



BU bibliothèque Lyon 1

<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



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

Par

FRAIZE Pauline
GILBERT Juliette

**Programme d'Intervention Orthophonique axé sur le
langage oral.**

*Une étude pilote auprès d'enfants de CE2, dans le cadre du
Programme de Réussite Educative de Vénissieux.*

Directeur de Mémoire

WITKO Agnès

Membres du Jury

Mme KERN
Mme GAUDIN
Mme FERROUILLET

Date de Soutenance

25 Juin 2015

ORGANIGRAMMES

1 Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

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

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

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

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

Institut des Sciences Pharmaceutiques et
Biologiques

Directeur Pr. VINCIGUERRA Christine

Institut des Sciences et Techniques de la
Réadaptation

Directeur Pr. MATILLON Yves

Département de Formation et Centre de
Recherche en Biologie Humaine

Directeur Pr. SCHOTT Anne-Marie

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

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

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

Directeur M. VANPOULLE Yannick

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

Directeur M. LEBOISNE Nicolas

Observatoire Astronomique de Lyon
Directeur M. GUIDERDONI Bruno

Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Éducation

Directeur M. MOUGNIOTTE Alain

POLYTECH LYON

Directeur M. FOURNIER Pascal

IUT LYON 1

Directeur M. VITON Christophe

2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Yves MATILLON
Professeur d'épidémiologie clinique

Directeur de la formation
Agnès BO, Professeur Associé

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

Responsables de la formation clinique
Claire GENTIL
Fanny GUILLON

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

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

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le fruit de deux ans de collaboration alliant recherches, expérimentations, échanges et rédaction. Nous tenons à remercier, en premier lieu, notre directeur de recherche Agnès Witko qui nous a accompagnées et guidées pendant ces années. Elle a su recueillir nos souhaits et les concrétiser en un projet de recherche plus que stimulant. Nous la remercions pour tout son investissement dans notre travail. Nous avons toujours fait confiance en son expertise et nous avons apprécié qu'elle accepte et intègre, avec bienveillance, nos personnalités dans ce projet. Les échéances qu'elle nous a fixées nous ont permis de travailler sereinement et avec plaisir. Enfin, nous lui sommes reconnaissantes pour les progrès que nous avons effectués, qu'elle reconnaitra et qui nous permettent d'envisager l'avenir avec confiance.

Nous remercions pour leur disponibilité, leur patience et leur aide précieuse Nina Kleinsz et Benoit Douarre. Les conseils méthodologiques prodigués par Nina Kleinsz, avec l'aide de Mme Witko, nous ont permis d'élaborer l'analyse des résultats. L'enthousiasme de Benoit Douarre, nous a réconciliées avec l'informatique lors du recueil de nos données quantitatives.

Nous tenons à remercier les coordinatrices du PRE de Vénissieux, Mme Rechatin et Mme Collas qui ont assuré le lien avec les familles et l'école.

Merci au directeur de l'école Charles Perrault, aux enseignantes de CE2, de CM1 ainsi qu'au gardien qui nous ont fait confiance et qui ont toujours répondu présents lorsque nous les sollicitons.

Merci aux enfants participants pour leur présence assidue, leur bonne humeur et leur répartie qui nous manqueront. Merci aux parents d'avoir adhéré à notre projet, de nous avoir confié leurs enfants et une partie de leur histoire de vie.

Merci aussi à Marielle pour sa réactivité et les tableaux qu'elle nous a dessinés. Merci à Véronique pour la relecture juste et précise de notre travail.

Merci à nos parents, Véronique, Gérard et Annick de nous avoir autorisées à rêver d'être orthophoniste puis d'avoir mis tout en œuvre pour atteindre cet objectif. C'est grâce à des échanges profonds et tendres avec nos parents qu'a pu naître cette vocation.

Merci à nos deux sœurs jumelles, Alix et Justine pour leur soutien inconditionnel. Nous les remercions d'avoir toujours été présente et à l'écoute, de nos joies comme de nos chagrins. Merci à Andréas qui a suivi avec patience l'ensemble de ce projet et qui n'a pas hésité à nous aider à couper, rouler, colorier et coller.

Merci aux zons qui nous ont toujours écoutées, épaulées et réconfortées. Nous vous remercions pour votre fidélité dans le travail comme dans la fête. Nous n'oublierons jamais, les sessions BU et les sessions Someone Like You, les cafés pré-partiels et les cocktails post-partiels, les fiches de révisions partagées et les fous rires partagés...

34 930 mots écrits ensemble et autant de rires partagées ; nous sommes fières de ce travail, fruit d'une amitié sincère, solide et durable. Cette expérience et l'écriture conjointe de cette étude a scellé nos trajectoires pour toujours.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION.....	9
PARTIE THEORIQUE	10
I LE DEVELOPEMENT DU LANGAGE DE L'ENFANT DE 8 ANS, SCOLARISE EN CE2	11
1. Développement du langage oral	11
2. Fonctions cognitives associés au langage	16
3. L'acquisition du langage écrit.....	17
4. Lien avec les programmes scolaires	18
II LE DEVELOPEMENT DU LANGAGE EN CONTEXTE	18
1. Notion de milieu vulnérable.....	19
2. L'incidence du milieu sur le développement du langage de l'enfant.....	19
3. Santé publique et prévention secondaire	20
III LES PROGRAMMES D'INTERVENTION EN ORTHOPHONIE	21
1. Exemples de Programmes de stimulation du langage en milieu vulnérable	21
2. Le Programme de Réussite Educative	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	25
I Problématique.....	26
II Hypothèses.....	26
1. Hypothèse générale	26
2. Hypothèses opérationnelles.....	27
PARTIE EXPERIMENTATION.....	28
I PARTICIPANTS.....	29
1. Méthode de sélection	29
2. Critères d'inclusion et d'exclusion.....	29
3. Caractéristiques de l'échantillon	29
4. Portraits des enfants d'un point de vue comportemental.....	30
II MATERIEL	31
1. Description des épreuves retenues.....	32
III PROCEDURE.....	34
1. Programme d'Intervention en orthophonie.....	34
2. Démarches d'expérimentation.....	35

3. Partenariats au sein du PRIO	40
PRESENTATION DES RESULTATS.....	42
I Analyse des effets de l’entraînement.....	43
1. Epreuves testant le lexique	43
2. Epreuves testant la fluence	46
3. Epreuves testant la morphosyntaxe.....	48
4. Epreuves testant la répétition de phrases	50
II Analyse du maintien des effets de l’entraînement	51
1. Epreuves testant le lexique	51
2. Epreuves testant la fluence	53
3. Epreuves testant la morphosyntaxe.....	55
4. Epreuves testant la répétition de phrases	57
III Analyse des autoévaluations avec questionnaire de positionnement.....	58
IV Analyse exploratoire des observations pendant l’entraînement	59
DISCUSSION DES RESULTATS.....	62
I Interprétations des résultats	63
1. Effet de l’entraînement	63
2. Maintien des effets de l’entraînement	66
3. Effets du PRIO sur les capacités métacognitives et métalangagières	69
4. Effets comparés du PRIO	69
II Apports du protocole	70
1. Modalités du protocole	70
2. Enthousiasme des participants	71
3. Apports du PRIO pour les familles.....	72
III Limites du protocole	72
1. Limites liées à la validité interne du protocole	72
2. Difficultés liées aux participants.....	74
3. Difficultés liées au partenariat	74
IV Intérêts du mémoire et perspectives	75
CONCLUSION.....	76
REFERENCES.....	77
ANNEXES.....	83
Annexe 1 : Programme scolaire - Extraits	84

Cycle des approfondissements - progressions pour le cours élémentaire deuxième année, apprentissage du Français. Hors-série n° 3 du 19 juin 2008.	84
Annexe 2 : Calendrier du Programme d'Intervention Orthophonique.....	85
Annexe 3 : Script des séances	86
Annexe 6 : Règles de communication en groupe.....	90
Annexe 7 : Exemples de support pour le « mot du jour » et « l'expression du jour ».....	91
Annexe 8 : Exemple de présentation du temps « échanges et jeux »	92
Extrait du power point de la séance 4 et 5.....	92
Annexe 9 : Présentation de l'orthophonie aux parents.	93
Extrait du power point de la réunion du 9/04/2014.....	93
Annexe 10 : Présentation des évaluations pré et post test, aux parents.	94
Extrait du power point de la réunion du 9/04/2014.....	94
Annexe 11: Tableau récapitulatif des résultats.	95
Annexe 12 : Exemple de profil personnalisé en post test 1 destiné aux parents.....	96
Annexe 13 : corpus du sirop philo de la séance 5	97
mercredi 26 mars 2014	97
1. Thème : Qu'est-ce que c'est pour vous parler ?	97
Annexe 14: Autoévaluation du langage : questionnaire de positionnement.	100
TABLE DES ILLUSTRATIONS	103
TABLE DES MATIERES	105

SUMMARY

The children from vulnerable backgrounds, as noted Daviault (2011), are disadvantaged in the development of their language skills. According to the socio-interactionist approach Bruner (1983), language is built through everyday interactions of the child. Therefore, language stimulation programs in vulnerable areas, were set up as "Parler Bamin" (Zorman et al, 2011). In the context of secondary prevention, our study aims to develop a speech-language intervention program (PRIO). Centered on the stimulation of oral language, PRIO, was to support the development of language reception and production, in terms of increasing the lexicon, improving morphosyntax and metacognitive skills of the child. We performed a comparative analysis of scores to L2MA2 and responses to a questionnaire, as the pre-test paradigm, post test 1 and post test 2. The sample was a group of 8 children from vulnerable areas and CE2 school. The participants enjoyed a collective training for six months, with a weekly session. The results show, for 6 children, partial improvement in oral language production and reception. The favorable results are mainly visible in the lexicon, the more enriched language pack during the PRIO. There is also a development of metacognitive abilities of children. However, the long-term maintenance of training effects to be qualified. This finding could be explained by the limited training time. However, progress in oral language, during the PRIO, testify to the merits of secondary prevention in speech therapy. This study attesting to the provision of PRIO, both the language skills that metacognitive, would need to be replicated over a longer period.

KEY-WORDS

Intervention program (PRIO) - vulnerable environments - secondary prevention - oral language - Eight-year-old child - educational success

INTRODUCTION

L'orthophoniste peut proposer différentes modalités de prise en soin, s'appuyant sur des compétences variées. L'article 4 du décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophonistes, définit l'acte de prévention au sein de l'intervention orthophonique. Depuis une trentaine d'années des actions de prévention primaire, secondaire et tertiaire ont été élaborées. La prévention secondaire vise à enrayer les effets d'un risque, lorsque ce dernier a été repéré. Dans cette démarche, un des rôles de l'orthophoniste est la formalisation et la diffusion d'un programme d'intervention. (Bulletin officiel n° 32 du 5 septembre 2013).

D'abord mis en place aux Etats Unis, dans les années 1960, les programmes d'intervention précoce concernaient, entre autres, des enfants issus de milieu socio-économique défavorisé et peu stimulant. L'*Abecedarian Project* est une intervention scolaire et sanitaire qui dure depuis 35 ans et qui est destinée à des enfants issus de zones à faible revenu. Elle a pour objectif principal qu'ils atteignent des niveaux significativement plus élevés de réussite économique et académique par rapport aux autres enfants issus de milieux socio-économiques similaires. Les résultats favorables de cette étude montrent comment l'intervention précoce démontre sa capacité de compenser les conséquences environnementales.

Terrisse et Larose (2001, p.2) définissent l'enfant de milieu vulnérable comme « un enfant dont les caractéristiques personnelles, constitutionnelles ou non, soit les caractéristiques environnementales, en particulier familiales, laissent appréhender dès le plus jeune âge une forte probabilité d'un développement psychopathologique donc des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ». De nombreuses études font ainsi le constat qu'un environnement pauvre et peu stimulant a un impact défavorable sur le développement du langage de l'enfant. En effet, selon Bruner, (1983) le langage oral de l'enfant se construit et s'enrichit à travers ses interactions langagières quotidiennes. Notre travail s'inscrit dans le cadre de cette approche socio-interactionniste du langage.

Par ailleurs, d'un point de vue plus personnel, nous nous intéressions à l'influence du milieu vulnérable sur de possibles difficultés langagières. Exprimant cet intérêt, nous avons été contactées par le programme de réussite éducative (PRE) de la ville de Vénissieux. Ce PRE entend contribuer à la réussite de jeunes âgés de 2 à 16 ans, repérés fragiles en leur proposant une aide appropriée et personnalisée. Les coordinatrices de ce programme souhaitent établir un partenariat avec l'école d'orthophonie de Lyon.

Ce partenariat a conduit à la création d'un programme d'intervention orthophonique (PRIO) destiné à des enfants de CE2, en milieu vulnérable. A cet âge, l'enfant se situe à une période charnière durant laquelle le langage oral doit être maîtrisé afin d'entrer pleinement dans le langage écrit. Morais et Robillart (1998, p.36) établissent un lien entre la maîtrise de la langue orale se caractérisant par une prise de « conscience des enjeux de la communication linguistique » et l'apprentissage de la lecture. Nous avons souhaité élaborer un programme de stimulation de langage oral.

Nous débiterons par un état des lieux théorique sur le développement du langage de l'enfant de 8 ans scolarisé en CE2. Nous nous intéresserons à la notion de milieu vulnérable et de l'incidence du milieu sur le développement du langage. Nous aborderons ensuite la mise en place de différents programmes visant la stimulation du langage oral ou écrit. Puis, nous exposerons notre protocole d'expérimentation, nécessaire à la récolte de données prouvant ou non les hypothèses énoncées. Enfin, la discussion des résultats recueillis, permettra une analyse pertinente des apports et des limites de notre étude. L'objectif plus large de ce travail vise à apporter des données quant à la place de l'orthophonie au sein des programmes de réussite éducative mis en place dans des zones vulnérables. De plus, il constitue un exemple de programme d'intervention destiné à des enfants scolarisés en école primaire.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I LE DEVELOPEMENT DU LANGAGE DE L'ENFANT DE 8 ANS, SCOLARISE EN CE2

En référence au modèle neuro-psycho-linguistique de Chevrie-Muller et Narbona (1999) nous envisageons le langage selon deux niveaux dits verticaux (réception et réalisation) et des niveaux horizontaux : la phonologie, la morphosyntaxe et le lexique. Ce point de vue rejoint la perspective modulaire de Rondal (2006). Selon cet auteur, le langage en développement serait le fruit de plusieurs modules indépendants. Leur autonomie a été révélée par l'étude des dissociations dans les cas de retard mental. S'inscrivant dans une démarche psycholinguistique, Rondal définit les sous-systèmes langagiers suivants : le niveau phonologique, morpho-lexicologique, morpho-syntaxique, pragmatique, et enfin, le niveau du discours.

Nous nous inspirons également des auteurs anglo-saxons, Tomasello (2003) et Goldberg (2006) qui s'opposent à une vision innéiste du langage et proposent une nouvelle approche linguistique, plus constructiviste. En effet, selon Tomasello (2003), le langage se construit à travers son utilisation comme en témoigne un précurseur essentiel chez le jeune enfant : l'attention conjointe. Goldberg (2006), quant à lui, développe une théorie syntaxique nommée la grammaire des constructions. Selon ce chercheur, l'apprentissage linguistique s'élabore à travers des constructions acquises grâce à l'expérience. L'orientation psycholinguistique des modèles soutenus par ces auteurs fait écho à une représentation du langage dont le développement est largement influencé par le contexte.

1. Développement du langage oral

Considérant que les capacités phonologiques des enfants de CE2 ont déjà impacté l'acquisition du langage écrit, nous avons concentré nos observations et nos évaluations sur les autres modules langagiers : lexique, morphosyntaxe, discours et pragmatique. En effet, nous avons relevé que, dans le contexte scolaire, la dimension transversale du langage est fondamentale, de même que sa fonction méta-cognitive et méta-linguistique (Witko, 2009, p. 249).

1.1 Niveau morpho-lexical

1.1.1 *Lexique : aspect quantitatif*

Durant la période scolaire, le lexique de l'enfant augmente considérablement. L'apprentissage de l'écrit participe à cette progression. A son entrée en primaire, un enfant âgé de 6 ans connaît environ 14 000 mots (Daviault, 2011 ; Colé et Fayol, 2000). De plus, le vocabulaire d'un enfant francophone augmenterait d'environ 1 300 mots par an lors de sa scolarité primaire (Colleta, 2004). On estime qu'un enfant francophone de 8 ans connaît entre 5100 et 5600 mots.

1.1.2 *Lexique : aspect qualitatif*

A l'âge de 8 ans, l'enfant vit une période d'enrichissement de son vocabulaire sur le plan qualitatif. En effet, entre 5 et 9 ans, plusieurs notions d'ordre sémantique se mettent en place. L'enfant de 8 ans aborde le sens figuré (Daviault, 2011). Il découvre le sens des mots désignant des concepts abstraits. Les verbes concernant la métacognition font aussi leur apparition dans le langage de l'enfant de CE2. Selon une étude de Liu, Golinkoff et Sak,

(2001) à partir de 7 ans, l'enfant est doué d'une capacité d'abstraction lui permettant de classer les mots de son lexique selon une organisation taxonomique. A 8 ans, l'enfant possède donc un lexique mental structuré de façon mature et hiérarchisé selon trois niveaux : le niveau de base et les niveaux sur-ordonné et sous-ordonné.

Entre 7 et 9 ans l'enfant maîtrise de mieux en mieux la compréhension des adverbes de probabilité, comme « probablement » ou « définitivement » (Hoffner, Cantor et Badzinski, 1990). Les termes spatiaux génériques sont remplacés par des termes plus spécifiques. Les termes déictiques généraux comme « ici » laissent place à des mots précis renvoyant à l'environnement. Les travaux de Labelle et Godard (2002) prouvent que les enfants de CE2 maîtrisent entièrement les adverbes temporels déictiques même les plus complexes comme « autrefois ». Berthoud-Papandropoulou (2001) se penche sur la production et la compréhension de verbes mentaux comme « croire, savoir, penser » et observe que leur compréhension est plus tardive que leur production. Selon elle, ce n'est qu'à partir de l'âge de 8 ans que l'enfant maîtrise la réelle compréhension de ces verbes et des formulations complexes qu'ils engendrent.

Un autre domaine de la sémantique est en cours d'acquisition à l'âge de 8 ans : la compréhension des expressions idiomatiques. Bernicot (2000) fait une synthèse des travaux portant sur ces facteurs. Elle conclue qu'entre 6 et 10 ans le contexte joue un rôle important dans la compréhension des expressions, mais qu'à partir de 10 ans l'enfant les comprend même hors contexte.

On constate que le lexique de l'enfant âgé de 8 ans est riche et qu'il connaît une forte expansion durant l'enseignement primaire. L'enfant de 8 ans est en train d'acquérir des compétences lexicales subtiles comme l'utilisation du sens figuré, des expressions idiomatiques et des verbes mentaux et il élargit son vocabulaire à travers la maîtrise du langage écrit.

1.1.3 La morphologie flexionnelle

La morphologie flexionnelle concerne les accords en genre, nombre et personne des noms, adjectifs, déterminants et verbes. Selon Thordardottir et Namazi (2007), l'enfant francophone québécois de 8 ans produit correctement et de façon automatisée les marques flexionnelles concernant l'accord sujet-verbe. Ces auteurs constatent que les erreurs de morphologie flexionnelle sont très peu fréquentes en langage spontané. Grâce à des tâches portant sur des pseudo-mots, Berko (1958) montre qu'à 7 ans les marques du pluriel des noms sont acquises.

1.1.4 La morphologie dérivationnelle

Les règles dérivationnelles (maîtrise de l'utilisation des affixes) sont plus complexes car elles entraînent généralement des modifications dans la structure morphologique des mots. La maîtrise de ces règles s'effectue plus lentement et plus tardivement que celle des règles flexionnelles (Colé et Fayol, 2000). Au CE2 et CM1, la majorité des élèves maîtrisent les suffixes qui ne changent pas la structure phonologique de la base et dont le sens est transparent, comme -ette pour maisonnette par exemple. Cependant pour les suffixes qui ne réunissent pas ces deux critères, la plupart des élèves sont encore en difficulté (White, Power & White, 1989). Les mêmes auteurs travaillant avec des enfants anglophones ont analysé la maîtrise des 5 préfixes les plus fréquents en anglais et concluent que leur compréhension est correcte chez 40% des enfants de CE2. Selon Daviault (2011), c'est au cours de la troisième année du primaire (CE2 en France) que l'enfant va progressivement se servir des règles dérivationnelles pour comprendre les mots nouveaux qu'il rencontre en langage écrit.

C'est donc bien la morphologie dérivationnelle qui est en cours d'acquisition à 8 ans et qui va petit à petit permettre à l'enfant d'interpréter des mots inconnus et de les classer, dans des « familles de mots » par exemple. Langage oral et écrit se font alors écho puisque les connaissances morphologiques sont transversales à ces deux versants du langage.

1.2 Niveau Morpho-syntaxique

1.2.1 *Aspect quantitatif*

Durant la période de l'enseignement primaire, les phrases produites par l'enfant s'allongent graduellement. Cet allongement s'accompagne d'une complexification des phrases. Les travaux de Gutierrez-Clellen et Hofstetter (1994) cités dans Daviault (2011) attestent de l'augmentation de la longueur et de la complexité des phrases chez des enfants espagnols âgés de 5, 6 et 8 ans. Un enfant de 8 ans produit des phrases de 7,3 mots en moyenne. Le nombre de subordonnées par phrases est de 1,23 et le nombre de relatives par phrase est de 1,60. Selon Loban (1976), cité par Daviault (2011), en langage oral, un enfant anglais de CE2 produit des phrases de 7,62 mots.

1.2.2 *Aspect qualitatif*

Les structures syntaxiques se complexifient au fur et à mesure de la période primaire. Les enfants entre 6 et 12 ans acquièrent des structures syntaxiques de plus en plus complexes et découvrent les exceptions et les aspects élaborés du langage.

Pour ce qui est de la production des propositions relatives, Daviault (2011), reprend la classification proposée par Kail (2000) qui différencie les relatives sujets des relatives objets. Selon cette auteure, à l'âge de 8 ans, l'enfant acquiert celle-ci en position objet comme par exemple « le camion double la voiture que je conduis ». Il maîtrise les relatives sujets qu'elles soient en position objet comme « le camion double la voiture qui est rouge » ou bien en position sujet comme « la voiture qui est rouge double le camion. ». Cependant, il ne maîtrise pas encore la relative objet en position sujet « La voiture que je conduis double le camion », dont l'acquisition a lieu vers 9 ans ½. Notons que ces âges d'acquisition concernent aussi bien la compréhension que la production. Daviault (*ibid*) considère que les subordonnées conjonctives introduites par « si » sont maîtrisées depuis quelques années déjà par l'enfant de 8 ans.

L'acquisition de la forme passive a lieu tardivement car elle va à l'encontre de l'ordre habituel des mots dans la phrase. A 8 ans, la production de la phrase passive n'est pas entièrement maîtrisée. En effet, selon Kail (2000), la maîtrise complète de cette structure syntaxique apparaît vers 9 ans ½.

L'enfant de 8 ans maîtrise donc une grande partie des structures syntaxiques présentes dans la langue française. Il est cependant en train d'acquérir les formes complexes comme la voie passive, et certaines propositions relatives et conjonctives complexes. Enfin, au niveau méta-linguistique, selon Gombert et Colé (2000) un enfant de 8 ans est à même d'émettre des jugements de grammaticalité corrects, au moins de façon intuitive. De plus, on peut considérer qu'il commence à appliquer de façon consciente les règles syntaxiques de sa langue.

1.3 Niveau du discours

1.3.1 *Versant réceptif*

Au niveau de la compréhension de récit, Fayol (1985) fait une synthèse des travaux sur le sujet et conclue que l'enfant âgé de 7/8 ans se situe à une période charnière. Avant 7 ans, les enfants ont une pensée « égocentrique » qui ne leur permet pas de comprendre et mémoriser l'ensemble d'une histoire, ils retiennent les événements qu'ils considèrent notables. Mais à 8 ans, un enfant est capable de comprendre l'évolution d'une histoire simple. Selon le même auteur, à 9/10 ans, ce dernier peut s'attacher à tous les éléments du récit même ceux qui sont éloignés du thème général ; il peut aussi faire des inférences de façon spontanée afin de comprendre un texte au-delà de l'explicite. Avant cet âge, les enfants peuvent aboutir à un raisonnement inférentiel à l'aide de questions qui les guident (Fayol, 1985). Des auteures québécoises reprennent les conclusions d'auteurs internationaux afin d'établir le développement de la compréhension du récit (Makdissi et Boisclair, 2004). Elles relèvent que celle-ci dépend fortement de la capacité à établir des relations causales entre les faits. A l'âge de 8 ans, l'enfant est à même de comprendre les liens d'ordre intentionnel entre les buts et les actions des personnages, cependant cette compétence se limite aux faits appartenant à un même épisode. (Van den Broek, 1997).

1.3.2 *Versant productif*

Au niveau de la production de narration, Fayol (1985) mentionne qu'à 8 ans, l'enfant peut produire un récit inspiré d'un schéma narratif canonique. Il cite, notamment les conclusions d'une étude de Stein et Glenn (1982) : 72% des enfants de 8 ans complètent un récit de façon adaptée, c'est-à-dire qu'ils respectent la structure épisodique attendue. Il ajoute, cependant que l'organisation hiérarchique et consciente des éléments du récit n'est possible qu'à partir de 9/10 ans. Plus récemment, Hilaire-Debove et Durand (2008) étudient le récit oral des enfants tout venants âgés de 4 à 8 ans. Selon elles, l'enfant de 8 ans construit un récit précis, complet et hiérarchisé par rapport aux productions des enfants plus jeunes. En effet à 8 ans, l'enfant exprime dans son récit de plus en plus de relations causales grâce à des connecteurs logiques. Il mentionne de nombreux éléments en ce qui concerne l'introduction, les mésaventures et les personnages secondaires ainsi que des mesures interprétatives. Enfin, la successivité des faits laisse place à des structures syntaxiques plus complexes et diversifiées qui permettent d'exprimer les relations logiques et temporelles du récit

Hickmann (2001) propose une synthèse des travaux portant sur la cohésion discursive du récit à l'oral des enfants. Selon elle, entre 6 et 10 ans se mettent en place plusieurs domaines de la référence : personnelle, spatiale et temporelle. Ils permettent le maintien de la cohésion et de la cohérence tout au long du récit. Dans le domaine de la référence personnelle, Hickmann (2001) considère que c'est à partir de 9 ans que l'enfant maîtrise le principe de co-référence et utilise correctement le pronom personnel de la 3ème personne. Pour ce qui est des références spatiales et temporelles, selon plusieurs travaux, elles sont d'acquisition tardive. A 8 ans, l'enfant mentionne des informations spatiales dans le récit mais il n'est pas encore tout à fait capable d'inscrire l'ensemble de sa narration dans un cadre spatial défini. Quant à la référence temporelle, l'enfant de huit ans sait utiliser différents temps verbaux et des connecteurs pour distinguer les périodes du récit. Dans un récit dont l'ancrage temporel est au passé, on peut voir apparaître des verbes au passé simple ou à l'imparfait par exemple (Kern, 1997). L'enfant de huit ans est donc encore en train d'acquérir les aptitudes nécessaires à la production d'un récit cohérent et compréhensible par un interlocuteur étranger au contexte.

1.3.3 *Versant métacognitif*

Au niveau métacognitif, Fayol (1985) reprend une étude d'Esperet (1984) testant des enfants de 4 à 11 ans sur une tâche de jugement de narrativité. Il teste ainsi la capacité des enfants à considérer qu'un texte constitue ou pas une histoire, et à donner une justification faisant apparaître les caractéristiques d'un récit : situation initiale, événement perturbateur, péripéties et résolution. Il constate que la capacité métacognitive de jugement de narrativité d'un texte est en cours d'acquisition au cours de la huitième année. En effet, à 7 ans les enfants ne font pas de différence entre de véritables récits, répondant à un schéma narratif canonique, et d'autres textes plus ou moins cohérents mais ne respectant pas ce schéma. C'est seulement à partir de 9/10 ans que l'enfant distingue nettement le récit des autres textes.

Cependant, en ce qui concerne le traitement des informations d'un texte, Brown et Smiley (1977) repèrent que l'enfant de 8 ans est encore incapable de hiérarchiser les éléments d'un texte selon leur importance. Fayol (1985) ajoute les données qu'il a recueillies lors d'une étude en 1978 portant sur des épreuves de jugement de résumé. Selon cette étude, à partir de 8/9 ans, les enfants commencent à accepter le concept de résumé mais refusent les plus brefs d'entre eux. Une fois de plus, la huitième année constitue une année clé dans les traitements cognitifs sur les narrations. Cette étude corrobore celle de Brown et Smiley (1977) car la capacité à juger la pertinence d'un résumé est fortement liée à celle qui permet de hiérarchiser et sélectionner les informations importantes d'un texte.

1.4 Niveau pragmatique

Monfort (2005) synthétise les principaux repères développementaux établis par la recherche et reconnus dans le domaine de l'orthophonie. Selon ce résumé et avec l'aide du tableau créé par Adams (2002) récapitulant le développement des capacités pragmatiques, on peut admettre qu'un enfant de 8 ans a acquis le respect des tours de parole et le maintien du thème de la conversation. De plus, l'enfant est capable d'adapter son discours en fonction de l'âge et de la coopération de l'interlocuteur et de « réparer » un accident de parole de type chevauchement.

Bernicot (1992) précise justement l'utilisation d'un type d'acte de langage très utilisé par les enfants dès leur plus jeune âge : la demande. Sur le versant réceptif, à partir de 7-8 ans l'enfant se détache de la seule compréhension de l'action et prend en considération l'intention du locuteur pour interpréter correctement une demande. Cette auteure (1992) conclue que les demandes, qu'elles soient directes ou indirectes, sont toutes comprises correctement à l'âge de 8 ans. Sur le versant productif, l'enfant de 8-10 ans formule une demande d'action par une interrogation indirecte, c'est à dire une phrase interrogative contenant un verbe modal ou un verbe au conditionnel. Quant aux demandes d'informations, elles sont formulées de façon directe souvent en commençant par « qu'est-ce que... ». En ce qui concerne la reformulation, c'est à partir de 7 ans que l'enfant est capable de reformuler sa demande en justifiant ou en entamant une négociation en cas de refus du locuteur.

Dans le domaine de la pragmatique, il semble que le versant productif soit encore méconnu. Pour ce qui est de la compréhension des promesses, selon Bernicot (2001), les enfants âgés de 8 ans se détachent du seul contexte communicationnel pour interpréter la promesse et prennent en considération les marques temporelles de l'énoncé. Au cours de sa huitième année, l'enfant a acquis la compréhension du sarcasme, même hors contexte (Ackerman, 1982, cité par Bernicot, 2000). A cet âge, il commence à utiliser l'intonation du locuteur pour comprendre l'ironie d'un énoncé.

Grâce aux synthèses d'Adam (2002) et Monfort (2005), on peut néanmoins relever que l'enfant de 8 ans n'a pas encore tout à fait acquis la maîtrise des formules de politesse. De

plus, on considère que c'est à partir de 9 ans qu'il est capable d'expliquer une demande de façon pertinente. Les compétences pragmatiques continue d'évoluer jusqu'à l'âge adulte.

2. Fonctions cognitives associés au langage

Lors de la dernière décennie des recherches soutenant que le langage est fortement associé aux fonctions cognitives se sont multipliées. Plusieurs auteurs, dont les résultats sont recensés par Parisse et Maillart (2013), ont ainsi prouvé que les troubles spécifiques de développement du langage sont corrélés à des déficiences en ce qui concerne des capacités cognitives comme la mémoire ou l'attention.

La mémoire, comportant plusieurs sous-systèmes est au cœur du développement du langage. Au niveau du développement normal, l'enfant de 8 ans n'a pas encore acquis le maximum de ses capacités mnésiques. Son empan verbal se situe entre cinq et six éléments selon Molliere (2013). Il a acquis la procédure de répétition subvocale pour améliorer ses performances en mémoire à court terme et mémoire de travail (Thorn et Gathercole, 1999). Selon les mêmes auteurs, entre 7 et 8 ans l'enfant commence à utiliser préférentiellement la voie phonologique pour encoder et stocker des informations visuelles, ce qui va lui permettre d'augmenter son efficacité mnésique et sa vitesse de traitement. La mémoire de travail qui, à partir de 6 ans se stabilise au niveau de son organisation structurelle, va progresser chez les enfants pour qu'ils acquièrent de meilleures performances, une meilleure vitesse de traitement et des stratégies d'encodage et de stockage (Molliere, 2013). Selon cette même auteure, la mémoire de travail est intimement liée au langage car elle favorise sa compréhension, sa production tant sur le plan quantitatif (longueur moyenne d'énoncés) que sur le plan qualitatif (richesse du vocabulaire et des structures morphosyntaxiques). De plus, la mémoire de travail intervient dans l'apprentissage de nouveaux mots enrichissant le lexique.

L'attention, processus agissant de façon transversale à toutes les capacités cognitives, est elle aussi en lien avec le langage comme le montre, en clinique, l'importance de la comorbidité entre les troubles du langage et le déficit attentionnel (Ebert & Kohnert, 2011 ; Finneran et al, 2009 cité par Parisse et Maillart, 2013). En ce qui concerne le développement normal, à l'âge de 8 ans l'enfant ne dispose pas de capacités attentionnelles matures. Selon un dossier de l'Inserm, réalisé par Mazeau et Laporte (2013) la fonction d'alerte, l'attention soutenue, l'attention sélective et le contrôle attentionnel sont à maturité entre 10 et 15 ans. De plus, selon Waszak et al (2010), la maturation effective de l'attention exécutive a lieu à 15 ans. Cependant selon Rueda (2004), qui s'est attaché à comparer les performances attentionnelles de groupes d'enfants âgés de 6 à 9 ans, les réseaux neuronaux qui soutiennent le contrôle attentionnel se développent fortement entre 3 et 7 ans et les performances en ce qui concerne les fonctions exécutives sont stables à partir de 7 ans.

L'enfant de 8 ans est à un âge où les fonctions cognitives comme la mémoire et l'attention sont en réelle progression. D'autres capacités cognitives sont également importantes dans le développement du langage comme la catégorisation et la réalisation d'analogies permettant de généraliser et de réutiliser les formes entendues (Parisse et Maillart, 2013).

3. L'acquisition du langage écrit

3.1 Lecture

Selon Frith (1985), l'apprentissage de la lecture se fait en trois étapes à la fois pour la lecture et l'écriture. L'ordre de succession des trois stades est identique pour tous les enfants. L'enfant de 8 ans quitte le stade alphabétique, qui correspond à l'apprentissage explicite de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, pour entrer dans le stade d'expertise de la lecture que Frith appelle le stade orthographique. Cette étape correspond à l'acquisition d'un lexique orthographique des mots connus qu'ils soient réguliers ou irréguliers. Ce lexique permet une lecture de plus en plus rapide et efficace grâce à un accès direct au système sémantique, en ne passant pratiquement plus par le déchiffrement graphème/phonème. À l'entrée au CE2, on considère que la lecture orthographique devient la stratégie dominante. Suivant le modèle de Frith, la procédure orthographique est acquise d'abord en lecture puis en écriture.

Ce modèle s'accorde avec l'étude de Seigneuric, Gyselinck, et Ehrlich (2001) portant sur les composantes liées à la compréhension écrite. Selon les résultats de cette étude, la part du déchiffrement en lecture diminue fortement au cours du cycle 2 : elle représente 80% en CP et seulement 26% au CE2. De plus, Sprenger-Charolles et al. (2012) ont conduit des études longitudinales afin de préciser l'évolution des erreurs en lecture et en écriture chez des enfants normaux scolarisés du milieu du CP à la fin du CM1. Pour ce qui est de la lecture, les résultats montrent qu'à la fin du CE2, les enfants font moins de 20% d'erreurs en lecture de mots réguliers, irréguliers et pseudo-mots. Ces résultats confirment qu'en fin de CE2, l'élève normo-lecteur est en cours d'acquisition d'un lexique orthographique lui permettant de lire en ne faisant que peu d'erreurs.

Le programme scolaire dicté par l'éducation nationale, suit cette évolution et considère qu'en classe de CE2, les élèves sont censés automatiser leur lecture afin de pouvoir lire sans erreurs des mots irréguliers et rares (cf. annexe 1). De plus, ils doivent être capables de comprendre des textes informatifs, littéraires et scolaires comme les consignes.

3.2 Écriture

Selon une synthèse de l'Inserm (2007), c'est au cours de la troisième année de primaire que les difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe s'estompent, pour la majorité des enfants. Néanmoins, c'est également à cet âge-clé qu'apparaissent les difficultés ou les incompréhensions du système d'écriture.

Pour reprendre le modèle de Frith (1985), le lexique orthographique que se constitue l'enfant de 8 ans lors du stade orthographique lui permet de lire plus efficacement mais aussi d'écrire sans fautes les mots mémorisés dans son stock orthographique. Ainsi, les travaux de Noyer-Martin et Baldy (2008) s'intéressant aux stratégies d'écriture des enfants de 3 à 8 ans corroborent ce modèle. Après avoir comparé les productions écrites de trois groupes d'enfants pendant trois ans, ils concluent qu'à 8 ans les enfants ont acquis la « stratégie orthographique ». C'est la dernière stratégie en acquisition de l'écriture. Elle correspond à une transcription correcte du mot.

Cependant, le français étant plus transparent en lecture qu'en écriture, l'apprentissage de l'orthographe est de fait, plus long et laborieux que celui de la lecture. En effet, l'élève de CE2 est en train d'acquiescer entre autres, les règles flexionnelles (cf. 1.a.) et l'orthographe des mots irréguliers et rares. Selon les études longitudinales de Sprenger-Charolles et al (2012) mentionnées précédemment, les élèves en fin de CE2 font moins de 15% d'erreurs en écriture de mots réguliers et de pseudo-mots. Néanmoins, ils ont encore quelques difficultés

en ce qui concerne l'écriture des mots irréguliers (environ 35% d'erreurs). Cette étude montre qu'un stock orthographique se met en place mais que certaines complexités de la langue française sont toujours en cours d'acquisition.

Au niveau quantitatif, selon Loban (1976), cité par Daviault (2011), un enfant de CE2 produit des phrases de 7,60 mots à l'écrit. Le système scolaire commence d'ailleurs à exiger des productions de textes écrits. C'est en effet, la priorité du cycle des approfondissements (CE2, CM1, CM2). Les élèves apprennent à rédiger des textes variés (récits, poèmes, résumés) et approfondissent leurs connaissances en orthographe lexicale et grammaticale.

4. Lien avec les programmes scolaires

Afin de viser la zone proximale de développement (Vygotsky, 1997) de notre population, nous nous basons sur les repères développementaux précédemment développés, ainsi que sur les objectifs scolaires en langage oral en début de cycle III (cf. annexe 1) Le bulletin officiel du 19 Juin 2008 regroupe les nouvelles connaissances et compétences à acquérir selon les cycles des apprentissages.

Concernant le cours élémentaire deuxième année (CE2), les objectifs en langage oral, sont : pouvoir raconter un récit structuré, décrire une image et exposer son point de vue en utilisant un vocabulaire adapté. Les élèves doivent également savoir échanger leurs idées, exprimer leurs émotions, débattre et réciter des poèmes. Au niveau du lexique, un enfant en CE2 doit maîtriser le sens des mots, les champs lexicaux, la notion de synonymes ainsi que d'antonymes. En morphosyntaxe, la temporalité des verbes doit être acquise tout comme la transformation d'une phrase simple affirmative en une phrase négative ou interrogative. Les élèves sont censés comprendre la différence entre la nature et la fonction des noms et accorder le verbe avec son sujet, le nom avec son déterminant et le nom avec les adjectifs.

La lecture à voix haute doit être fluide et des stratégies de compréhension face à des mots inconnus se mettent en place. Quant à l'écriture, la copie ne doit pas comporter d'erreurs. De plus, on attend des élèves la possibilité de rédiger un texte court et parvenir à amplifier une phrase en ajoutant des mots. Enfin, la conversion grapho-phonémique doit être acquise et les marques de genre et de pluriel, respectées à l'écrit.

II LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE EN CONTEXTE

Reprenant les études de plusieurs chercheurs, Tomasello (2003) suggère une théorie de l'acquisition de la langue basée sur l'utilisation : « *usage-based theory of language acquisition* ». Selon cet auteur, la structure du langage émerge de l'utilisation réelle de la langue à travers des activités socio-communicatives. La fréquence, la cohérence et la complexité des constructions langagières entendues par l'enfant déterminent leur acquisition.

1. Notion de milieu vulnérable

A l'origine, Chambers (1989) cité par Martin (2013, p. 3), définit la vulnérabilité comme : «le risque d'une personne de subir un dommage (...) c'est-à-dire : le risque d'être exposé à une menace, le risque de matérialisation d'une menace et le risque de manquer des protections nécessaires pour faire face à la menace ». Selon le même auteur, en sciences sociales, la zone de vulnérabilité est caractérisée par une double instabilité, d'une part au niveau de l'emploi (chômage, emplois précaires) et d'autre part, au niveau des liens sociaux dans la sphère familiale.

Dans ses travaux sur les milieux populaires et sur leur rapport à la culture écrite, Lahire (2010) décrit l'héritage familial d'un point de vue sociologique en tant que processus de transmission matériel mais surtout immatériel. La transmission immatérielle revient aux facultés d'appropriation de cet héritage matériel. Ces héritages divers participent au phénomène de reproduction sociale. Il oppose les enfants issus de familles peu scolarisées à des enfants nés de parents ayant fait de longues études, qui ont totalement incorporé la culture scolaire. Selon les termes de cet auteur, ces enfants de parents « quasi analphabètes ou en difficulté avec l'écrit » s'appuient principalement sur l'école comme lieu d'intégration des apprentissages scolaires. L'école détient alors une forte responsabilité quant au développement de la culture écrite des enfants qui lui sont confiés.

L'intervention de notre mémoire a eu lieu dans la commune de Vénissieux située dans la métropole de Lyon en région Rhône-Alpes. Afin d'identifier et de caractériser des espaces de précarité au niveau infra-communal, une étude de l'INSEE (2010) s'est focalisée sur le territoire du Grand Lyon. Un indice composite de précarité a été calculé à partir de neuf indicateurs répartis sous trois aspects : la précarité monétaire, la précarité familiale et la précarité liée à l'emploi. La ville de Vénissieux appartient aux quartiers rassemblant de manière conséquente tous les types de précarité. Elle est composée de différents quartiers avec une majorité de la population résidant dans des territoires classés en zone urbaine sensible. Sur ces territoires, les populations cumulent des difficultés d'ordre économique, social et culturel.

2. L'incidence du milieu sur le développement du langage de l'enfant

Plusieurs études ont montré l'incidence directe du milieu sur le développement du langage de l'enfant. Le processus d'acquisition du lexique dépend d'un apprentissage en contexte provenant des différentes expériences langagières auxquelles l'enfant est exposé (Hoff & Naigles, 2002). La quantité, la richesse lexicale et la complexité syntaxique de ces expériences influent favorablement le développement lexical de l'enfant. Daviault (2011) relève que « les enfants de milieux socioéconomiques moins favorisés sont nettement désavantagés sur le plan des compétences langagières, par rapport aux enfants de milieux aisés. » Les interactions langagières de 263 couples mères-enfants dont la mère présente un faible revenu ont été étudiées dans des situations écologiques par Weizman et Snow (2001). Il a été établi que l'exposition précoce à des mots sophistiqués en contexte, prédit plus d'un tiers de la richesse du vocabulaire des enfants à l'école maternelle. De plus, une étude québécoise de Neill et al (2006) témoigne d'un rôle de l'environnement familial et économique dans l'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants. Elle consistait en la passation de l'échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP) par des enfants de trois ans et demi, en 2001 au Québec. L'analyse des résultats témoigne que la mauvaise santé de la mère, son statut d'immigrante et un niveau de scolarité correspondant à l'absence de diplôme secondaire influencent négativement les scores en vocabulaire de l'enfant. De plus,

les enfants en situation de précarité économique obtiennent de plus faibles résultats en vocabulaire d'écoute que les autres.

Tout comme pour le lexique, il existe un lien entre le niveau syntaxique des parents et celui de leurs enfants. En effet, la proportion de phrases complexes dans le langage des parents apparaît comme un facteur prédictif majeur de telles structures syntaxiques dans le langage de leurs enfants. (Huttenlocher & al, 2002). La compréhension de récit est également influencée par l'environnement de l'enfant. Ehrlich et Florin (1981) ont démontré l'incidence particulière du milieu social des parents sur la compréhension de quatre récits de difficultés différentes. Ils ont constaté une moins bonne réussite des enfants d'ouvriers par rapport aux enfants de professions libérales ou cadres supérieurs.

Il semble donc que les différents modules langagiers de l'enfant sont affectés par un environnement socioéconomique vulnérable. Tamis-Lemonda et Rodriguez (2009) ont synthétisé les résultats de la recherche concernant le rôle du milieu familial dans le développement du langage. Ils concluent que « les retards sont particulièrement fréquents chez les enfants qui vivent dans la pauvreté. Dès le départ, les enfants de ménages à faible revenu accusent un retard dans leurs habiletés langagières et leur vocabulaire se développe à un rythme plus lent que celui de leurs pairs issus de ménages plus favorisés. » Un faible revenu familial est lié à un environnement moins stimulant provoquant alors des difficultés scolaires et cognitives pour l'enfant.

Quant aux fragilités qui se révèlent dans la maîtrise de la langue française, Lambert et Suchaut (2010, p.3) déclarent qu'« on relève trois fois plus d'élèves faibles en 2007 qu'en 1987 dans le domaine de la maîtrise de la langue et les écarts d'acquisition entre les enfants d'adultes inactifs et les enfants de cadres et de professions intellectuelles ont plus que doublé. » De plus, les inégalités de réussite ne se mesurent pas qu'entre les élèves mais également d'un point de vue géographique avec des écarts très marqués entre les territoires.

Dans la réflexion sur des actions d'accompagnement, la notion de résilience peut être définie comme la «capacité de s'adapter avec succès à l'environnement social ou scolaire malgré des circonstances menaçantes ou adverses» (Wang et Hertel, 1995. cités par Terrisse, Lefebvre, Larose et Martinet, 1999). Une étude empirique de la résilience chez les jeunes enfants a été conduite à Montréal de 1996 à 1998. Les enfants étaient issus de milieux vulnérables et ont bénéficié d'une intervention socioéducative précoce. Les conclusions de cette recherche montrent que les caractéristiques psychologiques ou psychosociales des parents, influent sur les performances scolaires des enfants. De plus, Garnier et Stein (1998) soulignent que l'éducation transmise par la mère ainsi que ses valeurs sont un prédicteur de l'adaptation scolaire de l'enfant.

3. Santé publique et prévention secondaire

Face au diagnostic des risques psycho-sociaux (RPS) présents dans ces milieux vulnérables et dans le cadre d'une politique de santé publique, des démarches de prévention sont mises en place. Les RPS étant extrêmement complexes, avec des causes multifactorielles et des conséquences variées. Dans ce contexte, trois sortes de prévention sont complémentaires : primaire, secondaire et tertiaire (Rapport Flajolet, 2008). La prévention primaire se traduit par la réduction voire la suppression de la probabilité de survenue du risque avant son apparition. La prévention secondaire est réalisée quand le risque est repéré dans le but d'en réduire les effets ou la propagation. Elle est axée sur le processus dans la situation de travail et vise à améliorer les stratégies d'adaptation de l'individu en contexte. Enfin, la prévention tertiaire se réalise quand le risque est présent. Notre intervention se situe dans une démarche de prévention secondaire, comme le montrent nos critères de sélection, destinée à diminuer le RPS de trouble du langage.

Depuis les années quatre-vingts, face aux inégalités sociales de réussite scolaire, est né le principe d'aides éducatives s'ajoutant au système scolaire classique. En 1981, émerge la notion de zones d'éducatons prioritaires, qui bénéficient de ressources supplémentaires pour pallier et soutenir des difficultés d'ordre scolaire et social. Puis en 2006, « un plan de relance de l'éducation prioritaire » a mis en place la constitution des réseaux au service de la réussite scolaire des élèves, à travers un renforcement des équipes éducatives.

Cette dynamique impulse la notion de partenariat définit par Dhume (2001, p. 111) comme « une méthode d'action coopérative fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents, mais égaux, qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action, sur un objet commun, de par sa complexité ou le fait qu'il transcende le cadre d'action de chacun des acteurs, et qui élaborent à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble, pour agir ensemble à partir de ce cadre. »

C'est dans ce cadre politique de santé publique que nous avons conçu un programme d'intervention en orthophonie adressé aux enfants âgés de 8 ans scolarisés en classe primaire de CE2.

III LES PROGRAMMES D'INTERVENTION EN ORTHOPHONIE

Monfort précise que la totalité d'une intervention langagière ne peut être assumée par l'orthophoniste seul. En effet le soutien de l'entourage paraît nécessaire et « l'approche de l'intervention à ce niveau présente des variétés d'actions et d'attitudes qui justifient différentes pratiques que les termes guidance, accompagnement ou partenariat essaient d'exprimer» (2010, p. 57).

1. Exemples de Programmes de stimulation du langage en milieu vulnérable

Outre-Atlantique, le principe de partenariat s'illustre à travers un programme intitulé « famille, école et communauté, réussir ensemble » (FECRE), déployé de 2003 à 2009 dans 24 écoles primaires québécoises. Il est destiné à favoriser la réussite scolaire en milieu défavorisé d'enfants de 2 à 12 ans ; il est axé sur la famille, l'école et la communauté. S'inscrivant dans une logique de prévention précoce en amont de la scolarisation, ce programme est tributaire d'une logique épistémologique forte, liée à l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979).

A partir de 2006-2007, les équipes locales, constituées sporadiquement par plus de 250 organismes gouvernementaux, paragouvernementaux ou non gouvernementaux se sont stabilisées au niveau de leur effectif. Ces équipes sont les garants de la stabilité et de la continuité autour du plan de réussite. De plus, la dynamique partenariale dans le cadre FECRE a permis un accès à des expertises professionnelles diversifiées, l'établissement de liens durables entre les divers intervenants, une intégration fonctionnelle des compétences des tiers, enfin une intervention collective plus riche et mieux articulée.

Le plan de réussite proposé par le FECRE permet la prise en compte d'objectifs et de moyens qui ciblent chacun des systèmes proximaux de l'enfant. Finalement, ce programme favorise les échanges positifs et durables entre le milieu scolaire, l'élève et les parents. De

plus, on peut noter une baisse de l'absentéisme scolaire, une augmentation de l'intérêt des parents pour les réalisations scolaires de leurs enfants et une présence croissante des parents aux réunions scolaires. Le FECRE impacte positivement le comportement des élèves en classe, leur estime d'eux-mêmes et les interactions entre les élèves.

Larose et al. (2010) estiment qu'un seul programme au plan international est comparable au FECRE en termes de fondements et au niveau de sa nature : le National Network of Partnership Schools (NNPS) créée en 1995 par Epstein (2011), chercheuse et professeure de recherche en sociologie. Le NNPS fournit un développement professionnel permettant aux écoles, aux quartiers et aux chefs d'Etat de renforcer et soutenir les programmes de participation de la famille et de la communauté liée à la réussite des élèves. Les recherches d'Epstein ont participé au développement d'un réseau national d'éducateurs dédiés à des partenariats. La viabilité du programme a été facilitée par l'intégration des efforts de partenariat dans le changement global de l'école et par les réseaux de participation active dans les réformes politiques. Enfin, grâce à la recherche et à la mise en œuvre en cours, le réseau continue d'apporter des améliorations organisationnelles au sein des écoles.

Concernant plus spécifiquement les aspects langagiers, des programmes de prévention du développement précoce du langage ont été mis en place comme les programmes « parler bambin » (2011) et « abecedarian project » (2002).

« Parler bambin » est un programme de renforcement langagier pour les enfants de 18 à 30 mois, mis en place par Zorman, Duyme, Kern, Le Normand, Lequette et Pouget. Il a été évalué dans deux crèches collectives placées en zone urbaine sensible de Grenoble.

Axée sur le développement et l'acquisition du langage oral, cette intervention a duré six mois et avait pour objectif une amélioration significative de l'acquisition des compétences langagières. Les enfants ont pu bénéficier d'atelier de langage à raison de trois par semaine et pendant 20 minutes. Des groupes de 2 à 3 enfants de niveau de langage homogène furent constitués. Suivant une double approche, constructiviste et interactionniste, la remédiation langagière dépendrait des *inputs* de langage proposés par les adultes. Ainsi, le personnel des crèches a suivi une formation pratique et théorique. De plus, diverses stratégies et techniques furent mises en place pour attirer l'attention de l'enfant sur le langage et l'encourager à la parole.

Des techniques d'évaluation établissant un profil cognitif et langagier furent effectuées avant et après le programme d'intervention. Suite à des analyses statistiques, il a été établi que "les enfants qui avaient, au départ du programme, le moins bon niveau de langage ont le plus progressé par rapport à ceux du groupe témoin" (Zorman et al, 2011, p. 6). L'impact positif d'un environnement langagier riche de l'enfant est également mentionné, tout comme la présence de fortes variations interindividuelles.

En 1972, des chercheurs du Frank Porter Graham Child Development Institute de l'Université de la Caroline du Nord à Chapel Hill, se sont interrogés sur les possibles effets favorables d'une intervention éducative précoce. Sous l'appellation « Carolina Abecedarian », cette étude consistait en un programme éducatif complet et intensif. De la petite enfance à l'âge de 5 ans, des enfants de familles à faible revenu ont reçu à temps plein une intervention éducative dans un milieu de garde. A travers des jeux, le langage de l'enfant était fortement sollicité.

La comparaison encore en cours à différents âges de développement entre le groupe qui a bénéficié du « Carolina Abecedarian » et un groupe contrôle a mis en exergue plusieurs résultats. Les domaines couverts par les évaluations sont le fonctionnement cognitif (incluant le langage), les compétences académiques, le niveau de scolarité, l'emploi, la parentalité, et l'adaptation sociale.

Il en ressort que les avantages cognitifs et académiques de ce programme sont plus forts que la plupart des autres programmes de la petite enfance. En effet, il a été remarqué des augmentations significatives du niveau de lecture et des résultats en mathématiques, un

pourcentage beaucoup plus élevé d'inscrits en université à 21 ans et d'engagés dans des emplois qualifiés. A 30 ans, les adultes ayant bénéficié de ce programme sont quatre fois plus susceptibles d'avoir obtenu un diplôme universitaire, et plus susceptibles d'avoir été employés régulièrement au cours des deux dernières années.

Enfin, de 2005 à 2008, un autre programme « Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir. » (P.A.R.L.E.R) mis en place par Michel Zorman à Grenoble, visait à prévenir l'illettrisme ainsi que l'échec scolaire dans des milieux défavorisés. Il s'agissait concrètement d'un « enseignement explicite et systématique de la conscience phonologique et du code alphabétique ainsi que son utilisation intensive et fréquente [...] aussi bien en lecture qu'en production d'écrits. » (Bouysse et Pétreault, 2012, p.1). Conjointement, un enseignement explicite de la compréhension et du vocabulaire de l'écrit oralisé est établi. Cette pratique a nécessité la présence d'un co-enseignant afin d'apporter une aide individualisée et spécifique aux élèves en difficultés durant le temps scolaire. Ce programme se déroula durant tout le cycle 2, en petits groupes homogènes, de manière intensive ; pendant les temps scolaires, péri-scolaires et extra-scolaires.

Lors des évaluations nationales de CM2, les élèves ayant bénéficiés du groupe PARLER ont obtenu de meilleurs résultats en compréhension de textes que le groupe témoin, se rapprochant sensiblement de la moyenne nationale.

2. Le Programme de Réussite Educative

Créé par la loi de cohésion sociale de 2005, le programme de réussite éducative est dédié aux enfants de 2 à 16 ans les plus fragilisés et à leur famille, vivant en ZUS (Zone Urbaine Sensible) ou scolarisés en Zep-Rep (Zone d'Education Prioritaire et Réseau d'éducation Prioritaire). Il vise à accompagner des enfants et adolescents qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable aux apprentissages académiques. L'objectif est d'agir sur tous les leviers (éducation, santé, culture, sport), ce qui exige la mobilisation d'un réseau élargi d'intervenants. Financé en totalité par l'Etat, le PRE s'appuie sur des équipes de réussite éducative qui prennent en charge individuellement et hors temps scolaire, les enfants et les adolescents les plus en difficulté. Le PRE promeut la construction de parcours pour les enfants et leurs familles, croisant des compétences diverses. Selon Bavoux et Pugin (2013, p.5), la construction de parcours vise à « surmonter ou atténuer les obstacles sociaux, familiaux, psychologiques ou sanitaires qui s'opposent à la réussite de l'enfant ». Le parcours se définit grâce au repérage des difficultés spécifiques de l'enfant, à l'entretien avec les familles, à l'analyse du cas exposé par l'équipe pluridisciplinaire et aux réponses pouvant être apportées dans les différents domaines. Diverses actions composent ces parcours, à savoir des activités culturelles et sportives, un soutien scolaire, un suivi médical, un dialogue entre les familles et l'école, et des activités de groupe visant l'expression des enfants.

Conformément au BO du 11 janvier 2007, concernant la définition et la mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale, l'ensemble des établissements scolaires, relevant de l'éducation prioritaire bénéficient notamment des programmes personnalisés de réussite éducative (PRE instauré par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et précisés par les décrets N°2005-1013 et 1014 du 24-08-2006).

Un dispositif de réussite éducative a été mis en place dans la zone urbaine sensible du Val Fourré à Mantes-la-Jolie depuis 6 ans et est destiné à des enfants de 2 à 16 ans (Lagrange, 2012). Ces enfants sont issus de familles ouvrières ou inactives, provenant

majoritairement du Maghreb. Chaque intervenant encadre un groupe de six personnes, deux fois par semaine. Les séances sont constituées d'aides aux devoirs et d'activités socio-éducatives. L'évaluation du programme se base sur la comparaison des scores obtenus aux épreuves nationales entre des groupes bénéficiant du traitement et des groupes témoins. Ces groupes comprennent des élèves scolarisés en CE1 et CE2 en 2006 et 2009. Les résultats pris en compte pour ces évaluations proviennent des évaluations diagnostiques des compétences scolaires en CE1, CE2 et des évaluations bilan de CM2.

En CM2, les résultats du groupe suivi par la réussite éducative aux évaluations nationales sont significativement inférieurs à ceux de groupe contrôle. Lors de l'analyse des résultats en français en CE1, CE2 et CM2 il a été observé que les enfants bénéficiant du PRE ne parviennent pas à tirer profit de cette aide pour pallier leurs difficultés. Les hypothèses émises pour expliquer cette constatation résident dans des conditions de socialisation plus difficiles pour les enfants de la Réussite éducative, de leurs parcours scolaires plus aléatoires ainsi qu'un découragement, voire un rejet de l'institution scolaire. Cependant, les enfants de niveau plus faible au départ, placés en RE sont plus confiants en leurs capacités.

Dans une autre expérience PRE menée dans la région de Dijon, Lambert et Suchaut (2010) expliquent que le contexte économique a un impact important sur les difficultés des élèves. C'est pourquoi les dimensions visées par l'action PRE prendront la forme d'un partenariat et d'une coopération. Il s'agira de tisser un lien entre le monde scolaire, les familles et les « accompagnateurs ». A ce titre, les orthophonistes sont formés à l'accompagnement et sont amenés naturellement à collaborer avec le milieu scolaire. Mobilisés dans l'évaluation et la prévention des difficultés langagières, les orthophonistes font partie des soignants de première ligne, proposant des remédiations basées sur le langage en cas de difficultés d'apprentissage. Afin de concevoir cette démarche, selon Witko (2013, p.44), le langage, la langue et la communication imposent une mise en synergie de ces trois notions : (1) le langage comme « faculté spécifiquement humaine qui dépend d'un équipement cérébral contribuant à l'expression et la symbolisation » ; (2) la langue qui réunit un ensemble « de signes comme moyens de substitution du réel, de l'imaginaire et du virtuel, motivés ou arbitraires, conventionnels » ; (3) la communication comme « un processus fondateur d'intersubjectivité, de réciprocité et d'intentionnalité pour partager émotions et représentations ». Afin de mobiliser conjointement des processus de développement qui relèvent du langage, de la langue et de la communication, l'orthophoniste peut faire des propositions d'évaluation et de stimulation en lien avec l'action engagée par le PRE.

Dans ce contexte est né un partenariat entre l'équipe PRE de la mairie de Vénissieux et deux étudiantes en orthophonie de l'université Claude Bernard Lyon1, encadré par un Directeur de Recherche. Un projet a été envisagé afin de proposer un accompagnement à des élèves de CE2. Orientées sur le langage, la langue et la communication, les orthophonistes en formation ont souhaité apporter une expertise particulière pour des enfants signalés par les équipes de santé scolaire : éducatives et pédagogiques.

Dans ce projet, le travail en direct avec les familles n'a pas été retenu. Un dispositif complémentaire aurait été nécessaire au niveau humain et financier pour mener conjointement les deux objectifs (Lahire, 2012). Nous prendrons toutefois appui sur le modèle biopsychosocial de Brofenbrenner cité par Masse, (2010) permettant de relativiser le rôle des différents milieux que sont la famille, l'école et le cadre extra-scolaire mis en place dans le cadre du PRE. Ce modèle établit l'existence d'écosystèmes à la manière des systèmes sociaux qui s'emboîteraient les uns dans les autres et ayant une influence directe ou indirecte de l'enfant. Il décrit d'une part, le problème de santé ou de développement, et d'autre part le contexte dans lequel les difficultés se manifestent.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I Problématique

Nous nous inscrivons dans une approche interactionniste du langage selon laquelle le système linguistique de l'enfant se construit à travers la structure de l'interaction sociale (Bruner, 1983, cité par Canut & Vertalier, 2009). Selon Bruner (1983), l'étayage et les *inputs* de langage participent considérablement à la construction du système linguistique de l'enfant. La vision constructiviste de Tomasello (2003) et Goldberg (2006) souligne l'importance de l'utilisation de la langue et des activités socio-communicatives dans le développement du langage. De plus, la conscience que l'enfant a de ses propres apprentissages favorise l'ancrage de ces derniers (Romainville, 2007). La construction des capacités métacognitives n'apparaît pas comme innée, « elle doit être provoquée par un dispositif pédagogique élaboré à cet effet : questionnaire métacognitif » (Romainville, 2007. p20).

Cependant, en milieu vulnérable, tous les enfants ne bénéficient pas d'un étayage favorable à un développement normal du langage oral et des habiletés nécessaires aux apprentissages scolaire, comme l'évoque Lahire (2010). Ce dernier décrit, avec un regard sociologique la notion d'héritage familial, en milieu vulnérable participant à une reproduction sociale. A partir de ce constat, plusieurs programmes visant à la remédiation précoce du langage en milieu défavorisé furent mis en place.

Le programme américain de référence « Abecedarian Project » prouve qu'une intervention précoce sur le langage impacte favorablement sur la future scolarité des enfants et leur diplomation. Les conclusions du programme « Parler bambin » (Zorman, et al, 2001), attestent que les enfants ayant le moins bon niveau de langue, au début du programme, sont ceux qui bénéficient le plus favorablement de celui-ci. De plus, de fortes variations interindividuelles au sein du groupe témoin et du groupe contrôle étaient présentes.

En s'appuyant sur le modèle biopsychosocial de Brofenbrenner, cité par Masse (2010) et la notion de partenariat définie par Dhume (2001), l'élaboration d'un programme d'intervention orthophonique, dans le cadre d'un programme de réussite éducative semble pertinente.

Ainsi, dans le cadre de la prévention secondaire, notre étude vise à évaluer l'intérêt de la mise en place d'un Programme d'Intervention Orthophonique, auprès d'un groupe d'enfants de CE2, en milieu vulnérable.

II Hypothèses

1. Hypothèse générale

Le Programme d'Intervention Orthophonique (PRIO), centré sur la stimulation du langage oral, permettrait un développement du langage en réception et/ou en production, une augmentation du lexique, une amélioration de la morphosyntaxe et des capacités métacognitives de l'enfant.

2. Hypothèses opérationnelles

Nous répondrons à cette hypothèse en utilisant un paradigme classique d'étude des effets du PRIO en trois phases : pré test, remédiation, post tests. Nous comparerons les évolutions de chaque enfant dans le temps. Nous formulons ainsi les hypothèses opérationnelles suivantes :

2.1 Hypothèse opérationnelle 1

Nous faisons l'hypothèse que nous observerons un effet du temps grâce à l'entraînement du PRIO. Ainsi, les participants auront de meilleurs résultats en post test 1 qu'en pré test pour l'ensemble des épreuves testées de la L2MA2.

2.2 Hypothèse opérationnelle 2

Nous faisons également l'hypothèse d'un effet de maintien des effets de l'entraînement dans le temps. Ainsi, les participants auront de meilleurs résultats en post test 2 qu'en pré test pour l'ensemble des épreuves testées de la L2MA2.

2.3 Hypothèse opérationnelle 3

Nous faisons l'hypothèse que le PRIO permettra aux enfants de prendre conscience de leurs capacités et de leurs difficultés tant sur le versant linguistique que cognitif. Ainsi, nous nous attendons à ce que les enfants augmentent leurs capacités métacognitives en post test 2 par rapport à l'autoévaluation effectuée à mi-parcours de l'entraînement.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTATION

I PARTICIPANTS

1. Méthode de sélection

Deux coordinatrices du PRE, mis en place à Vénissieux, nous ont mises en lien avec une école partenaire : l'école Charles Perrault. Une réunion a été organisée en présence du directeur de l'école, des enseignantes de CE2, du médecin scolaire, de l'équipe du PRE de Vénissieux et d'un éducateur. Cette rencontre a permis de cerner les enjeux d'une intervention en milieu vulnérable et de fixer les premiers objectifs du Programme d'Intervention en Orthophonie (PRIO). Nous avons ensuite exposé aux enseignantes de CE2, les critères d'inclusion et d'exclusion de la population recherchée.

2. Critères d'inclusion et d'exclusion

Les critères d'inclusion de l'échantillon exigeaient que les enfants soient scolarisés en France depuis la maternelle. Tous bénéficiaient du Programme de Réussite Educative de Vénissieux et étaient repérés en difficulté dans leurs apprentissages du fait du manque de maîtrise de la langue (difficultés pour s'exprimer, difficultés de compréhension, de morphosyntaxe et de vocabulaire).

Parmi l'ensemble de leurs élèves, les enseignantes nous ont adressé huit enfants répondant à ces critères et pouvant tirer profit d'un programme d'intervention en orthophonie.

Les critères d'exclusion impliquaient que l'enfant n'ait pas de trouble cognitif diagnostiqué, ni de prise en charge orthophonique auparavant ou au début de l'intervention.

3. Caractéristiques de l'échantillon

La population est constituée de huit enfants, dont cinq garçons et trois filles, scolarisés en CE2 venant de deux classes différentes de la même école de Vénissieux. Au pré-test, en février 2014, ils ont entre huit ans deux mois et neuf ans dix mois. La moyenne des âges du groupe est de huit ans six mois. Les huit enfants forment un groupe dynamique. On note cependant l'abandon d'un participant à partir de la neuvième séance d'entraînement ainsi que l'absence d'une participante aux évaluations du post test 1. Les données incomplètes de Salem et Fatima ne seront donc pas mentionnées dans l'analyse des résultats.

L'accord de participation a été obtenu de la part de tous les parents. Les enseignantes, le directeur d'école et l'inspecteur de l'Académie ont également approuvé la mise en place du PRIO. Les enfants et étudiantes participant au PRIO n'ont pas bénéficié d'une rémunération. Conformément à la loi n°2004-801 du 6 août 2004 relative à la protection des personnes physiques à l'égard des traitements de données à caractère personnel et modifiant la loi n°78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, l'anonymat des participants a été respecté. Les enfants ont été rebaptisés par des prénoms fictifs.

Le tableau ci-dessous réunit les données démographiques de l'échantillon.

Tableau 1 : présentation des caractéristiques de l'échantillon.

	Age en début de PRIO	Age en fin de PRIO	Place dans la fratrie	Mode de garde durant la petite enfance	Langues pratiquées à la maison
Chahid	8,7	9	2/2	Mère	Français + Arabe
Imad	9,1	9,6	2/4	Mère	Arabe
Fatima	8,6	8,11	3/ 3	Crèche	Français + Soninké
Soraya	8,4	8,9	1/1	Crèche	Français + Wolof
Ramade	9,1	9,6	3/4	Crèche/Mère	Français + Algérien
Salem	8,7	9	5/5	Mère	Français + Kabyle
Nadia	8,2	8,7	3/3	Crèche	Français +Marocain
Malik	8,2	8,7	4/5	Parental	Français + Guinéen

Nous avons donc fait passer les évaluations pré-test aux huit enfants presentis. Suite à ces évaluations pré-intervention et à la mobilisation attentionnelle des enfants, l'échantillon retenu est un groupe de huit enfants. L'expérimentation se basera sur cet échantillon composant un groupe restreint auquel sera proposé le Programme d'Intervention Orthophonique. Afin de privilégier des données complètes, le groupe retenu quant à l'analyse des résultats est composé de six participants.

4. Portraits des enfants d'un point de vue comportemental

Chahid s'implique aisément dans les activités proposées mais semble peu autonome dans ses apprentissages.

Imad est un enfant doté d'une réflexion rapide, chutée quelque fois par un manque de motivation.

Fatima, malgré un manque de confiance en elle, présente de bonnes capacités d'adaptation. Elle se montre consciencieuse.

Soraya est volontaire et à l'écoute. Toutefois, son caractère réservé l'empêche de s'investir à l'oral dans les exercices.

Ramade est un enfant impulsif à l'attention labile. Il sait se montrer motivé lorsqu'une activité suscite son intérêt.

Salem est doté d'une certaine maturité dans ses échanges, mais son refus de l'autorité le prive de certains apprentissages.

Sérieuse, Nadia présente néanmoins un manque d'assurance et d'autonomie qui n'impactent pas son goût pour apprendre.

Malik se décourage facilement face à l'échec et n'exploite pas toutes ses capacités.

II MATERIEL

Les huit enfants ont été évalués lors d'un pré-test en février 2014, d'un post-test 1 pour 6 d'entre eux en juin 2014, et d'un post test 2 pour 7 d'entre eux en décembre 2014.

Lors du pré test, les huit enfants ont passé individuellement deux tests papier-crayon pour déterminer leur niveau d'identification de mots écrits (Timé 2, Ecalle, 2003) et leur niveau en vocabulaire d'écoute (EVIP ; Dunn et al., 1993). Plusieurs épreuves informatisées pour tester leurs compétences en langage oral (L2MA-2, Batterie de Langage oral, Langage écrit, Mémoire, Attention, 2ème édition 2011, Chevrie-Muller, Maillart, Simon, & Fournier) ont été effectuées lors du pré test, post test 1 et post test 2. Ces évaluations ont eu lieu dans l'école Charles Perrault, une salle était mise à disposition de façon à ce que chaque passation se déroule dans un lieu calme et familier pour les enfants. En pré-test et post-test, deux sessions d'une heure par enfant furent nécessaires à l'évaluation du langage. Le détail des tests effectués par les enfants est représenté dans le tableau 2.

De plus, un questionnaire de positionnement sur le langage a été proposé à la population à mi-parcours de l'intervention et en post-test 2 (cf. annexe 14). Il nous informe qualitativement sur la façon dont l'enfant évalue sa communication en compréhension et en production.

Tableau 2 : récapitulatif des tâches administrées

	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
EVIP			
Forme A	✓		
TIME 2	✓		
L2MA-2			
LEXIQUE-COMPREHENSION Désignation d'images	✓	✓	
LEXIQUE-PRODUCTION Dénomination d'images	✓	✓	✓
LEXIQUE-PRODUCTION Antonymes	✓	✓	✓
LEXIQUE-PRODUCTION Fluence phonétique et fluence sémantique	✓	✓	✓
MORPHOSYNTAXE-COMPREHENSION Désignation en choix multiple	✓	✓	✓
MORPHOSYNTAXE-PRODUCTION Phrases à compléter	✓	✓	✓
MEMOIRE (MORPHOSYNTAXE-SEMANTIQUE) Répétition de phrases	✓	✓	✓

1. Description des épreuves retenues

1.1 Tâche de Vocabulaire d'écoute

L'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP ; Dunn et al., 1993), correspond à la traduction française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised, qui contrôle le développement du vocabulaire.

L'objectif principal de l'EVIP est d'évaluer le vocabulaire d'écoute du sujet. Cette échelle psychométrique mesure le vocabulaire d'écoute ou le vocabulaire réceptif du sujet par le biais de la liste des mots qui lui est présentée. On peut utiliser ce test comme un test de rendement pour évaluer l'étendue du vocabulaire français ou bien comme test de dépistage d'aptitude scolaire pour sujets dont le français est la langue maternelle. L'évaluation de la richesse du vocabulaire d'écoute est une donnée pertinente pour évaluer la compétence intellectuelle d'un sujet. En effet, en ce qui concerne les tests d'intelligence, les épreuves testant le vocabulaire influencent fortement le score total (EVIP ; Dunn et al., 1993).

Destiné à des sujets de deux ans et demi à dix-huit ans, ce test est applicable pour des sujets ayant une acuité visuelle et auditive correctes. Son étalonnage a été effectué au

Canada, sur une section transversale de 2038 jeunes avec le français comme langue maternelle.

L'effet de la méthode d'enseignement sur le développement du vocabulaire de l'élève peut être contrôlé par la procédure du pré-test et post-test, peu importe la langue maternelle du sujet. On peut effectuer ces passations grâce aux deux formes parallèles, la forme A et la forme B possédant cinq items d'entraînement puis 170 items de difficulté croissante. Ainsi la passation de la forme A a eu lieu en pré-test. Sur chaque planche, quatre images étaient présentées à l'enfant. Chaque item était énoncé oralement à l'enfant, qui devait désigner l'image correspondante.

1.2 Tâche d'identification de mots écrits

Le Timé 2 (Ecale, 2003) sont des dispositifs d'évaluation pour identifier le niveau de lecture de l'enfant. Ils consistent en une tâche de lecture silencieuse mettant en œuvre simultanément l'identification de mots écrits et le processus compréhension. Ce matériel est constitué d'une feuille de passation recto verso comportant quarante mots à identifier selon deux tâches différentes.

La première tâche revient à entourer le mot cible correspondant à l'image parmi cinq propositions. Ces propositions comprennent un pseudo-mot homophone, un item « syllabe réduite », un pseudo-mot « visuellement proche » et un item « voisin orthographique ». La seconde tâche implique l'association de deux mots reliés sur le plan sémantique. L'enfant doit entourer, parmi les propositions, le mot qui lui semble en lien avec l'item encadré.

Ce test a retenu notre attention car il permet l'obtention d'un âge lexique au niveau du langage écrit, en identification. Il garantit les capacités de déchiffrage d'un enfant ou permet de suspecter des difficultés.

Les tâches de vocabulaire d'écoute et d'identification de mots écrits constituent une ligne de base pour le pré test. Il s'agit de vérifier qu'aucun enfant ne présente des résultats pathologiques. Ces épreuves ne sont pas réutilisées pour mesurer l'effet de l'entraînement basé exclusivement sur l'évaluation du langage oral par les épreuves définies ci-dessous.

1.3 Épreuves de compétences en langage oral

La batterie L2MA-2 (Langage oral, Langage écrit, Mémoire, Attention 2ème édition 2011. Chevrie-Muller, C. Maillart, C. Simon, AM. Fournier, S.) permet l'évaluation des capacités linguistiques des enfants scolarisés du CE1 à la 6ème, tant en langage oral qu'en langage écrit. Il consiste en une mise à jour d'une première batterie appelée L2MA. Comparée à son ancienne version, la L2MA-2 dispose d'épreuves informatisées et d'un nouvel étalonnage. De plus, cette batterie est organisée selon deux niveaux afin de proposer des épreuves plus ou moins approfondies selon le bilan orthophonique que l'orthophoniste veut mener. Nous avons choisi cette batterie car elle constitue un test de référence en orthophonie.

Parmi les multiples épreuves de la L2MA-2 nous avons sélectionné les épreuves des deux niveaux, testant le langage oral des enfants de notre population. Les capacités testées sont les suivantes : le lexique en réception et en production, la phonologie en production, la morphosyntaxe en production et en compréhension ainsi que la narration.

Le lexique en production est évalué quantitativement à travers l'épreuve de dénomination d'images. Cette épreuve nécessite un décodage perceptif efficient, un lexique interne suffisant et une utilisation pertinente du lexique phonologique de sortie. Plus qualitativement, le sous-test d'évocation d'antonymes aborde le lexique à travers une modalité auditive, exigeant une mise en opposition des termes du système lexical.

La richesse de ce système lexical est également testée à travers les épreuves de fluences. La fluence phonétique permet d'explorer l'accès au lexique phonologique. La fluence sémantique aborde le lexique selon une organisation taxonomique, acquise à partir de 7 ans (Liu, Golinkoff et Sak, 2001). D'après les auteurs de la batterie CELF (Wiig & al, 2009), un échec à l'épreuve de fluence, malgré un lexique riche, révèle une déficience des fonctions exécutives.

L'épreuve des phrases à compléter implique une analyse syntaxico-sémantique de la phrase modèle et de l'ébauche de la phrase à compléter. Le stockage en mémoire de travail est nécessaire quant à la production. Les transformations demandées sont corrélées à l'acquisition de la morphologie flexionnelle, automatisée à l'âge de 8 ans selon Thordardottir et Namazi (2007) et au développement des structures syntaxiques.

La morphosyntaxe en réception est analysée par la désignation en choix multiples d'images illustrant des structures syntaxiques complexes, en cours d'acquisition à l'âge de 8 ans (Kail, 2000).

Du fait de sa complexité, le sous-test répétition de phrases est une épreuve « clé de premier niveau » (Chevrie-Muller & al, 2011, p.69) présentant un « intérêt clinique indéniable » (Chevrie-Muller & al, 2011, p.68). Les données recueillies concernent, outre les capacités mnésiques, les capacités linguistiques de l'enfant. Pour que la phrase soit répétée, le patient doit l'analyser au niveau phonologique, morphosyntaxique et lexico sémantique. Après l'avoir stockée en mémoire de travail, la répétition de la phrase suppose un encodage et enfin une production phonologique, articulatoire. Ainsi l'évaluation du nombre de mots répétés mesure les capacités de traitement du signal linguistique, mais également la production morphosyntaxique du sujet.

Nous avons choisi la L2MA-2 car elle aborde le langage oral à travers le modèle neuro-psycho-linguistique de Chevrie-Muller (1999) sur lequel s'appuie ce mémoire. De plus, l'informatisation de plusieurs épreuves de la batterie présente quelques avantages. Les items auditivo verbaux ou visuels sont identiques pour tous les sujets. De plus, nous obtenons des résultats calculés directement par l'ordinateur et accompagnés de maintes informations complémentaires comme le temps de réponses, les enregistrements des réponses orales et le détail des scores.

III PROCEDURE

1. Programme d'Intervention en orthophonie

Nous nous sommes appuyées sur la méthodologie de l'intervention clinique de Schelstraete (2011) pour déterminer les étapes de planification du traitement.

La première étape revient à formuler des objectifs. Les objectifs visant une remédiation du langage oral furent impulsés lors d'une réunion à l'école avec les enseignantes et l'équipe du PRE de Vénissieux. Ils furent ensuite précisés à la lecture des résultats du pré-test. Dans une deuxième étape nous avons choisi les principes de l'intervention, préciser la cible, les structures visées et les stratégies privilégiées. Puis des activités et du matériel ont été sélectionnés ou imaginés pour atteindre les objectifs visés. La quatrième étape, finalisant la planification de l'intervention, consiste en un choix d'évaluations pour mesurer l'efficacité du PRIO.

Afin de stimuler le langage oral défini comme la « faculté spécifiquement humaine qui dépend d'un équipement cérébral contribuant à l'expression et à la symbolisation » (Witko, 2013, p.44) ; l'accompagnement des enfants s'est focalisé sur trois objectifs : (1) repérer des

faiblesses en réception et en production pour stimuler les enfants dans ces zones de fragilité ; (2) enrichir la langue orale pour faciliter les liens avec la langue écrite, et par répercussion, les activités de lecture et d'écriture en milieu scolaire notamment; (3) offrir un espace de communication en petits groupes pour développer conjointement des habiletés conversationnelles et sociales.

2. Démarches d'expérimentation

La démarche d'expérimentation consistait en une séance hebdomadaire, les mercredis matins à raison d'une heure et demie, de février à juin 2014. Cet entraînement en langage oral, en groupe, fut ainsi composé de douze séances. Nous disposions d'une salle à l'école.

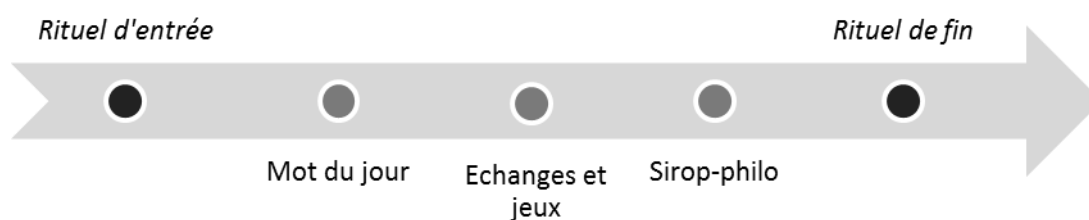
2.1 Formalisation et script

Selon Bernicot (1992) « un script est défini comme une structure décrivant des séquences appropriées d'évènements dans un contexte donnée ». Il permet aux patients de se repérer parmi une séquence programmée d'actions (Schank et Abelson, 1977).

L'entraînement était ainsi basé sur un script composé de différentes séquences, représenté ci-dessous dans la figure1.

Formalisé dans un diaporama, le script de la séance était projeté et lu aux participants à chaque début d'entraînement (cf. annexe 3). Cette projection illustre concrètement le déroulement chronologique des différentes tâches cognitives et langagières. Les enfants étaient disposés en demi-cercle autour d'une table. Ils pouvaient donc voir le tableau, le power-point contenant le script et l'ensemble du groupe.

Figure 1: Schéma des séquences du script des séances



2.2 Tâches cognitivo-langagières

2.2.1 Tâches langagières

Les tâches langagières s'inscrivaient dans les différentes séquences du script. Le rituel d'entrée et le sirop-philo favorisaient le discours spontané en impliquant une maîtrise des habiletés pragmatiques. Les stocks lexical et orthographique étaient enrichis lors de l'étape des mots du jour et de l'expression du jour. La morpho-syntaxe en production et en compréhension fut abordée essentiellement lors de l'activité « échanges et jeux » (cf. annexe 8).

2.2.2 *Tâches métacognition*

Le temps pour soi, l'évaluation à mi-parcours et le questionnaire de positionnement (cf. annexe 14) exigeaient une prise de conscience des apprentissages. De plus, le rituel d'entrée nécessitait l'identification et l'expression des émotions. En effet, Daviault (2011) stipule que l'acquisition des verbes concernant la métacognition apparaît dans le langage de l'enfant en CE2.

2.3 Une séance type

2.3.1 *Rituel d'entrée*

Deux rituels débutaient chaque séance. Un premier rituel revient à lire à voix haute les règles « se respecter pour mieux parler ensemble » (cf. annexe 6) afin de fixer un cadre d'écoute et de respect mutuel.

S'en suivait un second rituel durant lequel chaque enfant exprimait son humeur du jour. Une planche « comment chat va ? » (cf. annexe 5) était distribuée individuellement. Chaque enfant était alors amené à entourer trois émotions qu'il énonçait ensuite au sein de groupe. Après cette étape d'évocation en langage oral, les enfants étaient invités, à partir de la huitième séance, à écrire leurs émotions ressenties et à les argumenter à l'oral. Ce temps avait pour objectif le développement du champ lexical des émotions, l'expression devant un groupe et l'argumentation.

2.3.2 *Les mots du jour*

Le groupe de huit enfants était ensuite séparé en deux groupes de quatre afin d'augmenter et de faciliter les interactions langagières. Quatre mots nouveaux (cf. Tableau 3) issu d'un matériel pédagogique étaient présentés à l'écrit à chaque enfant. Ce support « mot du jour » (la Communauté des Profs Blogueurs, 2013) a été choisi car son format nous paraissait pertinent (cf. annexe 7). Chaque mot défini était illustré d'un dessin et associé à une information morphologique ou sémantique. De plus, une devinette de culture générale était proposée afin de vérifier la bonne compréhension de ce mot. Il s'agissait alors de découvrir personnellement ou avec étayage morphologique le sens du mot puis de le définir auprès du groupe. Chaque mot a été associé à l'échelle d'acquisition en orthographe lexicale (Pothier, 2004) de sorte qu'il ne dépasse pas cinquante pour cent de réussite orthographique des élèves de CE2. Cet apprentissage explicite enrichissait à la fois le stock lexical et orthographique. Lors de la dernière séance, l'ensemble des mots du jour a été répertorié sur des étiquettes à piocher afin de favoriser l'encodage des informations. Un certain équilibre entre l'apprentissage de verbes, noms et adjectifs a été respecté afin d'impacter favorablement la production morphosyntaxique.

Tableau 3 : récapitulatif des mots du jour

Séances	Mots du jour
1	Turbulent, prudent, imperturbable, impatient
2	Agacer, indigner, espérer, exaucer
3	Emotion, brouillard, vœu, muguet
4	Mammifère, chômage, détail, hygiène
5	Mosaïque, historien, silhouette, suspect
6	Fouiller, s'entrechoquer, collectionner, scintiller
7	Gambader, tanguer, concocter, préciser
8	Météorologique, quotidien, vertical, synonyme
9	Crainte, pollen, cathédrale, pollution
10	Empreinte, architecte, avocat, tâche
11	Démêler, perdurer, malentendu, gouverner
12	Révision des mots du jour

2.3.3 **Activité « échanges et jeux »**

L'activité se déroulait en présence du groupe entier, animé par les deux étudiantes. L'une avait pour rôle de transmettre le contenu des apprentissages tandis que l'autre veillait au respect du cadre formel de l'activité.

La cible de chaque séance était corrélée à un des modules de Rondal (2006) les rappeler et abordée sur le versant compréhension et/ou production. A chaque séance, des outils et supports étaient proposés aux participants afin d'atteindre les objectifs visés (cf. tableau 4). Certains supports étaient issus de matériel orthophonique, d'autres furent créés spécifiquement pour l'intervention (cf. annexe 4).

Après ces activités, il était demandé aux enfants de prendre « un temps pour soi ». Ce temps était dédié au passage au langage écrit ou bien au collage des documents des activités effectuées. En effet, chaque enfant était détenteur d'un cahier nominatif regroupant le contenu essentiel des séances. Ce cahier représentait le lien entre le PRIO et la famille.

L'étape préparatoire de ces séances se tenait le mardi après-midi en binôme ou bien lors d'un rendez-vous avec le Directeur de Recherche. Les objectifs visés reposaient sur les résultats aux évaluations (cf. annexe 11), nos observations cliniques lors des entraînements et la zone proximale de développement.

Tableau 4: Récapitulatif des objectifs des séances.

Séance	Module visé	Objectifs de l'activité
1	PRAGMATIQUE	Expliquer le format des séances Créer une cohésion de groupe Aborder de façon ludique le langage
2	MORPHO-SYNTAXE	Comprendre un texte et ses inférences Raisonnement d'après un texte écrit Résoudre une énigme Evaluer ses points forts et ses points faibles
3	LEXIQUE	Appréhender la notion d'antonyme. S'approprier des antonymes.
4	MORPHO-SYNTAXE	Comprendre la notion de voix passive /voix active Comprendre des structures morphosyntaxiques en voix active/passive Discriminer les structures en voix passive et en voix active*
5	MORPHO-SYNTAXE	Comprendre des consignes complexes Formuler des consignes complexes et produire des termes spatiaux*
6	MORPHO-SYNTAXE	Déterminer le temps verbal d'une phrase Transformer le temps verbal d'une phrase
7	LEXIQUE	Enrichir le stock lexical à partir d'une analyse morphologique Evoquer le plus de mots construits à partir d'un même radical
8	MEMOIRE	Entraîner l'attention soutenue et la mémoire verbale à court terme Favoriser l'encodage des familles de mots
9	MEMOIRE	Evaluer, à mi-parcours, les compétences acquises
10	METACOGNITION	Auto évaluer son langage et sa communication
11	LEXIQUE	Manipuler le code alphabétique
12	LEXIQUE-MEMOIRE MORPHOSYNTAXE	Réactiver les connaissances acquises dans un esprit ludique

*(cf. annexe 8)

2.3.4 Le « Sirop-Philo »

A mi-séance, un temps de pause s'est révélé nécessaire : « le sirop philo », débat philosophique accompagné d'une boisson. Ayant lieu entre l'activité et le « temps pour soi », il représentait une pause afin d'optimiser la gestion des ressources attentionnelles.

Ce temps de débat visait le développement du langage oral spontané, l'élaboration du discours orienté sur un thème, le respect des règles de communication et l'argumentation des idées. Les questions proposées (cf. Tableau 5) étaient tirées du livre « Les goûters philo » de Labbé (2002).

Cet espace de communication plus libre a été introduit lors de la cinquième séance, date à laquelle la cohésion de groupe et le climat de confiance furent favorables. Le sirop-philo était très apprécié des enfants qui faisaient preuve d'une participation active.

Tableau 5 : Récapitulatif des questions posées durant le sirop-philo.

Séances	Sirop-philo
5	Communiquer, à quoi ça sert ?
6	Etre en colère, c'est bien ou pas bien ?
7	A quoi ça sert de savoir ?
8	Est-ce que tout le monde trouve les mêmes choses belles ?
9	Et si on racontait ses vacances ?
10	Les enfants sont-ils aussi libres que les adultes ?
11	Qu'est-ce que j'aime faire dans la vie ?
12	Comment je me vois plus tard ?

Les séances ont été filmées afin de pouvoir analyser qualitativement les interactions langagières au fil des séances grâce à la transcription des corpus du sirop philo (cf. annexe 13). Les parents ont consenti à l'autorisation d'un enregistrement vidéo à travers la signature du formulaire d'information et d'autorisation conforme à la loi n°2004-801 du 6 août.

2.3.5 *Rituel de fin*

Chaque séance était clôturée par un rituel de fin : l'expression du jour (cf. Tableau 6) (cf. annexe 7). Ce temps était proposé aux enfants car la compréhension des expressions idiomatiques est en cours d'acquisition à l'âge de 8 ans (Bernicot, 2000). Une expression imagée était énoncée au groupe qui devait tenter d'en deviner le sens. Ce temps demandait aux enfants de faire preuve d'abstraction et de mettre en place des stratégies de compréhension. Il s'agissait pour eux de faire preuve d'inhibition en se détachant du sens littéral pour saisir le sens de l'expression imagée. Ce temps enrichissait le stock lexical, sémantique et les connaissances sur le monde des enfants.

Tableau 6 : Récapitulatif des expressions du jour.

Séances	Expressions Imagées
1	S'en mordre les doigts.
2	Avoir un poil dans la main.
3	Etre soupe au lait.
4	Se serrer les coudes.
5	Avoir la main verte.
6	Crier quelque chose sur les toits.
7	Etre aux anges.
8	Ne pas être dans son assiette.
9	Passer l'éponge.
10	Pleurer comme une madeleine.
11	Avoir l'estomac dans les talons.

2.4 Questionnaire de positionnement

Un questionnaire de positionnement (cf. annexe 14) a été complété par chaque enfant à la dixième séance, le 28 mai 2014 puis cinq mois plus tard, lors du post-test 2. Les huit enfants étaient réunis pour cette passation et ont ainsi bénéficié en groupe des explications.

Il s'agissait d'un questionnaire à choix multiples regroupant différents items traitant de la communication en production et réception. Dans un premier temps, il s'agissait d'évoquer les compétences nécessaires pour communiquer ainsi que la présence ou non d'appétence au langage. Dans un deuxième temps, les items étaient divisés en trois modules : le module neurocognitif, linguistique et socio pragmatique.

Cette tâche métacognitive nous a permis de recueillir des données qualitatives quant au positionnement de chaque enfant sur sa propre communication.

3. Partenariats au sein du PRIO

3.1 Lien avec l'équipe PRE et l'école Charles Perrault

La réunion regroupant l'équipe PRE, les enseignantes de CE2, le directeur de l'école, le médecin scolaire, l'infirmière de l'école et un rééducateur, le Directeur de Recherche et les deux étudiantes, a permis d'établir un partenariat entre l'école, le PRE et les acteurs du PRIO. Le cadre du PRIO a été déterminé : lieu, durée, horaires, objectifs et les critères de l'échantillon exposés.

Les étudiantes échangeaient avec une coordinatrice du PRE ainsi qu'une référente PRE à la fin de certaines séances. Lors de ces entrevues, ces dernières s'assuraient du stock de matériel, de l'assiduité des enfants et de leur comportement. Un bilan a eu lieu à la fin du

PRIO, entre une étudiante et la coordinatrice du PRE afin de tirer les conclusions de cette expérience.

Le lien avec l'école s'est consolidé à travers une réunion durant laquelle fut exposé le script (cf. annexe 3) des séances aux enseignantes de CE2 et au directeur. Des échanges à propos du comportement et des difficultés des enfants nous ont apporté une vision plus globale des participants.

3.2 Lien avec les parents

Avant les séances, l'ensemble des parents a été convié à une réunion de présentation du PRIO en présence des étudiantes, de la coordinatrice PRE et du directeur de l'école. Les trois parents présents ont été informés du partenariat mis en place entre le PRE et le PRIO ainsi que du calendrier (cf. annexe 2) et des objectifs visés.

Puis, à mi-parcours, les étudiantes et le Directeur de Recherche ont présenté aux parents le cadre du PRIO, l'orthophonie (cf. annexe 9), le contenu des évaluations (cf. annexe 10) et le lien avec les objectifs scolaires de CE2. De plus, les parents ont pu avoir un aperçu de la forme des séances agrémenté d'exemples concrets. Il s'agissait lors de cette réunion, de créer un échange avec les parents à propos du langage de leurs enfants et de l'impact du PRIO à domicile. De plus, un questionnaire type « anamnèse » a été soumis aux parents afin de mieux cerner le développement des enfants et leur environnement.

Suite aux évaluations du post-test 1, un rendez-vous a été fixé avec chaque parent afin de pouvoir échanger sur l'évolution de leur enfant durant le PRIO. Les enfants furent également présents lors de ce temps d'échanges. Un document écrit (cf. annexe 12), illustrant nos propos fut transmis aux parents à la fin de cette rencontre. Cette fiche regroupait les points forts et points faibles au niveau du comportement ainsi que des compétences en langage oral de leur enfant. Au centre de la feuille, trois conseils étaient formulés afin de poursuivre vers une évolution positive tant sur le comportement que le développement du langage.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

Nous analysons les résultats de notre étude grâce à deux comparaisons. La première analyse compare les résultats du pré test avec ceux du post test 1 pour présenter les effets de l'entraînement. Il s'agit de montrer si des différences sont observées dans la trajectoire développementale de l'enfant, directement après l'entraînement. La deuxième compare les résultats en pré et post test 2, pour voir si les différences observées se maintiennent dans le temps.

Pour présenter ces résultats nous utilisons d'abord les statistiques descriptives en mentionnant les scores Z de chaque participant. Ces scores correspondent aux résultats comparés à la moyenne des tests en écart type. Nous nous appuyons sur le seuil pathologique dicté par le manuel de la L2MA-2 situé à -2ET (Chevrie-Muller et al, 2011).

Les mesures présentées dans les tableaux et les graphiques suivants concernent les résultats des participants, en écarts types, aux épreuves suivantes de la L2MA-2 (Chevrie-Muller et al, 2011) : Lexique en production (Lex P), Lexique en compréhension (Lex C), Antonymes (Ant), Fluence phonétique (FP), Fluence sémantique (FS), Morphosyntaxe compréhension (MSC), Morphosyntaxe production (MSP), Répétition de phrases (REP). L'ensemble de tous les résultats est récapitulé dans un tableau en annexe 11.

Puis, en utilisant des statistiques inférentielles, nous étudierons la significativité des résultats grâce au test statistique du risque absolu, ou RA, (Crawford & Garthwaite, 2002). Pour alléger la lecture, nous mentionneront la *p* valeur, seulement lorsque la différence est significative. Nous considérons une différence significative dès lors que $p < .05$.

Les mentions T0, T1 et T2 correspondent respectivement au pré test, post test 1 et post test 2. L'astérisque dans les tableaux indique que la différence entre T0 et T1 ou entre T1 et T2, est significative. Les données chiffrées en gras représentent les scores situés dans la pathologie. Dans les graphiques, les traits pleins correspondent aux différences significatives, les traits en pointillés sous forme de tirets aux différences non significatives et les traits en pointillés sous forme de points aux résultats dont le calcul du risque absolu est impossible. En effet, le test du RA compare des scores bruts aux scores maximum d'une épreuve, ce qui n'est pas possible par exemple dans l'épreuve d'évocation des fluences.

Une troisième analyse qualitative consiste en l'étude des réponses aux questionnaires d'autoévaluation effectués par les enfants, à mi-parcours de l'entraînement et en post-test 2 (cf. annexe 14).

Enfin des observations tirées de l'analyse de corpus des séances (cf. annexe 13) ajouteront des informations qualitatives concernant le langage des enfants pendant l'entraînement.

I Analyse des effets de l'entraînement

1. Epreuves testant le lexique

Il y a trois sous-tâches évaluant le lexique. L'épreuve du lexique en compréhension (Lex C) consiste en une désignation d'images et celle du lexique en production (Lex P) consiste en une dénomination d'images. A travers l'épreuve d'antonymes (Ant) les participants doivent rechercher des antonymes de verbes et d'adjectifs.

Tableau 7 : Résultats aux épreuves de lexique de la L2MA2 au pré test et post test 1 (Score Z).

	Lex C		Lex P		Ant	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1
Chahid	-2,73	-0,78	-1,78	-1,31	-1,25	1,30
Imad	-2,08	-0,78	-2,09	-0,68	-3,29	-1,76
Soraya	-0,45	0,85	-1,15	-0,68	-2,27	0,28
Ramade	-2,08	0,20*	-2,72	-0,68*	-0,74	0,79
Nadia	-0,78	0,85	-2,09	-1,93	-2,78	-0,23
Malik	-1,43	-2,73	-1,46	-1,62	-0,74	-3,80*

1.1 Lexique en compréhension

Chahid présente un score pathologique en pré test (ET=-2,73) qui n'est plus pathologique au post test 1 (ET= -0,78).

Au pré test, le score d'Imad est pathologique (ET=-2,08), il ne l'est plus en post test 1 (ET=-0,78).

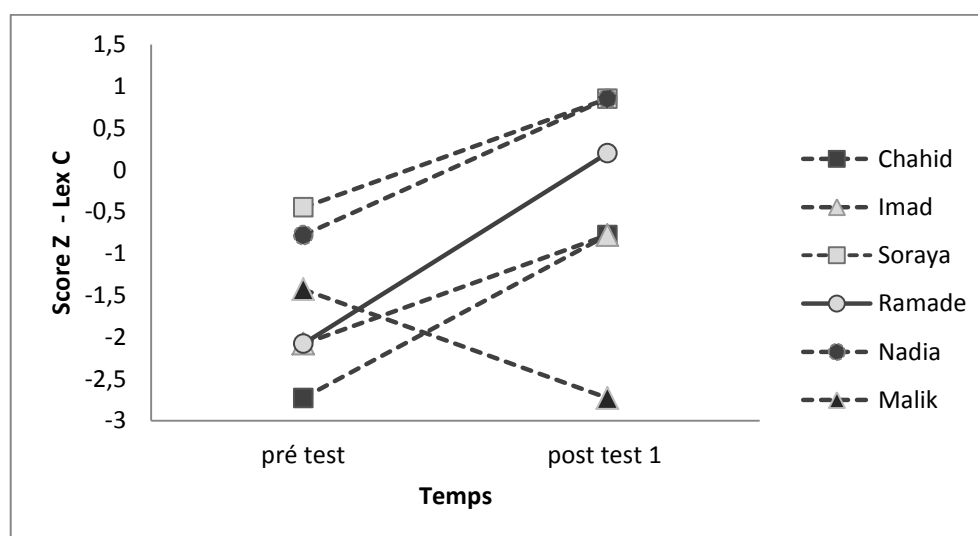
Soraya obtient des scores dans la normalité en pré test (ET=-0,45) ainsi qu'en post test 1 (ET=0,85).

Ramade obtient un score pathologique en pré test (ET=-2,08) qui ne l'est plus au post test 1 (ET=0,20). A la hauteur de $p = 0.05$, on constate une différence significative entre ces deux résultats.

Nadia présente des scores dans la normalité à cette épreuve de désignation en pré test (ET=-0,78) ainsi qu'en post test 1 (ET=0,85).

Malik présente un score non pathologique en pré test (ET=-1,43) qui le devient en post test 1 (ET=-2,73).

Figure 2 : Score Z en Lexique en Compréhension entre pré et post test 1.



1.2 Lexique en production

Au pré test, Chahid présente des scores dans la normalité en lexique en production (ET=-1,78). Il en est de même au post test 1 (ET=-1,31).

Au pré test, le score d'Imad est pathologique (ET=-2,09), il ne l'est plus en post test 1 (ET=-0,68).

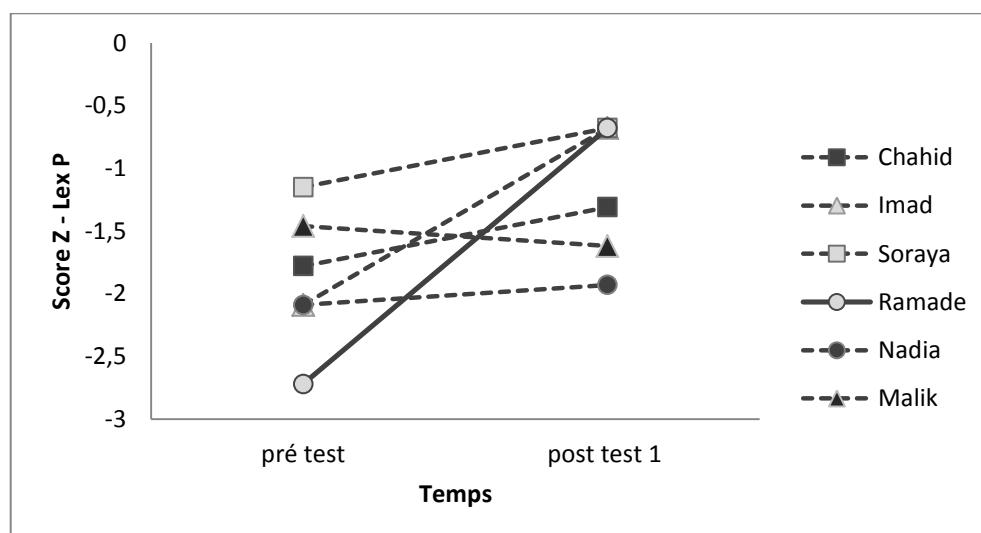
Soraya obtient des scores dans la normalité en pré test (ET=-1,15) ainsi qu'en post test 1 (ET=-0,68).

Ramade obtient un score pathologique en pré test (ET=-2,72) qui ne l'est plus au post test 1 (ET=-0,68), à la hauteur de $p = 0.01$, on constate une différence significative entre ces deux résultats. Les résultats significatifs de Ramade suggèrent une progression du lexique en production consistante.

Nadia obtient un score pathologique en pré test (ET=-2,09) qui ne l'est plus en post test 1 (ET=-1,93).

Malik présente des scores dans la normalité en pré test (ET=-1,46) comme en post test 1 (ET=-1,62).

Figure 3 : Score Z en Lexique en production en pré et post test 1.



1.3 Antonymes

Au pré test, Chahid présente des scores dans la normalité (ET=-1,25) ainsi qu'en post test 1 (ET= 1,30).

Au pré test, le score d'Imad est pathologique (ET=-3,29), il ne l'est plus en post test 1 (ET=-1,76).

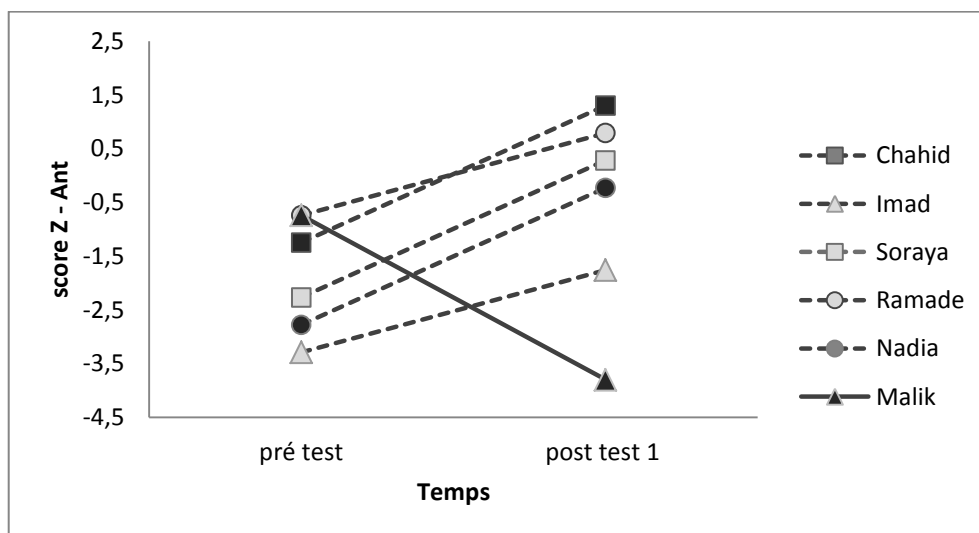
Soraya présente un score pathologique en pré test (ET=-2,27) qui ne l'est plus en post test 1 (ET=0,28).

Ramade obtient des scores dans la normalité, en pré test (ET=-0,74) et en post test 1 (ET=0,79).

Nadia obtient un score pathologique en pré test (ET=-2,78) qui ne l'est plus en post test 1 (ET=-0,23).

Malik présente un score dans la normalité en pré test (ET=-0,74) qui devient pathologique en post test 1 (ET=-3,80), à la hauteur de $p = 0.06$, on constate une régression à tendance significative. Les résultats négatifs de Malik significatifs interrogent sur les conditions globales d'expérimentation.

Figure 4 : Score Z en Antonymes en pré et post test 1.



2. Epreuves testant la fluence

Deux sous tâches évaluent la fluence. Lors de la tâche de fluence phonétique (FP) les participants doivent donner le maximum de mots commençant par P, puis L, en une minute. Lors de la tâche de fluence sémantique (FS), les participants doivent donner le maximum de métiers, puis de moyens de transport, en une minute.

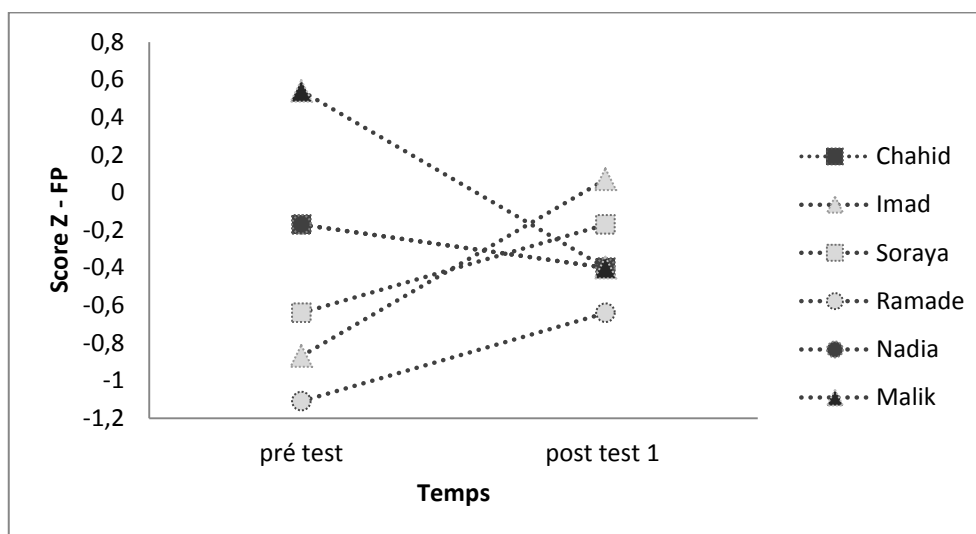
Tableau 8 : Résultats aux épreuves de fluence de la L2MA2 au pré test et post test 1 (Score Z).

	FP		FS	
	T0	T1	T0	T1
Chahid	-0,17	-0,40	-2	-1,02
Imad	-0,87	0,07	-0,24	-0,83
Soraya	-0,64	-0,17	-0,63	0,55
Ramade	-1,11	-0,64	0,84	-0,24
Nadia	-0,17	-0,40	-1,41	0,15
Malik	0,54	-0,40	-0,24	-1,02

2.1 Fluence phonétique

L'ensemble des résultats des participants, disponibles dans le tableau 8, se situent dans la normalité.

Figure 5 : Score Z en Fluence phonétique en pré et post test 1.



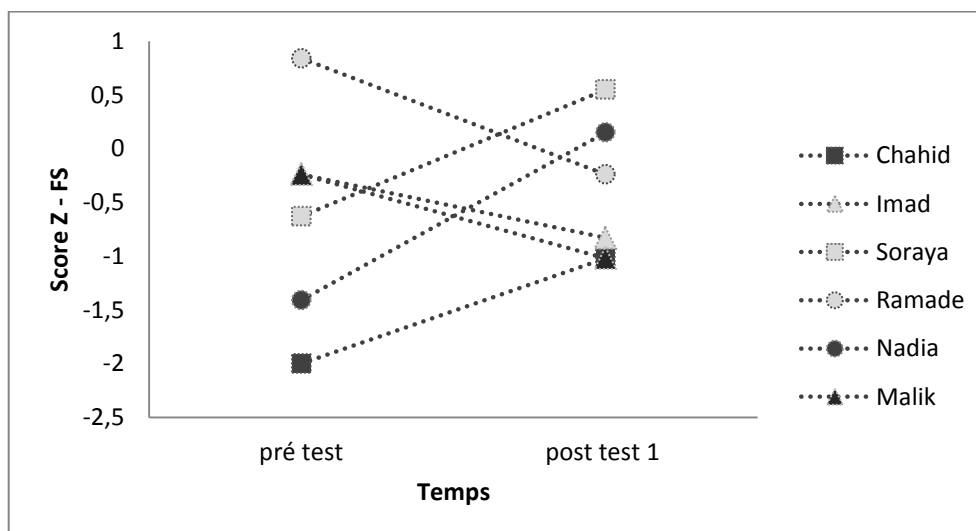
Les droites correspondant aux scores Z-FP de Chahid et Nadia se superposent car ils ont obtenu les mêmes résultats en pré test et post test 1.

2.2 Fluence sémantique

Pour cette épreuve, Chahid atteint le seuil pathologique en pré test (ET=-2). Son score en post test 1 se situe dans la normalité (ET=-1,02). Néanmoins, cette différence n'est pas significative.

Tous les autres participants obtiennent des scores dans la normalité à cette épreuve en pré test comme en post test 1. Les résultats descriptifs sont disponibles dans le tableau 8. Le calcul du risque absolu est également impossible.

Figure 6 : Evolution du score Z en Fluence sémantique en pré et post test 1.



3. Epreuves testant la morphosyntaxe

Deux sous tâches testent la morphosyntaxe : l'une en compréhension, sous la forme d'une épreuve de désignation à choix multiples d'images correspondant à des phrases aux structures syntaxiques variées, entendues par l'enfant (MSC); l'autre en production consistant en une complétion de phrases testant les structures syntaxiques présentes dans le langage de l'enfant (MSP).

Tableau 9 : Résultats aux épreuves de morphosyntaxe de la L2MA2 au pré test et post test 1 (Score Z).

	MSC		MSP	
	T0	T1	T0	T1
Chahid	-1,99	-0,12	0,19	0,64
Imad	-0,12	-1,37	0,19	0,64
Soraya	-3,85	-1,37	-2,05	0,19*
Ramade	-0,75	0,50	-3,40	-0,71*
Nadia	0,50	-0,12	-0,26	0,19
Malik	-0,75	-0,75	-2,05	-1,16

3.1 Morphosyntaxe en compréhension

Pour cette épreuve, Chakir obtient des scores situés dans la normalité en pré test (ET=-1,99) et en post test 1 (ET=-0,12).

Imad, lui aussi se situe dans la normalité en pré test (ET=-0,12) comme en post test 1 (ET=-1,37).

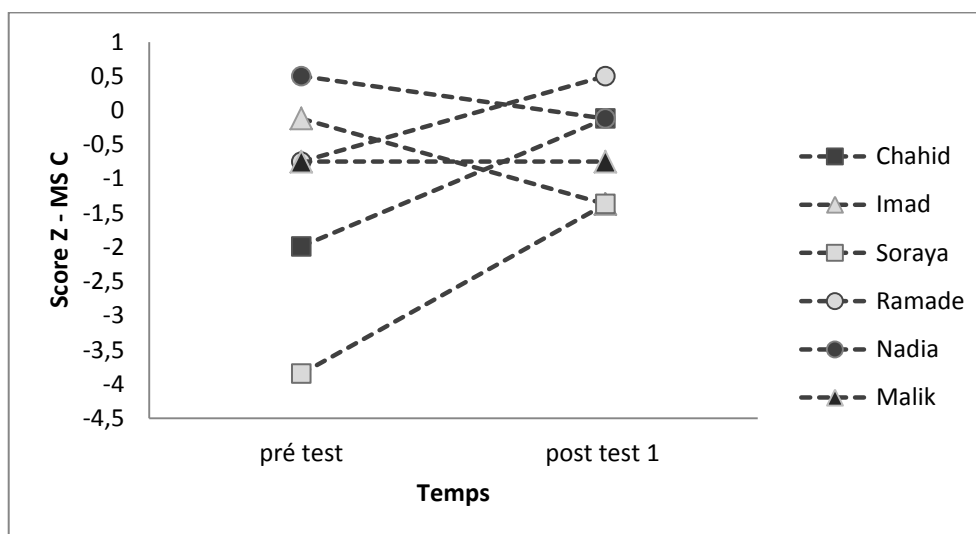
Soraya présente un score pathologique en pré test (ET=-3,85), qui ne l'est plus en post test 1 (ET=-1,37).

Ramade obtient des scores se situant dans la normalité, en pré test (ET=-0,75) et en post test 1 (ET=0,50).

Les scores de Nadia sont dans la normalité, en pré test (ET=0,50) et en post test 1 (ET=-0,12).

De même, les scores de Malik se situent dans la normalité pour cette épreuve, le score Z en pré test (ET=-0,75) est égal à celui du post test 1 (ET=-0,75).

Figure 7 : Score Z en Morphosyntaxe en compréhension en pré et post test 1.



3.2 Morphosyntaxe en production

Pour cette épreuve, Chakir a des scores dans la normalité en pré test (ET=0,19) et en post test 1 (ET=0,64).

Imad, a des scores situés dans la normalité en pré test (ET=0,19) comme en post test 1 (ET=0,64).

Soraya présente un score pathologique en pré test (ET=-2,05), qui ne l'est plus en post test 1 (ET=0,19). On constate une tendance significative de ces résultats à la hauteur de $p = 0.06$.

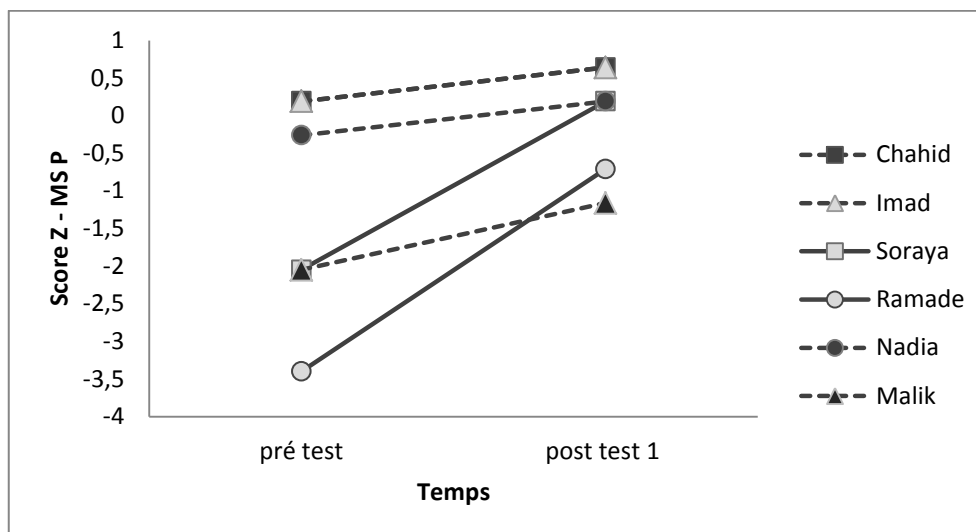
En pré test, le score de Ramade est pathologique (ET=-3,40), mais se situe dans la normalité en post test 1 (ET=-0,71). Cette différence est significative à la hauteur de $p = 0.05$.

Les scores de Nadia sont situés dans la normalité, en pré test (ET=-0,26) et en post test 1 (ET=0,19).

Le score de Malik est pathologique en pré test (ET=-2,05) mais en post test 1 il est dans la normalité (ET=-1,16).

Les résultats significatifs de Ramade, et les résultats à tendance significative de Soraya, suggèrent une progression consistante pour le premier, et sensible pour la seconde.

Figure 8 : Score Z en Morphosyntaxe en production en pré et post test 1.



4. Epreuves testant la répétition de phrases

Lors de cette tâche les enfants doivent répéter des phrases dont la longueur et la complexité sont croissantes testant ainsi la mémoire verbale et la morphosyntaxe des participants.

Tableau 10 : Résultats à l'épreuve de répétition de phrases de la L2MA2 au pré test et post test 1 (Score Z).

	REP	
	T0	T1
Chahid	-1,61	-0,61*
Imad	0,09	0,62
Soraya	0,27	0,09
Ramade	-3,25	-2,43
Nadia	-1,26	0,21*
Malik	0,21	-0,20

Chahid présente des scores dans la normalité en pré test (ET=-1,61) comme en post test 1 (ET=-0,61) ; la différence entre ces deux résultats est significative, à la hauteur de $p = 0.05$.

Imad a des scores dans la normalité en pré test (ET=0,09) et en post test 1 (ET=0,62).

Soraya a des scores dans la normalité, en pré test (ET=0,27), en post test 1 (ET=0,09).

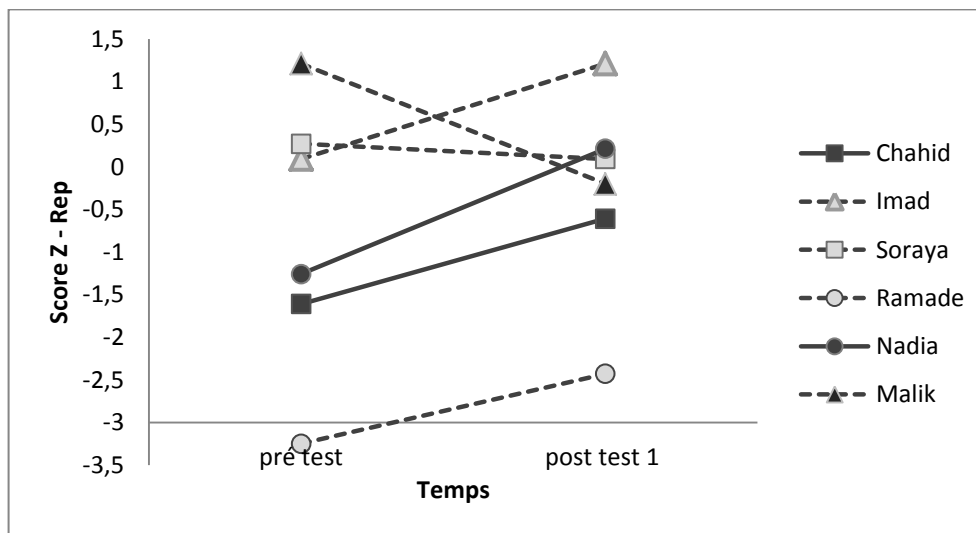
Ramade obtient des scores pathologiques en pré test (ET=-3,25) comme en post test 1 (ET=-2,43).

Nadia obtient des scores situés dans la normalité en pré test (ET=-1,26) et en post test 1 (ET=0,21) ; la différence entre ces deux résultats est nettement significative à la hauteur de $p = 0.001$.

Malik a des scores dans la normalité en pré test (ET=0,21) et en post test 1 (ET=-0,20).

Les résultats de Chahid et Nadia situés dans la normalité suggèrent néanmoins une progression consistante sur cette période pour ce module.

Figure 9 : Score Z en Répétition de phrases en pré et post test 1.



II Analyse du maintien des effets de l'entraînement

L'analyse des scores Z obtenus entre le pré test et le post test 2 nous permet d'envisager un éventuel maintien des effets de l'entraînement.

1. Epreuves testant le lexique

Tableau 11 : Résultats aux épreuves de lexique de la L2MA2 (Score Z) au pré test et post test 2.

	Lex P		Ant	
	T0	T2	T0	T2
Chahid	-1,78	-1,02	-1,25	0,29*
Imad	-2,09	-1,20	-3,29	-0,16
Soraya	-1,15	-0,50	-2,27	-0,61*
Ramade	-2,72	-1,02*	-0,74	0,75
Nadia	-2,09	-1,54	-2,78	-0,16
Malik	-1,46	-1,37	-0,74	0,75

1.1 Lexique en production

Chahid obtient des scores situés dans la normalité au pré test (ET=-1,78) ainsi qu'au post test 2 (ET=-1,02).

Imad présente un score pathologique en pré test (ET=-2,09), ce qui n'est pas le cas en post test 2 (ET=-1,20).

Les résultats de Soraya sont situés dans la normalité, en pré test (ET=-1,15) et en post test 1 (ET=-0,50).

Ramade obtient un score pathologique en pré test (ET=-2,72) qui ne l'est plus en post test 2 (ET=-1,02). Pour cette épreuve, la différence significative ($p = 0.01$) constatée entre le pré test et le post test 1 se maintient en post test 2.

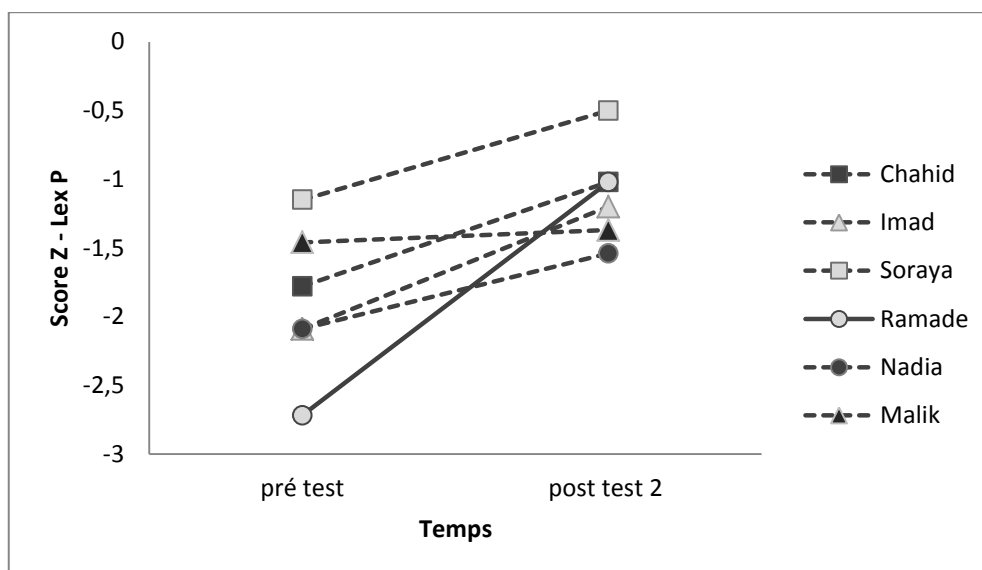
Le score de Nadia est pathologique en pré test (ET=-2,09) ; il ne l'est plus au post test 2 (ET=-1,54).

Malik obtient des scores situés dans la normalité, en pré test (ET=-1,46) comme en post test 2 (ET=-1,37).

Les résultats significatifs de Ramade maintenu à distance de l'entraînement suggèrent une progression continue et stabilisée du lexique en production.

L'épreuve de lexique en compréhension n'existe pas pour un niveau CM1.

Figure 10 : Score Z en Lexique en production en pré et post test 2.



1.2 Antonymes

Chahid obtient des scores situés dans la normalité au pré test (ET=-1,25) ainsi qu'au post test 2 (ET=0,29). Pour cette épreuve, à la hauteur de $p=0.01$, on constate une différence significative entre le pré test et le post test 2.

Imad présente un score pathologique en pré test (ET=-3,29), ce qui n'est pas le cas en post test 2 (ET=-0,16).

En pré test, le score de Soraya est pathologique (ET=-2,27) mais en post test 2 il n'est plus pathologique (ET=-0,61). Pour cette épreuve, à la hauteur de $p= 0.01$, on constate une différence significative entre les résultats de Soraya au pré test et au post test 2.

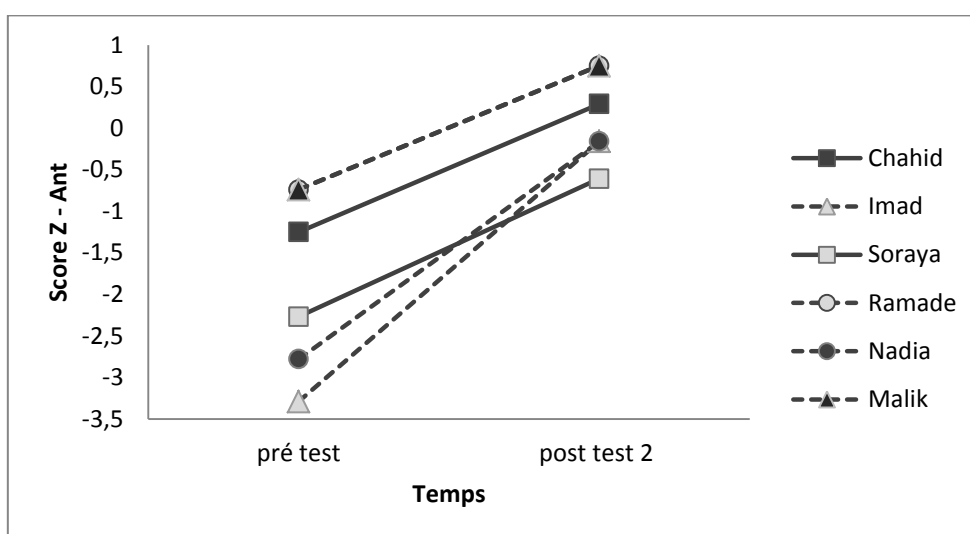
Les scores de Ramade sont situés dans la normalité, en pré test (ET=-0,74) et en post test 2 (ET=0,75).

Nadia présente un score pathologique au pré test (ET=-2,78). Ce score se situe dans la normalité en post test 2 (ET=-0,16).

Malik obtient des scores situés dans la normalité, en pré test (ET=-0,74) comme en post test 2 (ET=0,75).

Les résultats significatifs de deux enfants, Chahid et Soraya, suggèrent que leurs acquisitions se maintiennent objectivement dans le temps pour les antonymes.

Figure 11 : Evolution du score Z en Antonymes en pré et post test 2.



2. Epreuves testant la fluence

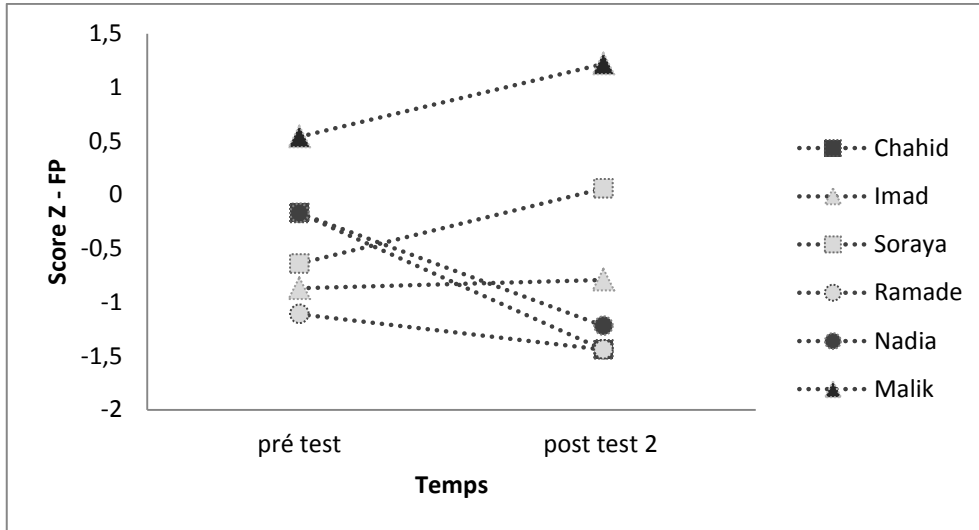
Tableau 12 : Résultats aux épreuves de fluence de la L2MA2 au pré test et post test 2 (Score Z).

	FP		FS	
	T0	T2	T0	T2
Chahid	-0,17	-1,44	-2	-1,16
Imad	-0,87	-0,79	-0,24	-1,58
Soraya	-0,64	0,06	-0,63	0,75
Ramade	-1,11	-1,44	0,84	-0,73
Nadia	-0,17	-1,22	-1,41	-0,52
Malik	0,54	1,22	-0,24	-1,37

2.1 Fluence phonétique

Tous les participants obtiennent des scores dans la normalité, en pré test comme en post test 2. Les résultats descriptifs sont disponibles dans le tableau 12.

Figure 12 : Evolution du score Z en Fluence phonétique en pré et post test 2.



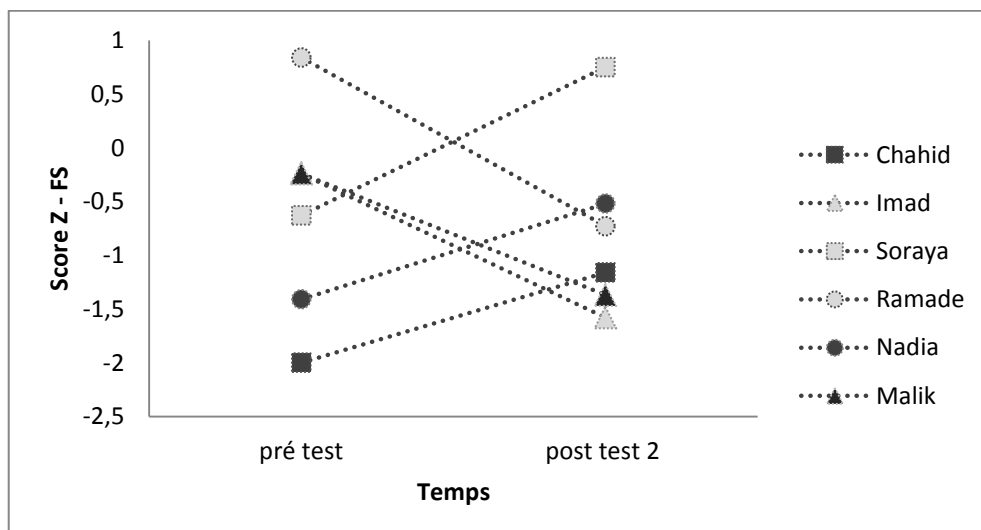
2.2 Fluence sémantique

Pour cette épreuve, Chahid atteint le seuil pathologique en pré test (ET=-2). Son score en post test 2 est situé dans la normalité (ET=-1,16).

Tous les autres participants obtiennent des scores situés dans la normalité à cette épreuve en pré test comme en post test 2.

Les résultats descriptifs sont disponibles dans le tableau 12.

Figure 13 : Score Z en Fluence sémantique en pré et post test 2.



3. Epreuves testant la morphosyntaxe

Tableau 13 : Résultats aux épreuves de morphosyntaxe de la L2MA2 au pré test et post test 2 (Score Z).

	MSC		MSP	
	T0	T2	T0	T2
Chahid	-1,99	-0,15	0,19	-0,58
Imad	-0,12	-0,15	0,19	0,68
Soraya	-3,85	-0,15*	-2,05	-2,26
Ramade	-0,75	-3,70	-3,40	-1,42
Nadia	0,50	-0,15	-0,26	0,26
Malik	-0,75	-0,75	-2,05	-1,84

3.1 Morphosyntaxe en compréhension

Chahid obtient des scores situés dans la normalité en pré test (ET=-1,99) et en post test 2 (ET=-0,15).

Il en est de même pour Imad obtient des scores situés dans la normalité en pré test (ET=-0,12) et en post test (ET=-0,15).

Un score de Soraya est pathologique pour cette épreuve, en pré test (ET=-3,85) mais ne l'est plus en post test 2 (ET=-0,15). On constate d'ailleurs, à la hauteur de $p = 0.05$, une tendance significative des résultats entre le pré test et le post test 2.

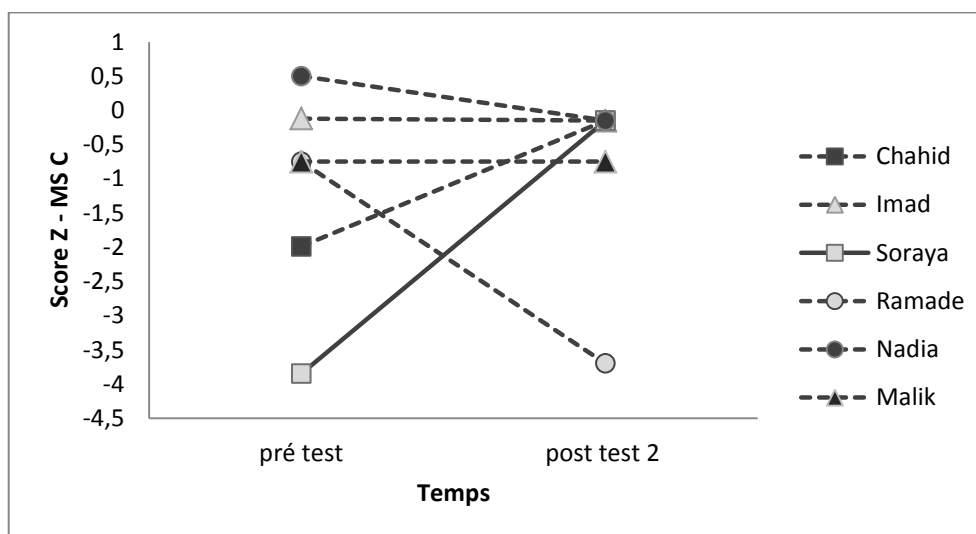
Ramade obtient un score situé dans la normalité en pré test (ET=-0,75) mais celui-ci devient pathologique au post test 2 (ET=-3,70).

Nadia obtient des scores situés dans la normalité en pré test (ET=0,50) et en post test 2 (ET=-0,15).

Les scores de Malik sont situés dans la normalité et égaux, en pré test (ET=-0,75) et en post test 2 (ET=-0,75).

Les résultats significatifs de Soraya suggèrent une évolution notable pour cette petite fille.

Figure 14 : Score Z en Morphosyntaxe en compréhension en pré et post test 2.



3.2 Morphosyntaxe en production

Chahid obtient des scores situés dans la normalité en pré test (ET=0,19) et en post test 2 (ET=-0,58).

Imad a lui aussi, des scores situés dans la normalité, en pré test (ET=0,19) ainsi qu'en post test 2 (ET=0,68).

Soraya obtient des scores pathologiques en pré test (ET=-2,05) et en post test 2 (ET=-2,26).

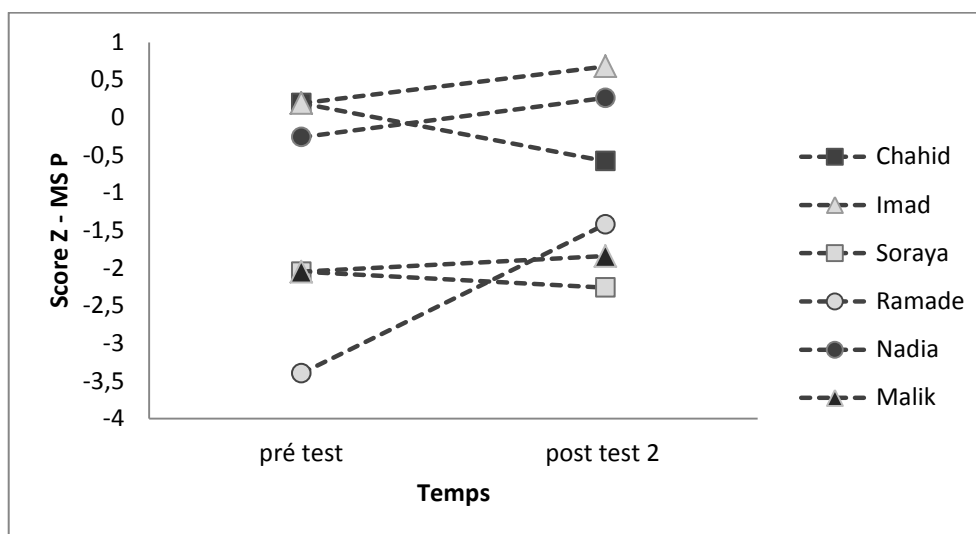
Ramade obtient un score pathologique au pré test (ET=-3,40) mais son score au post test 2 est situé dans la normalité (ET=-1,42).

Nadia obtient des scores situés dans la normalité en pré test (ET=-0,26) et en post test 2 (ET=0,26).

Malik présente un score pathologique au pré test (ET=-2,05), ce score est situé dans la normalité en post test 2 (ET=-1,84).

A la lecture des résultats statistiques, aucun des enfants n'auraient évolué de manière significative.

Figure 15 : Score Z en Morphosyntaxe en production en pré et post test 2.



4. Epreuves testant la répétition de phrases

Tableau 14 : Résultats à l'épreuve de répétition de phrases de la L2MA2 au pré test et post test 2 (Score Z).

	REP	
	T0	T2
Chahid	-1,61	-1,52
Imad	0,09	0,06
Soraya	0,27	0,42
Ramade	-3,25	-3,89
Nadia	-1,26	0,72*
Malik	0,21	-0,49

Chahid des obtient des scores situés dans la normalité au pré test (ET=-1,61) et au post test 2 (ET=-1,52).

Imad obtient des scores situés dans la normalité en pré test (ET=0,09) et au post test 2 (ET=0,06).

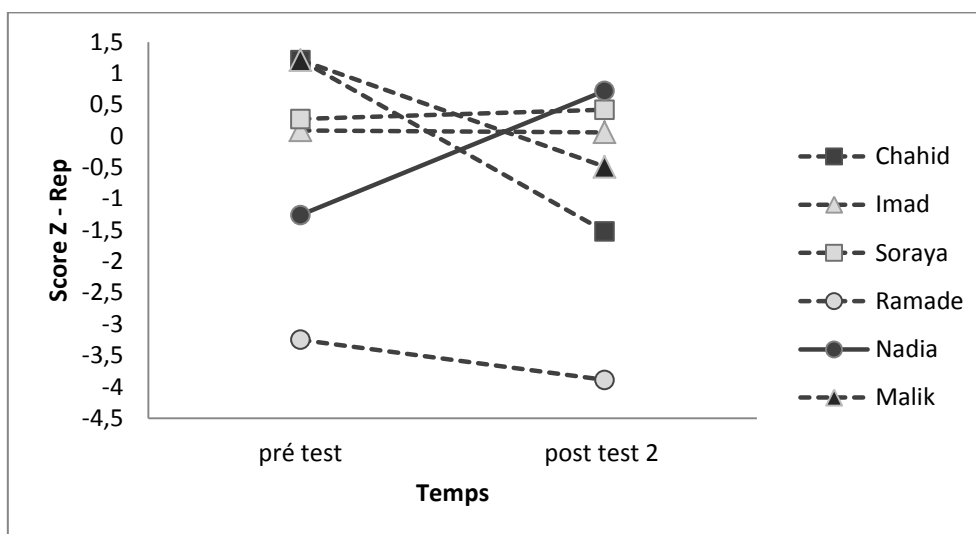
Soraya obtient des scores situés dans la normalité en pré test (ET=0,27) et en post test 2 (ET=0,42).

Ramade obtient des scores pathologiques au pré test (ET=-3,25) ainsi qu'au post test 2 (ET=-3,89).

Les scores de Nadia sont situés dans la normalité au pré test (ET=-1,26) et au post test 2 (ET=0,72). Cependant la différence entre ces deux résultats atteste d'une différence nettement significative entre le pré test et le post tes 2, à la hauteur de $p = 0.001$.

Malik obtient des scores situés dans la normalité en pré test (ET=0,21) et en post test 2 (ET=-0,49).

Figure 16 : Score Z en Répétition de phrases en pré et post test 2.



III Analyse des autoévaluations avec questionnaire de positionnement

Le questionnaire de positionnement a été complété par chaque enfant, le 28 mai 2014 puis, à distance de l'entraînement, lors du post test 2, le 17 décembre 2014. Cette épreuve constituait une tâche de métacognition car elle impliquait une prise de conscience des participants de leurs propres capacités et limites en ce qui concerne leur langage. Les réponses attendues étaient sous forme d'un questionnaire à choix multiples parsemé de questions ouvertes (cf. annexe 14).

1.1.1 *Chahid*

On constate, en langage en réception que Chahid présentait des difficultés car il ne comprenait pas certains mots. Les réponses à la deuxième passation du questionnaire témoignent d'une amélioration au niveau du langage en réception. On ne note plus de difficultés de compréhension lexicale. Quant au langage en production, il mentionnait avoir parfois du mal à trouver ses mots tandis que cette plainte n'est plus présente au deuxième questionnaire. Il utilise davantage le lexique des émotions et justifie davantage ses choix par des commentaires écrits. Son appétence au langage, déjà présente initialement se maintient en fin de PRIO, notamment quand il exprime son goût « pour raconter des choses ».

1.1.2 *Imad*

A la vue des réponses aux questionnaires, Imad prend conscience de ses capacités cognitives et linguistiques. Au niveau linguistique, il comprend que la production langagière l'aide à répondre à des questions et apprécie cet acte. D'un point de vue cognitif, il considère, lors du deuxième questionnaire qu'il est aisé pour lui de mémoriser. Le langage en production était au départ considéré comme une difficulté alors qu'il devient ensuite un de ses points d'appui.

1.1.3 *Soraya*

Soraya atteste d'une amélioration au niveau du langage en compréhension. Elle témoigne uniquement au premier questionnaire, d'une difficulté à comprendre les consignes. L'écoute demeure un de ses points forts. Dans le deuxième questionnaire, l'importance du contact visuel lors de l'échange est mentionnée. Cette remarque souligne sa perception des compétences socio-pragmatiques nécessaires dans la communication. En langage en production, elle prend conscience de ses difficultés d'ordre phonologique lorsqu'elle exprime une difficulté à « dire les mots sans les hacher ».

1.1.4 *Ramade*

On constate une prise de conscience des règles conversationnelles et de l'utilisation du langage en contexte pour Ramade. Il stipule « manquer de politesse » lorsqu'il s'exprime, tandis qu'au premier questionnaire il n'argumentait pas ses réponses. Il parvient également à cibler ses difficultés et semble désireux d'être plus calme afin de mieux écouter et donc comprendre ce qu'on lui dit. La compréhension d'un récit est acquise tandis qu'il se trouvait en difficulté pour réaliser cette tâche durant l'entraînement. On remarque une plainte au premier questionnaire, qui était de ne pas parvenir à utiliser un lexique approprié. Cette plainte n'est plus présente lors du second questionnaire, témoignant d'un potentiel enrichissement du lexique en production.

1.1.5 *Nadia*

En langage en production, Nadia apprécie de « raconter des histoires ». En effet, dans le module linguistique, la construction de récit, qu'elle trouve difficile en première intention, n'est plus considérée comme telle en seconde intention. Dans le module neurocognitif, elle a conscience que sa mémorisation est difficile, notamment pour les poésies. Elle montre une capacité métalinguistique lorsqu'elle argumente, uniquement au deuxième questionnaire, ses difficultés en compréhension de consignes.

1.1.6 *Malik*

Malik semble se saisir des enjeux de la situation de communication. Lors du second questionnaire, il différencie ses capacités et ses limites en fonction de ses interlocuteurs. Ainsi, au niveau du module socio pragmatique, il argumente ses réponses selon s'il parle ou écoute ses parents ou bien ses amis. Toutefois, certaines de ses réponses ne correspondent pas aux questions posées et n'impliquent pas une réflexion métacognitive. De plus, dans le module neurocognitif, la prise en considération et la rétention des erreurs demeurent un des points faibles relevé par Malik dans les deux questionnaires.

IV Analyse exploratoire des observations pendant l'entraînement

Les observations pendant l'entraînement se concentrent sur une analyse de corpus tirés du temps « sirop philo » (cf. annexe 13). Le sirop philo a commencé à la cinquième séance d'entraînement. A chaque séance une question philosophique était abordée en groupe. Cette analyse nous permet de relever l'évolution du discours argumentatif et spontané des participants ainsi que de leurs capacités socio-pragmatiques.

1.1.1 *Chahid*

Chahid intervient souvent lors du temps « sirop philo ». Au début des séances il s'exprime spontanément même s'il n'a pas une idée concrète à exprimer. Les réponses produites au début des séances ne sont pas toujours adaptées au thème proposé. A la fin des séances Chahid parvient à répondre de manière appropriée. Néanmoins, il coupe la parole aux enfants qui interviennent. C'est pourquoi, on doit lui faire relire une des règles pour bien communiquer qui est « s'écouter » (cf. annexe 6). Suite à cette lecture, Chahid se calme et intervient de manière plus adaptée dans la situation de communication. Il produit des phrases complexes dès le début des séances mais inachevées. Lors de la dernière séance, on note des progrès d'une part dans la construction morphosyntaxique des phrases produites, et d'autre part au niveau de son écoute.

1.1.2 *Imad*

Le nombre d'interventions d'Imad varie fortement selon que le thème du sirop philo suscite son intérêt ou non. En effet, Imad est l'enfant ayant le plus participé au débat « se mettre en colère, c'est bien ou c'est mal ? » car ce thème l'intéresse fortement. D'ailleurs lors de cette séance, il parvient à argumenter ses idées bien qu'elles soient contraires à celles du groupe. Au départ, Imad participait de manière duelle avec ses pairs, il ne prenait pas la parole devant le groupe mais s'adressait uniquement à son voisin ou parlait de manière inaudible. Tandis qu'à la fin des séances, il s'exprime aisément devant l'ensemble des participants. De plus, il répondait souvent de manière négative ou péremptoire aux questions et ne prenait pas en compte l'avis des autres. A partir de la septième séance, il modifie son point de vue à l'écoute des arguments des autres enfants. Cette modification dans son discours provient aussi de l'espace libre de communication donné. Par exemple il répond à la question « à quoi ça sert de savoir ? » par la réponse « rien ». En réceptionnant positivement cette réponse et en la reformulant devant le groupe, Imad apporte finalement d'autres arguments, contraires à sa première idée.

1.1.3 *Soraya*

Lors du premier sirop philo, Soraya peine à s'exprimer au sein du groupe. Elle lève la main pour participer, une fois que l'ensemble des participants a donné son point de vue. Puis, lorsque son tour est venu, elle ne retrouve plus la phrase qu'elle voulait produire. Suite à un étayage contextuel, elle parvient toutefois à retrouver son idée principale. Soraya semble timide et ne s'exprime qu'avec une intensité vocale faible. Lors du premier débat, elle pose des questions au groupe sur le thème donné plutôt que d'exprimer ses propres idées. Lors des séances suivantes, elle attend toujours que les autres enfants s'expriment avant de s'exprimer elle-même. Une des étudiantes doit même la solliciter personnellement, en lui posant une question afin qu'elle prenne la parole. Puis, elle répond en deuxième à la question « A quoi ça sert de savoir ? ». Lors de cette séance elle est la participante qui est le plus intervenue au niveau des tours de parole. Elle produit des phrases complexes contrairement à ses premières interventions. A la fin de l'entraînement, elle répond à l'ensemble du groupe sans que les étudiantes fassent l'intermédiaire. Elle parvient également à exprimer un point de vue contraire à celui d'un de ses camarades et à l'argumenter.

1.1.4 *Ramade*

Dans le groupe, Ramade intervient le plus fréquemment à la vue du nombre de tours de parole. Dès le début des séances, il semble désireux de partager son point de vue. Il produit des phrases complexes et adaptées au thème abordé. Cependant, ses phrases ne sont pas toutes correctes au niveau de la morphosyntaxe. On note alors des progrès en

morphosyntaxe car lors de la dernière séance ses phrases sont justes. Il possède cependant des difficultés à écouter des arguments et idées différents des siens. Lors de la sixième séance, il déclare « non faut pas l'écouter » car Imad vient d'exprimer une pensée contraire à la sienne. Les étudiantes doivent replacer le contexte de la communication libre et le droit pour chacun d'exprimer un avis personnel. Après cette intervention, Ramade parvient à écouter ses pairs sans difficultés. De plus, il fait des liens avec les idées énoncées et sa vie personnelle. On constate même l'utilisation de mots appris lors du temps « mots de jour » dans son discours. Le lexique appris pendant les séances est donc réutilisé à bon escient.

1.1.5 *Nadia*

Nadia fait partie des enfants qui participent le moins en discours spontané. Les étudiantes doivent la solliciter au milieu du débat car elle ne s'était toujours pas exprimée. Lorsqu'on lui demande si elle veut apporter une autre idée à la question « c'est quoi pour vous parler ? » elle répond négativement. Puis lorsqu'une seconde question est posée, elle répond qu'elle ne sait pas. L'intensité de sa voix est très faible à tel point qu'on doit lui demander de répéter ce qu'elle dit. Au départ, les phrases produites ne sont pas totalement adaptées au débat en cours. Cependant, au fil des séances, elle prend de l'assurance et construit des phrases élaborées et appropriées au thème proposé. Vers la fin de l'entraînement, elle répond spontanément parmi les premiers participants. Nadia parvient à s'exprimer librement et même à mener le débat en utilisant le lexique des émotions.

1.1.6 *Malik*

Malik intervient peu lors des moments d'échanges libres. Au début de l'entraînement il répondait très spontanément et souvent en premier, insistant même pour pouvoir répondre le premier. Puis à partir de la septième séance d'entraînement, il attend que les autres enfants donnent leur avis pour intervenir. Toutefois, il répète parfois exactement les mêmes phrases qui viennent d'être produites. Le nombre de mots produits augmente au fur et à mesure des séances. En effet, il produisait un maximum de trois mots au début des séances, puis produit des phrases plus élaborées en fin d'entraînement. Ses réponses correspondent aux questions soulevées mais il n'argumente pas ses idées.

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

Divers travaux ont constaté l'incidence du milieu vulnérable sur l'acquisition du langage de l'enfant. En effet, Daviault (2011), relève que les enfants issus de milieux socioéconomiques faibles développent de moins bonnes capacités langagières que ceux issus de milieux favorisés. Nous nous sommes alors intéressées au développement du langage en contexte. En se basant sur les notions d'étayage et d'inputs langagiers de Bruner (1983), nous nous inscrivons dans un courant interactionniste.

A partir de ces constats, nous nous sommes penchées sur la mise en place de programmes de stimulation langagière, en France et à l'étranger. Par exemple le programme de renforcement langagier, « parler bambin » mis en place en zone urbaine sensible avait pour objectif l'amélioration significative de l'acquisition des compétences langagières.

Ainsi, nous avons élaboré un programme d'intervention orthophonique destiné à un groupe d'enfants de CE2 en milieu vulnérable. L'objectif principal visait une remédiation du langage oral des participants. Nous avons émis alors l'hypothèse qu'un Programme d'Intervention Orthophonique (PRIO), centré sur la stimulation du langage oral, permet un développement du langage en réception et/ou en production, une augmentation du lexique, une amélioration de la morphosyntaxe et des capacités métacognitives et métalangagières de l'enfant.

Dans cet objectif, nous avons utilisé un paradigme classique de type pré test, post test 1 et post test 2 auprès d'un groupe de six enfants bénéficiant du programme de réussite éducative de Vénissieux. Le programme consistait en une séance hebdomadaire d'une heure et trente minutes de stimulation du langage oral en groupe, animé par deux étudiantes. Les douze séances d'entraînement se sont déroulées de février à juin 2014.

I Interprétations des résultats

1. Effet de l'entraînement

1.1 Effet de l'entraînement sur le lexique

1.1.1 *Lexique en compréhension*

Les scores de la L2MA2 montrent que tous les enfants progressent en lexique en compréhension entre le pré test et le post test 1, sauf Malik (cf. figure 2). De plus, sur les six participants trois ont des scores pathologiques en pré test qui ne le sont plus en post test 1. Néanmoins, seul Ramade présente une évolution statistiquement significative. Pour cette épreuve, l'hypothèse 1 traitant d'une amélioration des résultats entre le pré test et le post test 1, est partiellement confirmée car nous devons prendre en compte l'évolution naturelle des enfants.

Cependant, des améliorations peuvent être imputables aux effets de l'entraînement. A chaque séance des mots nouveaux étaient proposés en compréhension écrite et orale lors du rituel « mot du jour » (cf. annexe 7). L'apprentissage de ce mot relevait d'un étayage sémantique et contextuel afin de l'ancrer dans le stock lexical de chaque participant.

De plus, une séance (séance 7) avait pour objectifs l'enrichissement du stock lexical à partir d'une analyse morphologique et l'évocation de mots construits à partir d'un même radical. Ces objectifs étaient fixés pour permettre aux enfants de développer des stratégies de compréhension lexicale. Comme le précise Daviault (2011), l'enfant de CE2 utilise les règles dérivationnelles afin de comprendre le sens d'un mot nouveau. Ainsi dès que le sens

d'un mot rencontré était inconnu, nous apportions un étayage morphologique. Ce mot était inscrit dans une colonne de vocabulaire, au tableau afin qu'il soit exposé au groupe.

1.1.2 *Lexique en production*

Les scores de la L2MA2 montrent que tous les enfants progressent en lexique en production entre le pré test et le post test 1, sauf Malik (cf.figure3). De plus, sur les six participants trois ont des scores pathologiques en pré test qui ne le sont plus en post test 1. Néanmoins, seul Ramade obtient des résultats significatifs. Pour cette épreuve, l'hypothèse 1 traitant d'une amélioration des résultats entre le pré test et le post test 1, est partiellement confirmée dans la mesure où l'évolution naturelle des enfants joue un rôle.

Cependant, des résultats peuvent être imputables aux effets de l'entraînement. Le lexique en production était abordé de manière transversale tout au long des séances. Par exemple, le temps du « mot du jour » était l'occasion d'enrichir le stock lexical des participants (cf. annexe 7). Nous les interrogeons afin qu'ils produisent des mots liés par des relations de synonymie ou du même champ sémantique. Nous nous sommes appuyées sur une étude de Liu, Golinkoff et Sak, (2001) démontrant qu'à partir de 7 ans, l'enfant est doué d'une capacité d'abstraction et de classification de mots de son lexique selon une organisation taxonomique.

Les résultats de cette épreuve rejoignent les conclusions de Zorman et al, (2011), attestant de l'impact positif d'un environnement langagier riche sur le développement lexical de l'enfant.

En lexique en production, Ramade a obtenu le moins bon score en pré test (ET=-2,72) et représente celui qui a le plus progressé en post test 1. La différence entre ces deux scores est significative. Ce constat peut être corrélé aux conclusions du programme « Parler Bamin » qui stipule que « les enfants qui avaient, au départ du programme, le moins bon niveau de langue ont le plus progressé ».

1.1.3 *Antonymes*

Les scores de la L2MA2 montrent que tous les enfants progressent en recherche d'antonymes entre le pré test et le post test 1, sauf Malik (cf. figure 4). De plus, sur les six participants deux ont des scores pathologiques en pré test qui ne le sont plus en post test 1. Pour cette épreuve, l'hypothèse 1 traitant d'une amélioration des résultats entre le pré test et le post test 1, est partiellement confirmée. Aucune des progressions des enfants n'est significative sur le plan statistique.

Cependant, les résultats peuvent être imputables aux effets de l'entraînement. Il a été observé en pré test que la plupart des enfants avaient des difficultés de compréhension de la consigne de l'épreuve de la L2MA-2 « je vais te dire un mot et toi tu dois chercher le contraire de ce mot ». Cette difficulté montre que la notion n'était pas acquise par certains enfants alors que celle-ci doit être maîtrisée d'après les programmes scolaires de CE2 (cf. annexe 1).

Une séance (séance 3) était dédiée à l'appropriation de la notion d'antonymes. Celle-ci a été abordée de façon multimodale à travers une réflexion en groupe sur la notion de contraire, des images à apparier et des mimes. Pour la modalité écrite, les paires de contraires étaient inscrites au tableau. L'activité de mime a permis de consolider l'apprentissage à travers une appropriation kinesthésique.

1.1.4 *Fluence phonétique*

La comparaison des scores de la L2MA-2 en fluence phonétique au pré test et au post test 1 montre des résultats variables se situant tous, dans la normalité. Ces données attestent de compétences acquises. Les variations de scores minimales, en positif ou négatif, relèvent de la dynamique développementale de chaque enfant. Le manuel de la L2MA-2 par Chevrie-Muller et al (2011) nous informe que l'épreuve de fluence phonétique permet une exploration de l'accès au lexique phonologique. Ainsi nous supposons, pour les participants que l'accès au lexique phonologique est acquis.

1.1.5 *Fluence sémantique*

La comparaison des scores de la L2MA-2 en fluence sémantique au pré test et au post test 1 montre des résultats variables se situant dans la normalité, sauf pour Chahid qui obtient un score pathologique en pré test. Ces données attestent de compétence acquises pour la majorité des participants. Les variations de scores minimales, en positif ou négatif, relèvent de la dynamique développementale de chaque enfant.

1.2 **Effet de l'entraînement sur la morphosyntaxe**

1.2.1 *Morphosyntaxe en compréhension*

A l'épreuve de morphosyntaxe en compréhension, les résultats de la L2MA2 attestent d'une amélioration des scores, entre le pré test et le post test 1 pour trois enfants : Chahid, Soraya et Ramade (cf. figure 7). Néanmoins, aucun résultat ne s'avère significatif. Pour ces trois enfants, l'hypothèse 1 est partiellement confirmée. En effet, ce simple constat rejoint les résultats du programme PARLER (Bouysse et Pétreault, 2012) mis en place à Grenoble. En effet, les enfants ayant bénéficié de ce programme obtinrent de meilleurs résultats aux évaluations nationales en compréhension de textes, que le groupe témoin.

Ces résultats pourraient être imputables aux effets de l'entraînement car quatre activités de séance ont été consacrées à la morphosyntaxe en compréhension. Une première visait la compréhension d'un texte et ses inférences afin de résoudre une énigme. Une deuxième abordait les structures morphosyntaxiques de voix active et voix passive. Une troisième séance nécessitait la compréhension orale de consignes complexes afin de produire un dessin. Enfin, lors de la séance 6, les participants devaient comprendre une phrase et en déterminer son temps verbal. Nous faisons l'hypothèse que l'ensemble de ces tâches ont amélioré la compréhension morphosyntaxique. Notamment pour Soraya, dont le score, en pré test était situé dans la pathologie (ET=-3,85) tandis qu'en post test 1, ses résultats ne sont plus pathologiques (ET=-1,37). Cette évolution peut être retenue au niveau qualitatif même si, objectivement, les tests statistiques ne la prouvent pas.

Malik obtient des scores similaires entre le pré test et le post test 1. Les scores d'Imad et de Nadia diminuent légèrement entre le pré test et le post test 1. Ces résultats infirment l'hypothèse 1. Ils témoignent surtout de la dynamique développementale de ces trois enfants qui ne présentent pas de difficultés au niveau de la compréhension de la morphosyntaxe.

1.2.2 *Morphosyntaxe en production*

Les scores de la L2MA2 montrent que tous les enfants progressent en morphosyntaxe en production entre le pré test et le post test 1 (cf. figure 8). De plus, sur les six participants trois ont des scores pathologiques en pré test qui ne le sont plus en post test 1. Parmi ces trois participants, deux d'entre eux présentent des résultats dont la différence est significative entre le pré test et le post test 1. Pour cette épreuve, l'hypothèse 1 traitant d'une

amélioration des résultats entre le pré test et le post test 1, est partiellement confirmée, avec la nécessaire prise en considération du développement langagier en cours de ces enfants.

Cependant, ces résultats pourraient être imputables aux effets de l'entraînement. Les quatre activités citées en morphosyntaxe en compréhension ont été également abordées sur le versant de la production. Le temps du « sirop philo » représentait une activité de production orale et spontanée. Lors de cette dernière, la morphosyntaxe en production était entraînée. De plus, de manière transversale, nous veillions à ce que les phrases produites en séances soient syntaxiquement correctes, via un étayage adapté.

Ces résultats vont à l'encontre des conclusions du programme de réussite éducative mis en place à Mantes la Jolie (Lagrange, 2012). En effet, les enfants qui ont suivi ce programme obtinrent de moins bons résultats, en français, aux évaluations nationales de CM2 que les enfants du groupe contrôle. Nous faisons l'hypothèse qu'une intervention orthophonique apporte un profit ciblé sur les compétences linguistiques des participants alors qu'une action éducative stimule les enfants au niveau de leur comportement global et social.

1.3 Effet de l'entraînement sur la répétition de phrases

Les résultats à cette épreuve montrent que quatre enfants progressent, entre le pré test et le post test 1 (cf. figure 9). Deux de ces enfants, Nadia et Chahid présentent une différence significative, ces résultats confirment partiellement l'hypothèse 1. De plus, Soraya et Malik poursuivent leur évolution naturelle entre le pré test et le post test 1. Pour l'épreuve de répétition de phrases, l'hypothèse de l'effet de l'entraînement n'est que partiellement confirmée.

Les résultats des enfants ayant progressé peuvent être imputables aux effets de l'entraînement. En effet, plusieurs activités de séance avaient pour l'objectif l'augmentation de l'empan verbal des participants. Nous avons proposé lors de la huitième et de la dernière séance des activités de rétention à court terme d'informations auditivo-verbales dont la difficulté était croissante.

Chevrie-Muller & al (2011), indiquent que l'épreuve de répétition de phrases évalue à la fois les capacités mnésiques et linguistiques de l'enfant. De plus, selon Molliere (2013), l'enfant de 8 ans n'a pas acquis le maximum de ses capacités mnésiques. Il faut considérer que l'enfant de 8 ans est au cœur du développement cognitif et langagier, et que cette épreuve-clé selon les auteurs, en rend compte globalement.

2. Maintien des effets de l'entraînement

La passation des épreuves de la L2MA2 en post test 2, six mois après le post test 1 justifient l'analyse du maintien des effets de l'entraînement.

2.1 Maintien de l'entraînement sur le lexique

2.1.1 *Lexique en production*

Les scores de la L2MA2 montrent que tous les enfants progressent en lexique en compréhension entre le pré test et le post test 2 (cf. figure 10). De plus, sur les six

participants, trois ont des scores pathologiques en pré test qui ne le sont plus en post test 2. Pour Ramade, la comparaison entre les résultats du pré test et du post test 2 atteste d'une différence significative à la hauteur de $p=0,01$. Pour cette épreuve, et compte tenu de l'évolution naturelle des enfants, l'hypothèse 2 traitant d'un maintien des effets de l'entraînement entre le pré test et le post test 2, est partiellement confirmée.

Néanmoins, la progression de l'ensemble des participants peut être imputable à l'entraînement. Lors des séances, les mots du jour ou le lexique rencontré était réévoqué d'une séance à l'autre. Pendant la dernière séance, une activité a été consacrée à la réactivation des connaissances lexicales. Nous faisons l'hypothèse que la récupération des informations encodées a favorisé leur stockage à long terme. Cette pratique de rappels réguliers s'inspire de la « récupération espacée » proposée par Camp et al (2000) pour améliorer le stockage des informations en mémoire à long terme.

2.1.2 *Antonymes*

Les scores de la L2MA2 montrent que tous les enfants progressent en antonymes en compréhension entre le pré test et le post test 2 (cf. figure 11). De plus, sur les six participants, trois ont des scores pathologiques en pré test qui ne le sont plus en post test 2. Pour Chahid et Soraya, la comparaison entre les résultats du pré test et du post test 2 atteste d'une différence significative à la hauteur de $p=0,01$. Pour cette épreuve, l'hypothèse 2 traitant d'un maintien des effets de l'entraînement entre le pré test et le post test 2, est partiellement confirmée puisque nous ne pouvons prouver une évolution significative pour l'ensemble des enfants.

Nous constatons, par comparaison aux autres résultats que cette épreuve a été la mieux réussie parmi les épreuves de la L2MA2. La progression constatée durant l'entraînement se maintient dans le temps. Celle-ci peut être liée aux choix des supports utilisés lors de la séance 3, dédiée aux antonymes. Les participants ont adhéré avec enthousiasme aux activités proposées, notamment au jeu de mime. Cette activité motrice aurait probablement un lien avec le maintien des apprentissages, comme en témoignent les conclusions de Medina (2010). Selon cet auteur, la mobilisation motrice des apprenants favorise la concentration et l'attention de ces derniers.

2.1.3 *Fluence phonétique et fluence sémantique*

La comparaison des scores de la L2MA-2 en fluence phonétique et sémantique au pré test et au post test 2 (cf. figure 12, 13) montre des résultats variables se situant tous, dans la normalité, sauf pour Chahid en FS au pré test (ET=-2). Ces données attestent de compétences acquises pour la majorité des enfants. Les variations de scores minimales, en positif ou négatif, relèvent de la dynamique développementale de chaque enfant. Selon Haras et Macia (2014, p.10) « les fluences verbales requièrent la mise en place de stratégie de recherche et l'activation de fonctions exécutives ». Nous supposons alors qu'en post test 1 et post test 2, les fonctions exécutives nécessaires aux épreuves de fluences verbales sont efficaces pour tous les participants.

2.2 *Maintien de l'entraînement sur la morphosyntaxe*

2.2.1 *Morphosyntaxe en compréhension*

Les scores de la L2MA2 montrent de grandes variations interindividuelles en morphosyntaxe en compréhension entre le pré test et le post test 2 (cf. figure 14). Toutefois, pour Soraya, la comparaison entre les résultats du pré test et du post test 2 atteste d'une différence significative à la hauteur de $p=0,05$. Son score, situé en dessous du seuil de la pathologie en pré test, ne l'est plus en post test 2. En pré test, le score de Soraya (ET=-3,85) est le plus faible du groupe testé et elle présente la meilleure progression.

De plus, Chahid qui possède le cinquième score le plus faible (ET=-1,99) connaît aussi une progression notable entre le pré test et le post test 2, mais ses résultats ne sont pas significatifs.

Pour cette épreuve, l'hypothèse 2 traitant d'un maintien des effets de l'entraînement entre le pré test et le post test 2, est partiellement confirmée.

Cette conclusion rejoint celle du programme « parler bambin » (Zorman et al, 2011) : les enfants ayant les moins scores au début du programme sont ceux qui bénéficieront le plus de ce dernier.

Quant à Ramade, ses scores diminuent entre le pré test et le post test 2. Son score initial (ET=-0,75) passe dans la pathologie en post test 2 (ET=-3,70). Cette régression pourrait s'expliquer par une erreur de prise en main du logiciel L2MA2 en post test 2. En effet, l'épreuve de morphosyntaxe en compréhension, informatisée, implique de cliquer sur l'image appropriée. Lors de cette passation Ramade, dissipé, cliquait sur deux images successivement, ce biais d'exécution peut expliquer le score pathologique en post test 2, qui ne reflète pas les capacités réelles de Ramade.

2.2.2 *Morphosyntaxe en production*

Les scores de la L2MA2 montrent que quatre participants progressent entre le pré test et le post test 2 (cf. figure 15). Les scores de Ramade et Malik, situés dans la pathologie en pré test, ne le sont plus en post test 2. On ne constate cependant aucune différence significative pour ces quatre participants. Pour cette épreuve, l'hypothèse 2 traitant d'un maintien des effets de l'entraînement entre le pré test et le post test 2, est partiellement confirmée.

Au regard des deux participants dont les scores diminuent entre le pré test et le post test 2, nous réitérons la nécessaire prise en compte de la composante développementale. Elle témoigne de variations ascendantes ou descendantes, tout à fait naturelles dans un développement langagier typique. Nous croisons ces résultats avec ceux du programme « *abecedarian project* » (2002). *Abecedarian project* est une intervention éducative précoce et complète, ayant obtenu un maintien à long terme des effets de l'entraînement. Ce programme se déroula de la petite enfance à l'âge de 5 ans. Ainsi nous faisons l'hypothèse que la durée de l'intervention impacte le maintien des résultats à long terme. Nous nous interrogeons sur le possible maintien des effets de l'entraînement en morphosyntaxe, si notre PRIO avait duré plus longtemps.

2.3 **Maintien de l'entraînement sur la répétition de phrases**

Les scores obtenus en pré test et en post test 2 sont situés dans la normalité (cf. figure 16), sauf pour Ramade. Ce dernier obtient des scores pathologiques en pré test (ET=-3,25) et en post test 2 (ET=-3,89). Nous pouvons faire un lien entre les résultats pathologiques de Ramade et ses difficultés attentionnelles observées durant les séances.

La comparaison des scores de Nadia entre le pré test et le post test 2 atteste d'une différence significative, ce qui était déjà le cas entre le pré test et le post test 1. Ainsi, à la vue de ces résultats, l'hypothèse 2 est partiellement confirmée.

Selon Chevrie-Muller (2011), le sous-test répétition de phrases est une épreuve clé évaluant les capacités mnésiques et linguistiques de l'enfant. Les résultats des autres participants soulignent le développement naturel de ces capacités.

3. Effets du PRIO sur les capacités métacognitives et métalangagières

Pour analyser l'évolution des capacités métacognitives et métalangagières des participants, nous avons interprété les résultats du questionnaire de positionnement, complété à mi-parcours de l'entraînement et en post test 2 (cf. annexe 14).

L'objectif de cette passation était une observation qualitative des capacités métalinguistiques et métacognitives des enfants.

Après avoir comparé les résultats par enfant, nous constatons que les réponses apportées en post test 2 correspondent davantage à nos propres observations cliniques. En effet, on note une prise de conscience relative et appropriée des participants à propos de certaines difficultés linguistiques et cognitives. Les réponses ouvertes sont plus développées et argumentées, en post test 2 que durant l'entraînement. Les réponses des enfants mettent l'accent sur : l'appétence au langage, les capacités mnésiques, la prise de parole en groupe, les habiletés pragmatiques et discursives.

Il semblerait que la passation du questionnaire de positionnement ait permis de développer les capacités métacognitives des participants. L'hypothèse 3 est cependant partiellement confirmée dans le sens où cette observation est qualitative et ne prouve pas objectivement les prises de conscience des enfants. A cette fin, les travaux de Potocki, Ecalle & Magnan (2013) ont validé l'intérêt d'une prise de conscience des apprentissages afin de favoriser ces derniers. A travers une étude basée le monitoring de la compréhension, ces auteurs témoignent du bénéfice de l'exploitation des capacités métacognitives. Nous conservons l'intuition que la passation du premier questionnaire a eu un impact favorable sur les apprentissages durant les séances d'entraînement. Cette méthodologie doit être approfondie en utilisant des méthodes reconnues et faire ses preuves dans un programme d'intervention en orthophonique.

De façon transversale, nous nous appuyées sur la méthode du psychologue Pierre Paul Gagné qui vise à « aider les enfants à procéder à une allocation plus judicieuse de leurs ressources cognitives personnelles et à enrichir leur répertoire de moyens pour devenir de meilleurs gestionnaires de leurs apprentissages scolaires » (1999, p.2).

4. Effets comparés du PRIO

Les participants au PRIO forment un groupe relativement hétérogène, mais certains enfants ont des profils comparables quant à leurs résultats et à leur évolution.

Chahid et Imad sont deux enfants au profil similaire car ils obtiennent des résultats homogènes et faibles au pré test dont quelques-uns se situent dans la pathologie. Pendant les séances d'entraînement ils ont été dissipés mais volontaires quand l'activité proposée attirait leur attention. Aux deux post tests tous leurs résultats sont dans la normalité mais s'avèrent globalement faibles, c'est-à-dire en dessous de la moyenne.

Soraya et Nadia, toutes deux coopérantes et sérieuses, présentaient certaines fragilités au pré test : Nadia au niveau lexical et Soraya au niveau morphosyntaxique. Elles obtiennent toutes les deux des scores normaux à l'ensemble de l'évaluation en post test 1. Les effets de l'entraînement ainsi que leur motivation pourraient être des facteurs expliquant leur progression favorable. Soraya ne maintient que partiellement cette amélioration car elle obtient un score pathologique à l'épreuve de morphosyntaxe en production au post test 2. Ses résultats pathologiques au pré test, sur les deux versants, production et compréhension, en morphosyntaxe attestent probablement d'une fragilité que les effets de l'entraînement n'ont pas résorbée à moyen terme. Nadia, quant à elle, maintient des scores se situant dans

la normalité à l'ensemble des épreuves du post test 2. Cette différence d'évolution pourrait s'expliquer par le fait que Nadia, à la différence de Soraya, n'obtient un score pathologique que sur le versant de la production en lexique témoignant d'une moindre difficulté.

Ramade et Malik présentent des profils atypiques. Ramade est le seul à obtenir des scores pathologiques à l'épreuve de répétition de phrases lors des trois évaluations. Ses difficultés quant à cette épreuve s'avèrent donc durables et l'entraînement semble ne pas avoir eu d'effet sur ses résultats. Malik avait tendance à s'opposer, pendant les séances ainsi que lors du post test 1 durant lequel il semble ne pas avoir voulu montrer ses réelles capacités. Cette attitude pourrait expliquer, en partie, ses résultats pathologiques en post test 1 qui ne l'était pas au pré test.

II Apports du protocole

1. Modalités du protocole

Nous sommes à l'origine du script (cf. annexe 3) des séances comprenant un rituel d'entrée, les mots du jour, le temps échanges et jeux, l'espace de communication libre du sirop philo et le rituel de fin. Ce script a été intégré rapidement par les participants grâce à la projection d'un diaporama au tableau. (cf. annexes 3, 5, 6, 7). A chaque début de séance, un des enfants, sur la base du volontariat devait lire le déroulé de la séance à suivre. Dès les premières séances, les enfants furent capables d'anticiper les différents temps.

Le rituel de l'humeur du jour a énormément plu aux participants. Le support (cf. annexe 5) proposé par notre Directeur de Recherche était ludique et pertinent, permettant à chacun de s'exprimer sur son ressenti du jour. Ceci a d'ailleurs permis de développer le champ lexical des émotions. Chaque participant prenait du plaisir à entourer les émotions qui lui correspondaient et à les transmettre ensuite à l'oral, devant le groupe. Ce temps permettait également aux enfants d'être apaisés et de laisser à l'extérieur de la salle les émotions trop fortes. Nous avons constaté plusieurs évolutions témoignant du bénéfice de l'activité. A la fin des séances, les participants ne consultaient plus la feuille sur laquelle étaient inscrites les émotions car celles-ci étaient mémorisées. Les émotions sélectionnées étaient également davantage argumentées et justifiées à l'oral. Pour s'adapter aux acquis de l'enfant de huit ans, nous demandions, lors des dernières séances, aux enfants d'écrire les phrases sur leur cahier.

Les règles de communication (cf. annexe 6) mentionnées au début de chaque séance ont aussi été bien intégrées par les enfants qui n'hésitaient pas à les répéter en cours de séance. Pour qu'ils s'approprient ces contraintes, nous leur faisons lire chacun à leur tour une consigne. Il arrivait même, pendant les séances, que certains s'y réfèrent pour rappeler le cadre à leurs camarades.

La découverte des mots du jour et expressions attiraient la curiosité des enfants (cf. annexe 7). Dans les corpus nous avons observé que les mots appris étaient réutilisés à bon escient. Le lexique familier des enfants, au début de l'entraînement, s'est progressivement substitué à des termes appris et plus appropriés. Par exemple, la phrase « tu me soules » était fréquemment produite à l'oral. Après avoir acquis le verbe « agacer », les enfants l'ont employé au détriment du verbe « souler ». Les participants appréciaient apprendre et partager ensuite leurs connaissances auprès du groupe. Certains, prenaient plaisir à s'exprimer devant l'auditoire, d'autres, plus timides pouvaient ainsi s'entraîner à cet exercice. La devinette apportait une dimension humoristique à cet apprentissage. Les expressions imagées, en cours d'acquisition (Bernicot, 2000) telle que « avoir un poil dans la main », donnèrent lieu à des explications farfelues de la part des enfants, provoquant de nombreux

rières. Ce temps de créativité linguistique était très productif car il laissait une place à l'expression de l'imagination des enfants. Nous avons constaté que leur sens était particulièrement bien retenu d'une séance à l'autre. Ces expressions étaient d'ailleurs produites de manière spontanée dans leurs interactions.

Les activités du temps échanges et jeux étaient construites de manière ludique. C'est pourquoi les enfants prenaient plaisir à y participer. Notamment lors de la troisième séance, l'activité de mimes a été très appréciée. Le format d'activités par équipe a également galvanisé le groupe qui s'est soudé progressivement.

Le sirop philo représentait une pause en milieu de séance et un moment de communication libre. Dès sa mise en place, cette activité suscita l'intérêt et l'implication de l'ensemble des participants. Certains débats ont amené des discussions élaborées comme le thème « les enfants sont-ils aussi libres que les adultes ? ». Les enfants se sont appropriés ce temps en développant des capacités d'argumentation mais aussi d'écoute active. De manière plus personnelle, cette activité nous a permis d'appréhender les questionnements et croyances de ces élèves issus de milieu vulnérable. Cette approche justifierait une réflexion complémentaire à notre recherche.

Les modules linguistiques abordés lors du programme ont été ciblés à partir des résultats des participants au pré test. Nous avons donc choisi d'enrichir particulièrement le lexique et la morphosyntaxe qui mettaient les enfants en difficulté. Les fluences verbales et la mémoire n'ont été que peu travaillées au vue des résultats situés dans la normalité.

2. Enthousiasme des participants

L'assiduité des participants durant les douze séances atteste de leur mobilisation. Ils ont témoigné, dès la première séance d'une vive énergie et d'enthousiasme. D'ailleurs, pendant les vacances, les enfants ont exprimé leur déception à ne pas bénéficier des séances.

Un climat de confiance s'est instauré au fil des séances. La mise en place du sirop philo à la cinquième séance a consolidé ces liens entre participants et étudiantes. Puis, un réel attachement a vu le jour, qui a teinté la dernière séance de mélancolie. Nos chaleureuses retrouvailles, pour le post test 2 témoignèrent du lien qui s'était créé pendant les six mois d'entraînement. Grâce à notre Directeur de Recherche, nous avons pu offrir à chaque participant une clé USB, signe de notre reconnaissance. Ce cadeau a provoqué la surprise et la joie de l'ensemble des enfants.

Nous avons à cœur de créer un climat de liberté d'expression lors des séances. C'est pourquoi nous avons organisé le sirop philo. Les débats autour des thèmes de la liberté ou de la colère ont prouvé aux enfants qu'ils pouvaient s'exprimer sans être jugés. Pendant cette activité une des étudiantes transcrivait au tableau, sous la forme d'une carte mentale les paroles des enfants. Cette fidèle transcription plaisait aux enfants qui n'ont pas l'habitude de lire leurs idées au tableau. Ainsi, nous valorisons leurs productions orales et l'hétérogénéité des points de vue. Cette acceptation d'idées motiva les participants à débattre en se respectant.

3. Apports du PRIO pour les familles

Notre PRIO était axé sur un partenariat entre le PRE, les participants, l'école et les deux étudiantes. Cependant, les familles ont été intégrées au programme lors de trois réunions. Durant des deux premières rencontres nous avons veillé à partager le contenu des évaluations, le déroulé des séances, les objectifs de du programme et à informer sur les repères développementaux de l'enfant de 8 ans (cf. annexe 9, 10). Ainsi nous avons pu créer un lieu d'échanges concernant la place du langage dans l'environnement de l'enfant. Malheureusement, tous les parents n'ont pas pu être présents, pour des raisons inconnues. Les parents présents ont démontré leur intérêt pour notre étude. Ils ont pris plaisir à témoigner. Ils nous ont remerciées de travailler avec leurs enfants. La réunion de mi-parcours, nous a permis de récolter les impressions des parents sur notre intervention, à travers les récits hebdomadaires de leurs enfants.

En post test 1, la rencontre entre le parent, l'enfant, une coordinatrice du PRE et une étudiante a permis d'échanger sur l'évolution de chaque participant au cours du PRIO. Le document personnalisé (cf. annexe 12) retraçant le parcours de l'enfant a été très apprécié des parents. Les conseils promulgués pour la suite ont été accueillis avec un grand intérêt.

III Limites du protocole

Ce travail de recherche nous a demandé une forte mobilisation et la collaboration avec notre Directeur de Recherche a allégé ce travail. Nous souhaitons revenir sur des aspects délicats qui ont pu avoir un impact sur nos résultats, et notamment quelques biais méthodologiques. Nous discuterons des limites liées à la validité interne puis externe du protocole et enfin des intérêts et perspectives de notre étude.

1. Limites liées à la validité interne du protocole

Notre étude était destinée à un groupe de huit enfants, scolarisés en CE2, en milieu vulnérable et bénéficiant du PRE de Vénissieux. Il s'agissait d'une étude pilote et novatrice menée dans le cadre du programme de réussite éducative. Ainsi, nous avons contrôlé l'évolution en langage oral des enfants par rapport à eux-mêmes, dans le temps.

1.1.1 *Biais d'échantillon*

La sélection des enfants nous a été imposée dans le cadre du dispositif PRE. Les équipes du PRE menaient deux projets, l'un en maternelle, l'autre en primaire. La responsable du PRE a contacté les équipes pédagogiques et la médecine scolaire de l'école. La sélection des enfants relève d'une détection par les enseignants.

La comparaison des résultats par rapport à ceux d'un groupe contrôle nous aurait peut-être davantage informé sur les bénéfices du PRIO PRE-CE2. La littérature concernant les programmes de réussite éducative nous indique la fréquente comparaison à un groupe contrôle. Par exemple l'intervention PARLER (Boysse & Pétreault, 2012) démontre que les enfants du groupe témoin ont obtenu de moins bons résultats en compréhension de textes que les enfants bénéficiant du programme. Cependant, les conditions et l'organisation de ce

projet sur 18 mois, n'ont pas permis de réunir des enfants dans un groupe contrôle comparable à celui que nous allions stimuler.

De plus, l'échantillon initial retenu était de huit enfants. Dans la nomenclature des actes de soin en orthophonie, issue de la nomenclature générale des actes professionnelles (arrêté du 27 mars 1972) rassemblant les dispositions légales pour communiquer avec l'assurance maladie, il est stipulé qu'il est possible de concevoir un travail en petit groupe comprenant quatre patients maximum. C'est pourquoi, nous avons pensé une remédiation du langage oral pour un groupe de huit enfants. Chaque étudiante du binôme a eu la référence de quatre enfants lors des évaluations. Nous nous interrogeons sur la représentativité de cet échantillon par rapport à notre population cible : les enfants de huit ans issus de milieu vulnérable. Ainsi nous questionnons une éventuelle généralisation de nos résultats à l'ensemble des milieux vulnérables français. En effet, sur le plan du format de recherche, il s'agit d'une étude sur une série de cas, de faible niveau de preuve selon les normes de la Haute Autorité de Santé (HAS, 2013)

1.1.2 *Biais d'exécution*

La durée de notre entraînement a été conditionnée par le cadre de notre mémoire ainsi que par le rythme scolaire. Nous nous interrogeons sur l'impact d'un programme plus long sur les performances en langage oral des enfants. *Abecedarian project*, programme longitudinal dont l'entraînement a duré de la petite enfance à l'âge de cinq ans démontre des effets à long terme. En effet, au regard de l'interprétation de nos résultats, le maintien des effets de l'entraînement n'est pas assuré pour l'ensemble des modules linguistiques. De plus, la précocité des programmes comme « parler bambin » (Zorman & al, 2011) pourrait expliquer les effets maintenus à long terme. Néanmoins, les cibles de stimulation d'enfants de 8 ans sont très différentes de celles conçues pour des enfants plus jeunes scolarisés en maternelle.

De plus, la passation des tests en pré test, post test 1 et post test 2 nous a permis de récolter des données quantitatives et qualitatives complètes pour 6 enfants sur 8. Les scores obtenus en pré test et post test 1 ont été comparés à la norme de CE2 tandis que ceux du post test 2 à la norme de CM1. Notre protocole d'évaluation a donc bien respecté les contraintes d'une évaluation menée avec un gold standard, la batterie L2MA2 (Chevrie-Muller et al, 2011).

Enfin, si nous avons pu constater des progrès conséquents en langage oral, imputables aux effets de l'entraînement, nous avons conscience que le développement normal du langage de l'enfant de huit ans pourrait expliquer, en partie les meilleurs résultats en post test 1 qu'en pré test. D'autre part, les apprentissages scolaires influencent aussi le niveau en langage oral des participants. Une collaboration rapprochée avec les enseignants des enfants pourraient évidemment enrichir un tel dispositif.

1.1.3 *Biais d'évaluation*

Nous avons conduit nous-même les entraînements et les 3 moments d'évaluation : TO, T1, T2. A posteriori, il nous semble qu'une des évaluations des post test aurait pu avoir lieu avec un évaluateur dit externe, non connu des enfants. Ce choix aurait permis d'avoir une complète neutralité du testeur et serait plus objectif pour mesurer des compétences après un entraînement.

2. Difficultés liées aux participants

Le choix d'une remédiation en groupe a permis la multiplicité des interactions langagières, favorisant la stimulation du langage oral. Toutefois, nous avons dû faire face à des problèmes de comportement et de discipline lors des séances. Malgré un rappel hebdomadaire des règles de communication (cf. annexe 6), certains participants, notamment les garçons ne les respectaient pas. Nous avons eu des difficultés à canaliser les comportements exacerbés des enfants pendant les activités en équipe. L'échec était très mal vécu par les enfants et provoquait des blocages. De plus, de multiples propos déplacés et agressifs furent échangés entre participants et à notre égard. Les garçons du groupe avaient tendance à se provoquer de manière verbale et physique. Les difficultés attentionnelles de certains se traduisaient par cette forte agitation motrice. Ainsi, plusieurs activités prévues n'ont pas pu être abouties. Nous avons parfois eu le sentiment d'être accaparées par la gestion de la discipline, au détriment des enfants les plus coopérants. Pour pallier ces difficultés, nous avons fait le choix de mener le temps des mots du jour en deux groupes distincts, chacun supervisé par une étudiante. La scission du groupe pour quelques activités a permis d'apaiser les tensions et l'agitation.

Notre échantillon initial comprenait huit enfants. Or l'analyse de notre étude n'a porté que sur six enfants. Une des participantes ne s'est pas présentée au post 1 tandis qu'un participant a arrêté le PRIO à partir de la neuvième séance. Ce dernier faisait partie des enfants les plus opposants. Lors d'un entretien entre les coordinatrices du PRE et nous-mêmes une rencontre s'est imposée entre les parents, l'enfant et le PRE, afin de rappeler le cadre du PRIO. Nous n'avons pas assisté à cette rencontre et avons été déçues de constater que l'issue de celle-ci fut un arrêt du PRIO pour ce participant. Il semble que les parents et cet enfant n'aient pas émis la volonté de poursuivre le programme.

3. Difficultés liées au partenariat

Cette étude a été menée en partenariat avec l'équipe PRE de Vénissieux. Cette collaboration s'illustre à travers la présence des coordinatrices PRE aux réunions avec les parents et à chaque fin de séances. Les coordinatrices PRE assuraient le lien entre l'école, les parents, les étudiantes et le Directeur de Recherche. Toutefois, nous avons ressenti un manque de coopération lors de la mise en place des évaluations ainsi qu'un manque de confiance quant à notre professionnalisme. De plus, nous avons regretté le peu de moyens mis en œuvre lorsqu'à mi-parcours nous avons demandé des ardoises individuelles qui ont été refusées. Lors des réunions avec chaque famille, en post test 1, la présence des coordinatrices a biaisé les messages que nous voulions transmettre aux parents. En effet, certaines de leurs remarques quant aux attitudes de communication des enfants n'étaient pas justifiées. Ce partenariat a donc facilité l'élaboration formelle du PRIO mais nous a parfois mises en difficultés.

Les parents, acteurs en second plan du partenariat, étaient peu présents lors des réunions. Seuls, deux parents se sont déplacés pour la première réunion et trois parents pour la réunion à mi-parcours, ce qui a fragilisé nos liens avec ceux qui étaient absents. Ces observations dénotent un manque d'investissement des familles quant aux dispositifs d'aide tel que le PRIO.

IV Intérêts du mémoire et perspectives

Mentionnée dans la nomenclature officielle des actes d'orthophonie, la prévention, représente une des compétences variées dont l'orthophoniste doit faire preuve. Les programmes d'intervention représentent une modalité pertinente de prévention et de remédiation du langage oral. Afin de pallier les difficultés langagières des enfants en milieu vulnérable, nous avons mis en place un PRIO. Il était inspiré d'études de programmes de réussite éducative et de stimulation langagière réalisés en France, au Canada et aux Etats-Unis. Nous avons pu constater que cet outil convenait à des enfants d'âge scolaire.

L'analyse des résultats prouve que les participants du PRIO PRE-CE2 ont bénéficié d'une amélioration de leur langage oral en réception et en production. Le module linguistique le plus enrichi suite à l'intervention fut le lexique. De plus, les participants se sont saisis d'apports métacognitifs que nous espérons utiles à leurs futurs apprentissages. Les débats d'ordre philosophique nous ont permis de développer les fonctions discursives et les connaissances sur le monde des enfants.

Pour affiner cette analyse, il aurait été intéressant de comparer les résultats du groupe expérimental à ceux d'un groupe contrôle. Or, le souci éthique émanant du PRE et le cadre temporel du mémoire nous ont empêchées d'envisager un groupe témoin. Si nous avions eu un groupe contrôle, il aurait fallu lui faire bénéficier du PRIO, à la fin de l'étude. Ainsi le groupe contrôle serait devenu lui aussi un groupe expérimental et aucun des deux groupes n'aurait été lésé.

Sur le plan pratique, ce partenariat novateur entre le PRE de Vénissieux et des étudiantes en orthophonie va pouvoir servir de point d'appui à de futurs projets. En effet, le PRE de Vénissieux désire examiner les bénéfices d'un programme d'intervention orthophonique pour les enfants qu'il supervise. Les coordinatrices du PRE exigent la restitution de notre étude afin de pouvoir généraliser le format de notre PRIO.

CONCLUSION

Nous nous sommes intéressées à l'influence de l'environnement dans lequel évolue l'enfant, sur le développement de son langage. Cette influence sous-tend la question des milieux vulnérables et des difficultés langagières que connaissent les enfants issus de familles à faibles revenus. Nous avons pu constater que de nombreux programmes tentent de pallier ce désavantage à travers des programmes de réussite éducative ou bien grâce à une stimulation précoce du langage. Notre projet consiste, quant à lui, en l'élaboration d'un programme d'intervention orthophonique pour des enfants d'âge scolaire. Ce PRIO avait pour objectif la stimulation du langage oral pour des enfants de CE2. En effet, ils étaient déjà repérés pour leurs difficultés scolaires car ils bénéficient du dispositif de réussite éducative mis en place à Vénissieux. D'un point de vue scolaire et développemental, la classe de CE2 constitue un passage clé entre le langage oral et le langage écrit, que les enfants commencent à automatiser. Nous avons considéré que les bénéfices d'un programme d'intervention orthophonique pouvaient constituer une démarche de prévention secondaire tentant de réduire les facteurs de risque langagiers liés au milieu défavorisé. Il s'agissait donc d'évaluer l'intérêt de la mise en place d'un programme d'intervention orthophonique, auprès d'un groupe d'enfants de CE2, en milieu vulnérable.

Au vu de cette expérience et des résultats de notre étude, nous pouvons conclure que le PRIO a permis un étayage au développement du langage en réception et en production. En effet, le pré test présente de nombreux scores pathologiques, tandis que les deux post tests en comportent comparativement, moins (cf. annexe 11). Il semble également que les participants ont bénéficié du programme en ce qui concerne le lexique. Celui-ci s'est enrichi après l'entraînement et cet effet se maintient, à moyen terme. On note également un développement des capacités métacognitives de l'enfant. Cependant, les progrès en morphosyntaxe sont à modérer, notamment dans le temps. Les résultats concernant la mémoire illustrent l'évolution normale de cette capacité cognitive.

Nous posons dans un premier temps la question d'un programme d'intervention orthophonique d'une durée plus favorable au développement des modules linguistiques et cognitifs élaborés comme la morphosyntaxe, le récit, l'attention ou la mémoire. De plus, nous considérons qu'il pourrait être pertinent de valider nos conclusions par une nouvelle étude comparant les effets de l'entraînement à un groupe contrôle.

Dans un deuxième temps nous désirions, par cette étude interroger la place de l'orthophonie dans ces programmes, de remédiation du langage, destinés aux enfants de milieux vulnérables. L'apport des orthophonistes dans ce cadre constitue une activité de prévention secondaire dont l'importance nous paraît capitale au regard de la conjoncture actuelle. La modalité de remédiation collective nous a paru stimulante car la pragmatique, les règles socio-éducatives et le langage lui-même prennent sens au sein d'un groupe et ses interactions.

Enfin, dans notre étude, nous avons mis au deuxième plan l'accompagnement familial car les professionnels du programme de réussite éducative en avaient la charge. De plus, notre priorité restait celle du langage des enfants. Les quelques échanges que nous avons pu avoir avec les parents lors des réunions nous invitent à imaginer d'autres perspectives. En effet, il serait intéressant de tenter d'impliquer les parents dans un programme d'intervention orthophonique destiné à des enfants d'âge scolaire. D'après notre expérience et nos lectures, il s'agit là d'un défi car les familles de milieux vulnérables désinvestissent souvent le cadre scolaire et parfois même la langue française. Ce désintérêt se ressentait dans le rapport que certains enfants de notre PRIO entretenaient avec la langue et l'école. Nous espérons qu'à l'avenir, l'orthophonie approfondisse ses actions dans le domaine de la prévention en milieu vulnérable.

REFERENCES

- Ackerman, B. (1982) "Contextual integration and utterance interpretation: the ability of children and adults to interpret sarcastic utterances." *Child Dev.* 53: 1075-1083.
- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973–987.
- Barnett, S.T., & Masse, L.N. (2002). *A Benefit Cost Analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention*. National Institute for Early Education Research : New Jersey.
- Bavoux, P. & Pugin, V. (2013). *Enquête annuelle de suivi du programme de réussite éducative*. Récupéré du site Anare : <https://www.google.fr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=bavoux+et+pugin+2013+obstacles+sociaux+sanitaires>
- Berko, J. (1958). *The Child's Learning of English Morphology*. *Word* 14 : 150-177.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage, Tome 2*. (pp. 42-82). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J. (2001). Les enfants sont-ils pragmatiques ? L'utilisation des énoncés en situation de communication. *Langage & pratiques*, 27, 10-17.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (2001). Production et compréhension des verbes mentaux. *Langage & pratiques*, 27, 27-33.
- Bouysse, V. & Pétreault, G. (2012). *Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs « P.A.R.L.E.R. » et « R.O.L.L. »*. Rapport n° 2012-129. Récupéré du site Inspection générale de l'éducation nationale : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/31/1/2012-129_254311.pdf
- Brown, A.L. & Smiley, S.S. (1977). Rating the importance of prose passages: a problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- Bruner, J. (1983). *child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulletin officiel du n°2 du 11 janvier 2007 Définition et mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale.
- Bulletin officiel. Hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Cycle des approfondissements - progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen.
- Bulletin officiel n° 14 du 6 avril 2006. Enseignements élémentaire et secondaire. Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire.
- Bulletin officiel n° 32 du 5 septembre 2013. Article 4 du décret n2002 721 du 2 mai 2002.
- Camp, C. J., Bird, M. J., & Cherry, K. E. (2000). Retrieval strategies as a rehabilitation aid for cognitive loss in pathological aging. In R. D. Hill, L. Backman, & A. Stigsdotter Neely (Eds.), *Cognitive rehabilitation in old age* (pp. 224-248). New York, NY: Oxford University Press.
- Canut, E. & Vertalier, M (2009). *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle, Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Paris : L'Harmattan.

Chambers, R. (1989). "Vulnerability, coping and policy". *IDS Bulletin* (Institute of Development Studies, University of Sussex), 20, 2, 1–7.

Chevrier-Muller, C. & Narbona, J. (1999). *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.

Chevrier-Muller, C., Maillart, C., Simon, A.-M., & Fournier, S. (2011). *L2MA2 - Langage oral, langage écrit, mémoire, attention - Manuel*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Colé, P. et Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques. In Kail, M. & Fayol, M. *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. (vol.2, pp. 151-182). Paris : Presses Universitaires de France.

Colletta, J.M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Belgique : Pierre Madraga.

Crawford, J. R., Garthwaite, P. H. (2002). Investigation of the single case in neuropsychology: confidence limits on the abnormality of test scores and test score differences, *Neuropsychologica*, 40, 1196-1208.

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Education

Dhume, F. (2001). *Du travail social au travail ensemble : Le partenariat dans le champ des politiques sociales*. Paris : Actualités Sociales Hebdomadaires.

Dunn, L.M., Theriault-Whalen, C.M. & Dunn, L.M. (1993) *Echelle de vocabulaire en images peabody*. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test-revised. Belgique : ATM.

Haute autorité de santé (2013). Niveau de preuve et gradation des recommandations de bonne pratique. Paris : HAS. doi : www.has-sante.fr

Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2011). Sustained Attention in Children With Primary Language Impairment: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1372–1384.

Ecale, J. (2003). *Timé 2: test d'identification de mots écrits pour enfants de 6 à 8 ans*. Paris : ECPA.

Ehrlich, S. & Florin, A. (1981). *Niveau de compréhension et production d'un récit par des enfants de 3 à 11 ans*. Paris, Editions du CNRS.

Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (Second Edition). Boulder, CO: Westview Press.

Esperet, E. (1984). Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite du récit. Dans : M. Moscato & G. Pieraut-Le-Bonniec (éds), *Le langage : construction et actualisation*. Rouen, PUR.

Expertise Collective. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques*. Paris : Les éditions Inserm.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Finneran, D. A., Francis, A. L., & Leonard, L. B. (2009). Sustained Attention in Children With Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4), 915–929.

Flajolet, A. (2008). *Peut-on réduire les disparités de santé ?* Paris : La Documentation française.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (pp 301-330). London: Erlbaum.

Gagné, P.P. (1999). Pour apprendre à mieux penser. Montréal : Chenelière/Didactique.

Garnier, H. E., Stein, J. A. (1998). Values and the family: Risk and protective factors for adolescent problem behaviors. *Youth Soc.* 30: pp. 89-120.

Geay, T. (2010). Grand Lyon : la précarité reste concentrée à l'est de l'agglomération. *La Lettre Analyses* n°130. Insee Rhône-Alpes.

Gierski F., Ergis A-M. (2004). Les fluences verbales : aspects théoriques et nouvelles approches. In: *L'année psychologique*. vol. 104, n°2. pp. 331-359.

Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.

Gombert, J.E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In Kail, M. & Fayol, M. *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. (vol.2, pp. 117-150). Paris : Presses Universitaires de France.

Guillaume, S. (2010). *Grand Lyon : la précarité reste concentrée à l'est de l'agglomération*. Lyon : Insee Rhône-Alpes.

Gutierrez-Clellen, V. F. et Hofstetter, R. (1994). Syntactic complexity in Spanish narratives : a developmental study. *Journal of Speech and Hearing research*, 37, 645-654.

Haras, E. & Macia, C. (2014). Normalisation d'un test de fluences verbales privatives et de fluence non verbale. *Cognitive Sciences*.

Hickmann, M. (2001). Le développement de la cohésion discursive : le récit à l'oral chez l'enfant. *Langage & pratiques*, 27, 43-52.

Hilaire-Debove, G. & Durand, O. (2008). *Grille d'évaluation du récit oral (4-8 ans)*. Mémoire de fin d'études, Capacité d'orthophonie, ISTR, Lyon.

Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How Children Use Input to Acquire a Lexicon. *Child Development*, 73(2), 418-433.

Hoffner, C., Cantor, J. & Badzinski, D.M. (1990). Children's understanding adverbs denoting degree of likelihood. *Journal of Child language*, 17, 217-231.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374.

Kail, M. (2000). Acquisition syntaxique et diversité linguistique. Dans M.Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Kail, M. & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kern, s. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Presses Universitaires du Septentrion, ANRT, thèse à la carte, Sciences du Langage, Lyon, 445 p.

Labbé, B., Azam, J. & Puech, M. (2002). *Les goûters Philo : Tome 1*. Millan : édition Milan.

Labelle, M. & Godard, L. (2002). Utilisation des adverbes déictiques par les enfants de 5 à 9ans. *Glossa*, 81, 4-21.

Lagrange, H. (2012). La réussite éducative en primaire à Mantes-la-Jolie. *Notes & Documents*, 2012-02. Paris : OSC, Sciences Po/CNRS.

Lahire, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses. *Regards croisés sur l'économie*, 7, 203-210.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel : Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Éditions du Seuil.

Lambert, M. & Suchaut, B. (2010). *Évaluation d'un Programme de Réussite Éducative : Le cas du PRE de l'agglomération dijonnaise*. Université de Bourgogne : Irédu-CNRS.

Larose & al. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme "Famille, école et communauté, réussir ensemble" (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves "à risque" au primaire*. Récupéré du site de Centre de recherche sur l'intervention éducative : [http://www.criese.ca/Recherches/recherche_ec/RF_FrancoisLarose%281%29\[1\].pdf](http://www.criese.ca/Recherches/recherche_ec/RF_FrancoisLarose%281%29[1].pdf)

Liu, J., Golinkoff, R.M. & Sak, K. (2001). One cow does not an animal make: young children can extend novel words at the superordinate level. *Child Development*, 72, 1674-1694.

Loban, W. (1976). *Language development : Kindergarten through grade twelve*. Rapport de recherche n°18. Urbana, IL : National Council of Teachers of English.

LOI n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale. Récupéré du site : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166>

Makdissi, H., & Boisclair, A. (2004). *Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire*. Actes du colloque international de l'AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français), 9, Québec.

Martin, C. (2013). Penser la vulnérabilité : Les apports de Robert Castel. *Alter - European Journal of Disability research*, 7 (4), 293-298.

Masse, D. (2010). *Guide de soutien à la pratique en santé mentale pour les jeunes âgés de 12 à 18 ans*. Montréal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec Bibliothèque et Archives Canada.

Mazeau, M. & Laporte, P. (2013). *Les fonctions cognitives de l'enfant et leurs dysfonctionnements*. Paris : Inserm.

Medina, J. (2010). *Les 12 lois du cerveau*. Paris: LEDUC.S Editions

Molliere, A. (2013). *Remaniement et étalonnage d'un protocole évaluant la mémoire de travail chez des enfants de CE2-CM1-CM2*. Cognitive Sciences. Mémoire de fin d'études, Capacité d'orthophonie, Bordeaux.

Monfort, M. (2005). Troubles pragmatiques chez l'enfant : nosologie et principes d'intervention. In Coquet, F. *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*. Paris : Rééducation Orthophonique, 221, 85- 99.

Monfort, M. (2010). *Guidance, accompagnement, partenariat : les alentours de l'intervention orthophonique*. Communication présentée aux entretiens de Bichat 2010.

Moraïs, J. & Robillart, G. (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) : analyses, réflexions et propositions*. Paris : Odile Jacob.

Neill, G., Desrosiers, H., Ducharme, A., & Gingras, L. (2006). L'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants au Québec : le rôle de l'environnement familial et économique. *Cahiers québécois de démographie*, 35(1), 149-168.

Noyer-Martin, M. & Baldy, R. (2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : Étude évolutive transverse. *Bulletin de psychologie*, 497, 449-459.

Parisse, P. & Maillart, C. (2013). Les troubles du développement de la morphosyntaxe : déficit linguistique ou conséquence de troubles non spécifique du langage? *Information grammaticale*, 138.

Pothier, B., & Pothier, P. (2004). Éole. Échelle d'acquisition en orthographe lexicale. Paris : Retz.

Potocki, A., Ecalle, J., & Magnan, A., (2013). Effects of computer-assisted comprehension training in less skilled comprehenders in second grade: A one-year follow-up study. *Computers and Education*, 63, 131-140.

Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 108-130.

Rondal, J.A. (2006). Expliquer l'acquisition du langage : caveats et perspective. *Revue française de pédagogie* (n° 157).

Rueda, M.R. Fan, J. & McCandliss, B.D. (2004). Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia*, 42, 1029-1040.

Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Schelstraete, M.-A. (2011). Le traitement des troubles grammaticaux. In M.-A. Schelstraete (Ed.) *Traitement du langage oral chez l'enfant*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 169-211.

Seigneuric, A., Gyselinck, V. & Ehrlich, M. F. (2001). La mémoire de travail dans la compréhension du langage : quel système pour quelles fonctions ? In S. Majerus, M. Van der Linden & C. Belin (dir.). *Les relations entre perception, mémoire de travail, et mémoire à long terme*. (pp. 83-115). Marseille, France : Solal.

Sprenger-Charolles, L. (2012). L'apprentissage de la lecture dans les écritures alphabétiques. *L'Information grammaticale*. n° 133.

Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. Dans W. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp. 255–282). New York : Academic.

Tamis-Lemonda, C.S. & Rodriguez, E.T. (2009). Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. Ed rev. Rvachew S, ed thème. In: Tremblay, R.E., Boivin, M. & Peters, R.D. eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal.

Terrisse, B., Larose, F. & Lefebvre, M.L. (2001). La résilience: facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant, *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, numéro thématique, *École/Famille: Quelles médiations?* XIV, 129-172.

Terrisse, B., Lefebvre, M.L., Larose, F. & Martinet, N. (1999). Facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieu socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention éducative précoce. In F. Peterhander, O. Speck, G. Pithon & B. Terrisse. *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe* (pp.193-206). Bruxelles: P. Mardaga.

Thordardottir, E. & Namazi, M. (2007). Specific language impairment in French-speaking children: beyond grammatical morphology. *J Speech Lang Hear Res*. 50(3), 698-715.

Thorn, A. S. C., & Gathercole, S. E. (1999). Language-specific knowledge and short-term memory in bilingual and non-bilingual children. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52A, 303-324.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press

Van den Broek, P. (1997). Discovering the cement of the universe: the development of event comprehension from childhood to adulthood. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : éditions La Dispute.

Wang, M.C. & Hertel, G.D. (1995). Educational Resilience. In Wang, M.C., Reynolds M.C & Walberg, H.J. *Handbook of Special and Remedial Education. Research and Practice* (pp.159-204). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Waszak F., Li, S-C, Hommel, B. (2010). The Development of Attentional Networks : Cross-Sectional Findings From a Life Span Sample. *Developmental Psychology*, 46 (2), 337-349.

Weizman, Z.O., & Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279.

White, T.G., Power, M.A. & White, S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*. 24 (3), 283-304. [6.1]

Wiig, E., Wayne, W., Secord., Semel, E., Boulianne, L., & Labelle, M. (2009). *Évaluation clinique des notions langagières fondamentales*. Version pour francophones du Canada (CELF).

Witko, A. (2009). Prendre en charge la dyslexie développementale grâce au partenariat orthophoniste/enseignant. In A. Devevey, *Dyslexies : approches thérapeutiques, de la psychologie cognitive à la linguistique* (pp. 247-284), Marseilles : Solal.

Witko, A. (2013). Pour une recherche en orthophonie-logopédie au service de la santé, du handicap et du langage. *Glossa 113 Spécial XIIIèmes Rencontres d'orthophonie* (27-44),

Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le normand, M.-T., Lequette, C. & Pouget, G. (2011). « *Parler bambin* » un programme de prévention du développement précoce du langage. Rapport A.N.A.E. N° 112-113.

ANNEXES

Annexe 1 : Programme scolaire - Extraits

Cycle des approfondissements - progressions pour le cours élémentaire deuxième année, apprentissage du Français. Hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

Langage oral

Raconter, décrire, exposer

- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image, exprimer des sentiments, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié.

Échanger, débattre

- Écouter et prendre en compte ce qui a été dit.
- Questionner afin de mieux comprendre.
- Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé.

Réciter

- Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).

Vocabulaire

Acquisition du vocabulaire

- Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques des repères temporels, de la vie quotidienne et du travail scolaire.
- Utiliser les termes exacts qui correspondent aux notions étudiées dans les divers domaines scolaires.
- Savoir ce qu'est une abréviation (ex. "adj." dans un article de dictionnaire).

Maîtrise du sens des mots

- Dans un texte, relever les mots d'un même domaine (ex. le vocabulaire de la mer).
- Utiliser des synonymes et des mots de sens contraire dans les activités d'expression orale et écrite.
- Préciser, dans son contexte, le sens d'un mot connu ; le distinguer d'autres sens possibles.

Les familles de mots

- Construire ou compléter des familles de mots.

Utilisation du dictionnaire

- Savoir épeler un mot ; connaître l'ordre alphabétique ; savoir classer des mots par ordre alphabétique.
- Utiliser le dictionnaire pour rechercher le sens d'un mot.

Lecture

- Lire les consignes de travail, les énoncés de problèmes dont le vocabulaire difficile ou nouveau a été élucidé par le maître.
- Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte, après préparation.
- Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte).
- Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc.
- Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre.

Littérature

- Lire une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue.

Écriture

- Copier sans erreur (formation des lettres, orthographe, ponctuation) un texte de cinq à dix lignes en soignant la présentation.

Rédaction

- Dans les diverses activités scolaires, proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte.

Orthographe

- Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins cinq lignes en mobilisant les connaissances acquises en vocabulaire, grammaire et orthographe.

Compétences grapho-phoniques

Orthographe grammaticale et lexicale

Annexe 2 : Calendrier du Programme d'Intervention Orthophonique.

<u>Dates</u>	<u>Séance</u>
Vendredi 20 décembre 2013	Réunion d'élaboration avec l'équipe scolaire et le PRE
Mercredi 29 janvier 2014	PRE TEST
Mercredi 5 février 2014	PRE TEST
Mercredi 12 février 2014	Séance 1
Mercredi 19 février 2014	Séance 2
Mercredi 26 février 2014	Séance 3
Mercredi 19 mars 2014	Séance 4
Mercredi 26 mars 2014	Séance 5
Vacances scolaires	
Mercredi 2 avril 2014	Séance 6
Mercredi 9 avril 2014	Réunion d'information avec les parents
Mercredi 16 avril 2014	Séance 7
Mercredi 23 avril 2014	Séance 8
Jeudi 24 avril	Réunion d'information avec les enseignants et rééducateur.
Vacances scolaires	
Mercredi 28 mai 2014	Séance 10
Mercredi 4 juin 2014	Séance 11
Mercredi 11 juin 2014	Séance 12
Mercredi 18 juin 2014	POST TEST 1
Mercredi 25 juin 2014	POST TEST 1
Mercredi 3 décembre 2014	POST TEST 2
Mercredi 10 décembre 2014	POST TEST 2

Annexe 3 : Script des séances



Se dire bonjour

- Comment chat va ?



Moment ECHANGES & JEUX



Sirop-Philo



Moment POUR SOI



Se dire au revoir

- Le mot du jour

Annexe 4 : Tableau détaillé des séances.

Séance	Module visé	Objectifs de l'activité	Outils	Temps pour soi
1	PRAGMATIQUE	Expliquer le format des séances.	Présentation power point du script des séances	Compléter par écrit le portrait chinois.
		Créer une cohésion de groupe.	Portrait chinois : si j'étais un... je serais....	
		Aborder de façon ludique le langage.	Fluences en groupe : métiers, fruits et légumes	
2	MORPHO-SYNTAXE	Comprendre un texte et ses inférences. Raisonnement d'après un texte écrit. Résoudre une énigme.	Les enquêtes de l'inspecteur Lafouine (Christian Soucard, 2009)	Remplir le questionnaire d'autoévaluation.
		Evaluer ses points forts et ses points faibles.	Grille d'autoévaluation	
3	LEXIQUE	Appréhender la notion d'antonyme. S'appropriation des antonymes.	Mémo pour des Idées (Cornu-Leyrit, A. & al, 1998) Activité de mime	Associer à chaque image la paire « contraire » qui lui correspond.
4	MORPHO-SYNTAXE	Comprendre la notion de voix passive /voix active. Comprendre des structures morphosyntaxiques en voix active/voix passive	Loto « Voix passive » (ed. Ortho Malin, Virginie Agacinski, 2009)	Ecrire des structures morpho syntaxiques en voix passive et voix active.
		Discriminer les structures en voix passive et en voix active	Pancartes « voix passive » et « voix active » à lever.	
5	MORPHO-SYNTAXE	Comprendre des consignes complexes Formuler des consignes complexes et produire des termes spatiaux.	Jeu « drôle de bobines », (ed. Le Grand Cerf, Clairet, F. 2007)	Coller, dans son cahier personnel, le dessin produit et le dessin modèle.
6	MORPHO-SYNTAXE	Déterminer le temps verbal d'une phrase. Transformer le temps verbal d'une phrase.	Jeu : « le bérêt de la conjugaison ».	Transformer le temps d'une phrase à l'écrit.

7	LEXIQUE	Enrichir le stock lexical à partir d'une analyse morphologique. Evoquer le plus de mots construits à partir d'un même radical.	Etiquettes de mots appartenant à une même famille.	Coller la famille de mot reconstituée.
8	MEMOIRE	Entraîner l'attention soutenue et la mémoire verbale à court terme. Favoriser l'encodage des familles de mots.	Jeu « dans ma valise ». Jeu de mimes autour des familles de mots.	Ecrire les mots évoqués du jeu « dans ma valise ».
9	MEMOIRE	Evaluer, à mi-parcours, les compétences acquises.	Evaluation écrite basée sur les thèmes des séances précédentes.	
10	METACOGNITION	Auto évaluer son langage et sa communication.	Questionnaire de positionnement (cf. annexe 14).	
11	LEXIQUE	Manipuler le code alphabétique.	Abécédaire.	Classer, par écrit, des lettres et des mots selon le code alphabétique.
12	LEXIQUE-MEMOIRE MORPHOSYNTAXE	Réactiver les connaissances acquises dans un esprit ludique.	Jeu de tabou à partir des mots du jour. Jeu de « la phrase qui s'allonge »	

Annexe 5 : Rituel d'entrée : « Comment chat va ? ».

Comment Chat va ?
Consignes: marquez AU PLUS 3 chats
Indiquez l'ORDRE d'importance : 1- 2- 3
Possibilité de créer un chat « optionnel » →



 RAVI	 AGRESSIF	 INTIMIDE	 ENNUYE	 DETERMINE	 REFROIDI
 ARROGANT	 OPTIMISTE	 EFFRAYE	 ENVIEUX	 MISERABLE	 IDIOT
 FURIEUX	 EPUISE	 PERPLEXE	 SOULAGE	 ELOGIEUX	 AMOUREUX
 DEÇU	 INDIFFERENT	 DEGOUTE	 FRUSTRE	 INQUIET	 SOUPCONNEUX
 PERSECUTE	 INTERESSE	 HEUREUX	 CONSTERNE	 EXASPERE	 SURPRIS
 MEDITATIF	 SEDUIT	 OFFENSE	 PERDU	 MALICIEUX	 OPPOSE

Expliquez vos choix dans les bulles ci-dessous...

un point positif :		un point négatif :
une question :		

OCCE

Vous pouvez vous identifier ici :

C:\Users\Standard1\Documents\3 MAD\PEDAGOGIQUE\DOCUMENTS PEDAGOGIQUES\Comment Chat va (1).doc

Se respecter pour mieux parler ensemble



PAROLE en groupe	COMPORTEMENT en groupe
<ul style="list-style-type: none">• S'écouter 	<ul style="list-style-type: none">• Accepter son partenaire 
<ul style="list-style-type: none">• Ne pas couper la parole 	<ul style="list-style-type: none">• Ne pas taper 
<ul style="list-style-type: none">• Ne pas crier 	<ul style="list-style-type: none">• Ne pas être mauvais joueur 
<ul style="list-style-type: none">• Lever le doigt 	<ul style="list-style-type: none">• Rester à sa place 

Annexe 7 : Exemples de support pour le « mot du jour » et « l'expression du jour ».

prudent



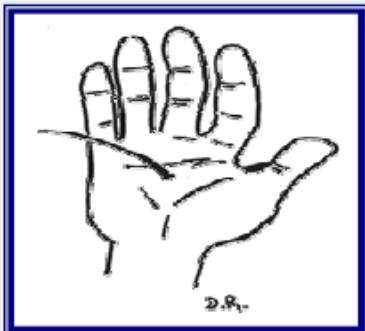
On est prudent quand on fait très attention pour éviter de se trouver en difficulté ou en danger.

Le contraire de « prudent » est « imprudent »



De quel côté de la rue faut-il regarder en premier avant de traverser ? À gauche.

Avoir un poil dans la main

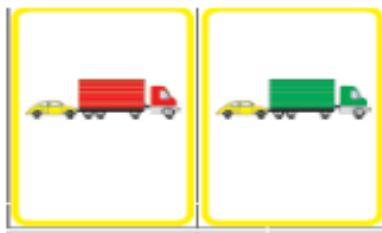


Quelqu'un qui a un poil dans la main est quelqu'un de très paresseux !

Annexe 8 : Exemple de présentation du temps « échanges et jeux »

Extrait du power point de la séance 4 et 5.

➤ Jeu de loto :
camions et voitures



➤ à toi de voter ! :
Voix passive ou voix active ?



Jeux : dessine moi...

Le photographe :

- *Je planifie*
- *Je décris*
- *Je m'adapte*



Le dessinateur :













- *J'écoute les consignes en entier*
- *Je dessine*
- *Je me corrige*



Annexe 9 : Présentation de l'orthophonie aux parents.





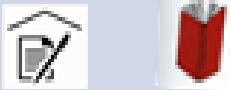
Extrait du power point de la réunion du 9/04/2014.

ORTHOPHONIE

Bilan de langage	Production	Réception
Phonologie = Sons PARLER	Dire 	Entendre 
Lexique = Vocabulaire	Dire 	Ecouter 
Morphosyntaxe = Phrases PENSER	Dire Compléter Répéter 	Comprendre 
Sémantique = Idées	-Trouver des 	Comprendre des 
 	Discours = raconter et comprendre des Histoires	 

Annexe 10 : Présentation des évaluations pré et post test, aux parents.

Extrait du power point de la réunion du 9/04/2014.

Epreuves de langage	Production	Réception
Phonologie = Sons 	-Répéter des logatomes (pseudo-mots) -Fluence : Trouver le maximum de mot commençant par une lettre définie.	-Répéter des logatomes (pseudo-mots)
Lexique = Vocabulaire 	-dénomination d'images (parties du corps, actions, formes, objets...).	-désignation d'images permettant l'élaboration d'un âge en lexique.
Morphosyntaxe = Phrases 	-Compléter des phrases en adaptant le temps des verbes et la forme de la phrase. -Répéter des phrases.	-Comprendre des consignes complexes -Désigner l'image illustrant une phrase.
Sémantique = Idées 	-Fluence : Trouver le maximum de mots sur un thème. -Trouver le contraire des mots.	-Comprendre des consignes complexes
Discours = Histoires 	Pas analysé en pré-test	Pas analysé en pré-test

Annexe 11: Tableau récapitulatif des résultats.

PRE-TEST									
	Age	Lex P	Lex C	Ant	FP	FS	MSP	MSC	REP
Chahid	8,7	-1,78	-2,73	-1,25	-0,17	-2	0,19	-1,99	-1,61
Imad	9,10	-2,09	-2,08	-3,29	-0,87	-0,24	0,19	-0,12	0,09
Soraya	8,4	-1,15	-0,45	-2,27	-0,64	-0,63	-2,05	-3,85	0,27
Ramade	9,1	-2,72	-2,08	-0,74	-1,11	0,84	-3,40	-0,75	-3,25
Nadia	8,2	-2,09	-0,78	-2,78	-0,17	-1,41	-0,26	0,50	-1,26
Malik	8,2	-1,46	-1,43	-0,74	0,54	-0,24	-2,05	-0,75	0,21
POST TEST 1									
	Age	Lex P	Lex C	Ant	FP	FS	MSP	MSC	REP
Chahid	9,1	-1,31	-0,78	1,30	-0,4	-1,02	0,64	-0,12	-0,61
Imad	9,5	-0,68	-0,78	-1,76	0,07	-0,83	0,64	-1,37	0,62
Soraya	8,8	-0,68	0,85	0,28	-0,17	0,55	0,19	-1,37	0,09
Ramade	9,5	-0,68	0,20	0,79	-0,64	-0,24	-0,71	0,50	-2,43
Nadia	8,6	-1,93	0,85	-0,23	-0,40	0,15	0,19	-0,12	0,21
Malik	8,6	-1,62	-2,73	-3,80	-0,40	-1,02	-1,16	-0,75	-0,20
POST TEST 2									
	Age	Lex P	Lex C	Ant	FP	FS	MSP	MSC	REP
Chahid	9,7	-1,02	-	0,29	-1,44	-1,16	-0,58	-0,15	-1,52
Imad	9,11	-1,20	-	-0,16	-0,79	-1,58	0,68	-0,15	0,06
Soraya	9,2	-0,50	-	-0,61	0,06	0,75	-2,26	-0,15	0,42
Ramade	9,11	-1,02	-	0,75	-1,44	-0,73	-1,42	-3,70	-3,89
Nadia	9	-1,54	-	-0,16	-1,22	-0,52	0,26	-0,15	0,72
Malik	9	-1,37	-	0,75	1,22	-1,37	-1,84	-0,75	-0,49

Score pathologique	-	Epreuve non évaluée
--------------------	---	---------------------

Annexe 12 : Exemple de profil personnalisé en post test 1 destiné aux parents.

NADIA
Rendez-vous du 25 juin 2014

**Programme d'Intervention en Orthophonie « PRIO »
auprès d'enfants scolarisés en CE2**
dans le cadre d'un Programme de Réussite Educative (PRE)
Pauline Fraize – Juliette Gilbert (étudiantes en Orthophonie)
Encadrement : Agnès Witko (MCU, Orthophoniste)

Responsable PRE : S. Rechatin - Coordinatrice PRE : A. Collas

	Se dire bonjour • Comment chat va ?	COMMUNICATION
	Moment échanges et jeux	LANGAGE
	Sirap-Philo	DISCOURS
	Moment pour SOI	PENSEE
	Se dire au revoir • Le mot du jour	VOCABULAIRE

A. WITKO - MCU - Orthophoniste - ISTR - Lyon1 - Réunion PRE du 24.04.14

JANVIER 2014

12 séances de langage

JUIN 2014

Evaluation à partir de tests
L2MA-R (2011) – Timé 2 (2003) – EVIP (1993)

Evaluation au cours des séances

JANVIER 2014			CONSEILS POUR aller plus loin avec NADINE	JUIN 2014		
NADIA	Comportement	Langage oral		NADIA	Comportement	Langage oral
<p>☹ Fragilités</p> <p>😊 Potentiel</p>	<p>Elle manque d'assurance</p> <p>Elle s'implique lors de l'évaluation</p>	<p>Elle a des difficultés à utiliser les mots et à construire des phrases</p> <p>Elle comprend correctement ce qu'on lui demande</p>	<p>► Valoriser ses réussites.</p> <p>► L'encourager à faire ses devoirs seule.</p> <p>► Lui proposer des lectures courtes sur un domaine qui lui plaît.</p>	<p>☹ Fragilités</p> <p>😊 Potentiel</p>	<p>Elle manque d'autonomie et attend l'avis de l'adulte pour poursuivre les exercices</p> <p>Elle a envie d'apprendre et s'implique dans les séances</p>	<p>Elle présente des difficultés lors du passage à l'écrit</p> <p>Elle enregistre correctement les informations</p>

Annexe 13 : corpus du sirop philo de la séance 5

mercredi 26 mars 2014

1. Thème : Qu'est-ce que c'est pour vous parler ?

P = on réfléchit dans sa tête qu'est-ce que c'est pour moi parler, on ferme les yeux, qu'est-ce que tu vois comme image dans ta tête

J = est ce que chacun a trouvé des idées ?

Groupe = oui

M = moi en premier

P = alors vas-y

J = retournez-vous vers le tableau car on va essayer d'écrire les idées de chacun. Alors

Malik a une idée mais chacun va donner une idée d'abord

M = s'exprimer

R = s'écouter

I = lever la main pour discuter

J = oui

F = dire quelque chose

J = alors les filles ? Ramade comme il a encore la main levée

R = dire quelque chose d'important

C = pour se faire comprendre par exemple notre mère elle veut nous

P = alors parler pour se faire comprendre et je n'ai pas compris ton explication

C = pour le trajet pour aller à l'école

P = oui qu'est-ce qu'elle fait quand elle te dit ça

C = bah elle me parle, elle me dit qu'on va être en retard à l'école

P = d'accord, se faire comprendre. Vas- y Soraya,

S = euh je m'en rappelle plus

P = qu'est-ce que tu voulais dire ? Qu'est-ce que tu t'es dit quand on te l'a demandé ?

S = euh

P = il y avait quoi dans ta tête ?

S = moi je dirai que parler c'est pour apprendre des langues

P = apprendre des langues

R = c'est pour que tout le monde nous comprend ce qu'on ressent

P = pour que tout le monde nous com...

R = comprenne ce qu'on ressent

P = ce qu'on ressent, d'accord

I = par exemple pour lire un exercice

P = est ce qu'il y avait d'autres idées, Salem tu as une idée ?

S = euh quand sortir dehors, non

J = essaye d'expliquer c'était une bonne idée Salem

S = non

J = parce que quand on est dehors, qu'est ce tu fais en général ?

C = je parle aux copains

J = attendez Salem essayait de nous expliquer, tu disais quoi, sortir dehors ?

M = commander une pizza

J = qui a dit commander une pizza ?

R = c'est Malik

J = oui du coup on peut dire commander une pizza. Vas-y Soraya
S = j'ai une question, est ce que c'est normal qu'on parle tout le temps ?
J = alors on va l'écrire. Est-ce que quelqu'un peut essayer de répondre ?
C = de quoi ?
J = à la question de Soraya ? est-ce que tu peux la poser très fort pour que tout le monde t'entende ?
S = est-ce que c'est normal qu'on parle tout le temps ?
R = bah oui
C = on peut pas réussir sa vie sans parler
J = alors tu vois Chahid il te répond un peu, pour lui on ne peut pas réussir sa vie sans parler
C = oui
J = pourquoi ?
C = bah parce que par exemple quand on veut apprendre une poésie, quand on veut réciter une poésie bah si on récitait des langues à l'école
J = on peut mettre réciter alors
S = pour réussir sa vie
C = c'est ce que j'ai dit
I = inaudible
P = oui alors pour demander quelque chose alors
J = alors parler c'est demander aussi
P = Nadia est ce que tu as une autre idée
N = non
P = pour toi c'est quoi parler ?
N = je sais pas
J = vous avez vu toutes les idées que vous avez eues ? Alors est ce que c'est normal qu'on parle tout le temps ?
M = non
J = bah si parce que vous avez vu tout ce que ça représente parler, tu parles quand tu veux discuter, quand tu veux essayer de faire comprendre ce que tu ressens, que tu veux dire quelque chose, quand tu t'exprimes, quand tu veux demander quelque chose, que tu veux commander quelque chose, dire quand on récite quand on apprend, on discute tout le temps c'est vrai
N = aussi quand on n'a plus de voix on peut plus parler
J = oui quand on n'a plus de voix on peut plus parler et quand on n'a plus de voix comment Nadia ? quand t'es malade tu veux dire ? Alors j'ai une question par rapport à ce que tu m'as dit Nadia, ceux qui n'arrivent pas à parler, comment on peut arriver à s'exprimer alors ? Comment on peut s'exprimer sans parler ?
I = en donnant des signes
J = exactement
R = des mimes
J = alors là on va noter autour comment on peut s'exprimer sans parler
I = des signes
J = Imad il a dit avec des signes
R = des mimes
J = avec des mimes
C = ceux qui sont sourds, pour ceux qui sont sourds
J = et alors ceux qui sont sourds comment ils parlent entre eux ?
C = bah avec des gestes

J = oui avec des gestes alors on va mettre gestes et est-ce que vous savez, les sourds quand ils parlent avec des gestes comme ça, ça a un nom

C = ah oui communiquer

J = alors communiquer on peut le mettre là et comment ça s'appelle ? ya signes dedans. Les sourds on dit qu'ils parlent

Groupe = avec des signes

J = et du coup ça s'appelle la langue des signes

S = la langue des signes

J = et regardez ça fait. Chahid est ce que tu peux lire la première règle ?

C = s'écouter

J = regardez je vous montre une dernière chose pour les sourds, on appelle ça la langue des signes, et ils parlent la LSF

F = langue des signes française

S = LSF

S = LSF

J = oui langue des signes française. Comment on peut trouver un autre moyen de communiquer sans faire de gestes, sans faire de mimes et sans parler

S = écrire

J = super

C = c'est ce que j'allais dire écrire

S = non c'est moi qui l'ai dit

J = écrire, qu'est-ce qu'on peut faire autrement pour s'exprimer aussi ? On a parlé des signes, des mimes, des gestes, écrire, vous pouvez pas trouver d'autres moyens aussi de s'exprimer ?

R = écrire

J = écrire on l'a déjà dit

R = signer, en faisant des signes

C = dessiner

J = super ! alors vous voyez parler, on peut parler en faisant tout ça

Annexe 14: Autoévaluation du langage : questionnaire de positionnement.

Nom :

DATE :

Prénom :

Consigne :

Parler c'est une activité compliquée car notre cerveau doit penser à plein de choses en même temps. Parler en groupe, c'est encore plus compliqué car il faut tenir compte des autres personnes du groupe. Tu vas nous dire ce que tu penses de tout cela en répondant à quelques questions sur ce que tu vis dans le Groupe Langage du mercredi matin avec Pauline et Juliette. On refera ce questionnaire en décembre quand on reviendra vous voir pour prendre de vos nouvelles.

I. POUVOIR PARLER

I.1 Est-ce que tu as tout ce qu'il te faut pour **parler** ? Oui Non

Si non,

I.1.a qu'est ce qu'il te manque ?

I.1.b ou qu'est-ce qui ne va pas ?

I.2. Est-ce que tu as tout ce qu'il te faut pour **comprendre** ? Oui non

Si non,

I.2. a. qu'est ce qu'il te manque ?

I.2.b. ou qu'est-ce qui ne va pas ?

II. VOULOIR PARLER

II.1. Est-ce que tu aimes **parler** ? Oui non

II.1.a. Si oui,

Pourquoi ?

Si non,

II.2.a. qu'est ce qu'il te manque ?

II.2.b. ou qu'est-ce qui ne va pas ?

III. SAVOIR PARLER

III.1. Langage en réception : Quand on te parle...

III.1. Qu'est-ce qui est facile pour toi ? Ce que tu sais bien faire ?

.....

III.1. Qu'est-ce qui est difficile pour toi ? Ce que tu ne sais pas bien faire ?

.....

III.1.A. MODULE Neurocognitif

Quand on te parle, est-ce que tu sais ?

- III.1.A. a - faire attention ? Oui non je ne sais pas
- III.1.A. b - te rappeler ? Oui non je ne sais pas
- III.1.A. c - classer dans ta tête ? Oui non je ne sais pas

III.1.B. MODULE Linguistique

Quand on te parle, est-ce que tu sais comprendre ?

- III.1.B. a - une conversation ? Oui non je ne sais pas
- III.1.B. b - des consignes ? Oui non je ne sais pas
- III.1.B. c - un problème ? Oui non je ne sais pas
- III.1.B. d - une histoire ? Oui non je ne sais pas
- III.1.B. e - une poésie ou une chanson ? Oui non je ne sais pas

III.1.C. MODULE Socio pragmatique

Quand on te parle, est-ce que tu sais

- III.1.C. a - écouter ? Oui non je ne sais pas
- III.1.C. b - respecter la personne qui te parle ? Oui non je ne sais pas
- III.1.C. c - être poli ? Oui non je ne sais pas
- III.1.C. d - t'adapter à la situation ? Oui non je ne sais pas

III.2. Langage en production : Quand c'est TOI qui parle

III.2. Qu'est-ce qui est facile pour toi ? Ce que tu sais bien faire ?

.....

III.2. Qu'est-ce qui est difficile pour toi ? Ce que tu ne sais pas bien faire ?

.....

III.2.A. MODULE Neurocognitif

Quand c'est TOI qui parle ? Est-ce que tu sais

- III.2.A. a - dire rapidement des mots ? Oui non je ne sais pas
- III.2.A. b - retenir tes erreurs Oui non je ne sais pas
- III.2.A. c - dire les idées importantes en premier ? Oui non je ne sais pas

III.2.B. MODULE Linguistique

Quand c'est TOI qui parle ? Est-ce que tu sais

- III.2.B. a - utiliser les sons du français ? Oui non je ne sais pas
- III.2.B. b - trouver les mots ? Oui non je ne sais pas
- III.2.B. c - construire des phrases ? Oui non je ne sais pas
- III.2.B. d - construire des histoires ? Oui non je ne sais pas
- III.2.B. e - une poésie ou une chanson ? Oui non je ne sais pas

III.2.C. MODULE Socio pragmatique

Quand c'est TOI qui parle ? Est-ce que tu sais

- III.2.C. a - utiliser le langage de la situation ? Oui non je ne sais pas
- III.2.C. b - utiliser ta voix ? Oui non je ne sais pas
- III.2.C. c - utiliser ton corps et tes gestes ? Oui non je ne sais pas
- III.2.C. d - t'adapter à la situation ? Oui non je ne sais pas

TABLE DES ILLUSTRATIONS

TABLEAUX

Tableau 1 : présentation des caractéristiques de l'échantillon.	30
Tableau 2 : récapitulatif des tâches administrées	32
Tableau 3 : récapitulatif des mots du jour	37
Tableau 4: Récapitulatif des objectifs des séances.	38
Tableau 5 : Récapitulatif des questions posées durant le sirop-philo.....	39
Tableau 6 : Récapitulatif des expressions du jour.....	40
Tableau 7 : Résultats aux épreuves de lexique de la L2MA2 au pré test et post test 1 (Score Z).....	44
Tableau 8 : Résultats aux épreuves de fluence de la L2MA2 au pré test et post test 1 (Score Z).....	46
Tableau 9 : Résultats aux épreuves de morphosyntaxe de la L2MA2 au pré test et post test 1 (Score Z).	48
Tableau 10 : Résultats à l'épreuve de répétition de phrases de la L2MA2 au pré test et post test 1 (Score Z).....	50
Tableau 11 : Résultats aux épreuves de lexique de la L2MA2 (Score Z) au pré test et post test 2.	51
Tableau 12 : Résultats aux épreuves de fluence de la L2MA2 au pré test et post test 2 (Score Z).	53
Tableau 13 : Résultats aux épreuves de morphosyntaxe de la L2MA2 au pré test et post test 2 (Score Z).	55
Tableau 14 : Résultats à l'épreuve de répétition de phrases de la L2MA2 au pré test et post test 2 (Score Z).....	57

FIGURES

Figure 1: Schéma des séquences du script des séances	35
Figure 2 : Score Z en Lexique en Compréhension entre pré et post test 1.	44
Figure 3 : Score Z en Lexique en production en pré et post test 1.	45
Figure 4 : Score Z en Antonymes en pré et post test 1.	46
Figure 5 : Score Z en Fluence phonétique en pré et post test 1.....	47
Figure 6 : Evolution du score Z en Fluence sémantique en pré et post test 1.	47
Figure 7 : Score Z en Morphosyntaxe en compréhension en pré et post test 1.....	49
Figure 8 : Score Z en Morphosyntaxe en production en pré et post test 1.	50
Figure 9 : Score Z en Répétition de phrases en pré et post test 1.	51
Figure 10 : Score Z en Lexique en production en pré et post test 2.	52
Figure 11 : Evolution du score Z en Antonymes en pré et post test 2.	53
Figure 12 : Evolution du score Z en Fluence phonétique en pré et post test 2.....	54
Figure 13 : Score Z en Fluence sémantique en pré et post test 2.....	54
Figure 14 : Score Z en Morphosyntaxe en compréhension en pré et post test 2.....	56
Figure 15 : Score Z en Morphosyntaxe en production en pré et post test 2.	57
Figure 16 : Score Z en Répétition de phrases en pré et post test 2.	58

ANNEXES

Annexe 1 : Programme scolaire - Extraits.....	84
Annexe 2 : Calendrier du Programme d'Intervention Orthophonique.	85
Annexe 3 : Script des séances	86
Annexe 4 : Tableau détaillé des séances.	87
Annexe 5 : Rituel d'entrée : « Comment chat va ? ».....	89
Annexe 6 : Règles de communication en groupe.....	90
Annexe 7 : Exemples de support pour le « mot du jour » et « l'expression du jour ».	91
Annexe 8 : Exemple de présentation du temps « échanges et jeux »	92
Annexe 9 : Présentation de l'orthophonie aux parents.....	93
Annexe 10 : Présentation des évaluations pré et post test, aux parents.	94
Annexe 11: Tableau récapitulatif des résultats.	95
Annexe 12 : Exemple de profil personnalisé en post test 1 destiné aux parents.	96
Annexe 13 : corpus du sirop philo de la séance 5.....	97
Annexe 14: Autoévaluation du langage : questionnaire de positionnement.	100

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION.....	9
PARTIE THEORIQUE	10
I LE DEVELOPEMENT DU LANGAGE DE L'ENFANT DE 8 ANS, SCOLARISE EN CE2	11
1. Développement du langage oral	11
1.1 Niveau morpho-lexical.....	11
1.2 Niveau Morpho-syntaxique.....	13
1.3 Niveau du discours	14
1.4 Niveau pragmatique.....	15
2. Fonctions cognitives associés au langage	16
3. L'acquisition du langage écrit.....	17
3.1 Lecture.....	17
3.2 Ecriture	17
4. Lien avec les programmes scolaires.....	18
II LE DEVELOPEMENT DU LANGAGE EN CONTEXTE	18
1. Notion de milieu vulnérable.....	19
2. L'incidence du milieu sur le développement du langage de l'enfant.....	19
3. Santé publique et prévention secondaire	20
III LES PROGRAMMES D'INTERVENTION EN ORTHOPHONIE	21
1. Exemples de Programmes de stimulation du langage en milieu vulnérable	21
2. Le Programme de Réussite Educative	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	25
I Problématique.....	26
II Hypothèses.....	26
1. Hypothèse générale	26
2. Hypothèses opérationnelles.....	27
2.1 Hypothèse opérationnelle 1.....	27
2.2 Hypothèse opérationnelle 2.....	27
2.3 Hypothèse opérationnelle 3.....	27
PARTIE EXPERIMENTATION.....	28
I PARTICIPANTS.....	29

1.	Méthode de sélection	29
2.	Critères d'inclusion et d'exclusion.....	29
3.	Caractéristiques de l'échantillon.....	29
4.	Portraits des enfants d'un point de vue comportemental.....	30
II	MATERIEL	31
1.	Description des épreuves retenues.....	32
1.1	Tâche de Vocabulaire d'écoute	32
1.2	Tâche d'identification de mots écrits.....	33
1.3	Epreuves de compétences en langage oral.....	33
III	PROCEDURE.....	34
1.	Programme d'Intervention en orthophonie.....	34
2.	Démarches d'expérimentation.....	35
2.1	Formalisation et script.....	35
2.2	Tâches cognitivo-langagières	35
2.3	Une séance type	36
2.4	Questionnaire de positionnement	40
3.	Partenariats au sein du PRIO.....	40
3.1	Lien avec l'équipe PRE et l'école Charles Perrault	40
3.2	Lien avec les parents	41
	PRESENTATION DES RESULTATS.....	42
I	Analyse des effets de l'entraînement.....	43
1.	Epreuves testant le lexique	43
1.1	Lexique en compréhension	44
1.2	Lexique en production.....	45
1.3	Antonymes	45
2.	Epreuves testant la fluence	46
2.1	Fluence phonétique.....	46
2.2	Fluence sémantique	47
3.	Epreuves testant la morphosyntaxe.....	48
3.1	Morphosyntaxe en compréhension	48
3.2	Morphosyntaxe en production.....	49
4.	Epreuves testant la répétition de phrases	50
II	Analyse du maintien des effets de l'entraînement	51
1.	Epreuves testant le lexique	51

1.1	Lexique en production.....	52
1.2	Antonymes	52
2.	Epreuves testant la fluence	53
2.1	Fluence phonétique.....	54
2.2	Fluence sémantique	54
3.	Epreuves testant la morphosyntaxe.....	55
3.1	Morphosyntaxe en compréhension	55
3.2	Morphosyntaxe en production.....	56
4.	Epreuves testant la répétition de phrases	57
III	Analyse des autoévaluations avec questionnaire de positionnement.....	58
IV	Analyse exploratoire des observations pendant l'entraînement	59
	DISCUSSION DES RESULTATS.....	62
I	Interprétations des résultats	63
1.	Effet de l'entraînement	63
1.1	Effet de l'entraînement sur le lexique.....	63
1.2	Effet de l'entraînement sur la morphosyntaxe	65
1.3	Effet de l'entraînement sur la répétition de phrases	66
2.	Maintien des effets de l'entraînement	66
2.1	Maintien de l'entraînement sur le lexique	66
2.2	Maintien de l'entraînement sur la morphosyntaxe	67
2.3	Maintien de l'entraînement sur la répétition de phrases	68
3.	Effets du PRIO sur les capacités métacognitives et métalangagières	69
4.	Effets comparés du PRIO	69
II	Apports du protocole	70
1.	Modalités du protocole	70
2.	Enthousiasme des participants	71
3.	Apports du PRIO pour les familles.....	72
III	Limites du protocole	72
1.	Limites liées à la validité interne du protocole	72
2.	Difficultés liées aux participants.....	74
3.	Difficultés liées au partenariat	74
IV	Intérêts du mémoire et perspectives	75
	CONCLUSION.....	76
	REFERENCES.....	77

ANNEXES.....	83
Annexe 1 : Programme scolaire - Extraits	84
Cycle des approfondissements - progressions pour le cours élémentaire deuxième année, apprentissage du Français. Hors-série n° 3 du 19 juin 2008.	84
Annexe 2 : Calendrier du Programme d’Intervention Orthophonique.....	85
Annexe 3 : Script des séances	86
Annexe 6 : Règles de communication en groupe.....	90
Annexe 7 : Exemples de support pour le « mot du jour » et « l’expression du jour ».....	91
Annexe 8 : Exemple de présentation du temps « échanges et jeux »	92
Extrait du power point de la séance 4 et 5.....	92
Annexe 9 : Présentation de l’orthophonie aux parents.	93
Extrait du power point de la réunion du 9/04/2014.	93
Annexe 10 : Présentation des évaluations pré et post test, aux parents.	94
Extrait du power point de la réunion du 9/04/2014.	94
Annexe 11: Tableau récapitulatif des résultats.	95
Annexe 12 : Exemple de profil personnalisé en post test 1 destiné aux parents.....	96
Annexe 13 : corpus du sirop philo de la séance 5	97
mercredi 26 mars 2014	97
1. Thème : Qu’est-ce que c’est pour vous parler ?	97
Annexe 14: Autoévaluation du langage : questionnaire de positionnement.	100
TABLE DES ILLUSTRATIONS	103
TABLE DES MATIERES	105

Pauline FRAIZE
Juliette GILBERT

**PROGRAMME D'INTERVENTION ORTHOPHONIQUE AXE SUR LE LANGAGE ORAL.
UNE ETUDE PILOTE AUPRES D'ENFANTS DE CE2, DANS LE CADRE DU
PROGRAMME DE REUSSITE EDUCATIVE DE VENISSIEUX.**

108 Pages

Mémoire d'orthophonie – **UCBL- ISTR** – Lyon 2015

RESUME

Les enfants issus de milieux vulnérables, comme le relève Daviault (2011), sont défavorisés au niveau du développement de leurs compétences langagières. En effet, selon l'approche socio-interactionniste de Bruner (1983), le langage se construit à travers les interactions quotidiennes de l'enfant. C'est pourquoi, des programmes de stimulation langagière, en milieu vulnérable, ont été mis en place, comme « parler bambin » (Zorman & al, 2011). Dans le cadre de la prévention secondaire, notre étude vise à l'élaboration d'un programme d'intervention orthophonique (PRIO). Centré sur la stimulation du langage oral, ce PRIO, devait permettre un soutien au développement du langage en réception et en production, en termes d'augmentation du lexique, d'amélioration de la morphosyntaxe et des capacités métacognitives de l'enfant. Nous avons procédé à une analyse comparative des scores obtenus à la L2MA2 et des réponses à un questionnaire, selon le paradigme pré test, post test 1, post test 2. L'échantillon retenu fut un groupe de 8 enfants, issus de milieu vulnérable et scolarisés en CE2. Les participants ont bénéficié d'un entraînement collectif durant six mois, à raison d'une séance hebdomadaire. Les résultats obtenus montrent, pour 6 enfants, une amélioration partielle en langage oral en production et en réception. Les résultats favorables sont surtout visibles en lexique, module linguistique le plus enrichi durant le PRIO. On note également un développement des capacités métacognitives des enfants. Cependant, le maintien à long terme des effets de l'entraînement est à nuancer. Ce constat pourrait s'expliquer par la durée restreinte de l'entraînement. Toutefois, les progrès réalisés en langage oral, au cours du PRIO, témoignent du bien-fondé de la prévention secondaire en orthophonie. Cette étude attestant de l'apport d'un PRIO, tant sur les compétences langagières que métacognitives, nécessiterait d'être reproduite sur une plus longue période.

MOTS-CLES

Programme d'intervention en orthophonie (PRIO) – milieux vulnérables – prévention secondaire – langage oral - enfant de 8 ans – réussite éducative

MEMBRES DU JURY

Mme KERN - Mme GAUDIN - Mme FERROUILLET

MAITRE DE MEMOIRE

Agnès WITKO

DATE DE SOUTENANCE

25 juin 2015