



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

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



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



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

Par

**BLANC Alison**  
**CERCEAU Barbara**

**Programme d'Intervention en Orthophonie en milieu  
vulnérable :**

*Ateliers centrés sur le langage et la communication, destinés  
aux parents d'enfants de maternelle à Vénissieux.*

Directeur de Mémoire

**BO Agnès**

Membres du Jury

**FERROUILLET Maud**  
**GAUDIN Sylvie**  
**KERN Sophie**

Date de Soutenance  
**25 Juin 2015**





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

Par

**BLANC Alison**  
**CERCEAU Barbara**

**Programme d'Intervention en Orthophonie en milieu  
vulnérable :**

*Ateliers centrés sur le langage et la communication, destinés  
aux parents d'enfants de maternelle à Vénissieux.*

Directeur de Mémoire

**BO Agnès**

Membres du Jury

**FERROUILLET Maud**  
**GAUDIN Sylvie**  
**KERN Sophie**

Date de Soutenance  
**25 Juin 2015**

---

# ORGANIGRAMMES

---

## 1 Université Claude Bernard Lyon1

Président  
**Pr. GILLY François-Noël**

Vice-président CA  
**M. BEN HADID Hamda**

Vice-président CEVU  
**M. LALLE Philippe**

Vice-président CS  
**M. GILLET Germain**

Directeur Général des Services  
**M. HELLEU Alain**

### 1.1 Secteur Santé :

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

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

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

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

Institut des Sciences Pharmaceutiques et  
Biologiques

**Directeur Pr. VINCIGUERRA Christine**

Institut des Sciences et Techniques de la  
Réadaptation

**Directeur Pr. MATILLON Yves**

Département de Formation et Centre de  
Recherche en Biologie Humaine

**Directeur Pr. SCHOTT Anne-Marie**

### 1.2 Secteur Sciences et Technologies :

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

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

**Directeur M. VANPOUILLE Yannick**

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

**Directeur M. LEBOISNE Nicolas**

Observatoire Astronomique de Lyon  
**Directeur M. GUIDERDONI Bruno**

Ecole Supérieure du Professorat et de  
l'Éducation

**Directeur M. MOUGNIOTTE Alain**

POLYTECH LYON

**Directeur M. FOURNIER Pascal**

IUT LYON 1

**Directeur M. VITON Christophe**

---

## 2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR  
**Yves MATILLON**  
Professeur d'épidémiologie clinique

Directeur de la formation  
**Agnès BO, Professeur Associé**

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

Responsables de la formation clinique  
**Claire GENTIL**  
**Fanny GUILLON**

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études  
en vue du certificat de capacité en orthophonie  
**Anne PEILLON, M.C.U. Associé**  
**Solveig CHAPUIS**

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

---

## REMERCIEMENTS

---

Nous tenons tout particulièrement à remercier notre maître de mémoire, Agnès Bo, pour son investissement, son dynamisme et ses conseils avisés. C'est avec beaucoup d'intérêt et de plaisir que nous avons travaillé à vos côtés. Nous garderons un souvenir chaleureux des mardis soirs à Vénissieux.

Nous remercions également toute l'équipe du PRE qui a rendu ce projet possible, Sylvie Rechatin, Agnès Foray et Sarah Tyrode pour leur soutien, leur bonne humeur et la confiance qu'elles nous ont accordée. Merci à l'équipe enseignante, et particulièrement à son directeur, Michel Patras, pour leur accueil et leur disponibilité.

Merci à Agnès Witko de nous avoir aiguillées dans ce projet. Merci à Jacques Roustit d'avoir permis le traitement de nos résultats.

Nous souhaitons remercier les secrétaires du département d'orthophonie pour leur disponibilité, et tout particulièrement Stéphanie Badiou pour ses coups de main de dernière minute, qui nous ont facilité la tâche à de nombreuses reprises.

Merci aux familles qui ont participé aux ateliers de Félix, merci pour ces moments de convivialité et de partage. Nos nombreux échanges ont contribué de façon certaine au développement de notre identité professionnelle et ont aiguisé notre regard clinique. Merci aux participants, petits et grands, d'être toujours venus de bon cœur, et d'avoir rendu ces rencontres si agréables.

Merci aux étudiantes, Emilie Gilbert, Céline Martin, Camille Peyronne et Emilie Pierre, pour leur aide précieuse. Toujours volontaires et pleines de ressources, elles ont su manier la marionnette Félix à merveille pour le plus grand bonheur des enfants.

Merci à Elsa pour son aide logistique à toute épreuve, merci à Emilien pour son expertise graphique et ses belles contrepèteries, merci à nos familles qui nous ont soutenues au long de ces quatre années riches en rebondissements et qui ont su trouver les mots justes en toutes circonstances.

Nous remercions vivement, et non sans émotion, nos amies, nos acolytes lyonnaises, pour les fous rires, les festins partagés, les nuits endiablées, nos chants improvisés, et les discussions enflammées. Merci à Cachou, Gati, Gilby, Ju, Peter, Popo et Ségo. Nous garderons un tendre souvenir de ces années qui augurent de réjouissantes retrouvailles.

Ce mémoire de recherche est l'aboutissement de deux années de travail rude et passionné qui annonce, pour notre plus grande fierté, la richesse de notre futur métier. Il a été pour nous le fruit de nombreux questionnements et de partage, autant de réflexions que nous avons eu plaisir à mener ensemble. Ce mémoire a été la confirmation d'une amitié sincère et infaillible. Nous avons eu la chance de trouver en l'autre une oreille attentive, une partenaire de rire et une interlocutrice hors pair !

---

# SOMMAIRE

---

<b>ORGANIGRAMMES</b> .....	<b>4</b>
1    Université Claude Bernard Lyon1.....	4
2    Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE.....	5
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>6</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>11</b>
<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	<b>12</b>
<b>I    Développement de la compétence langagière</b> .....	<b>13</b>
1    Compétence langagière .....	13
2    Rôle des interactions.....	14
3    Rôle de l'environnement.....	16
<b>II    Grandir en contexte de vulnérabilité</b> .....	<b>18</b>
1    Définitions .....	18
2    Une ville vulnérable : Vénissieux.....	19
3    Interventions publiques .....	20
<b>III    Programme d'Intervention en Orthophonie</b> .....	<b>21</b>
1    Prévention.....	21
2    Les programmes d'intervention comme outils de prévention.....	23
3    Accompagnement parental dans le cadre d'un PRIO.....	26
<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</b> .....	<b>29</b>
<b>I    Problématique</b> .....	<b>30</b>
<b>II    Hypothèses</b> .....	<b>30</b>
1    Hypothèse générale .....	30
2    Hypothèses opérationnelles .....	30
<b>PARTIE EXPERIMENTATION</b> .....	<b>32</b>
<b>I    POPULATION</b> .....	<b>33</b>
1    Méthode de sélection .....	33
2    Critères d'inclusion et d'exclusion .....	34
3    Présentation de la population.....	34
<b>II    Protocole</b> .....	<b>36</b>
1    Evaluation.....	36
2    Présentation du PRIO .....	40

---

3	Description des sessions .....	42
<b>PRESENTATION DES RESULTATS .....</b>		<b>49</b>
<b>I</b>	<b>Les compétences langagières de l'enfant .....</b>	<b>50</b>
1	Rappel de l'hypothèse.....	50
2	Evaluation des enfants.....	50
3	Validation totale de l'hypothèse 1 .....	52
<b>II</b>	<b>Sentiment de compétence des parents .....</b>	<b>52</b>
1	Rappel de l'hypothèse.....	52
2	Evaluation du sentiment de compétence .....	52
3	Validation de l'hypothèse .....	54
<b>III</b>	<b>Empowerment des participants .....</b>	<b>54</b>
1	Rappel de l'hypothèse.....	54
2	Evaluation au fur et à mesure des sessions .....	54
3	Analyse comparative de l'évolution des parents au cours des sessions .....	57
<b>IV</b>	<b>Attitudes de communication des parents.....</b>	<b>58</b>
1	Rappel de l'hypothèse.....	58
2	Evaluation en situation de lecture partagée .....	58
3	Validation des hypothèses .....	61
<b>DISCUSSION DES RESULTATS .....</b>		<b>62</b>
<b>I</b>	<b>Les compétences langagières des enfants .....</b>	<b>63</b>
1	Résultats dans la norme en pré-PRIO.....	63
2	Résultats post-PRIO.....	63
<b>II</b>	<b>Empowerment et sentiment de compétence .....</b>	<b>65</b>
1	Empowerment des parents.....	65
2	Augmentation du sentiment de compétence .....	66
3	Limites.....	67
<b>III</b>	<b>Attitudes de communication des parents.....</b>	<b>68</b>
1	Evolution des attitudes de communication .....	68
2	Les habiletés discursives .....	69
3	L'album illustré, un outil d'évaluation.....	70
<b>IV</b>	<b>Le PRIO .....</b>	<b>71</b>
1	Participation .....	71
2	Bénéfices du PRIO .....	73
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>75</b>

---

---

<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>76</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>80</b>
<b>Annexe I : Questionnaire remis aux enseignants.....</b>	<b>81</b>
<b>Annexe II : Evaluation des compétences pragmatiques de l'enfant : entretien d'accueil .....</b>	<b>82</b>
<b>Annexe III : Grille d'analyse des comportements du parent au cours de sessions.....</b>	<b>83</b>
<b>Annexe IV : Grille d'analyse des attitudes de communication du parent en situation de lecture partagée.....</b>	<b>84</b>
<b>Annexe V : Questionnaire de satisfaction remis en fin de PRIO .....</b>	<b>85</b>
<b>Annexe VI : Programme des ateliers de Félix .....</b>	<b>87</b>
<b>Annexe VII : Exemple de fiche outil remise aux parents .....</b>	<b>88</b>
<b>Annexe VIII : Exemple de fiches mission .....</b>	<b>89</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>90</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX.....</b>	<b>90</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>91</b>

---

## SUMMARY

---

The child's language develops with interaction with their parents in a naturalistic environment. Social vulnerability is a risk factor that influences on the child's language, which could have consequences over one's social integration and academic success. In this vulnerable context, prevention programs appear to be more than necessary to prevent children from encountering major difficulties in their development. Speech therapy has a role to play among prevention programs, and suggest to set early intervention programs. Based on the interactionnist theory, speech therapy early intervention programs rely on a non-direct approach since it aims at working with the parents themselves. The purpose of these interventions is to provide the parents with resources to understand how their children's language develops and to give them tools to offer to their children an enriched language learning environment. This program is designed to allow the parents' empowerment and to show them the importance of their part in their children's language development. Our intervention program is dedicated to parents of pre-schooler children, aged from five to six. Two families took part in the program from the beginning to the end and are analysed in this study. The parents' communication is evaluated thanks to the video taping of a reading time between parent and child, before and after the program. The way the parent feels about his own parenting skills is evaluated through a form. The child's level of language is evaluated before and after the program in order to measure its effects. Our study shows an increase in the parent's feelings about his own parenting skills and the appearance of new ways to communicate with their child. However, our research does not prove any improvement of the child's language. Our intervention program confirms the importance of speech therapy among health policies and prevention.

## KEY-WORDS

---

Non-direct intervention – Empowerment – Vulnerable population – Language development – Prevention – Intervention program – Parenting

---

## INTRODUCTION

---

La prévention en orthophonie est un champ encore peu développé. Pourtant, dans le Bulletin Officiel du 30 août 2013, le référentiel de compétence énonce clairement que l'orthophoniste, professionnel de santé, est habilité à mener des actions de prévention.

La prévention, éclairée par les courants socio interactionnistes et éco-systémiques, peut prendre la forme d'interventions indirectes. L'action se décentre de la relation duelle orthophoniste/patient pour adopter une vision plus globale du patient, en s'intéressant aux différents systèmes qui composent l'environnement de l'individu.

Dans le cadre de l'intervention auprès d'un enfant et dans le contexte d'une action de prévention, il semble pertinent d'intervenir auprès de l'entourage direct de l'enfant. Les parents, acteurs primordiaux du développement de leur enfant, sont invités à participer de façon plus active.

Ce type d'action dite indirecte, centré sur l'environnement de l'individu fait l'objet de Programmes d'Intervention en Orthophonie (PRIO). Ce format propose des ateliers de stimulation des attitudes de communication dans le cadre des interactions : les principaux interlocuteurs de l'enfant prennent conscience des attitudes facilitatrices pour étayer le développement langagier de leur enfant et apprennent à mettre à place des stratégies efficaces. Ainsi, sur le principe de l'empowerment, les parents augmentent leur sentiment de compétence, deviennent plus actifs et favorisent le développement de la compétence langagière des enfants. A travers ce type de programme, les parents sont accompagnés vers le changement.

Ces programmes, encore rares en France, sont inspirés d'actions menées au Canada. Ils se présentent sous la forme d'ateliers hebdomadaires regroupant des familles. Ils s'adressent initialement aux parents d'enfant présentant des troubles langagiers.

Il apparaît que des difficultés langagières peuvent être corrélées à un environnement vulnérable. Dans la mesure où ces enfants présentent des fragilités dans le développement de leur compétence langagière, il semble pertinent d'adapter ce format en le destinant aux populations vulnérables. C'est dans ce contexte que la collaboration entre l'université UCBL Lyon 1 et le Programme de Réussite Educative (PRE) de Vénissieux a vu le jour. Notre objectif commun, à travers la mise en place d'une recherche action, est d'imaginer un projet dont l'action aura des répercussions sur le long terme : d'abord au sein des familles que nous rencontrons, mais également en pensant notre travail comme un projet pilote qui pourra être repris à l'avenir pour bénéficier au plus grand nombre. Ainsi, nous agissons dans la volonté de favoriser l'intégration sociale et la réussite scolaire des enfants issus de milieux vulnérables en apportant un soutien à la parentalité centré sur le langage et la communication.

Ce partenariat nous offre l'opportunité d'évaluer l'impact d'un PRIO dans un contexte de vulnérabilité et d'encourager la mise en place d'actions préventives destinées à cette population. Dans un premier temps, nous présenterons les données théoriques relatives à la compétence langagière en présentant les théories socio interactionnistes et éco-systémiques. Puis, nous décrirons les caractéristiques du milieu vulnérable et plus particulièrement de la municipalité de Vénissieux. Nous nous attarderons ensuite sur les modalités de la prévention et nous développerons les spécificités du PRIO. Dans un second temps nous présenterons notre étude et les résultats obtenus. Enfin, nous discuterons nos observations et l'intérêt de ce type d'action.

---

# Chapitre I

## PARTIE THEORIQUE

---

# I Développement de la compétence langagière

## 1 Compétence langagière

La compétence langagière est un phénomène passionnant et complexe. « Comprendre les mécanismes qui en sous-tendent le développement, c'est jeter une lumière cruciale sur les capacités humaines » (Kail, 2012 p.3)

Le Petit Robert (2013) nous indique que le langage est « une fonction d'expression de la pensée et de la communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) qui constitue une langue ». Cette définition présente le langage comme une fonction d'expression, quelque chose dont l'homme a l'utilité pour s'exprimer. Nous nous intéressons précisément dans ce travail à cette fonction de communication, et le modèle de la compétence langagière de Bloom et Lahey, (1978), nous éclaire sur l'idée que le langage ne peut se réduire à la forme : la fonction de communication est primordiale. La communication en tant qu'interaction langagière est sous tendue par trois pôles : la forme, le contenu, et l'utilisation :

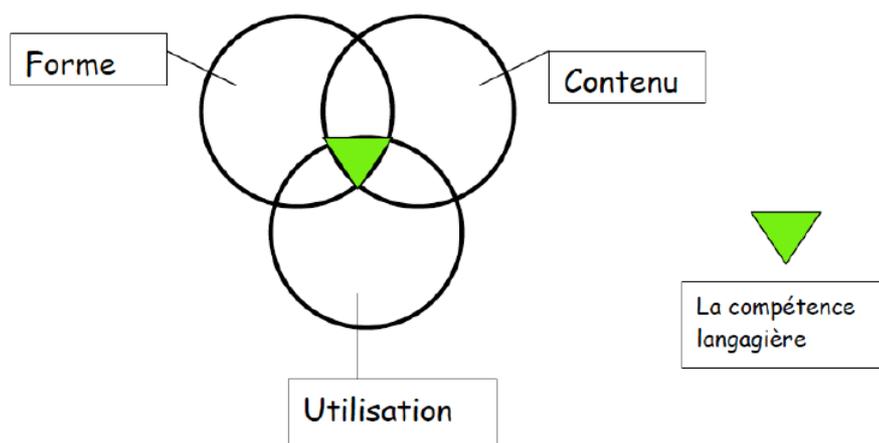


Figure 1 : Modèle de Bloom et Lahey (1978)

- La forme correspond au « comment dire », à la manière dont le message est exprimé. Ce sont les caractéristiques linguistiques du message.
- Le contenu est relatif au « quoi dire », aux mots choisis pour transmettre le message. Nécessaires à la compréhension du monde, ce sont les caractéristiques sémantiques du message.
- L'utilisation renvoie au « pourquoi dire », à l'intention de communication qui réside dans le message. Ce sont les caractéristiques pragmatiques du message.

Pour D. Cohen, (2008, p.65), le langage « constitue le mode de fonctionnement de la communication ». Selon lui, « pour comprendre comment fonctionne une langue, il faut d'abord comprendre comment fonctionne la communication ». Ainsi, la langue est un outil façonné par la communication : « c'est dans l'échange qu'elle se crée et qu'elle se transforme ».

---

La compétence langagière serait le résultat des relations entre l'enfant et le monde qui l'entoure, elle se façonne et s'observe dans les situations de communication, dans l'échange avec l'autre. Nous allons détailler l'importance des interactions en exposant les théories socio-interactionnistes.

## 2 Rôle des interactions

### 2.1 Théories socio-interactionnistes

Si les interactions jouent un rôle si essentiel dans l'apprentissage et le développement du langage, c'est d'abord parce qu'elles sont le lieu de la communication. Pour E.V Clark (2010, p.27) « Interagir, c'est communiquer ». Les interactions, et donc la communication, ne se réduisent pas au simple échange verbal. La communication non verbale peut constituer à elle seule la matière d'une interaction, ou bien la suppléer, comme le remarque E.V Clark (2010, p. 28) : « Les adultes coordonnent leur comportement verbal et leur comportement non verbal, qui sont totalement imbriqués l'un dans l'autre ». C'est dans le cadre des interactions qu'on communique et qu'émerge le langage, et c'est donc dans ce contexte que l'enfant développe sa compétence langagière.

Les théories interactionnistes considèrent que tout apprentissage s'effectue dans le contexte d'une interaction sociale. A l'origine de cette théorie, le psychologue Vygotsky (1896,1934), considère le développement de l'enfant comme le résultat d'une sociogenèse. A. Sylvestre et al (2002), résument la pensée de Vygosty : le langage est un ensemble de symboles, établis par des conventions sociales. « Pour développer son langage, l'enfant doit donc être exposé à ces conventions dans des circonstances qui lui permettent de comprendre leurs significations communicatives » (p.183). Ce sont les interactions sociales qui lui offrent cette exposition. Les théories pragmatiques s'accordent également sur l'importance des interactions, en insistant sur la dimension d'intention sociale qui motive la communication. Pour Halliday (1976) le langage est un phénomène social. L'enfant acquiert le langage en observant les actes de langages réalisés par son entourage, dans un contexte social. L'enfant apprend et développe sa compétence langagière dans le cadre de l'interaction avec l'autre, et par définition, grâce à l'autre. Pour Bruner (1983), la condition sine qua non au développement langagier de l'enfant c'est l'inclusion de l'enfant dans le dialogue, dans l'interaction. L'enfant, par le rôle qu'il joue dans l'échange, est considéré comme un être actif de son développement.

Le parent soutient le développement langagier de son enfant, puisqu'il est expert et l'enfant non expert. Pour Vygotsky (1896, 1934), le développement de l'enfant se joue dans cette relation d'aide. Cette aide doit être ajustée, et se situer dans ce que Vygotsky (1896, 1934), nomme la zone proximale de développement : l'aide doit être adaptée aux capacités actuelles de l'enfant, à savoir ni trop éloignée ni trop proche de ce qu'il est capable de réaliser seul. Cette notion est également développée par L. Girolametto, (2000, p.35), qui décrit les « interactions optimales pour l'acquisition du langage » fournies par les parents dans « une congruence respectueuse de ses centres d'attention, ses intérêts et ses capacités développementales du moment. » Selon E. Canut (2008, p.72) l'adulte s'adapte à l'enfant grâce à des stratégies intuitives, qui sont corrélées à l'évolution du langage de l'enfant.

Les processus de soutien à la conversation mis en jeu par l'adulte dans son interaction avec l'enfant sont développés par Bruner (1983), et regroupés sous la notion d'étayage. L'adulte fournit à l'enfant des modèles d'interactions, « des scénarios », qui vont permettre petit à petit à l'enfant de s'autonomiser : l'enfant est ainsi apte « à apprendre le langage et à l'utiliser en tant que membre d'une communauté culturelle » (p.115). Le concept d'étayage est un procédé essentiel pour E. Canut (2008 p.72) puisque c'est l'étayage « qui rend possible la transformation d'un niveau actuel par rapport à un niveau potentiel ».

---

## 2.2 Caractéristiques de l'étayage de l'adulte

Nous nous intéressons ici aux différents processus mis en jeu par le parent dans le cadre de l'interaction avec l'enfant et qui participent à l'évolution de son développement langagier, en nous penchant sur les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition. Il s'agit, comme le résume E. Canut, (2008, p.69) « d'éclairer le processus interactionnel de mise en fonctionnement du langage de l'enfant ».

Le parent participe au développement du langage de son enfant tout d'abord parce qu'il adopte lui-même un langage adapté. En 1973, L. Lentin affirme que l'acquisition du langage est tributaire des caractéristiques du « langage adressé à l'enfant », le LAE. Ce terme désigne le langage qu'utilisent instinctivement le parent et l'entourage de l'enfant lorsqu'ils s'adressent à lui. Le LAE peut être décrit selon les trois composantes de la compétence langagière décrites par Bloom et Lahey (1978) :

- La forme correspond aux caractéristiques supra segmentales du LAE : une intonation exagérée, une fréquence haute et un rythme lent permettent d'attirer l'attention sur le lexique et la prononciation.
- Le contenu se rapporte aux caractéristiques segmentales du LAE : un lexique réduit, des phrases courtes et une articulation précise contribuent à faciliter l'accès au sens.
- L'utilisation est observée à travers les caractéristiques pragmatiques du LAE. Elles renvoient à la « prise en compte des réactions de l'enfant, à la reprise de ses mimiques, gestes, vocalisations et à la reformulation » (Coquet, 2012, p.103) Ces éléments pragmatiques permettent à l'adulte de fournir à l'enfant un modèle et à « intégrer l'enfant dans la communication et la communauté culturelle ».

E. Canut (2008) détaille plus précisément le processus d'acquisition du langage dans l'interaction à travers l'étude de l'acquisition des constructions syntaxiques, qui sont « indispensables à la structuration du langage et à son abstraction ». L'adulte reprend les tâtonnements de l'enfant et favorise son évolution, alors que lui s'approprie le langage en procédant à des répétitions (immédiates et différées), avant d'introduire des variations (immédiates et différées). Petit à petit les constructions deviennent indépendantes du contexte interactionnel. E. Canut, (2008), observe que certaines constructions souvent répétées par l'adulte ne sont pas reprises par l'enfant, alors même que certains éléments assez rares dans le discours de l'adulte le sont. Elle suggère ainsi que la qualité de l'input importe davantage que sa quantité.

Le parent offre également à l'enfant un cadre non verbal, dans lequel l'enfant puise des indices et des codes pour développer son langage. Le contexte interactionnel joue un rôle important, et plus précisément les inférences qui naissent de ce contexte. (E.V Clark, 2010, p.30). Pour elle, « ce sont les inférences faites en contexte, guidées par l'attention conjointe et la base commune (...), qui amènent l'enfant à attribuer une signification à un mot nouveau ». F. Coquet (2012) évoque également le pointage, qui permet d'insister sur la référence, et l'ajout de gestes et de mimiques ; éléments non verbaux essentiels pour renforcer la signification. Le contexte interactionnel permet à l'enfant de donner du sens au monde qui l'entoure.

L'adulte joue un rôle essentiel dans le développement de la compétence langagière de l'enfant puisque c'est au sein de l'interaction qu'émerge le langage. L'adulte emploie un langage verbal et non verbal adapté au niveau de développement de l'enfant, ce qui favorise et permet le développement de la compétence langagière de l'enfant.

Nous allons maintenant voir dans quelle mesure les caractéristiques de l'interaction sont dépendantes ou influencées par l'environnement.

---

## 3 Rôle de l'environnement

### 3.1 Théories éco-systémiques

Les théories éco-systémiques nous éclairent sur l'influence de l'environnement sur le développement de l'individu. Bronfenbrenner présente le modèle écologique en 1979. Ce modèle postule que le développement d'un individu est dépendant des relations réciproques avec son environnement. L'environnement d'un individu est composé de différents systèmes (R. Pauzé, 2014).

- L'ontosystème est le système qui caractérise l'individu lui-même. Il s'agit selon R. Pauzé (2014) de « l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés, des vulnérabilités ou des déficits innés ou acquis d'un individu »
- Le microsystème correspond à l'entourage proche de l'individu. Il s'agit de sa famille proche et de son entourage immédiat (voisins, amis, école).
- Le mésosystème comprend les relations réciproques entre les microsystèmes. Ces relations ne dépendent pas forcément de l'individu, il peut s'agir par exemple des relations entre la famille et l'école.
- L'exosystème correspond aux systèmes avec lesquels l'individu n'a pas de relation mais qui influent sur sa personne. Il peut s'agir du lieu de travail de ses parents et de leurs conditions socio-économiques par exemple.
- Le macrosystème englobe les croyances et les valeurs partagées par la communauté à laquelle appartient l'individu.
- Le chronosystème correspond à la notion du temps.

Selon A. Sylvestre et al, (2002 p.191), l'intérêt de ce modèle réside dans le « principe de l'interdépendance des facteurs », qui « met en lumière la façon dont un ensemble de facteurs secondaires peuvent déterminer les types d'interactions susceptibles d'exister entre l'adulte et l'enfant »

### 3.2 Rôle du milieu

Hoff (2005) démontre que les attitudes de communication des parents envers leurs enfants sont dépendantes de variables sociales, économiques et culturelles.

Les enfants issus de familles au niveau socio économique faible peuvent présenter dès leur seconde année de vie un niveau de développement du langage moins élevé que les enfants issus de milieux aisés. (Rescorla et Aller, 2001, cité par Hoff, 2005, p.273). Daviault (2011, p.173) souligne également cette inégalité sur le plan langagier : les enfants de milieux socio-économiques moins favorisés « affichent un retard important sur le plan des connaissances lexicales, tant en compréhension qu'en production ».

Cette différence pourrait s'expliquer par la nature du langage adressé à l'enfant, qui diffère selon les milieux. Hoff, Laursen et Tardiff, 2001, (cité par Hoff, 2005, p.274) montrent que les mères issues de milieu vulnérable parlent moins, utilisent un lexique plus réduit, sont plus directives, et posent moins de questions à leur enfant.

Il existe une corrélation directe entre le niveau de scolarité de la mère et le niveau de langage des enfants en fin de maternelle. Daviault (2011, p.172), l'explique également par les caractéristiques du langage adressé à l'enfant, précisément ici par la quantité et la qualité de l'input : « Les mères les plus scolarisées parlent davantage à leurs enfants et ont davantage tendance à leur enseigner de façon explicite les mots »

---

Zorman et al (2011, p.2), affirment également que « les écarts de développement du langage dans la petite enfance sont d'autant plus grands et prédictifs pour la suite de la scolarité si s'ajoutent plusieurs désavantages (famille non diplômée, chômage, habitat dans des zones de fortes ségrégation sociale, familles monoparentales). »

### 3.3 Multilinguisme et familles issues de l'immigration

Le bilinguisme est une notion qui regroupe des pratiques linguistiques qui peuvent être bien différentes, c'est pourquoi plusieurs types de bilinguisme sont définis. On distingue tout d'abord le bilinguisme précoce du bilinguisme tardif : précoce quand il est mis en place dès l'émergence du langage, tardif quand il est le résultat d'un apprentissage ou d'une immersion dans une communauté parlant une autre langue. (Estienne et Vander Linder, 2014)

Pour S. Di Meo et al (2014, p.152), le bilinguisme des enfants de migrants est précoce, consécutif et passif. Il est précoce car « les deux langues sont transmises dans les âges d'acquisition du langage entre zéro et six ans ». Il est consécutif car ces enfants « sont exposés à une première langue (leur langue d'origine) puis à la langue du pays d'accueil lors de leur scolarisation ». Il est passif « car la langue maternelle est plus souvent comprise que parlée. »

L'acquisition du langage chez l'enfant bilingue répond à des processus plus complexes que chez l'enfant monolingue puisqu'il est amené à « différencier les langues, éviter les interférences, apprendre à catégoriser les entrées acoustiques en deux systèmes contrastés » (Estienne et Vander Linder, 2014, p. 94). Cependant, le bilinguisme ne constitue pas a priori un frein à l'acquisition du langage, au contraire il présente de nombreux avantages, que résumait Estienne et Vander Linder, (2014, p.100) : « il augmente les compétences auditives et phonatoires en L1 (langue maternelle) et L2 (langue seconde) en dotant l'enfant d'une palette importante d'acquisition et de reproduction des sons, il renforce les performances de la langue maternelle en permettant les comparaisons au niveau du vocabulaire, de la syntaxe ; il facilite l'apprentissage d'autres langues, il permet d'incorporer d'autres cultures, d'autres façons de dire, de faire, d'être, il développe les compétences pragmatiques en trouvant des moyens de comprendre quelqu'un qui parle une autre langue et de se faire comprendre. »

Cependant la pratique clinique de l'orthophonie montre que le bilinguisme est souvent associé à des difficultés de langage. L'étude de Couëtoux (2014) émet l'hypothèse que ces difficultés ne s'expliquent pas par le bilinguisme en lui-même, mais plutôt par les pratiques communicationnelles au sein des familles bilingues, et par le statut accordé aux langues. Elle décrit les trois choix que peuvent faire les familles issues de l'immigration pour communiquer : choisir la langue du pays d'accueil, choisir leur langue d'origine ou alterner entre les deux langues. Elle observe une tendance des parents « à ne pas maintenir la langue familiale de crainte d'éloigner l'enfant de l'accès au français ». Ce choix peut alors amener les parents à parler à leur enfant dans une langue qu'ils maîtrisent difficilement. Daviault (2011, p. 179) évoque cette pratique, mise en œuvre par les parents dans l'idée de « donner les meilleures chances de succès dans la société » à leurs enfants, et qui serait cependant préjudiciable. En effet, pour Daviault, (2011, p.179) « si un parent tente de transmettre à un enfant une langue qu'il ne maîtrise pas vraiment, l'enfant n'acquerra pas la langue en question, ou il n'en retiendra que des rudiments très imparfaits, ne lui permettant pas de communiquer avec les locuteurs de cette langue. » Pour Couëtoux (2014, p.181), ces comportements linguistiques paradoxaux de la part des parents pourraient être associés chez les enfants à « des difficultés cognitives dans la compréhension du langage. »

Couëtoux (2014, p.180), évoque également dans les familles de migrants des attitudes parentales, et notamment des attitudes langagières, différentes des pays occidentalisés. Elle rapporte que les parents « ne mesurent pas toujours l'importance de leur rôle dans le

---

développement du langage de leur enfant ». De plus, elle démontre « une moindre occurrence du langage adressé à l'enfant dans les sociétés non occidentales. »

Auger, (2007, p.100) interroge les représentations du bilinguisme. Elle rapporte que pour les enseignants, le bilinguisme est « un attribut de l'élite », « associé aux enfants de milieux socio-économiques favorisés mais dissocié de ceux des milieux défavorisés ». Selon elle, le milieu scolaire a une « représentation négative du bilinguisme », qui n'a pas sa place à l'école, lieu où « la norme langagière est censée aboutir à l'intégration ». Elle remarque également que les enfants de milieux vulnérables, et notamment les enfants arabophones « ne se perçoivent pas comme bilingues, alors que les enfants de milieux favorisés, ou parlant des langues courantes en pays occidentalisés, (...) se considèrent comme tels. » Hélot (2007, p. 83), s'alarme de cette non reconnaissance du bilinguisme des familles issues de l'immigration, qui entrave selon elle le développement du bilinguisme familial et le développement identitaire. La perte de la langue maternelle au profit de la langue du pays d'accueil s'explique par « l'inégalité entre la langue et les cultures », la langue du pays d'origine n'étant « pas perçue comme une richesse dans le pays d'accueil. »

## **II Grandir en contexte de vulnérabilité**

### **1 Définitions**

#### **1.1 Vulnérabilité**

Les enfants dits vulnérables sont des enfants qui ne présentent ni troubles cognitifs, ni troubles physiques. Ils ont cependant évolué dans un environnement à risque, qui est dans la majorité des cas un milieu socio-économiquement faible. Ces enfants grandissent dans un milieu peu étayant, et sont par conséquent souvent des enfants sous-stimulés. D'après Terrisse (2000, p.2), les enfants considérés à risque sont les enfants dont « soit les caractéristiques personnelles [...] soit les caractéristiques environnementales, en particulier familiales, laissent appréhender dès le plus jeune âge, une plus forte probabilité d'un développement psychopathologique (donc des difficultés d'adaptation et d'apprentissage) que la moyenne des enfants du même âge dans une société donnée. »

#### **1.2 Facteurs de risque et facteurs de protection**

Les facteurs de risque sont à l'origine de la vulnérabilité sociale. Ce sont, d'après Garmezy (1985, cité dans Terrisse, p.4), « des facteurs dont la présence accroît la possibilité qu'un enfant ait des difficultés d'adaptation et d'apprentissage si on le compare à un enfant de la population générale ». A l'inverse les facteurs de protection sont « des caractéristiques des individus et de l'environnement susceptibles de contrer ou de limiter les effets des facteurs de risque », d'après Garmezy (1985, cité dans Terrisse, p.4).

La présence d'un seul facteur de risque ne permet pas d'influencer l'adaptation de l'enfant, de la même façon, un seul facteur de protection ne peut pas engendrer un processus de résilience. C'est le cumul des facteurs qui aura des effets sur l'adaptation de l'enfant. Rutter (1985, cité par Terrisse et Larose, p.9) mentionne que « la présence simultanée de deux facteurs de risque multiplie par quatre la possibilité qu'il y ait des difficultés d'adaptation socio-affective chez un enfant et que cette possibilité augmente considérablement avec le nombre de facteurs de risque. »

Cependant, certains enfants développent des qualités qui leur permettent de devenir des adultes socialement adaptés malgré la présence importante de facteurs de risque. Ce mécanisme s'apparente au concept de résilience. Ce concept, développé en psychologie et particulièrement par B. Cyrulnik, s'intéresse à la capacité de certains individus à surmonter les difficultés rencontrées au cours de leur développement. La résilience est

---

« un processus biologique, psychoaffectif, social et culturel qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique. » (Cyrulnik, 2012, p.8) Ces enfants mettent en place des stratégies leur permettant de diminuer les facteurs de risque en développant des facteurs de protection. Les facteurs de risque sont cumulatifs et interactifs tout comme les facteurs de protection.

## **2 Une ville vulnérable : Vénissieux**

### **2.1 Caractéristiques**

Vénissieux est une commune de l'Est lyonnais qui compte 60159 habitants, « marquée par une identité à la fois industrielle, ouvrière et également multi-culturelle » (Guye et al. 2007). Nous allons présenter la population vénissienne à partir des données récoltées par l'Observatoire Régional de la Santé, ORS.

La population est majoritairement ouvrière : la répartition par catégorie socioprofessionnelle montre une sur-représentation des ouvriers et une sous-représentation des cadres.

La majorité des ménages sont des ménages à bas revenus et plus de 55% de la population vit en logement social. De plus, « une partie de la population connaît de réelles difficultés liées au chômage, et à la fragilité de l'emploi et à ses conséquences : précarité économique, difficultés sociales et parfois insécurité ». La part des personnes nées à l'étranger est de 23%, soit une fois et demie plus importante à Vénissieux que sur l'agglomération lyonnaise. (Guye et al., 2007, p.23)

Vénissieux compte deux fois plus de bénéficiaires de la CMU (Caisse Maladie Universelle) que sur le reste du département. D'après les chiffres recueillis par l'ORS, la population vénissienne a un recours moins important aux actes d'orthophonie que l'ensemble de la population du département (-31%). Pourtant, la demande semble importante, les professionnels rapportent des listes d'attente conséquentes pour accéder aux soins. De plus, la démarche de soins serait souvent non mise en route par les parents, qui ne connaissent pas le protocole ou qui ne parlent pas le français. Actuellement, vingt et un orthophonistes travaillent sur la commune de Vénissieux. D'après l'Agence Régionale de la Santé et ses indications sur la dotation en orthophonistes par rapport aux besoins de la population, Vénissieux se situe en « zone intermédiaire ».

### **2.2 Langage et interactions parent/enfant**

Les consultations dans le cadre de la PMI (Protection Maternelle Infantile), révèlent « un taux de dépistage positif significativement supérieur à Vénissieux par rapport au reste du département pour les troubles du comportement et les troubles du langage » (Guye et al., 2007, p.74). Les professionnels vénissiens observent en effet des difficultés liées au développement lexical et au versant réceptif du langage, pouvant aller pour certains enfants jusqu'à « une impossibilité à s'exprimer, à verbaliser ».

L'ORS émet l'hypothèse d'un lien entre les difficultés langagières et l'environnement. Les professionnels rencontrés évoquent des familles chez qui « les activités de dessin, de lecture ou de manipulation de livres sont rares » (Guye et al., 2007, p.68). De la même façon, « certains parents semblent très peu (ou pas du tout) partager des moments de jeux avec leurs enfants ». L'ORS interroge (Guye et al., 2007, p.69) « le statut de la parole dans certaines familles, face à la télévision et aux jeux électroniques, parfois dans un contexte de grand isolement relationnel ».

L'ORS évoque également chez les Vénissiens des difficultés liées à la parentalité. Les professionnels relatent « les difficultés que rencontrent certains habitants dans leur rôle de parents ». « Il semble que certains d'entre eux aient des difficultés pour repérer les

---

besoins spécifiques des tout-petits en terme d'alimentation, de sommeil, mais également en termes de relations enfants-adultes » (Guye et al., 2007, p.68). Ces difficultés se retrouvent également chez les parents d'enfants plus grands, et notamment dans le contexte de leur scolarisation. La scolarité des enfants est le lieu de beaucoup d'inquiétudes, notamment chez les parents qui maîtrisent difficilement le français ou qui méconnaissent le système scolaire. « Cette crainte de l'échec scolaire (...) a un impact sur l'estime de soi des enfants et aussi des parents, qui peuvent se sentir étiquetés comme non capables d'aider / d'élever leurs enfants ». (Guye et al., 2007, p. 75) Les difficultés rencontrées par les parents peuvent aussi s'expliquer par « le déracinement et les différences culturelles, qui semblent jouer défavorablement sur la santé psychique des parents.»

L'ORS rappelle que les questions relatives à la parentalité difficile ne sont pas spécifiques à Vénissieux, mais qu'elles se posent « de manière particulièrement aiguë sur les populations fragiles et paupérisées » (Guye et al., 2007, p.94).

### **3 Interventions publiques**

#### **3.1 Le programme de réussite éducative**

Depuis les années 1980, plusieurs projets dans le champ social et éducatif ont vu le jour. Dans un premier temps, les lois de décentralisation ont permis aux différentes collectivités territoriales de se partager et d'investir le champ éducatif : les lycées sont gérés par la région, les collèges par le département, et les écoles par la commune. Cette gestion relève davantage du contenant (les bâtiments, les fournitures...) que du contenu (activités extrascolaires, accueil périscolaire...). Les collectivités territoriales sont cependant de plus en plus sollicitées pour cette deuxième entité. Afin de cibler davantage les populations qui ont le plus de besoins, plusieurs lois de délimitation des territoires prioritaires ont été mises en place : la loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine du 1 août 2003 limitant les actions aux zones urbaines sensibles (ZUS) puis la loi de programmation pour la cohérence sociale du 18 janvier 2005 ciblant les publics les plus en difficulté.

Les Contrats Urbains de Cohésion Sociale « CUCS » appelés aujourd'hui « contrats de ville », sont le résultat d'une contractualisation entre l'état et les villes et offrent des moyens supplémentaires à certains territoires repérés prioritaires pour appliquer la politique de la ville. Ces contrats sont signés pour plusieurs années et évalués avant d'être éventuellement renouvelés. Les plus récents ont été signés pour la période 2015/2020 sur 1500 quartiers prioritaires.

Ces contrats définissent les priorités d'action pour des quartiers et des populations spécifiques. Ils se déclinent sous forme de plusieurs actions aux objectifs précis et mesurables.

Cinq champs d'action ont été délimités (d'après P. Bavoux, 2007, p.17) :

- l'amélioration de l'habitat et du cadre de vie,
- l'accès à l'emploi et le développement économique,
- l'action éducative (réussite scolaire, sport, culture),
- la citoyenneté et la prévention de la délinquance,
- l'amélioration de la prévention et de l'accès à la santé.

---

Les Programmes de Réussite Educative, (PRE) imaginés en 2007, sont un des moyens pour atteindre les objectifs du champ d'action éducatif de ces contrats. Le PRE s'adresse et cible « les enfants et les adolescents les plus en difficultés qui vivent sur les territoires de la géographie de la politique de la ville [...] et sont scolarisés dans un établissement de l'éducation prioritaire [...] et nécessitent des modes d'intervention plus individualisés inscrits dans un parcours éducatif. » (P. Bavoux, 2007, p.9). En somme, il vise les enfants de 2 à 16 ans ayant un environnement social, familial ou culturel qui peut mettre en difficulté leur développement ou présenter des fragilités. Le but de ce programme est alors de valoriser la personne dans ce qu'elle sait faire, de la soutenir dans sa réussite. Le PRE prend en compte le contexte social et familial de l'enfant et mène une action individualisée. Pour cela, une équipe pluridisciplinaire va intervenir selon plusieurs axes : l'identification précise des difficultés de l'enfant et le diagnostic de la situation et la proposition d'un parcours éducatif adapté (orientation vers l'existant/droit commun ou mise en place d'actions spécifiques). Le croisement des compétences des différents professionnels permet une intervention globale.

Les objectifs du PRE placent la famille au centre de l'action, afin de mettre les parents réellement en position de partenaires. Effectivement, certaines familles en difficulté dans leur rôle doivent être accompagnées afin d'agir au mieux sur la problématique de l'enfant. Chaque famille a un référent, ce qui lui permet de toujours rester informée et de pouvoir participer à certaines activités.

### **3.2 Projet pilote**

L'équipe du PRE de Vénissieux, par l'intermédiaire de S. Rechatin, coordinatrice, a souhaité une collaboration avec les professionnels du langage que sont les orthophonistes. Un partenariat entre le PRE et l'Université Claude Bernard Lyon 1 (UCBL) est né. Compte tenu des informations recueillies concernant les difficultés langagières et scolaires des enfants de Vénissieux et des enjeux relatifs à la parentalité, un Programme d'Intervention en Orthophonie est proposé, sous la forme d'un projet de recherche. Etudiantes en orthophonie, nous menons cette recherche-action sous la direction d'Agnès Bo, orthophoniste, en collaboration avec Sarah Tyrode et Agnès Foray, référentes de parcours au PRE et avec le concours d'une école pré-élémentaire choisie par le PRE. Ce partenariat est validé par l'inspection de l'académie du Rhône (Education Nationale).

D'après C. Durif-Bruckert (2011), le principe de recherche-action a deux objectifs : l'action de transformation de la réalité sociale et la production de connaissances. La recherche-action implique plusieurs acteurs dont les points de vue et les intérêts diffèrent, et se présente sous la forme d'un dispositif sociopolitique, d'un programme mis en place puis d'une restitution.

Selon les conclusions du projet de recherche, le concept mis en place pourra être étendu à d'autres écoles, voire à d'autres communes.

## **III Programme d'Intervention en Orthophonie**

### **1 Prévention**

#### **1.1 Concept élargi de la santé**

La définition de la santé a évolué avec les différentes approches qui se sont succédées et complétées : l'approche exclusivement biomédicale, l'approche holistique et enfin une approche beaucoup plus large, le modèle du « bien-être ». Cette dernière approche tend vers une vision dynamique de la santé, la santé n'est plus un simple état.

D'après l'Organisation Mondiale de la Santé (1984), la santé est « la mesure dans laquelle une personne ou un groupe peut réaliser ses aspirations, satisfaire ses besoins et s'adapter aux changements et au milieu ». C'est également « un concept positif mettant en valeur les ressources sociales et individuelles, ainsi que les capacités physiques ». La santé n'est plus perçue comme une finalité, un but à atteindre, c'est à présent une « ressource de la vie quotidienne ».

Hancock et Perkins ont décrit la santé selon le mandala de la santé (1985). Ce modèle s'inscrit dans une approche écosystémique de la santé. La personne se trouve au centre du mandala. La communauté et la culture représentent les différents déterminants de la santé. Ces facteurs externes vont influencer sur la santé de l'individu. Le mandala met alors l'accent sur plusieurs déterminants et sur le besoin de tenir compte de niveaux multiples lors de l'élaboration de stratégies d'amélioration de la santé.

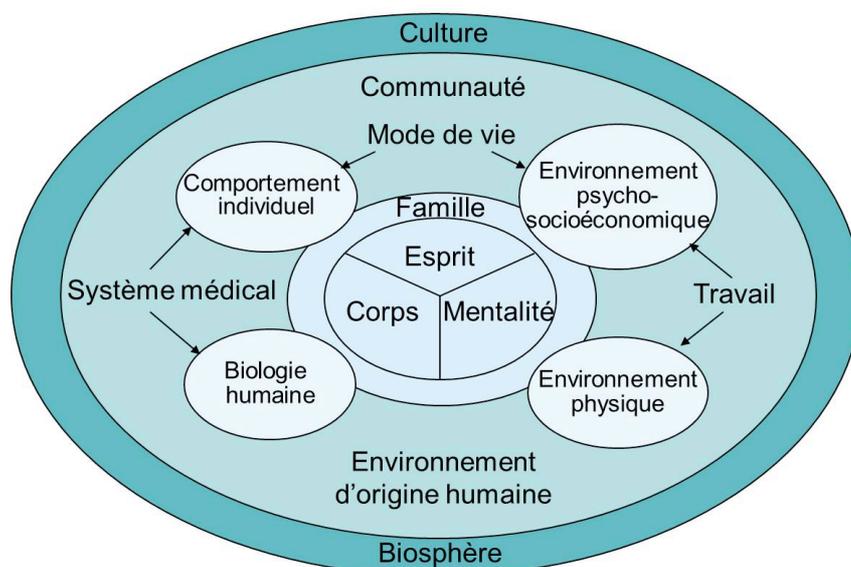


Figure 2 : Mandala de la santé (d'après Hancock et Perkins 1985)

## 1.2 Prévention

D'après le code de la santé publique, « la prévention a pour but d'améliorer l'état de santé de la population en évitant l'apparition, le développement ou l'aggravation des maladies ou accidents, et en favorisant les comportements individuels et collectifs pouvant contribuer à réduire le risque de maladie », ainsi il est possible d'agir à chaque étape afin de limiter les états pathologiques.

L'OMS décrit plusieurs niveaux de prévention. Idéalement, la prévention est proposée avant que la personne n'entre dans la pathologie mais il est possible d'agir à plusieurs niveaux. Il s'agit ainsi de déterminer et d'identifier ces différents stades afin de proposer des programmes préventifs.

La prévention primordiale : Elle cible les déterminants sous-jacents de la santé en modifiant les politiques sociales afin d'améliorer l'état général de la santé. Il est possible d'agir également sur les facteurs de risque.

La prévention primaire : Elle prévient l'apparition de certaines maladies par la réduction des risques. Elle peut utiliser deux manières d'agir différentes : soit elle modifie les comportements pour limiter l'exposition aux agents infectieux, soit elle améliore la résistance aux agents infectieux. La prévention primaire participe alors à la réduction de l'incidence des maladies en abordant leurs facteurs de risque.

---

La prévention secondaire : Elle permet d'agir sur la manifestation ou l'évolution d'une maladie une fois celle-ci contractée et ainsi réaliser une intervention avec un meilleur taux de succès.

La prévention tertiaire : Elle cible la réapparition d'une maladie, elle limite ou reporte l'impact de la maladie sur les fonctions, la longévité et la qualité de vie du patient. Elle peut aussi concerner la réadaptation afin d'aider un patient à vivre avec son incapacité. L'objectif principal de la prévention tertiaire est d'améliorer la qualité de vie.

Les programmes de prévention s'appliquent à une population donnée. Il existe une prévention universelle destinée à l'ensemble de la population, une prévention sélective destinée à des groupes de population spécifique et une prévention ciblée visant des groupes spécifiques avec des facteurs de risque spécifiques.

Comme le souligne C. Durif-Bruckert (2011), il est important d'identifier un besoin de l'usager afin d'envisager un acte préventif. Notre projet de recherche à caractère préventif s'établira dans le cadre d'un besoin exprimé par le PRE et de la demande qui y a fait suite sur une population cible.

### **1.3 Rôle de l'orthophoniste dans la prévention**

Le référentiel des compétences de 2013 énonce clairement la compétence 5 : « élaborer et conduire une démarche d'intervention en santé publique : prévention, dépistage et éducation thérapeutique ». L'orthophoniste est en mesure d'analyser les besoins d'un groupe cible, de mener une démarche éducative ou d'accompagnement, de choisir des outils et des supports pédagogiques adaptés, de mener des actions de prévention ainsi que de mesurer les effets de ces actions.

### **1.4 Prévention en milieu vulnérable**

La prévention en milieu vulnérable consiste, selon A. Sylvestre (2002, p.13), à « créer le terrain le plus favorable possible, compte tenu des circonstances, au développement de l'enfant [...] en cherchant à contrecarrer l'impact des facteurs de risque et à promouvoir l'action de facteurs de prévention pour créer ou recréer des conditions écologiques favorables. »

Si on considère que le but de la prévention est de pallier les effets pathogènes d'une situation ou d'un symptôme, les personnes en situation vulnérable ou de précarité font acte de prévention envers eux-mêmes en protégeant leur équilibre, cependant dans « cette lutte contre l'inexorable marginalisation (ils) mènent au travers de leur manière d'agir et de dire une forme de résistance pas toujours avouée » (C. Durif-Bruckert, 2011, p.11).

## **2 Les programmes d'intervention comme outils de prévention**

### **2.1 Intervention indirecte**

Il existe deux modalités de soin, la thérapie directe où le soin est centré sur le patient, et la thérapie indirecte qui visent une action sur l'entourage du patient. « La thérapie indirecte est centrée sur les aidants et cherche à mettre en place des habiletés, des stratégies afin d'obtenir des changements et des adaptations permettant une évolution favorable de la personne ou de la population cible », d'après Bo (2014).

Cette action indirecte peut s'inscrire aussi bien dans le soin que dans la prévention. En orthophonie, ce concept d'accompagnement familial est une forme d'intervention indirecte. Cet accompagnement familial comprend plusieurs types :

L'accompagnement familial de type I : c'est le stade primaire, il est nourri d'informations argumentées, d'échanges et d'écoute. C'est un soutien que le professionnel va apporter aux parents au travers d'échanges formels ou informels.

L'accompagnement familial de type II : c'est une véritable collaboration avec les parents. A ce niveau, le parent reste l'agent secondaire, il participe à partir de directives élaborées par l'orthophoniste. Ce travail s'effectue au travers d'objectifs et d'apprentissages explicites.

L'accompagnement familial de type III : cet accompagnement privilégie l'intervention des parents et peut faire l'objet de programmes d'intervention. Les parents deviennent les principaux agents et apprennent à faciliter le développement du langage de leur enfant dans des conditions naturelles. Les moyens et les stratégies sont choisis par le parent lui-même. Il est accompagné dans cette démarche. Les objectifs respectent la zone proximale de développement de l'enfant. C'est une relation horizontale entre l'orthophoniste et le parent.

	Type I Informations argumentées, étayage et échanges	Type II Collaboration avec les parents	Type III Intervention des parents
<b>Modalités de soins</b>	Indirecte Verticale	Indirecte Verticale	Indirecte Horizontale (approche fonctionnelle)
<b>Agent N°1</b>	Orthophoniste	Orthophoniste	Aidant
<b>Alliance thérapeutique</b>	+	++	+++
<b>Description</b>	Echanges formels ou informels Ressources et arguments Empowerment Écoute /étayage Conseils	Travail par objectifs Directives élaborées par l'orthophoniste Apprentissage explicite Ressources et arguments Empowerment Écoute /étayage Conseils	Travail par objectifs Stratégies discutées et choisies par l'aidant Ressources et arguments Empowerment Écoute /étayage

Figure 3 : Les différents type d'accompagnement familial en orthophonie (d'après Bo, 2014)

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous utiliserons l'intervention indirecte comme moyen de prévention, et plus précisément un accompagnement familial de type III, à travers un Programme d'Intervention en Orthophonie.

## 2.2 Empowerment et counseling

L'empowerment est un concept datant de la Charte d'Ottawa (1986) et qui a été énoncé lors de la première conférence internationale de Promotion de la Santé. Ce concept désigne « la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent » (Rappaport, 1987 cité par Le Bossé, 2006, p.37) et plus précisément le « processus social de reconnaissance des personnes dans leurs capacités à satisfaire leurs besoins, à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires de façon à se sentir en contrôle de leur propre

---

vie » (Gibson, 1991, p. 359). L'empowerment est aussi appelé Développement du Pouvoir d'Agir des personnes et des collectivités par Le Bossé (2006). Plusieurs éléments constituent le processus d'empowerment, d'après Ninacs (1995, p.77) : la participation, la compétence technique soit « l'acquisition progressive de connaissances pratiques et techniques requises par l'action », l'estime de soi, la conscience critique et l'interaction de ces composantes entre elles. L'absence d'une composante peut réduire ou annuler l'effet attendu. Pour que l'individu puisse influencer sur son environnement, et notamment sur sa santé, certaines ressources sont nécessaires selon Ninacs (1995) : le travail doit se faire dans l'interaction (par un travail de groupe dynamique), dans un temps donné relativement étendu, et sur un objet qui a de la valeur. De plus, comme l'explique Le Bossé (2006, p.1) dans Bernard, « il s'agit pour les intervenants, d'abandonner leur position d'expert, celle de celui qui est bon pour l'autre, pour prendre en compte les connaissances expérientielles de la personne ou de la collectivité concernée par l'intervention ».

Y. Le Bossé (2006) explique qu'il faut non seulement une mise en action mais aussi une prise de conscience.

L'intervenant va alors devoir se placer dans une posture de counseling. Il s'agit d'une relation dans laquelle une personne tente d'aider une autre à comprendre et à résoudre des problèmes auxquels elle doit faire face. Le counseling accorde de l'importance aux méthodes actives dans la relation d'aide.

Dans le cadre d'une réflexion sur un programme d'intervention, il s'agit de faire prendre conscience aux participants, et dans le cas de notre PRIO aux parents, qu'ils peuvent eux-mêmes modifier leur comportement de communication et les interactions qu'ils ont avec leur enfant et devenir actifs. Le rôle du professionnel est d'accompagner vers le changement.

Si l'on rapporte ce principe à la demande du PRE, il s'agit d'aider le parent à trouver le moyen de créer des situations propices aux interactions, et ainsi de lui faire prendre conscience que celles-ci pourront favoriser le développement de la compétence langagière de son enfant. Le parent, une fois conforté dans son rôle, va pouvoir être actif, adopter des attitudes communicationnelles adaptées et expérimenter les effets des modifications de son comportement.

### **2.3 Principes et objectifs d'un programme**

Les programmes d'intervention sont sous-tendus par les théories socio-interactionnistes et éco-systémiques développées précédemment, selon l'idée que « la participation active de l'enfant à de fréquentes interactions sociales réciproques est essentielle à l'acquisition du langage » (Girolametto dans Martin, 2000, p.35). A l'université Lyon 1, plusieurs programmes de ce type ont été mis en place sous l'appellation PRIO© UCBL/ISTR. Ces programmes se basent sur une intervention langagière dite « naturaliste ». Cette intervention se concentre sur les interactions entre l'enfant et son parent plutôt que sur l'apprentissage explicite du langage. Elle vise à outiller les parents pour leur permettre de mettre en place des situations et des contextes favorables où les interventions vont favoriser le développement de la compétence langagière de l'enfant. Ces interventions vont donc s'inscrire dans des situations de communication naturelles de la vie quotidienne (les jeux, les routines). L'enfant est alors aidé dans son environnement.

L'objectif principal va être de « former les parents à une facilitation de la communication et du développement du langage en milieu familial » (Girolametto dans Martin 2000, p.33). Tous les programmes de ce type ont des stratégies communes, des techniques d'incitation ou de stimulation et un « enseignement incidentiel » (Thiemann, 2010). Ces stratégies ont des principes clés, que l'on peut classer :

- 
- suivre les initiatives de l'enfant
  - donner des réponses adaptées à l'enfant et à son comportement (adaptation à la situation vécue et aux capacités langagières de l'enfant)
  - offrir un contexte linguistique stimulant et adapté à l'enfant afin d'inciter l'enfant directement ou indirectement à la production
  - cibler des structures langagières, un lexique et des gestes particuliers.

Plusieurs attitudes de communication sont recherchées. Dans le but d'entretenir la communication, le parent sera accompagné pour imiter les productions de l'enfant, s'assurer de la compréhension, demander une clarification et renforcer. Afin que le parent puisse s'appropriier et utiliser toutes les fonctions du langage, l'intervenant lui proposera d'utiliser aussi bien le langage des apprentissages que le langage des émotions, d'exprimer ses sentiments ainsi que de traduire les sentiments de l'autre.

Toutes ces stratégies ont pour but d'avoir une influence sur les trois pôles de la communication : la forme, le contenu et l'utilisation. Comme le souligne Martin (2000, p.9), il ne faut pas oublier que le travail sur les attitudes communicatives du parent nécessite une prise de conscience de ses interactions actuelles et de leur impact sur le langage de leur enfant, ainsi qu'une « prise de considération [...] des étapes d'apprentissage qu'il doit franchir pour intégrer une nouvelle façon de stimuler le langage de leur enfant ». La construction d'un programme d'intervention permettra alors aussi bien cette prise de conscience que l'accompagnement du changement dans le quotidien.

### **3 Accompagnement parental dans le cadre d'un PRIO**

#### **3.1 Compétence parentale et sentiment de compétence**

Dans le cadre du Programme d'Intervention, le parent va être au cœur de l'action, nous allons chercher à augmenter à la fois son sentiment de compétence et sa compétence parentale.

La compétence parentale est liée à la notion d'exercice parental, c'est-à-dire au fait de subvenir aux besoins psychosociaux de l'enfant. Cependant, d'après les auteurs Gopfert, Webster et Nelki (cité dans Cardinal, 2010), il faut appréhender l'exercice parental comme un rôle dépendant des normes sociales et culturelles. Nous différencions la capacité parentale de la compétence parentale. La capacité ferait référence à une « habileté ou à l'aptitude à faire quelque chose » (Lacharité, 2006 dans Cardinal 2010, p.29) tandis que la compétence renvoie à la notion de « reconnaissance sociale de la capacité » (Lacharité, 2006 dans Cardinal, 2010, p.30). Ainsi, si on admet que la compétence parentale est une construction sociale, il « importe de tenir compte des variations inter et intraethniques » et de « considérer l'influence du milieu », d'après Cardinal (2010, p.30).

Cependant, d'après Larose et Terrisse (2000), certaines capacités sont essentielles et communes pour acquérir la compétence parentale. Les parents ou éducateurs de l'enfant doivent posséder des « traits stables de leur personnalité qui reflètent une disposition à réagir à une situation ayant un caractère éducatif » (Larose, Terrisse 2000, p.6), comme des capacités d'empathie, des habiletés de communication verbale et non verbale et des habiletés de résolution de problème. Ces capacités parentales qui définissent la compétence parentale se traduisent par des attitudes dites positives favorisant l'autonomie. Elles s'apparentent aux facteurs de protection. Les attitudes négatives décrites par Larose et Terisse (2000, p.6) « les attitudes de défiance, de restriction, de domination (sur protection) » favoriseraient à l'inverse le contrôle.

La notion de sentiment de compétence parentale est inhérente à la compétence parentale. Effectivement, le sentiment de compétence est décrit par Cardinal (2010, p.42)

---

comme « l'aspect subjectif de la compétence parentale », ce serait alors « l'estime de soi émanant du rôle de parent ». Il n'est cependant pas rare de voir une différenciation de ces deux notions dans la clinique, un parent compétent peut ne pas avoir le sentiment d'être compétent et inversement. Certains déterminants environnementaux influeraient sur ce sentiment, comme l'explique Hooper et al (2007 dans Cardinal, 2010, p.47) « le fait de vivre dans un contexte de pauvreté fait en sorte qu'un parent perçoit peu de possibilités d'améliorer les conditions de sa vie de famille, ce qui s'accompagne souvent d'un sentiment de culpabilité de ne pas être en mesure de répondre aux besoins de son enfant ». Dans ce cadre-ci, il paraît alors essentiel de favoriser le sentiment de compétence parentale, d'autant plus que Lacharité et De Montigny dans (Cardinal, 2010, p.42) considèrent le fait de « se percevoir comme un bon parent ferait en sorte qu'on devienne alors un parent efficace ». Pour cela, il faut intervenir dans un processus d'empowerment, en reconnaissant le parent comme « une source de connaissance » et comme expert du développement de son enfant » (Sinclair et Naud, 2005 dans Cardinal, 2010, p.55). L'intervenant devra alors placer le parent au centre du processus, afin qu'il puisse être réellement acteur. Le travail en groupe et l'entraide entre parents semble favoriser le développement du sentiment de compétence, effectivement comme le souligne Morin (2008, dans Cardinal, 2010, p.55) « les échanges autour de la parentalité peuvent diminuer la culpabilité d'un parent et son appréhension face à son rôle ».

### **3.2 Construction d'un Programme d'Intervention en Orthophonie en milieu vulnérable**

Notre programme fait suite à une demande d'intervention préventive de l'équipe du PRE de Vénissieux. Au regard des informations développées précédemment, la méthode qui semble la plus adaptée est un Programme d'Intervention en Orthophonie (PRIO© UCBL/ISTR).

Cette intervention s'inscrit alors dans un accompagnement familial de type III intervention auprès d'un groupe de parents.

Notre programme a été construit selon le schéma d'un PRIO©UCBL/ISTR. Les différentes sessions ont chacune un objectif précis participant à l'atteinte d'un objectif global. Les sessions ont été construites selon le format déterminé par Hanen Toronto. Plusieurs étapes s'enchaînent :

Préparer les apprentissages : Un résumé des connaissances générales est rappelé. Cela peut se faire sous forme de questions générales, ou en partant d'une situation de vie quotidienne. Il s'agit alors de faire prendre conscience aux intervenants d'un comportement langagier ou d'une attitude de communication.

Présenter les informations : Ce sont les nouveaux concepts théoriques qui sont introduits. Ils sont adaptés et imagés afin d'en favoriser l'accès. Ce sont les « outils » qui sont donnés aux parents. Ils sont accompagnés de conseils et d'informations sur la communication.

Pratiquer les activités : Ce sont des mises en situation permettant au parent de s'exercer et de prendre confiance en lui. Cela permet d'expérimenter concrètement les apprentissages.

Personnaliser les stratégies : Les apprentissages vont être adaptés au quotidien de chacun. Chaque participant va choisir le moyen de l'appliquer dans les routines quotidiennes.

Un programme d'intervention ciblant une population vulnérable a déjà été mis en place à Vaulx-en-Velin (Bo, Kunz, Deveney, 2000). Ces ateliers avaient comme objectifs d'améliorer les interactions parent-enfant, de responsabiliser le parent dans son rôle en le confortant et en le rendant acteur, de développer les compétences des parents et enfin de briser l'isolement social de ces familles. Nous reprendrons des éléments de ce

---

programme dans notre projet de recherche et nous nous inspirerons également des programmes Hanen (Centre Hanen Toronto), de l'outil « Les Apprentis au pays de la communication » de M.C Leclerc, ainsi que d'autres PRIO © UCBL/ISTR menés par A. Bo. Ces différents outils sont adaptés à notre population : support imagé, utilisation limitée de l'écrit, notions cibles, système d'aide à la mémorisation et à la mise en pratique.

---

# Chapitre II

## PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

---

## I Problématique

Les théories socio interactionnistes affirment le rôle essentiel joué par l'adulte dans le développement de la compétence langagière de l'enfant. Le langage de l'enfant se construit dans le cadre des interactions avec l'adulte, qui met en place des attitudes de communication étayantes. (Bruner 1983, Lentin 1973, Canut 2008)

Le développement de l'enfant est également inhérent aux différents systèmes qui composent son environnement (Bronfenbrenner, 1979). Les théories éco systémiques développent les notions de facteurs de risque et facteurs de protection qui influent les possibilités d'adaptation de l'individu. (Garmezy, 1985)

La vulnérabilité sociale constitue un ensemble de facteurs de risque pour le développement de l'enfant (Larose et Terrisse, 2000). Vénissieux, ville au niveau socio économique faible est considérée comme un environnement vulnérable. Les données recueillies par l'ORS (Guye et al. 2007) confirment ce statut en décrivant la précarité sociale et économique. De plus, l'ORS observe des difficultés langagières chez les enfants vénissiens et les corrèle aux difficultés liées à la parentalité.

Dans ce contexte, plusieurs projets socio éducatifs sont mis en place par les institutions publiques. Le Programme de Réussite Educative de Vénissieux en est un exemple. Le PRE, dans le but de cibler ses interventions préventives, a souhaité un partenariat avec les professionnels du langage. Les orthophonistes, d'après le décret de compétences de 2013, sont en mesure « d'élaborer et de conduire une démarche d'intervention en santé publique ».

Dans ce cadre, un Programme d'Intervention en Orthophonie (PRIO) est proposé par l'université UCBL Lyon 1 et supervisé par A. Bo, professeur associé UCBL.

A partir de ces constats, nous questionnons, dans le cadre de la prévention en orthophonie, l'impact d'un programme d'intervention auprès de familles vulnérables sur les compétences parentales et les compétences langagières de l'enfant.

## II Hypothèses

### 1 Hypothèse générale

La mise en place d'un programme d'intervention en orthophonie en milieu vulnérable, destiné aux parents d'enfants de 5 à 6 ans en grande section de maternelle, basée sur les attitudes de communication au sein de la famille, permettrait une évolution favorable des attitudes de communication du parent et des compétences langagières de l'enfant.

### 2 Hypothèses opérationnelles

#### 2.1 Hypothèse 1 : Les compétences langagières de l'enfant

Le PRIO, à travers le travail écologique d'implication parentale, permettrait une amélioration des compétences en langage oral attendues chez les enfants entre 5 et 6 ans pour la transition entre l'école pré-élémentaire et élémentaire, et par conséquent une augmentation des scores aux épreuves choisies de l'EVALO 2-6.

#### 2.2 Hypothèse 2 : Le sentiment de compétence du parent

Le PRIO, à travers les ateliers de stimulation des attitudes de communication parentales, permettrait aux parents d'acquérir des connaissances sur les interactions

---

langagières et de se sentir experts et compétents dans les situations de communication. Cette expertise parentale s'observerait dans les réponses au questionnaire final.

### **2.3 Hypothèse 3 : Empowerment du parent**

Le PRIO permettrait de renforcer les parents dans leur expertise et ainsi de développer leur empowerment. Cette prise de conscience se traduirait par des interventions plus affirmées et davantage adaptées au cours des sessions, observables à travers l'analyse de corpus vidéo.

### **2.4 Hypothèse 4 : Attitudes de communication du parent**

Le PRIO, en fournissant aux parents des outils adaptés aux interactions langagières enfant/adulte, permettrait la maîtrise de ces outils et l'amélioration de la qualité pragmatique des échanges. L'évolution des attitudes de communication des parents serait visible lors d'une situation de lecture partagée, à travers une analyse qualitative de leurs comportements.

---

# Chapitre III

## PARTIE EXPERIMENTATION

---

# I POPULATION

## 1 Méthode de sélection

La sélection de la population répond aux exigences de la recherche action commandée par le Programme de Réussite Educative, qui a pour objet la prévention de l'échec scolaire à l'entrée en école élémentaire. Le PRE a suggéré comme partenaires une école pré-élémentaire et plus précisément les enseignants des classes de grande section.

L'objectif est de repérer les enfants présentant des fragilités langagières pouvant être péjoratives à leur intégration scolaire. Un questionnaire est proposé aux enseignants des classes de grande section de maternelle afin de recueillir des données (Annexe I). Il est rempli selon le respect des règles d'anonymat pour chaque enfant de la classe. Ce document est accessible pour les enseignants : rapide à remplir grâce à son nombre limité d'items ; construit dans un langage simple et écologique pour faciliter l'accès. Le questionnaire est construit en deux parties. La première apporte des renseignements généraux sur l'enfant. La deuxième interroge le langage et la communication de chaque enfant. Elle est construite autour des trois composantes du langage de Bloom et Lahey, (1978) auxquelles s'ajoute la dimension psychoaffective.

Pour chaque item, quatre choix sont proposés afin de qualifier le comportement de l'enfant : rarement / parfois / souvent / toujours.

Pour chaque item, une zone d'alerte est déterminée. L'enfant est susceptible d'être désigné pour participer au programme s'il est concerné par un nombre d'items en zone d'alerte supérieur à trois.

Forme : Cette partie s'intéresse à la forme de la compétence langagière : l'intelligibilité et la morphosyntaxe. La zone d'alerte se situe dans les cases « souvent » et « toujours ».

Contenu : Cette partie s'intéresse à la représentation du monde, la compréhension et le lexique. Pour les deux premiers items, la zone d'alerte se situe dans les cases « rarement » et « parfois ». Pour le dernier item, la zone d'alerte se situe dans les cases « souvent » et « toujours ».

Utilisation : Cette partie s'intéresse au langage en contexte. Elle questionne les actes de langage de l'enfant, sa volonté et sa capacité à interagir avec les autres. La zone d'alerte se situe dans les cases « rarement » et « parfois » pour chacun des items.

Comportement global : Cette partie s'intéresse aux capacités attentionnelles de l'enfant, son appétence pour les apprentissages et son comportement. Le premier item situe la zone d'alerte dans les cases « rarement » et « parfois ». Pour les deux autres, la zone d'alerte se situe dans les cases « souvent » et « toujours ».

Explosion lexicale : Cette partie questionne la survenue de l'explosion lexicale, mesure type du développement langagier du jeune enfant.

Avis de l'enseignant : L'avis de l'enseignant sur la participation de l'enfant au programme est pertinent puisque l'enseignant est partie prenante dans cette expérience.

A l'issue du questionnaire, vingt enfants ont été désignés comme éligibles au programme et invités à passer les évaluations pré-test. Sept familles ont accepté de participer.

---

## 2 Critères d'inclusion et d'exclusion

La sélection de notre population s'effectue selon des critères d'inclusion et d'exclusion.

Inclusion	Exclusion
<ul style="list-style-type: none"><li>• GSM</li><li>• Enfant âgé entre 4 ans et 6 ans</li><li>• Enfant domicilié dans municipalité de Vénissieux</li><li>• Enfant ayant un parent parlant français</li><li>• Famille mono ou bi parentale</li><li>• Fratrie simple ou multiple</li><li>• Sexe masculin ou féminin</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pathologie d'ordre cognitive</li><li>• Handicap</li><li>• Suivi orthophonique de plus de 6 mois</li><li>• Enfant arrivé en France depuis moins de 6 mois</li><li>• Enfant dont les deux parents ne parlent pas français</li><li>• Enfant en famille d'accueil</li><li>• Déménagement hors municipalité de Vénissieux prévu</li><li>• Hospitalisation prévue</li><li>• Absentéisme</li></ul>

## 3 Présentation de la population

Parmi les vingt familles préalablement ciblées, sept familles ont choisi de participer au PRIO. Ce sont essentiellement les mères qui se sont investies dans le programme, même si deux pères se sont présentés. Six familles sont en situation de multilinguisme avec au moins un des parents né à l'étranger. Parmi les participants, cinq mères ne travaillent pas, deux mères travaillent à mi-temps. Les enfants désignés sont tous membres d'une fratrie d'au moins deux enfants. Ce sont des tous des enfants de sexe féminin, âgées de cinq ans en moyenne.

Deux familles ont participé au programme dans son intégralité, elles seront l'objet de l'analyse. Cette étude présente donc deux études de cas.

### 3.1 Création du code d'anonymat

Afin de préserver l'anonymat des participants à notre projet de recherche, un code a été établi. Il se compose des éléments suivants :

Code de la famille : 01 à 02

Enfant ou Adulte : E ou A

Sexe féminin ou masculin : F ou M

---

### 3.2 Présentation de la population adulte

	Langues parlées	Pays natal	Situation maritale	Emploi
01AF	L1 : Arabe L2 : Français	Tunisie	Mariée	Sans emploi
02AF	L1 : Arabe L2 : Français	Algérie	Mariée	Sans emploi

### 3.3 Présentation de la population enfant

Code enfant	Sexe	Âge au début du PRIO	Âge à la fin du PRIO	Place dans la fratrie	Langues
01EF	F	5.4	5.11	1/3	Arabe/français
02EF	F	5.7	6.2	2/3	Arabe/français

---

## II Protocole

### 1 Evaluation

L'incidence de cette recherche action est évaluée selon deux axes : l'évaluation des enfants d'une part et l'évaluation des parents d'autre part.

#### 1.1 Evaluation des enfants

L'évaluation des enfants est réalisée en pré et en post test, avant le début de l'intervention et deux mois après la dernière session. Les post tests sont effectués à distance de la fin du programme ce qui permet aux familles de s'approprier les éléments proposés par le PRIO et d'évaluer l'impact de la mise en place de nouveaux mécanismes de communication sur l'enfant.

L'évaluation des enfants s'effectue au moyen d'une sélection d'épreuves issues de la batterie EVALO 2-6, EVALuation du développement du Langage Oral et des comportements non verbaux du jeune enfant. (Coquet, Roustit & Jeunier, 2007). Elle est utilisée pour les enfants de deux ans trois mois à six ans trois mois. Inspirée des modèles théoriques les plus récents, elle propose une analyse quantitative et qualitative des résultats.

La batterie EVALO 2-6 repose sur une conception modulaire du langage qui envisage le langage comme le résultat de sous-systèmes autonomes dans leur développement et leur fonctionnement (Rondal et Seron, 1999). Les trente-deux épreuves de la batterie ont été normées individuellement et séparément. Cette approche modulaire permet une exploration sélective des modules langagiers.

La batterie EVALO 2-6 s'inspire du modèle théorique de référence proposé par Coquet, la Boucle du Langage (Coquet et al, 2006) qui définit plusieurs étapes mises en jeu dans le langage. Les épreuves, sur le versant production et le versant réception, analysent la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe. Elles explorent également la dimension pragmatique du langage. Les épreuves langagières sont complétées par une mise en lumière des habiletés cognitive, attentionnelle, mnésique, gnosique et praxique, visuo-spatiale et graphique, métalinguistique.

Les épreuves sélectionnées pour l'évaluation pré et post PRIO donnent un état des lieux des compétences langagières attendues chez les enfants entre 5 et 6 ans et nécessaires à la transition entre l'école pré élémentaire et l'école élémentaire. Elles rendent compte des compétences en langage oral mises en jeu dans le développement du langage écrit. Ce choix répond aux exigences du PRE qui a pour objectif d'inscrire ce projet dans le cadre de la prévention de l'échec scolaire. Les épreuves sont les suivantes :

**L'entretien d'accueil:** la batterie EVALO 2-6 propose un entretien semi dirigé avec l'enfant. Les réponses de celui-ci seront évaluées qualitativement à l'aide d'une grille qui reprend les actes de langage (Annexe II). L'entretien d'accueil d'EVALO 2-6 a été adapté afin qu'il soit plus fidèle à la situation rencontrée par l'enfant, effectivement le testeur se présente comme un intervenant du PRIO et non comme un orthophoniste, des explications concernant les ateliers sont également délivrées. Cet entretien d'accueil permet d'évaluer les compétences pragmatiques de l'enfant. Il doit posséder des actes de langage en réception :

- saluer
- demander une information
- donner une explication
- poser une question

- 
- demander une validation

Il doit également posséder des actes de langage en expression :

- saluer
- informer
- valider une explication
- répondre
- informer
- terminer une conversation

**Dénomination rapide - couleurs** : Cette épreuve se situe dans le domaine « Capacités en lien avec le langage écrit ». Elle permet d'évaluer la capacité de récupération en mémoire des mots à partir de couleurs et à les produire rapidement. Cette épreuve vérifie la précision du lexique, la rapidité d'accès au stock lexical et permet aussi de voir quelle stratégie l'enfant utilise.

**Répétition de chiffres à l'endroit et à l'envers** : La répétition de chiffres à l'endroit permet d'évaluer l'empan de mémoire à court terme sur du matériel verbal peu chargé de signification. La répétition de chiffres à l'envers permet de tester la mémoire de travail.

**Métaphonologie, Epreuve 1 : Sensibilité à une erreur phonologique dans un mot** : Cette épreuve teste les aptitudes métaphonologiques et plus précisément le jugement métaphonologique. Cette compétence est nécessaire dans l'apprentissage du langage écrit.

**Métalexique, Epreuve 2 : Identification d'une forme sonore ayant valeur de mot** : Cette épreuve teste la capacité de jugement.

**Lexique induit** : Cette épreuve permet de tester les stratégies d'organisation du lexique, ainsi que les connaissances lexicales du sujet. Cette épreuve évalue le lexique dans plusieurs modalités : la catégorisation à partir de termes génériques, le lexique des parties et du tout, des fluences catégorielles, des évocations à partir d'un étayage sémantique sous forme de devinettes, des antonymes, des définitions, et des qualificatifs. Cette épreuve permet une cotation quantitative mais aussi qualitative, une ébauche orale ou sémantique étant toujours proposée.

**Répétition de logatomes** : Cette épreuve permet d'évaluer les capacités phonétiques et phonologiques. Elle fait aussi appel à de la mémoire à court terme puisque le nombre de syllabes augmente. Une analyse qualitative très complète permet d'identifier précisément les syllabes ou phonèmes altérés et les différents mécanismes d'altération.

**Attention barrage** : Cette épreuve évalue l'attention visuo-spatiale sélective. Cette capacité sera nécessaire pour l'apprentissage de la lecture et de l'identification de mots.

**Identification de lettres** : Cette épreuve évalue l'identification de lettres, nommées et désignées. La capacité d'épellation est une compétence de bas niveau nécessaire dans l'apprentissage de la lecture. La connaissance des lettres est un prédicteur de réussite en lecture.

## 1.2 Evaluation des adultes

L'évaluation des adultes s'effectue selon plusieurs modalités et à plusieurs temps du programme :

- Evaluation pré et post : les attitudes de communication du parent sont évaluées au moyen d'une grille d'analyse de situation de lecture partagée.

- Evaluation continue : l'évolution des parents au cours des sessions est évaluée au moyen d'une grille d'analyse des vidéos des sessions.
- Evaluation complémentaire : un questionnaire de satisfaction est proposé en fin de programme.

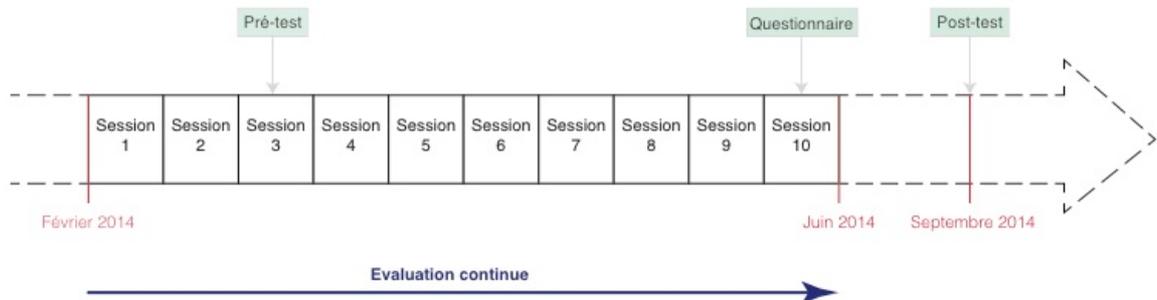


Figure 4 Evaluation des adultes

### 1.2.1 Attitudes de communication et compétences communicationnelles parentales

Le parent est évalué dans une situation de communication avec son enfant autour d'un album illustré en pré test et en post test (Annexe IV). Cet échange est filmé et le corpus est analysé au moyen d'une grille élaborée pour ce PRIO. Les parents sont filmés lors de la 3<sup>ème</sup> session, quand une relation de confiance, nécessaire au bon déroulement de la vidéo, est instaurée. Ce livre est un album sans matériel écrit intitulé « Frog goes to dinner » (*La grenouille va au restaurant*), il est donc accessible à tous les parents, sans discrimination d'accès au langage écrit. L'histoire est racontée au parent au préalable afin de proposer le vocabulaire. Plusieurs types d'installation sont proposés : une table avec des chaises, un banc, un tapis au sol.

La grille d'analyse de situation de lecture s'articule autour de trois composantes :

- L'ajustement physique. Ces items évaluent l'adaptation physique du parent et le langage non verbal qu'il utilise pour communiquer avec son enfant.
- L'étayage verbal. Ces items évaluent le langage verbal du parent en ciblant les caractéristiques du LAE, langage adressé à l'enfant (niveau de langage et intonations).
- Les habiletés discursives. Ces items évaluent les attitudes communicationnelles du parent dans l'échange ainsi que la distribution des rôles des locuteurs au sein de l'échange.

Les différentes composantes sont cotées sur une échelle à quatre items : rarement, parfois, souvent, toujours.

Certains commentaires peuvent être ajoutés par le testeur afin de préciser des attitudes. Le temps de lecture est également noté.

### 1.2.2 Attitude du parent au cours des sessions

Les attitudes du parent au cours des sessions sont évaluées par une grille d'observation (Annexe III). L'analyse qualitative du comportement de chaque parent se fait au moyen du visionnage des vidéos de chacune des sessions. La grille d'analyse des sessions s'articule autour de deux parties principales:

L'adhésion au PRIO : cette partie s'intéresse à la participation et à l'investissement du parent dans le PRIO. Cette partie se décline en plusieurs thèmes.

- 
- Mission : cette sous-partie s'intéresse à la réalisation de la mission.
  - Référence à la session précédente : cette sous-partie évalue la capacité du parent à faire référence à la session précédente (thème général et contenus)
  - Investissement dans la session : cette sous-partie s'intéresse à l'attitude du parent dans le groupe et lors du déroulement de la session.

L'empowerment du parent : cette partie évalue l'appropriation des outils par le parent. Elle se décline en plusieurs thèmes :

- Appropriation du thème : cette partie s'intéresse à la capacité du parent à faire des liens et à faire des propositions.
- Utilisation des outils au quotidien : cette partie s'intéresse à la capacité du parent à réutiliser les connaissances et les outils proposés dans les sessions et de modifier son quotidien.
- Mise en pratique en session : cette partie évalue la capacité du parent à s'entraîner.

Chaque item est coté de 0 à 3 (pas satisfaisant, peu satisfaisant, satisfaisant, très satisfaisant). Un total de points pour chaque parent est obtenu permettant d'observer une éventuelle évolution.

### **1.2.3 Questionnaire de satisfaction**

Le questionnaire de satisfaction est remis lors de la dernière session. Les participants sont accompagnés pour la lecture et la rédaction de certaines remarques afin d'assurer une bonne compréhension du questionnaire. Le questionnaire s'articule autour de cinq parties.

Partie I : Construction du PRIO. Cette partie questionne l'appréciation de l'organisation globale du PRIO (nombre et fréquence des sessions, articulation d'une session, documents distribués). Quatre degrés de satisfaction sont proposés: pas satisfaisant, plutôt satisfaisant, satisfaisant, très satisfaisant.

Partie II : Etat des lieux des connaissances. Cette partie, au moyen de questions ouvertes, s'intéresse au contenu qui a le plus intéressé les participants. Elle détermine également si le parent a le sentiment d'avoir acquis des connaissances et s'il existe des dissociations entre les différents domaines abordés. Quatre réponses sont proposées : non, plutôt non, plutôt oui, oui.

Partie III : Sentiment de compétence du parent. Cette partie interroge et qualifie le sentiment de compétence du parent. Quatre réponses sont proposées : non, plutôt non, plutôt oui, oui.

Partie IV : Incidence sur le quotidien. Cette partie questionne le parent sur les modifications qu'il a pu faire dans son quotidien. Quatre réponses sont proposées: non, plutôt non, plutôt oui, oui.

Partie V : Réflexion sur la suite du programme. Cette partie questionne le parent sur son souhait éventuel de participer à un autre programme du même type, elle cherche également à déterminer les thèmes qu'il aurait aimé aborder davantage. Quatre réponses sont proposées: non, plutôt non, plutôt oui, oui.

---

## 2 Présentation du PRIO

### 2.1 Présentation générale

Le PRIO est constitué de dix sessions, à raison d'une session par semaine, de février à juin 2014. Le PRIO a connu deux interruptions de deux semaines pendant les vacances scolaires (vacances d'hiver et vacances de printemps).

Les sessions se sont déroulées dans les locaux de l'école élémentaire avec laquelle le partenariat avait été établi. Ils se composaient de deux grandes salles adjacentes et d'un accès à la cour extérieure.

Les familles avaient la possibilité de venir avec les autres enfants de la fratrie afin que les parents ne bénéficiant pas d'un mode de garde puissent également participer. Cela favorisait également la démarche de l'investissement familial.

Différents intervenants ont assuré le bon déroulement des sessions : A. Bo, responsable du PRIO© UCBL/ISTR, A. Blanc et B. Cerceau ont préparé et animé l'atelier destiné aux parents. L'atelier des enfants a été encadré par des volontaires, étudiants en quatrième année d'orthophonie et/ou avec des membres de PRE de Vénissieux.

### 2.2 Construction d'une session

La session se découpe selon trois temps.

1. Accueil : Les familles sont reçues dans la pièce principale, pour un temps d'accueil autour de la mascotte Félix (marionnette à main).

2. Ateliers séparés : Deux ateliers simultanés sont proposés : un pour les enfants et un pour les parents.

3. Echange et pratiques : Les enfants et les parents sont réunis pour un temps convivial autour d'une collation. Les participants peuvent bénéficier d'échanges informels avec les intervenants et les autres familles. C'est aussi l'occasion pour les familles d'avoir un temps enfant/parent privilégié, loin des contraintes de la vie quotidienne.

La structure de l'atelier réunissant les parents est inspirées des 4P du centre Hanen : Préparer les apprentissages, Présenter les informations, Pratiquer les activités, Personnaliser les stratégies.

Les étapes de l'atelier destiné aux parents sont décrites ci-dessous.

#### 2.2.1 *Retour sur la session précédente :*

Avant d'aborder un nouveau thème, les points essentiels de la session précédente sont rappelés. Cela permet de s'assurer de la compréhension, et de l'appropriation par les participants. Pour résumer la session précédente à un parent absent, la transmission de connaissances entre pairs est privilégiée, un parent volontaire se charge de relater les éléments principaux à l'autre parent. Cette démarche permet de savoir les informations prégnantes pour le parent.

Un retour sur la mission proposée est fait : les difficultés rencontrées, les réussites et les changements observés dans le quotidien sont alors abordés. Les interactions se font de manière horizontale, les intervenants ne se placent pas comme « détenteurs du savoir », c'est un moment d'échange d'expérience.

#### 2.2.2 *Présentation des apports théoriques :*

Les intervenants présentent les apports théoriques, issus de concepts sur la communication et le langage. Ces connaissances sont adaptées aux parents afin qu'ils puissent se les approprier facilement et rapidement. Ces apprentissages sont souvent imagés et concrets dans le but d'une utilisation fonctionnelle. Les participants doivent

---

pouvoir faire un lien direct avec leur quotidien et les difficultés communicationnelles qu'ils rencontrent. Cela s'effectue par le biais de schémas, d'images, de sketches ou de vidéos.

### **2.2.3 Personnalisation des stratégies :**

Les savoirs sont individualisés et personnalisés. Chacun des participants réfléchit à la façon dont il peut adapter les différentes notions à son quotidien et quels questionnements cela génère. Le groupe et les intervenants le soutiennent dans sa réflexion et l'aident à trouver des solutions, des stratégies à mettre en place. Ce travail de groupe renforce l'investissement de chacun des participants, et encourage les plus réservés à s'adonner à l'exercice.

Une mission est systématiquement attribuée. Il s'agit d'une proposition d'aménagement incluse dans les routines quotidiennes centrée sur la communication que les participants doivent mettre en place dans la semaine. Cette mission n'est ni coûteuse en terme de temps, ni coûteuse en terme d'investissement. La stratégie est abordable et facilement réalisable afin que le parent ait envie de la reproduire par la suite et de la généraliser.

## **2.3 Matériel**

Le matériel a été adapté à la population, en adoptant des supports attrayants et majoritairement visuels. Nous voulions en effet proposer aux participants des outils accessibles et indépendants de difficultés éventuelles liées à l'accès à l'écrit.

Lors des sessions, les apprentissages ont pour principal support un tableau papier. Le powerpoint a été écarté au profit du tableau papier qui paraissait moins académique et plus accessible. Le support pré-rempli était complété en situation pendant les sessions grâce aux remarques des participants. L'utilisation de supports visuels (images et schémas) a été privilégiée par rapport au texte écrit afin de ne pas pénaliser les personnes ne maîtrisant pas l'écrit.

Le programme est associé à une mascotte, une marionnette à main sous forme d'un singe en peluche prénommé Félix. Le PRIO est intitulé « Ateliers chez Félix », la marionnette est utilisée lors du temps d'accueil des familles, et lors de l'atelier réservé aux enfants. Le personnage de Félix est également repris dans tous les supports papiers remis aux parents.

Les parents se sont vus remettre dès la première session un porte-vue. A la fin de chaque session, des supports papiers sont remis aux participants, afin d'enrichir au fur et à mesure leur porte-vue. Les documents distribués reprennent les principaux contenus de la session. L'objectif ici est de renforcer l'appropriation des outils et apprentissages proposés, puisque le parent peut réutiliser son porte vue et le consulter dès qu'il le souhaite. Il s'agit également d'ancrer les apprentissages au moyen d'une trace écrite que le parent possède et dont il a la liberté d'utilisation, de servir de support mnésique et de transmission.

Les outils proposés sont pour certains issus des ressources du centre Hanen (Pepper, Weitzman, 2004) et du programme « Les Apprentis aux pays de la communication » (Leclerc, Vézina, 2005) et d'autres PRIO© UCBL/ISTR menés par A. Bo.

La métaphore du hibou (Weitzman, 2004): Hibou se dit "OWL" en anglais. Cet animal est proposé d'abord pour la reprise de ses initiales, qui englobent les principales attitudes recommandées dans l'interaction avec l'enfant. Effectivement, le O correspond à "Observe", le W à "Wait", le L à "Listen". Ainsi, il est recommandé aux parents d'*observer* leur enfant pour comprendre son fonctionnement, d'*attendre* ses productions et ses réactions pour lui offrir la place d'interlocuteur actif, et d'*écouter* les propos de l'enfant pour les prendre en compte et leur donner du sens. La figure du hibou est également choisie car il est présenté comme un animal très protecteur et attentif à ses petits, une image qui plait aux parents.

La boîte à outils (Leclerc, Vézina, 2005): Le fonctionnement de cette boîte à outils est simple. Lors de la première session, les parents se voient remettre une fiche représentant une boîte à outils qu'ils ajoutent à leur porte vue. A chaque session, des fiches étiquettes correspondant aux nouveaux apprentissages, aux nouveaux "outils" leur sont remis, ils les ajoutent à leur boîte à outils et peuvent s'en servir. Cette boîte se remplit donc de session en session et symbolise concrètement les nouveaux apprentissages, les nouveaux outils dont disposent les parents.

### 3 Description des sessions

Date	Titre de la session	Thème abordé
25 février 2014	Introduction	La communication est un cadeau Moment « cœur »
18 mars 2014	Le hibou La journée du parent	Attitudes physiques du parent pendant l'échange La journée du parent
1 <sup>er</sup> avril 2014	Les 4 R	Attitudes langagières du parent dans l'échange
8 avril 2014	Le cercle	Utiliser les situations quotidiennes pour stimuler le langage
15 avril 2014	Les questions	L'importance des questions
22 avril 2014	Les routines	L'importance des routines
20 mai 2014	Les « trucs »	Outils de communication
27 mai 2014	Les écrans	Réduire les écrans
3 juin 2014	Le jeu	L'importance du jeu
17 juin 2014	« Bientôt le CP ! » Conclusion	Les apprentissages scolaires

#### 3.1 Session 1 : «L'introduction »

##### 3.1.1 *Contenus abordés*

Pour la première session, l'objectif était d'introduire les prochains thèmes et d'avoir un référentiel commun de la définition de la communication.

La métaphore du cadeau empruntée à Leclerc et Vézina (2005) a été proposée. L'emballage correspond à la forme du message, le cadeau correspond au contenu. Cette métaphore est expliquée de la façon suivante aux parents : l'emballage du cadeau n'est pas toujours représentatif de la valeur du contenu du cadeau. Effectivement, un cadeau joliment emballé peut révéler un contenu décevant et inversement un cadeau avec un

---

emballage déchiré ou sans emballage peut procurer beaucoup de plaisir. Un cadeau est toujours offert pour une raison (un anniversaire, un gage d'amour...). Il faut alors être attentif à prendre plus en compte le contenu du cadeau (le message délivré) et la raison (envie de communiquer, demande) que l'emballage (parole parfois déformée, inintelligibilité...). Il faut recevoir « la communication comme un cadeau », et ne pas chercher à changer l'emballage (faire répéter l'enfant par exemple).

Plusieurs précisions sur le parallèle avec le langage et la communication sont apportées : la communication peut prendre plusieurs formes (des gestes, des mimiques et des mots), je peux communiquer à propos de personnes, d'actions, d'objets, et enfin je communique pour demander, protester et expliquer.

Dans le deuxième temps de la session 1, les "moments coeur" sont abordés (Pepper et Weitzman, 2004). Un moment coeur est un moment privilégié que le parent choisit avec un de ses enfants. Ce temps à deux peut être court et avoir lieu à n'importe quel moment de la journée. C'est un temps réservé aux échanges, aux interactions. Cela doit être un moment agréable. Pour réussir ce temps d'échange, il faut se rapprocher, se mettre à la hauteur et prendre son temps.

### **3.1.2 Mission**

La mission repose sur les moments coeur. Il s'agit de trouver dans la journée, au moins un moment approprié, et d'appliquer les 3 règles : s'approcher, se mettre à la hauteur et prendre son temps.

## **3.2 Session 2 : le hibou et la journée d'un parent**

### **3.2.1 Contenus abordés**

La métaphore du hibou de Pepper et Weitzman (2004) décrite précédemment est abordée. Cette image sera un outil transversal et servira tout au long du programme. Pour faciliter la compréhension et la mémorisation de la métaphore, les caractéristiques du hibou sont imaginées. Ainsi, pour « observer », une loupe est utilisée, pour « attendre » la règle des 5 secondes qui consiste à attendre au moins 5 secondes la réponse après avoir posé une question à l'enfant est présentée, et enfin pour « écouter », une grande oreille est proposée.

La journée d'un parent est également évoquée. Le parent rencontre plusieurs émotions dans une journée, il s'agit alors d'en prendre conscience et de repérer les moments propices pour communiquer sereinement avec son enfant. Pour cela, nous utilisons un jeu de cartes. Chaque participant tire tour à tour une carte et doit décrire un moment de son quotidien correspondant à la carte tirée.

- La carte pique : la colère monte, je deviens piquant !
- La carte carreau : je suis fatigué, je suis sur le carreau !
- La carte trèfle : je cours partout, je suis pressé !
- La carte coeur : le moment coeur

La notion du moment coeur est alors réintroduite afin de chercher ensemble le temps le plus agréable pour proposer un temps privilégié à son enfant.

### **3.2.2 Mission**

La fiche mission se compose de deux missions différentes. Tout d'abord, le parent doit repérer combien de fois il a réussi à faire les différentes caractéristiques du hibou dans la semaine en cochant des cases (la règle des 5 secondes, la grande oreille et la loupe).

---

Puis le parent doit repérer à quel moment il a pu mettre en place un moment cœur (en rentrant de l'école, avant de dormir, pendant le bain, à table, sur le canapé).

### 3.3 Session 3 : Les 4R

#### 3.3.1 Contenus abordés

Cet outil est issu des programmes Hanen. Il permet d'adapter son langage aux capacités communicationnelles de l'enfant. C'est un exercice pour s'entraîner à maîtriser le Langage Adressé à l'Enfant (LAE). Il comporte quatre composantes essentielles, chaque composante est illustrée afin de les mémoriser plus facilement.

- Ralentir : l'image de la tortue est utilisée pour mettre en avant l'idée qu'il faut ralentir le débit.
- Réduire : Il est nécessaire de réduire la taille des phrases et leur complexité afin de ne pas perdre l'enfant dans un flot de parole.
- Renforcer : pour faciliter la compréhension de l'enfant, et l'aider à porter son attention sur les substantifs importants de la phrase, il faut accentuer, renforcer ce mot grâce à une prosodie exagérée.
- Rajouter : Il est possible de rajouter des gestes, des mimiques pour faciliter la compréhension et accompagner notre discours. Cela permet de capter plus facilement l'attention de l'enfant. Lorsque l'enfant grandit, afin d'expliquer un terme inconnu, et pour faire des liens entre ses connaissances et dans son lexique, il est intéressant de rajouter des informations. Par exemple, si l'on veut expliquer la pharmacie : « c'est l'endroit où l'on achète des médicaments », « on y va quand on est malade ».

#### 3.3.2 Mission

La mission consistait à s'exercer dans la pratique du LAE. Le parent devait alors expérimenter une seule caractéristique à la fois (ralentir, réduire, renforcer ou rajouter) dans une situation qu'il choisissait. Le parent coche la caractéristique utilisée et le moment de la mission (en rentrant de l'école, avant de dormir, pendant le bain, à table, sur le canapé).

### 3.4 Session 4 : “Le cercle”

#### 3.4.1 Contenus abordés

L'image du Cercle, issue de Pepper Weitzman (2004) est proposée afin de compléter l'item *rajouter* des 4R de la session précédente.

Ce cercle permet d'enrichir une situation de communication de différentes façons afin d'enrichir le langage. Une situation de la vie quotidienne que tous les participants connaissent est choisie : le repas. L'objectif est de chercher comment exploiter ce temps pour stimuler le langage de l'enfant.

- Dire le nom : Nommer les objets, les actions du quotidien permet d'enrichir le lexique (*exemple : le verre*)
- Décrire : Lorsque le parent décrit un objet, il participe à l'enrichissement du réseau sémantique autour du mot, cela permet également de décrire les actions (*exemple : donne-moi ton verre pour que je te serve de l'eau*)
- Expliquer : Expliquer les phénomènes au quotidien, les décisions que l'adulte prend, permet à l'enfant de faire des liens.

- 
- Faire des projets et parler du passé : Il est essentiel de parler du passé et du futur afin de construire les notions de temporalité. L'enfant a besoin de se construire des repères temporels dans une journée, dans la semaine.
  - Parler des sentiments : Les participants de notre PRIO verbalisent peu les émotions, et privilégient souvent le « langage des apprentissages ». Nous insistons alors sur l'importance de parler des sentiments afin d'aider leur enfant à comprendre les différents comportements, les réactions de ses pairs et des adultes. Nous appelons ce deuxième type de communication « le langage des émotions ».
  - Imaginer / être dans le jeu : Être dans le jeu symbolique permet à l'enfant de s'approprier le nouveau vocabulaire en revivant et en rejouant des situations de communication de la vie quotidienne. Cela permet aussi d'apprendre de façon plus ludique.

### **3.4.2 Mission**

Les participants au PRIO n'utilisent souvent qu'un seul canal de communication et ont des difficultés à exploiter des situations quotidiennes comme source d'échanges verbaux. Les parents doivent refaire le système du cercle avec une situation de leur quotidien.

## **3.5 Session 5 : “les questions”**

### **3.5.1 Contenus abordés**

Le thème des questions est abordé. En quoi sont-elles pertinentes pour le développement langagier de l'enfant ? Quelles sont les questions à éviter ?

Les questions permettent un échange, c'est l'occasion pour l'enfant de comprendre le fonctionnement des tours de parole, mais aussi de répondre à ses interrogations quant à sa compréhension du monde. C'est également un moyen d'enrichir son vocabulaire en introduisant des nouveaux mots. Répondre aux questions de l'enfant lui donne une place d'individu, d'interlocuteur. Il comprend alors le poids des mots, la fonction première du langage : s'il demande quelque chose, il peut l'obtenir.

Il faut cependant être vigilant à certaines questions qui ne remplissent pas les fonctions évoquées ci-dessus : les questions qui contiennent la réponse, celles trop difficiles, les questions qui testent les connaissances de l'enfant, en somme les questions qui ne participent pas à une interaction.

Les différentes possibilités que possède l'enfant pour répondre sont évoquées, en insistant sur l'importance de prendre en compte la communication non verbale.

### **3.5.2 Mission**

Les participants sont invités à poser des questions à leur enfant et à relever le type de réponse (regard, geste, mimique, mot, phrase). L'objectif est de faire prendre conscience qu'une question peut initier un dialogue avec l'enfant. Les parents doivent également inscrire leur réponse pour dire si l'échange leur a paru concluant et réussi.

## **3.6 Session 6 : “Les routines”**

### **3.6.1 Contenus abordés**

Le thème des routines est abordé afin de souligner l'importance d'un quotidien ritualisé chez l'enfant. Pour commencer, les participants sont invités à identifier les routines déjà mises en place chez eux et à les décrire, pour en percevoir les caractéristiques : une

---

routine c'est un moment qui se répète, qui se décompose en plusieurs étapes réalisées toujours dans le même ordre. Les participants sont également amenés à rechercher les éléments constitutifs d'une routine : chaque moment ritualisé met en jeu un lexique propre, des personnes et des lieux particuliers.

A partir des routines évoquées, des informations sont données sur la façon dont ces routines participent au développement de l'enfant : l'importance des routines dans la structuration du temps et de l'espace, le caractère prévisible du rituel offrent à l'enfant un cadre rassurant. Les routines favorisent également les apprentissages et l'autonomie, puisqu'elles permettent à l'enfant de prendre des initiatives dans un cadre qui lui est familier, et de devenir de plus en plus autonome. Les routines sont aussi source de langage, et leur caractère répétitif constitue un terrain favorable à l'acquisition de nouveaux mots.

### **3.6.2 Mission**

Les participants sont invités à identifier les routines de leur quotidien, à les décrire et à en repérer les étapes. Les parents se projettent ainsi dans une situation de leur vie de tous les jours, et apportent un regard nouveau sur des actions déjà bien ancrées dans leur fonctionnement. Ils sont amenés ensuite à être attentifs pendant la semaine à la situation routinière choisie et à repérer comment cette situation contribue à aider leur enfant dans son développement. Cette mission renforce les parents dans leur sentiment de compétence en leur montrant comme leurs actions quotidiennes sont bénéfiques pour leurs enfants. Cette mission a également pour objectif d'inviter les parents à offrir un cadre ritualisé à leurs enfants.

## **3.7 Session 7 : “Les trucs”**

### **3.7.1 Contenus abordés**

A cette étape du PRIO, les thèmes abordés précédemment sur le langage et la communication n'ont pas été saisis dans leur globalité par les participants. Une présentation des “trucs” est proposée. Ce sont en réalité des outils visant à enrichir la communication avec l'enfant afin d'accompagner l'évolution de son langage.

*J'apprends à faire des liens.* Dans les interactions, l'adulte apporte dans l'échange des éléments qui permettent à l'enfant de faire du lien et d'enrichir sa compréhension du monde.

*J'aide à prévoir la suite.* L'adulte, en verbalisant les situations, permet à l'enfant d'anticiper et de se constituer des repères spatio-temporels solides.

*Parler, parler, encore parler.* Le parent, en verbalisant les actions et les émotions, offre un bain de langage à son enfant qui lui est nécessaire pour enrichir son lexique et la construction des structures morphosyntaxiques.

*Je prends le temps.* Cet outil reprend les éléments présentés précédemment grâce à la métaphore du hibou.

*Je félicite et j'encourage.* Le renforcement positif des comportements de l'enfant par le parent est une variable indispensable à l'étaiyage offert par l'adulte.

### **3.7.2 Mission**

Le parent est invité à choisir deux “trucs” à essayer pendant la semaine. Pour chaque outil de communication choisi, il doit identifier le cadre de la situation interactionnelle et repérer concrètement la mise en mots de cet outil (“qu'est-ce que je dis?”). Le parent va également observer les réactions de son enfant à l'utilisation de ce “truc”.

---

## 3.8 Session 8 : “Les écrans”

### 3.8.1 *Contenus abordés*

La population du PRIO a une utilisation très importante des supports numériques et télévisés. Le thème des écrans a donc été abordé dans cette session.

Cette session visait à transmettre aux parents la nécessité de faire attention à l'utilisation excessive des écrans. Effectivement, les écrans sont susceptibles de nuire aux apprentissages s'ils prennent une place trop importante dans le quotidien de l'enfant. Les participants sont invités à réfléchir à leur utilisation des écrans en identifiant les moments de la journée où ils sont employés.

Les intervenants ont accompagné les participants pour qu'ils trouvent des solutions personnalisées pour réduire ce temps des écrans en effectuant des changements minimes dans le quotidien. Par exemple, un participant a eu l'idée de décaler l'horaire du lever matinal, évitant ainsi d'allumer la télévision avant le départ à l'école.

Les participants sont amenés à s'interroger sur comment ils pourraient utiliser les écrans comme un support de communication, quels éléments pouvaient faire du support télévisé ou numérique une source d'interaction et de langage. Poser des questions, expliquer du lexique nouveau, parler des émotions et des sentiments, faire des liens, sont des éléments qui ont été identifiés.

En fin de session, un court dessin animé a été proposé aux parents et leurs enfants afin que les parents puissent faire des essais.

### 3.8.2 *Mission*

La mission reprend les deux angles d'approche évoqués lors de la session. Les parents sont d'abord invités à essayer de réduire le temps des écrans, selon la stratégie qu'ils ont choisie. Ils ont également pour mission de regarder un programme télévisé avec leurs enfants et de s'en servir pour faire naître un échange verbal.

## 3.9 Session 9 : “Le jeu”

### 3.9.1 *Contenus abordés*

Les bénéfices du jeu, et notamment le jeu partagé entre l'adulte et l'enfant sont les thèmes de cette session. Un sketch dans lequel nous imitons une situation de jeu adulte/enfant est présenté. Les parents sont invités à repérer les comportements du « parent » pour les commenter, et identifier les outils abordés dans les sessions précédentes. Quelques attitudes facilitatrices spécifiques au jeu sont ajoutées : le faire semblant et la poursuite de l'initiative de l'enfant.

Les avantages du jeu sont proposés:

- *On passe un bon moment* : le jeu à deux offre un moment privilégié entre le parent et son enfant, source d'échanges et de plaisir.
- *On invente* : le jeu, lieu de l'imaginaire, est indispensable pour développer les représentations symboliques.
- *On apprend en s'amusant* : l'aspect ludique des situations de jeu favorise l'encodage des nouvelles informations et ancre les apprentissages.
- *On parle chacun son tour* : les situations de jeu génèrent des tours de rôle, qui sont le miroir des tours de parole dans les situations de communication.
- *On comprend le monde* : le jeu permet à l'enfant de rejouer les situations de son vécu, de les comprendre et de se les approprier.

---

- *On grandit* : le jeu permet à l'enfant de manipuler le monde qui l'entoure, d'élaborer sa pensée et de devenir autonome.

### **3.9.2 Mission**

La mission consiste à jouer avec son enfant en s'inspirant des attitudes facilitatrices évoquées pendant la session. Le faire semblant et la nécessité de suivre l'initiative de l'enfant sont au cœur de la mise en pratique. Les parents sont invités à essayer ces outils, à décrire la façon dont ils se l'approprient et la réaction de leur enfant.

## **3.10 Session 10 : “Bientôt le CP !”**

L'entrée au CP, source d'inquiétudes et d'interrogations chez les participants, est abordée pour la dernière session du programme. Il est pertinent de finir le PRIO sur une perspective d'avenir, et d'accompagner les familles dans leur projection. Un aperçu des différentes étapes par lesquelles l'enfant passe pour apprendre à lire est présenté aux participants. Il s'agit ici de montrer aux parents que l'apprentissage de la lecture est un phénomène lent et complexe, qu'il faudra accompagner et encourager.

Aucune mission n'a été proposée aux parents lors de cette dernière session. Un questionnaire de satisfaction a été distribué. Il fournit l'occasion de faire un bilan du programme avec les participants. Cette dernière session est un moment convivial, où chacun parle librement de son ressenti et de ses projets pour la suite.

---

# Chapitre IV

## PRESENTATION DES RESULTATS

# I Les compétences langagières de l'enfant

## 1 Rappel de l'hypothèse

Le PRIO, à travers le travail écologique d'implication parentale, permettrait une amélioration des compétences en langage oral attendues chez les enfants entre 5 et 6 ans pour la transition entre l'école pré-élémentaire et élémentaire, et par conséquent une augmentation des scores aux épreuves choisies de l'ÉVALO 2-6.

## 2 Evaluation des enfants

Afin d'évaluer l'évolution des compétences langagières des enfants, des analyses quantitatives ont été effectuées. Les résultats aux différentes épreuves choisies de l'ÉVALO 2-6 (Coquet, Roustit, Jeunier, 2007) ont été comparés en pré-PRIO et post-PRIO.

Les résultats pathologiques dits « inférieurs bas » (inférieurs à -2 ET) sont annotés de deux astérisques (\*\*), les résultats dits « critiques » (entre -1 ET et -1,99 ET) sont annotés d'une seule astérisque (\*).

Les scores considérés « dans la norme de l'échantillonnage » sont les scores compris entre -0,99 ET et +0,99 ET. Les scores supérieurs à la norme de l'échantillonnage sont ceux supérieurs à +1 ET.

Pour les épreuves correspondant à la connaissance des lettres, les résultats sont présentés en quartiles. Les résultats dits « inférieurs bas » sont situés dans Q1, les résultats dits « critiques » sont situés dans Q2.

### 2.1 Cas de l'enfant 01EF

#### 2.1.1 Présentation des scores de 01EF

L'enfant 01EF a 5ans 4mois en pré-PRIO et 5ans 11mois en post-PRIO.

DOMAINES	ÉPREUVES	PRÉ-PRIO	POST-PRIO
PRAGMATIQUE	Accueil	26	28
ATTENTION VISUELLE	Barrage	+0,33	+0,12
LEXIQUE	Lexique induit	-0,26	-0,46
PHONOLOGIE	Répétition de logatomes	-0,08	-0,37
ACCÈS AU LEXIQUE	Dénomination rapide de couleurs	Q4	Q1**
MÉTAPHONOLOGIE	Métaphonologie sensibilité	-0,64	+0,39
	Métalexique mots	+1,01	+0,06
CONNAISSANCE DES LETTRES	Identification de lettres (nommées)	Q4	Q4
	Identification de lettres (désignées)	Q4	Q4
MÉMOIRE À COURT TERME	Répétition de chiffres (endroit)	+0,59	-0,05
MÉMOIRE DE TRAVAIL	Répétition de chiffres (envers)	-1,26*	+0,09

Tableau 1 Score aux épreuves de l'ÉVALO en PRE-PRIO et POST-PRIO (01EF)

Entre le pré-PRIO et le post-PRIO, 01EF n'a évolué favorablement que dans une épreuve, la répétition de chiffres envers qui évolue de « critique » à « dans la norme de l'échantillonnage ». Cependant, 01EF obtenait déjà des scores dits « dans la norme » et attendus pour son âge au pré-PRIO.

En outre, un score dit « inférieur bas » est noté en post-PRIO à l'épreuve dénomination rapide de couleurs.

01EF possède déjà tous les actes de langage demandés pour son âge en pré-PRIO, tant en réception qu'en production : saluer, poser/répondre à une question, demander/donner une information, demander/donner une validation, recevoir/valider une explication, finir une conversation.

### 2.1.2 Validation de l'hypothèse 1

Les scores en pré-PRIO sont pour la plupart dans la moyenne, ils n'évoluent pas en post-PRIO. Pour une épreuve, le score évolue défavorablement vers un score dit « pathologique », tandis qu'un seul score évolue favorablement vers un score « dans la moyenne ». L'hypothèse 1 est partiellement validée.

## 2.2 Cas de l'enfant 02EF

### 2.2.1 Présentation des scores de 02EF

L'enfant 02EF a 5ans 7mois en pré-PRIO et 6ans 2mois en post-PRIO.

DOMAINES	ÉPREUVES	PRÉ PRIO	POST PRIO
PRAGMATIQUE	Accueil	27	29
ATTENTION VISUELLE	Barrage	+0,50	+0,52
LEXIQUE	Lexique induit	-1,89*	-0,86
PHONOLOGIE	Répétition de logatomes	-0,22	-1,73*
ACCÈS AU LEXIQUE	Dénomination rapide de couleurs	Q2*	Q2*
MÉTAPHONOLOGIE	Métaphonologie sensibilité	+0,41	+0,39
	Métalexique mots	+0,21	+0,63
CONNAISSANCE DES LETTRES	Identification de lettres (nommées)	Q3	Q4
	Identification de lettres (désignées)	Q4	Q4
MÉMOIRE À COURT TERME	Répétition de chiffres (endroit)	-1,77*	-0,42
MÉMOIRE DE TRAVAIL	Répétition de chiffres (envers)	+0,29	-0,4

Tableau 2 Score aux épreuves de l'EVALO 2-6 en PRE-PRIO et POST-PRIO (02EF)

02EF a évolué favorablement dans deux épreuves entre le pré-PRIO et le post-PRIO.

Le score de l'épreuve métalexique mots évolue de « faible » à « dans la moyenne ».

02EF ne présente pas d'évolution entre le pré-PRIO et le post-PRIO pour l'épreuve dénomination rapide de couleurs qui présente des scores « faibles ». Les autres épreuves obtiennent des résultats attendus pour l'âge de 02EF.

Un score faible en post-PRIO est noté en répétition de logatomes.

---

02EF possède déjà tous les actes de langage attendus pour son âge en pré-PRIO, tant en réception qu'en production : saluer, poser/répondre à une question, demander/donner une information, demander/donner une validation, recevoir/valider une explication, finir une conversation.

### 2.2.2 Validation de l'hypothèse 1

Une évolution favorable est observée dans deux épreuves entre le pré-PRIO et post-PRIO (de « faible » à « dans la moyenne »). Les autres épreuves n'évoluent pas entre le pré et le post PRIO. L'hypothèse 1 est partiellement validée.

## 3 Validation totale de l'hypothèse 1

Pour 01EF et 02EF, l'hypothèse 1 est partiellement validée.

## II Sentiment de compétence des parents

### 1 Rappel de l'hypothèse

Le PRIO, à travers les ateliers de stimulation des attitudes de communication parentales, permettrait aux parents d'acquérir des connaissances sur les interactions langagières et de se sentir experts et compétents dans les situations de communication. Cette expertise parentale s'observerait dans les réponses au questionnaire final.

### 2 Evaluation du sentiment de compétence

L'hypothèse est évaluée au moyen d'un questionnaire remis au parent en fin de programme.

Les participants répondent aux items en cochant les cases « non » ; « plutôt non » ; « plutôt oui » ; « oui ». Dans la première partie de la grille, ces degrés d'appréciation sont corrélés avec la formulation « pas satisfaisant » ; « plutôt satisfaisant » ; « satisfaisant » ; « très satisfaisant ».

Le recueil des réponses aux questions à choix multiples est présenté dans un tableau pour chaque parent.

La synthèse du recueil des réponses aux questions ouvertes et commentaires annexes est présentée pour les deux parents en même temps.

#### 2.1 Parent 01AF

Le tableau ci-dessous comptabilise le nombre d'items recueillis par degré d'appréciation dans les différentes catégories de la grille.

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Construction du PRIO /6	0	0	1	5
Etat des lieux des connaissances /5	0	0	0	5
Sentiment de compétence /6	0	0	0	6
Incidence sur le quotidien /6	0	0	1	5
Suite au programme /6	0	0	0	6

Tableau 3 Réponses recueillies au questionnaire (01AF)

Le parent 01AF est très satisfait du programme dans son ensemble. L'ensemble des items relatifs aux apprentissages de nouvelles connaissances est apprécié au degré « oui », le parent a le sentiment d'avoir appris des nouvelles choses. Le parent 01AF a également le sentiment d'être plus compétent, tous les items relatifs au sentiment de compétence sont validés par les cases « oui ».

La construction du PRIO est globalement jugée « très satisfaisante », sauf pour l’item concernant le temps entre parent, perçue comme « satisfaisant ».

L’incidence sur le quotidien est positivement perçue par le parent, (« oui »), qui dit avoir « globalement ressenti des changements », et plus précisément des changements concernant « le comportement de votre enfant », « votre comportement », « les capacités de votre enfant », vos capacités » (degré « oui »). Seul l’item concernant les changements « dans l’ambiance à la maison » rencontre une perception plus mitigée (« plutôt oui »).

## 2.2 Parent 02AF

Le tableau ci-dessous comptabilise le nombre d’items recueillis par degré d’appréciation dans les différentes catégories de la grille.

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Construction du PRIO /6	0	0	0	6
Etat des lieux des connaissances /5	0	1	0	4
Sentiment de compétence /6	0	1	0	5
Incidence sur le quotidien /6	0	0	0	6
Suite au programme /6	0	0	0	6

Tableau 4 Réponses recueillies au questionnaire (02AF)

Globalement, le parent 02AF est très satisfait du programme. La construction globale du PRIO et son incidence sur le vécu quotidien du parent sont perçus comme pleinement satisfaisants. La volonté de bénéficier d’un autre programme est également très prononcée.

Le parent 02AF, dans la catégorie « Etat des lieux des connaissances », affirme avoir le sentiment d’avoir appris des choses sur « comment votre enfant grandit », « aider votre enfant », « les liens entre l’école et la maison », « les liens entre parler et apprendre » (degré « oui »). Cependant, le parent 02AF dit ne pas avoir appris d’éléments sur « comment votre enfant apprend à parler » (degré « non »)

Par rapport au sentiment de compétence, le parent 02AF dit ne pas se sentir pleinement compétent pour « écouter votre enfant » («degré « plutôt non ») mais dit se sentir plus compétent « pour lui répondre », « pour l’aider à parler », « pour lui apprendre des mots », « pour l’aider à apprendre à l’école » (degré oui). Globalement, le parent 02AF dit « se sentir plus compétent » (degré « oui »)

## 2.3 Ressenti général par rapport au PRIO

Les réponses aux questions ouvertes du questionnaire montrent un vif enthousiasme des parents par rapport au PRIO, qui renvoie à différentes notions :

- **Notion d’expertise** : les deux parents ont le sentiment d’avoir acquis des connaissances :

01AF : « *J’ai appris beaucoup de choses pour aider ma fille* »

02AF : « *J’aime apprendre des choses* »

- **Notion de changement** : les deux parents rapportent des changements consécutifs au PRIO :

01AF : « *Ma fille grâce à vous elle a progressé, elle a appris beaucoup de choses* »

02AF : « *Oui ça a changé à la maison* » « *Je dis plus non tout de suite, je dis « on fera ça après ça », c’est mieux* », « *Je mets plus la télé tout de suite* »

- 
- **Notion de poursuite** : les deux parents émettent le souhait de voir le programme continuer l'année prochaine.

01AF : « *J'espère que ça va continuer l'année prochaine* »

02AF : « *J'espère que ça continue l'année prochaine* »

### 3 Validation de l'hypothèse

Les parents 01AF et 02AF apportent tous deux un retour favorable sur leur participation au PRIO, qu'ils estiment facteur de changement dans leur quotidien. Les parents se sentent plus experts et plus compétents. L'hypothèse 2a est validée.

## III Empowerment des participants

### 1 Rappel de l'hypothèse

Le PRIO, permettrait de renforcer les parents dans leur expertise et ainsi de développer leur empowerment. Cette prise de conscience se traduirait par des interventions plus affirmées et davantage adaptées au cours des sessions, observables à travers l'outil vidéo

### 2 Evaluation au fur et à mesure des sessions

Les attitudes du parent au cours des sessions sont analysées au moyen d'une grille d'observation. La grille d'analyse s'articule autour de deux grandes parties : l'adhésion au PRIO et l'empowerment du parent. Chaque partie se découpe en plusieurs thèmes.

Ainsi pour l'adhésion au PRIO, 4 thèmes se dégagent :

- La mission
- La session précédente
- L'investissement dans la session
- Les outils

Pour l'empowerment du parent, 3 thèmes se dégagent :

- L'appropriation du thème
- L'utilisation des outils au quotidien
- La mise en pratique des sessions

Chaque thème comporte des items qui sont cotés selon le barème suivant :

0 : pas satisfaisant

1 : peu satisfaisant

2 : satisfaisant

3 : Très satisfaisant

Ces points ont été additionnés afin d'obtenir un score total permettant de comparer le parent en pré-PRIO et en post-PRIO, et de comparer les parents entre eux.

La grille d'analyse se trouve en annexe III.

## 2.1 Parent 01AF

### 2.1.1 Adhésion au PRIO du parent 01AF

Le total des points de 01AF pour chaque thème est récapitulé dans le tableau ci-dessous. Le score total de la première session ne peut être calculé. Effectivement, les items « mission » et « session précédente » n'ont pas pu être évalués.

SESSION	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
MISSION /9	x	5	1	1	1	1	0	4	5	4
SESSION PRÉCÉDENTE /6	x	1	0	1	0	1	2	1	5	5
INVESTISSEMENT SESSION /12	4	8	7	8	8	9	9	8	11	11
OUTILS /6	0	3	3	2	3	4	3	4	6	5
TOTAL	x	17	11	12	12	15	14	17	27	25

Tableau 5 Attitudes relatives à l'adhésion au PRIO (01AF)

01AF présente une augmentation du total de ses points. Dans les premières sessions du PRIO, 01AF présente un score total de 17 points (session 2) et de 11 points (session 3), tandis qu'en fin de PRIO, il obtient un score de 27 points (session 9) et 25 points (session 10). Une évolution favorable est notée.

L'item « mission » ne présente pas d'évolution entre la session 1 et la session 10

L'item « investissement session » ne présente pas de grande évolution, dès les premières séances, 01AF s'est très vite approprié le format du PRIO et l'a investi.

### 2.1.2 Empowerment du parent 01AF

Le total des points de 01AF pour chaque thème est récapitulé dans le tableau ci-dessous. Le score total de la session 1 n'a pu être calculé, étant donné que l'item « utilisation des outils au quotidien » n'a pas pu être évalué.

SESSION	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
APPROPRIATION DU THÈME /12	2	5	2	3	3	4	4	8	9	9
UTILISATION DES OUTILS AU QUOTIDIEN /9	x	2	2	4	2	4	2	5	4	6
MISE EN PRATIQUE EN SESSION /6	0	2	0	0	2	1	4	3	2	2
TOTAL	x	9	4	7	7	9	10	16	15	17

Tableau 6 Attitudes relatives à l'empowerment (01AF)

01AF présente une évolution favorable entre le début du PRIO à la session 2 (9 points) et la fin du PRIO à la session 10 (17points).

L'item « mise en pratique en session » n'a pas évolué (0 point en début de PRIO et 2 points en fin de PRIO).

Les items « appropriation du thème » et « utilisation des outils au quotidien » ont évolué favorablement.

### 2.1.3 Validation de l'hypothèse pour le parent 01AF

Les scores totaux relatifs à l'adhésion au PRIO et à l'empowerment du parent ont évolué favorablement pour 01AF. L'hypothèse 2b est alors validée.

## 2.2 Parent 02AF

### 2.2.1 Adhésion au PRIO du parent 02AF

Le score total pour la session 1 n'a pas pu être calculé car les items « mission » et « session précédente » n'ont pas pu être calculés.

Les scores totaux de la session 8 et de la session 9 n'ont pas pu être calculés, 02AF n'était pas présente à toutes les sessions, certains items sont alors non évaluables.

SESSION	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
MISSION /9	x	2	0	1	0	0	1	x	x	2
SESSION PRÉCÉDENTE /6	x	0	0	1	2	2	3	x	x	4
INVESTISSEMENT SESSION /12	4	3	2	3	6	7	9	x	11	10
OUTILS /6	0	1	1	3	3	3	3	x	3	3
TOTAL	x	6	3	8	11	12	16	x	x	19

Tableau 7 Attitudes relatives à l'adhésion au PRIO (02AF)

Le score total de 02AF a évolué favorablement entre le début du PRIO et la fin du PRIO (6 points à la session 2 et 19 points à la session 10).

Une très forte évolution est notée pour l'item « investissement session » (4 points pour la session 1 et 10 points pour la session 10).

Cependant, l'item « mission » n'a pas évolué favorablement entre le début et la fin du PRIO (2 points en session 2 et 2 points en session 10). De la même façon, l'item « outils » n'a connu qu'une très faible évolution entre le début et la fin du PRIO.

### 2.2.2 Empowerment du parent 02AF

02AF est absent lors de la S8. Le score total pour la session 1 n'a pas pu être calculé, l'item « utilisation des outils au quotidien » étant non évaluable.

SESSION	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
APPROPRIATION DU THÈME /12	1	6	1	4	4	6	3	x	10	4
UTILISATION DES OUTILS AU QUOTIDIEN /9	x	2	3	3	3	4	4	x	5	6
MISE EN PRATIQUE EN SESSION /6	0	1	0	0	1	1	3	x	1	2
TOTAL	x	9	4	7	8	11	10	x	16	12

Tableau 8 Attitudes relatives à l'empowerment (02AF)

Le score total de 02AF a évolué favorablement entre le début et la fin du PRIO (9 points à la session 2 et 12 points à la session 10).

L'item « appropriation des outils » est réussi de façon aléatoire selon l'intérêt que 02AF porte au thème de la session.

Le score de l'item « utilisation des outils » augmente entre le début et la fin du PRIO (2 points en session 2 et 6 points en session 10).

Cependant, l'item « mise en pratique » n'évolue pas au cours des sessions.

### 2.2.3 Validation de l'hypothèse pour le parent 02AF

Les scores relatifs à l'adhésion au PRIO et à l'empowerment ont évolué favorablement pour 02AF. L'hypothèse est validée.

### 3 Analyse comparative de l'évolution des parents au cours des sessions

#### 3.1 Adhésion au PRIO

Les scores totaux de 01AF et 02AF relatifs à l'adhésion du PRIO sont comparés.

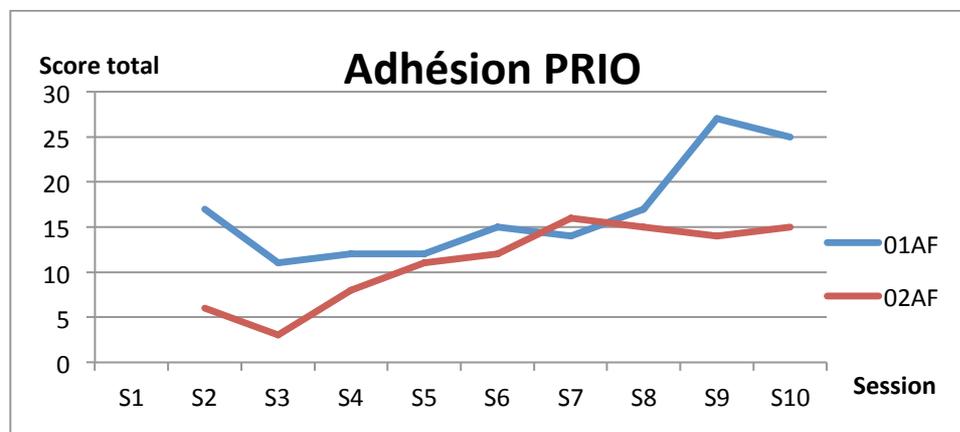


Tableau 9 Adhésion au PRIO 01AF et 02AF

01AF et 02AF présentent une évolution favorable de leurs scores concernant l'adhésion au PRIO au cours des sessions. Cependant, les scores de 01AF restent supérieurs aux scores de 02AF.

#### 3.2 Empowerment

Les scores totaux concernant les attitudes des parents relatives à l'empowerment sont comparés.

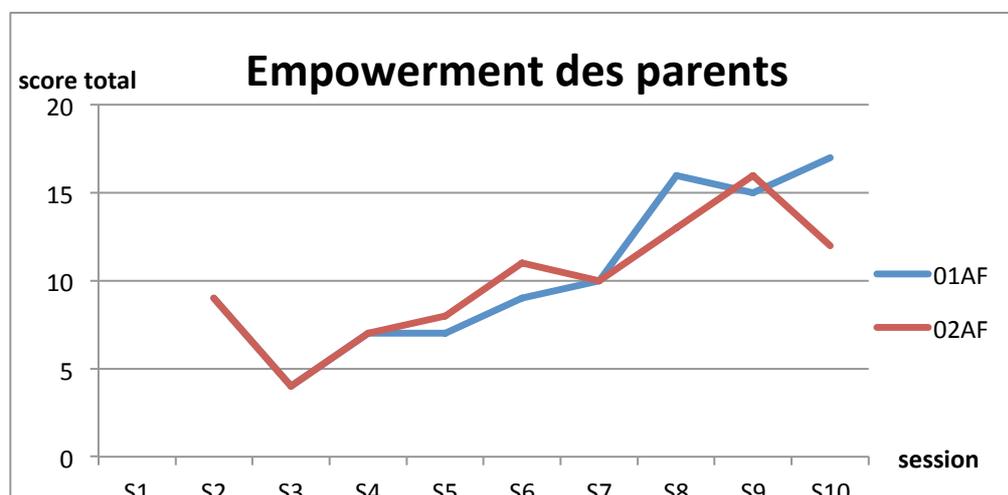


Tableau 10 Empowerment 01AF et 02AF

01AF et 02AF présentent une évolution favorable de leurs scores concernant leur empowerment au cours des sessions. Ils présentent des scores totaux similaires.

---

### 3.3 Validation de l'hypothèse pour les deux parents

Les deux parents présentent une évolution favorable de leurs scores dans les deux thèmes de la grille d'analyse. L'hypothèse 2b est alors validée.

## IV Attitudes de communication des parents

### 1 Rappel de l'hypothèse

. Le PRIO, en fournissant aux parents des outils adaptés aux interactions langagières enfant/adulte, permettrait la maîtrise de ces outils et l'amélioration de la qualité pragmatique des échanges. L'évolution des attitudes de communication des parents serait visible lors d'une situation de lecture partagée, à travers une analyse qualitative de leurs comportements.

### 2 Evaluation en situation de lecture partagée

L'évolution des attitudes de communication s'observe qualitativement par l'augmentation de la fréquence des attitudes de communication du parent.

Les attitudes de communication du parent lors de la situation de lecture partagée sont évaluées au moyen d'une grille. Leur présence est évaluée selon le barème suivant :

- Rarement R
- Parfois P
- Souvent S
- Toujours T

Les résultats de chaque parent sont présentés en pré et en post test. Les résultats sont présentés selon le découpage de la grille en trois parties : ajustement physique, étayage verbal et habiletés discursives. Les attitudes de communication dont la fréquence augmente en post test sont grisées.

Ensuite, les résultats des deux parents sont comparés selon les trois modalités de l'analyse.

#### 2.1 Parent 01AF

##### 2.1.1 Ajustement physique du parent 01AF

Les attitudes relatives à l'ajustement physique du parent sont rapportées dans le tableau ci-dessous.

	PRÉ-PRIO	POST-PRIO
Le parent s'installe confortablement	P	P
Le parent se place à la hauteur de l'enfant	S	S
Le parent se place à une distance adaptée de son enfant	S	S
Le parent prend du plaisir dans l'échange	P	S
Le parent recherche le contact visuel pendant l'échange	P	P
Le parent utilise des gestes et des mimiques	R	P

Tableau 11 Ajustement physique en PRE-PRIO et POST-PRIO (01AF)

Les attitudes de communication relatives à l'ajustement physique du parent 01AF évoluent en post-PRIO pour 2 items : l'utilisation des gestes (passage de « rarement » à « parfois ») et pour la notion de plaisir dans l'échange (passage de « parfois » à « souvent »). Les autres attitudes restent inchangées mais sont plutôt favorables : 2 « parfois » et 2 « souvent ».

### 2.1.2 Etayage verbal du parent 01AF

Les attitudes relatives à l'étayage verbal sont rapportées dans le tableau ci-dessous

	PRÉ-PRIO	POST-PRIO
Le parent adapte son niveau de langage	S	T
Le parent utilise des intonations	P	S
Le parent pose des questions à l'enfant	R	R
Le parent enrichit la lecture partagée en faisant des liens avec le vécu de l'enfant	R	R
Le parent enrichit la lecture partagée en apportant des nouvelles informations	R	R
Le parent renforce l'attention conjointe	P	T
Le parent étoffe le récit	R	T
Le parent utilise le langage des émotions	R	P
Le parent utilise le renforcement positif	R	R

Tableau 12 Etayage verbal en PRE-PRIO et POST-PRIO (01AF)

Les attitudes de communication relatives à l'étayage verbal du parent 01AF évoluent de manière favorable pour 5 items, passant de « rarement » à « parfois », « rarement » à « toujours », « souvent » à « toujours », et « parfois » à « souvent ».

4 items restent inchangés à l'appréciation « rarement » et révèlent l'absence de ces attitudes verbales chez le parent 01AF.

### 2.1.3 Habilités discursives du parent 01AF

Les habiletés discursives sont rapportées dans le tableau ci-dessous.

	PRÉ-PRIO	POST-PRIO
Le parent laisse l'enfant parler sans l'interrompre	R	R
Le parent laisse le temps à l'enfant de répondre	R	R
Le parent prend en compte les interventions de l'enfant	R	R
Le parent suit le thème engagé par l'enfant	R	R
Le parent incite l'enfant à participer à l'échange	R	R

Tableau 13 Habiletés discursives en PRE-PRIO et POST-PRIO (01AF)

Aucune des attitudes relatives aux habiletés discursives n'augmente en post-PRIO. Ces attitudes ne sont pas observées chez le parent 01AF, ni en pré-PRIO ni en post-PRIO.

## 2.2 Parent 02AF

### 2.2.1 Ajustement physique du parent 02AF

Les attitudes relatives à l'ajustement physique du parent sont rapportées dans le tableau ci-dessous.

	PRÉ-PRIO	POST-PRIO
Le parent s'installe confortablement	P	S
Le parent se place à la hauteur de l'enfant	S	S
Le parent se place à une distance adaptée de son enfant	S	S
Le parent prend du plaisir dans l'échange	R	R
Le parent recherche le contact visuel pendant l'échange	P	P
Le parent utilise des gestes et des mimiques	R	P

Tableau 14 Ajustement physique en PRE-PRIO et POST-PRIO (02AF)

Les attitudes de communication relatives à l'ajustement physique du parent 02AF évoluent pour 2 items : la qualité de l'installation et l'utilisation de gestes. Les autres items

restent inchangés, et sont plutôt favorables (2 « souvent » et un « parfois »), bien que la notion de plaisir soit quasi absente (« rarement ») chez le parent 02AF.

### 2.2.2 *Étayage verbal du parent 02AF*

Les attitudes relatives à l'étayage verbal sont rapportées dans le tableau ci-dessous.

	PRÉ-PRIO	POST-PRIO
Le parent adapte son niveau de langage	S	S
Le parent utilise des intonations	R	P
Le parent pose des questions à l'enfant	P	P
Le parent enrichit la lecture partagée en faisant des liens avec le vécu de l'enfant	R	R
Le parent enrichit la lecture partagée en apportant des nouvelles informations	R	R
Le parent renforce l'attention conjointe	P	P
Le parent étoffe le récit	R	P
Le parent utilise le langage des émotions	R	R
Le parent utilise le renforcement positif	R	R

Tableau 15 Ajustement physique en PRE-PRIO et POST-PRIO (02AF)

Les attitudes relatives à l'étayage verbal augmentent pour 2 items, l'utilisation d'intonations prosodiques (« rarement » à « parfois ») et la capacité à étoffer le récit (« rarement » à « parfois »). Les autres items restent inchangés et leur présence est globalement faible : 4 « rarement », 2 « parfois » et 1 « souvent ».

### 2.2.3 *Habilités discursives du parent 02AF*

Les habiletés discursives sont rapportées dans le tableau ci-dessous.

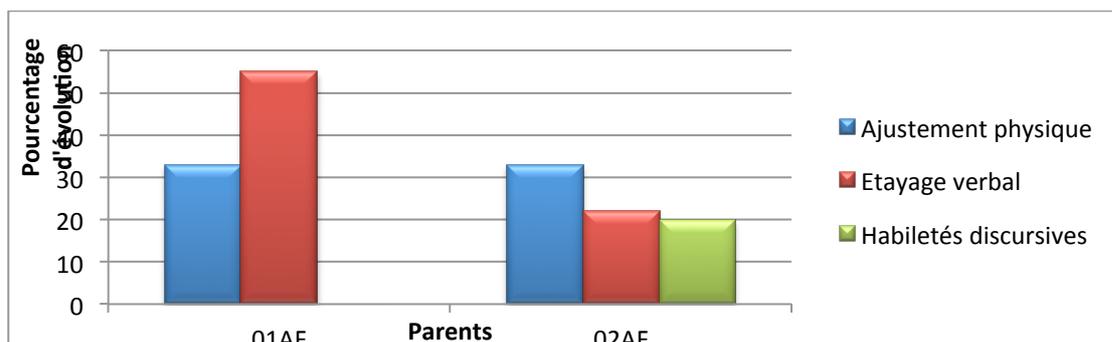
	PRÉ-PRIO	POST-PRIO
Le parent laisse l'enfant parler sans l'interrompre	R	R
Le parent laisse le temps à l'enfant de répondre	R	R
Le parent prend en compte les interventions de l'enfant	R	R
Le parent suit le thème engagé par l'enfant	R	R
Le parent incite l'enfant à participer à l'échange	R	P

Tableau 16 Habiletés discursives en PRE-PRIO et POST-PRIO (02AF)

Une seule des attitudes de communication relative aux habiletés discursives évolue chez le parent 02AF, l'incitation de l'enfant à participer à l'échange (évolution de « rarement » à « parfois »). Aucun autre item ne présente d'évolution, et leur présence est rare.

## 2.3 Analyse comparative

Le pourcentage d'attitudes ayant présenté une évolution en post-PRIO est comparé selon les trois modalités et selon les deux parents.



**Tableau 17 Pourcentage d'évolution des attitudes de communication de 01AF et 02AF**

Les attitudes relatives à l'ajustement physique montrent chez les deux parents une évolution de 32%.

Les attitudes relatives à l'étayage verbal augmentent de 55% chez le parent 01AF et de 22% chez le parent 02AF.

Les attitudes relatives aux habiletés discursives n'augmentent pas chez le parent 01AF et augmentent de 20% chez le parent 02AF.

Chez le parent 01AF les attitudes de communication relatives à l'étayage verbal (augmentation de 55%) augmentent davantage que les autres habiletés : ajustement physique (32% d'augmentation) et habileté discursives (0% d'augmentation).

Chez le parent 02AF les attitudes de communication relatives à l'ajustement physique sont celles qui augmentent le plus (32% d'augmentation). Les habiletés relatives à l'étayage verbal augmentent de 22%, celles relatives aux habiletés discursives augmentent de 20%.

### 3 Validation des hypothèses

#### 3.1 Parent 01AF

L'hypothèse est partiellement validée chez le parent 01AF. Les attitudes de communication ont évolué et sont davantage présentes dans les modalités « ajustement physique » et « étayage verbal », mais n'évoluent pas dans la modalité « habiletés discursives ».

#### 3.2 Parent 02AF

L'hypothèse est validée chez le parent 02AF. Les attitudes de communication relatives à l'ajustement physique, à l'étayage verbal et aux habiletés discursives ont augmenté.

---

# Chapitre V

## DISCUSSION DES RESULTATS

---

## I Les compétences langagières des enfants

Le PRIO, à travers les ateliers destinés aux parents sur les attitudes facilitatrices de communication, devait permettre une amélioration des scores aux épreuves choisies de l'EVALO 2-6 des enfants participants. Ces épreuves rendent compte des compétences en langage oral nécessaires à l'acquisition du langage écrit et attendues chez les enfants de 5-6 ans pour la transition entre l'école pré-élémentaire et élémentaire.

### 1 Résultats dans la norme en pré-PRIO

Les enfants ont été sélectionnés à l'aide d'un questionnaire proposé aux enseignants de l'école pré-élémentaire. Les enfants repérés et sélectionnés présenteraient des fragilités langagières. Or, lors de l'évaluation pré-PRIO, il apparaît que les résultats sont pour l'enfant 01EF quasiment tous dans « *la norme de l'échantillonnage* » sauf un qui est « *critique* ». L'enfant 02EF présente des scores pour la plupart dans « *la norme* », seuls trois sont « *critiques* ». Ces enfants, malgré une interprétation qualitativement péjorative de leurs capacités langagières, présentaient en pré-PRIO les compétences attendues pour leur âge. Les résultats obtenus en post-PRIO sont donc à relativiser. Effectivement, le programme n'avait pas pour objectif de rendre expert les enfants, mais de leur permettre d'être adaptés dans leur scolarité.

EVALO 2-6 n'est pas étalonné pour une population bilingue. Nous nous attendions à ce que les enfants puissent rencontrer certaines difficultés pour les épreuves proposées. Cependant, aucune difficulté n'a été relevée pour les enfants qui ont participé à l'intégralité du programme.

L'erreur d'appréciation des possibles difficultés langagières des enfants peut s'expliquer par plusieurs raisons.

Tout d'abord, les enseignants adoptent davantage une vision relative à la position de l'élève. Ils sont effectivement à la fois attentifs aux difficultés sociales de l'enfant et aux difficultés scolaires. De plus, l'enfant est observé et évalué sur son comportement en groupe dans la classe. Ainsi, de part leur formation et leur profession, ils n'ont pas le même regard clinique qu'un orthophoniste sur les compétences langagières d'un enfant. Il est alors possible qu'il y ait des disparités entre l'évaluation des enseignants et celle des orthophonistes.

Le questionnaire avait été élaboré afin de pouvoir évaluer les capacités langagières de l'enfant. Ce questionnaire a été conçu pour qu'il soit rapide à remplir, l'objectif était que les enseignants puissent remplir un questionnaire pour chaque enfant de leur classe. Le fait de devoir le rendre accessible, nous a obligé à réduire le nombre d'items. Le questionnaire aurait pu être plus précis et détaillé. En l'état, le questionnaire ne donne pas un profil langagier complet de l'enfant.

## 2 Résultats post-PRIO

### 2.1 Conditions d'évaluation

Lorsque nous analysons les scores aux épreuves de l'EVALO 2-6 de l'enfant 01EF, nous nous apercevons que certains scores qui étaient dans la « *norme* » en pré-PRIO deviennent « *inférieurs bas* » en post-PRIO. L'évaluation post-PRIO est globalement moins bien réussie que lors du pré-PRIO. Nous pouvons attribuer cette différence de résultats au contexte d'évaluation du post-PRIO. Effectivement, l'évaluation s'est tenue dans les locaux du PRE de Vénissieux, et non dans des locaux que l'enfant connaissait, contrairement à la première évaluation. De plus, cette évaluation s'est effectuée après

---

une activité extra-scolaire. 01EF était particulièrement distraite et agitée lors de la passation des épreuves. Les scores obtenus ne semblent pas représentatifs des réelles compétences de l'enfant. Ce phénomène ne se retrouve pas chez 02EF. L'enfant a été évalué en post-PRIO dans de meilleures conditions : dans un lieu connu, l'école élémentaire et après une demi-journée de temps scolaire.

## 2.2 Choix des épreuves

Le protocole d'expérimentation a été établi avant l'intervention auprès des familles. Il répondait aux exigences du PRE qui souhaitait un programme centré sur une action de prévention de l'échec à l'école élémentaire. Les épreuves d'évaluation ont été choisies pour évaluer les compétences langagières nécessaires à la transition entre l'école pré-élémentaire et l'école élémentaire. Notre choix s'était alors porté sur les compétences en langage oral mises en jeu dans l'acquisition du langage écrit.

Cependant, les thèmes abordés lors des différentes sessions du PRIO ont été axés sur le langage oral : comment étayer et enrichir le langage oral de son enfant. C'était effectivement une forte demande des participants qui se sentaient en difficulté pour aider leurs enfants. Nous nous sommes également aperçues que les thèmes abordés étaient parfois complexes et devaient être repris plusieurs fois pour que les parents puissent réutiliser les outils dans leur quotidien. Nous n'avons abordé le langage écrit et l'entrée en CP qu'en fin de PRIO. Ces notions n'ont pas été approfondies. Ainsi, les épreuves choisies de l'ÉVALO 2-6 testent des compétences qui n'ont pas été étayées lors du PRIO. Les épreuves choisies ne présentent pas un profil de langage oral assez détaillé pour qu'elles puissent rendre compte d'une possible évolution dans les domaines abordés lors des sessions.

Nous pouvons également nous interroger sur la pertinence du choix de cette évaluation. Ces épreuves formelles ne rendent pas compte des attitudes et des comportements des enfants, qui nous ont semblé davantage adaptés en fin de PRIO. Il serait intéressant de mener une étude similaire en remplaçant l'évaluation de la compétence langagière avec des épreuves normées par des grilles d'analyse des différentes attitudes de communication de l'enfant dans une situation écologique d'interaction.

## 2.3 Cadre temporel des évaluations

Le protocole d'expérimentation choisi pour l'évaluation des compétences langagières des enfants participant au PRIO planifiait deux sessions d'évaluation. La première s'est effectuée en pré-PRIO avant le début des sessions, en février 2014. La deuxième a été planifiée trois mois après la fin des sessions du PRIO, en octobre 2014. Ce temps devait permettre aux parents participants de mettre en place les attitudes facilitatrices de communication et les stratégies abordées lors des différentes sessions du PRIO, et ainsi de favoriser le développement des compétences langagières des enfants.

Cependant, il reste difficile de savoir si l'augmentation des compétences en lexique pour l'enfant 02EF pour l'épreuve *lexique induit* de ÉVALO 2-6 qui évolue de « critique » en pré-PRIO à « dans la norme » en post-PRIO est due au développement naturel du lexique de l'enfant ou si c'est un bénéfice de l'action du PRIO. Les contraintes matérielles dues à la collaboration avec le PRE de Vénissieux ne nous ont pas permis d'effectuer une troisième session d'évaluation en post-PRIO 2, trois mois après l'évaluation du post-PRIO. Bien qu'il semble impossible d'affirmer l'origine d'une telle augmentation, cela nous aurait permis d'objectiver davantage ces résultats et le réel bénéfice du PRIO sur les capacités langagières des enfants.

De plus, le projet de prévention de l'échec scolaire prévu par le PRE de Vénissieux ne permettait pas de mettre en place un groupe contrôle parent/enfant. Cela nous aurait permis de pouvoir objectiver les résultats et les bénéfices du PRIO. Ce groupe contrôle

---

aurait été aussi intéressant pour voir si le contenu des sessions était adapté aux besoins des familles de Vénissieux.

## II Empowerment et sentiment de compétence

### 1 Empowerment des parents

Notre PRIO, en choisissant de travailler de façon collaborative avec les parents, avait pour ambition de participer à l'empowerment des participants. Nous émettions l'hypothèse que cette prise de conscience du parent de ses capacités se traduirait par des interventions plus affirmées et davantage adaptées au cours des sessions, observables à travers le corpus vidéo.

Les deux parents ont montré un investissement de plus en plus important au fur et à mesure du programme, gagnant en assurance et multipliant leurs interventions. Le parent 01AF et le parent 02AF font tous les deux de plus en plus de propositions par rapport au thème, se montrent plus enthousiastes et interagissent davantage entre eux et avec les intervenants.

L'évolution du parent 01AF est davantage constante que celle du parent 02AF, notamment sur la capacité à faire des liens : lien entre le contenu des sessions et les sessions précédentes, et lien entre le contenu des sessions et le propre vécu. Nous expliquons cette dissociation de plusieurs manières. Tout d'abord la différence de caractère entre les deux participantes nous paraît importante à relever, le parent 01AF s'est montré plus extraverti que le parent 02AF qui était plus réservé. Notre analyse relève les interventions orales du parent, nous nous basons ici uniquement sur des prises de parole, et le parent 02AF intervient globalement moins que le parent 01AF. Enfin, la différence entre la pertinence des interventions du parent 02AF au fur et à mesure des sessions peut s'expliquer par les thèmes abordés, qui ont plus ou moins éveillé l'intérêt du parent 02AF.

Notre intervention, à travers l'empowerment du parent, prenait la forme d'un accompagnement vers le changement. Ce changement a pu s'observer chez les deux familles qui ont suivi le programme. D'abord dans le discours que les parents ont tenu au cours des sessions : à l'item « le parent apporte des modifications à son quotidien », les scores des deux parents augmentent entre le début et la fin du programme. Dans l'ensemble, les deux parents ont cherché des stratégies avec les intervenants pour apporter des changements à leur quotidien. La personnalisation des stratégies joue un rôle important dans la modification du comportement quotidien du parent.

Ainsi, par exemple, le parent 02AF a cherché avec les intervenants comment introduire davantage de langage dans les routines quotidiennes. Le moment du repas a été choisi, et le parent 02AF a eu l'idée de changer le lieu du repas (à la cuisine plutôt qu'au salon où la télévision est allumée). Cette proposition a été étayée et encouragée par les intervenants, mais le parent 02AF en est à l'origine. Le parent a d'abord fait des essais et a observé les bénéfices de ce changement, avant de décider de pérenniser cette nouvelle façon de faire. La personnalisation des stratégies a également été efficace pour le parent 01AF, qui a pu lui aussi relater des changements dans son quotidien. Le parent 01AF a rapporté notamment un changement dans son quotidien dans les interactions avec ses enfants. Le parent 01AF raconte qu'aujourd'hui elle prend davantage de temps pour expliquer les situations à ses enfants, elle leur donne des éléments pour leur permettre de comprendre et d'anticiper. Ces notions, particulièrement abordées lors de la session sur les routines, ont porté leurs fruits selon le parent 01AF : « Maintenant j'explique les choses et ma fille elle comprend et moi je m'énerve moins ; je dis plus non tout de suite ».

---

Nous remarquons que les sessions où la personnalisation des stratégies a été la plus efficace sont les sessions où les intervenants ont le plus accompagné les parents dans leur réflexion. Ce sont les sessions abordant un contenu très concret qui ont eu le plus d'impact visible sur le quotidien des familles: la journée du parent, les moments cœur, les routines et les écrans. Ces sessions, où nous avons détaillé avec les parents leur quotidien, cherchant avec eux comment ce rythme pouvait être modifié, étayé ou renforcé, sont celles qui ont le plus influencé des changements dans les attitudes parentales.

## 2 Augmentation du sentiment de compétence

Le PRIO avait pour visée l'augmentation du sentiment de compétence parentale. Nous émettions l'hypothèse qu'en donnant aux parents des informations concernant leur rôle dans le développement langagier de l'enfant, et en leur offrant des outils sur les aides qu'ils pouvaient apporter, cela permettrait aux parents de se sentir experts. Ce sentiment d'expertise est étroitement lié au sentiment de compétence parentale.

Nous avons recueilli le ressenti du parent par rapport à ses capacités dans les réponses au questionnaire que nous avons élaboré et remis aux participants en fin de programme. Les résultats montrent que les deux parents se sentent aujourd'hui plus experts, ils ont le sentiment d'avoir appris des choses et d'être plus compétents.

Le parent 01AF, à travers ses réponses au questionnaire, s'estime plus compétente et plus experte qu'au début du programme. Elle dit « avoir appris beaucoup de choses pour aider sa fille ». Par exemple, le parent 01AF s'est dit se sentir plus compétent dans son rôle de parent pour gérer les situations de conflit avec sa fille: « Avant je m'énervais tout le temps, maintenant j'y arrive mieux, je lui laisse le temps ». Ainsi le parent s'est emparé des outils proposés pour donner à l'enfant une place d'interlocuteur, et se sent aujourd'hui plus compétent au quotidien. Le parent 01AF exprime un point de vue assez univoque sur ses compétences et son expertise en fin de PRIO. Nous remarquons également que lors des sessions, le parent 01AF se remet peu en question et peine à exprimer ses doutes et ses difficultés. Il s'agit selon nous d'un trait de caractère spécifique de cette participante qui choisit de se montrer assez fière et sûre d'elle, mais aussi d'une adhésion entière au PRIO, que le parent 01AF a adopté dans son ensemble avec beaucoup d'enthousiasme. La participation au PRIO du parent 01AF a été constante, il s'est montré actif et investi du début à la fin du programme.

Le parent 02AF ne se sent pas plus compétent en fin de programme pour l'item « écouter votre enfant ». Le doute qu'elle exprime par rapport à cette capacité se retrouve dans l'analyse des attitudes de communication en situation de lecture partagée, où l'on peut voir que le parent 02AF éprouve des difficultés à laisser son enfant s'exprimer, elle cherche à garder le contrôle sur l'échange. Le sentiment de non compétence du parent 02AF par rapport à cette capacité particulière semble alors correspondre à une réalité que le parent rencontre dans son quotidien. Cependant, le parent 02AF se sent davantage compétent dans les autres capacités, et l'analyse de son comportement lors des sessions montre qu'elle a gagné en confiance. En effet, elle se montre de plus en plus participative et fait de plus en plus de propositions en référence au thème. Le parent 02AF émet également des doutes quant aux apprentissages qu'elle a pu faire au cours du PRIO, notamment par rapport à l'item « Comment votre enfant apprend à parler ». Il est possible que les notions que nous avons abordées en ce sens n'aient pas été saisies par le parent 02AF car nous avons traité l'acquisition du langage de manière transversale, lors de différentes sessions (le cercle, les routines, le jeu). Les autres apprentissages lui ont paru bénéfiques, elle a le sentiment d'avoir pu s'en saisir. Elle dit d'ailleurs en commentaire libre qu'elle a appris beaucoup de choses et qu'elle aime apprendre.

Il est également intéressant de noter que le développement du sentiment d'expertise des mères participant au programme s'est observé dans le rapport à leur mari. Les

---

participantes ont évoqué le fait qu'elles étaient aujourd'hui détentrices d'arguments acquis et verbalisés lorsque la figure paternelle les questionnait sur leurs capacités à aider leurs enfants, notamment sur les aides à la réussite scolaire.

### 3 Limites

Nous présentons dans cette partie les limites que nous avons rencontrées dans la qualification de l'empowerment et du sentiment de compétence de nos participants.

Tout d'abord, l'empowerment et le sentiment de compétence parentale sont des notions subjectives. Les objectiver dans ce travail a été pour nous un véritable défi. Comme le note M.E Cardinal (2010, p.51), « les notions de compétence et de sentiment de compétence parentale sont diverses et multidéterminées, ce qui pose tout un défi pour leur évaluation ». Le premier biais que nous rencontrons pour analyser et discuter nos résultats se retrouve dans notre matériel d'analyse des données. En effet, nous avons évalué les avancées de nos participants grâce à un questionnaire et une grille d'analyse des corpus vidéo que nous avons élaborés nous-même. Ces méthodes d'analyse ne sont donc pas des outils validés par la communauté scientifique et étalonnés sur une population témoin. Les résultats que nous obtenons ne nous permettent donc pas de comparer nos participants à une norme. Cardinal (2010, p.51), part du principe que « toute méthode utilisée pour évaluer la notion de compétence parentale et le sentiment de compétence parentale est matière à critique ». De plus, les scores donnés aux participants pour chaque session sont attribués par nos soins, alors que nous étions également dans une relation d'alliance thérapeutique avec ces parents, avec qui nous développons des liens. Aussi, l'objectivité de nos analyses peut être questionnée.

De plus, une autre limite réside dans la notion d'augmentation. A travers les questionnaires, il est demandé au parent s'il se sent plus compétent en fin de programme, et les réponses sont globalement très satisfaisantes. Cependant, parler ici d'augmentation de la compétence pourrait être remis en question, puisque nous n'avons pas questionné les parents avant le début du programme sur leur sentiment de compétence.

Nous avons évalué le sentiment de compétence au moyen d'un questionnaire remis aux parents en fin de programme. Ce questionnaire détient certaines limites. Tout d'abord, même si ce support a été rédigé à travers un lexique simple, il reste néanmoins un support peu accessible pour les participants à notre PRIO qui ont des réelles difficultés avec le support écrit. Aussi, il a fallu accompagner les parents dans la lecture des questions et dans la rédaction de leurs réponses libres. Il est possible que notre présence ait influé les productions des participants, ou que la compréhension des items n'ait pas été exhaustive.

De plus, ce questionnaire interroge le sentiment de compétence du parent mais également son appréciation du PRIO dans sa globalité. La corrélation de ces deux notions nous semble faire sens, le parent a apprécié le programme parce qu'il lui a permis de se sentir plus compétent, néanmoins la satisfaction du parent concernant le PRIO peut aussi reposer sur d'autres éléments, et biaiser les réponses en faveur d'un sentiment de compétence plus important qu'en début de programme. La satisfaction par rapport au PRIO peut reposer notamment sur le fait que le parent, à travers la simple participation au PRIO, s'est senti investi et désigné comme précurseur : sa participation au programme est perçue avec fierté. Le parent a pu alors développer un sentiment de supériorité par rapport aux autres parents n'ayant pas adhéré au PRIO.

La corrélation entre l'investissement dans le PRIO et la notion d'empowerment est également questionnée. Nous faisons l'hypothèse que l'investissement dans le programme est un signe de l'empowerment du parent au fur et à mesure des sessions. Cependant rien ne nous permet d'observer cet empowerment ou ce sentiment de compétence dans un autre cadre, dans un contexte moins étayé, moins porteur et moins cadré que celui de nos sessions.

---

Nos analyses ne nous permettent pas de nous positionner sur le sentiment de compétence du parent dans un cadre différent du PRIO, et notamment dans un cadre temporel plus large. Il aurait été intéressant de rencontrer les familles à distance de la mise en place de notre programme, pour questionner la persistance du sentiment de compétence acquis lors du PRIO et sa résistance à l'éloignement, physique et temporel.

### III Attitudes de communication des parents

Le PRIO, fournissant aux parents des informations sur les interactions enfant/adulte et des outils permettant la mise en place d'attitudes facilitatrices de communication, devait permettre une augmentation de ces attitudes de communication lors d'un échange privilégié entre le parent et son enfant. Une situation de lecture partagée a alors été proposée aux parents et à leurs enfants afin de pouvoir évaluer quantitativement et qualitativement au moyen d'une grille d'analyse les différents comportements du parent. Cette évaluation s'est déroulée en pré-PRIO et en post-PRIO.

#### 1 Evolution des attitudes de communication

##### 1.1 Ajustement physique

Concernant les items de la grille d'analyse de la lecture partagée correspondant à l'ajustement physique, nous observons l'amélioration de deux items chez les deux parents.

L'ajustement physique a été abordé dans plusieurs sessions de façon transversale. Les items « *le parent se place à la hauteur de l'enfant* », « *le parent se place à une distance adaptée de l'enfant* » étaient déjà présents en pré-PRIO. L'item « *le parent utilise des gestes et des mimiques* » évolue de *rarement* à *parfois* pour les deux parents. L'apparition de communication gestuelle dans les moments d'échange et de communication entre le parent et l'enfant peut s'expliquer par le contenu des sessions. En début du PRIO, nous avons présenté la métaphore du cadeau empruntée à Leclerc et Vézina (2005) ainsi que les « 4R » (Pepper, Weitzman, 2004). Lors de ces sessions, nous avons insisté sur la nécessité d'accompagner le message verbal par une communication non verbale. Ces points abordés en début de programme ont pu être repris et reformulés au fil des sessions, facilitant leur compréhension. Ainsi, les participants ont pu intégrer et reproduire dans leurs échanges cette dimension de la communication.

La situation de lecture partagée est une situation qui n'était pas écologique pour les participants. Effectivement, dans leur quotidien, aucun des deux parents n'utilise le livre comme média de communication. Cependant, les participants ont réussi à transférer les outils abordés lors des sessions concernant ces items dans une situation qui leur était étrangère. Cette évaluation filmée a été une source d'appréhension pour le parent 02AF. Cette gêne occasionnée peut être reliée à l'expression d'un échange rigide et peu plaisant en pré et en post-PRIO (« *le parent prend du plaisir dans l'échange* »).

##### 1.2 Etayage verbal

Concernant les items correspondant à l'étayage verbal dans la grille d'analyse de la situation de lecture partagée, nous cherchons à observer une amélioration entre le pré-PRIO et le post-PRIO. Peu de compétences étaient présentes en pré-PRIO, seul l'item « *le parent adapte son niveau de langage* » était observable *souvent* pour les deux parents. Nous pouvions nous attendre à une amélioration de plusieurs items de la grille puisque nous avons abordé l'étayage verbal dans plusieurs sessions du PRIO.

Deux compétences communes aux deux parents évoluent : « *le parent utilise les intonations* » et « *le parent étoffe le récit* ». Ces compétences étaient absentes (ou peu

---

présentes) en pré-PRIO, elles apparaissent lors de la deuxième évaluation, en post-PRIO. Cette évolution favorable peut s'expliquer par les thèmes proposés dans le PRIO. « Le cercle », modèle emprunté à Pepper et Weitzman (2004), permettant d'enrichir une situation de communication, ainsi que le modèle des 4R (Pepper, Weitzman, 2004) proposant une adaptation du langage, notamment la prosodie, aux capacités communicationnelles de l'enfant ont permis aux participants de s'ajuster davantage dans les interactions qu'ils ont avec leurs enfants.

Cependant, nous notons une différence de résultats entre les deux parents. Effectivement, le parent 01AF présente une évolution positive d'un nombre supérieur d'items à celui du parent 02AF. L'apparition de l'item « *le parent utilise le langage des émotions* » et la généralisation de l'item « *le parent renforce l'attention conjointe* » en post-PRIO démontrent une appropriation des outils présentés dans les différentes sessions par le parent. Nous pouvons mettre en lien ces résultats avec l'implication du parent au cours des sessions. Dans la grille d'analyse des sessions, nous nous apercevons que le parent 01AF est dans une dynamique de personnalisation des outils et cherche à se les approprier. Il fait de plus en plus de propositions en référence au thème et fait des liens entre le thème du jour et son vécu. Ce parent, par sa participation active au PRIO, a pu réutiliser ses connaissances et ses compétences dans une situation qui lui était peu naturelle. Nous remarquons plus d'irrégularités dans les scores obtenus à la grille d'analyse des sessions pour le parent 02AF. Sur les mêmes items, nous notons qu'il fait également des propositions lors des sessions mais rencontre plus de difficultés pour faire des liens entre le thème des sessions et son quotidien. Nous expliquons ainsi les résultats plus faibles en post-PRIO dans la situation de lecture partagée.

Certaines compétences relatives à l'étayage verbal ne sont ni présentes en pré-PRIO ni en post-PRIO (« le parent fait des liens avec le vécu de l'enfant », « le parent enrichit la lecture partagée en apportant de nouvelles informations »). Ces items demandaient aux parents de pouvoir se détacher de la tâche principale de lecture de l'album illustré pour utiliser le livre comme tremplin de communication et d'échange. Cependant, comme expliqué précédemment, la situation de lecture était étrangère à notre population, générant de l'appréhension chez les parents et les enfants. Nous pouvons aisément comprendre que les conditions n'aient pas été optimales pour créer un climat propice à enrichir et ouvrir les échanges.

## 2 Les habiletés discursives

Lors de l'évaluation en pré-PRIO, aucune compétence relative aux habiletés discursives n'est présente lors de la situation de lecture partagée pour les deux parents participants. Même si une session entière n'a pas été destinée aux règles conversationnelles, nous avons abordé de façon transversale ces points. Cependant, nous n'observons, pour le parent 01AF aucune amélioration en post-PRIO. Nous voyons l'apparition d'un item « *le parent incite l'enfant à participer à l'échange* » pour le parent 02AF en post-PRIO. Nous pouvons expliquer ce peu d'évolution notamment par le profil de notre population. Effectivement, comme le décrit Hoff (2005) les mères issues de milieu socio économique vulnérable adoptent davantage des attitudes de communication rigides et se révèlent plus dirigistes dans les interactions avec leur enfant.

Il aurait été judicieux d'expliquer les lois qui régissent un échange équilibré de façon explicite, et que cela fasse l'objet d'une session entière. Nous remarquons également ce phénomène dans les échanges informels que les parents ont avec leurs enfants. Lorsque nous mettons ces observations en lien avec la grille d'analyse des sessions, nous pouvons noter qu'à l'item « le parent s'ajuste aux demandes de l'enfant », les deux parents 01AF et 02AF obtiennent des scores relativement bas et irréguliers. Cela démontre les difficultés rencontrées par les parents pour laisser à l'enfant une place de locuteur.

---

Nous pouvons également penser que le support du livre n'était pas celui le plus propice à l'évaluation des habiletés discursives. Effectivement, lors de l'évaluation du parent 01AF, son enfant 01EF n'a pas pris la parole une seule fois lors de la lecture de l'album illustrée. Nous pouvons attribuer cela d'une part au caractère réservé de l'enfant, et d'autre part au principe de l'album illustré qui n'implique pas d'intervention de l'enfant. Seule l'initiative du parent, à travers des pauses et/ou des questions, aurait pu créer ces interventions. L'album pourtant sans langage écrit, pouvait permettre l'élaboration de différentes situations de communication et n'enfermait pas le narrateur dans une lecture dirigée. Les participants ne se sont pas saisis de cette opportunité pour créer un réel échange avec leur enfant autour de cet objet interactif.

### **3 L'album illustré, un outil d'évaluation**

Le protocole d'évaluation a été établi avant de rencontrer les participants au PRIO. Nous voulions évaluer les compétences communicationnelles des parents dans une situation d'échange privilégié enfant/adulte. Pour ce faire, nous avons choisi le support du livre. L'album illustré, contrairement à la situation de jeu, est un support concret sur lequel se reposer pour engager une conversation, cela peut être davantage rassurant dans une situation d'évaluation. De plus, Pellegrini & al (1990, cité dans Lanoë) expliquent que « les mères de milieux défavorisés utilisent des stratégies d'apprentissage avec leur enfant autour des livres identiques à celles utilisées par les mères de milieux favorisés ». Nous nous attendions alors à un transfert des compétences acquises lors des sessions du PRIO dans le contexte de lecture partagée.

Cependant, nous nous sommes aperçues que le livre était pour les participants un objet associé à l'école, et donc un support éducatif. Aucun des deux parents participants au PRIO n'utilise le livre comme moyen de partage et d'échange de manière écologique avec leur enfant. Ils ne connaissent alors pas les règles implicites de la lecture partagée et ne maîtrisent pas ces codes. C'était une situation nouvelle et exceptionnelle pour les participants, enfants et adultes.

De plus, ajouté au caractère peu écologique du livre, la situation était source d'appréhension pour les participants. Les conditions d'expérimentation nous obligent à filmer la scène, c'est une source d'angoisse et de stress pour les personnes filmées. Pour limiter les biais de la situation artificielle que nous avons proposée aux participants, nous avons réduit le nombre d'observateur au minimum, nous avons échangé en amont sur l'histoire afin que les participants ne la découvrent pas, et l'activité se déroulait dans une pièce à part du groupe. Le cadre d'expérimentation, bien qu'aménagé, reste éloigné d'une situation habituelle.

Enfin, lors des différentes sessions, nous n'avons pas abordé le support du livre. D'une part, nous souhaitions observer une éventuelle généralisation des apprentissages dans une situation qui n'avait pas été travaillée en session et d'autre part, nous avons pris connaissance du fait que le livre n'était pas un objet commun dans ces familles. Lors des évaluations en pré-PRIO, nous nous sommes aperçues que les participants n'utilisaient pas les attitudes facilitatrices de la communication, il nous a alors paru essentiel d'aborder cela en priorité, dans des situations quotidiennes qu'ils rencontraient. Cependant, au vu des résultats, il aurait été judicieux d'aborder comme thème la lecture partagée dans notre PRIO afin de proposer certains outils et d'en expliquer les bénéfices.

---

## IV Le PRIO

### 1 Participation

Le PRIO se destinait à une dizaine de familles. Notre intervention prenant place en milieu vulnérable, nous savions que la participation des familles serait « un véritable défi » (Bo et al. 2005). Le format idéal d'une intervention en milieu vulnérable requiert une intervention courte, en termes de nombre de session, et fréquente, en proposant des sessions rapprochées dans le temps pour éviter les moments de rupture. La demande du Programme de Réussite Educative nous a contraintes d'adapter ce format. En effet, nous nous sommes mis d'accord sur un programme de dix sessions, et nous avons été obligées d'étaler le programme dans le temps en raison des périodes de vacances scolaires. Notre PRIO a donc connu trois périodes d'interruption. Les répercussions de ces interruptions sont visibles : en effet, la perte des participants s'observe principalement entre la session 6 et la session 7 qui intervient au retour des vacances de printemps. Jusqu'alors, sept familles sur les dix sélectionnées au départ se présentaient de manière régulière au PRIO. De plus, l'évaluation de l'impact du PRIO s'effectuant à distance de la fin du programme, nous avons rencontré des difficultés à remobiliser les parents au retour des vacances d'été. Aussi, si quatre familles ont participé au programme du début à la fin, seulement deux se sont montrées disponibles trois mois après la fin du PRIO, réduisant considérablement les possibilités d'analyse des résultats.. Cette étude, qui s'inscrivait dans le cadre d'un projet pilote en partenariat avec la ville de Vénissieux, était destinée à un groupe de parents plus important afin d'obtenir des résultats plus pertinents pour réfléchir à la généralisation de ce type de programme. Le nombre restreint de participants à cette étude nous contraint à nuancer les résultats obtenus.

Les deux familles dont nous analysons les résultats dans ce mémoire ont montré une participation au PRIO très engagée. L'alliance s'est mise en place rapidement et s'est vue renforcée au fil des séances. La parole des participants est devenue de plus en plus libre, les échanges nombreux. Nous avons mis en place un climat étayant, dans lequel les parents se sont sentis en sécurité, sans crainte d'être jugés. En fin de programme, un parent nous en a fait la remarque « Avec vous on peut dire ce qu'on veut, vous, vous comprenez ». Les retrouvailles avec les familles au mois de septembre pour les évaluations, à distance de la fin du programme, ont été chaleureuses et riches en échanges. L'alliance avec ces familles a été pour nous une réussite.

#### 1.1 Partenariat avec l'école

La mise en place de notre programme dans les locaux de l'école s'est d'abord révélée très pratique. En effet, les parents venaient chercher leurs enfants à l'école et pouvaient nous rejoindre directement, la venue au PRIO ne demandait donc pas aux parents de déplacement ou d'organisation supplémentaire. Le partenariat avec les enseignants a également été un élément facilitateur dans l'organisation du PRIO, pour transmettre des documents par exemple. Le directeur de l'école, M. Patras, a accueilli la mise en place du programme dans son établissement avec beaucoup d'enthousiasme et s'est montré très ouvert, offrant ainsi un cadre de travail particulièrement adapté. Nous pourrions avancer que le lieu de l'école n'est pas le lieu du soin et que cet arrangement pouvait apporter de la confusion chez ces familles, ou encore qu'il aurait pu nuire à l'adhésion à notre programme, chez des familles issues de l'immigration qui peuvent avoir un rapport paradoxal aux institutions. Cependant, cette alliance avec l'école nous a paru au contraire très bénéfique. Loin des clivages, notre ambition était de créer du lien entre l'école et la vie à la maison, d'explicitier, d'éclairer les processus langagiers mis en jeu dans les apprentissages. L'installation de notre programme dans l'école nous a permis d'accompagner les parents dans l'expérience de la scolarisation de leur enfant tout autant que dans leur expérience de parent au quotidien.

---

## 1.2 Déroulement des sessions

Les sessions se déroulaient en trois temps : un temps d'accueil, un temps de travail et un temps informel d'échanges. Nous pensions utiliser le troisième temps pour encourager le parent à faire des essais avec son enfant, comme le suggèrent d'autres programmes, comme ceux du centre Hanen. Les participants à notre programme étaient parents de familles nombreuses et venaient au PRIO avec les fratries entières. Le temps final de regroupement parent – enfant était donc un temps assez agité, et nous nous sommes rapidement aperçues que les parents n'arrivaient pas à faire des essais à ce moment précis. Nous avons donc invité les parents à faire des essais lors du temps de travail et avons réservé le troisième temps à un moment convivial d'échanges et de plaisir autour d'une collation. Cela nous a permis d'étayer et de renforcer le parent dans le cadre du temps de personnalisation des stratégies et cela nous a également permis de nous consacrer pleinement à un temps plus informel et chaleureux en fin de session, participant à l'alliance.

Le temps de travail entre parents a été très apprécié par les familles. Les travaux de Cardinal (2010, p.46) sur la compétence parentale révèlent les bénéfices du travail en groupe de parents : « l'entraide entre parents crée un climat particulièrement propice au développement de l'empowerment ». Il a été vécu par les participants comme un moment privilégié, un espace de parole où les mères se questionnaient sur leur rôle de parent avec d'autres parents rencontrant souvent les mêmes doutes et les mêmes difficultés. Le partage d'expérience a été riche, les parents se sont écoutés et entraînés dans un cadre bienveillant. Cardinal (2010, p.46) confirme également la richesse du travail en groupe, qui « permet à un parent de reconnaître que d'autres parents vivent des difficultés similaires, qu'ils ont tenté de surmonter de façon semblable et ont obtenu des résultats relativement équivalents ». Dans la mesure où ce temps entre parents était au cœur de notre programme et de nos hypothèses, nous avons imaginé la possibilité d'un programme du même type sans la présence des enfants, ce qui nous aurait permis plus de souplesse dans les horaires et dans l'organisation, le temps de l'atelier enfants nécessitant un travail supplémentaire et des personnes pour l'encadrer. Cependant, il nous a semblé que les participants venaient à notre PRIO dans une démarche d'investissement familial, les mères étaient conscientes que le PRIO était bénéfique pour elles autant que pour tous les enfants de la fratrie, et la compréhension de ce bénéfice tient aussi dans la participation des enfants au programme. De plus, la présence des enfants nous a permis de rencontrer les familles dans leur fonctionnement global, et d'accompagner les parents dans leurs essais auprès d'eux.

## 1.3 Outils

La mascotte a rencontré beaucoup de succès auprès des participants et s'est avéré un élément réellement fédérateur. Elle a été très appréciée des enfants, et reprise par les parents, à qui cela a permis de donner une identité au programme. Il n'était pas rare d'entendre les parents dire, à leur enfant ou à leur conjoint « Je suis chez Félix », « On va chez Félix ». Les enseignants ont également utilisé cet outil pour désigner le programme, notamment pour le rappeler aux enfants et à leurs parents : « Ce soir, il y a Félix ! ».

Le porte vue et la boîte à outils sont des outils qui ont été appréciés des parents, bien qu'utilisés seulement partiellement. Nous avons observé que les participants apportaient leur porte-vue à chaque session, et qu'ils suivaient consciencieusement son avancée, réclamant les feuilles manquantes, veillant à son organisation. Lors des sessions, les références au porte-vue pour y rechercher du contenu ne sont pas toujours nombreuses. Le parent 01AF nous a cependant raconté qu'il avait consulté le porte-vue pour « trouver des nouvelles idées » pendant les grandes vacances. Le parent 02AF dit que « ça fait des souvenirs ». Il nous a été difficile d'adapter le porte-vue à notre population dont le niveau de langage écrit s'est avéré très sommaire. Il nous a pourtant semblé important d'offrir

---

aux parents cet outil, preuve de notre croyance en leur capacité à s'approprier un matériel relié directement à la notion d'apprentissage.

La mission est un outil dont les familles n'ont su s'emparer que partiellement, peut-être parce que nous n'avons pas assez accompagné sa mise en place, et aussi parce que le support que nous utilisons pour appuyer la mission était un matériel écrit. C'est pourquoi nous avons adapté au fur et à mesure nos comportements, donnant de moins en moins de matériel écrit et en préparant verbalement les missions lors des sessions.

## **1.4 Contenu des sessions**

Comme nous l'avons dit précédemment, les sessions dont l'impact a été le plus visible sur le quotidien des familles sont les sessions qui ont proposé un lien très concret avec le quotidien. Cette constatation rejoint les recommandations de Leclerc et Vezina (2005) concernant les programmes d'intervention auprès de population vulnérable, qui insistent sur l'importance du concret dans les contenus abordés avec les familles. C'est également le point de vue de Durif-Bruckert (2006, p.144), qui explique que « l'information préventive a de meilleures chances d'être reçue et acceptée lorsqu'elle est en lien avec un besoin clairement perçu par l'utilisateur ».

Les thèmes en rapport avec le langage des émotions, le jeu, le lâcher-prise ont été abordés avec davantage de difficultés. Les mères avec lesquelles nous avons travaillé se retrouvent dans la description faite par Hoff (2005), qui décrit les mères de milieu socio économique faible comme des mères plus directives que les mères de milieux favorisés. En effet, les participantes avaient au départ essentiellement des questions éducatives ; il est apparu que pour ces mères, être un bon parent est un parent dont les enfants sont « bien élevés », sages. Ces femmes sont les garantes de la bonne éducation de leurs enfants, c'est pour elle une priorité. Elles adoptent une attitude autoritaire avec leurs enfants et ne se sont pas montrées très à l'aise au début avec les outils que nous proposons pour donner à l'enfant une place d'interlocuteur. Nous n'avons pas conscience au départ de la difficulté que nous rencontrerions à nous écarter des questions purement éducatives.

## **2 Bénéfices du PRIO**

### **2.1 Bénéfices pour les participants**

Les bénéfices pour les participants ont été évoqués précédemment, ils tiennent principalement dans l'empowerment du parent, dans le renforcement de son sentiment de compétence parentale. Les bénéfices sont également observables à travers les changements écologiques relevés et dans l'amélioration de la qualité des attitudes de communication en situation de lecture partagée. Les bénéfices du PRIO sont comparables aux objectifs de l'intervention orthophonique écologique décrits par Sylvestre et al. (2002, p.192) : « contrecarrer l'impact des facteurs de risque et promouvoir l'action de facteurs de protection pour créer ou recréer des conditions écologiques favorables à la poursuite du développement de la communication de l'enfant ».

La participation au programme a été satisfaisante pendant les six premières semaines, et nous encourage à croire que la population vulnérable est demandeuse de programmes de ce type. Les familles que nous avons suivies jusqu'à la fin ont reconnu l'importance de ce PRIO, et ont toutes été demandeuses d'une suite. Ces familles nous ont paru assez démunies face au développement de l'enfant en général et face au monde de l'école (la question de l'entrée au CP a été source de très nombreuses questions et inquiétudes). La mise en place d'un PRIO auprès de ces parents avait tout son sens.

---

## 2.2 Bénéfices du PRIO sur la pratique orthophonique

La démarche de ce PRIO confirme le rôle de l'orthophoniste dans la prévention, et inscrit le soin dans une perspective écologique et sociale. Le Programme de Réussite Educative (PRE) de Vénissieux, en faisant appel aux professionnels de santé pour étayer leur intervention, agit dans une démarche éco-systémique très bénéfique. Sellenet, (2013, p.16) affirme que « la prévention, pour qu'elle soit opérante, ne peut être faite d'actions ponctuelles et disséminées, non reliées entre elles, d'où l'idée d'utiliser de plus en plus des modèles de lecture de type éco-systémique ». La pluridisciplinarité des acteurs investis dans la prévention permet une approche globale et écologique des individus visés. L'orthophoniste, en tant que professionnel du langage et de la communication, joue un rôle primordial dans la prévention. Le PRIO, dans le cadre de la collaboration avec le Programme de Réussite Educative de Vénissieux, contribue à démontrer l'importance de la mutualisation des moyens et de la collaboration interdisciplinaire. L'intentionnalité des programmes de prévention est décrite par Sellenet (2013, p.10), elle se résume à la volonté de « lutter contre les inégalités de refuser le déterminisme social et d'offrir à chaque enfant des conditions identiques de développement ».

## 2.3 Bénéfices du PRIO pour notre future pratique

Le PRIO, par l'investissement qu'il nous a demandé, a été une expérience clinique très enrichissante. Nous avons découvert les enjeux liés aux populations vulnérables et affiné notre regard clinique au fil des rencontres avec les participants. Ce PRIO nous encourage à appréhender le patient dans sa globalité et à réfléchir aux prises en charges dans une démarche interactionnelle et éco-systémique. De plus, l'expérience de ce PRIO a été très formatrice parce qu'originale. En effet, comme le souligne Martin (20, p.7), « l'intervention de groupe auprès des parents nécessite des habiletés différentes de celles développées lors du travail individuel (...) l'orthophoniste devient animateur et doit tenir compte de la dynamique de groupe ». Ce PRIO nous a fait découvrir une facette de notre métier que nous n'avons pas rencontré ailleurs, qui nous a paru passionnante et très pertinente.

En tant que futures orthophonistes, la mise en place de ce programme a été une expérience très enrichissante et formatrice. Le PRIO nous a permis de développer une réflexion passionnante sur la position de soignant, que nous avons envisagé avec humilité tout au long de nos rencontres avec les familles. Bernard, (2006, p.2), souligne que les intervenants de ce type de programme doivent abandonner leur position d'expert, « pour prendre en compte les connaissances expérientielles de la personne concernée par l'intervention. » Ninacs (1995, p.3) affirme que « toute approche axée sur l'empowerment est fondée sur la croyance que les personnes ont ou peuvent acquérir les capacités pour effectuer les transformations nécessaires pour assurer leur accès à ces ressources ». Notre investissement dans le PRIO, nous a encouragées à développer une attitude de counseling, une vision confiante et acceptante des participants.

---

## CONCLUSION

---

Les enfants issus de milieux vulnérables présentent davantage de risques d'apparition de troubles du langage et de la communication que leurs pairs issus de la population générale. Ces enfants sont alors susceptibles de rencontrer des difficultés dans leur scolarité qui restreignent leur intégration sociale. Dans ce contexte il est important d'agir le plus précocement possible et les actions de prévention en école pré-élémentaire sont primordiales. L'expertise de l'orthophoniste s'avère essentielle pour informer et prévenir ces difficultés langagières, et son engagement dans les programmes de prévention est pertinent.

Afin d'agir en amont des difficultés il est important de prendre en compte l'environnement qui façonne le développement de l'individu. L'enfant développe sa compétence langagière dans les interactions avec l'adulte. Le parent, interlocuteur privilégié de l'enfant, sera le partenaire idéal dans ce type de démarche. L'intervention indirecte constitue un cadre adapté à cette prévention en offrant une stimulation écologique des comportements langagiers de l'adulte.

Les Programmes d'Intervention en Orthophonie, (PRIO), proposent une action délimitée dans le temps dont les répercussions ont pour but de s'inscrire dans le long terme. En effet, en agissant auprès des parents le PRIO favorise la mise en place d'interactions de qualité entre l'adulte et son enfant. Pour répondre à la demande du Programme de Réussite Educative (PRE) de Vénissieux, la création d'un PRIO nous a paru judicieuse.

Notre PRIO a permis aux parents de se sentir valorisés dans les interactions avec leurs enfants. Les participants, en s'emparant des connaissances que nous leur avons proposées, se sentent aujourd'hui plus experts et compétents pour accompagner leurs enfants dans leur développement langagier. Leur implication dans le PRIO a permis aux familles d'apporter des modifications à leur quotidien et d'adopter des attitudes de communication davantage adaptées. Le cadre du PRIO a offert la possibilité de nombreux échanges entre les participants et les intervenants ; qui ont contribué à la création d'une alliance forte. Les parents ont ainsi été accompagnés dans le changement. Outre les changements observés dans les comportements des participants, le PRIO a permis de sensibiliser les parents à l'importance de la communication pour aider leur enfant à grandir.

Le PRIO, dans le cadre de la collaboration avec le PRE de Vénissieux prend la forme d'un projet pilote et amène la réflexion de la poursuite d'actions de prévention de ce type. Selon nous, l'intervention orthophonique en modalité préventive prend tout son sens auprès des populations vulnérables. A l'avenir, notre projet pourrait être généralisé et mis en place dans différentes écoles à travers la France. Quelques modifications devront sans doute être apportées : un programme moins étalé dans le temps et une action plus précoce en ciblant des enfants plus jeunes en envisageant par exemple une intervention en amont de la scolarisation. Ainsi, la prévention serait d'autant plus adaptée à la population vulnérable.

Ce projet enrichit la pratique professionnelle et participe à l'élargissement des perspectives d'action de l'orthophoniste en donnant à la profession toute sa place dans les enjeux de santé publique. De plus, par le travail mené auprès des familles, l'orthophoniste agit dans une démarche écologique et durable qui nous paraît essentielle.

Cette démarche écologique ciblant un travail avec les aidants, nous paraît pertinente dans la prise en soin de nombreuses pathologies. Nous espérons que ce type d'actions, qui placent l'entourage au centre de la prise en soin, se multiplient et tendent à se généraliser, tant dans une dimension préventive que curative.

---

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Auger, N. (2007) Une didactique de l'interculturel possible auprès des enfants nouvellement arrivés. In *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité* (pp. 99–112).
- Bavoux, P. (2007). *Mettre en oeuvre un projet de réussite éducative: guide méthodologique*. La Plaine-Saint-Denis: les Éd. de la DIV
- Bernard, V. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(3), 87. <http://doi.org/10.3917/lse.393.0087>
- Bernicot, J. (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris: L'Harmattan.
- Bijleveld, H.-A., Estienne, F., & Vander Linden, F. (2014). *Multilinguisme et orthophonie réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Bloom, L. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Bo, A. (2014). Accompagnement familial en orthophonie. *En cours de publication, transmis à titre personnel*.
- Bo, A., Kunz, L., & Devevey, A. (2005). Communication et langage du jeune enfant: actions de prévention précoce pour une intégration sociale réussie. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, (42), 159–171.
- Bruner, J. S. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler : situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris: Retz.
- Bulletin Officiel n°32. (2013) récupéré le 10 janvier 2015 du site : [www.enseignementsup-recherche.gouv.fr](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr)
- Canut, E., & Vertalier, M. (2009). *L'apprentissage du langage: une approche interactionnelle : réflexions théoriques et pratiques de terrain : mélanges offerts par ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris: Harmattan.
- Cardinal, M.E. (2010) « Comment intervenir sur la compétence et le sentiment de compétence de parents vivant des difficultés ? » Université de Montréal.
- Cates, C. B., Dreyer, B. P., Berkule, S. B., White, L. J., Arevalo, J. A., Mendelsohn, A. L. (2012). Infant communication and subsequent language development in children from low-income families : the role of early cognitive stimulation. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 1.
- Charte d'Ottawa. (1986). Récupéré le 15 novembre 2014 du site du ministère de la santé : [http://www.sante.gouv.fr/cdrom\\_lpssp/pdf/Charte\\_d\\_Ottawa.pdf](http://www.sante.gouv.fr/cdrom_lpssp/pdf/Charte_d_Ottawa.pdf)
- Clark, E. (2010) Interaction et acquisition des mots. In *Multilinguisme et orthophonie réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe* (pp. 25–44).
- Code de la santé publique. Récupéré sur le site de l'institut national de prévention et d'éducation pour la santé INPES : [www.inpes-sante.fr](http://www.inpes-sante.fr)

- 
- Cohen, D. (2008). Sur la conquête du langage (pp. 62-68). In *l'apprentissage du langage : une approche interactionnelle : réflexions théoriques et pratiques de terrain : mélanges offerts par ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris : Harmattan
- Coquet, F., Ferrand P., Roustit J., (2009). *Evaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Coquet, F. (2012). Multicanalité de l'expression (pp. 97–114). Presented at the Les entretiens de Bichat, Europa Digital & Publishing.
- Couëtoux, F. (2014). Intérêt de l'évaluation et de l'élaboration du contexte linguistique dans la prise en charge des bébés de la naissance à 3 ans et de leurs parents à l'unité Vivaldi (Paris). In *Multilinguisme et orthophonie réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe* (pp. 129–148).
- Cyrulnik, B. & Jorland, G. (2012). *Résilience : Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal: Chenelière éducation.
- Di Meo, S., Sanson, C., Simon, A., Rakotomalala, L., Rezzoug, D., Serre, G., Bossuroy, M. (2014). Le bilinguisme des enfants de migrants. In *Multilinguisme et orthophonie réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe* (pp. 149–182).
- Durif-Bruckert, C. & Gonin A. (2011) "Le dispositif de recherche-action comme espace psychosocial d'un débat critique sur les enjeux de la prévention." *Pratiques Psychologiques* 17, no. 2 : 137–51 doi:10.1016/j.prps.2010.11.004.
- Estienne, F., & Vander Linden, F. (2014). Les orthophonistes face au multilinguisme. In *Multilinguisme et orthophonie réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe* (pp. 91–128)
- Girolametto, L. (2000) "Participation parentale à un programme d'intervention précoce sur le développement du langage: efficacité du programme parental de Hanen." *Rééducation Orthophonique* 203: 31–63.
- Guye, O., Medina, P., & Joseph, V. (2007). *Diagnostic de santé de la ville de Vénissieux*. Observatoire régional de la santé Rhône-Alpes.
- Halliday, M.A.K (1976) *Early Language Learning : A sociolinguistic approach*. William C. McCormack and Stephen A. Wurm. *Language and Man, Anthropological issues*. The Hague : Mouton. (pp. 97-124)
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: Harmattan.
- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38, 271–278.
- Huebner, C.E & Meltzoff, A.N. (2005). Intervention to change parent-child reading style : a comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26 (3), 269-313.

- 
- Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Paris: Presses universitaires de France.
- Le Petit Robert (2013), Paris : Le Robert.
- Leclerc, M.C. & Vézina, D. (2005). Les apprentis au pays de la communication. Québec, Canada : CLSC Orléans.
- Lanoë, C. (2000). La situation de lecture partagée : une routine pour l'acquisition du langage, de la lecture et de l'écriture. *Revue de psychologie de l'éducation*, 2, 70-93
- Larose, F. & Terrisse, B. (2001) « La résilience: facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. » *Cahiers du Centre de Recherche sur les Formes d'Éducation et d'Enseignement*, 129–72.
- Larose, F., & Terrisse, B. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire : l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP). *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 4(2), 103–127.
- Le Bossé, Y. (1996). Empowerment et pratiques sociales: illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux. *Nouvelles pratiques sociales*, 9(1), 127. <http://doi.org/10.7202/301353ar>
- Le Bossé, Y. (2003) « De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. » *Nouvelles pratiques sociales* 16, no. 2 : 30. doi:10.7202/009841ar.
- Lucchini, S., & Maravelaki, A. (2007). *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*. Cortil-Wodon: E.M.E.
- Martin, S. (2000). L'accompagnement familial: formation des parents et des intervenants. *Rééducation Orthophonique*, (203).
- Mayer, M (2003). *Frog goes to dinner*, New York : Penguin Young Readers Group,
- Ninacs, William A. (1995) Empowerment et service social : approches et enjeux." *Service social* 44, no. 1: 69. doi:10.7202/706681ar.
- Organisation Mondiale de la Santé OMS, (1984), Bureau régional pour l'Europe, Health promotion : a discussion document on the concept and principles.
- Pauzé, R. (2014). Présentation du modèle écologique [CERFASY]. Récupéré sur [http://www.cerfasy.ch/cours\\_modeco.php](http://www.cerfasy.ch/cours_modeco.php)
- Sellenet, C. (2013). La nouvelle autorité parentale et les actions de soutien à la parentalité: à jour au 1er août 2013. Paris: Berger-Levrault.
- Sylvestre, A., Cronk, C., St-Cyr Tribble, D., Payette, H. (2002). Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 26(4), 180–196.

---

Terrisse, B., Larose F., Martinet N., and Lefebvre M.L. (1999) « Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieu socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention d'éducation précoce. » *Les Tendances Actuelles de l'intervention précoce en Europe*, 193–206.

Thiemann, K. & Warren S. (2014). « Programmes qui favorisent l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. » *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, <http://www.enfantencyclopedie.com/documents/ThiemannWarrenFR>

Vygotski, L., Sève F., Piaget, J. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M., Lequette, C., Pouget, G. (2011). "Parler bambin" un programme de prévention du développement précoce du langage. *A.N.A.E*, (112-113).

---

# ANNEXES

# Annexe I : Questionnaire remis aux enseignants

UCBL – ISTR – Département orthophonie Agnès Bo, Barbara Cerceau, Alison Blanc PRE Vénissieux 2014

## Grille sur les attitudes de langage et de communication

PRENOM et N°  
Classe  
Date de naissance  
Enseignant

Enfant vivant au sein de sa famille OUI  NON   
 Au moins un parent parle français OUI  NON   
 Enfant ayant, à votre connaissance, un suivi En orthophonie OUI  NON   
 Enfant primo arrivant (en France depuis moins De 6 mois) OUI  NON

	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
A du mal à se faire comprendre lorsqu'il parle				
Fait des phrases de style télégraphique ou bizarrement construites				
	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Suit difficilement les consignes de groupe				
Ne répond pas systématiquement				
Comprend difficilement les consignes ou les échanges				
	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Amorce la communication et les échanges				
Prend sa place pour parler dans les échanges de groupe				
Demande de l'aide face à une difficulté				
Pose des questions				
	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Maintient son attention tout au long d'un tâche ou d'une routine				
Participe volontiers quelle que soit l'activité				
Fait des colères et/ou se montre bagarreur et/ou est agité				

Selon vous l'enfant possède au moins 50 mots : OUI  NON   
 Vous désigneriez cet enfant pour bénéficier du Programme : OUI  NON

Vos remarques ou informations :

Nous vous remercions sincèrement d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire

Afin de respecter l'anonymat le NOM des enfants ne sera nécessaire que pour ceux participant au programme. Nous vous remercions de bien garder les correspondances d'anonymat en cas de besoin.

## Annexe II : Evaluation des compétences pragmatiques de l'enfant : entretien d'accueil

### Entretien d'accueil E0 (enregistrement) NOM et prénom N° anonymat

Induction du testeur	AL en réception	Réponse	AL en expression	Pts
Salutation	Saluer		saluer	
Ça va ?	Demande d'information		informer	
Présentation	Donner une explication		Valider une explication	
Toi, tu t'appelles comment ?	Poser une question		répondre	
Tu as quel âge ?	Poser une question		Répondre	
Est-ce que tu es content de venir me voir ? / est-ce que ça te va ?	Poser une question		Répondre	
Tu sais quel jour on est aujourd'hui ?	Demande d'information		Informé	
On est le matin ou l'après-midi ?	Demande d'information		Informé	
Je vais te faire faire des petites activités, est-ce que tu es d'accord ?	Demande de validation		Valider	
Est-ce que tu es prêt à commencer ?	Demande d'information et fin de conversation		Informé et terminer	

## Annexe III : Grille d'analyse des comportements du parent au cours de sessions

	25.02	18.03	01.04	08.04	15.04	22.04	20.05	27.05	03.06	17.06
<b>INVESTISSEMENT PROGRAMME</b>										
<i>MISSION</i>										
Le parent a effectué sa mission										
Le parent exprime ses difficultés par rapport à la mission										
Le parent exprime sa satisfaction par rapport à la mission										
<i>Sous total mission</i>										
<i>REFERENCE SESSION PRECEDENTE</i>										
Le parent fait référence au thème général de la session précédente										
Le parent fait référence aux contenus particuliers de la session précédente										
<i>Sous total session précédente</i>										
<i>ATTITUDE PENDANT LA SESSION</i>										
Le parent est actif pendant la session										
Le parent exprime son enthousiasme pendant la session										
Le parent échange avec les intervenants										
Le parent interagit avec les autres parents										
<i>Sous total attitude session</i>										
<i>OUTILS</i>										
Le parent se réfère à son porte-vue										
Le parent fait référence à la mascotte										
<i>Sous total outils</i>										
<b>SOUS TOTAL INVESTISSEMENT</b>										
<b>COMPETENCE</b>										
<i>APPROPRIATION DU THEME</i>										
Le parent fait des liens entre le thème du jour et les sessions précédentes										
Le parent fait des liens entre le thème du jour et son vécu										
Le parent exprime ses doutes et ses difficultés en référence au thème										
Le parent fait des propositions en référence au thème										
<i>Sous total appropriation</i>										
<i>UTILISATION DES OUTILS AU QUOTIDIEN</i>										
Le parent apporte des modifications à son quotidien										
Le parent se réfère aux sessions dans son récit informel										
Le parent va spontanément vers son enfant lors du temps informel										
<i>Sous total utilisation au quotidien</i>										
<i>ATTITUDES DE COMMUNICATION</i>										
Le parent s'ajuste aux demandes de son enfant										
Le parent tente de faire des essais										
<i>Sous total attitudes communication</i>										
<b>SOUS TOTAL COMPETENCE</b>										
<b>TOTAUX</b>										

## Annexe IV : Grille d'analyse des attitudes de communication du parent en situation de lecture partagée.

	PRE TEST	POST TEST
<b>ATTITUDES PHYSIQUES</b>		
Le parent s'installe confortablement		
Le parent se place à la hauteur de l'enfant		
Le parent se place à une distance adaptée de son enfanté		
Le parent est à l'aise		
Le parent recherche le contact visuel pendant l'échange		
Le parent utilise des gestes et des mimiques		
<b>LANGAGE VERBAL</b>		
Le parent adapte son niveau de langage		
Le parent utilise des intonations		
Le parent pose des questions à l'enfant		
Le parent enrichit la lecture partagée en faisant des liens avec le vécu de l'enfant		
Le parent enrichit la lecture partagée en apportant des nouvelles informations		
Renforce l'attention conjointe		
Le parent étoffe le récit		
Le parent utilise le langage des émotions		
<b>HABILETÉS DISCURSIVES</b>		
Le parent laisse l'enfant parler sans l'interrompre		
Le parent laisse le temps à l'enfant de répondre		
Le parent utilise le renforcement positif		
Le parent prend du plaisir dans l'échange		
Le parent prend en compte les interventions de l'enfant		
Le parent suit le thème engagé par l'enfant		
Le parent incite l'enfant à participer à l'échange		
<b>TOTAL</b>		
<i>Cotation : Rarement/Parfois/Souvent/Toujours</i>		

---

## Annexe V : Questionnaire de satisfaction remis en fin de PRIO

Donnez-nous votre avis !

Un programme de dix sessions, c'était :  
Pas satisfaisant  Plutôt satisfaisant  Satisfaisant  Très satisfaisant

Une séance par semaine, c'était :  
Pas satisfaisant  Plutôt satisfaisant  Satisfaisant  Très satisfaisant

Avoir un temps entre parents, c'était :  
Pas satisfaisant  Plutôt satisfaisant  Satisfaisant  Très satisfaisant

L'ambiance, c'était :  
Pas satisfaisant  Plutôt satisfaisant  Satisfaisant  Très satisfaisant

Les échanges avec les intervenants, c'était :  
Pas satisfaisant  Plutôt satisfaisant  Satisfaisant  Très satisfaisant

Les documents que vous avez récupérés, c'était :  
Pas satisfaisant  Plutôt satisfaisant  Satisfaisant  Très satisfaisant

---

Qu'est-ce qui vous le plus plu ?

Pensez vous avoir appris des choses ?

Pensez vous avoir appris des choses sur comment votre enfant grandit ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Sur comment il apprend à parler ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Sur comment l'aider ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Sur les liens entre l'école et la maison ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Sur les liens entre parler et apprendre ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Qu'est-ce qui vous a le plus intéressé dans ce que vous avez appris ?

---

Pensez-vous que vous êtes plus compétent ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Pour écouter votre enfant ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Pour répondre à votre enfant ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Pour l'aider à parler ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

---

Pour lui apprendre des mots ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Pour l'aider à apprendre à l'école ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

---

Avez vous ressenti des changements ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Dans le comportement de votre enfant ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Dans votre comportement ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Dans l'ambiance de la maison ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Dans les capacités de votre enfant ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Dans vos capacités ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

---

Aimeriez-vous bénéficier d'un autre programme ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Sur quel thème ?

Sur l'apprentissage de la lecture ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Sur des thèmes éducatifs ?  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Sur le développement de l'enfant  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Sur les programmes scolaires  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

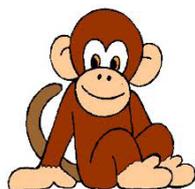
Sur les problèmes scolaires  
Non  Plutôt non  Plutôt oui  Oui

Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Merci !!

---

## Annexe VI : Programme des ateliers de Félix



### **ATELIERS CHEZ FELIX** **GRANDIR et REUSSIR A L'ECOLE**

**Langage et communication**

**Nous vous attendons avec votre enfant:**

<i>JOUR</i>	<i>DATE</i>	<i>MOIS</i>	<i>HORAIRES</i>
MARDI	25	FEVRIER	16h45-18h15
MARDI	18	MARS	16h45-18h15
MARDI	25	MARS	16h45-18h15
MARDI	1	AVRIL	16h45-18h15
MARDI	8	AVRIL	16h45-18h15
MARDI	15	AVRIL	16h45-18h15
MARDI	22	AVRIL	16h45-18h15
MARDI	20	MAI	16h45-18h15
MARDI	27	MAI	16h45-18h15
MARDI	3	JUIN	16h45-18h15
MARDI	17	JUIN	16h45-18h15

**Nous comptons sur vous !!!!**

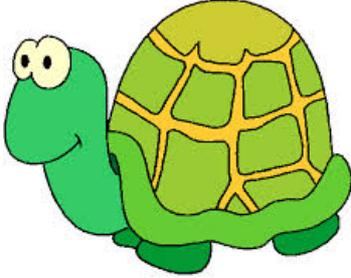


Agnès, Alison, Barbara  
Université Claude Bernard Lyon 1

---

**Annexe VII : Exemple de fiche outil remise aux parents**

**LES 4 R**

 <p><b>RAJOUTER</b></p>	 <p><b>RALENTIR</b></p>
 <p><b>RENFORCER</b></p>	 <p><b>REDUIRE</b></p>

**Et... répéter, répéter, répéter !**



# Annexe VIII : Exemple de fiches mission

PRE Vénissieux Programme parent/enfant 2014  
Atelier FELIX  
Agnès, Alison, Barbara



FICHE MISSION



**RALENTIR**

- En rentrant de l'école  Avant de dormir
- Pendant le bain  A table  Sur le canapé



**RÉDUIRE**

- En rentrant de l'école  Avant de dormir
- Pendant le bain  A table  Sur le canapé



**AJOUTER**

- En rentrant de l'école  Avant de dormir
- Pendant le bain  A table  Sur le canapé



**Renforcer**

- En rentrant de l'école  Avant de dormir
- Pendant le bain  A table  Sur le canapé



Je choisis une routine :

Une situation : .....

Des personnes : .....

Une ambiance : .....

Etape 1 :  
Les mots :

Etape 2 :  
Les mots :

Etape 3 :  
Les mots :



Je répète ma routine !

PRE Vénissieux Programme parent/enfant 2014  
Atelier FELIX  
Agnès, Alison, Barbara



FICHE MISSION



Je fais le HIBOU

- La règle des 5 secondes
- La loupe
- La grande oreille



Je choisis un moment cœur

- En rentrant de l'école
- Avant de dormir
- Pendant le bain
- A table
- Sur le canapé

PRE Vénissieux Programme parent/enfant 2014  
Atelier FELIX  
Agnès, Alison, Barbara



Dire le nom

.....  
.....

Décrire

.....  
.....

Expliquer

.....  
.....



Faire des projets

.....  
.....  
.....

Parler du passé

.....  
.....

Parler des sentiments

.....  
.....

Imaginer

.....  
.....  
.....

Etre dans le jeu

.....  
.....

---

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

---

Figure 1 : Modèle de Bloom et Lahey (1978) .....	13
Figure 2 : Mandala de la santé (d'après Hancock et Perkins 1985).....	22
Figure 3 : Les différents type d'accompagnement familial en orthophonie (d'après Bo, 2014) .....	24
Figure 4 Evaluation des adultes .....	38

## TABLE DES TABLEAUX

---

Tableau 1 Score aux épreuves de l'EVALO en PRE-PRIO et POST-PRIO (01EF).....	50
Tableau 2 Score aux épreuves de l'EVALO 2-6 en PRE-PRIO et POST-PRIO (02EF) .....	51
Tableau 3 Réponses recueillies au questionnaire (01AF).....	52
Tableau 4 Réponses recueillies au questionnaire (02AF).....	53
Tableau 5 Attitudes relatives à l'adhésion au PRIO (01AF) .....	55
Tableau 6 Attitudes relatives à l'empowerment (01AF) .....	55
Tableau 7 Attitudes relatives à l'adhésion au PRIO (02AF) .....	56
Tableau 8 Attitudes relatives à l'empowerment (02AF) .....	56
Tableau 9 Adhésion au PRIO 01AF et 02AF .....	57
Tableau 10 Empowerment 01AF et 02AF.....	57
Tableau 11 Ajustement physique en PRE-PRIO et POST-PRIO (01AF).....	58
Tableau 12 Etayage verbal en PRE-PRIO et POST-PRIO (01AF) .....	59
Tableau 13 Habilitéés discursives en PRE-PRIO et POST-PRIO (01AF) .....	59
Tableau 14 Ajustement physique en PRE-PRIO et POST-PRIO (02AF).....	59
Tableau 15 Ajustement physique en PRE-PRIO et POST-PRIO (02AF).....	60
Tableau 16 Habilitéés discursives en PRE-PRIO et POST-PRIO (02AF) .....	60
Tableau 17 Pourcentage d'évolution des attitudes de communication de 01AF et 02AF .....	61

---

# TABLE DES MATIERES

---

<b>ORGANIGRAMMES</b> .....	<b>4</b>
1 Université Claude Bernard Lyon1.....	4
1.1 Secteur Santé : .....	4
1.2 Secteur Sciences et Technologies :.....	4
2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE.....	5
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>6</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>11</b>
<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	<b>12</b>
<b>I Développement de la compétence langagière</b> .....	<b>13</b>
1 Compétence langagière .....	13
2 Rôle des interactions.....	14
2.1 Théories socio-interactionnistes .....	14
2.2 Caractéristiques de l'étayage de l'adulte .....	15
3 Rôle de l'environnement.....	16
3.1 Théories éco-systémiques.....	16
3.2 Rôle du milieu.....	16
3.3 Multilinguisme et familles issues de l'immigration .....	17
<b>II Grandir en contexte de vulnérabilité</b> .....	<b>18</b>
1 Définitions .....	18
1.1 Vulnérabilité.....	18
1.2 Facteurs de risque et facteurs de protection .....	18
2 Une ville vulnérable : Vénissieux.....	19
2.1 Caractéristiques .....	19
2.2 Langage et interactions parent/enfant .....	19
3 Interventions publiques .....	20
3.1 Le programme de réussite éducative.....	20
3.2 Projet pilote.....	21
<b>III Programme d'Intervention en Orthophonie</b> .....	<b>21</b>
1 Prévention.....	21
1.1 Concept élargi de la santé .....	21
1.2 Prévention.....	22

---

1.3	Rôle de l'orthophoniste dans la prévention .....	23
1.4	Prévention en milieu vulnérable .....	23
2	Les programmes d'intervention comme outils de prévention.....	23
2.1	Intervention indirecte .....	23
2.2	Empowerment et counseling .....	24
2.3	Principes et objectifs d'un programme .....	25
3	Accompagnement parental dans le cadre d'un PRIO.....	26
3.1	Compétence parentale et sentiment de compétence .....	26
3.2	Construction d'un Programme d'Intervention en Orthophonie en milieu vulnérable.....	27
	<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....</b>	<b>29</b>
<b>I</b>	<b>Problématique .....</b>	<b>30</b>
<b>II</b>	<b>Hypothèses .....</b>	<b>30</b>
1	Hypothèse générale .....	30
2	Hypothèses opérationnelles .....	30
2.1	Hypothèse 1 : Les compétences langagières de l'enfant .....	30
2.2	Hypothèse 2 : Le sentiment de compétence du parent .....	30
2.3	Hypothèse 3 : Empowerment du parent.....	31
2.4	Hypothèse 4 : Attitudes de communication du parent.....	31
	<b>PARTIE EXPERIMENTATION .....</b>	<b>32</b>
<b>I</b>	<b>POPULATION .....</b>	<b>33</b>
1	Méthode de sélection .....	33
2	Critères d'inclusion et d'exclusion .....	34
3	Présentation de la population.....	34
3.1	Création du code d'anonymat.....	34
3.2	Présentation de la population adulte.....	35
3.3	Présentation de la population enfant .....	35
<b>II</b>	<b>Protocole .....</b>	<b>36</b>
1	Evaluation.....	36
1.1	Evaluation des enfants .....	36
1.2	Evaluation des adultes .....	37
2	Présentation du PRIO .....	40
2.1	Présentation générale.....	40
2.2	Construction d'une session .....	40
2.3	Matériel.....	41

---

---

3	Description des sessions .....	42
3.1	Session 1 : “L’introduction ».....	42
3.2	Session 2 : le hibou et la journée d’un parent.....	43
3.3	Session 3 : Les 4R.....	44
3.4	Session 4 : “Le cercle” .....	44
3.5	Session 5 : “les questions” .....	45
3.6	Session 6 : “Les routines” .....	45
3.7	Session 7 : “Les trucs” .....	46
3.8	Session 8 : “Les écrans” .....	47
3.9	Session 9 : “Le jeu” .....	47
3.10	Session 10 : “Bientôt le CP !”.....	48
	<b>PRESENTATION DES RESULTATS .....</b>	<b>49</b>
<b>I</b>	<b>Les compétences langagières de l’enfant .....</b>	<b>50</b>
1	Rappel de l’hypothèse.....	50
2	Evaluation des enfants .....	50
2.1	Cas de l’enfant 01EF .....	50
2.2	Cas de l’enfant 02EF .....	51
3	Validation totale de l’hypothèse 1 .....	52
<b>II</b>	<b>Sentiment de compétence des parents .....</b>	<b>52</b>
1	Rappel de l’hypothèse.....	52
2	Evaluation du sentiment de compétence .....	52
2.1	Parent 01AF.....	52
2.2	Parent 02AF.....	53
2.3	Ressenti général par rapport au PRIO .....	53
3	Validation de l’hypothèse .....	54
<b>III</b>	<b>Empowerment des participants .....</b>	<b>54</b>
1	Rappel de l’hypothèse.....	54
2	Evaluation au fur et à mesure des sessions .....	54
2.1	Parent 01AF.....	55
2.2	Parent 02AF.....	56
3	Analyse comparative de l’évolution des parents au cours des sessions .....	57
3.1	Adhésion au PRIO.....	57
3.2	Empowerment.....	57
3.3	Validation de l’hypothèse pour les deux parents.....	58

---

---

<b>IV</b>	<b>Attitudes de communication des parents</b> .....	<b>58</b>
1	Rappel de l'hypothèse.....	58
2	Evaluation en situation de lecture partagée.....	58
2.1	Parent 01AF.....	58
2.2	Parent 02AF.....	59
2.3	Analyse comparative.....	60
3	Validation des hypothèses.....	61
3.1	Parent 01AF.....	61
3.2	Parent 02AF.....	61
	<b>DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....	<b>62</b>
<b>I</b>	<b>Les compétences langagières des enfants</b> .....	<b>63</b>
1	Résultats dans la norme en pré-PRIO.....	63
2	Résultats post-PRIO.....	63
2.1	Conditions d'évaluation.....	63
2.2	Choix des épreuves.....	64
2.3	Cadre temporel des évaluations.....	64
<b>II</b>	<b>Empowerment et sentiment de compétence</b> .....	<b>65</b>
1	Empowerment des parents.....	65
2	Augmentation du sentiment de compétence.....	66
3	Limites.....	67
<b>III</b>	<b>Attitudes de communication des parents</b> .....	<b>68</b>
1	Evolution des attitudes de communication.....	68
1.1	Ajustement physique.....	68
1.2	Etayage verbal.....	68
2	Les habiletés discursives.....	69
3	L'album illustré, un outil d'évaluation.....	70
<b>IV</b>	<b>Le PRIO</b> .....	<b>71</b>
1	Participation.....	71
1.1	Partenariat avec l'école.....	71
1.2	Déroulement des sessions.....	72
1.3	Outils.....	72
1.4	Contenu des sessions.....	73
2	Bénéfices du PRIO.....	73
2.1	Bénéfices pour les participants.....	73

---

2.2	Bénéfices du PRIO sur la pratique orthophonique.....	74
2.3	Bénéfices du PRIO pour notre future pratique .....	74
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>75</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>		<b>76</b>
<b>ANNEXES .....</b>		<b>80</b>
<b>Annexe I : Questionnaire remis aux enseignants.....</b>		<b>81</b>
<b>Annexe II : Evaluation des compétences pragmatiques de l'enfant : entretien d'accueil .....</b>		<b>82</b>
<b>Annexe III : Grille d'analyse des comportements du parent au cours de sessions.....</b>		<b>83</b>
<b>Annexe IV : Grille d'analyse des attitudes de communication du parent en situation de lecture partagée.....</b>		<b>84</b>
<b>Annexe V : Questionnaire de satisfaction remis en fin de PRIO .....</b>		<b>85</b>
<b>Annexe VI : Programme des ateliers de Félix .....</b>		<b>87</b>
<b>Annexe VII : Exemple de fiche outil remise aux parents .....</b>		<b>88</b>
<b>Annexe VIII : Exemple de fiches mission .....</b>		<b>89</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS .....</b>		<b>90</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX.....</b>		<b>90</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>		<b>91</b>

---

Alison BLANC  
Barbara CERCEAU

**Programme d'Intervention en Orthophonie en milieu vulnérable : Ateliers centrés sur le langage et la communication, destinés aux parents d'enfants de maternelle à Vénissieux.**

95 Pages

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

---

## **RESUME**

---

La compétence langagière de l'enfant se développe à travers les interactions sociales et sa construction dépend de l'environnement. La vulnérabilité sociale constitue un ensemble de facteurs de risque pour le développement langagier de l'enfant et pourrait avoir des conséquences sur son intégration sociale et sa réussite scolaire. Il est nécessaire et primordial d'agir en amont de ces difficultés et de proposer des actions de prévention sous forme de Programmes d'Intervention en Orthophonie (PRIO). Dans le cadre d'une intervention auprès d'un enfant, il est pertinent d'intégrer le parent, interlocuteur privilégié de l'enfant. A travers différents ateliers de stimulation des attitudes de communication et la co-construction d'outils permettant d'intégrer les apprentissages dans les routines quotidiennes, les PRIO améliorent la qualité pragmatique des interactions parent/enfant. Le langage de l'enfant serait par conséquent davantage étayé et stimulé et il serait possible d'observer une amélioration de sa compétence langagière. En collaboration avec le Programme de Réussite Educative de Vénissieux, nous avons proposé un PRIO destiné aux parents d'enfants de Grande Section de Maternelle présentant des fragilités langagières. Le cas de deux familles est étudié dans ce projet de recherche. Nous avons procédé à plusieurs évaluations permettant une comparaison qualitative et quantitative entre le pré et le post-PRIO. Une situation de lecture partagée entre le parent et son enfant a été proposée afin d'évaluer les attitudes de communication du parent, tandis que l'analyse des sessions et d'un questionnaire nous ont permis de qualifier leur sentiment de compétence. Nous avons également réalisé une évaluation langagière des enfants afin de pouvoir quantifier l'amélioration de leur compétence langagière. Notre étude met en évidence une augmentation du sentiment de compétence chez les parents, et l'apparition d'attitudes de communication facilitatrices. Cependant, nous ne notons pas d'amélioration de la compétence langagière des enfants. Notre PRIO, projet pilote, permet de confirmer la pertinence de l'orthophonie dans les politiques de santé publique dans le champ de la prévention.

---

## **MOTS-CLES**

---

Intervention indirecte – Empowerment – Milieu vulnérable – Compétence langagière – Prévention – Programme d'intervention – Parentalité

---

## **MEMBRES DU JURY**

---

Maud FERROUILLET- Sylvie GAUDIN - Sophie KERN

---

## **MAITRE DE MEMOIRE**

---

Agnès BO

---

## **DATE DE SOUTENANCE**

---

25 Juin 2015