



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

Par

**ARDOISE Mathilde**  
**MAZAUDIER Julie**

**DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ET HABILETES  
PHONOLOGIQUES PRECOCES CHEZ L'ENFANT DE**

**2-3 ANS :**

*Effet du contexte socio-familial*

Maîtres de Mémoire

**ECALLE Jean**

**MAGNAN Annie**

Membres du Jury

**GONZALEZ Sibylle**

**KERN Sophie**

**WITKO Agnès**

Date de Soutenance

**02 juillet 2009**

## ORGANIGRAMMES

---

### 1. Université Claude Bernard Lyon1

Président  
**Pr. COLLET Lionel**

Vice-président CEVU  
**Pr. SIMON Daniel**

Vice-président CA  
**Pr. ANNAT Guy**

Vice-président CS  
**Pr. MORNEX Jean-François**

Secrétaire Général  
**M. GAY Gilles**

#### 1.1. Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Grange  
Blanche  
Directeur  
**Pr. MARTIN Xavier**

U.F.R d'Odontologie  
Directeur  
**Pr. ROBIN Olivier**

U.F.R de Médecine Lyon R.T.H.  
Laennec  
Directeur  
**Pr. COCHAT Pierre**

Institut des Sciences Pharmaceutiques  
et Biologiques  
Directeur  
**Pr. LOCHER François**

U.F.R de Médecine Lyon-Nord  
Directeur  
**Pr. ETIENNE Jérôme**

Institut des Sciences et Techniques de  
Réadaptation  
Directeur  
**Pr. MATILLON Yves**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud  
Directeur  
**Pr. GILLY François Noël**

Département de Formation et Centre  
de Recherche en Biologie Humaine  
Directeur  
**Pr. FARGE Pierre**

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

#### 1.2. Secteur Sciences :

U.F.R. de Biologie  
Directeur  
**Pr. PINON Hubert**

U.F.R. de Mathématiques  
Directeur  
**Pr. GOLDMAN André**

U.F.R. de Chimie et Biochimie  
Directeur  
**Pr. PARROT Hélène**

U.F.R. de Physique  
Directeur  
**Mme FLECK Sonia**

---

U.F.R. des Sciences de la Terre  
Directeur  
**Pr. HANTZPERGUE Pierre**

Centre de Recherche Astronomique de  
Lyon - Observatoire de Lyon  
Directeur  
**M. GUIDERDONI Bruno**

### **1.3. Secteur Sciences et Technologies :**

U.F.R. Des Sciences et  
Techniques des Activités  
Physiques et Sportives  
(S.T.A.P.S.)  
Directeur  
**Pr. COLLIGNON Claude**

U.F.R. de Mécanique  
Directeur  
**Pr. BEN HADID Hamda**

U.F.R. d'informatique  
Directeur  
**Pr. AKKOUCHE Samir**

Institut des Sciences Financières et  
d'Assurance (I.S.F.A.)  
Directeur  
**Pr. AUGROS Jean-Claude**

IUFM  
Directeur  
**M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Génie Electrique et des  
Procédés  
Directeur  
**Pr. CLERC Guy**

I.U.T. A  
Directeur  
**Pr. COULET Christian**

Institut des Sciences et des  
Techniques de l'Ingénieur de Lyon  
(I.S.T.I.L.)  
Directeur  
**Pr. LIETO Joseph**

I.U.T. B  
Directeur  
**Pr. LAMARTINE Roger**

---

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation

**FORMATION ORTHOPHONIE**

Directeur ISTR  
**Pr. MATILLON Yves**

Directeur de la formation  
**Pr. TRUY Eric**

Directeur des études  
**BO Agnès**

Directeur de la recherche  
**Dr. WITKO Agnès**

Responsables de la formation clinique  
**PERDRIX Renaud**  
**GUILLON Fanny**

Chargée du concours d'entrée  
**PEILLON Anne**

Secrétariat de direction et de scolarité  
**BADIOU Stéphanie**  
**CLERC Denise**  
**MASSONI Caroline**

---

## REMERCIEMENTS

---

Nous tenons tout d'abord à remercier nos maîtres de mémoire, Jean Ecalle et Annie Magnan, pour leur aide théorique, leurs conseils méthodologiques ainsi que pour la confiance qu'ils nous ont accordée.

Nous remercions également Françoise Coquet et Jacques Roustit de nous avoir sensibilisées à la batterie EVALO 2-6 dont nous avons tiré notre épreuve de dénomination. De même, nous sommes très reconnaissantes à l'égard de Sophie Kern de nous avoir fourni l'IFDC.

Nous remercions les directeurs de crèches ainsi que le personnel de la petite enfance pour leur aide dans l'organisation de nos expérimentations, leur accueil chaleureux et l'intérêt qu'ils ont porté à notre travail. Nous sommes également très reconnaissantes envers les familles, parents et enfants, qui nous ont permis de mener à bien cette recherche.

Nous avons une pensée toute particulière pour toutes les personnes, famille et amis, qui ont supporté nos périodes de stress et qui nous ont soutenues jusqu'au bout de cette aventure.

Nous n'oublions pas Marion, Laurette, Nono, le Clown et le Magicien, ainsi que la valise verte à malices, qui nous ont accompagnées lors de notre voyage expérimental

---

## SOMMAIRE

---

<b>ORGANIGRAMMES .....</b>	<b>2</b>
1. Université Claude Bernard Lyon1 .....	2
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation .....	4
FORMATION ORTHOPHONIE .....	4
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>5</b>
<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>9</b>
<b>PARTIE THEORIQUE.....</b>	<b>10</b>
I. Une théorie d’acquisition du langage : la théorie interactionniste .....	11
1. Précurseurs du développement langagier .....	11
2. Adaptations et aides au développement langagier .....	12
II. Acquisition du langage.....	13
1. Développements pré-linguistique et linguistique .....	13
2. Développement des habiletés phonologiques .....	16
III. Niveau socioculturel et exposition à l’écrit : l’habitus lectural.....	19
1. Définition de l’habitus lectural.....	20
2. Mesures de l’habitus lectural .....	20
3. Liens.....	22
<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....</b>	<b>25</b>
I. Problématique .....	26
II. Hypothèse théorique .....	26
III. Hypothèses opérationnelles.....	26
IV. Hypothèses complémentaires.....	27
<b>PARTIE EXPERIMENTALE .....</b>	<b>28</b>
I. Population .....	29
1. Constitution de la population .....	29

## SOMMAIRE

---

2.	Population d'expérimentation .....	29
II.	Méthode d'expérimentation .....	30
1.	Expérimentation auprès des enfants.....	30
2.	Expérimentation auprès des parents.....	30
III.	Présentation des épreuves .....	30
1.	Epreuves linguistiques (annexe I) .....	30
2.	Questionnaires (annexe III).....	36
<b>PRESENTATION DES RESULTATS.....</b>		<b>43</b>
I.	Données descriptives.....	44
1.	Données quantitatives .....	44
2.	Données qualitatives .....	45
II.	Données descriptives et influence du niveau socioculturel.....	45
1.	Lien entre le niveau d'études et le score en dénomination .....	46
2.	Lien entre le niveau d'études et les habiletés phonologiques .....	46
3.	Résultats complémentaires.....	46
III.	Matrice de corrélations.....	47
1.	Lien entre l'habitus lectural et les habiletés langagières.....	47
2.	Lien entre l'habitus lectural et les habiletés phonologiques .....	47
3.	Lien entre les habiletés langagières et les habiletés phonologiques.....	47
4.	Résultats complémentaires.....	48
IV.	Analyses de régression hiérarchique.....	49
<b>DISCUSSION DES RESULTATS.....</b>		<b>51</b>
I.	Interprétation des résultats .....	52
1.	Validation des hypothèses opérationnelles .....	52
2.	Validation des hypothèses complémentaires.....	53
3.	Portée des résultats.....	54
II.	Critique de l'étude.....	56
1.	Limites liées à la population .....	56

## SOMMAIRE

---

2. Limites liées aux épreuves et questionnaires .....	56
3. Limites liées au protocole .....	57
4. Limites liées aux conditions de passation .....	58
III. Perspectives de l'étude.....	59
1. Apport clinique .....	59
2. Nécessité de la prévention.....	60
3. Une autre étude... ..	61
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>62</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>63</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>67</b>
Annexe I : Liasse de passation des épreuves .....	68
Annexe II : Un protocole attractif : photos du matériel .....	73
Annexe III : Liasse des questionnaires .....	74
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>81</b>
1. Liste des Tableaux .....	81
2. Liste des Figures .....	81
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>82</b>

## **INTRODUCTION**

---

Cette étude est née de deux constats. D'une part, de nombreuses recherches ont souligné l'importance de l'habitus lectural et des habiletés phonologiques dans le développement du langage (Ecalte & Magnan, 2002a). D'autre part, on remarque qu'il existe peu d'études qui s'intéressent à l'exposition à l'écrit et à l'émergence des habiletés phonologiques chez les enfants de moins de quatre ans.

Nous cherchons à comprendre comment ces deux composantes s'articulent entre elles dès deux-trois ans afin de déterminer comment les habiletés phonologiques se développent et quels facteurs favorisent ce développement. Nous allons donc étudier l'effet du contexte socio-familial sur le développement du langage et des habiletés phonologiques.

Dans un premier temps, nous ancrerons notre étude au sein de la théorie interactionniste, puis nous décrirons les étapes du développement du langage et présenterons enfin le concept d'habitus lectural.

Une fois ce cadre théorique posé, nous exposerons nos hypothèses et le protocole que nous avons construit pour y répondre.

Les analyses statistiques réalisées ainsi que les résultats obtenus seront présentés avant d'être discutés et mis en perspective dans la dernière partie.

---

**Chapitre I**  
**PARTIE THEORIQUE**

---

## **I. Une théorie d'acquisition du langage : la théorie interactionniste**

Le langage, capacité à communiquer à l'aide d'un système de symboles et de règles, a toujours fait l'objet de nombreuses interrogations. Deux théories de l'acquisition du langage s'opposent : la théorie innéiste se centre sur les capacités innées (Chomsky, cité par Kail, 2000), la théorie interactionniste sur l'importance de l'influence du milieu (Austin, 1962 ; Bruner, 1975 ; Nelson, 1985 ; Searle, 1969, cités par Kail, 2000). Cette théorie suppose l'existence de précurseurs cognitifs et moteurs mais c'est le contexte social qui joue un rôle prépondérant dans le développement langagier. L'enfant doit être considéré comme un interlocuteur à part entière afin qu'il puisse accroître ses capacités communicationnelles et linguistiques. C'est en ce sens que les interactionnistes envisagent différents invariants qui favorisent l'expansion de la communication et du langage.

### **1. Précurseurs du développement langagier**

#### **1.1. Rôle de l'attention conjointe**

L'attention conjointe se définit comme la focalisation commune et simultanée de la mère et de son enfant sur un même objet du monde. Par la poursuite du regard de sa mère, l'enfant découvre le référent ou objet réel (Saussure, cité par Caron, 1989). L'étiquetage de ce dernier lui permet de faire le lien entre signifiant (image acoustique) et signifié (concept de l'objet). Locke (1993, cité par Veneziano, 2000) considère même l'attention conjointe comme « *l'un des précurseurs conceptuels les plus importants pour l'acquisition lexicale* » (p.234). Toutefois, l'enfant doit être capable de la dépasser afin d'intégrer la fonction première du langage, la fonction symbolique, grâce à laquelle il est alors possible de parler d'un objet, même absent.

#### **1.2. Rôle des formats**

Les formats sont définis comme des contextes langagiers et socio-communicatifs, des expériences conversationnelles répétées, dans lesquels l'acquisition de la langue du milieu est rendue possible (Bruner, 1975, cité par Veneziano, 2000).

L'enfant participe à des échanges routinisés dans lesquels séquences d'actions, lieux, protagonistes et vocabulaire ne varient que très peu (exemple : format de lecture partagée). Le parent focalise l'attention sur l'ici et le maintenant. Il permet à l'enfant de faire des liens signifiant/signifié forts et stables. Ces schémas d'attention structurés permettent à l'enfant de développer des capacités langagières et des règles pragmatiques.

Cela nécessite que les interactions auxquelles participe l'enfant possèdent deux caractéristiques :

« La première est une régularité suffisante pour que des conventions et des attentes puissent s'élaborer. La deuxième est une variabilité partielle sans laquelle seraient impossibles la flexibilité et les possibilités de généralisation que suppose la prise en compte de la situation sociale dans la communication. » (Marcos, 1998, p.103)

Les formats constituent, en ce sens, des cadres adéquats pour le développement cognitif et pragmatique. Tourrette (1994, cité par Veneziano, 2000) remarque d'ailleurs que les aptitudes développées lors de ces épisodes spécifiques d'attention conjointe sont corrélées avec les scores en langage.

## **2. Adaptations et aides au développement langagier**

Si l'attention conjointe et les formats permettent la mise en place du langage, ce sont les adaptations et aides offertes par l'environnement qui permettent de le perfectionner.

### **2.1. Imitation, interprétation et feed-back**

Dès la naissance, le bébé est attentif à la communication verbale et non-verbale de son entourage. Il regarde les mouvements, écoute les sons et tente de reproduire la parole de l'adulte. Ce dernier confère aux productions de l'enfant une visée communicative. C'est ce désir des parents de donner du sens aux vocalises expérimentales de leur enfant qui lui donne le désir à son tour de communiquer grâce au code proposé par l'adulte.

L'enfant imite, l'adulte interprète et imite à son tour les productions de l'enfant afin de lui offrir un modèle correct de langue. Rondal (1995) propose ainsi une définition du feed-back : « *manière dont l'adulte réagit verbalement et non-verbalement aux productions verbales de l'enfant* » (p.51). Les réactions de l'adulte constituent donc un maillon fort de l'acquisition du langage, favorisant l'appétence à la communication et la volonté d'expérimentations linguistiques.

### **2.2. Langage adressé à l'enfant (LAE)**

L'investissement des parents dans l'étayage des productions de l'enfant consiste également à lui offrir un bain de langage correspondant à ses capacités de compréhension. De nombreux chercheurs se sont penchés sur la nature des adaptations environnementales et ont décrit la forme et les buts du langage adressé à l'enfant (Pine, 1994 ; Snow, 1986 ; Veneziano, 1987, cités dans Veneziano, 2000). Les modifications de la forme ainsi que du fond ont une influence positive sur le développement langagier de l'enfant. De plus, le LAE se complexifie en réponse à cette évolution. Il s'agit donc bien d'une corrélation bidirectionnelle entre adaptation et acquisition, permettant d'offrir un modèle toujours au plus proche des capacités de l'enfant (Veneziano, 2000).

## II. Acquisition du langage

### 1. Développements pré-linguistique et linguistique

#### 1.1. Phonologie

Wauquier-Gravelines (2005) considère que « *l'émergence de la partie phonologique (...) commence dès la naissance pour le versant perceptif, se met très massivement en place avec l'apparition du lexique, et s'achève vers quatre ans ou cinq ans, selon les enfants* » (p.225). Pendant longtemps, un différentiel entre reconnaissance et capacités de productions phonologiques est observable (Vinter, 2001). Ainsi, avant de devenir acteur de sa parole, l'enfant est sensible aux productions verbales de son entourage.

##### 1.1.1. Réception

Le nourrisson dispose de capacités lui permettant d'organiser les sons, quelle que soit leur langue d'appartenance. Il doit ensuite mettre en place des processus spécifiques qui lui permettent d'analyser sa propre langue en termes phonologique et prosodique.

Ainsi, le très jeune enfant présente une capacité universelle de discrimination phonétique. L'adulte apprenant une seconde langue a des difficultés à percevoir des phonèmes n'appartenant pas à son système linguistique. Ce n'est pas le cas du nourrisson qui est capable de discriminations très fines, non encore spécifiées (Bertoncini et De Boysson-Bardies, 2003). Mehler (1988, cité par Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003) observe toutefois que des enfants de quatre jours témoignent une préférence à l'écoute de leur langue maternelle. Le nourrisson porte attention aux caractéristiques suprasegmentales de la parole et tout particulièrement au rythme. Il n'analyse aucunement le sens et pourtant, ces repérages prosodiques lui permettront plus tard l'identification des limites des phrases et des mots (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003). Les dimensions prosodiques, initialement au centre de l'analyse perceptive, perdent peu à peu de leur importance au profit d'un traitement segmental et phonologique. Cependant, dans les langues où les patterns accentuels (Anglais) ou intonatifs (Japonais) sont porteurs de sens, l'analyse prosodique reste prégnante (Bertoncini & De Boysson-Bardies, 2000).

Alors même qu'il est exposé depuis peu au bain linguistique et qu'il n'a pas encore fait l'expérience de la production, l'enfant est déjà capable de discrimination (Eimas, 1971, cité par Bertoncini & De Boysson-Bardies, 2000). Ainsi, Jusczyk et al. (1992, cités par Aguado, 2005) montrent qu'à deux-trois mois, l'enfant peut distinguer deux syllabes dont un seul phonème varie. Cette capacité de perception universelle disparaît vers huit-dix mois quand l'enfant développe une capacité de discrimination spécifique à sa langue (Werker & Tees, 1984, cités par Bertoncini & De Boysson-Bardies, 2000). L'influence de la langue maternelle se traduit par la mise en place de frontières entre les phonèmes : c'est la perception catégorielle. Cette dernière permet d'individualiser les mots et d'en construire des représentations stables résistant aux phénomènes de variabilité de production (voix différentes, vitesse d'élocution, intonation, effets de coarticulation). L'enfant doit répondre à une double exigence : filtrer ces données non-pertinentes et

intégrer les variations phonétiques pertinentes pour sa langue (Segui, 1989, cité par Aguado, 2005). L'enfant est passé d'une sensibilité uniquement prosodique à une sensibilité spécifique à sa langue, tenant compte des informations phono-tactiques.

Par la suite, l'enfant ayant développé son stock lexical en réception, il recherche du sens dans les productions qui lui sont proposées. A huit mois, il différencie /bi/ de /di/, puis, à quatorze mois, si on l'habitue à /bi/, il reconnaît cette séquence comme un mot familier. Par une sous-spécification phonologique et dans une recherche de sens, il pense, quand on lui présente /di/, qu'il s'agit du bon mot (Stager & Werker, 1997, cités par Bertoncini & De Boysson-Bardies, 2000). Alors que l'enfant avait appris à discriminer de façon très fine les phonèmes, l'acquisition lexicale le focalise désormais sur l'analyse sémantique.

### 1.1.2. Production

Les émissions vocales débutent dès la naissance mais n'ont un intérêt dans la construction de la parole qu'à partir du moment où le bébé entre dans une période d'exploration de ses capacités de production. Cette période est essentielle au développement de la parole et du langage : c'est le début du babillage.

Pour Bertoncini et De Boysson-Bardies (2000),

« Le babillage, c'est-à-dire la production de syllabes conformes à celles qui fondent la structure phonologique des langues, est la première étape du parcours qui durera environ trois ans jusqu'au développement phonologique propre à la production de mots et de phrases. » (p.114).

Entre trois et huit mois le babillage rudimentaire se met en place par des jeux vocaux (Vinter, 1994, cité par Le Normand, 2005). Dès six mois, apparaissent les premières syllabes de type consonne-voyelle (CV). L'articulation reste lâche : Oller (1980, cité par Le Normand, 2005) parle de proto-syllabes. Entre cinq et dix mois, le babillage canonique émerge. Il correspond à la production de syllabes ouvertes, de type CV, à l'articulation nette. Entre neuf et dix-huit mois enfin, le babillage mixte s'installe. Il s'agit d'énoncés mixtes dans lesquels on retrouve « *à la fois des lexies identifiables comme étant des éléments significatifs et des syllabes non reconnaissables comme unités lexicales* » (Konopczynski, 1990, 1991, cité par Le Normand, 2005, p.33). Petit à petit, les mots prennent de plus en plus de place et chassent les productions non-signifiantes du répertoire de l'enfant.

## 1.2. Lexique

A la fin de la première année, l'enfant s'engage dans la période linguistique. En effet, le babillage constitue une expérience importante dans le développement phonologique mais ce n'est qu'avec l'apparition des premiers mots que la parole devient référentielle et donc langage (Aguado, 2005). Le stock lexical augmente tout au long de la vie mais c'est entre deux et trois ans que s'opèrent les acquisitions décisives : il s'agit du « *développement lexical précoce* » (Bassano, 2000). A cette étape, l'enfant doit non seulement apprendre à extraire les unités de sens du flot de la parole mais aussi mémoriser les mots afin de pouvoir les reconnaître et les utiliser à son tour.

### 1.2.1. Compréhension

Contrairement aux adultes, les enfants n'ont pas de lexique constitué. Ils n'ont donc pas de références qui leur permettent de segmenter le discours. Hirsh-Pasek et Jusczyk (1987 ; 1992, cités par De Boysson-Bardies, 2005) ont cherché à savoir comment l'enfant apprend peu à peu à segmenter l'énoncé afin de faire jaillir l'unité signifiante qu'est le mot. Ainsi, en utilisant un paradigme d'écoute préférentielle, ils montrent qu'à cinq mois, l'enfant préfère un énoncé dans lequel les pauses sont insérées aux frontières des propositions. A neuf mois, il préfère la segmentation en syntagmes. Enfin, à onze mois, il préfère la segmentation en mots.

Concernant la compréhension des mots, la plupart des auteurs s'accordent à dire qu'elle est effective à neuf mois. A cet âge, il est cependant difficile de savoir si l'enfant comprend le mot en tant que tel ou la situation à laquelle il est attaché. En outre, les études montrent qu'à onze-douze mois, l'enfant est capable de mémoriser le nom d'un objet inconnu et de le reconnaître un court instant après. Pour Oviatt (1980, cité par De Boysson-Bardies, 2005), il s'agit de compréhension de reconnaissance puisque l'enfant a conscience que la forme linguistique est associée à l'objet présenté. La compréhension symbolique n'est toutefois pas acquise car la référence se fait toujours en présence de l'objet. Pour Golinkoff (1995, cité par De Boysson-Bardies, 2005), la compréhension des mots s'opère vers treize-quatorze mois.

### 1.2.2. Production

#### a. Explosion lexicale

Pendant plusieurs mois, l'enfant a traité le langage sur le versant acoustique. Avec la reconnaissance et la production des premiers mots, il le traite sur le versant linguistique. L'enfant comprend tout d'abord que son entourage utilise les mots pour donner des informations sur le monde puis prend conscience que chaque chose a un nom. C'est l'alliance de ces deux constats qui l'amène à accroître son lexique.

Le développement quantitatif des premiers mots s'opère tout d'abord de manière lente et linéaire (Kern, 2003). Fenson et al. (1994, cités par Bassano, 2000) évaluent l'étendue des productions d'enfants âgés de huit à trente mois grâce au Mac Arthur Communicative Development Inventories. Les résultats montrent que les enfants produisent en moyenne 10 mots à douze mois, 50 à dix-sept mois, 300 à vingt-quatre mois et 530 à trente mois. Bates, Dale et Thal (1995) objectivent de plus, un décalage entre compréhension et production d'environ quatre-cinq mois : les enfants de seize mois comprennent 200 mots et n'en produisent que 60. En outre, ces études mettent en évidence une augmentation particulièrement sensible du vocabulaire vers seize-vingt mois, après l'acquisition des 50 premiers mots. Ce phénomène rapide et non linéaire correspond à la seconde étape du développement, appelée explosion lexicale (De Boysson-Bardies, 2005).

Quant à la composition du premier vocabulaire, il existe une tendance générale observable dans les langues indo-européennes à structure sujet-verbe-objet. Les substantifs dominent et les prédicats (verbes et adjectifs) sont rares. De plus, les éléments

dits socio-pragmatiques (onomatopées, routines sociales etc.) tiennent une place importante (Bassano et al., 1998 ; Bloom, 1991, cités par Bassano, 2000). Bates et al. (1994, cités par Bassano, 2000) dégagent trois étapes dans l'accroissement de ces différentes classes de mots. De dix-huit à vingt mois, le lexique est composé à 60% de noms, 15% de prédicats et 5% de mots de classe fermée. Il faut atteindre un certain seuil lexical pour que les taux de prédicats et d'items de classe fermée augmentent.

« Ainsi sont identifiées trois « vagues » successives dans le processus de composition et recomposition du vocabulaire entre seize et trente mois, ces trois vagues reflétant un déplacement de l'accent de la référence vers la prédication, puis vers la grammaire. » (Bates et al., 1994, cités par Bassano, 2000, pp.144-145).

## **b. Vers le langage**

En somme, lorsque l'enfant entre dans la période d'explosion lexicale, il apprend de quatre à dix mots par jour. Cet accroissement important l'oblige à spécifier les contrastes phonétiques et à organiser son vocabulaire en lexique phonologique. Il est alors capable de dissocier deux mots phonologiquement proches de manière rapide et fiable. De plus, aux alentours de vingt mois, ayant acquis un stock suffisant, l'enfant commence à combiner les mots deux à deux en se conformant à l'ordre de sa langue (Meissel, 1995).

Dès lors, les cinq modules du langage (phonologie, lexique, morphosyntaxe, pragmatique et discours) étant en place, l'enfant peut étendre et complexifier les usages de son langage. Dans la perspective interactionniste, les adaptations de l'adulte, notamment les feed-backs, permettent à l'enfant de prendre conscience de ses erreurs. Ainsi, il développe d'une part de meilleures productions linguistiques et d'autre part la capacité d'analyse de son propre langage indispensable à l'autocorrection. L'émergence du langage et les comportements métalinguistiques se mettent donc en place de manière concomitante (Clark & Andersen, 1979 ; Horgan, 1981 ; Slobin, 1978, cités par Gombert, 1990).

Le traitement métalinguistique s'opère sur chacun des cinq modules du langage. Benveniste (1974, cité par Gombert, 1990) définit ce traitement comme « *la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations* » (p.12). De nombreux auteurs distinguent, dans le traitement de l'objet langage, les connaissances implicites et inconscientes, des connaissances explicites et conscientes.

## **2. Développement des habiletés phonologiques**

Au sein des habiletés phonologiques, Lecocq (1992, cité par Ecalle & Magnan, 2002a) différencie trois niveaux d'analyse linguistique (la syllabe, la rime et le phonème) et deux modes de traitement (global et analytique). Le développement des habiletés phonologiques s'opère selon deux axes. D'une part, les enfants traitent des unités de plus en plus fines ; d'autre part, leur activité cognitive passe d'un traitement où ils ne sont capables que d'observer les similitudes entre ces unités à un traitement où ils sont capables de les manipuler (Anthony & Francis, 2005). Ainsi, il existe un continuum entre

sensibilité aux unités larges et manipulation consciente des unités plus fines (Stanovich, 1992, cité par Ecalte & Magnan, 2007a).

Gombert (cité par Ecalte & Magnan, 2007a) dissocie ainsi deux processus cognitifs très différents : le traitement épi- et le traitement métalinguistique. Ecalte et Magnan (2002a) reprennent, quant à eux, ces notions pour les appliquer aux habiletés phonologiques qu'ils définissent comme la « *capacité à opérer une analyse phonologique du langage oral qui conduit l'enfant à repérer puis isoler mentalement les éléments de la parole constituant un mot parlé* » (p.85).

## 2.1. Développement épiphonologique

Le traitement épiphonologique correspond à une activité cognitive opérée sans contrôle intentionnel des unités. En effet, ces dernières ne sont pas directement disponibles et manipulables (Ecalte & Magnan, 2007b).

On distingue les capacités de discrimination phonémique, présentes dès la naissance, irrépressibles et indispensables à la mise en place du langage, du traitement épiphonologique (Nesdale et al., 1984, cités par Gombert, 1990). Ainsi, « *[ce] traitement [...] ne serait que la traduction comportementale de l'état du système des connaissances phonologiques [...]* » (Ecalte & Magnan, 2002a, p.92).

Pour évaluer la compétence épiphonologique, on utilise exclusivement des tâches évaluant la sensibilité phonologique. Il s'agit, par exemple, de tâches de jugement de similarités, portant sur la syllabe et la rime, de tâches de segmentation (Fox & Routh, 1975, cités par Lacroix, 2007), etc. En ce qui concerne la formulation des consignes, l'unité à traiter n'est pas spécifiée, le traitement ne peut donc être qu'implicite.

Les rares études francophones sur les enfants de moins de quatre ans montrent que les enfants sont capables de correction phonétique dès deux ans et demi (Bredard & Rondal, 1982, cités par Gombert, 1990). Les études anglophones, plus nombreuses, posent les principaux repères développementaux. Dès trois ans, 50% des enfants découpent des phrases en mots et des mots en syllabes et 25% segmentent des syllabes en phonèmes, en réponse à la consigne « *donne-moi juste un bout de...* ». A quatre ans, ils réussissent presque tous la segmentation en mots ou syllabes et 65% parviennent à la segmentation en phonèmes (Fox & Routh, 1975, cités par Lacroix, 2007). En outre, ces habiletés épiphonologiques sont prédictives des habiletés métaphonologiques à venir (Carroll et al., 2003 ; Lonigan et al., 1998, cités par Lacroix, 2007).

Karmiloff-Smith (1979, 1983, 1985, 1986, 1987, cité par Gombert, 1990) tente une modélisation du développement des habiletés phonologiques en quatre stades. Elle adopte une terminologie qui lui est propre permettant d'objectiver le continuum. Le premier stade concerne « *les connaissances implicites* », correspondant à la mise en place du système phonologique de la langue. Les trois stades suivants concernent « *les connaissances explicites* », c'est-à-dire les habiletés phonologiques. L'enfant passe d' « *un traitement explicite primaire* » (épiphonologie), dépendant du premier stade, à « *un traitement explicite secondaire* », où les connaissances deviennent accessibles à la conscience pour enfin atteindre « *le traitement explicite tertiaire* » où l'abstraction permet

la verbalisation. Les deux derniers stades constituent, dans d'autres terminologies, les habiletés métaphonologiques.

## **2.2. Développement métaphonologique**

« *La capacité métaphonologique correspond à la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée.* » (Gombert, 1990, p.29). Le passage de l'épi- à la méta-, de l'implicite à l'explicite, se ferait en maternelle (Gombert, 1992, cité par Puolakanaho, Poikkeus, Ahonen, Tolvanen, & Lyytinen, 2003).

Pour mesurer la compétence métaphonologique, des tâches de manipulation pouvant porter sur les trois unités phonologiques (syllabe, rime, phonème) sont proposées. Il s'agit, par exemple, de tâches de suppression de syllabes (Anthony, Lonigan, Discoll, Philipps, & Burgess, 2003, cités par Ecalte & Magnan, 2007a), d'identification de rimes communes (Bradley & Bryant, 1983, cités par Ecalte & Magnan, 2002b), de substitution de phonèmes (Lundberg et al., 1980, cités par Ecalte & Magnan, 2002b), etc.

Les études francophones (Allegría, Pignot, & Morais, 1982, cités par Gombert & Colé, 2000) comme les études anglophones (Bryant & Bradley, 1985 ; Liberman et al., 1974, cités par Gombert & Colé, 2000) dégagent une progression développementale des habiletés métaphonologiques. Dès quatre ans, les enfants sont capables de compter le nombre de syllabes, de détecter les rimes communes mais ils ne parviennent au traitement phonémique qu'à six ans.

## **2.3. Développement des habiletés phonologiques, aspects langagiers et socioculturel**

### **2.3.1. Liens avec le langage oral**

Anthony et Francis (2005) montrent que certaines caractéristiques de construction des mots facilitent ou entravent le développement de la conscience phonologique. Ainsi, la complexité, le caractère saillant, la fréquence d'occurrence et la position de l'unité déterminent dans quelle mesure et à quelle période de son développement l'enfant est capable de la manipuler.

Certains auteurs estiment, quant à eux, que le développement des habiletés phonologiques suit le développement lexical : plus le vocabulaire est important et varié, meilleures sont les habiletés (Fowler, 1991 ; Goswami, 2000 ; Metsala, 1999 ; Metsala & Walley, 1998 ; cités par Puolakanaho et al., 2003).

### **2.3.2. Liens avec le langage écrit**

D'une part, le niveau d'habiletés phonologiques peut être considéré comme le pilier de l'émergence du langage écrit. En effet, les compétences épiphonologiques (Lonigan et al.,

2000, cités par Lacroix, 2007 ; Bradley & Bryant, 1983, 1985, cités par Levy, Gong, Hessels, Evans, & Jared, 2006) ainsi que les compétences métaphonologiques (Allegria et al., 1982 ; Bertelson, Morais, Allegria, & Content, 1985, cités par Ecalle & Magnan, 2002a) sont de bons prédicteurs de réussite de l'apprentissage de la lecture. Cette influence se manifeste autant sur le décodage grapho-phonémique que sur la vitesse et la compréhension (Aamoutse, van Leeuwe, & Verhoeven, 2001 ; Bowey, 1995 ; Chaney, 1998 ; Hurtford, Schauf, Blaich, & Moore, 1994 ; Levin, Share, & Shatil, 1996 ; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000 ; Näslund & Schneider, 1996 ; Storch & Whitehurst, 2001, 2002, cités par Aram, 2005). En outre, pour acquérir le système alphabétique, les enfants doivent être capables de segmentation syllabique et phonémique (Liberman, 1982, cité par Ecalle & Magnan, 2002a). Ainsi, ceux qui ont des difficultés dans la manipulation des unités en ont aussi dans l'apprentissage de la lecture (Anthony & Francis, 2005).

D'autre part, le traitement métaphonologique semble soumis à l'apprentissage du langage écrit. En effet, le passage de l'épi- à la méta-, particulièrement pour les unités phonémiques, nécessite un apprentissage explicite, soit au cours de l'enseignement formel du principe alphabétique, soit par un entraînement spécifique des habiletés phonologiques (Content, Kolinski, Morais, & Bertelson, 1986 ; Martinot & Gombert, 1996 ; Treiman, 1991, cités par Ecalle & Magnan, 2002a). Contrairement aux autres unités, le traitement conscient du phonème ne s'effectue généralement qu'une fois l'apprentissage formel mis en place (Morais, Cary, Allegria, & Bertelson, 1979, cités par Gombert & Colé, 2000). Enfin, la compétence métaphonologique des faibles lecteurs est inférieure à celle des bons lecteurs (Bowey, Cain, & Ryan, 1992 ; Bruck & Treiman, 1992 ; Gillon & Dodd, 1994 ; Jimenez, 1997, cités par Ecalle & Magnan, 2002a)

Le développement des habiletés phonologiques serait donc à la fois cause et conséquence de l'apprentissage de la lecture (Mann, 1986, cité par Ecalle & Magnan, 2002a).

### **2.3.3. Liens avec le niveau socioculturel**

Les points de vue quant aux liens entre le niveau socioculturel et le niveau d'habiletés phonologiques sont divergents. Alors que Levy et al. (2006) et Aram (2005) n'envisagent pas de corrélation entre ces deux variables, Bowey (1995, cité par Aram, 2005) montre que les enfants issus de familles de niveau socioculturel bas ont de faibles performances dans des activités de conscience phonologique.

## **III. Niveau socioculturel et exposition à l'écrit : l'habitus lectural**

De nombreuses études ont mis en lien l'apprentissage de la lecture avec les habiletés phonologiques et langagières. Des corrélations avec la connaissance des lettres (Ehri, 1998 ; Evans, Shaw, & Bell, 2000 ; Wagner et al., 1997, cités par Sénéchal & LeFevre, 2002) et la connaissance de la fonction de l'écrit (Purcell-Gates, 1996, cité par Sénéchal & LeFevre, 2002) ont également été établies. Une nouvelle génération de recherches a dès lors vu le jour pour mettre en lumière le contexte dans lequel ces habiletés précoces se développent.

L'environnement de l'enfant peut être apprécié grâce à des indicateurs tels que le niveau socioprofessionnel, le niveau d'éducation ou encore le montant des revenus des parents (Burgess, 2002, cité par Lacroix, 2007). Toutefois, ces indicateurs ne permettent pas d'apprécier les sollicitations culturelles et éducatives dont l'enfant est l'objet. Pour ce faire, il convient de s'intéresser par exemple à ses jeux ou à son exposition à l'écrit. Ainsi, facteurs socioculturels et environnementaux devraient être associés (Samuelsson & Lundberg, 2003, cités par Ecalle & Magnan, 2008).

## **1. Définition de l'habitus lectural**

L'exposition à l'écrit, ou habitus lectural, est défini par Ecalle et Magnan (2002a) comme un « *ensemble de dispositions durables et transposables fonctionnant comme principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations* » (p.222). L'habitus lectural constitue donc un réseau de connaissances relatives au monde de l'écrit qui se développe implicitement grâce aux échanges autour du livre. Ainsi, il s'agit d'un capital que les adultes transmettent aux enfants par l'interaction (Ecale, 1995 ; Privat & Vinson, 1986, 1989, cités par Ecalle & Mercier-Béraud, 2002).

Dans une perspective interactionniste, l'habitus lectural peut être considéré comme un facteur environnemental favorisant le développement du langage. Plus spécifiquement, la lecture partagée d'histoires constitue un format (Hargrave & Sénéchal, 2000, cités par Ecalle & Magnan, 2002a).

Selon Lautrey (1980), l'exposition à l'écrit varie d'une famille à l'autre, le niveau socioculturel des parents influençant la qualité des sollicitations offertes à l'enfant.

## **2. Mesures de l'habitus lectural**

Il existe diverses façons d'évaluer l'habitus lectural : les observations d'interactions, la prise de renseignements sur les pratiques lectorales par le biais de questionnaires, et l'évaluation des connaissances des écrits environnementaux.

### **2.1. Observation des interactions**

La technique par observation permet de recenser les différents comportements des enfants comme des parents autour du livre. Pour que l'observation soit efficace et qu'elle permette de dégager des tendances familiales et de comparer les individus, elle doit être cadrée par une grille.

Hindman, Connor, Jewkes et Morrison (2008) proposent de décrire les conversations menées lors de séances de lecture partagée en fonction de leur contenu et de leur complexité. Pour ce qui est du contenu, il peut s'agir de conversations concernant le code (nom ou son des lettres, décodage de mots) ou le sens (étiquetage, description, commentaires autour de l'histoire). Pour ce qui est de la complexité, on décrit des conversations contextualisées (idées concrètes ou objets représentés dans le livre) ou décontextualisées (inférences). On utilise conjointement ces deux attributs pour définir un comportement au sein de l'interaction.

Sénéchal et al. (1998, cités par Sénéchal & LeFevre, 2002) proposent, quant à eux, une terminologie différente qui se concentre sur le contenu. Ainsi, les expériences de lecture partagées sont qualifiées de formelles ou informelles, suivant qu'elles s'intéressent au code ou au sens.

## **2.2. Questionnaires**

Le principe de l'observation étant de laisser libre cours à l'interaction, le recueil des données est fastidieux et long, de même que l'analyse qui en découle. A l'inverse, le questionnaire est une technique de recensement plus dirigée et donc plus facilement analysable.

Lorsque l'on mesure les pratiques familiales autour de l'écrit, il convient de s'intéresser autant à leur fréquence (Andersen & Strokes, 1984 ; Purcell-Gates, 1996, cités par De Jong & Leseman, 2001) qu'à leur qualité (De Jong & Leseman, 2001). Les questions portant sur la fréquence interrogent sur les opportunités d'accès à l'écrit, les pratiques parentales de lecture et le temps consacré aux interactions autour du livre. Celles sur la qualité explorent la capacité des parents à produire des commentaires instructifs et à offrir un cadre étayant et rassurant dans une relation de plaisir.

A ces questions peuvent s'ajouter celles sur l'investissement de l'enfant, sa capacité à initier l'interaction et à pratiquer seul des activités de lecture (Ortiz et al., 2001 ; Scarborough et al., 1991, cités par Fletcher & Reese, 2005). De la même façon, on peut s'intéresser à l'observation et l'imitation des comportements adultes (Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998, cités par Ecalle & Mercier-Béraud, 2002).

Si le questionnaire permet de recenser de nombreuses informations, des biais persistent cependant. En effet, Ecalle et Magnan (2002a) remarquent que lorsque l'on propose des échelons de fréquence aux parents, tous n'attribuent pas la même valeur aux adverbes de temps proposés (parfois correspond à combien de lectures partagées ?). De plus, on ne peut contrôler la désirabilité sociale qui entraîne les parents à surestimer leurs pratiques, quand ils savent que ces pratiques sont reconnues socialement (Sénéchal, 2000, cité par Ecalle & Mercier-Béraud, 2002). Comme le précise Kessen (1965, cité par Kern, 2004) :

« Personne d'autre que le parent attentif ne peut mieux connaître les changements subtils qui ont lieu dans le monde de l'enfant et de son comportement mais d'autre part personne n'est en mesure de distordre autant la vérité qu'un parent aimant. » (p.3)

## **2.3. Evaluation de la connaissance des écrits environnementaux**

Pour tenter de contourner le biais de désirabilité sociale, un questionnaire sur la connaissance des écrits environnementaux peut être proposé. Il permet de recueillir des informations concernant l'habitus lectural sans interroger clairement sur les pratiques de lecture.

Un premier questionnaire, l'*Author Recognition Test*, a été mis au point en 1989 par Stanovich et West (cités par Ecalle & Magnan, 2008). Il s'adresse aux adultes et se

compose d'une liste d'auteurs à reconnaître et cocher. Par la suite, faisant l'hypothèse que plus les enfants sont confrontés à des écrits, meilleures sont leurs connaissances sur ces écrits, Cunningham et Stanovich (1990, cités par Ecalle & Magnan, 2008) élaborent le *Title Recognition Test*, destiné cette fois aux enfants. Cependant, Cipielewski et Stanovich (cités par Ecalle & Magnan, 2008) remarquent un biais dû à l'adaptation cinématographique de certains titres, facilitant la reconnaissance de ceux-ci. Ainsi, en 1992, ils élaborent un nouveau questionnaire présentant cette fois titres et auteurs, afin de pondérer les résultats. Dès 1997, Stainthorp (cité par Ecalle & Magnan, 2008), considérant que les magazines constituent une littérature très présente au quotidien, incorpore des titres de magazines au nouveau questionnaire. En 2002, Ecalle et Mercier-Béraud mettent au point la version française, le Questionnaire d'Exposition à l'Écrit (QEE), qu'ils peuvent proposer aux parents, faisant l'hypothèse que

« les parents qui lisent souvent des livres à leurs enfants ont une meilleure connaissance des titres et auteurs de livres de jeunesse que ceux qui lisent moins et cette exposition doit refléter celle de leur enfant. » (Sénéchal et al., 1998, cités par Ecalle & Mercier-Béraud, 2002, p.6)

Pour ces auteurs, la validité de ce questionnaire, en termes de prédictivité des niveaux de langage oral et écrit, est meilleure que celle des questionnaires interrogeant sur le temps ou la fréquence de lecture par exemple.

Une évaluation des croyances parentales pourrait s'ajouter aux trois mesures précédemment citées. En effet, Fletcher et Reese (2005, cités par Lacroix, 2007) pensent que cet indice influence l'habitus lectural. Récemment, Lacroix (2007) a d'ailleurs proposé un outil permettant de l'évaluer en excluant le biais de désirabilité sociale.

### **3. Liens**

Les recherches ont mis au point des méthodes pour mesurer l'habitus lectural et dégager d'éventuelles corrélations avec le niveau socioculturel et les habiletés langagières.

#### **3.1. Liens avec le niveau socioculturel**

Il existe un lien entre le niveau socioculturel et certains aspects des sollicitations environnementales offertes à l'enfant. Le niveau socioculturel influence la fréquence des interactions de lecture, laquelle influence leur qualité (Vernon-Feagans, Hammer, Miccio, & Manlove, 2001, cités par Fletcher & Reese, 2005). De plus, il existe un lien entre le niveau socioculturel et la connaissance des écrits environnementaux (Evans et al., 2000 ; Ecalle & Magnan, 2008). Or, la connaissance des écrits environnementaux influençant la fréquence de lecture partagée (Sénéchal, 2002, cité par Ecalle & Magnan, 2002a), il semble donc qu'il existe un lien indirect entre niveau socioculturel et opportunités d'accès à l'écrit. Ainsi, que ce soit en termes de temps ou de qualité, le niveau socioculturel influencerait l'habitus lectural.

### **3.2. Liens avec le langage oral**

Il existe un lien entre le niveau de langage oral des enfants et l'habitus lectural dont ils disposent, quelle que soit la mesure employée pour l'évaluer (DeBaryshe, 1993 ; Ninio, 1983 ; Ninio & Bruner, 1978 ; Payne, Whitehurst & Angell, 1994 ; Snow & Goldfield, 1982, 1983 ; Sulzby & Teale, 1987, cités par Fletcher & Reese, 2005).

Plus spécifiquement, Deckner, Adamson et Bakeman (2006, cités par Lacroix, 2007) montrent que les pratiques lectorales familiales à deux ans prédisent le niveau de vocabulaire de l'enfant à deux ans et demi, comme à trois ans et demi. De même, Sénéchal, LeFevre, Hudson et Lawson, (1996, cités par Lacroix, 2007) montrent que l'exposition à l'écrit des enfants de trois à cinq ans, évaluée grâce à un questionnaire sur la connaissance des écrits environnementaux, est corrélée à leur niveau de vocabulaire aux mêmes âges. Pour ce qui est des observations qualitatives, seules les conversations sur le sens (Neuman, 1996, 1999 ; Tabors, Beals, & Weizman, 2001 ; Wasik & Bond, 2001 ; Whitehurst et al., 1994, cités par Hindman et al., 2008), également appelées informelles (Sénéchal et al., 1998, cités par Sénéchal & LeFevre, 2002), prédisent le niveau de vocabulaire de l'enfant.

Le lien établi entre habitus lectural et langage oral s'explique par le niveau de langage offert à l'enfant lors des lectures partagées. En effet, les histoires sont souvent éloignées du quotidien de l'enfant, ce qui permet aux parents d'utiliser un langage moins routinier, plus abstrait et plus complexe (Ganea, 2003 ; Namy, Acredolo, & Goodwin, 2000 ; Ninio & Bruner, 1978, cités par Fletcher & Reese, 2005). Le lexique est enrichi tant du point de vue quantitatif que qualitatif. Pour certains auteurs (DeTemple & Snow, 2003 ; Lyytinen et al., 1998, cités par Fletcher & Reese, 2005), le lien entre habitus lectural et niveau de vocabulaire serait même bidirectionnel : plus l'enfant est exposé et intéressé par l'écrit, plus il enrichit son vocabulaire ; plus son vocabulaire est étendu, plus il est en demande d'interactions de lecture.

### **3.3. Liens avec le langage écrit**

De même que l'habitus lectural est en lien avec le langage oral, il prédit le niveau ultérieur en lecture (Hart & Risley, 2002 ; Neuman & Celano, 2001 ; Nicholson, 1999 ; Stuart, Dixon, Masterson, & Quinlan, 1998 ; Zady & Portes, 2001, cités par Aram, 2005 ; Bus, Van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995, cités par Levy et al., 2006).

« Bien que plonger l'enfant dans un « bain d'écrit » ne lui permette pas de découvrir le principe alphabétique, on ne peut négliger le fait qu'au cours de ces contacts réguliers avec l'écrit, il extrait certaines propriétés visuelles, phonologiques et orthographiques de l'écrit, nécessaires à l'apprentissage ultérieur de la lecture. » (Ecalte & Magnan, 2002a, p.253)

Les enfants issus de familles dont les pratiques lectorales sont peu fréquentes et peu diversifiées deviennent des lecteurs faibles. En effet, les pratiques lectorales déterminent le niveau de lecture en CE1 (Lanoë & Florin, 2000 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1993, cités par Ecalte & Mercier-Béraud, 2002) et en CM2 (Scarborough, Dobrich, & Hager,

1991, cités par Evans et al., 2000), en décodage comme en compréhension (De Jong & Leseman, 2001). En outre, la connaissance des écrits environnementaux est un bon prédicteur du niveau de compréhension en lecture (Cipielewski & Stanovich, 1992, cités par Ecalle & Mercier-Béraud, 2002). De même, l'intérêt porté aux livres par l'enfant à 24 mois est corrélé à ses capacités à entrer dans le langage écrit à six ans (Dale, Crain-Thoreson, & Robinson, 1995, cités par Fletcher & Reese, 2005). Enfin, les parents comme les enfants s'intéressant peu au code lors de séances de lecture partagée, les conversations formelles ont une influence modérée sur les habiletés langagières, même à l'écrit (Evans et al., 2000, cités par Hindman et al., 2008). Pour Sénéchal et LeFevre (2002), il s'agit d'une influence indirecte puisque les conversations formelles influencent les connaissances précoces sur l'écrit, lesquelles influencent les capacités ultérieures en lecture.

### **3.4. Liens avec les habiletés phonologiques**

Il n'existe pas de consensus concernant l'existence d'un lien entre habitus lectural et niveau d'habiletés phonologiques. Certains auteurs considèrent que l'exposition à l'écrit ne prédit pas le niveau la compétence métaphonologique (Cunningham & Stanovich, 1993 ; Levy et al., 2006, cités par Lacroix, 2007 ; Evans et al., 2000 ; Whitehurst & Lonigan, 1998, cités par Sénéchal & LeFevre, 2002). Il en va de même en ce qui concerne les pratiques lectorales familiales (Raz & Bryant, 1990, cités par Lacroix, 2007). En revanche, pour d'autres, le lien est avéré (Symons, Szuskiewicz, & Bonnell, 1996, cités par Aram, 2005 ; Burgess, 2002 ; Crain-Thoreson & Dale, 1992 ; Sonnenschein & Munsterman, 2002 ; Wood, 2002, cités par Lacroix, 2007 ; Sénéchal & LeFevre, 2002). En définitive, il semble désormais nécessaire de mettre en place de nouveaux protocoles pour confirmer l'existence d'un lien réel entre exposition à l'écrit et habiletés phonologiques.

---

**Chapitre II**  
**PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES**

---

## **I. Problématique**

Dans la littérature, le lien entre habitus lectural et habiletés langagières a été clairement établi. Toutefois, le lien avec les habiletés phonologiques reste flou.

Dans cette étude, nous nous intéressons au rôle que joue l'environnement socio-familial dans le développement du langage et des habiletés phonologiques chez l'enfant de 2-3 ans.

## **II. Hypothèse théorique**

Le contexte socio-familial favorise ou entrave le développement du langage et des habiletés phonologiques chez l'enfant de 2-3 ans.

C'est l'alliance des niveaux socioculturel et d'habitus lectural qui constitue le contexte socio-familial. Pour l'évaluer, nous utilisons le niveau d'études des parents, le score obtenu à un questionnaire de pratiques lectorales familiales (PLF) et à un questionnaire de connaissance des écrits environnementaux (QEE).

Pour apprécier le niveau langagier, et plus particulièrement le niveau lexical, nous utilisons les scores obtenus à une épreuve de dénomination et à un questionnaire parental interrogeant sur l'étendue du lexique (IFDC).

Nous nous attendons à ce que les indices socio-familial et langagier nous renseignent sur les compétences en habiletés phonologiques (épiphonologie) de l'enfant.

## **III. Hypothèses opérationnelles**

Nous nous attendons à observer :

-une corrélation positive entre le niveau d'études et les capacités de dénomination : plus le niveau d'études est élevé, plus le score en dénomination est élevé.

-une corrélation positive entre le niveau d'études et le niveau d'habiletés phonologiques : plus le niveau d'études est élevé, plus le score aux épreuves d'habiletés phonologiques est élevé.

-une corrélation positive entre le PLF et les capacités de dénomination : plus le score au PLF est élevé, plus le score en dénomination est élevé.

-une corrélation positive entre le QEE et les capacités de dénomination : plus le score au QEE est élevé, plus le score en dénomination est élevé.

-une corrélation positive entre le PLF et le niveau d'habiletés phonologiques : plus le score au PLF est élevé, plus le score aux épreuves d'habiletés phonologiques est élevé.

-une corrélation positive entre le QEE et le niveau d'habiletés phonologiques : plus le score au QEE est élevé, plus le score aux épreuves d'habiletés phonologiques est élevé.

-une corrélation positive entre les capacités de dénomination et le niveau d'habiletés phonologiques : plus le score en dénomination est élevé, plus le score aux épreuves d'habiletés phonologiques est élevé.

-une corrélation positive entre l'IFDC et le niveau d'habiletés phonologiques : plus le score à l'IFDC est élevé, plus le score aux épreuves d'habiletés phonologiques est élevé.

#### **IV. Hypothèses complémentaires**

Les hypothèses complémentaires ne répondent pas directement à notre hypothèse générale. Cependant, ayant procédé à un recueil de données important, il nous semble dommage de ne pas analyser les liens permettant d'accréditer notre étude. En effet, si nous décrivons des corrélations analogues à celles de la littérature, nous estimerons que les épreuves de notre protocole sont adaptées et que nos résultats sont exploitables.

Le niveau socio-familial étant apprécié au moyen de mesures nombreuses, il paraît intéressant de confronter les données démographiques (niveau socioculturel) et environnementales (scores au PLF et QEE) et ainsi de mesurer l'homogénéité de nos variables. De même, pour évaluer le niveau de lexique, nous pouvons comparer les données objectives (score en dénomination) et subjectives (score à l'IFDC).

Ainsi, nous envisageons :

-une corrélation positive entre le niveau d'études et le PLF : plus le niveau d'études est élevé, plus le score au PLF est élevé.

-une corrélation positive entre le niveau d'études et le QEE : plus le niveau d'études est élevé, plus le score au QEE est élevé.

-une corrélation positive entre le QEE et le PLF : plus le score au QEE est élevé, plus le score au PLF est élevé.

-une corrélation positive entre l'IFDC et les capacités de dénomination : plus le score à l'IFDC est élevé, plus le score en dénomination est élevé.

---

**Chapitre III**  
**PARTIE EXPERIMENTALE**

---

## **I. Population**

### **1. Constitution de la population**

Pour procéder au recrutement de la population, nous avons contacté toutes les crèches de Lyon ainsi que quelques crèches situées dans la ville de Tournon (07). A l'issue de cette prospection, 82 familles ont accepté de participer à notre étude. Notre population initiale s'est amoindrie et compte finalement 52 corpus analysables. Cette perte s'explique par différents facteurs. D'une part, nous nous sommes heurtées à des changements de situation familiale (déménagements, changements de crèche, vacances prolongées, refus tardifs etc.). D'autre part, certains enfants n'ont pas accepté, durant l'expérimentation, les contraintes de passation des épreuves (timidité, peur de l'étranger etc.). Il est important de noter que nous différencions deux groupes d'enfants dont les profils pourraient être amalgamés. Les premiers ont accepté de nous suivre et ont été attentifs au contenu de toutes les épreuves sans y participer. Nous considérons que leurs résultats peuvent être utilisés. En effet, à cet âge, nous avons conscience que les variations interindividuelles sont très importantes quant au niveau de langage. Ainsi, même l'absence de réponses nous semble un élément prégnant dans l'analyse. En ce qui concerne les seconds, qui ont refusé catégoriquement de vivre cette rencontre, ils ont été écartés de l'étude.

### **2. Population d'expérimentation**

La population finale est composée de 52 enfants dont les âges s'échelonnent de 24 à 35 mois (moyenne à 28,94 mois, écart-type à 3,5 mois).

Pour rendre compte du niveau socioculturel des enfants, nous avons choisi deux indicateurs : la catégorie socioprofessionnelle et le niveau d'études des deux parents. Dans la société actuelle, on considère que le niveau de la famille se résume au niveau le plus élevé et non plus nécessairement à celui du chef de famille (De Singly, 2004). Dans notre échantillon, les catégories socioprofessionnelles, recensées par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE), sont presque toutes représentées, à l'exception de la catégorie 1 (agriculteurs exploitants). La répartition de la population est la suivante : 1,9% pour chacune des catégories 6 et 7 (ouvriers et personnes sans activités professionnelles), 21,1% pour la catégorie 5 (employés), 23,1% pour la catégorie 4 (professions intermédiaires), 40,4% pour la catégorie 3 (cadres, professions intellectuelles supérieures et professions libérales) et 11,5% pour la catégorie 2 (artisans, commerçants et chefs d'entreprises). Quant au niveau d'études, nous faisons le choix de créer deux sous-groupes. Le premier (N=36) répertorie les plus hauts niveaux, ayant suivi des études au-delà du Bac +2. Le second (N=16) répertorie les sujets ayant un niveau inférieur au Bac +2.

Enfin, la population respecte un ratio fille/garçon, soit 27 filles et 25 garçons. Tous les enfants rencontrés fréquentent régulièrement une crèche.

Nous avons exclu toutes les familles dont le Français n'est pas la langue principale. De même, nous n'avons rencontré aucun enfant porteur de handicap.

## **II. Méthode d'expérimentation**

### **1. Expérimentation auprès des enfants**

Nous avons proposé aux enfants des épreuves linguistiques. L'épreuve de lexique et les trois épreuves de phonologie ont été menées au sein de la crèche accueillant l'enfant, dans un endroit calme et à l'écart de ses pairs. Précisons que si nous avions prévu d'être seules avec l'enfant, les éducatrices nous ont parfois souhaité rester auprès de l'enfant. Nous avons insisté auprès d'elles pour qu'elles n'interviennent en aucune façon (verbal et non-verbal) dans le déroulement des épreuves, ce qui a été effectivement respecté.

L'entretien a duré une trentaine de minutes, le temps de passation variant en fonction de la confiance accordée par l'enfant, de sa réactivité et de son niveau de compréhension. Pour pallier les effets de fatigabilité, nous avons interverti l'ordre de passation des quatre épreuves, obtenant ainsi 24 combinaisons différentes.

Nous avons choisi d'encourager tous les enfants de la même façon (« oui », « on continue », « d'accord », « c'est bien » etc.), que les réponses soient correctes ou non. Enfin, dans la mesure où nous avons rencontré des enfants très jeunes, nous avons intégré ces épreuves à un protocole attractif grâce à l'utilisation d'histoires introductives et de marionnettes.

### **2. Expérimentation auprès des parents**

A l'issue de la passation des épreuves, un ensemble de trois questionnaires a été proposé aux parents. Nous estimons qu'ils ont consacré 15 minutes à cette tâche qu'ils pouvaient effectuer seuls ou à deux, selon leurs disponibilités.

## **III. Présentation des épreuves**

### **1. Epreuves linguistiques (annexe I)**

#### **1.1. Une épreuve de lexique issue de la batterie EVALO 2-6**

##### **1.1.1. Présentation de la batterie et choix de l'épreuve**

La batterie d'« EVALuation du développement du Langage Oral » (EVALO 2-6) est destinée aux enfants âgés de deux ans trois mois à six ans trois mois. Cette batterie intègre les représentations successives du langage oral (Coquet, Roustit, & Jeunier, 2007). Pour prendre en compte l'enfant dans sa globalité, la batterie explore 12 domaines et fournit également des grilles d'observation (Coquet, Ferrand, Roustit, & Nespoulous, 2006).

Dans le domaine du lexique, qui nous intéresse, de nombreuses épreuves sont proposées, dont certaines très originales. Nous avons sélectionné l'épreuve « Dénomination » qui propose un choix de mots actuels, sur un matériel moderne et attractif, ainsi qu'un étalonnage élaboré récemment auprès d'une large population.

### **1.1.2. Détail de la passation**

Dans cette épreuve, la dénomination se fait tantôt sur le corps du testeur, tantôt sur image. Les items proposés sont de trois natures différentes : 56 substantifs, 11 adjectifs de couleur et 18 verbes.

La passation comporte trois temps : tout d'abord, on demande une dénomination directe. Les consignes sont les suivantes : pour les substantifs, « Dis-moi qu'est-ce que c'est, comment ça s'appelle ? », pour les verbes dont le sujet est un animé « Dis-moi ce qu'il/elle fait. », pour les verbes dont le sujet est un inanimé « Dis-moi ce qui se passe. Dis-moi ce que fait le ballon/ l'avion/ le soleil. » et enfin, pour les adjectifs de couleur, « C'est de quelle couleur ? ».

Ensuite, si l'enfant ne dit rien ou se trompe, la dénomination est aidée par l'ébauche orale du premier phonème. Pour les substantifs, on ne donne pas l'article, « C'est [f]... » et pour les verbes, « Il/elle [v]... », par exemple. Cette ébauche n'est pas proposée pour les adjectifs, conformément aux instructions du manuel de passation.

Enfin, quand l'enfant déforme le mot en première intention ou ne donne pas de réponse malgré l'aide, l'épreuve prévoit que l'on demande une répétition pour les substantifs et verbes. Quant à nous, nous avons choisi de ne pas proposer cette dernière activité aux enfants.

### **1.1.3. Exploitation des données**

Si le mot donné en première intention est le mot attendu, on attribue 2 points à l'enfant. On peut ainsi déterminer un score « Lex1 » en calculant la somme des items notés 2 points. Si le mot est donné après ébauche orale, on attribue 1 point. On peut cette fois déterminer un score « Lex2 » en calculant la somme des items notés 1 point. Si le mot n'est pas celui attendu ou en l'absence de réponse, 0 point. A l'issue de la cotation, on calcule « Déno Lexique total », sur 170 points, correspondant à la somme de « Lex1 » et « Lex2 ».

Notre étude ayant pour but de déterminer des corrélations entre différents facteurs, nous n'utilisons pas l'étalonnage de cette épreuve, ne cherchant pas à situer l'enfant par rapport à la norme.

## **1.2. Epreuves de phonologie créées**

### **1.2.1. Construction des épreuves et détails des passations**

Comme nous l'avons vu, il existe différents types d'unités de la parole à traiter ainsi que différents niveaux d'analyse. Nos épreuves proposent le traitement de syllabes et de phonèmes. A cet âge, le traitement conscient des unités de la langue est impossible, nous testons donc une sensibilité phonologique inconsciente, un traitement épiphonologique.

Nous avons choisi d'utiliser les items répertoriés dans la version courte « 24 mois » des Inventaires Français du Développement Communicatif (IFDC). Ces items sont en effet les plus fréquemment produits à cet âge et constituent donc une base de données fiable puisque leur pertinence a été validée (Kern & Gayraud, in press).

Nous avons construit trois épreuves : une tâche d'association syllabe/mot, une tâche de correction phonologique et une tâche de segmentation syllabique. Pour varier les activités et les supports, nous avons préféré utiliser des objets réels plutôt que des images dans toutes les épreuves de phonologie.

#### **a. Association syllabe/mot**

L'épreuve est composée de neuf items dont deux items exemples, permettant à l'enfant de s'approprier la consigne.

Marion, la marionnette, propose à l'enfant la syllabe initiale d'un mot (exemple : « cha »). Elle lui présente trois objets parmi lesquels se trouve l'item cible (« chapeau ») que l'enfant doit désigner. En cas de non réponse, nous insistons sur la première syllabe puis complétons le mot avant de désigner l'objet. Ainsi, la consigne est : « Mais de quoi parle-t-elle ? Tu l'as comprise ? Montre-moi l'objet dont elle parle. » Il s'agit donc d'une épreuve dans laquelle l'oralisation n'est pas nécessaire.

L'item cible est mêlé à deux distracteurs. Nous avons choisi un distracteur phonologique (« cheval »), permettant de s'assurer que l'enfant possède bien une sensibilité à la syllabe. En effet, on considère que s'il choisit ce distracteur, il n'a pas traité la syllabe dans son intégralité. Nous intéressant au traitement syllabique et non au traitement phonémique, la modification apportée à l'item cible pour former le distracteur concerne l'unité infrasyllabique qu'est l'attaque. Ainsi, le distracteur phonologique comporte le même phonème ou cluster consonantique initial que l'item cible. Le dernier objet constitue un distracteur neutre (« voiture »). Si l'enfant le choisit, on considère qu'il n'a pas traité l'unité proposée. Notons que l'interprétation faite en cas de désignation d'un des distracteurs n'est valable que si les résultats se distinguent du hasard.

#### **b. Correction phonologique**

Cette épreuve est inspirée de celle proposée par Chaney (1992, cité par Lacroix, 2007) et se compose de neuf items dont deux items exemples.

Laurette, une autre marionnette, propose à l'enfant un mot déformé (exemple : « zavon »). Elle lui présente deux objets parmi lesquels se trouve l'item cible que l'enfant doit lui remettre. Quand cet objet est bien choisi, nous demandons à l'enfant de corriger la production de Laurette. Ainsi, la marionnette demande : « S'il te plaît, est-ce que tu peux me donner le « zavon » ? ». Pour les items exemples, nous proposons la réponse attendue avec une emphase permettant la prise de conscience de l'erreur phonologique et la compréhension de la consigne : « Mais non ! C'est pas un zavon, c'est un savon ! ». Nous donnons ensuite l'objet cible à Laurette, fournissant ainsi le modèle complet. Pour les items suivants, l'enfant est appelé à choisir l'objet et produire lui-même le mot cible. Si l'oralisation n'est pas spontanée, nous étayons l'enfant de la manière suivante : « Toi, tu parles mieux qu'elle, c'est quoi ça ? ». Dans cette épreuve, on considère donc deux niveaux d'analyse : le choix de l'objet cible et la correction. Les informations recueillies dans cette épreuve sont plus riches car elles témoignent d'un traitement phonologique plus ou moins abouti, s'il est verbalisé ou non. Puisque l'épreuve nécessite l'oralisation, elle écarte les résultats dus aux hasards.

Le pseudo-mot produit par Laurette est construit sur la base du mot cible. Le phonème initial est remplacé par un autre phonème, partageant toujours le même mode d'articulation mais variant selon les traits d'oralité (b/m), sonorité (p/b) ou lieu d'articulation (l/r).

Il nous a semblé nécessaire de présenter un autre objet pour que la production de l'enfant ne soit pas seulement une dénomination de l'objet cible mais bien un traitement phonologique. Nous avons choisi d'utiliser un distracteur sémantique. Ainsi, le cadre offert à l'enfant est homogène (savon/gant de toilette) et on s'assure qu'il ne désigne pas un objet dont le champ sémantique est plus attractif.

### **c. Segmentation syllabique**

Cette épreuve est inspirée de celle proposée par Fox et Routh (1975, cités par Lacroix, 2007) et se compose de dix-sept items dont neuf items exemples.

Nono, le robot, montre un objet que l'enfant doit dénommer en procédant à une segmentation syllabique. Nous avons choisi de graduer la difficulté en proposant des mots tantôt bisyllabiques, tantôt trisyllabiques. Nous présentons cinq items exemples en répétition et quatre items exemples où l'enfant doit produire sans modèle mais avec un étayage. Enfin, l'enfant doit produire de manière autonome la segmentation de quatre items bisyllabiques et de quatre items trisyllabiques. Ainsi, les consignes sont successivement : « Essaie de faire comme lui ! Qu'est-ce que c'est ça ? Répète après lui ! », puis, « Essaie tout seul maintenant ! Qu'est-ce que c'est ça ? Parle comme un robot ! ». Cette épreuve est considérée comme réussie uniquement s'il y a verbalisation, ce qui la rend plus complexe que les précédentes.

## **1.2.2. Exploitation des données**

### **a. Association syllabe/mot**

Nous avons noté 2 pour la désignation de l'item cible, 1 pour le distracteur phonologique, et 0 pour le distracteur neutre. Il ne s'agit pas de scores en tant que tels, les réponses ne sont pas pondérées.

Le total n'est pas calculé car il ne donne aucun indice sur la qualité des réponses fournies. Par exemple, il ne permet pas de faire la différence entre deux enfants ayant obtenu 6, le premier ayant trois réponses correctes et le second désignant six fois le distracteur phonologique. Nous établissons trois indices : nombre de réponses notés 2, nombre de réponses notées 1 et nombre de réponses notées 0. Pour chaque item, nous cherchons donc à savoir si l'enfant réussit (2) ou échoue puis à connaître la nature de son erreur (1 ou 0).

### **b. Correction phonologique**

Si l'enfant produit une réponse correcte et complète (désignation et correction), nous attribuons 2 points. S'il ne produit une réponse partielle (désignation), 1 point. En cas de non-réponse ou de mauvais choix, 0 point. Le score maximum pouvant être obtenu est de 14 points.

Dans cette épreuve, c'est le score total qui est analysé. Nous cherchons donc à déterminer le degré de réussite global de l'enfant.

### **c. Segmentation syllabique**

On attribue 2 points si l'enfant parvient à segmenter un mot trisyllabique (2 césures). On attribue 1 point pour un bisyllabique réussi ou un trisyllabique « semi-réussi » (1 césure). Aucun point n'est accordé en cas de non-réponse ou si l'enfant ne segmente pas. Le score maximum pouvant être obtenu est de 12 points (4 trisyllabiques à 2 points + 4 bisyllabiques à 1 point).

Comme précédemment, c'est le score total qui est analysé pour déterminer le degré de réussite de l'enfant.

## **1.3. Un protocole attractif (annexe II)**

Nous adressant à un public d'enfants très jeunes, nous avons intégré nos épreuves à un protocole de jeux et d'histoires, comme suggéré par Lyytinen et al. (in press, cités par Puolakanaho et al., 2003). Nous commençons par nous présenter auprès de l'enfant pour qu'il soit en confiance et comprenne qui nous sommes. Ensuite, l'histoire générale est introduite par une marionnette de magicien puis viennent trois autres marionnettes, ses amis, qui proposent chacune une activité différente. La passation s'est déroulée en

binôme. Pour créer une dynamique, nous avons choisi d’alterner les prises de parole. De plus, pour que le cadre soit cohérent et sécurisant, chacune de nous a endossé un rôle précis : Mathilde manipule les marionnettes, tandis que Julie canalise l’énergie de l’enfant et lui présente les différents objets et images. Voici l’histoire que nous avons proposée :

Mathilde : \_ « Tu te demandes peut-être qui on est et ce qu’on va faire ensemble, ..... (prénom de l’enfant). Et bien moi je m’appelle Mathilde !

Julie : \_ Et moi, je m’appelle Julie. Dans notre travail, on voit des enfants comme toi tous les jours et avec eux, on s’amuse avec les mots.

Mathilde : \_ On pourrait jouer tous les trois aussi et se raconter des histoires !

Julie : \_ D’ailleurs, on a amené avec nous un magicien très bavard, je suis sûre qu’il a plein de choses à nous dire... et peut-être même qu’il nous présentera des amis !

Magicien : \_ Bonjour Mathilde, bonjour Julie et bonjour toi ! Mais, je ne te connais pas ! Comment tu t’appelles ? Holala, tu sais, je suis très embêté ! J’ai organisé une grande fête et j’ai invité tous mes amis ! Le problème, c’est que je n’ai rien pu préparer car ma baguette magique est tombée en panne ce matin ! Mais dis-moi, tu pourrais peut-être la réparer toi ? J’ai entendu dire qu’un bisou de petit garçon/petite fille, ça marchait souvent. Tu veux bien essayer ? Merci, je vais faire un essai maintenant. Abraaaacadabraaaaa, ting ! Regarde dans ton sac Julie ! (Julie donne une image.)

Magicien : \_ Bon, elle remarque ! Merci ....., j’ai mille choses à faire, il faut que je parte !

Julie : \_ Au revoir Magicien ! (Fait un signe de la main) Si on reste ici, on va peut-être croiser un ou deux de ses copains. (Scrute l’horizon.) Oh regarde qui arrive, c’est Marion la Marionnette ! Tu sais moi, je la connais, elle est bien rigolote ! Elle ne finit jamais ses mots ! Tu vas essayer de comprendre ce qu’elle dit ! Ecoute-la bien !

Epreuve « Association syllabe/mot ».

Julie : \_ Qu’est-ce qu’il y a Marion ? Tu veux me dire quelque chose ? (Marion s’approche et lui chuchote à l’oreille.) Haaaa, je comprends ! Attends, je lui dis ! Tu sais ce qu’elle vient de me dire ? Elle est obligée de partir, elle te dit au revoir ! (Fait un signe de la main et semble apercevoir quelqu’un au loin.) Mais, qui est-ce qui se cache là-bas ? Haaaa, regarde, c’est la copine de Marion ! Elle s’appelle Laurette ! Tu sais, elle ne parle pas très bien. Ecoute-la parler !

Epreuve « Correction phonologique ».

Julie (Regarde Laurette) : \_ Je crois que Laurette est un peu fatiguée, regarde, elle se frotte les yeux ! On va la laisser rentrer chez elle ! Au revoir Laurette ! (La salue.) Et surtout n’oublie pas la fête du magicien !

Mathilde (Sursaute): \_ Ho, tu m’as fait peur ! Quel farceur ! Est-ce que tu connais Nono ? C’est un copain bien rigolo, il parle comme un robot !

Julie : \_ Ecoute-le parler !

Epreuve « Segmentation syllabique ».

Julie : \_ Bon, Nono, tu devrais peut-être te dépêcher de partir à la fête ! Au revoir Nono !

Clown : \_ Holala, il faut que vous m'aidiez ! Je dois aller chez le magicien pour faire un spectacle mais j'ai perdu tous mes mots, je les ai tous oubliés ! Tu peux m'aider à les retrouver ? Regarde (Sort le livret d'images), j'ai apporté un grand livre avec plein d'images mais je ne sais plus comment s'appellent toutes ces choses. Je suis sûr que tu vas savoir, toi !

Epreuve « Dénomination ».

Clown : \_ Merci de ton aide ! Il faut vite que je parte faire mon spectacle, sinon les invités vont m'attendre ! Au revoir tout le monde ! (Fait un signe de la main.)

Julie : \_ Et bien, on s'est bien amusé avec tous les amis du magicien ! Si tu veux, tu peux aussi aller rejoindre tes copains de la crèche ! »

## **2. Questionnaires (annexe III)**

### **2.1. Inventaires Français du Développement Communicatif (IFDC)**

#### **2.1.1. Présentation des IFDC**

En 1975, le MacArthur Communicative Development Inventory (CDI) voit le jour sous la direction de Bates. Puis, le premier étalonnage est élaboré sur une population d'enfants américains (Fenson & al., 1993, cités par Kern, 2004). Ce compte-rendu parental a pour ambition de dresser un profil développemental du langage, des premiers gestes à la grammaire en passant par l'émergence du lexique.

L'adaptation française a été mise au point par Kern en 2003. Cette version, à l'instar de l'originale, se compose de deux questionnaires. Le premier, intitulé « gestes et mots », s'adresse aux enfants de huit à seize mois et le second, « mots et phrases », aux enfants de seize à trente mois.

La version destinée aux plus grands s'articule selon trois axes. Tout d'abord, on recense des informations concernant l'enfant et sa famille : âge, sexe, place dans la fratrie, mode de garde, niveau d'éducation et profession des parents. Puis, on propose une liste d'items, regroupés en 22 catégories sémantiques, que les parents doivent cocher s'ils sont produits par leur enfant. Une telle précision permet d'évaluer le lexique en termes de quantité (nombre de mots produits) et de qualité (nature des productions). Enfin, les parents doivent répondre à des questions concernant l'apparition de la morphosyntaxe dans le langage de leur enfant.

Il existe des versions courtes de ces questionnaires, permettant une évaluation rapide du développement communicatif aux âges de 12, 18 et 24 mois. La version « 24 mois » recense 100 mots en production, appartenant à 20 catégories sémantiques. Pour l'analyse morphosyntaxique, on recueille les trois phrases les plus longues produites par l'enfant. C'est cette dernière version que nous avons choisi d'utiliser dans la présente étude.

### 2.1.2. Choix du questionnaire

Si l'on considère l'importance des variations interindividuelles dans le développement du langage, particulièrement avant trois ans, on se rend compte que l'âge chronologique ne constitue pas l'indicateur le plus fiable du développement lexical (Kern & Gayraud, in press). On lui préfère donc une estimation de l'étendue du vocabulaire. Cette dernière pourrait être plus exhaustive, avec l'utilisation de la version longue des IFDC. Cependant, au vu du temps de passation indiqué par le manuel (20-45 minutes), surajouté à celui des autres questionnaires, nous avons jugé moins risqué de proposer la version courte. En effet, la participation des parents étant basée sur le volontariat, et non sur une demande de leur part, nous avons peur d'un désinvestissement face à l'ampleur de la tâche.

Pour rendre compte des compétences langagières des enfants, plusieurs options s'offraient à nous : observation de données spontanées, passation de tests standardisés, utilisation de compte-rendu parentaux. Nous avons choisi de ne pas mener d'observations écologiques. D'une part, nous ne disposions pas du temps nécessaire à la conception d'un protocole reproductible et à l'analyse des observations. D'autre part, l'étude menée par Lewedag, Oller et Lynch (1994, cités par Kern, 2004) montre que, même avec un protocole très précis, la comparaison entre sujets reste difficile.

C'est par volonté d'équité que nous avons opté pour un matériel contrôlé et permettant la comparaison interindividuelle : l'épreuve « Dénomination » de l'EVALO 2-6. Cependant, cette méthode d'évaluation, très sensible à la motivation et au caractère de l'enfant, ne rend pas toujours compte de ses performances en situation écologique. Les témoignages de parents nous ont d'ailleurs montré que les enfants peuvent parler beaucoup et très bien à la maison et/ou à la crèche, alors qu'ils refusent par ailleurs de parler dans le cadre que notre recherche leur impose. Nous avons donc choisi de recueillir conjointement les résultats au test standardisé et au questionnaire « 24 mois » des IFDC. On pourrait penser que les IFDC sont sujets à l'expression de la désirabilité sociale mais l'étude de Dale, Bates, Reznick et Morisset (1989, cités par Kern, 2004) montre que le compte-rendu parental conserve une validité dans l'évaluation du développement du langage.

L'IFDC présente en outre une grande valeur écologique. En effet, les parents peuvent observer leur enfant dans une multitude de situations différentes, rendre compte d'items rarement produits (Camaioni, 1991, Dale et al., 1989, cités par Kern, 2004), donnant ainsi une image exhaustive de ce que l'enfant connaît et non pas d'une situation facticement contextualisée (Bates et al., 1988, cités par Kern, 2004). De même, de nombreuses études (Byrne, Backman, & Smith, 1986 ; Diamond & Squires, 1993 ; Hagekull, Bohlin, & Lindhagen, 1984 ; Squires, Nickel, & Bricker, 1990, cités par Squires, Bricker, & Potter, 1997) montrent que les parents sont performants dans cette tâche et apportent ainsi des données fiables. Enfin, la conception du questionnaire est telle qu'en proposant la reconnaissance et non le rappel des items, on soulage la recherche en mémoire des

parents. Cet outil nous permet donc de dresser rapidement un profil linguistique et de pointer des différences interindividuelles.

### **2.1.3. Détail de la passation**

Nous avons fourni le questionnaire ainsi que les indications nécessaires aux parents afin qu'ils puissent le remplir seuls. La consigne était la suivante : « Cochez la colonne pour les mots que votre enfant produit actuellement de manière spontanée (hors imitation). Si sa prononciation est différente de celle de l'adulte, cochez tout de même le mot. ».

Nous avons précisé aux parents qu'en cas d'hésitation, la case ne devait pas être cochée. Nous estimons que les parents ont consacré cinq à dix minutes à cette tâche.

### **2.1.4. Exploitation des données**

Pour ne pas dénaturer le questionnaire, nous l'avons proposé dans son intégralité. Nous faisons cependant le choix de ne pas analyser les résultats ayant trait au développement morphosyntaxique, notre étude se focalisant sur le développement du lexique et des habiletés phonologiques.

Nous établissons un score total sur 100 points qui rend compte de l'étendue du vocabulaire actif de l'enfant. Ce score est donc analysé parallèlement au score de l'épreuve « Dénomination ». Ayant construit nos épreuves de phonologie sur la base des mots de l'IFDC, il nous faut mesurer la connaissance qu'a l'enfant des 34 items utilisés. Ainsi, nous calculons un autre score sur 34 points.

Enfin, notons que ce questionnaire nous permet de recueillir la totalité des données administratives qui nous servent à établir le profil socioculturel de la famille.

## **2.2. Questionnaire de pratiques lectorales familiales (PLF)**

### **2.2.1. Construction du questionnaire**

Frijters et al. (2000, cités par Ecalle & Mercier-Béraud, 2002) montrent que l'expérience des écrits environnementaux se mesure par deux facteurs. D'une part, par l'expérience familiale des écrits, évaluée grâce aux questionnaires sur les activités partagées et au QEE. D'autre part, par l'intérêt que l'enfant porte aux diverses activités relatives à l'écrit. Nous n'avons pas retenu cette dernière mesure, au vu du jeune âge de notre population. Nous avons dû établir un questionnaire pour appréhender les activités partagées. Il a été élaboré suite à la lecture de plusieurs études mettant en lumière des corrélations intéressantes entre le développement de certaines habiletés langagières et les pratiques familiales.

Le PLF comporte des questions ouvertes et des questions fermées. Il est composé de 11 questions qui peuvent être regroupées en quatre thèmes : généralités sur les habitudes de

lecture, temps passé avec l'enfant, comportement spontané de l'enfant face au livre et contenu des interactions.

Pour les questions fermées, nous avons fait le choix d'une échelle de fréquence en quatre points afin de s'assurer d'une réponse choisie et non intermédiaire.

Thèmes	Questions	Références
Généralités sur les habitudes de lecture	1/ A combien estimez-vous l'âge (en mois) de votre enfant la première fois où vous lui avez fait la lecture ?	DeBaryshe, 1993, cité par Evans et al., 2000
	2/ A part vous, qui fait la lecture à votre enfant ?	
Temps passé avec l'enfant	3/ A combien estimez-vous le temps passé à lire à votre enfant (par semaine) ?	Bus et al., 1995 ; Scarborough et al., 1991, cités par Evans et al., 2000
	4/ A quelle fréquence partagez-vous des temps de lecture avec votre enfant ?	Scarborough & Dobrich, 1994, cités par Evans et al., 2000
	7/ Vous est-il déjà arrivé de lire un livre, un journal, un magazine, en présence de votre enfant ?	
Comportement de l'enfant face au livre	5/ Avez-vous déjà vu votre enfant vous tendre un livre pour vous faire comprendre qu'il veut que vous le lisiez avec lui ?	De Jong & Leseman, 2001
	6/ Avez-vous déjà vu votre enfant manipuler un livre et faire semblant de le lire ?	De Jong & Leseman, 2001
Contenu des interactions	8/ En faisant la lecture à votre enfant, vous est-il déjà arrivé de : • Décrire les images et de donner le nom des objets représentés ?	De Jong & Leseman, 2001 ; Whitehurst et al., 1988, cités par Fletcher & Reese, 2005
	9/ • De raconter l'histoire avec vos mots sans lire le texte ?	
	10/ • D'expliquer les choses qui ne sont pas dites dans le texte (les sentiments, la morale...) ?	
	11/ • De partir du sujet de l'histoire pour parler d'un événement vécu par vous ou votre enfant ?	

**Tableau1 : Construction du PLF**

## **2.2.2. Choix des questions**

### **a. Questions sur les habitudes de lecture**

Nous avons établi la question 1, au vu des résultats obtenus dans l'étude menée par DeBaryshe (1993, cité par Evans et al., 2000). Il a été démontré que plus les mères lisent tôt à leur enfant, meilleures sont ses habiletés langagières en réception.

La question 2 permet de compléter les réponses aux questions fermées. On peut déterminer si l'enfant connaît des expériences de lecture avec un seul parent ou s'il profite de la variété des interactions proposées par plusieurs intervenants. En effet, Evans et al. (2000) montrent l'importance de l'encadrement offert par l'adulte. Cet encadrement diffère selon les personnes en termes de quantité (questions 3 et 4) et de qualité (questions 5 à 11). Nous demandons que le PLF soit rempli par la personne qui a le plus de temps de lecture avec l'enfant afin que les données recueillies soient représentatives d'un maximum d'expériences de lecture.

### **b. Questions sur le temps**

Scarborough et Dobrich (1994, cités par Evans et al., 2000) remarquent un gradient dans la significativité des indices, du temps de lecture, à la fréquence puis au statut socioculturel. Ce dernier étant déterminé grâce aux questions administratives de l'IFDC, nous n'avons pas reformulé de question à ce propos. Nous prenons donc en compte chaque élément du gradient, pour avoir une vision complète du temps passé avec l'enfant autour de l'écrit.

La question 3 est élaborée à partir des résultats de Bus et al. (1995, cités par Evans & al., 2000) qui prennent en compte le temps de lecture dans leur étude des pratiques familiales autour de l'écrit. De plus, Scarborough et al. (1991, cités par Evans et al., 2000) montrent que plus les parents passent de temps à lire à leur enfant, meilleures seront leurs performances en langage oral et écrit.

La question 4 permet de préciser les informations obtenues précédemment, complétant ainsi le gradient. La question 7 apporte, quant à elle, des éléments sur les habitudes lectorales des parents.

### **c. Questions sur le comportement spontané de l'enfant face au livre**

De Jong et Leseman (2001) estiment que le temps n'est pas une donnée suffisante pour établir un profil d'habitus lectoral. Ils tiennent donc compte des opportunités d'accès aux activités autour du livre. Les questions 5 et 6 nous renseignent sur la fréquence à laquelle l'enfant saisit les opportunités de lecture offertes par l'environnement. Selon la fréquence, les capacités du langage oral ainsi que l'intérêt que l'enfant porte à l'écrit sont plus ou moins stimulés. Ces habiletés seront importantes pour le bon développement de la compréhension du langage écrit.

#### **d. Questions sur le contenu des interactions**

De Jong et Leseman (2001) et Whitehurst et al., (1988, cités par Fletcher & Reese, 2005) évoquent de plus la nécessité d'évaluer la qualité de la guidance parentale lors des activités de lecture. Les questions 8 à 11 donnent des précisions sur le contenu des interactions. Elles interrogent sur la capacité d'adaptation de l'adulte dans les interactions de lecture partagée. En fonction du degré d'investissement de l'entourage, le vocabulaire est plus ou moins stimulé. Ces habiletés seront également importantes lors de l'acquisition du langage écrit.

##### **2.2.3. Détail de la passation**

Comme pour l'IFDC, les parents doivent remplir seuls le questionnaire. Nous avons introduit le terme de lecture afin d'éviter la confusion chez des parents non initiés à l'emploi de termes techniques. Ainsi, nous précisons que « Ce questionnaire s'adresse à la personne qui partage le plus de temps de lecture avec l'enfant. Le mot lecture décrit simplement un temps partagé autour d'un livre avec l'enfant. Il s'agit d'un moment pendant lequel vous allez par exemple décrire les images, attirer l'attention de votre enfant sur un élément de l'image ou de l'histoire, raconter l'histoire avec vos mots ou ceux du livre, avoir une petite discussion autour du thème de l'histoire... ».

##### **2.2.4. Exploitation des données**

Les questions ouvertes ne sont pas analysées mais servent à compléter notre description de la population (pourcentage de parents lisant à leur enfant avant l'âge de 12 mois, etc.).

Pour les questions fermées, l'échelle en 4 points est cotée de 0 à 3. La réponse « jamais » équivaut à 0 point, « parfois » à 1 point, « souvent » à 2 points et « toujours (au moins une fois par jour) » à 3 points. Le score maximum pouvant être obtenu est de 27 points. Les trois thèmes des questions fermées font l'objet d'un traitement dissocié. Les questions sur le temps donnent un score sur 9, les questions sur le comportement spontané de l'enfant face au livre, un score sur 6 et les questions sur la qualité des interactions, un score sur 12.

#### **2.3. Questionnaire d'exposition à l'écrit (QEE)**

##### **2.3.1. Présentation du questionnaire**

En 2002, Ecalle et Mercier-Béraud mettent au point un premier QEE destiné aux enfants de CP et à leurs parents. Puis en 2008, Ecalle et Magan le déclinent sous 2 versions pour enfants de sept à huit ans et de huit à douze ans. Les auteurs ont pris soin de ne pas intégrer dans ces listes des livres étudiés en classe ou encore adaptés au cinéma. Dans chacune des trois listes, les auteurs ont sélectionné 16 items considérés comme les plus familiers, huit utilisés en tant que cible et huit modifiés et utilisés en tant que fausses alarmes. Ces leurres ont été formulés à partir du même champ sémantique que les titres

originaux (les trois bandits/les trois brigands). En tout, le questionnaire présente 48 items (huit cibles et huit distracteurs par liste). A l'issue des premières passations, les auteurs ont remarqué l'interdépendance des trois listes : lorsque les scores sont bons à l'une, ils le sont aussi aux deux autres.

### **2.3.2. Choix du questionnaire**

Le QEE a été mis au point pour contourner le problème de désirabilité sociale. En effet, peu d'intrus sont entourés alors qu'ils pourraient l'être, signant ainsi le désir de reconnaissance. Nous avons donc choisi de compléter les réponses obtenues au PLF pour s'assurer des connaissances véritables des parents et compenser un éventuel biais au précédent questionnaire.

Symons et al. (1996, cités par Ecalle & Magnan, 2008) montrent qu'il ne s'agit pas d'une tâche lourde cognitivement parlant qui exigerait, par exemple, de faire un rappel des livres lus ou de fournir des comptes sur ses activités de lecture dans le passé. Ce questionnaire est donc simple et rapide de passation. Les études montrant qu'un haut statut socioculturel induit un score élevé au QEE, nous nous attendons à ce même constat.

### **2.3.3. Détail de la passation**

La version originale propose le questionnaire aux parents et aux enfants de CP. Dans notre étude, nous n'avons bien évidemment proposé le QEE qu'aux parents. Pour s'assurer qu'ils n'effectuent pas de recherches sur les items du QEE, nous avons préféré le leur proposer en notre présence. De plus, la consigne a été lue à l'oral afin que tous prennent connaissance des spécificités du questionnaire et puissent, si besoin, nous poser des questions complémentaires.

La consigne est la suivante : « Voici une liste de titres de livres, une liste de noms d'auteurs et une liste de titres de magazines. Entourez le signe si vous connaissez le livre, l'auteur ou le magazine. Barrez si vous ne le connaissez pas. Attention, certains sont faux ! N'entourez que ceux que vous êtes sûrs de bien connaître. Par exemple, Le vilain petit canard est un vrai livre, on a entouré le signe devant le titre. Le méchant petit poulet est un titre faux, il n'existe pas, on l'a barré. »

### **2.3.4. Exploitation des données**

*« Des titres fictifs (ou leurres) sont introduits parmi les titres cibles. Le rejet des premiers et la reconnaissance des seconds devraient déterminer le degré de connaissance des écrits environnementaux. »* (Eccalle & Mercier-Béraud, 2002, p.5).

Toute réponse entourée, à juste titre ou non, est cotée 1 point. Toutes les autres sont cotées 0 point. On effectue ensuite la différence suivante : Réponses correctes entourées – Fausses alarmes entourées. Le score maximum pouvant être obtenu dans une catégorie est de 8 points et le score maximum total est donc de 24 points.

---

**Chapitre IV**  
**PRESENTATION DES RESULTATS**

---

## I. Données descriptives

### 1. Données quantitatives

Epreuves	Sous-épreuves	N = 52
Phonologie	Correction phonologique /14	8.8 (5.2) 0-14
	Association syllabe-mot /7 (nombre de réponses cotées 2)	2.8* (1.9) 0-6
	Segmentation syllabique /14	1.6** (2.9) 0-9
Dénomination	/170	58.5 (37.4) 0-125
IFDC	/100	84.8 (18.5) 9-100
PLF	Total /27	17.5 (4) 8-26
	Temps passé avec l'enfant /9	6.1 (2) 0-9
	Comportement de l'enfant face au livre /6	4.6 (1.2) 2-6
	Contenu de l'interaction /12	6.8 (2) 3-11
QEE	Total /24	15.2 (3.5) 6-21
	Titres /8	6.4 (1.3) 3-8
	Auteurs /8	3.7 (1.4) 1-7
	Magazines /8	5 (1.6) 1-8

\* Score ne se distinguant pas du hasard à .05 ; \*\* Score plancher

**Tableau2 : Données descriptives (moyennes, écarts-types, minimum et maximum)**

On observe, d'une part, que les résultats obtenus à l'épreuve « Association syllabe-mot » ne se distinguent pas du hasard. On ne peut donc pas savoir si l'enfant opère un traitement phonologique. Cette épreuve n'est donc pas retenue dans l'analyse des corrélations. D'autre part, dans nos données brutes, on observe que 70% des enfants ont totalement échoué à l'épreuve de « Segmentation syllabique ». De plus, même les enfants qui parviennent au traitement demandé ne réussissent que 10% des items : il s'agit d'un score plancher. Nous écartons donc cette épreuve, trop difficile pour les enfants de cet âge. L'épreuve de « Correction phonologique », dont les résultats sont significatifs, est conservée et constitue notre seul indice du niveau d'habiletés phonologiques de l'enfant.

## 2. Données qualitatives

De nos deux questions ouvertes au PLF ressortent les données d'âge de première expérience de lecture partagée et la variété des expériences offertes.

Il apparaît que 58% des parents ont des expériences de lecture avec leur enfant avant ses 12 mois. Parmi eux, 73% ont un haut niveau socioculturel. 11% des parents commencent la lecture au-delà des 18 mois de l'enfant et 67% d'entre eux sont de bas niveau socioculturel. De plus, 79% des enfants bénéficient de temps de lecture partagée avec des intervenants multiples.

## II. Données descriptives et influence du niveau socioculturel

La classification INSEE ne hiérarchisant pas clairement les professions, nous ne pouvions constituer deux groupes socioprofessionnels distincts de façon objective. En effet, nous ne voyions pas comment attribuer un rang plus élevé aux agriculteurs par rapport aux artisans ou inversement, par exemple. De plus, nous ne sommes pas parvenues à constituer un indicateur global du niveau socioculturel en mixant des données d'études et de profession. Ainsi, nous avons choisi uniquement le niveau d'études pour rendre compte du niveau socioculturel de la famille.

Une comparaison de moyennes (t de Student) a été réalisée pour tester la significativité des différences de scores entre les deux groupes contrastés selon le niveau d'étude.

Epreuves	Sous-épreuves	Niveau d'études élevé N = 36	Niveau d'étude bas N = 16	t (50)
Phonologie	Correction Phonologique /14	9.1 (5.1)	8.2 (5.5)	0.53, p=.59 ns
Dénomination	/170	62.7 (37.2)	49.1 (37.4)	1.21, p=.23 ns
IFDC	/100	85.1 (16.8)	84.1 (22.4)	0.18, p=.86 ns
PLF	Total /27	18.5 (3.4)	15.2 (4.4)	2.90, p=.006
	Temps passé avec l'enfant /9	6.5 (1.8)	5.1 (2.1)	2.48, p=.016
	Comportement de l'enfant face au livre /6	4.9 (1.1)	4 (1.2)	2.57, p=.013
	Contenu de l'interaction /12	7.1 (1.8)	6.1 (2.2)	1.71, p=.093 ns
QEE	Total /24	16.5 (2.5)	12.2 (3.5)	5.02, p=.000
	Titres /8	6.7 (1.1)	5.6 (1.5)	3.07, p=.003
	Auteurs /8	4.2 (1.2)	2.6 (1)	4.43, p=.000
	Magazines /8	5.5 (1.2)	3.9 (1.8)	3.85, p=.000

**Tableau3 :** Comparaison des données descriptives en fonction du niveau d'études

### **1. Lien entre le niveau d'études et le score en dénomination**

On observe que le niveau d'études et le score en dénomination ne sont pas corrélés de manière significative (.23 ;  $p > .05$ ). Dans notre étude, le niveau socioculturel n'influence donc pas le score en dénomination.

### **2. Lien entre le niveau d'études et les habiletés phonologiques**

Dans l'épreuve d'habiletés phonologiques, la différence de scores entre les deux niveaux socioculturels n'est pas significative (.59 ;  $p > .05$ ). Dans notre étude, les différences interindividuelles en habiletés phonologiques ne sont pas expliquées par le niveau socioculturel des parents.

### **3. Résultats complémentaires**

On observe un effet significatif (.006) du niveau d'études sur les pratiques lectorales familiales (score total PLF). Toutefois, la significativité varie selon les thèmes abordés. Ainsi, le niveau d'études est corrélé aux scores obtenus aux questions sur le temps passé avec l'enfant (.016) et aux questions sur le comportement spontané de l'enfant face aux livres (.013) mais le score traduisant le contenu des interactions n'est pas influencé par le niveau d'études (.093 ;  $p > .05$ ).

De plus, tous les scores obtenus au QEE, quelle que soit la liste employée, sont corrélés au niveau d'études.

Ainsi, on peut conclure que le niveau d'études influence l'habitus lectoral mais n'influence pas le niveau langagier, ni dans son aspect lexical, ni dans son aspect métaphonologique.

### III. Matrice de corrélations

Le calcul de coefficients de corrélation effectué a permis d'examiner les liens potentiels entre les différentes variables et de connaître l'intensité de ces liens.

	Correction phonologique	Age	Dénomination	IFDC	PLF Total	QEE Total
Correction phonologique	1.00	-	-	-	-	-
Age	0.44	1.00	-	-	-	-
Dénomination	0.63	0.53	1.00	-	-	-
IFDC	0.59	0.38	0.58	1.00	-	-
PLF Total	0.24	0.17	0.40	0.28	1.00	-
QEE Total	0.39	0.18	0.34	0.30	0.43	1.00

r significatif à .05 à partir de .27

**Tableau4 : Matrice de corrélations**

Dans cette étude, nous ne nous intéressons pas à l'influence de l'âge sur les capacités de l'enfant. Pour les liens qui nous intéressent, cette matrice nous permet d'observer des corrélations moyennes à fortes entre les différentes variables. Ainsi, les corrélations les plus fortes s'observent entre habiletés langagières et score aux épreuves d'habiletés phonologiques.

#### 1. Lien entre l'habitus lectural et les habiletés langagières

Une corrélation moyenne entre le score en dénomination et les indicateurs du niveau d'habitus lectural est constatée, au PLF (.40) comme au QEE (.34).

#### 2. Lien entre l'habitus lectural et les habiletés phonologiques

On observe des corrélations moyennes entre les habiletés phonologiques et les indicateurs du niveau d'habitus lectural, au PLF (.24) comme au QEE (.39). Toutefois, le lien entre les scores au PLF et les habiletés phonologiques n'est pas significatif ( $r < .27$ ).

#### 3. Lien entre les habiletés langagières et les habiletés phonologiques

Il existe des corrélations fortes entre les habiletés phonologiques et le niveau de vocabulaire, à l'épreuve de dénomination (.63) comme à l'IFDC (.59).

#### **4. Résultats complémentaires**

Enfin, les résultats obtenus aux deux questionnaires interrogeant sur l'habitus lectural ont une relation d'intensité moyenne (.43).

La corrélation entre estimations objective et subjective du niveau de vocabulaire est forte (.58).

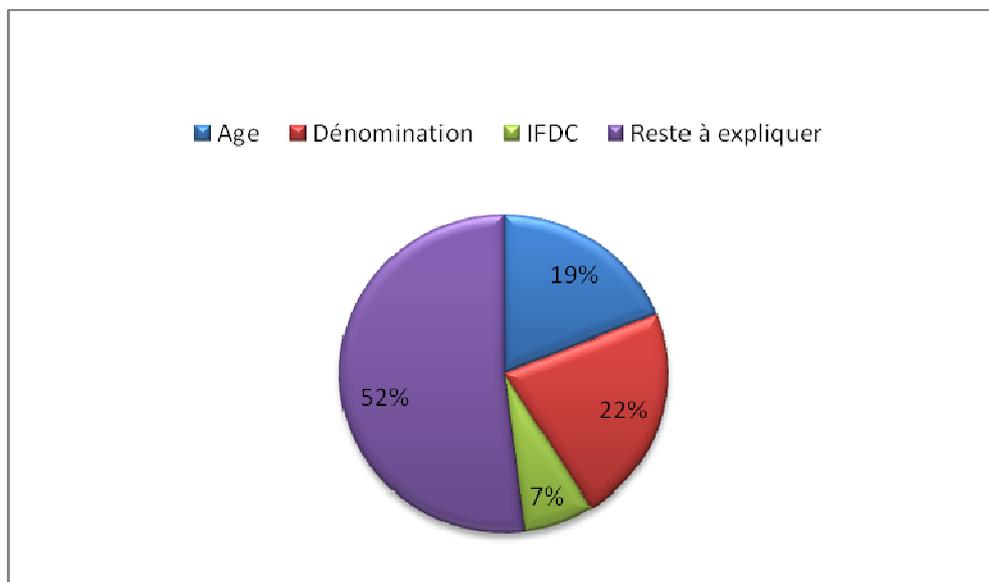
## IV. Analyses de régression hiérarchique

Pour examiner le poids respectif des variables candidates à l'explication des habiletés phonologiques, une analyse de régression hiérarchique a été effectuée avec comme variable dépendante le score à l'épreuve de « Correction phonologique » (variable à expliquer) et les scores dans les autres tâches comme variables indépendantes. Les variables indépendantes sont donc l'âge et les scores en dénomination, à l'IFDC, au PLF et au QEE. Pour contrôler l'effet de l'âge chronologique, cette variable indépendante est introduite systématiquement en premier.

Pas	Variable indépendante	$\beta$	$r^2$	$\Delta r^2$	F
1	Age	.44	.19	-	11.96***
2	Dénomination	.55	.41	.22	17.95***
3	IFDC	.32	.48	.07	6.28*

Degré de significativité : \* :  $p < .05$  ; \*\* :  $p < .01$  ; \*\*\* :  $p < .001$

**Tableau5** : Analyse de régression hiérarchique pour la recherche de prédicteurs de la variable dépendante « Correction phonologique »



**Figure1** : Représentation graphique du poids des candidates à l'explication de la variable dépendante « Correction phonologique »

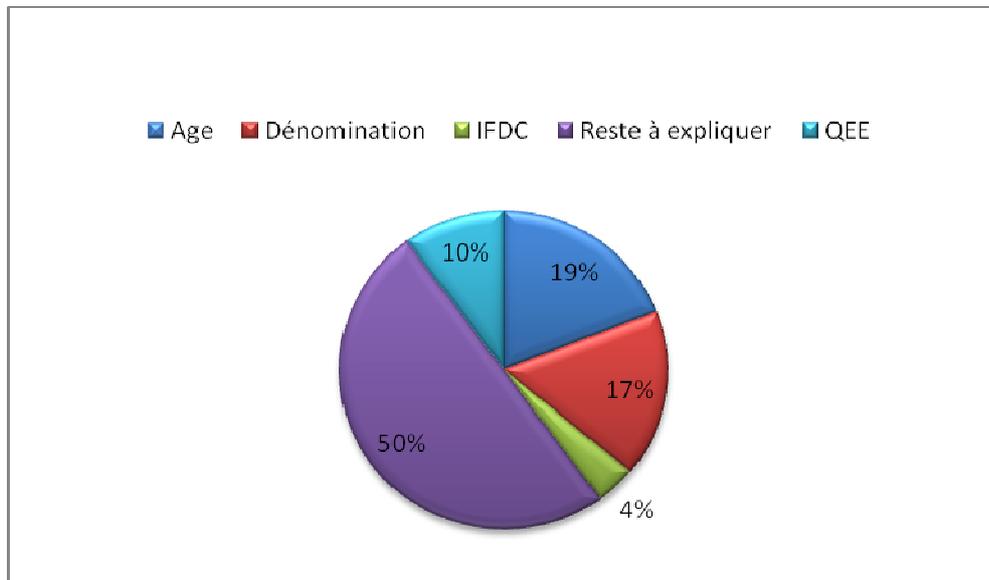
L'âge explique 19% de la variance en habiletés phonologiques, le score en dénomination 22%, celui obtenu à l'IFDC 7%. Au total, 48% de la variance sont expliquées par ces trois variables.

Une seconde analyse de régression a été menée. Ici, les variables indépendantes candidates à l'explication de la variable dépendante restent les mêmes. Cette fois, la variable QEE a été introduite directement après l'âge pour connaître l'influence de l'habitus lectural sur les habiletés phonologiques. On a choisi d'utiliser le QEE plutôt que le PLF car son lien avec les habiletés phonologiques apparaissait plus fort dans la matrice de corrélations (.39 versus .24).

Pas	Variable indépendante	$\beta$	$r^2$	$\Delta r^2$	F
1	Age	.44	.19	-	11.96***
2	QEE	.32	.29	.10	6.82*
3	Dénomination	.48	.46	.17	13.26***
4	IFDC	.29	.50	.04	5.27*

Degré de significativité : \* :  $p < .05$  ; \*\* :  $p < .01$  ; \*\*\* :  $p < .001$

**Tableau 6** : Analyse de régression hiérarchique pour la recherche de prédicteurs de la variable dépendante « Correction phonologique » avec QEE comme deuxième candidate à l'explication



**Figure 2** : Représentation graphique du poids des candidates à l'explication de la variable dépendante « Correction phonologique » avec QEE comme deuxième candidate

Cette seconde analyse montre qu'après avoir introduit l'âge, 17% de la variance en habiletés phonologiques sont expliqués par la dénomination, 10% par le QEE et 4% par l'IFDC. Au total, 50% de la variance sont expliqués par ces quatre variables. Malgré cette nouvelle analyse de régression hiérarchique, le poids du PLF n'est toujours pas assez important pour expliquer la variance en habiletés phonologiques.

---

**Chapitre V**  
**DISCUSSION DES RESULTATS**

---

## I. Interprétation des résultats

### 1. Validation des hypothèses opérationnelles

Tout d'abord, nous postulons qu'un niveau d'études élevé induisait un score élevé en dénomination. L'hypothèse n'est pas vérifiée car les scores des deux groupes socioculturels ne sont pas significativement différents. Dans notre étude, le contexte social n'influence pas les capacités langagières de l'enfant, contrairement à ce qu'annonce la théorie sociologique d'apprentissage de Bernstein (1975). Pour lui, les catégories socioculturelles développent des types de discours différents. Il dissocie donc le code élaboré des classes hautes du code restreint des classes basses. C'est cette différence dans le discours offert à l'enfant qui influence, selon lui, ses capacités linguistiques. Dans notre étude, une telle dissociation n'étant pas observée, l'existence de deux types de codes est remise en question.

Dans un deuxième temps, nous faisons l'hypothèse qu'un niveau d'études élevé induisait un score élevé à l'épreuve de « Correction phonologique ». Lorsque l'on compare les moyennes des deux groupes socioculturels, on n'observe pas de différence significative dans les scores. L'hypothèse est rejetée, le niveau socioculturel n'influence donc pas les performances de l'enfant dans l'épreuve d'habiletés phonologiques. Ce résultat est analogue à ceux décrits par Aram (2005) et Levy et al. (2006). Il semble que notre population et les leurs présentent des caractéristiques communes qui peuvent expliquer la concordance des résultats. En effet, les sous-groupes que nous avons créés ne sont pas représentatifs de la population générale. La limite fixée étant très élevée (Bac +2), le clivage ne s'opère pas entre niveaux socioculturels haut et bas mais plutôt entre niveaux très haut et moyen. La population de Levy est organisée de la même manière. Quant à celle d'Aram, elle ne s'intéresse pas aux hauts niveaux mais clive moyen et très bas niveaux socioculturels. L'étude de Bowey (1995, cité par Aram, 2005) observe, pour sa part, un lien significatif entre le niveau socioculturel et le niveau d'habiletés phonologiques. On suppose donc que sa population présentait des niveaux haut et bas mieux différenciés que dans notre étude.

Ensuite, nous projetions que l'habitus lectural favorisait les compétences lexicales. On observe qu'il existe un lien, que l'habitus lectural soit évalué par le PLF ou par le QEE. Deckner, Adamson et Bakeman (2006, cités par Lacroix, 2007) montrent un lien identique, chez des enfants aussi jeunes que dans notre population, en utilisant un questionnaire de pratiques lectorales. Sénéchal, LeFevre, Hudson et Lawson (1996, cités par Lacroix, 2007), quant à eux, font ressortir ce lien grâce à un questionnaire d'exposition à l'écrit.

Puis nous faisons l'hypothèse que l'habitus lectural avait une influence positive sur le niveau d'habiletés phonologiques. On observe une corrélation entre la connaissance des écrits environnementaux et les habiletés phonologiques. Ce résultat fait écho à certains autres, précédemment cités dans la littérature (Symons, Szuszkiewicz, & Bonnell, 1996, cités par Aram, 2005 ; Burgess, 2002 ; Crain-Thoreson & Dale, 1992 ; Sonnenschein & Munsterman, 2002 ; Wood, 2002, cités par Lacroix, 2007 ; Sénéchal & LeFevre, 2002). Le questionnaire de pratiques lectorales, quant à lui, ne prédit pas le niveau d'habiletés

phonologiques. Raz et Bryant (1990, cités par Lacroix, 2007) aboutissent au même résultat avec un questionnaire interrogeant sur la fréquence des lectures. On peut se demander quels résultats nous aurions obtenus en dissociant les thèmes pour analyser leur influence respective sur le niveau d'habiletés phonologiques. Peut-être que le contenu des interactions, ou le comportement spontané de l'enfant face au livre, expliqueraient mieux les habiletés phonologiques que le temps passé avec l'enfant autour de l'écrit, par exemple. Dans notre étude, on observe donc que les résultats au QEE prédisent mieux le niveau d'habiletés phonologiques que ceux obtenus au PLF.

Enfin, nous posons l'hypothèse que les habiletés langagières avaient une influence positive sur les habiletés phonologiques. On constate une corrélation forte entre le niveau de vocabulaire, mesuré grâce à l'IFDC et à l'épreuve de dénomination, et le niveau d'habiletés phonologiques. Ce résultat conforterait les théories selon lesquelles le développement lexical influencerait le développement des habiletés phonologiques (Fowler, 1991 ; Goswami, 2000 ; Metsala, 1999 ; Metsala & Walley, 1998 ; cités par Puolakanaho et al., 2003).

## **2. Validation des hypothèses complémentaires**

Dans un premier temps, nous émettions l'hypothèse que les pratiques lectorales des familles de haut niveau socioculturel étaient supérieures à celles des familles de plus bas niveau. Dans notre étude, le niveau d'éducation des parents a une influence sur le temps passé avec l'enfant dans des activités de lecture. Ce résultat fait écho à celui présenté dans l'étude de Vernon-Feagans et al. (2001, cités par Fletcher & Reese, 2005). Ainsi, on observe que plus le niveau d'éducation des parents est élevé, plus les sessions de lecture sont fréquentes et longues. Selon Evans, Shaw et Bell (2000), ces interactions sont plus nombreuses car elles sont considérées comme des routines par les parents de haut niveau. De même, les comportements de l'enfant face au livre sont déterminés par son niveau socioculturel. Ainsi, on constate que plus le niveau socioculturel est élevé, plus les enfants initient les interactions et pratiquent des jeux de faire-semblant autour du livre. Ces deux résultats nous semblent aller de pair : l'appétence de l'enfant dépend de l'investissement des parents dans les activités de lecture partagée. Si le niveau socioculturel est en lien avec les deux thèmes précédents, il n'influence cependant pas le contenu de l'interaction. Malgré cela, le score total au PLF dépend du niveau d'éducation des parents. On se demande toutefois encore si ces résultats ne pas biaisés par la désirabilité sociale. Les parents de haut niveau socioculturel pourraient, selon nous, avoir mieux intégré les exigences sociales que les autres parents.

Dans un deuxième temps, nous présumions qu'un haut niveau socioculturel favorisait une bonne connaissance des écrits environnementaux. Cette hypothèse est validée, comme le laissent supposer les travaux antérieurs décrits dans la littérature (Ecalte & Magnan, 2008 ; Evans, Shaw, & Bell, 2000). Ainsi, Sénéchal et al. (1998, cités par Ecalte & Mercier-Béraud, 2002) considèrent que les enfants de haut niveau socioculturel ont de meilleures connaissances des écrits environnementaux que leurs pairs de plus bas niveau car les connaissances des enfants reflètent celles de leurs parents.

La vérification de ces deux hypothèses montre que le niveau socioculturel influence le niveau d'habitus lectural. Les indicateurs du niveau socio-familial sont donc homogènes et utilisables conjointement.

Dans un troisième temps, nous postulons que les scores au QEE et au PLF étaient corrélés. Dans notre étude, les parents qui ont de bonnes connaissances des écrits environnementaux ont des pratiques lectorales fréquentes et/ou variées. Le questionnaire que nous avons conçu se révèle être un bon outil puisqu'il donne des résultats comparables à ceux obtenus au QEE, outil scientifiquement validé. Le choix que nous avons fait de l'utilisation conjointe de ces deux types de recueil de données nous semble apporter un maximum de réponses à notre étude. Une question reste toutefois en suspens. Si ces deux outils sont corrélés, comment se fait-il que le QEE rende compte de 10% de la variance en habiletés phonologiques alors que le PLF n'explique pas du tout cette variance.

Enfin, nous pensions, comme suggéré par Kern et Gayraud (in press), que les scores en dénomination et à l'IFDC étaient corrélés. Ce lien semble se vérifier : l'IFDC constitue donc un bon indicateur de l'étendue des capacités langagières, et plus particulièrement lexicales, de l'enfant.

### **3. Portée des résultats**

#### **3.1. Intérêt de l'utilisation des indicateurs d'habitus lectural**

Dans notre étude, le niveau socioculturel n'a pas d'impact, que ce soit sur les capacités linguistiques ou métalinguistiques alors que le score au QEE prédit leur développement. Si le niveau socioculturel n'explique pas le développement linguistique, il influence toutefois l'habitus lectural. Le lien entre le niveau socioculturel et les niveaux d'habiletés phonologiques et langagières n'est donc qu'indirect. Le QEE semble ainsi être l'indicateur le plus prégnant dans l'analyse de l'influence de l'environnement. Ceci va dans le sens de la théorie interactionniste puisque ce seraient bien les modèles offerts par le milieu dans l'interaction, et non la fatalité innée du niveau socioculturel, qui prédiraient le niveau ultérieur de l'enfant.

#### **3.2. Influence de l'habitus lectural sur le développement des habiletés phonologiques**

Comme nous l'avons vu en théorie, les capacités langagières de l'enfant influencent le développement de ses habiletés phonologiques alors qu'il n'existe pas de consensus quant au lien entre l'habitus lectural et le développement des habiletés phonologiques. Nos résultats, quant à eux, nous permettent d'attester d'un lien effectif entre ces deux variables.

Dans notre matrice de corrélations, le lien entre le QEE et le niveau d'habiletés phonologiques est avéré. Cependant, nous ne l'observons pas en utilisant le PLF comme indicateur de l'habitus lectural. Or, le PLF prédit le niveau lexical de l'enfant. De plus, le niveau lexical influence le niveau d'habiletés phonologiques. Nos résultats nous orientent donc vers l'hypothèse d'un lien indirect entre les pratiques familiales autour de l'écrit et le niveau d'habiletés phonologiques.

Dans notre analyse de régression hiérarchique, nous avons pu observer que le langage oral explique plus fortement le niveau d'habiletés phonologiques que ne le font les indicateurs de l'habitus lectural. Toutefois, si la variance en habiletés phonologiques est expliquée à 21% par le niveau lexical, le poids de l'habitus lectural n'est pas négligeable puisque le score au QEE explique 10% de la variance. Nous considérons donc que l'habitus lectural a un effet sur le développement des habiletés phonologiques.

Il aurait pu être intéressant de faire une autre analyse de régression hiérarchique, avec le niveau lexical comme variable dépendante. On aurait ainsi pu évaluer le poids que prend l'habitus lectural dans l'explication de la variance en lexique. En effet, à cet âge-là, les habiletés phonologiques commencent seulement à se mettre en place alors que les autres versants du langage oral, notamment la phonologie et le lexique, sont plus matures. Le poids de l'habitus lectural pourrait être plus fort sur une habileté plus précocement développée. D'ailleurs, dans notre matrice de corrélations, le PLF et la dénomination sont corrélés à .40 alors que le PLF et la correction phonologique ne sont corrélés qu'à .24, par exemple. Si l'on trouvait un lien saillant entre l'habitus lectural et le lexique, cela nous permettrait d'accorder encore plus de poids à l'habitus lectural dans le développement des habiletés phonologiques puisque le niveau de langage oral est en lien avec le niveau d'habiletés phonologiques.

## **II. Critique de l'étude**

Comme le souligne Lacroix (2007), les études francophones sur le développement des habiletés phonologiques des enfants de moins de quatre ans sont peu nombreuses. Nous avons cherché à pallier ce manque, à notre mesure, en menant notre étude sur des enfants de deux-trois ans. L'âge de notre population nous a incitées à créer un protocole attractif permettant de susciter l'intérêt des enfants. Toutefois, malgré le caractère ludique des épreuves, nous avons cherché à suivre une méthodologie scientifique stricte. Comme en situation de test, les consignes étaient fixées d'avance et les encouragements identiques pour tous les enfants, quelles que soient leurs réponses.

Malgré les efforts de contrôle que nous avons opérés, certains biais sont apparus dans notre population, nos épreuves/questionnaires et notre protocole.

### **1. Limites liées à la population**

D'une part, nous regrettons de n'avoir pu contrôler le facteur socioculturel. Le recueil des données administratives nous a amenées à fixer la limite entre haut et bas niveaux à Bac+2. En effet, notre population ne compte que seize familles dont les parents n'ont pas suivi d'études au-delà du deuxième cycle. Si l'on avait baissé la limite à un niveau qui nous semblait plus représentatif de la population générale (niveau brevet par exemple), le bas niveau n'aurait eu aucun représentant. Cette limite, qui peut sembler arbitraire, a donc été fixée par notre population, ce que nous regrettons. Nous avons conscience que cela nuance fortement les résultats que nous obtenons en tenant compte de cet indicateur.

D'autre part, l'évaluation des habiletés phonologiques se résume, à l'issue de notre recherche, à un seul indicateur (correction phonologique) alors que nous en avions prévu trois. Nous pensons que les effets de hasard et de score plancher observés n'auraient pas existés si nous avions rencontré des enfants plus âgés. Toutefois, notre étude portait volontairement sur des enfants si jeunes et nous n'avons donc pas été surprises d'observer de telles manifestations.

Enfin, nous regrettons de n'avoir pu conserver notre population d'origine et d'avoir donc mené nos analyses sur une population tronquée par les refus de participation. Si nos résultats statistiques sont fiables, ils auraient été plus riches et plus significatifs avec une population plus importante.

### **2. Limites liées aux épreuves et questionnaires**

Dans la littérature, on remarque que le répertoire des épreuves de métaphonologie est important. La sensibilité épiphonologique, qui précède cette capacité de manipulation des unités de la langue, est beaucoup moins décrite et les épreuves permettant de la tester sont moins nombreuses. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de concevoir nous-mêmes nos épreuves même si nous ne savions pas réellement si elles seraient réalisables et adaptées aux capacités des enfants de deux-trois ans. Pour s'en assurer, il aurait été préférable de pratiquer des pré-tests. Nous aurions pu nous rendre compte plus vite que deux de nos épreuves n'étaient pas réalisables par notre population et ainsi essayer d'en

créer de nouvelles ou, à défaut, alléger notre protocole en supprimant les dites épreuves. Nous n'avons cependant pu réaliser ce travail préalable. Au vu des difficultés de recrutement de la population, nous ne voulions pas risquer de perdre des participants qui nous étaient nécessaires pour mener une analyse statistique fiable. En effet, certains calculs ne sont pas possibles en-deçà d'un certain nombre de participants à l'étude. Enfin, même à l'issue de notre recherche, nous serions toujours en peine de trouver des épreuves capables de remplacer celles que nous avons dû éliminer de notre étude.

La nécessité d'un pré-test nous apparaît la même pour le PLF. Nous l'avons construit en rapport aux résultats décrits dans la littérature car cela nous semblait un gage de fiabilité. Aujourd'hui, nous nous rendons compte que nous aurions pu mener une enquête préalable au questionnaire, afin d'évaluer la portée de nos questions. Les parents participant à ce pré-test auraient ainsi pu nous indiquer les questions obscures, les formulations difficilement compréhensibles, voire nous auraient proposé de nouveaux thèmes à explorer. Cette méthode sociologique semble la meilleure pour adapter un questionnaire à la population ciblée. Cependant, pour les raisons précédemment énoncées pour les épreuves d'habiletés phonologiques, nous n'avons pu effectuer cette pré-étude.

En ce qui concerne les choix opérés dans l'épreuve extraite de l'EVALO 2-6, nous constatons *a posteriori* qu'en conservant la partie phonologie, nous aurions pu comparer le développement du système phonologique à celui des habiletés phonologiques. Nous aurions ainsi pu voir si la mise en place du système phonologique participait à la variance en habiletés phonologiques. Cependant, les traitements phonologique et lexical sont difficilement dissociables car il s'agit d'une épreuve clinique, recherchant la mise en réseaux d'indices diagnostiques. Pour notre recherche, il aurait au contraire fallu pouvoir analyser séparément ces deux indices. Enfin, l'utilisation de l'épreuve dans son entier nous semblait alourdir un protocole déjà long pour ces jeunes enfants.

### **3. Limites liées au protocole**

Nous nous demandons si le choix du lieu de rencontre avec les enfants a pu influencer leur participation. En effet, un nombre important d'enfants (vingt) a refusé les contraintes de passation, ce qui nous a obligées à les exclure de l'étude. Peut-être qu'une passation au domicile aurait engendré moins de stress et donc un meilleur investissement des enfants.

Nous avons interverti l'ordre des épreuves pour pallier l'effet de fatigabilité. Nous avons, malgré tout, décelé des signes de lassitude, surtout chez les enfants en difficulté qui ont passé plus de 30 minutes en notre compagnie. De plus, nous avons remarqué que les épreuves les plus complexes sont d'autant plus difficiles à réaliser si elles sont présentées en première intention. Ainsi, les épreuves éloignées des jeux quotidiens (correction phonologique) ou demandant une forte participation (segmentation syllabique) ne facilitent pas la prise de contact avec l'enfant. Si le fait de varier l'ordre des épreuves a permis de pallier l'effet de fatigabilité, il a aussi contribué à mettre certains enfants plus en échec que d'autres.

Le choix que nous avons fait d'utiliser des objets réels pour capter l'intérêt de l'enfant nous pose, après observation, la question de la qualité de son attention. En effet, l'enfant semblait toujours irrésistiblement attiré vers tous les objets quand nous ne lui en présentions que deux ou trois. Mathilde était pourtant placée devant les objets pour les

masquer pendant que Julie cherchait à canaliser l'enfant. Malgré nos précautions, l'attention de l'enfant ne nous a pas semblé optimale pour réussir des épreuves cognitivement complexes.

Enfin, nous nous demandons quelles autres variables auraient pu être utilisées pour expliquer la variance en habiletés phonologiques. Encore une fois, le choix d'une population si jeune nous a contraintes à écarter certaines données que nous aurions envisagées avec des enfants plus âgés. Ainsi, on pourrait par exemple se demander quelle part prendrait la mémoire de travail dans l'explication de la variance, comparativement à celle que prend l'habitus lectural.

#### **4. Limites liées aux conditions de passation**

Selon nous, les conditions de passations ont été influencées par trois facteurs.

D'une part, nous pensons que les enfants étaient plus ou moins réceptifs, selon le moment de la journée auquel nous les rencontrions. Le matin, les enfants étaient plus volontaires que l'après-midi, directement après leur sieste. De même, les enfants étaient moins participants s'ils étaient mis à l'écart d'une activité collective qui les intéressait.

D'autre part, il est important de noter que nous n'avons pas toujours bénéficié de conditions identiques. Nous souhaitions rencontrer l'enfant dans une pièce isolée mais cela n'a pas toujours été possible dans l'organisation de la collectivité. Les quelques interruptions du personnel donnaient alors à l'enfant l'occasion de dévier son attention ou provoquaient l'envie de partir. De même, nous avons parfois dû procéder à nos expérimentations dans une pièce qui avait une autre fonction (sieste, repas, bureau de la directrice). Les enfants pouvaient alors être déstabilisés car le lieu était lié à des affects particuliers.

Enfin, il est arrivé que nous ne soyions pas seules avec l'enfant. Pour les plus réservés, les éducatrices ont souvent préféré se joindre à nous en acceptant de ne pas interférer avec la passation des épreuves. Nous pensons cependant que leur seule présence a pu retarder l'entrée de l'enfant dans l'activité, voire l'empêcher d'investir la relation. Pour nous, l'intérêt que suscitait la présence de nouvelles personnes proposant de nouvelles activités a été amoindri par la présence d'un interlocuteur déjà connu.

### **III. Perspectives de l'étude**

#### **1. Apport clinique**

Suite à cette étude, nous avons la sensation que nos expérimentations, par leur richesse, constituent un entraînement qui nous aidera dans la suite de notre réalisation professionnelle.

Actuellement, la tendance en orthophonie est de s'adresser à des enfants de plus en plus jeunes. Cette perspective n'existait pour nous que dans la théorie et à travers ce que nous ont rapporté les enseignants sensibilisés à ce pan de notre métier. A l'issue de nos expérimentations, ayant rencontré de nombreux enfants de 2-3 ans, nous avons l'impression d'avoir avancé dans le cheminement qui nous mènera à ce type de prise en charge. S'il ne s'agissait pas de rencontres avec des enfants porteurs de handicap ou de difficultés d'acquisition du langage, nous avons toutefois appris à créer des situations d'interaction avec de jeunes enfants. Cela nous permettra sans doute d'être plus à l'aise dans notre pratique future avec des enfants jeunes ou sans langage, notamment lors de la création de bilans basés sur l'observation.

De plus, en nous confrontant à la création d'un protocole scientifique, nous avons dû tenir compte des facteurs d'âge, de fatigabilité, etc. Selon nous, l'agencement d'un bilan orthophonique doit tenir compte de ces mêmes éléments pour que la passation se déroule dans les meilleures conditions. Ainsi, nous avons envisagé ces contraintes en lien avec la population choisie comme nous envisagerions des contraintes spécifiques à chaque enfant, en fonction des dires de son entourage lors de la prise de rendez-vous. Pour un enfant agité par exemple, il nous semble important de proposer des activités courtes et variées, avec une vigilance importante que nous n'aurions peut-être pas eue avec un enfant moins instable.

De même, nous avons fait passer de nombreuses épreuves, comme nous serons amenées à le faire lors d'un bilan orthophonique. De plus, pour obtenir le meilleur de l'enfant, nous avons dû faire preuve d'une grande adaptation, ce que nous considérons être une qualité essentielle, lors de bilans ou de prises en charge. Enfin, notons que si l'épreuve de segmentation syllabique n'a pas été écartée par rigueur méthodologique, elle l'aurait été d'un point de vue clinique. En tant que professionnel, nous n'aurions pas eu besoin des statistiques pour constater que les enfants étaient trop jeunes pour réaliser la tâche et aurions choisi d'arrêter l'épreuve plus rapidement face à l'échec massif de l'enfant. Nous pensons donc avoir amélioré notre sensibilité à estimer les capacités relatives de chaque enfant.

En outre, à l'issue de la passation des épreuves, tous les parents, ou presque, nous ont interrogées sur la façon dont leur enfant avait répondu. Ils recherchaient manifestement à savoir si leur enfant était dans la norme et à être conseillés quant à un éventuel besoin de suivi spécialisé. Dans cette situation, nous avons donc été obligées de restituer des comportements et de donner des repères développementaux. Nous espérons ainsi sensibiliser les parents aux différences interindividuelles massives à cet âge et dédramatiser les erreurs de leur enfant. N'étant pas diplômées, nous ne voulions pas faire

de commentaires diagnostiques ou pronostiques mais cette expérience nous a permis d'appréhender la situation de retour de bilan.

Enfin, dans cette étude, nous avons eu de nombreux contacts avec le personnel de la petite enfance. Ces rencontres ne seront sans doute pas les plus fréquentes dans notre pratique mais ressemblent, selon nous, à celles que nous aurons avec d'autres professionnels et notamment avec les enseignants. Nous nous sommes confrontées aux questions relatives au rôle et à l'apport de l'orthophonie, ainsi qu'aux préoccupations sur les signes d'alerte et aux conduites à tenir face aux enfants « à risque ».

Ce mémoire nous a donc permis à la fois de mener à bien une recherche et de parfaire certaines de nos compétences cliniques.

## **2. Nécessité de la prévention**

Les résultats de notre étude ainsi que ceux de la littérature nous amènent à penser que l'habitus lectural favorise le développement des habiletés phonologiques et l'entrée dans le langage écrit. Cette constatation nous pousse à réfléchir sur l'intérêt d'une éventuelle prévention concernant les pratiques lectorales des jeunes enfants. Ainsi, pour éviter des difficultés ultérieures, il pourrait être intéressant d'agir précocement pour pallier le manque d'exposition, de connaissances implicites, qui auraient un retentissement sur les apprentissages. Evidemment, cette action de prévention n'aurait pas d'impact sur les troubles structurels, mais pourrait limiter les difficultés liées à un facteur environnemental.

Des auteurs se sont déjà penchés sur cette question pour savoir comment envisager cet acte de prévention.

D'une part, certains estiment qu'il faut intervenir auprès des parents. Ainsi, Deci et Ryan (1985, cités par Fletcher & Reese, 2005) et Grolnick (2003, cités par Fletcher & Reese, 2005) proposent de donner des conseils aux parents par la modélisation des interactions autour du livre. Les parents doivent, selon eux, laisser à l'enfant une certaine autonomie tout en lui offrant un cadre étayant, rassurant et chargé d'émotions. A cela, DeBaryshe (1995, cité par Ecalle, & Mercier-Béraud, 2002) ajoute la nécessité d'un travail sur les représentations des parents autour du langage écrit. Afin que l'acte de prévention ait une portée significative, Sénéchal et LeFevre, 2001 (cités par Sénéchal & LeFevre, 2002) précisent l'importance d'expliquer aux parents l'intérêt des échanges autour du livre, avant et après l'apprentissage de la lecture, pour favoriser le décodage comme la compréhension.

D'autre part, la prévention doit également s'axer sur l'habitus lectural offert par l'école. On sait qu'à l'habitus lectural primaire, ou familial, s'ajoute l'habitus lectural secondaire, ou scolaire. L'école est le seul lieu qui permette d'offrir à tous les enfants les mêmes chances d'accès au livre. Ce sont les moments d'interaction autour du livre et les visites à la bibliothèque qui permettent de développer l'habitus lectural pour accentuer les pratiques primaires. Ainsi, nombreux sont les auteurs qui ont prouvé que les bénéfices tirés lors d'interventions autour du livre proposées à l'école étaient plus importants encore chez enfants de faible habitus lectural primaire (Haden, Reese, & Fivush, 1996 ; Jordan, Snow, & Porche, 2000 ; Sénéchal, Thomas, & Monker, 1995, cités par Hindman et al.,

2008). De plus, Aram et Biron, (2004, cités par Lacroix, 2007) ont montré que l'intervention devait être précoce, puisqu'elle était plus favorable aux enfants de 3-4 ans qu'à ceux de 4-5 ans. A notre sens, il ne suffit donc pas de proposer des livres aux enfants pré-élémentaires de grande section, il faudrait l'envisager dès la petite section.

Enfin, cette prévention est légitimée par les études qui montrent que les différences interindividuelles persistent (Anthony & Lonigan, 2003 ; Schatschneider et al., 1999, cités par Anthony & Francis, 2005 ; Aram, 2005). Grâce à la prévention précoce, on empêcherait donc les difficultés de s'installer et de perdurer. Si cette action de prévention permet de développer l'habitus lectural secondaire et donc d'améliorer les performances langagières des enfants, elle ne permet toutefois pas, selon Carayon, 1992 (cité par Ecalle & Magnan, 2002), d'enrayer totalement les différences interindividuelles.

### **3. Une autre étude...**

A l'issue de notre recherche, il nous semblerait intéressant de poursuivre les investigations afin d'objectiver l'utilité d'une action spécifique qui compenserait l'effet du niveau de la famille. Comme nous venons de le voir, l'intervention précoce sur l'habitus lectural constitue une action de prévention. Il serait donc intéressant d'estimer le poids que prendrait une remédiation sur le développement de cet habitus, favorisant l'acquisition du langage oral comme du langage écrit. Pour ce faire, nous envisagerions une expérimentation basée sur pré-test/intervention spécifique/post-test et proposerions un habitus lectural secondaire, en dehors des pratiques familiales et identique pour tous les enfants. En pré-test et post-test, nous utiliserions des épreuves de langage oral et d'habiletés phonologiques ainsi que le questionnaire de pratiques lectorales familiales. Pour ce dernier, il nous semblerait important de développer les questions concernant l'attitude de l'enfant face au livre, sans s'intéresser spécifiquement à l'interaction, puisque c'est cet aspect qui sera influencé par la stimulation proposée. L'intervention pourrait se faire sur une période assez courte. Il faudra penser à faire la part des choses entre l'expansion du langage due au développement normal de l'enfant et les effets de la stimulation sur ce développement. Il faudrait créer un groupe témoin avec lequel l'enseignant aurait des activités de lecture non contrôlées (libre choix des livres et absence de protocole spécifique). Quant au groupe expérimental, chercheurs et enseignants détermineraient ensemble une liste d'ouvrages à proposer aux enfants, avec des objectifs et activités calibrées. Par exemple, en s'inspirant du protocole établi par Bosse (2004), on travaillerait plusieurs séances sur un même album pour favoriser la mémorisation, l'emploi de tournures syntaxiques et de vocabulaire complexes, les habiletés phonologiques, etc. Nous espérons que cette recherche pourra intéresser de futures étudiantes en orthophonie.

## CONCLUSION

---

Depuis de nombreuses années, la psycholinguistique interactionniste s'intéresse à l'influence de l'environnement sur le développement des capacités langagières. Pour comprendre les différences interindividuelles, les recherches récentes prennent en compte non seulement le niveau socioculturel mais aussi des indicateurs comme l'habitus lectural. L'influence forte de l'habitus lectural sur le développement du langage oral comme du langage écrit a été démontrée. Cependant, nous avons vu dans la littérature que le lien avec le niveau d'habiletés phonologiques restait flou.

Grâce à notre recherche, nous mettons en évidence l'existence de ce lien. En effet, bien que les habiletés langagières expliquent massivement et précocement le niveau d'habiletés phonologiques des enfants, l'habitus lectural prend une part non négligeable dans la variance. Nous supposons que l'habitus lectural influencera de plus en plus les habiletés phonologiques, jusqu'à l'entrée dans le langage écrit.

Dans ce contexte, il nous semblerait intéressant de vérifier l'influence qu'aurait une action de prévention portant sur l'expansion de l'habitus lectural par le biais d'un « entraînement » spécifique. En effet, on sait que les habiletés phonologiques influencent le langage écrit, que l'habitus lectural influence le langage écrit et que l'habitus lectural influence les habiletés phonologiques. Ces trois capacités semblent former un cercle -vicieux ou vertueux- et les difficultés à l'une pourraient entraîner des difficultés à l'autre. Nous imaginons donc que la prévention permettrait d'offrir à tous les enfants un habitus lectural de qualité et ainsi de meilleures chances d'entrer dans le langage écrit en atténuant les différences de stimulation environnementale.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Aguado, G. (2005). Dimensions perceptives, sociales, fonctionnelles et communicatives du développement du langage. In C. Chevrie-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (pp.44-58). Paris : Masson.

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *American Psychological Society, 14*, 255-259.

Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements : a longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language, 25*, 259-289.

Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à trois ans* (pp.137-168). Vendôme : Presses Universitaires de France.

Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp.96-151). Oxford : Blackwell publishing.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : code sociolinguistique et contrôle social*. Paris : Editions de minuit.

Bertoncini, J., & De Boysson-Bardies, B. (2000). La perception et la production de la parole avant 2 ans. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à trois ans* (pp.95-136). Vendôme : Presses Universitaires de France.

Bosse, M.-L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. In S. Valdois, P. Colé, & D. David (Eds.), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique* (pp.233-258). Marseille : Solal.

Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Coquet, F., Ferrand, P., Roustit, J., & Nespoulous, J.-L. (2006). Réflexions pour la mise au point d'une batterie d'évaluation en langage oral. *Glossa, 95*, 60-72.

Coquet, F., Roustit, J., & Jeunier, B. (2007). Batterie EVALO 2-6 : Evaluation du développement du langage oral et des comportements non-verbaux du jeune enfant. *Rééducation Orthophonique, 231*, 203-225.

Coquet, F., Ferrand, P., & Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6 : Batterie d'évaluation du développement du langage oral*. Isbergues : Orthoédition.

De Boysson-Bardies, B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants*. La Flèche : Odile Jacob.

De Jong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology, 39*, 389-414.

---

## BIBLIOGRAPHIE

---

- De Singly, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Lassay-les-Châteaux : Nathan.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2002a). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2002b). The development of epiphonological and metaphonological processing at the start of reading : A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 47-62.
- Ecalte, J., & Mercier-Béraud, H. (2002). Exposition à l'écrit dans les familles et connaissances orthographiques des enfants de 6 ans. *Revue Internationale d'Education Familiale*, 6(1), 85-102.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2007a). Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*, 229, 61-74.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2007b). Development of phonological skills and learning to read in French. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 153-167.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2008). Relations between print exposure and literacy skills : New evidence from Grade 1-5. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 525-544.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children : a conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64-103.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-E., & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de 3 ans* (pp.117-150). Vendôme : Presses Universitaires de France.
- Hindman, A. D., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading : Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330-350.
- Kail, M. (2000). Perspectives sur l'acquisition du langage. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à trois ans* (pp.9-27). Vendôme : Presses Universitaires de France.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Cahors : Retz.
- Kern, S. (2003). Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois. *Glossa*, 85, 48-61.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Kern, S. (2004). Développement du langage chez le jeune enfant : le compte-rendu parental comme outil d'évaluation. *Les Cahiers de la S.B.L.U.*, 17, 5-12.

Kern, S., & Gayraud, F. (in press). IFDC. Grenoble : La cigale.

Lautrey, J. (1980). *Classes sociales, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lacroix, F. (2007). *Le rôle des assistantes maternelles dans l'émergence des habiletés phonologiques des jeunes enfants de 2-3 ans*. Angers : Thèse de doctorat de psychologie n° 883.

Le Normand, M.-T. (2005). Modèles psycholinguistiques du développement du langage. In C. Chevrie-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (pp.28-43). Paris : Masson.

Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print : Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 63-93.

Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : L'harmattan.

Meisel, J. M. (1995). Parameters in acquisition. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp.10-35). Oxford : Blackwell publishing.

Puolakanaho, A., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2003). Assessment of three-and-a-half-year-old children's emerging phonological awareness in a computer animation context. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 416-423.

Rondal, J.-A. (1995). *L'interaction adulte enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Editions Mardaga.

Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill : a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.

Squires, J., Bricker, D., & Potter, L. (1997). Revision of parent-completed developmental screening tool : ages and stages questionnaires. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 313-328.

Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation, et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à trois ans* (pp.231-265). Vendôme : Presses Universitaires de France.

Vinter, S. (2001). Les habiletés phonologiques chez l'enfant de deux ans. *Glossa*, 77, 4-19.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Wauquier-Gravelines, S. (2005). Acquisition et développement phonologiques. In N. Nguyen, S. Wauquier-Gravelines & J. Durand (Eds.), *Phonologie et phonétique : forme et substance* (pp.325-348). Paris : Lavoisier.

---

# **ANNEXES**

---

## Annexe I : Liasse de passation des épreuves

## Dénomination - Lexique et Phonologie

[Contrôle phonologique]

[Module : Contrôle sémantique – lexical]

[Domaine : Phonétique et phonologie / Lexique]

**P + G**

- ❖ « *Dis-moi ce que c'est, comment ça s'appelle.* »
  - ❖ « *C'est de quelle couleur ?* »
  - ❖ « *Qu'est-ce qu'il/elle fait ?* »
  
  - ❖ Sans réponse ou en cas d'erreur, proposer une ébauche orale à l'aide du 1<sup>er</sup> phonème.  
Ne pas utiliser d'article ou de pronom avant le mot.
  
  - ❖ Si le mot est déformé, faire répéter. - « **Répète le mot après moi.** »
    - Coter selon les consignes de cotation.
- Pts Lex 1 : mots attendus en première intention (2 pts)  
 Pts Lex 2 : mots attendus après ébauche orale (1 pt)  
 Pts Ph 1 : mots corrects (suite à dénomination en première intention ou après ébauche orale) (2pts)  
 Pts Ph 2 : mots corrects après répétition (1pt)  
 Il n'y a de cotation pour les couleurs qu'à la rubrique Lex1.

	Mots produits (Périphrases, Gestes)	Pts Lex 1	Adj	Mots produits après ébauche	Pts Lex 2	Pts Ph 1	Mots répétés	Pts Ph 2
menton								
front								
coude								
bras								
ventre								
doigt								
robe*								
jaune								
pantalon*								
bleu								
chemise								
chaussure*								
marron								
jupe*								
rose								
casquette*								
vert								
lapin*								
blanc								
chat*								
noir								
oiseau								
papillon*								
violet								
escargot								
souris*								
gris								
table								
chaise								
étagère								
évier								
four								
réfrigérateur								
<b>Total partiel</b>		/ 55	/ 9			/ 48		

ANNEXE I

	Produits	Lex1	Adj	Après ébauche	Lex2	Ph1	Répétés	Ph2
	couteau							
	casserole							
	cuiller							
	assiette							
	pot							
	plat							
	rouleau							
	carafe							
	louche							
	herbe							
	fleur							
	arbre							
	feuille							
	nid							
	coquille							
	champignon*							
	orange							
	cerise*							
	rouge							
	soleil							
	nuage							
	église							
substantifs	route							
	voiture							
	garage							
	tarte							
	oeuf							
	sucre							
	rideau							
	robinet							
	échelle							
	râteau							
panier								
* interne								
voit								
mange								
dort								
court								
écrit								
souffle								
saute								
verse								
cueille								
repassé								
lance								
peint								
coud								
tricote								
sculpte								
casse								
vole								
brille								

Score Déno Lexique Adj		/22					
Score Déno Lexique SV		/148	+			/148	Score Déno Ph1
Score Déno Lexique		/170		Score Déno Lex2		Score Déno Ph2	
Score Lexique (Lex1 + Lex2)						Score Phonologie (Ph1 + Ph2)	
Gain Déno Lexique (Lex2 / (Lex SV/2)) x 100						Gain Déno Phonologie (voir formule sur cahier de cotation)	

EPREUVES DE PHONOLOGIE
------------------------

Avant le début des épreuves, noter si l'enfant a un défaut articulatoire :

---

*Association syllabe/mot*

**CONSIGNE**

- « Oh regarde qui arrive, c'est Marion la Marionnette ! Tu sais moi, je la connais, elle est bien rigolote ! Elle ne finit **jamais** ses mots ! Tu vas essayer comprendre ce qu'elle dit ! Ecoute-la bien ! »
- Marion dit : « cha » pour « chapeau » (cheval/voiture)
- « Mais de quoi parle-t-elle ? Tu l'as comprise ? Montre-moi l'objet dont elle parle. »
- « Toi, tu parles mieux qu'elle, c'est quoi ça ? » (lui expliquer s'il échoue)
- Et maintenant, écoute encore !
- Marion dit « la » pour lapin (lune/montre)
- « Et cette fois, **tu l'as comprise ? Montre-moi l'objet dont elle parle.** »
- « **Toi, tu parles mieux qu'elle, c'est quoi ça ?** » (lui expliquer s'il échoue)

**NOTATION**

- Entourer l'objet qu'il a montré.
- Retranscrire en phonétique si le mot est déformé.

Syllabe présentée	Items cibles	Distracteurs phonologiques	Distracteurs neutres
cha	Exemple 1 chapeau	cheval	voiture
la	Exemple 2 lapin	lune	montre
ca	caillou	coton	lapin
chau	chaussure	chaise	canard
bon	bonbon	bonnet	verre
poi	poisson	poubelle	yaourt
li	livre	lune	pomme
mai	maison	moto	cheval
fro	fromage	fraise	oreille

**CONSIGNE de fin**

- « Qu'est-ce qu'il y a Marion ? Tu veux me dire quelque chose ? Haaaa, je comprends ! Attends, je lui dis ! Tu sais ce qu'elle vient de me dire ? Elle est obligée de partir, elle te dit au revoir ! »

*Correction phonologique*

**CONSIGNE**

- « Mais, qui est-ce qui se cache là-bas ? Haaaa, regarde, c'est la copine de Marion ! Elle s'appelle Laurette ! Tu sais, elle ne parle pas très bien. Ecoute-la parler ! »
- Laurette dit « S'il te plaît, est-ce que tu peux me donner le « félo » ? » (moto)
- « Mais non tu te trompes ! C'est pas un félo, c'est un vélo (en montrant) ! Essaie encore avec ça et si tu te trompes \_\_\_\_\_ va t'aider ! »
- Laurette demande le « zapon » (gant de toilette).
- Si l'enfant le donne, « **Toi, tu parles mieux qu'elle, c'est quoi ça ?** »

**NOTATION**

- Retranscrire en phonétique le mot corrigé par l'enfant.

Items cibles	« Mot » produit par Marion	Distracteurs sémantiques
Exemple 1 vélo	félo	moto
Exemple 2 savon	zapon	gant de toilette
bateau	pateau	voiture
cuillère	guillère	fourchette
cheval	jeval	chien
bouche	pouche	oeil
moto	boto	avion
lapin	rapin	canard
voiture	foiture	camion

**CONSIGNE de fin**

- La marionnette se frotte les yeux.
- « Je crois que Laurette est un peu fatiguée, on va la laisser rentrer chez elle ! Au revoir Laurette ! »

*Segmentation syllabique*

**CONSIGNE**

- La marionnette sort de dessous la table.
- « Ho, tu m'as fait peur ! Quel farceur ! Est-ce que tu connais Nono ? C'est un copain bien rigolo, il parle comme un robot ! Ecoute-le parler ! »
- Nono dit « « Bon/jour Ju/lie »
- « Qu'est-ce que c'est ça ? **Essaie de faire comme lui !** Répète après moi ! »
- « Mo/to »
- « Ba/teau »
- « Chau/ssure »
- « Mai/son »
- « Fro/mage »
- « Essaie tout seul maintenant ! »
- Items exemples :
  - Ca/deau
  - Co/chon
  - Py/ja/ma
  - Bi/be/ron

**NOTATION**

- Mettre des slashes au niveau des pauses de l'enfant.
  - Ballon
  - Canard
  - Poisson
  - Maison
  - Chocolat
  - Pantalon
  - Eléphant
  - Crocodile

**CONSIGNE de fin**

- « Tous mes amis sont venus, je n'attends plus personne. Oh, regarde, Nono veut t'offrir quelque chose ! Merci Nono ! Au revoir Nono ! »
- Nono dit dit : « Au / re/voir \_\_\_\_\_ » et s'en va.

**CONSIGNE GENERALE de fin**

- « Merci beaucoup, tu m'as bien aidée à comprendre tous mes amis ! Heureusement que tu étais là ! »



## Annexe III : Liasse des questionnaires

### QUESTIONNAIRES A RAPPORTER A LA CRECHE, MERCI

Madame, Monsieur,

Nous avons rencontré votre enfant aujourd'hui et avons recueilli les premiers résultats nécessaires à notre recherche. Nous lui avons présenté des jeux de langage à l'aide de marionnettes et de dessins. Nous espérons qu'il a passé avec nous un bon moment !

La dernière étape de notre projet demande, comme vous le savez, votre contribution. Voici des questionnaires auxquels vous devez répondre sincèrement et simplement. Cela ne devrait pas vous prendre plus de 15 minutes.

N'oubliez pas que vous n'êtes pas seuls ! Si vous rencontrez des difficultés à remplir certains items, ou si vous avez des commentaires, n'hésitez pas nous contacter !

Nous vous remercions de toute l'attention que vous portez à notre projet ainsi que de votre participation active à celui-ci.



Mlles ARDOISE Mathilde et MAZAUDIER Julie  
Etudiantes en 4<sup>ème</sup> année d'orthophonie  
[Odiledoudidouda@hotmail.com](mailto:Odiledoudidouda@hotmail.com) ou [julie.mazaudier@laposte.net](mailto:julie.mazaudier@laposte.net)  
06 18 51 45 40 ou 06 78 49 06 73

## INVENTAIRE FRANÇAIS DU DEVELOPPEMENT COMMUNICATIF

PRENOM \_\_\_\_\_

SEXE \_\_\_\_\_

DATE DE NAISSANCE \_\_\_\_\_

AGE \_\_\_\_\_

NOMBRE DE FRERES & SŒURS \_\_\_\_\_

AGES \_\_\_\_\_

MODE DE GARDE DOMINANT \_\_\_\_\_

PROFESSION DES PARENTS

PERE \_\_\_\_\_

MERE \_\_\_\_\_

DERNIER DIPLOME DES PARENTS \_\_\_\_\_

PERE \_\_\_\_\_

MERE \_\_\_\_\_

LANGUES PARLEES A LA MAISON \_\_\_\_\_

LANGUE A LAQUELLE L'ENFANT EST LE PLUS EXPOSE \_\_\_\_\_

Cochez la colonne pour les mots que l'enfant produit actuellement de manière spontanée (hors imitation). Si sa prononciation est différente de celle des adultes, cochez tout de même le mot.

âte	allô	assiette	attention	au revoir	a/avoir peur	ballon
bateau	beau/belle	bébé	bée bée	biberon/bibi	bois/boire	bon/ne
bonbons	bonjour	bottes	bouche	bras	ça	cache/r
cadeau	caillou	canard	casse/r	chaise	chat	chaud/e
chaussure/soulier	cheval	cheveux	chien/toutou	chocolat	chut	cochon
coin-coin	compote	couche/lange	coucou	cuillère	dame	dehors
eau	école/crèche	écris/écrite	éléphant	encore	fais/faire un bisou	ferme/r
fleur	froid/e	fromage	ici	là	lait	lapin
lit	livre	lumière	lune	main	maison	maman

mange/r	merci	miau	moi	monsieur	moto
musique	nez	oreille	où	ouaf-ouaf	pain
pantalon	papa	pas	pâtes	pleure/r	pluie
poisson	pomme	pot	poubelle	pyjama	quoi
sale	s'il te plaît	tombe/r	verre	voiture/auto	vroum
yaourt/yogourt	yeux				

**Est-ce que l'enfant a déjà commencé à combiner des mots (gâteau encore)**      pas encore      quelquefois      souvent

**Indiquez les trois phrases les plus longues que l'enfant produit de manière spontanée actuellement :**

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

**IDENTITE DE LA PERSONNE AYANT REMPLI LE QUESTIONNAIRE (père, mère, les deux) :**

**DATE DE REMPLISSAGE :**

Ce questionnaire s'adresse à la personne qui partage le plus de temps de lecture avec l'enfant.

Le mot « lecture » décrit simplement un « temps partagé autour d'un livre avec l'enfant ». Il s'agit d'un moment pendant lequel vous allez par exemple décrire les images, attirer l'attention de votre enfant sur un élément de l'image ou de l'histoire, raconter l'histoire avec vos mots ou ceux du livre, avoir une petite discussion autour du thème de l'histoire...

1/ A combien estimez-vous l'âge (en mois) de votre enfant la première fois où vous lui avez fait la lecture?

---

2/ A part vous, qui fait la lecture à votre enfant ?

---

3/ A combien estimez-vous le temps passé à lire avec votre enfant (par semaine) ?

- Je n'ai pas le temps de lire avec mon enfant
- Entre 30mn et 1h
- Entre 1h et 2h
- Plus de 2h

4/ A quelle fréquence partagez-vous des temps de lecture avec votre enfant ?

- Je n'ai pas le temps de lire avec mon enfant
- Plusieurs fois par semaine
- Une fois par jour
- Plusieurs fois par jour

5/ Avez-vous déjà vu votre enfant vous tendre un livre pour vous faire comprendre qu'il veut que vous le lisiez avec lui ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours (au moins une fois par jour)

6/ Avez-vous déjà vu votre enfant manipuler un livre et faire semblant de le lire ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours (au moins une fois par jour)

7/ Vous est-il déjà arrivé de lire un livre, un journal, un magazine en présence de votre enfant ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours (au moins une fois par jour)

8/ En faisant la lecture à votre enfant, vous est-il déjà arrivé :

- De décrire les images et de donner le nom des objets représentés ?
  - Jamais
  - Parfois
  - Souvent
  - Toujours
- De raconter l'histoire avec vos mots sans lire le texte ?
  - Jamais
  - Parfois
  - Souvent
  - Toujours
- D'expliquer les choses qui ne sont pas dites dans le texte (les sentiments, la morale...) ?
  - Jamais
  - Parfois
  - Souvent
  - Toujours
- De partir du sujet de l'histoire pour parler d'un événement vécu par vous ou votre enfant ?
  - Jamais
  - Parfois
  - Souvent
  - Toujours

**QEE**  
**Questionnaire d'Exposition à l'Écrit**

Jean ECALLE  
CoDévA –  
EMC/DDL  
UMR CNRS 5596  
Univ. Lyon2  
07/12/2005

NOM..... Prénom..... ddn..... âge(mois).....  
Classe..... Ecole..... Dépt(n°).....

Voici une liste de titres de livres, une liste de noms d'auteurs et une liste de titres de magazines :

- Entourez le signe si vous connaissez le livre, l'auteur ou le magazine,
- Barrez si vous ne le connaissez pas.

Attention, certains sont faux ! N'entourez que ceux que vous êtes bien sûrs de connaître.

Par exemple, le vilain petit canard est un vrai livre, on a entouré le signe devant le titre. Le méchant petit poulet est un titre faux, il n'existe pas, on l'a barré.

<input checked="" type="checkbox"/>	Le vilain petit canard	
<del>input type="checkbox"/&gt;</del>	Le méchant petit poulet	<del>input type="checkbox"/&gt;</del>

<input type="checkbox"/>	Le roi de Mofou	
<input type="checkbox"/>	Les belles histoires	
<input type="checkbox"/>	La petite fille aux allumettes	
<input type="checkbox"/>	Petit loup brun	
<input type="checkbox"/>	Le bouc de Monsieur Requin	
<input type="checkbox"/>	Arc-en-ciel	
<input type="checkbox"/>	Le petit chaperon rouge	
<input type="checkbox"/>	La moustache bleue	

<input type="checkbox"/>	Hansel et Gretel	
<input type="checkbox"/>	Trois bandits	
<input type="checkbox"/>	Martine	
<input type="checkbox"/>	Le félin chaussé	
<input type="checkbox"/>	Le grand Nicolas	
<input type="checkbox"/>	L'équipe des douze	
<input type="checkbox"/>	Contes des mille et une nuits	
<input type="checkbox"/>	Le petit prince	

○	Alphonse Daudet	
□	Tomi Ungerer	
△	Antoine de Saint Martiny	
☆	Brigitte Smadja	
○	Roald Dahl	
□	Les Pères Gramm	
△	Marie-Aude Murette	
☆	Antoon Krings	

●	Andersen	
■	Lucy Copains	
▲	Jean de la Rivière	
★	Victor Hugo	
⇨	Dominique de Saint Vénus	
⇨	Pouf	
☺	Daniel Prozac	
☺	Anne Fine	

○	J'aime les livres	
□	Cheval Star	
△	Modes et travaux	
☆	Walabi	
○	Poire d'Api	
□	Wakou	
△	Pipo	
☆	Je bouquine	

●	Expérience et génie Junior	
■	Les p'tites mégères	
▲	Femme actuelle	
★	Géo	
⇨	Astrapi	
⇨	Le mensuel de Donald	
☺	Les secrets de l'Avenir Junior	
☺	Picsou Magazine	

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

---

### 1. Liste des Tableaux

<u>Tableau1</u> : Construction du PLF .....	39
<u>Tableau2</u> : Données descriptives.....	44
<u>Tableau3</u> : Comparaison des données descriptives en fonction du niveau d'études .....	45
<u>Tableau4</u> : Matrice de corrélations.....	47
<u>Tableau5</u> : Analyse de régression hiérarchique pour la recherche de prédicteurs de la variable dépendante "Correction phonologique" .....	49
<u>Tableau6</u> : Analyse de régression hiérarchique pour la recherche de prédicteurs de la variable dépendante "Correction phonologique" avec QEE comme deuxième candidate à l'explication ...	50

### 2. Liste des Figures

<u>Figure1</u> : Représentation graphique du poids des candidates à l'explication de la variable dépendante "Correction phonologique" .....	49
<u>Figure2</u> : Représentation graphique du poids des candidates à l'explication de la variable dépendante "Correction phonologique" avec QEE comme deuxième candidate.....	50

## TABLE DES MATIERES

---

<b>ORGANIGRAMMES</b> .....	<b>2</b>
1. Université Claude Bernard Lyon1 .....	2
1.1. Secteur Santé : .....	2
1.2. Secteur Sciences : .....	2
1.3. Secteur Sciences et Technologies : .....	3
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation .....	4
FORMATION ORTHOPHONIE .....	4
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>5</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>9</b>
<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	<b>10</b>
I. Une théorie d'acquisition du langage : la théorie interactionniste .....	11
1. Précurseurs du développement langagier .....	11
1.1. Rôle de l'attention conjointe .....	11
1.2. Rôle des formats .....	11
2. Adaptations et aides au développement langagier .....	12
2.1. Imitation, interprétation et feed-back .....	12
2.2. Langage adressé à l'enfant (LAE).....	12
II. Acquisition du langage.....	13
1. Développements pré-linguistique et linguistique.....	13
1.1. Phonologie.....	13
1.1.1. Réception .....	13
1.1.2. Production .....	14
1.2. Lexique.....	14
1.2.1. Compréhension .....	15
1.2.2. Production .....	15
a. Explosion lexicale.....	15
b. Vers le langage .....	16
2. Développement des habiletés phonologiques .....	16
2.1. Développement épiphonologique.....	17
2.2. Développement métaphonologique .....	18
2.3. Développement des habiletés phonologiques, aspects langagiers et socioculturel .....	18
2.3.1. Liens avec le langage oral .....	18
2.3.2. Liens avec le langage écrit .....	18
2.3.3. Liens avec le niveau socioculturel .....	19
III. Niveau socioculturel et exposition à l'écrit : l'habitus lectural.....	19

---

## TABLE DES MATIERES

---

1.	Définition de l'habitus lectural.....	20
2.	Mesures de l'habitus lectural .....	20
2.1.	Observation des interactions .....	20
2.2.	Questionnaires.....	21
2.3.	Evaluation de la connaissance des écrits environnementaux .....	21
3.	Liens.....	22
3.1.	Liens avec le niveau socioculturel.....	22
3.2.	Liens avec le langage oral .....	23
3.3.	Liens avec le langage écrit .....	23
3.4.	Liens avec les habiletés phonologiques.....	24
<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....</b>		<b>25</b>
I.	Problématique .....	26
II.	Hypothèse théorique .....	26
III.	Hypothèses opérationnelles.....	26
IV.	Hypothèses complémentaires.....	27
<b>PARTIE EXPERIMENTALE .....</b>		<b>28</b>
I.	Population .....	29
1.	Constitution de la population .....	29
2.	Population d'expérimentation .....	29
II.	Méthode d'expérimentation .....	30
1.	Expérimentation auprès des enfants.....	30
2.	Expérimentation auprès des parents.....	30
III.	Présentation des épreuves .....	30
1.	Epreuves linguistiques (annexe I) .....	30
1.1.	Une épreuve de lexique issue de la batterie EVALO 2-6.....	30
1.1.1.	Présentation de la batterie et choix de l'épreuve.....	30
1.1.2.	Détail de la passation .....	31
1.1.3.	Exploitation des données .....	31
1.2.	Epreuves de phonologie créées .....	32
1.2.1.	Construction des épreuves et détails des passations.....	32
a.	Association syllabe/mot.....	32
b.	Correction phonologique .....	32
c.	Segmentation syllabique.....	33
1.2.2.	Exploitation des données .....	34
a.	Association syllabe/mot.....	34
b.	Correction phonologique .....	34
c.	Segmentation syllabique.....	34
1.3.	Un protocole attractif (annexe II).....	34

---

## TABLE DES MATIERES

---

2.	Questionnaires (annexe III).....	36
2.1.	Inventaires Français du Développement Communicatif (IFDC).....	36
2.1.1.	Présentation des IFDC .....	36
2.1.2.	Choix du questionnaire .....	37
2.1.3.	Détail de la passation .....	38
2.1.4.	Exploitation des données .....	38
2.2.	Questionnaire de pratiques lectorales familiales (PLF).....	38
2.2.1.	Construction du questionnaire .....	38
2.2.2.	Choix des questions .....	40
a.	Questions sur les habitudes de lecture .....	40
b.	Questions sur le temps .....	40
c.	Questions sur le comportement spontané de l'enfant face au livre .....	40
d.	Questions sur le contenu des interactions .....	41
2.2.3.	Détail de la passation .....	41
2.2.4.	Exploitation des données .....	41
2.3.	Questionnaire d'exposition à l'écrit (QEE).....	41
2.3.1.	Présentation du questionnaire .....	41
2.3.2.	Choix du questionnaire .....	42
2.3.3.	Détail de la passation .....	42
2.3.4.	Exploitation des données .....	42
	<b>PRESENTATION DES RESULTATS.....</b>	<b>43</b>
I.	Données descriptives.....	44
1.	Données quantitatives .....	44
2.	Données qualitatives .....	45
II.	Données descriptives et influence du niveau socioculturel.....	45
1.	Lien entre le niveau d'études et le score en dénomination .....	46
2.	Lien entre le niveau d'études et les habiletés phonologiques .....	46
3.	Résultats complémentaires.....	46
III.	Matrice de corrélations.....	47
1.	Lien entre l'habitus lectural et les habiletés langagières.....	47
2.	Lien entre l'habitus lectural et les habiletés phonologiques .....	47
3.	Lien entre les habiletés langagières et les habiletés phonologiques.....	47
4.	Résultats complémentaires.....	48
IV.	Analyses de régression hiérarchique.....	49
	<b>DISCUSSION DES RESULTATS.....</b>	<b>51</b>
I.	Interprétation des résultats .....	52
1.	Validation des hypothèses opérationnelles .....	52

## TABLE DES MATIERES

---

2. Validation des hypothèses complémentaires.....	53
3. Portée des résultats.....	54
3.1. Intérêt de l'utilisation des indicateurs d'habitus lectural.....	54
3.2. Influence de l'habitus lectural sur le développement des habiletés phonologiques .....	54
II. Critique de l'étude.....	56
1. Limites liées à la population .....	56
2. Limites liées aux épreuves et questionnaires .....	56
3. Limites liées au protocole .....	57
4. Limites liées aux conditions de passation .....	58
III. Perspectives de l'étude.....	59
1. Apport clinique .....	59
2. Nécessité de la prévention.....	60
3. Une autre étude... ..	61
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>62</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>63</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>67</b>
Annexe I : Liasse de passation des épreuves .....	68
Annexe II : Un protocole attractif : photos du matériel .....	73
Annexe III : Liasse des questionnaires .....	74
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>81</b>
1. Liste des Tableaux .....	81
2. Liste des Figures .....	81
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>82</b>

---

Julie Mazaudier et Mathilde Ardoise

**DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ET HABLETES PHONOLOGIQUES  
PRECOSES CHEZ L'ENFANT DE 2-3 ANS : Effet du contexte socio-familial**

85 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2009

---

**RESUME**

---

De nombreuses recherches ont souligné l'importance de l'habitus lectural et des habiletés phonologiques dans le développement du langage (Ecalles & Magnan, 2002a). Toutefois, il existe peu d'études qui s'intéressent à l'exposition à l'écrit et à l'émergence des habiletés phonologiques chez les enfants de moins de quatre ans. L'objet de la présente étude est de comprendre comment ces deux composantes s'articulent dès deux-trois ans, afin de déterminer comment les habiletés phonologiques se développent et quels facteurs favorisent ce développement.

Les expérimentations ont porté sur une large population composée de 52 enfants, âgés de deux à trois ans. Dans un premier temps, nous avons proposé aux enfants une épreuve lexicale issue d'une batterie récente (EVALO 2-6) et trois épreuves phonologiques que nous avons créées. Dans un second temps, les parents ont répondu à trois questionnaires les interrogeant sur le développement lexical de leur enfant (IFDC), leur connaissance des écrits environnementaux (QEE) et leurs pratiques lectorales. Pour ce dernier aspect, nous avons élaboré un outil spécifique dont les questions sont la synthèse des résultats figurant dans les études récentes.

Nos résultats montrent que le niveau de langage oral est le meilleur indice pour expliquer la variance en habiletés phonologiques. Grâce à une analyse de régression hiérarchique, on parvient à prouver que la connaissance des écrits environnementaux des parents est également prédictive du niveau d'habiletés phonologiques de l'enfant.

---

**MOTS-CLES**

---

Habiletés phonologiques – Développement lexical – Habitus lectural – Niveau socioculturel – Contexte socio-familial – Enfant (2-3ans)

---

**MEMBRES DU JURY**

---

Agnès Witko

Sibylle Gonzalez

Sophie Kern

---

**MAITRES DE MEMOIRE**

---

Annie Magnan

Jean Ecalles

---

**DATE DE SOUTENANCE**

---

2 juillet 2009

---