques et limites

3.2. Analyse des données qualitatives

3.2.1. Les conséquences positives de notre action

3.2.2. Critiques et limites

3.2.2.1. À propos de la grille d'observation

3.2.2.2. À propos du questionnaire

3.3. Quelques réflexions sur l'action que nous avons menée

Conclusion

Bibliographie

Annexes

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles

- ANDRE, C. (2005). « Place et rôle du parent dans l'apprentissage de la lecture de son enfant ou comment devenir un parent médiateur du "lire" », in GATE, J.-P. (dir.), *Prévenir l'illettrisme, comment la recherche peut-elle servir l'école*, Paris : L'Harmattan.
- BENTOLILA, A. (2008). *L'Importance de l'apprentissage du langage oral pour l'entrée dans la lecture*, conférence du 11 octobre 2006 au lycée de Caulnes.
- BESSE, J.-M. (1990). « L'Enfant et la Construction de la langue écrite », *Revue française de pédagogie*, n° 90.
- BONNAFE, M. (2001). *Les Livres, c'est bon pour les bébés*, 3^e éd., Paris : Hachette Littérature.
- CAUSSE, R. (2005). *Qui lit petit lit toute sa vie*, Paris : Albin Michel.
- CHAUVEAU, G. (1991). « Les Jeunes Enfants et l'Entrée dans l'écrit », *Revue migrants formation*, n° 87, disponible sur le site internet www.scren.fr.
- CHAUVEAU, G., REMOND, M., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (dir.) (1993). *L'Enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit*, Paris : L'Harmattan.
- CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1990). « Les Processus interactifs dans le savoir-lire de base », *Revue française de pédagogie*, n° 90.
- DE BOYSSON-BARDIES, B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants*, Paris : Odile Jacob.
- DENNI-KRICHEL, N. (2001). « La Prévention des troubles du langage : un objectif prioritaire des orthophonistes à l'école », *Enfances & Psy*, n° 16.
- FIJALKOW J. et FIJALKOW E. (2003). *La Lecture*, Paris : Le Cavalier bleu.
- FLORIN, A. (1999). *Le Développement du langage*, Paris : Dunod.
- FLORIN, A. (2002). *Parler ensemble en maternelle*, Paris : Ellipses.
- FLORIN, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris : Presses universitaires de France.
- FLORIN, A., BRAUN-LAMESCH M.-M. et BRAMAUD DU BOUCHERON, G. (1985). *Le Langage à l'école maternelle*, Bruxelles : Mardaga.
- GEFFROY, M.-T. et GRASSET-MOREL, V. (2003). *L'Illettrisme, mieux comprendre pour mieux agir*, Paris : Milan.

- GOMBERT, J.-E. (1999), « Développement métalinguistique, lecture et illettrisme », en ligne sur le site www.adaptationscolaire.org.
- GUERIN-PACE, F. (2009). « Illettrisme et parcours individuels », *Revue Economie et Statistiques*, n° 424-425, pp. 49-62.
- KREMER, J.-M. et LEDERLE, E. (2005). *L'Orthophonie en France*, 4^e éd., Paris : Presses universitaires de France.
- LENTIN, L. (1976). *Du parler au lire* (tome 1), *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, 6^e éd., Paris : Editions ESF.
- LENTIN, L. (1977). *Du parler au lire* (tome 3), *Interaction entre l'adulte et l'enfant*, Paris : Editions ESF.
- LEPEYTRE, J. et PARRA-PONCE, E. (2008). *Lutter ensemble contre l'illettrisme*, Paris : Autrement.
- RATEAU, D. (2007). *Lire des livres à des bébés*, Ramonville Saint-Agne : Eres.
- SAINT-SERNIN, B. (dir.) (2005). *L'Illettrisme*, Paris : Presses universitaires de France.

Revues

- L'Acquisition du langage oral et écrit*, revue semestrielle de l'Association de formation et de recherche sur le langage, n° 44-45.
- Rééducation orthophonique*, revue trimestrielle de la Fédération nationale des orthophonistes, n° 204.

Actes de colloques

- 4 temps, 7 mesures, des actions pour agir contre l'illettrisme*, Actes du colloque du 15 décembre 2005 au Sénat, Isbergues : Ortho Edition. (2006)
- Du jasis à la parole, acquisition du langage*, Actes du colloque du 6 mars 2004 au Centre Alfred Binet, Paris : Editions du Papyrus (2004)
- L'orthophonie, la prévention et la lutte contre l'illettrisme et l'exclusion sociale*, Actes du III^e colloque national de la prévention en orthophonie du 27 au 28 novembre 1997 à Paris, Isbergues : Ortho Edition. (1998)

Conférences

CANUT, E., *L'Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant*, résumé de la conférence donnée au CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, le mercredi 21 mars 2007.

Mémoires

BRUNET, V. (2007). Evaluation de la session « Invitation au langage » à partir de l'élaboration d'une grille, mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Victor Segalen, Bordeaux.

DE NORDEST, M. (2006). *Invitation au langage : une expérience de prévention*, mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Victor Segalen, Bordeaux.

MALTERE, S. (2002). *La Prévention du retard simple de langage : étude sur l'introduction précoce des livres auprès des tout-petits*, mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université de Nantes.

Sites internet

- Agence nationale de lutte contre l'illettrisme : www.anlci.gouv.fr.
- Bien lire : www.bienlire.education.fr
- Comité permanent de liaison des orthophonistes/logopèdes de l'Union européenne : www.cplol.org.
- Organisation mondiale de la santé : www.who.int/fr.

Matériel orthophonique

DUBUS, M.-C., LEMOINE, M.-P. et LESAGE, P. (2008). *ECLA, Outil d'évaluation des compétences langagières*, Isbergues : Ortho Edition.

DVD

DENNI-KRICHEL, N. *Et si on lisait*, Isbergues : Ortho Edition.

Albums jeunesse

BEAUMONT, E., BELINEAU, N., et MICHELET, S. (2008). *La Maternelle*, Paris : Fleurus.

BELVES, P. et CAPUTO, N. (1950). *Roule galette*, Paris : Flammarion-Père Castor.

HILL, E. (1980). *Où est Spot, mon petit chien ?*, Paris : Nathan.

MULLER, G. (2006). *Boucle d'or et Les Trois Ours*, Paris : L'École des loisirs.

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : L'album <i>La Maternelle</i>	<i>i</i>
Annexe 2 : la plaquette de prévention	<i>iii</i>
Annexe 3 : le DVD « Et si on lisait »	<i>iv</i>
Annexe 4 : composition du groupe expérimental et du groupe témoin	<i>v</i>
Annexe 5 : l'épreuve de communication d'ECLA	<i>vi</i>
Annexe 6 : l'épreuve de compréhension orale de l'ECLA	<i>vii</i>
<i>Annexe 6.1 : le matériel</i>	<i>vii</i>
<i>Annexe 6.2 : le livret d'enregistrement</i>	<i>viii</i>
Annexe 7 : l'épreuve d'expression verbale de l'ECLA	<i>ix</i>
<i>Annexe 7.1 : le matériel</i>	<i>ix</i>
<i>Annexe 7.2 : le livret d'enregistrement</i>	<i>x</i>
<i>Annexe 7.3 : les types de phrases</i>	<i>xi</i>
Annexe 8 : l'étalonnage d'ECLA	<i>xiii</i>
Annexe 9 : la grille d'observation du niveau de conceptualisation du livre	<i>xiv</i>
Annexe 10 : le questionnaire aux parents	<i>xv</i>
Annexe 11 : tableau récapitulatif des résultats obtenus au test ECLA	<i>xvii</i>
Annexe 12 : résultats de la grille d'observation	<i>xxiv</i>
<i>Annexe 12.1 : score par enfant</i>	<i>xxiv</i>
<i>Annexe 12.2 : score par compétence</i>	<i>xxv</i>
Annexe 13 : résultats du questionnaire	<i>xxvi</i>