

**Accompagnement et évaluation
d'un dispositif d'aide au développement du langage
dans les multi-accueils municipaux de la ville de Nantes**
Octobre 2016

Rapport final à destination de
la Direction petite enfance de la ville de Nantes
et de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de
la mission préélémentaire auprès de la DASEN de Loire-Atlantique

Isabelle Nocus, Florence Lacroix, Aurélie Lainé, Agnès Florin, Philippe Guimard



Remerciements

Nous tenons à remercier :

- La Direction Petite Enfance de la Mairie de Nantes pour le financement de cette recherche-action.
- Madame Mauricette Chapalain, directrice du département Petite enfance et Éducation, et Madame Patricia Traclet, directrice Petite Enfance à la Mairie de Nantes pour la confiance témoignée.
- Les chefs de projet, Françoise Toulemont (puéricultrice référente santé DPE au sein des établissements de moins de 40 places, chef de projet « Parler Bambin ») et Emmanuelle Dauphin (responsable d'établissement, Multi-accueil Michelet, chef de projet « Parler Bambin ») et Catherine Bolo (médecin PMI) pour les différents échanges et les nombreuses collaborations.
- Monsieur Gilles Tudal, inspecteur de l'éducation nationale chargé de la mission préélémentaire auprès de la DASEN de Loire-Atlantique, pour sa participation dans le cadre du suivi des enfants à l'école maternelle.
- Les professionnelles de la petite enfance et les enseignants pour l'accueil réservé dans les établissements à l'équipe de chercheurs, aux étudiantes de Master 1 et aux deux psychologues vacataires.
- Les parents pour leur accord concernant la participation de leur enfant.
- Les étudiantes et psychologues vacataires pour l'évaluation des enfants, les rencontres avec les familles et la saisie des données.

.... sans oublier les enfants qui sont au cœur de ce travail !

Synthèse

L'objectif général de cette recherche-action menée sur 3 ans (2013-2016) par Isabelle Nocus, Florence Lacroix, Aurélie Lainé, Agnès Florin, Philippe Guimard (CREN, Université de Nantes) était double, selon la demande qui nous avait été adressée par la Direction de la petite enfance de la Ville de Nantes :

- accompagner les professionnelles dans quatre multi-accueils municipaux (MAPE) de la ville de Nantes lors de la mise en place d'un dispositif d'aide au développement du langage issu de celui du CCAS de Grenoble appelé « Parler Bambin » de manière à ce que le projet soit développé autant que faire se peut au bénéfice des enfants, quitte à y apporter des modifications ou compléments (axe 1) ;
- montrer la plus-value de ce dispositif sur le développement langagier des enfants (axe 2).

Ce rapport de recherche fait suite aux rapports intermédiaires fournis en octobre 2014 et en octobre 2015 (Nocus, Lacroix, Lainé, Florin & Guimard, 2014 et 2015). Il récapitule les trois années d'expérimentation. Précisons que par rapport à la demande initiale de la DPE notifiée dans une convention signée en novembre 2013, tous les objectifs fixés ont été atteints et dépassés :

- Pour l'axe 1, les deux chercheuses impliquées ont poursuivi leur accompagnement en 2015-2016 alors qu'il devait s'achever au bout de 2 ans. De plus, en collaboration avec les professionnelles des MAPE, elles ont réalisé un travail supplémentaire : créer une mallette pédagogique.
- Pour l'axe 2, l'étude devait porter initialement sur 150 enfants, suivis en PS avec une année optionnelle en MS. Au final, elle concerne 294 enfants en MAPE (soit près du double), dont 128 enfants suivis en PS et 38 en MS (année optionnelle).

Par ailleurs, tout le long des trois années, l'équipe CREN a participé à un certain nombre de réunions avec l'équipe de la DPE et elle est intervenue en formation auprès de professionnels de la petite enfance. Enfin, il semble qu'un climat de convivialité et de confiance ait pu s'établir entre les chercheurs et les professionnelles.

Axe 1. L'accompagnement des professionnelles dans 4 MAPE (Florence Lacroix & Aurélie Lainé)

Accompagnement année 1

Trois axes de travail ont constitué l'accompagnement des professionnelles lors de la première année d'expérimentation du dispositif « Parler Bambin » :

1. L'accompagnement à la mise en place du dispositif, avec la diffusion d'un questionnaire aux professionnelles leur demandant d'indiquer si leurs pratiques étaient plus ou moins proches des préconisations données dans le dispositif de départ.

2. L'analyse des pratiques des professionnelles après plusieurs semaines de mise en œuvre du dispositif, à partir du visionnage d'extraits de films réalisés pendant des ateliers de langage et des situations de « bain de langage ».

3. Le bilan réflexif de cette première année, réalisé durant le dernier temps d'échanges de chaque MAPE.

Accompagnement année 2

Durant la deuxième année d'expérimentation, l'accompagnement des professionnelles a comporté 4 points :

1. La conception de fiches-outils pour et avec les professionnelles afin de les aider à observer plus finement les compétences langagières de certains enfants, d'effectuer un suivi des compétences des enfants participant aux ateliers de langage et de mieux évaluer leurs propres pratiques.

2. Une réflexion collective sur l'implication des parents dans le dispositif à travers différentes actions destinées à les aider à poursuivre les préconisations du dispositif à la maison et à favoriser les relations parents-enfants-professionnelles (prêt de livres, affichage de photos, etc.).

3. La poursuite de l'analyse des pratiques professionnelles sur des situations spécifiques afin de réfléchir à des solutions pour comprendre et affronter de nouvelles difficultés.

4. Le bilan réflexif de ces deux années, à partir du dernier temps d'échanges de chaque MAPE, mais aussi d'entretiens avec des référentes « Parler Bambin ».

Accompagnement année 3

L'accompagnement des professionnelles ne concernait initialement que les deux premières années. Toutefois, à leur demande, deux actions ont été menées durant la troisième année :

1. Un accompagnement des pratiques dans plusieurs structures, selon les besoins des professionnelles, lors de temps d'échanges.

2. La constitution d'une mallette pédagogique destinée à mutualiser le travail réalisé dans chaque MAPE pendant ces 3 années.

Bilan de l'accompagnement de l'axe 1

Ce rapport vise à rendre compte, d'une part, du point de vue des professionnelles relatif au fonctionnement du dispositif et à ses effets après deux années d'expérimentation et, d'autre part, à présenter la mallette pédagogique qui a été réalisée.

Selon les professionnelles, les principaux bénéfices du dispositif sont les suivants :

- la mise en œuvre plus aisée du dispositif, y compris lorsque les contraintes des structures sont fortes (supports, durée des ateliers de langage, moment de leur mise en place dans la journée, etc.) ;
- la construction d'outils plus adaptés aux objectifs visés et leur appropriation par les professionnelles ;
- la possibilité de s'autoriser à réaliser des activités avec 2-3 enfants, ce qui a entraîné une réorganisation des temps de la structure et a favorisé la communication au sein de l'équipe ;
- les changements positifs des pratiques des professionnelles, avec une attention plus importante de leur part portée au langage de l'enfant et plus globalement à sa personne ;
- des bénéfices pour l'enfant dans des dimensions plus globales que le vocabulaire (communication avec des gestes, place dans le groupe, confiance en soi, capacités d'attention, etc.) ;
- le renforcement de la dynamique d'équipe, même si le dispositif peut parfois être ressenti comme une contrainte car il demande du temps ;
- le sentiment que finalement tous les enfants peuvent tirer profit des ateliers de langage.

La mallette conçue dans le cadre du travail de l'axe 1 est le fruit d'une mutualisation des pratiques des quatre structures et de l'accompagnement des professionnelles. Elle a pour objectifs :

- de former plus facilement les nouveaux agents ;
- de servir de guide pour les professionnelles qui connaissent le dispositif, de dynamiser leurs pratiques autour du langage de l'enfant et de les faire évoluer.

La mallette contient différents éléments, qui ne sont pas des modèles à suivre, mais des aides possibles. Ces éléments sont présentés sous la forme de fiches thématiques :

- des fiches « Théorie », donnant des repères sur le développement langagier, soulignant l'importance du langage et le rôle des adultes dans le développement de l'enfant, afin de donner du sens au dispositif ;
- des fiches « Dispositif », pour aider à sa mise en place : quelles sont les préconisations (avec des illustrations), comment décider de l'entrée ou de la sortie d'un enfant en atelier, comment parler du dispositif avec les parents, quelles sont les missions des référentes « Parler Bambin » ? ;
- des fiches « Idées », pour faire évoluer les pratiques : exemples de livres, de supports, de comptines pour travailler différentes composantes du langage oral de l'enfant, exemples d'actions possibles pour impliquer les parents dans le dispositif et pour accueillir les familles parlant une autre langue que le français ;

- des fiches « Outils », pour faciliter et accompagner la mise en œuvre du dispositif : avoir un regard plus précis sur le langage de l'enfant et aider les professionnelles à prendre du recul sur leurs pratiques (il ne s'agit pas d'outils d'évaluation) ;

Une clé USB accompagne cette mallette. Elle contient un film de présentation du dispositif réalisé par la Ville de Nantes, lors d'une journée de formation annuelle de tous les personnels Petite Enfance de la ville de Nantes (qui a eu lieu en octobre 2014), des extraits vidéos illustrant certaines préconisations et enfin les fiches outils, imprimables et modifiables pour pouvoir les utiliser et les adapter aux besoins des équipes. Cette réalisation a été soumise au Service des partenariats et de l'innovation de l'Université de Nantes qui examine les questions de propriété intellectuelle et de valorisation liées aux travaux de ses chercheurs.

Axe 2. L'impact du dispositif sur le développement langagier des enfants (Isabelle Nocus, Agnès Florin & Philippe Guimard)

Pour cette évaluation, trois études longitudinales ont été réalisées sur trois années consécutives.

Etude n°1

La première étude, réalisée sur deux années, porte sur un échantillon de 294 enfants âgés de plus de 20 mois, en dernière année de multi-accueil avant l'entrée à l'école maternelle. Les enfants ont été sélectionnés dans 8 multi-accueils municipaux dans des quartiers socialement favorisés, défavorisés ou avec une mixité sociale. Parmi ces enfants, 113 fréquentaient 4 MAPE qui ne participaient pas au dispositif (groupe contrôle) et 181 fréquentaient 4 MAPE participant au dispositif (groupe expérimental). Ces deux groupes étaient comparables sur le sexe, le niveau cognitif non verbal, le niveau d'étude de la mère, les langues parlées par les mères et les pratiques autour de la lecture. Parmi les enfants du groupe expérimental, 60 ont participé à des « ateliers de langage » ; parmi ces derniers, 28 ont fait l'objet en cours d'année d'une prise en charge spécifique hors MAPE (CAMPS, CMP, orthophonie, ORL, etc.) pour des difficultés comportementales et/ou sensorielles.

Des questionnaires proposés aux parents en début d'année scolaire (octobre-novembre 2013 et 2014) et en fin d'année (mai-juin 2014 et 2015), ont permis de recueillir des informations sur le contexte socio-familial des enfants, leur niveau de vocabulaire et la longueur moyenne des énoncés (IFDC de Kern & Gayraud, 2005), ainsi que sur leur niveau de communication (DLPF de Bassano, Labrell, Champaud, Lemétayer & Bonnet, 2005). En mars 2014 et 2015, le niveau de vocabulaire et le niveau cognitif non verbal des enfants ont été évalués directement avec l'échelle de vocabulaire en images Peabody (Dunn, Thériault-Whalen & Dunn, 1993) et le subtest Cubes de la WPPSI III (Wechsler, 2004). Enfin, pour la cohorte 2014-2015, les professionnelles ont renseigné en début et fin d'année un questionnaire sur les

comportements (langagiers, sociaux, cognitifs, etc.) et les compétences précoces (raisonnement, mémorisation, etc.).

À l'issue de deux années d'expérimentation, les résultats ne mettent pas en évidence un effet positif global du dispositif « Parler Bamin ». Les progrès des enfants sont identiques dans les deux groupes - contrôle et expérimental -, et ne sont donc pas imputables au dispositif lui-même. Les enfants choisis par les professionnelles pour participer aux ateliers ont bien en moyenne un niveau langagier inférieur à celui des autres enfants en début d'étude et, malgré leur progression, ils ne parviennent pas à rattraper le niveau de leurs camarades en fin d'année. Parmi ces enfants, ceux qui bénéficient d'une prise en charge spécifique ne progressent pas dans les ateliers et ils ont des résultats significativement inférieurs à ceux des enfants des groupes contrôle et expérimental. Par ailleurs, les ateliers ont été profitables aux enfants n'ayant pas eu de prise en charge particulière, mais, lorsque ces enfants sont comparés à des enfants du groupe contrôle ayant un niveau initial identique en vocabulaire (groupes statistiquement appariés), ils ne se distinguent pas et ne progressent pas plus qu'eux sur les mesures indirectes de langage. Les analyses en fonction des MAPE ne montrent pas de variabilité inter sites, ni de bénéfices de la MAPE expérimentale par rapport à la MAPE contrôle qui lui a été assignée selon la proximité géographique et ses caractéristiques sociologiques. Enfin, compte tenu de la proportion assez élevée en MAPE d'enfants plurilingues, parlant le français et une autre langue, une analyse différentielle a été réalisée en les comparant aux enfants parlant uniquement le français. Il apparaît tout d'abord que les enfants plurilingues sont sur-représentés dans les ateliers de langage ; on note ensuite qu'ils ont des scores inférieurs à ceux des enfants parlant uniquement le français pour les mesures indirectes de langage et de comportements et compétences précoces. Certes, ils progressent, comme les monolingues, mais leurs progrès ne sont pas imputables à la participation aux ateliers de langage.

Etude n°2

La deuxième étude consiste à suivre en petite section maternelle (PS) 128 enfants impliqués dans le dispositif l'année précédente, répartis dans 41 écoles maternelles, ce qui a constitué une contrainte très lourde pour la collecte des données. Quarante-six enfants sont issus du groupe expérimental et 42 enfants du groupe contrôle. Les deux groupes sont appariés sur le sexe, les langues parlées à la maison par la mère et par l'enfant, le niveau d'études de la mère, ainsi que le niveau cognitif non verbal, mais pas sur l'âge, le groupe contrôle étant légèrement plus âgé que le groupe expérimental. En plus des mesures recueillies en MAPE, en mars de la PS, l'échelle de vocabulaire de l'EVIP et une batterie d'évaluation du langage oral (ELO de Khomsi, 2001) ont été administrées individuellement et les enseignants de PS ont répondu à un questionnaire interrogeant les comportements et compétences scolaires de chaque enfant (Q-EM de Florin, Guimard & Nocus, 2002). Contrairement à nos hypothèses, nous ne trouvons aucune

différence significative entre les compétences langagières des enfants des deux groupes, tant sur les mesures directes (EVIP et subtests du ELO) que sur les mesures indirectes (questionnaire enseignant). Les données longitudinales de l'EVIP (vocabulaire en réception) et du questionnaire Q-EM ne permettent pas de conclure non plus à un bénéfice du dispositif « Parler Bambin », ni, en particulier, des ateliers de langage.

Etude n°3

La troisième étude, exploratoire, vise le suivi de 26 enfants du groupe expérimental, dont 7 ont participé aux ateliers quand ils étaient en MAPE, et 12 enfants du groupe contrôle en petite (PS) et moyenne (MS) sections maternelles, répartis dans 19 écoles maternelles. Comme pour l'étude 2, en mars de PS et MS (2015 puis 2016), l'échelle de vocabulaire de l'EVIP et une batterie d'évaluation du langage oral (ELO de Khomsi, 2001) ont été administrées individuellement et les enseignants ont répondu à un questionnaire interrogeant les comportements et compétences scolaires de chaque enfant (Q-EM de Florin, Guimard & Nocus, 2002). Contrairement à nos hypothèses, nous ne trouvons aucune différence significative entre les compétences langagières des enfants des deux groupes, tant sur les mesures directes (EVIP et subtests du ELO) que sur les mesures indirectes (questionnaire enseignant).

Au vu de ces résultats, nous ne pouvons conclure à une plus-value du dispositif « Parler Bambin » à long terme sur les compétences langagières et les premiers comportements et compétences scolaires des élèves de MS. Toutefois, du fait de la taille des effectifs dans les différents groupes, les résultats de cette 3^{ème} étude ne sont donnés qu'à titre indicatif.

Bilan des évaluations de l'axe 2

Alors que les professionnelles sont largement satisfaites du dispositif « Parler Bambin » (axe 1), les trois études de l'axe 2 ne permettent pas de conclure qu'il a apporté une plus-value dans le développement langagier des enfants. Il est fréquent dans le domaine de l'éducation que des professionnels aient un point de vue positif sur une expérimentation à laquelle ils participent et dont les objectifs rencontrent leur adhésion et leur apparaissent stimulants, sans que pour autant des effets positifs soient repérables chez les bénéficiaires (enfants /élèves) lorsqu'ils sont évalués. Diverses explications sont possibles : méthodes et procédures insuffisantes ou incomplètement adaptées pour faire progresser significativement les enfants participant à l'expérimentation par rapport à ceux qui n'y participent pas ; temps d'exposition insuffisant au dispositif ; très grande variabilité interindividuelle ; efficacité d'autres pratiques éducatives/pédagogiques dans les groupes contrôles ; effet retard (différé dans le temps) d'un dispositif, etc.

Mais il faut souligner que la démarche utilisée dans cette recherche-action ne se réduit pas à une évaluation de l'impact d'un dispositif sur le développement du langage des enfants à plus ou moins long terme, puisque les professionnelles bénéficient d'un accompagnement par l'équipe de recherche et sont associées à l'étude, dans une démarche réflexive sur leurs pratiques. De plus, par rapport à la seule évaluation publiée à ce jour sur le dispositif « Parler Bambin » par l'équipe de Grenoble (Zorman et al., 2011), celle-ci est beaucoup plus conséquente sur de nombreux aspects et offre des garanties méthodologiques importantes :

- le nombre d'enfants impliqués dans les groupes expérimental et contrôle : 294 dont 181 expérimentaux au lieu de 65, dont 35 expérimentaux à Grenoble ;
- le nombre de multi-accueils nantais participants : 8 en tout au lieu de 4 (4 pour le groupe expérimental, 4 pour le groupe contrôle, au lieu de 2 et 2 à Grenoble) ;
- la durée de suivi longitudinal : 3 ans, y compris avec la première et la deuxième année de scolarisation, contre 6 mois à Grenoble ;
- les variables contrôlées : langues parlées à la maison (non considérées dans la publication de l'équipe de Grenoble), puisque près de 25% des enfants en MAPE sont au contact du français et d'une autre langue ; profession et niveau d'étude de la mère, etc.

Discussion et recommandations

A l'issue de ces 3 années d'accompagnement du dispositif « Parler bambin » et de son évaluation, diverses hypothèses interprétatives sont proposées pour expliquer l'écart entre la satisfaction des professionnelles impliquées et l'absence d'impact repérable sur le développement des compétences langagières des enfants qui en ont bénéficié, quelles que soient les évaluations réalisées, à court terme dans les lieux d'accueil ou à plus long terme lors de la 1^{ère} année puis de la 2^{ème} année de scolarisation, par mesures indirectes auprès des parents ou directes auprès des enfants. Certaines hypothèses interprétatives tiennent aux pratiques des professionnelles, d'autres aux enfants et à leur développement. Pour autant, la mise en œuvre du dispositif peut être considérée comme une formation intéressante pour les professionnelles et utile à poursuivre pour que les adultes et les enfants se sentent plus à l'aise dans les situations d'interactions langagières.

Mais plusieurs recommandations sont faites afin de mieux prendre en considération le développement global des capacités langagières, les processus de développement du langage, les relations avec le milieu familial et la spécificité du développement bilingue.

- **Ce sont tous les aspects du développement langagier qui doivent être considérés**, tant en compréhension qu'en production : capacités de communication non verbale puis verbale, vocabulaire, syntaxe, phonologie, etc.

- **On ne peut aider les enfants à progresser sans prise en compte de leurs différents lieux de vie, de leurs contextes de socialisation et du rôle de leurs différents donneurs de soins.** Les actions des professionnelles gagneront en efficacité si elles peuvent être prolongées dans les interactions familiales, ce qui suppose des échanges entre professionnelles et parents sur l'importance des interactions langagières, sur les situations de langage en multi-accueil, sur comment faire dans la famille, avec quels supports partagés, etc., en valorisant le rôle des parents dans l'acquisition des compétences langagières des enfants.
- **Il peut également être utile de faire connaître ce travail aux enseignants de petite section de maternelle qui accueillent les enfants ayant fréquenté les multi-accueils.** En effet, l'articulation entre les expériences préscolaires des enfants et leurs débuts de scolarisation ne peut que leur faciliter le passage d'un lieu éducatif à l'autre, en faisant évoluer les représentations des professionnelles sur leurs pratiques respectives.
- **Un travail spécifique doit être conçu et réalisé au bénéfice des enfants dont le français n'est pas la seule langue de socialisation.** Un premier élément consiste pour les professionnelles à (re)connaître les traditions familiales : identifier dans le multi-accueil les différentes langues des familles et recenser celles qui sont parlées par les professionnelles et qui pourront faciliter les échanges ; écrire « bienvenue » en plusieurs langues, le prénom de l'enfant dans la langue familiale, etc. Valoriser auprès des parents une éducation plurilingue et le plurilinguisme des enfants, pour que les enfants eux-mêmes adoptent ensuite des attitudes positives envers le plurilinguisme, et notamment envers leur langue familiale qui est souvent minoritaire. Soutenir les enfants multilingues dans la langue française, tout en respectant la langue familiale et ne pas parler de « retard de langage » quand un enfant maîtrise mal le français du fait de la langue parlée chez lui.

Les acquis liés à cette démarche initiée il y a trois ans constitueront des points d'appui pour les professionnelles et les responsables de l'éducation de la petite enfance à la Ville de Nantes, afin de poursuivre au bénéfice des tout-petits une éducation de qualité, dont on connaît l'impact sur les trajectoires de vie personnelle et scolaire, notamment pour les plus fragiles, les plus vulnérables d'entre eux. Ils y gagneront confiance dans les adultes qui prennent soin d'eux, confiance aussi dans leurs propres compétences pour apprendre, pour grandir et pour vivre ensemble.

Sommaire

REMERCIEMENTS	2
SYNTHESE	3
SOMMAIRE	11
INTRODUCTION	15
CHAPITRE 1 – LA PREVENTION PRECOCE DES DIFFICULTES LANGAGIERES	19
1. LES PROGRAMMES DE PREVENTION DES DIFFICULTES LANGAGIERES	19
2. LE DISPOSITIF GRENOBLOIS « PARLER BAMBIN »	22
3. LE DISPOSITIF NANTAIS.....	23
CHAPITRE 2. ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELLES (AXE 1, FLORENCE LACROIX ET AURELIE LAINE)	25
1. ACCOMPAGNEMENT LA PREMIERE ANNEE.....	25
1.1. <i>Accompagnement à la mise en place du dispositif</i>	26
1.2. <i>Analyse des pratiques professionnelles</i>	26
1.3. <i>Bilan réflexif</i>	27
2. ACCOMPAGNEMENT LA DEUXIEME ANNEE.....	28
2.1. <i>Conception des fiches-outils</i>	28
2.2. <i>Implication des parents</i>	30
2.3. <i>Analyse des pratiques professionnelles</i>	32
2.4. <i>Bilan réflexif</i>	33
3. ACCOMPAGNEMENT LA TROISIEME ANNEE.....	37
3.1. <i>Analyse des pratiques professionnelles</i>	38
3.2. <i>Constitution de la mallette</i>	38
CHAPITRE 3. MESURE D'IMPACT DU DISPOSITIF SUR LE DEVELOPPEMENT LANGAGIER DE L'ENFANT EN MAPE (AXE 2, ISABELLE NOCUS, AGNES FLORIN ET PHILIPPE GUIMARD)	40
1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES	40
2. PARTICIPANTS	40
3. PROCEDURE	42
4. MATERIEL	43
4.1. <i>Questionnaire socio-familial</i>	43
4.2. <i>Niveau de communication</i>	44
4.3. <i>Échelle de vocabulaire en images Peabody (Dunn, Thériault-Whalen & Dunn, 1993)</i>	45
4.4. <i>Niveau cognitif non verbal évalué à l'aide du subtest des Cubes de la WPPSI III (Wechsler, 2004)</i>	45
4.5. <i>Questionnaire à destination des professionnelles</i>	46
4.6. <i>Fiche ateliers (fournie par J. Bloyet, M. Charles & A. Ramat, CCAS de Grenoble)</i>	46
5. RESULTATS	47

5.1. Effet du dispositif sur le niveau de langage estimé par les parents, après contrôle des variables âge, âge d'entrée au multi-accueil et CSP de la mère	47
5.2. Effet du dispositif sur les comportements et compétences précoces estimés par les professionnelles après contrôle des variables âge, âge d'entrée au multi-accueil et CSP de la mère (cohorte 2014-2015)	48
5.2.1. Effet global	48
5.2.2. Différence entre groupes contrôle et expérimental sur les items du questionnaire « professionnel »	49
5.3. Résultats des enfants ayant participé aux ateliers de langage	52
5.3.1. Comparaison des estimations des parents selon que leurs enfants ont participé aux ateliers ou pas	52
5.3.2. Comparaison des estimations des professionnelles selon que les enfants ont participé ou non aux ateliers (cohorte 2014-2015)	53
5.3.3. Analyse en fonction du nombre d'ateliers	54
5.3.4. Comparaison entre les enfants sans prise en charge spécifique ayant participé aux ateliers et les enfants du groupe contrôle	56
5.4. Analyses en fonction des structures	59
5.4.1. Comparaison des résultats aux échelles de langage oral et de comportements et compétences précoces entre les 4 sites expérimentaux et le groupe contrôle, après contrôle de l'âge, de l'âge d'entrée en MAPE et de la CSP de la mère	60
5.4.2. Comparaison des résultats aux échelles de langage oral, de comportements et compétences entre chaque site expérimental et son site contrôle, après contrôle de l'âge, de l'âge d'entrée en MAPE et de la CSP de la mère	62
5.5. Analyses en fonction des langues parlées à la maison	64
6. CONCLUSIONS	72

CHAPITRE 4. MESURE D'IMPACT DU DISPOSITIF SUR LE DEVELOPPEMENT LANGAGIER DES ENFANTS EN PETITE SECTION DE MATERNELLE (AXE 2. ISABELLE NOCUS, AGNES FLORIN ET PHILIPPE GUIMARD)

1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES	74
2. PARTICIPANTS	74
3. PROCEDURE	75
4. MATERIEL	77
4.1. L'échelle de vocabulaire de l'EVIP (Dunn, Thiéroualt-Whalen & Dunn, 1993)	77
4.2. L'évaluation du langage oral - ELO (Khomsî, 2001)	77
4.3. Questionnaire aux enseignants sur les compétences et les comportements scolaires des élèves (Q-EM de Florin, Guimard & Nocus, 2002)	79
5. RESULTATS	80
5.1. Effet du dispositif sur le développement langagier des enfants, après contrôle de l'âge (mesures directes)	80
5.1.1. Effet global sur les scores de PS	80
5.1.2. Progression sur l'EVIP	81
5.2. Effet du dispositif sur les comportements et les premières compétences scolaires évalués par les enseignants de PS, après contrôle de l'âge (mesures indirectes)	81
5.2.1. Effet global et sous scores en PS	81
5.2.2. Différence entre groupes contrôle et expérimental sur les items du questionnaire « professionnel »	82
5.2.3. Évolution entre groupes contrôle et expérimental sur les items du questionnaire « professionnel »	83

5.2.4. Evolution du score total et des sous-scores du questionnaire destiné aux professionnels en fonction du groupe	83
5.3. <i>Effet des ateliers de langage sur les compétences langagières et sur les premiers comportements et compétences scolaires</i>	84
5.3.1. Effet des ateliers sur les mesures directes en PS	85
5.3.2. Progression de la MAPE à la PS à l'EVIP en fonction des trois groupes.....	85
5.3.3. Effet des ateliers sur les mesures indirectes.....	86
6. CONCLUSIONS	87

CHAPITRE 5. MESURE D'IMPACT DU DISPOSITIF SUR LE DEVELOPPEMENT LANGAGIER DES ENFANTS EN MOYENNE SECTION DE MATERNELLE (AXE 2. ISABELLE NOCUS, AGNES FLORIN ET PHILIPPE GUIMARD)89

1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES	89
2. PARTICIPANTS	89
3. PROCEDURE	90
4. MATERIEL	91
5. RESULTATS	92
5.1. <i>Effet du dispositif sur le développement langagier des enfants (mesures directes)</i>	92
5.2. <i>Effet du dispositif sur les comportements et les premières compétences scolaires évalués par les enseignants de PS et MS (mesures indirectes)</i>	93
5.3. <i>Résultats des enfants ayant participé aux ateliers de langage</i>	94
6. CONCLUSIONS	95

CHAPITRE 6. CONCLUSIONS ET DISCUSSION.....96

1. BILAN POUR L'AXE 1	96
2. BILAN DE L'AXE 2	98
DISCUSSION	102

BIBLIOGRAPHIE.....107

ANNEXE 1 – PRESENTATION DES AUTEURS DU RAPPORT	111
ANNEXE 2 – EXTRAIT DE LA CONVENTION SIGNEE ENTRE LA DPE ET L'EQUIPE CREN (VIA CAPACITES) FIN 2013	122
ANNEXE 3 – FICHE DE SUIVI DES ATELIERS, MISE A DISPOSITION PAR L'EQUIPE DE GRENOBLE	126
ANNEXE 4 – FICHE D'AUTO OBSERVATION ATELIERS,	127
MISE A DISPOSITION PAR L'EQUIPE DE GRENOBLE.....	127
ANNEXE 5 – FICHE D'OBSERVATION DU LANGAGE DE L'ENFANT.....	128
ANNEXE 6 – FICHE D'OBSERVATION DE L'ENFANT EN ATELIER LANGAGE.....	129
ANNEXE 7 – FICHE D'(AUTO)-OBSERVATION DES PROFESSIONNELS (BAIN DE LANGAGE ET ATELIERS).....	130
ANNEXE 8 – GRILLE D'ENTRETIEN UTILISEE AVEC LES REFERENTES	131
ANNEXE 9 – CONTENU DE LA MALLETTE	132

ANNEXE 11 - QUESTIONNAIRE SOCIO-FAMILIAL (AXE 2)	133
ANNEXE 12 - QUESTIONNAIRE SUR LE DEVELOPPEMENT COMMUNICATIF DE L'ENFANT (AXE 2)	135
ANNEXE 13 - QUESTIONNAIRE POUR LES ENFANTS EN DERNIERE ANNEE DE MULTI-ACCUEIL	137
A DESTINATION DES PROFESSIONNELLES.....	137
ANNEXE 14 – ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES SUR LE QUESTIONNAIRE	139
RENSEIGNE PAR LES PROFESSIONNELLES	139
ANNEXE 15 - APPARIEMENT DES GROUPES CONTROLE ET EXPERIMENTAL - ETUDE 1	142
1. APPARIEMENT SUR LE SEXE.....	142
2. APPARIEMENT SUR L'AGE DES ENFANTS.....	142
3. APPARIEMENT SUR LE NIVEAU COGNITIF NON VERBAL	142
4. APPARIEMENT SUR LA PROFESSION ET LE NIVEAU D'ETUDES DE LA MERE	142
5. APPARIEMENT SUR LES LANGUES PARLEES PAR LA MERE A LA MAISON.....	143
6. APPARIEMENT SUR L'AGE D'ENTREE AU MULTI-ACCUEIL	144
7. APPARIEMENT SUR LES PRATIQUES AUTOUR DE LA LECTURE	144
ANNEXE 16 - VALIDITE ET FIDELITE DES ECHELLES ET DES EPREUVES ADMINITREES EN MAPE - ETUDE 1.....	145
ANNEXE 17 - APPARIEMENT DES GROUPES EXPERIMENTAL ET CONTROLE - ETUDE 2.....	148
ANNEXE 18 - VALIDITE ET FIDELITE DES EPREUVES ET DU QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS DE PETITE SECTION DE MATERNELLE – ETUDE 2	151
ANNEXE 19 - VALIDITE ET FIDELITE DES EPREUVES ET DU QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS DE PETITE SECTION DE MATERNELLE – ETUDE 3	153

Introduction

La ville de Nantes, avec son taux de natalité de 12,3 pour 1000 habitants (INED, 2012), compte actuellement 66 multi-accueils petite enfance, répartis sur les 11 quartiers nantais, dont 25 multi-accueils municipaux et 41 multi-accueils associatifs. Plus de 2600 enfants sont accueillis régulièrement dans les multi-accueils municipaux et associatifs et 921 enfants le sont occasionnellement dans les multi-accueils municipaux. À titre de comparaison, environ 2 500 enfants sont gardés en accueil régulier chez les assistantes maternelles et 344 enfants en garde à domicile.

De manière générale, les professionnelles des multi-accueils municipaux (puéricultrices, monitrices, etc.) n'ont pas vocation à s'intéresser spécifiquement au développement langagier des enfants. Elles portent leur attention sur l'enfant dans sa globalité, notamment sur le développement moteur, la santé, la sécurité et l'hygiène. D'ailleurs, les professionnelles affirment qu'au moment de la transmission aux familles, leur compte-rendu aux parents porte plutôt sur la longueur et la qualité de la sieste, ce que l'enfant a mangé, le change ou les petits « accidents », sur les progrès au niveau de la marche, etc., et beaucoup moins sur les mots nouveaux ou les phrases complexes qui ont été prononcés dans la journée, la compréhension de certaines consignes ou la participation aux conversations avec les pairs. Dans leurs représentations, le développement du langage est « l'affaire » de la famille et, plus tard, de l'école : il ne s'agit pas de « faire l'école » en multi-accueil. Par ailleurs, les professionnelles partagent l'idée reçue que le langage devient préoccupant à partir du moment où les enfants commencent à parler « vraiment », c'est-à-dire après 3 ans. Or, il est établi que les compétences langagières se construisent dès la naissance, et même avant, et que les expériences vécues à la maison ou en crèche collective dans les premières années de vie influencent leur développement (Bernicot & Bert-Erboul, 2014 ; Florin, 2016 ; Kail, 2015). Des programmes préscolaires pilotes, tels que le programme *Perry Preschool* ou le programme *Carolina Abecedarian*, réalisés au sein de structures préscolaires (au sens nord-américain du terme, c'est-à-dire avant ce qu'on appelle en France l'école élémentaire), ont des effets positifs importants sur le développement langagier pendant la petite enfance, effets qui se font même ressentir jusqu'à l'âge adulte (Schweinhart, 2008).

Dans le cadre de la politique de réussite éducative menée par la Ville de Nantes, la Direction de la petite enfance (DPE) a mis en place, depuis septembre 2013, un dispositif « visant d'une part à améliorer l'acquisition des compétences langagières des enfants de 18 à 36 mois pour contribuer à lutter contre les inégalités sociales et l'échec scolaire (mise en place à titre expérimental dans 4 établissements municipaux au cours du 1^{er} trimestre 2013) et d'autre part, associant une action de prévention précoce

des troubles du langage ». (Note de Mauricette Chapalain, Directrice petite enfance à Agnès Florin, 15/02/2013)

Ce dispositif est adapté du dispositif « Parler Bambin » mis au point à partir de 2008 par l'équipe du Dr Michel Zorman à Grenoble (Zorman et al., 2011). Il a pour objectif de favoriser l'intégration à l'école, la familiarisation avec la lecture et l'éveil culturel et artistique. Cette méthode repose sur une formation des agents des établissements petite enfance destinée à les sensibiliser à la mise en place d'interactions propices au développement du langage de l'enfant (questions ouvertes, gestuelle, tonalité...) et sur la création d'« ateliers de langage » destinés aux enfants repérés comme étant « petits parleurs ».

Afin de garantir que le dispositif « Parler Bambin » se mette en place au bénéfice des enfants et d'évaluer les effets, la DPE de la Ville de Nantes a souhaité associer à cette expérimentation un accompagnement (axe 1) et une évaluation (axe 2) dès octobre 2013 et ce pendant 2 ans, avec une 3ème année optionnelle, avec une équipe de l'université de Nantes. Ce dispositif a été confié à Isabelle Nocus (responsable scientifique), Florence Lacroix, Aurélie Lainé, Agnès Florin et Philippe Guimard, enseignants-chercheurs de l'université de Nantes, membres du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2661) (annexe 1 pour la présentation des chercheurs). L'objectif était double :

1. **Accompagner les pratiques des professionnelles (axe 1).** La DPE a demandé à l'équipe du CREN d'identifier les points forts, les points faibles et les points de tension lors de la mise en place du dispositif afin de proposer d'éventuels ajustements de la méthode au regard des pratiques et des effets recherchés et des préoccupations éthiques de la DPE concernant les participants. La DPE a d'ailleurs pris l'initiative, dès février 2013, de mettre en place un Comité d'éthique pour l'aider à mieux préciser le projet et permettre de faire des choix éclairés sur l'accompagnement des professionnels, les limites à poser et les actions à entreprendre avec les parents. Ce Comité devait également suivre l'évaluation de l'expérimentation dans les 4 établissements. Sa composition était diversifiée : adjointe au Maire pour la Petite Enfance, médecin de PMI, médecin du CAMS, médecin des multi-accueils, directrice DPE, chefs de projets, directrice du pôle évaluation, inspecteur de l'éducation nationale (mission maternelle), personnalités qualifiées.
2. **Mesurer l'impact de l'expérimentation sur l'évolution des pratiques langagières des enfants (axe 2).** Il s'agit de mesurer l'impact du dispositif « Parler Bambin » appliqué dans plusieurs multi-accueils municipaux sur l'acquisition des compétences langagières des enfants à moyen et long terme, entre 24 mois et 4 ans.

Cet objectif est ambitieux car il ne se réduit pas à une évaluation de l'impact d'un dispositif sur le développement du langage des enfants à court terme. Soulignons que, par rapport à la seule évaluation publiée à ce jour sur le dispositif « Parler Babin » par l'équipe de Zorman (2011), celle-ci est beaucoup plus conséquente sur de nombreux aspects :

- nombre élevé d'enfants impliqués dans les groupes expérimental et contrôle (294 dont 181 expérimentaux au lieu de 65 dont 35 expérimentaux à Grenoble) ;
- participation de 8 multi-accueils nantais (4 pour les groupes expérimentaux, 4 pour les groupes contrôles, au lieu de 2 + 2 à Grenoble) ;
- protocoles d'évaluation comportant à la fois des mesures indirectes (auprès des parents et des professionnelles) et des mesures directes auprès des enfants à partir de la deuxième année ;
- suivi des enfants non pas sur quelques mois, mais sur plusieurs années, y compris lors de leurs deux premières années de scolarisation.
- De plus, les professionnelles ont bénéficié d'un accompagnement par l'équipe de recherche en étant associées à l'étude, dans une démarche réflexive sur leurs pratiques, ceci au cours de rencontres régulières (temps d'échanges en « mensuelles »¹ et en réunion de référentes²).

Précisons que par rapport à la demande initiale de la DPE notifiée dans une convention signée en novembre 2013 (voir un extrait de la convention en annexe 2), tous les objectifs fixés ont été non seulement atteints, mais dépassés.

Pour l'axe 1, les deux chercheuses impliquées ont poursuivi leur accompagnement en 2015-2016 alors qu'il devait s'achever au bout de 2 ans. De plus, en collaboration avec les professionnelles des MAPE, elles ont élaboré une mallette pédagogique, non prévue initialement.

Pour l'axe 2, l'étude devait porter initialement sur 150 enfants, suivis en PS avec une année optionnelle en MS. Au final, elle concerne 294 enfants en MAPE (soit près du double), dont 128 enfants suivis en PS et 38 en MS (année optionnelle).

Par ailleurs, tout le long des trois années, l'équipe CREN a participé à un certain nombre de réunions et manifestations :

- 2 journées de Formation assurées par l'équipe « Parler babin » de Grenoble : les 27 septembre 2013 et 7 février 2014 ;

¹ Les « mensuelles » sont des réunions de régulation qui ont lieu une fois par mois dans chaque MAPE avec toutes les professionnelles qui y travaillent. Plusieurs mensuelles ont été consacrées au dispositif « Parler Babin » pendant les trois années d'accompagnement et réunissaient également les chefs de projet déléguées par la ville de Nantes, le médecin de PMI coordinatrice du dispositif et les deux chercheurs impliqués dans l'axe 1.

² Dans chaque MAPE, une ou deux référentes ont été choisies afin de coordonner les actions du dispositif dans leur MAPE ; les référentes des quatre MAPE se réunissaient 2-3 fois par an avec les chefs de projet déléguées par la ville de Nantes et le médecin de PMI coordinatrice du dispositif. Les chercheurs de l'axe 1 ont assisté à trois réunions référentes au cours de la deuxième année d'accompagnement.

- 4 réunions de travail avec l'équipe de la DPE : 5 septembre 2013 ; 7 juillet 2014 ; 10 septembre 2015 ; 5 septembre 2016 ;
- 4 réunions de Comité d'éthique pour rendre compte de l'avancée de l'étude et des résultats intermédiaires et finaux : 16 septembre 2013 ; 4 mars 2015 ; 17 septembre 2015 ; 12 septembre 2016, reporté par la DPE à une date ultérieure ;
- 1 journée de formation petite enfance de la ville de Nantes le 17 octobre 2014, avec 4 interventions : Intervention "Point sur l'accompagnement de l'expérimentation" (I. Nocus, F. Lacroix, A. Lainé) ; Conférence « Parler, à Quoi ça sert ? » (I. Nocus, avec Françoise Tendron) ; Conférence « Etre bilingue ou plurilingue : quelle chance pour les enfants ! » (I. Nocus) ; Participation à la table ronde (A. Florin) ;
- 1 journée de formation des nouveaux agents le 15 septembre 2016, "Accompagnement des pratiques des professionnelles" (F. Lacroix)
- 5 réunions avec les référentes : 5 juin 2014 ; 5 septembre 2014 ; 22 janvier 2015 ; 21 avril 2015 ; 8 septembre 2015 ;
- 1 intervention au Forum des Affaires Sociales Eurocities le 16 mars 2016 : "Accompagnement et évaluation d'un programme d'aide au développement du langage dans les multi-accueils municipaux de la ville de Nantes" ; présentation en français et en anglais (I. Nocus, F. Lacroix et A. Lainé).

Enfin, il semble qu'un climat de convivialité et de confiance ait pu s'établir entre les chercheurs et les professionnelles.

Ce rapport de recherche fait suite à deux rapports intermédiaires fournis en octobre 2014 et 2015 (Nocus, Lacroix, Lainé, Florin & Guimard, 2014 et 2015). Il présente les conclusions relatives au travail d'accompagnement des professionnelles et à l'évaluation des effets du dispositif au bout de la troisième année d'expérimentation et propose des recommandations pour l'avenir. Un premier chapitre présente le cadrage théorique sur les dispositifs de prévention précoce des difficultés langagières, en particulier celui proposé par l'équipe de Grenoble, et décrit les principes du dispositif mis en place à Nantes. Le chapitre 2 fait le point sur l'accompagnement réalisé dans les 4 structures nantaises participant au dispositif pendant 3 ans. Les chapitres 3, 4 et 5 présentent la méthodologie et les résultats des trois études qui ont été menées, la première portant sur un échantillon de 294 enfants en MAPE pendant les deux premières années, la deuxième portant sur un échantillon de 128 enfants suivis de la dernière année de fréquentation d'un MAPE à la petite section maternelle et la troisième présentant les résultats d'un suivi de 38 enfants de la MAPE à la moyenne section maternelle. Le dernier chapitre fait le bilan du travail réalisé et ouvre des perspectives pour la généralisation de ce dispositif.

Chapitre 1 – La prévention précoce des difficultés langagières³

Les enfants développent leur langage grâce aux interactions avec leur entourage, et en premier lieu, avec leurs parents, que ce soit en contexte monolingue ou plurilingue. Les performances langagières des jeunes enfants sont associées à plusieurs caractéristiques familiales, telles que le niveau de scolarisation (notamment des mères) et leur niveau socioéconomique (Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008). Plusieurs dispositifs d'aide au développement de ces compétences et à la prévention des difficultés langagières, d'abord repérables à l'oral puis dans les débuts de l'écrit, ont été conçus en contexte préscolaire et scolaire (école maternelle), de manière plus ou moins ciblée vers des enfants de milieux sociaux défavorisés⁴.

1. Les programmes de prévention des difficultés langagières

Depuis les années 60, des programmes d'intervention précoce dans des modes d'accueil dits « préscolaires », c'est-à-dire pour les 0-6 ans, ont été mis en place dans différents pays. Ces programmes reposent sur l'utilisation de techniques d'incitation ou d'enseignement implicite par les professionnels, en ciblant des enfants de milieux socialement défavorisés et/ou ayant un retard de langage en compréhension et en production.

En France, des professionnels de l'enfance (associations d'éducateurs de jeunes enfants, pédopsychiatres, etc.) ont formulé diverses critiques dans les médias sur de tels programmes, notamment pour leur simplification sous-jacente d'un problème complexe – développer les compétences langagières des tout-petits - et les risques, en ciblant certains enfants et leurs familles « dépistés » sur des critères de pauvreté langagière et de milieu socio-économique, de développer d'une part de l'anxiété chez des enfants soumis à des stimulations focalisées sur leur compétence langagière, et d'autre part de stigmatiser des familles déjà en difficulté socio-économique.

Quels sont les fondements théoriques et méthodologiques de ces dispositifs et quels sont leurs effets sur les compétences langagières des enfants ?

On sait que les compétences langagières des jeunes enfants sont statistiquement associées à plusieurs caractéristiques familiales : le niveau de scolarisation (notamment celui des mères) et le niveau socioéconomique. En général, les familles ayant un niveau élevé sur ces critères offrent plus de ressources matérielles, sociales et langagières à leurs enfants (voir par exemple Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, *op.cit.*), plus de stimulations cognitives et d'encouragements et leur laissent plus d'autonomie dans la production orale, en comparaison avec les familles de milieu défavorisé (Schachter, 1979). Mais

³ Ce chapitre est issu d'un article de Nocus, Florin, Lacroix, Lainé et Guimard (2016) publié dans la revue scientifique *Enfance*.

⁴ Ces différents points ont été développés dans le rapport intermédiaire de 2014.

l'hypothèse d'un « handicap socioculturel » ou « sociolinguistique » des enfants de milieu défavorisé développée dans les années 70 (Bernstein, 1975) avait été récusée dès les années 90 par de nombreux chercheurs, en particulier des psycholinguistes étudiant le développement des compétences langagières des jeunes enfants en interaction avec des adultes (Ely & Gleason, 1995 ; Florin, 1998 ; Hampson & Nelson, 1993 ; Snow, 1994), ainsi que des sociolinguistes (voir par exemple Bautier, 2001; Blomart, 1997 pour les enfants issus de l'immigration). En examinant les interactions entre de jeunes enfants et leurs parents, une approche plus globale a été privilégiée, qui peut être qualifiée d'affectivo-cognitive, déjà défendue en 1979 par Schachter : les comparaisons des pratiques éducatives familiales consistant plutôt à encourager et soutenir l'enfant dans ses propres actions amplifient son impact sur l'environnement, lui permettent d'affirmer son rôle d'interlocuteur actif et contribuent au développement de ses compétences de communication orale (Florin & Véronique, 2003).

Parallèlement, dans différents pays, des programmes d'intervention dits « préscolaires » ont été mis en place dans des modes d'accueil de la petite enfance. Une remarque préalable s'impose à propos du terme préscolaire : dans la recherche internationale, il désigne la période 0-6 ans, alors qu'en France, où presque tous les enfants sont scolarisés en maternelle à 3 ans, voire avant, il désigne la période 0-3 ans. Ceci est à considérer lorsqu'on veut implanter avant 3 ans des dispositifs « préscolaires » correspondant à des enfants plus âgés. Comme le programme d'éducation compensatoire⁵ *Head Start* créé en 1965 aux USA, ils impliquent également les familles et visent à compenser les manques repérés ou supposés dans les pratiques éducatives familiales. Ces programmes reposent sur l'utilisation de techniques d'incitation ou d'enseignement implicite par des professionnels, destinées aux enfants et souvent à leurs parents. Ils ciblent généralement des milieux socialement défavorisés (qui accèdent aux USA à des crèches de moindre qualité⁶) et les enfants ayant un retard de langage en compréhension et en production. L'évaluation de ces programmes, réalisée par leurs auteurs, montre des effets positifs à court, moyen et long terme sur les capacités langagières et cognitives ainsi que sur le devenir des enfants. Deux

⁵ On parle aussi d'éducation compensatoire à propos de dispositifs scolaires (écoles, collèges, lycées) destinés à « donner plus à ceux qui ont moins », tels ceux, en France, des zones d'éducation prioritaires (ZEP), qui n'existent plus depuis 2006-2007 sous ce nom, d'autres dispositifs les ayant remplacées (RAR, CLAIR, ECLAIR, etc.). Selon une étude de l'INSEE (Bénabou, Kramarz & Prost, 2004) portant sur une période de 10 ans, la mise en place des ZEP n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves, les auteurs montrant que les moyens supplémentaires ont bénéficié aux enseignants et non pas directement aux élèves. S'y ajoute le contournement bien connu de ces établissements par de nombreux parents, au vu de la représentation négative qu'ils en ont, qui accentue leurs difficultés. Voir aussi le rapport du Cnesco (septembre 2016). Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? (www.cnesco.fr).

⁶ Les crèches aux USA accueillent des enfants âgés de 3 mois à 5 ans. Situées dans les écoles, les églises ou d'autres organisations, ce sont des services privés et payants dont le coût varie actuellement entre 30 et 50 \$ par jour. Les écoles, privées pour la majorité d'entre elles, prennent en charge les enfants de 3 à 5 ans et la plupart offrent des services à temps partiel pour un coût mensuel d'environ 800 à 1000 \$; des aides fédérales ou d'Etat sont possibles pour les familles à faibles revenus.

dispositifs nord-américains sont particulièrement cités : *Perry Preschool Project* (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield, & Nores, 2004) et *Abecedarian*⁷. Le premier (www.highscope.org), développé au Michigan dans les années 60, testait les effets d'un programme éducatif conduit auprès des parents sur le devenir d'enfants de milieux afro-américains défavorisés, âgés de 3 à 5 ans : 58 dans le groupe expérimental et 65 dans le groupe contrôle. Le 1^{er} groupe bénéficiait de sessions de lecture individualisées, de jeux linguistiques structurés à l'occasion de chaque repas, avec une insistance sur le développement social, émotionnel et cognitif, et le programme demandait une implication très forte des parents. Les enfants étaient accueillis en structure collective chaque matin en semaine et des éducateurs échangeaient avec la mère et l'enfant une fois par semaine pendant 1h30. A 14 ans, les enfants du groupe expérimental avaient des résultats scolaires supérieurs de 29% à ceux du groupe témoin, ils étaient moins orientés vers des programmes d'éducation spécialisée (17% contre 38% pour le groupe témoin) et plus nombreux à obtenir un diplôme du secondaire (71% de diplômés, contre 54% pour le groupe témoin). *Abecedarian* (<http://abc.fpg.unc.edu/>), développé à l'Université de Caroline du Nord, a testé les effets d'un programme éducatif sur le devenir d'enfants suivis de l'âge de 3 ans jusqu'à 30 ans. Basé sur des jeux éducatifs et le développement du langage, plus intense que *Perry Preschool* (6 à 8h par jour, 5 jours par semaine), avec 1 adulte pour 3 enfants âgés de 3 ans et 1 adulte pour 6 enfants âgés de 5 ans, il a impliqué 111 enfants (57 dans le groupe expérimental et 54 dans le groupe contrôle) considérés comme « à haut risque » de par l'éducation de leur mère, des caractéristiques familiales ou d'autres facteurs. Les résultats sont en faveur du groupe expérimental pour le quotient intellectuel (QI) mesuré à 8, 15, et 21 ans, les performances en lecture et en mathématiques à 21 ans, le niveau de diplôme et l'accès à un emploi qualifié à 30 ans, le recours aux services sociaux (5 fois moins fréquent) et l'arrivée des premiers enfants (2 ans plus tard).

Mais ces programmes ont plusieurs limites méthodologiques : des échantillons réduits, des groupes (expérimental et contrôle) non équivalents sur leurs caractéristiques initiales⁸, des bénéfices moins importants qu'annoncés par les auteurs ou des différences déjà présentes avant le début du programme (par exemple, les différences de QI en fin d'étude entre les deux groupes dans *Abecedarian* étaient déjà présentes à l'âge de 6 mois), des changements dans la taille de l'échantillon selon les évaluations et les publications, certaines familles étant transférées du groupe expérimental au groupe contrôle en cours d'étude. Par ailleurs, ils nécessitent une forte mobilisation et une grande implication des éducateurs, qui rendent difficile leur généralisation. On peut également souligner leur coût élevé : environ 11 300 \$ par enfant et par an pour *Perry School* et 67 700 \$ par enfant pour *Abecedarian*. Mais les promoteurs de ces

⁷ abc.fpg.unc.edu/

⁸ Des méthodes statistiques, telles que les analyses de variance multivariées (MANOVA), permettent, dans l'analyse des résultats, de compenser des différences initiales, mais elles nécessitent de travailler sur des effectifs relativement importants.

programmes objectent que leur efficacité « économique » à long terme (moins de dépenses pour les services sociaux, plus d'emplois qualifiés, etc.) peut s'avérer quatre fois plus élevée que leur coût direct.

2. Le dispositif grenoblois « Parler Bambin »

En France, le dispositif « Parler Bambin », destiné aux enfants de 3 à 30 mois en crèche, s'est référé à ces programmes. Expérimenté pendant 6 mois avec 35 enfants (groupe expérimental) dans deux crèches collectives en zone urbaine sensible et 30 enfants (groupe contrôle) de 18 à 30 mois dans deux crèches collectives comparables à Grenoble, il a donné lieu à ce jour à une publication associant ses auteurs (Zorman, Duyme, Kern, Le Normand & Lequette, 2011). Poursuivi pendant plusieurs années à Grenoble, médiatisé (notamment via le rapport du think tank « Terra Nova » en 2014⁹), il a été diffusé et repris dans plusieurs villes françaises. Il implique un temps de formation des agents des établissements petite enfance, la participation des parents à des réunions en petits groupes et à des rencontres individuelles, l'utilisation d'imagiers spécifiques fournis par les concepteurs pour le développement du vocabulaire, composante du langage ciblée par le dispositif. Il vise « l'art de la conversation » ou « bain de langage »¹⁰ dans des interactions adulte-enfants qui soient « propices au développement du langage » et propose des ateliers aux enfants repérés comme « petits parleurs », en groupes de 2 ou 3, pendant 15 à 20 mn, 2 à 3 fois par semaine. Les auteurs ont évalué les enfants en prétest avant le dispositif et en post-test, 6 mois plus tard. Ils trouvent des différences significatives au post-test, en faveur du groupe expérimental pour 3 indicateurs sur 11, dans plusieurs performances verbales, mais pas dans les autres aspects du développement. Toutefois, ce dispositif comporte également des limites méthodologiques : des tests sur une population très réduite (35 enfants dans deux crèches, et 30 pour le groupe contrôle) avec une variabilité interindividuelle importante ; une durée d'expérimentation courte (6 mois) ; pas de suivi longitudinal des enfants, notamment à l'entrée à la maternelle ; la publication ne donne pas d'information sur l'implication des familles. Ce dispositif a été implanté ensuite dans les autres multi-accueils de Grenoble et dans plusieurs villes françaises, sans autre évaluation publiée à ce jour de son impact sur les compétences des enfants.

À l'école maternelle française (correspondant à la période 3-6 ans, voire 2-6 ans), quelques

⁹ Président du groupe de travail : Olivier Noblecourt, à l'époque adjoint au maire de Grenoble.

¹⁰ La notion de bain de langage était très en vogue en contexte francophone dans les années 70, y compris dans les textes officiels pour l'école maternelle, suite aux travaux de Bernstein (*op.cit.*), l'intérêt portant sur la maîtrise des composantes du « langage élaboré », surtout lexicales et syntaxiques. On prônait alors l'exposition à un « bon modèle » de langage que le jeune enfant intérioriserait à travers des exercices structuraux et la participation à une interaction avec un adulte qui fournit le support linguistique et favorise l'appropriation du matériau linguistique et l'automatisation par l'enfant (voir les travaux de Lentin, 1976 et 1977). Ces pratiques ont été critiquées pour leur valorisation de la norme et de la langue standard (Labov, 1975), pour leur conception de l'apprentissage par imitation et renforcement dans des situations décontextualisées et leur peu d'efficacité en dehors des situations d'exercice.

expérimentations ont été réalisées et évaluées dès les années 90 (pour une présentation et une analyse, voir Florin & Véronique, 2003), fondées sur les approches interactionnistes du développement langagier (notamment Bruner, 1983 ; Hampson & Nelson ou Snow, *op.cit* ; Florin, 1998). Sans cibler les enfants de milieux défavorisés ou ayant des troubles du langage, elles visaient à faciliter la prise de parole des jeunes enfants en groupe, la familiarisation avec les livres, les activités de communication en petits groupes en distinguant grands, moyens et petits parleurs (Florin, 1999), de manière à assurer un maximum de dialogues avec chaque enfant. Pour cela, il était demandé aux enseignants de solliciter l'enfant, si besoin, en veillant à lui répondre (ce qui l'encourage à reprendre la parole), de prendre chacun comme interlocuteur (parler avec l'enfant et pas seulement parler à l'enfant)¹¹. En effet, nombre de jeunes enfants restent « petits parleurs » en situation collective, sans avoir de difficultés particulières de langage, simplement parce qu'ils sont concurrencés par d'autres enfants qui savent mieux s'affirmer dans l'accès aux conversations collectives avec l'enseignant, lorsque la classe est sollicitée oralement. Faute d'être sollicités personnellement ou de recevoir des réponses individualisées à leurs prises de parole, ces « petits parleurs » se mettent rapidement et durablement à l'écart des conversations scolaires, comme nous avons pu le vérifier par des suivis longitudinaux de cohortes (Florin, 1991 ; Florin, Braun-Lamesch & Bramaud du Boucheron, 1985), et ils sont ainsi défavorisés pour progresser dans la maîtrise de la langue, les enseignants s'adressant en groupe-classe essentiellement à ceux qui prennent la parole. Le suivi pendant deux ans de plusieurs centaines d'enfants de 12 classes ayant mis en place de telles activités en petits groupes a montré un impact positif et rapide sur leur communication orale, et, pour les plus grands, sur les débuts de l'écrit : développement lexical, identification de mots écrits (Florin, Guimard & Khomsi, 2000). Le suivi longitudinal a aussi montré que le fait d'être « petit parleur » à 2 ans n'est pas prédictif des compétences langagières ultérieures, alors qu'être « petit parleur » à 3 ans est associé à une moindre maîtrise de l'oral les années suivantes et à des résultats scolaires plus faibles. Ce dispositif d'aide à la communication orale grâce à des petits groupes conversationnels, impliquant tous les enfants de la classe, sans stigmatisation des plus fragiles, a été largement diffusé dans des écoles maternelles, grâce à la promotion qui en a été faite à différents niveaux institutionnels. Mais d'autres préoccupations sont apparues depuis, dans une institution où la formation des enseignants ne capitalise guère les acquis de la recherche...

3. Le dispositif nantais

A Nantes, pour les enfants plus jeunes accueillis en multi-accueils, une expérimentation d'aide au

¹¹ « Parler bambin » a repris cette méthodologie d'ateliers en petit groupe (de taille plus réduite, s'agissant de très jeunes enfants), mais seulement pour les « petits parleurs », ce qui ne tient pas compte des conditions d'expression des petits parleurs en situation collective, lorsqu'ils se trouvent « en concurrence » avec de plus grands parleurs pour l'accès aux conversations avec l'adulte.

développement langagier a été réalisée dans 4 structures (MAPE) avec un accompagnement scientifique sur 3 ans de septembre 2013 à juin 2016 par l'équipe de recherche du CREN. Les professionnels de la petite enfance de ces quatre MAPE ont reçu deux demi-journées de formation (1/2 journée sur le développement du langage, 1/2 journée sur des simulations d'ateliers « petits parleurs ») proposées la première année. L'équipe du CREN s'est chargée d'un accompagnement des professionnelles (axe 1) et d'un suivi longitudinal de trois ans (y compris après l'entrée en maternelle) des enfants avec une évaluation régulière de leurs compétences langagières des enfants (axe 2). Au cours des trois ans, le dispositif a été réajusté selon quelques principes discutés avec les équipes : individualiser les échanges avec tous les enfants et pas uniquement ceux de milieu défavorisé, en s'adaptant aux besoins individuels des tout-petits ; éviter les stimulations du style « apprentissages techniques » ; ne pas se focaliser essentiellement sur l'apport de vocabulaire, mais considérer les différents aspects de la socialisation langagière et des relations qui se créent à travers le langage oral ; respecter le rythme de chaque enfant ; associer les professionnelles à une analyse réflexive de leurs pratiques d'interaction et de communication ; replacer les interactions verbales adulte-enfant dans un cadre plus large d'aide au développement, d'échanges de pensées et d'émotions (Nocus, Lacroix, Lainé, Florin & Guimard, 2014). Il s'agit là de principes largement renseignés par la recherche depuis des décennies et qui devraient être intégrés dans la formation initiale et continue des professionnels de la petite enfance, plutôt que de penser - et financer - des dispositifs locaux centrés sur une partie des enfants considérés comme « petits parleurs » en situation collective, sans considérer les processus de développement plus globalement (communication verbale et non verbale¹², mais aussi développement cognitif et social), d'une part dans leurs différents contextes de vie, et d'autre part dans les relations sociales qu'ils construisent ensemble en crèche ou en école maternelle, quel que soit leur niveau de participation orale. Les jeunes enfants « grands parleurs » ont aussi beaucoup à apprendre, avec « l'étayage » des adultes (Bruner, 1983), ne serait-ce que pour respecter les prises de parole des autres enfants et laisser le temps de répondre à ceux qui s'expriment moins spontanément ou n'ont pas encore les mots pour le faire.

Le bilan de l'accompagnement (axe 1) et les résultats de l'évaluation (axe 2) sont présentés dans les chapitres suivants.

¹² Voir notamment les travaux en crèche de Baudonnière (1988) sur l'importance des conduites d'imitation et de la communication non verbale chez les enfants de 2 à 4 ans.

Chapitre 2. Accompagnement des professionnelles

(Axe 1, Florence Lacroix et Aurélie Lainé)

Une des demandes de la Direction Petite Enfance de la ville de Nantes lors de la mise en place du dispositif « Parler Bambin » dans les 4 structures expérimentales portait sur l'accompagnement de ce dispositif par des chercheurs du CREN spécialisés dans ce domaine, à la fois lors de sa mise en œuvre initiale mais aussi durant deux années de suivi, avec l'idée que ce dispositif n'était pas figé et qu'il pouvait au contraire évoluer vers un dispositif propre à la ville de Nantes, autant que de besoin dans l'intérêt des enfants.

Des travaux sur la notion d'accompagnement des professionnels de l'éducation lors de mises en œuvre de pratiques novatrices (pour une synthèse, voir Savoie-Zajc, 2010) pointent l'importance indéniable de cet accompagnement, à la fois dans la phase de familiarisation avec le nouveau dispositif ou la nouvelle pratique, mais aussi pour son installation durable. L'accompagnement est donc ici considéré comme un processus relevant à la fois de la mise en œuvre initiale de la pratique innovante mais aussi comme soutien ou suivi de cette mise en place. La question de l'accompagnement à l'innovation est « un facteur-clé dans l'expérience d'ajustements et/ou de modifications de pratiques » (ibid., p.10). Toutefois, pour être efficace, cet accompagnement doit être dynamique et échelonné dans le temps, afin de permettre un recul réflexif des accompagnés sur les pratiques mises en place (Lafortune & Daudelin, 2002), ce que nous nous sommes efforcées de faire pendant ces trois années.

1. Accompagnement la première année

Lors de la première année de suivi, trois axes de travail ont été privilégiés (tableau 1).

Tableau 1 : Axes de travail de la première année d'accompagnement et méthodologie associée à chaque axe

Axes de travail	Méthodologie
Accompagnement à la mise en place du dispositif <i>(préconisations déjà installées ou novatrices)</i>	Questionnaire Temps d'échanges 1
Analyse des pratiques professionnelles <i>(point sur la mise en route du dispositif après quelques semaines)</i>	Recueil de films de bains de langage et d'ateliers de langage Temps d'échanges 2
Bilan réflexif <i>(bénéfices et limites du dispositif, difficultés rencontrées)</i>	Temps d'échanges 3

1.1. Accompagnement à la mise en place du dispositif

La première mission était d'aider les professionnelles à réfléchir à la mise en place du dispositif « Parler Bamin » suite à la formation qu'elles avaient reçue par l'équipe du CCAS de Grenoble ; d'une part à propos de leurs pratiques langagières au quotidien avec les enfants, qui font référence au « bain de langage » du programme grenoblois ; d'autre part à propos du démarrage des « ateliers de langage », qui nécessitait une réorganisation des différents temps d'accueil des enfants par les professionnelles. Le premier temps d'échanges a fait l'objet de cette réflexion. Il était alors nécessaire de revenir avec les professionnelles sur les préconisations du programme « Parler Bamin », afin de voir quels étaient les éléments conseillés qui leur semblaient déjà familiers et ceux qui l'étaient moins. Pour cela, un questionnaire a été rempli par les professionnelles en amont, permettant ainsi de cibler les éléments à éclaircir. En outre, les discussions ont permis de confronter les points de vue des unes et des autres à propos de la mise en œuvre du dispositif, permettant ainsi de rassurer certaines professionnelles qui constataient qu'elles avaient compris la plupart des préconisations (dont certaines leur semblaient déjà intégrées à leur pratique) ou qu'elles n'étaient pas seules à rencontrer des difficultés, et également d'amorcer une attitude réflexive à propos des conduites possibles.

1.2. Analyse des pratiques professionnelles

Le deuxième axe de travail consistait à engager une analyse de l'activité des professionnelles, à l'aide d'extraits vidéo de films réalisés dans leur structure et visionnés lors du deuxième temps d'échanges. Les principes retenus lors des visionnages des films lors de ce temps d'échanges étaient doubles : d'une part, engager une réflexion sur l'activité des professionnelles, en les amenant à dégager ce qui était pertinent dans les extraits proposés et, d'autre part, participer à la « construction positive de leur identité professionnelle » (Goigoux, 2007) en ne choisissant de montrer que des pratiques intéressantes. Il n'a jamais été proposé de montrer une pratique jugée « mauvaise ». Nous postulons en effet que le fait de montrer ce qui nous paraît positif peut permettre aux professionnelles concernées de prendre confiance en leurs pratiques, et contribue également à la construction professionnelle des autres intervenants, qui, dans leurs pratiques futures, peuvent s'inspirer des observations et des réflexions amenées par ce temps d'échanges. Ce visionnage d'extraits de films a en effet facilité la mise en confiance des professionnelles au sujet de leurs pratiques, les professionnelles mettant non seulement en œuvre l'ensemble des préconisations du programme « Parler Bamin » (pas pour chacune d'entre elles, mais à elles toutes), mais proposant également de nouvelles conduites s'avérant tout à fait intéressantes pour échanger avec les enfants.

1.3. Bilan réflexif

Le dernier temps d'échanges a permis de réaliser le bilan de cette première année et de définir plusieurs axes de travail pour la deuxième année d'accompagnement. Ce bilan a été l'occasion pour les professionnelles de souligner des précautions à prendre pour que des changements positifs soient impulsés et que la mise en œuvre du dispositif se fasse dans les meilleures conditions pour tous.

Un des aspects souvent remis en question par les professionnelles à propos du dispositif « Parler Bambin » était son aspect « mécanique », l'impression de devoir appliquer des conduites qui ne paraissent pas toujours naturelles et ce, de façon ritualisée. Ceci soulevait au départ des inquiétudes chez certaines d'entre elles qui avaient peur de mal faire. De plus, elles avaient parfois l'impression de « sur-stimuler » le langage des enfants. Les différents temps d'échanges ont en grande partie permis de dédramatiser la situation. Comme l'a indiqué leur positionnement différent à la fin de cette première année d'accompagnement, elles ont pris conscience de l'importance de certaines conduites, mais aussi qu'il appartenait à chacune d'apprécier celles qui leur convenaient le plus.

Un deuxième point qui interrogeait l'équipe concernait l'organisation spécifique qu'engendre la mise en place des ateliers. En effet, ces moments impliquent de donner l'opportunité à deux enfants d'être encadrés par un adulte et donc d'avoir un adulte en moins pour encadrer tous les autres enfants. Ceci a demandé une réorganisation des différents temps d'accueil, avec parfois des difficultés, mais qui au final semble avoir été profitable au travail en équipe. En outre, de nombreuses questions se sont posées à propos de la constitution des groupes d'ateliers s'adressant, d'après le programme « Parler Bambin », aux « petits parleurs » : quels enfants doivent en faire partie ? Sur quels critères sont-ils choisis ? Associer un grand parleur à un petit parleur ne peut-il pas être bénéfique au petit parleur, voire également au grand parleur ? A quel rythme doivent être mis en place ces ateliers ? Combien d'ateliers chaque enfant doit-il suivre ? Jusqu'à quand un enfant doit-il bénéficier de ces ateliers ? Une grande variabilité a été constatée dans les réponses qu'apportaient les professionnelles des différentes structures. En effet, selon les contraintes liées au fonctionnement des structures, selon les profils d'enfants accueillis et le type d'accueil proposé (régulier, occasionnel ou d'urgence), les conditions de mise en œuvre des ateliers ne peuvent pas être les mêmes. Les professionnelles ont souligné l'importance de ces questions et d'y répondre en équipe de manière la plus adaptée au contexte.

Enfin, une dernière source de questionnement portait sur les outils proposés par le CCAS de Grenoble. D'une part, dans toutes les structures, les professionnelles avaient le sentiment que l'imagier « Parler Bambin » pouvait être pertinent, en particulier lors des premiers ateliers, mais que celui-ci n'intéressait pas toujours les enfants, qu'ils s'en lassaient rapidement et qu'il fallait s'autoriser à varier les supports des ateliers. D'autre part, il leur semblait difficile de s'approprier les outils d'observation des ateliers et des pratiques professionnelles.

Ces limites et questionnements ont constitué le point de départ du travail réalisé lors la deuxième année d'accompagnement.

2. Accompagnement la deuxième année

La deuxième année d'accompagnement a été consacrée à 4 axes de travail (tableau 2).

Tableau 2 : Axes de travail de la deuxième année d'accompagnement et méthodologie associée à chaque axe

Axes de travail	Méthodologie
Conception de fiches-outils <i>(observation du langage de l'enfant, des ateliers, des pratiques professionnelles)</i>	Création d'outils Réunion de référentes 1 Temps d'échanges 1 et 2
Implication des parents dans le dispositif <i>(point sur ce qui se fait dans chaque structure, nouvelles idées, faisabilité)</i>	Réunion de référentes 2 Temps d'échanges 2
Analyse des pratiques professionnelles <i>(évolution des pratiques, difficultés rencontrées)</i>	Recueil de films d'ateliers de langage Temps d'échanges 2 et 3
Bilan réflexif <i>(mise en œuvre, évolutions, entrée et sortie des enfants, supports, etc.)</i>	Réunion référentes 3 Temps d'échanges 3 Entretiens avec des référentes

2.1. Conception des fiches-outils

Le premier axe de travail de la deuxième année de suivi a porté sur la conception d'outils pour et avec les professionnelles. En effet, à l'évocation des outils fournis par l'équipe de Grenoble qu'elles utilisaient pour la régulation du dispositif et de la manière dont elles les avaient éventuellement déjà fait évoluer, il est ressorti que ces outils n'étaient pas ou peu en adéquation avec leurs besoins. C'était le cas par exemple de la « fiche de suivi des ateliers » et de la « grille d'auto observation atelier langage » (annexes 3 et 4). Il leur était difficile de les remplir car les indicateurs étaient parfois peu précis (exemple : en atelier, l'enfant participe - pas du tout, un peu, souvent, tout le temps ; en atelier, la professionnelle crée un moment convivial et ludique - à remplir sur une échelle de 1 à 4) ; ils ne permettaient pas un suivi suffisamment informatif et précis des enfants et des pratiques professionnelles. Cette deuxième année de suivi a porté sur la constitution d'outils en adéquation avec les pratiques professionnelles.

Un courant de la recherche en éducation stipule que la transposition des résultats de recherche aux pratiques professionnelles doit se faire en collaboration avec les professionnels de terrain (Goigoux & Cèbe, 2009). En effet, selon ces auteurs, l'application rigide des résultats de recherche aux pratiques professionnelles peut engendrer des incohérences ou des incompatibilités entre ces résultats et les pratiques habituelles. Ainsi, depuis quelques années, des chercheurs travaillent en étroite collaboration

avec les praticiens pour développer des outils qui soient à la fois cohérents avec les résultats de la recherche et compatibles avec les pratiques habituelles des professionnels concernés. C'est principalement le cas dans le domaine de la didactique où l'on voit la publication d'outils issus de la collaboration entre chercheurs et praticiens [“Lector et Lectrix” de Cèbe et Goigoux (2009) ; “Phono” de Goigoux, Cèbe et Paour (2004) ; “Grapho Logic” et “Ortho Logic” de Pulido et al. (2014), entre autres]. Ces outils, pour la plupart destinés aux enseignants, sont élaborés selon une « conception continuée dans l'usage » (Béguin & Darse, 1998) et s'inscrivent dans le champ de l'ergonomie cognitive des situations de conceptions. Selon Goigoux et Cèbe (2009), ces recherches « se donnent pour objectif d'identifier et de décrire l'activité des concepteurs et les processus cognitifs qui la sous-tendent » (p. 4). Ce processus de conception peut tout à fait s'appliquer à d'autres champs professionnels que l'enseignement. Cette approche s'inscrit dans un champ de recherche relativement récent en éducation, appelé la recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture, 2001) : il ne s'agit plus de faire des recherches « sur » les professionnels mais « avec » eux (Bednarz, Rinaudo & Roditi, 2015). Ainsi, lors du premier temps d'échanges en réunion mensuelle, des propositions d'outils ont été soumises aux professionnelles. Le deuxième temps d'échange a permis de faire le point et d'ajuster les outils après les avoir utilisés. Plusieurs principes ont guidé la conception de ces outils, en s'appuyant notamment sur des besoins soulignés lors d'une réunion de référentes :

- ils devaient être construits POUR et AVEC les professionnelles (dans la continuité de l'approche décrite plus haut) ;
- chaque outil ne devait pas dépasser une page pour pouvoir être rapidement renseigné ;
- ils devaient comporter des indicateurs les plus objectifs possibles ;
- des repères récurrents aux trois outils devaient y figurer pour plus de lisibilité et de cohérence.

Pour cela, les trois outils ont une même entrée, à savoir les quatre composantes du langage que sont les aspects pragmatiques (appelées « communication » dans les fiches, terme plus familier pour les professionnelles), les aspects phonologiques (« sons »), les aspects lexicaux (« vocabulaire ») et les aspects syntaxiques (« phrases »), en distinguant chaque fois des éléments renvoyant à la compréhension et d'autres à la production (Bernicot & Bert-Erboul, 2014 ; Florin , 2016).

Trois outils ont donc été créés :

- une fiche « Observation du langage de l'enfant » dont l'objectif est d'aider les professionnelles à considérer tous les aspects du développement langagier, et non seulement le vocabulaire. Cette fiche (annexe 5) a été construite à partir des apports de la recherche sur les étapes du langage de l'enfant (Bernicot & Bert-Erboul, 2013 ; Daviault, 2011 ; Florin, 2015 ; Kail, 2012) et en s'inspirant de différents outils existants à destination d'enseignants de maternelle (« Prendre la parole, communiquer

oralement », « fiche d'évaluation du langage de l'élève »¹³). Cette fiche est conçue pour être utilisée par les professionnelles afin de mieux observer les enfants qu'elles pensent choisir pour participer aux ateliers de langage et donc pour les aider à décider de leur entrée ou non en ateliers, et également pour faire un suivi régulier de certains enfants, en priorité ceux qui participent aux ateliers de langage, afin d'estimer leurs progrès et de décider de leur sortie des ateliers.

- Une fiche « Atelier » à remplir si possible à la fin de chaque « atelier de langage ». Cette fiche (annexe 6) permet de renseigner les comportements des enfants pendant un atelier.
- Une fiche « (auto)-observation des professionnelles », à remplir après un moment de « bain de langage » ou après un atelier de langage, soit par la professionnelle elle-même, soit par une autre professionnelle (annexe 7).

2.2. Implication des parents

Le deuxième axe de travail a porté sur l'implication des parents dans le dispositif « Parler Bambin ». Ainsi, une réflexion a été menée pour envisager de quelles façons les professionnelles pouvaient à la fois « faire entrer » la culture des familles dans le multi-accueil, mais également sur les moyens à mettre en œuvre pour que l'attention portée au langage de l'enfant soit prolongée à la maison.

Il s'agissait tout d'abord de faire le point sur ce qui était déjà fait dans les quatre MAPE expérimentaux et sur ce qui pouvait être réalisé pour que les parents se sentent concernés par le dispositif, qu'ils s'approprient quelques principes à la maison et également pour que la culture des parents puisse entrer dans les MAPE. Il s'agissait donc de dresser un état des lieux de tout ce qui peut favoriser une cohérence dans les pratiques, entre professionnelles et parents à propos du langage de l'enfant. Ceci a donc fait l'objet de la deuxième réunion de référentes, en janvier 2015. Une deuxième étape était de faire part de cette mutualisation de pratiques lors du temps d'échanges 2 en février et mars 2015 dans les structures, afin que chaque équipe puisse travailler collectivement ce point et que cela suscite l'envie de développer de nouveaux projets.

L'objet n'est pas ici de pointer les pratiques déjà existantes dans telle structure et celles qui le seront prochainement dans telle autre, mais d'examiner l'ensemble des moyens qui ont été discutés afin de favoriser un partenariat parents-professionnelles sur cette question et de relever les changements que ces discussions ont apportés. Ainsi, les professionnelles et nous-mêmes avons relevé, lors de cette mission d'accompagnement, une multitude de possibilités pour sensibiliser les parents à l'importance de parler non seulement A leur enfant mais aussi et surtout AVEC leur enfant:

¹³ Canut, Bruneseaux-Gauthier & Vertalier (2012)

- Lors de l'inscription de l'enfant dans le MAPE, le dispositif « Parler Bambin » est présenté à tous les parents, en expliquant ce qu'est le « bain de langage », en évoquant l'existence d' « ateliers de langage » pour les enfants qui en ont besoin et une plaquette d'information spécifique sur le dispositif leur est donnée.

- Lors des adaptations, c'est-à-dire lors de la préparation de l'accueil de l'enfant avec les parents et de ses premiers jours de présence, la question du langage est abordée : les professionnelles interrogent les parents sur ce que l'enfant comprend, sur ses prises de parole à la maison, sur les mots et éventuellement les phrases qu'il est capable de produire, etc. Ces informations sont alors reportées dans les fiches d'adaptation, au même titre que les informations sur le sommeil de l'enfant ou son alimentation. De plus, la langue maternelle de la famille est prise en considération dans ces échanges, ce qui est, d'après certaines professionnelles, bien souvent vécu maintenant par les parents comme une fierté plutôt que comme quelque chose à cacher.

- Lors des transmissions (arrivée et départ de l'enfant), les professionnelles déclarent parler beaucoup plus qu'avant des compétences langagières de l'enfant avec les parents ; de plus, elles incluent les enfants dans les échanges lors de discussions à propos de la journée à venir ou qui vient de finir.

- Le prêt de livres et/ou de jeux (quelques enfants pouvant prendre un livre ou un jeu du MAPE pendant une semaine, ces prêts étant indiqués dans un cahier spécifique) peut être un bon moyen de sensibiliser les parents au plaisir de la lecture avec leur enfant en veillant, par exemple, à mettre à disposition des imagiers, des albums avec des illustrations de qualité ou encore des jeux comportant des images (type lotos, par exemple) pour des parents qui ne liraient pas bien le français. Les professionnelles des structures l'ayant expérimenté disent que c'est un bon moyen de favoriser les échanges parents-enfants qu'ils constatent notamment dès le moment du choix du livre à emprunter.

- Les soirées livres, existant dans une structure, peuvent faciliter aussi la familiarisation de certaines familles avec le livre. Il s'agit, deux fois par an, de convier les parents, les enfants et leur fratrie à venir partager un moment de lecture animé par une personne de la médiathèque.

- Les comptines des familles peuvent être partagées dans le multi-accueil, ce qui se fait par exemple ponctuellement dans les structures accueillant des enfants ayant une langue maternelle autre que le français ; les parents peuvent apporter un support numérique (CD-Rom, Clé USB) comportant une comptine dans leur langue maternelle.

- Les animations « médiathèque », expérimentées dans une structure, consistent à convier les parents à venir en même temps que les professionnelles et les enfants à la médiathèque pour partager un moment autour du livre avec leur enfant, mais également pour se familiariser avec les lieux, voire s'y inscrire pour y retourner sans les professionnelles.

- L'exploitation de photos semble également un bon support d'échanges et peut prendre différentes formes : des albums que les enfants peuvent apporter chez eux avec les différents lieux de vie du multi-accueil, des affichages à l'entrée du multi-accueil présentant des photos des enfants lors de différentes activités, etc.

Le fait d'avoir mutualisé ces pratiques a insufflé une vraie dynamique dans les équipes sur cette question de l'implication des parents. En effet, même si des structures menaient déjà ponctuellement ces démarches, elles ont toutes développé de nouvelles actions au cours de la deuxième année d'accompagnement et de la suivante. Les échanges ont permis aux équipes de se rendre compte que ce qui leur paraissait assez difficile à mettre en place – comme le prêt de livres, car elles avaient peur notamment que les livres ne soient pas rapportés par les familles – était en fait possible et fonctionnait très bien.

2.3. Analyse des pratiques professionnelles

Le troisième axe de travail est le suivi de l'évolution des pratiques professionnelles. Comme pour la première année, des films ont été réalisés dans les structures, dont certains extraits ont été visionnés lors du deuxième temps d'échanges.

Il nous semblait important au cours de cette deuxième année, comme nous l'avions fait pour la précédente, d'analyser avec les professionnelles leurs pratiques à l'aide d'extraits vidéo, ce qui correspondait également à une demande de leur part. Pour cela, nous avons réalisé deux films par structure entre les deux temps d'échanges et nous en avons visionné ensemble quelques extraits lors du temps d'échanges 2. Nous avons gardé les mêmes principes que ceux de la première année d'accompagnement : d'une part, engager une réflexion sur l'activité des professionnelles, en les amenant à dégager ce qui était pertinent dans les extraits proposés et, d'autre part, participer à la « construction positive de leur identité professionnelle » (Goigoux, 2007) en ne choisissant de montrer que des pratiques adaptées aux objectifs fixés. Comme pour la première année, il n'a jamais été proposé de montrer une pratique jugée « mauvaise ».

Les extraits vidéo, provenant tous des « ateliers de langage », ont été choisis parce qu'ils illustraient des pratiques figurant dans la fiche « Professionnelle » ou parce qu'ils mettaient en évidence des pratiques innovantes, par l'intermédiaire de l'activité proposée ou du support choisi pour échanger avec les enfants. Finalement, nous tirons un bilan plutôt mitigé de cette démarche car les professionnelles ont déclaré que cela leur avait apporté peu d'éléments nouveaux. Ce qui s'était avéré pertinent la première année - elles avaient eu besoin de se voir les unes les autres expérimenter de nouvelles pratiques ou encore de se voir échanger avec les enfants selon les préconisations qui leur avait été données -, ne l'était plus, sans doute

car elles n'avaient plus besoin d'être rassurées sur leurs propres pratiques : en janvier-février de cette deuxième année, elles s'étaient approprié le dispositif, avaient pris pleinement conscience de la possibilité de le faire évoluer et en avait déjà expérimenté différentes mises en œuvre.

Une autre façon d'accompagner les professionnelles sur l'analyse de leurs pratiques a été expérimentée pendant cette deuxième année et s'est avérée plus bénéfique. A l'initiative de l'une des responsables d'un multi-accueil, les professionnelles ont été amenées à discuter, en équipe, lors du temps d'échanges 3, différentes solutions possibles à des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du dispositif « Parler Bambin » dans cette structure. Notre accompagnement a alors consisté à gérer les échanges, à apporter un regard extérieur et à faire émerger les solutions qui semblaient les plus faciles à appliquer.

Voici deux exemples de situations qui ont été traitées :

- Comment faire lorsqu'un enfant ne parle toujours pas après plusieurs mois de participation aux « ateliers de langage » ? Cette situation a été parfois difficile à vivre pour les différents membres de l'équipe concernée car elle a engendré de la culpabilité de la part de certaines d'entre elles (« s'il ne progresse pas, c'est que je ne fais pas comme il faut ») et/ou une certaine lassitude à conduire un atelier avec l'enfant.

- Peut-on encore être dans un « bain de langage », tel qu'il est préconisé dans le dispositif « Parler Bambin », lorsque l'on s'adresse fermement à un enfant qui est agressif envers d'autres et jusqu'où peut-on aller ? Certaines professionnelles exprimaient la sensation de sortir du cadre lorsqu'elles exigeaient d'un enfant qu'il arrête ses comportements perturbateurs, l'impression de ne plus le respecter lorsqu'elles étaient obligées de se fâcher.

Le fait de traiter ces situations lors de temps d'échanges a été très apprécié par les équipes qui ont trouvé des réponses concrètes à leurs interrogations. Elle se sont senties rassurées et plus armées pour faire face à ce type de difficultés à l'avenir.

2.4. Bilan réflexif

Enfin, un bilan des deux années a également été réalisé, d'une part, lors du troisième temps d'échanges, et, d'autre part, sous forme d'entretiens avec les professionnelles référentes de chaque structure, afin de recueillir les avis sur ces deux années d'expérimentation, mais également pour faire un état des lieux du dispositif nantais tel qu'il a pu évoluer (par exemple : mutualisation des modes de gestion des entrées et sorties des enfants en ateliers, mutualisation des activités et supports proposés en ateliers, etc.). Ces différents axes de travail ont également été nourris par notre participation aux réunions de référentes.

Afin de dresser un bilan des deux années d'expérimentation du dispositif dans les 4 structures, nous avons donc mené des entretiens auprès des référentes. Il nous a en effet paru important de pouvoir cerner l'évolution des pratiques et du dispositif sur ces deux années et ce de manière plus systématique, plus formelle que cela n'avait été fait à la fin de la première année. Ainsi, une grille d'entretien a été proposée à toutes les professionnelles lors de la dernière rencontre mensuelle de la deuxième année de suivi, afin que chacune puisse y réfléchir et en parler avec la référente. Ensuite, seules les référentes ont été interviewées en s'exprimant au nom de l'équipe. La grille d'entretien figure en annexe 8. Huit thèmes ont été abordés : la mise en œuvre du dispositif, l'évolution au cours de la première année puis de la seconde année, la gestion des enfants participants aux « ateliers de langage », les supports, l'accompagnement et les parents et le bilan général.

Nous pouvons dégager les idées récurrentes apportées par les professionnelles sur les thèmes abordés lors de ces entretiens. De façon synthétique, voici les propos que nous avons recueillis et qui font consensus pour les personnes interrogées¹⁴.

Éléments du dispositif perçus négativement par les professionnelles et difficultés rencontrées

- Bien que la formation de l'équipe de Grenoble a été appréciée dans son ensemble, elle a été jugée trop « scolaire » dans ses préconisations. Les professionnelles se sont également détachées des listes de mots données lors de la formation initiale, en orientant leur pratique vers des situations d'échanges plus authentiques avec les enfants.
- L'imagier fourni avec le guide a constitué leur support de départ, mais très vite, les professionnelles se sont aperçues qu'il suscitait peu d'intérêt chez les enfants.
- Assez rapidement, les professionnelles ont dû se détacher du fonctionnement préconisé par l'équipe de Grenoble, qui ne correspondait pas au leur. Ce point est particulièrement mis en avant par les professionnelles des structures d'accueil occasionnel ou d'urgence. Elles ont eu besoin de flexibilité, sur la constitution des binômes notamment (tous les enfants ne venant pas les mêmes jours).
- La mise en œuvre des ateliers a suscité beaucoup plus d'appréhension. C'est ce point-là qui constituait la nouveauté par rapport aux pratiques habituelles : elles ont dû prendre l'habitude de laisser seul le ou la collègue avec le reste du groupe, d'organiser les ateliers, de sélectionner les enfants... ce qui a nécessité une réelle réorganisation de l'ensemble des structures, mais n'a toutefois pas suscité de difficultés majeures.

¹⁴ Quelques nuances seront toutefois apportées, les réponses n'étant pas toujours les mêmes selon le type d'accueil (régulier ou occasionnel) de la structure concernée.

- La question se pose pour certains enfants qui présentent un retard langagier associé à une autre difficulté (affective ou déficience intellectuelle) : faut-il ou non les faire participer aux ateliers ? Là encore, les décisions sont prises en équipe ou après échanges avec les partenaires (CMP, CAMPSS...).
- La difficulté majeure évoquée dans l'ensemble des structures a été induite par les mouvements de personnels (arrêts maladie ou départs), ces personnels ayant été remplacés par des agents non formés. Dans les structures ayant peu de personnels, il a été parfois très compliqué de continuer à faire tourner les ateliers (avec parfois seulement 2 personnes formées pour l'ensemble de la structure).
- Dans les structures d'accueil occasionnel, les référentes évoquent le fait qu'elles ont été dépassées par la demande, que le dispositif devenait trop contraignant, voire épuisant. Elles se sont de nouveau adaptées en réduisant le nombre d'ateliers et en adoptant un fonctionnement plus souple : les ateliers ne sont plus fixés sur des temps figés mais sont réalisés quand le moment s'y prête, pour les enfants comme pour le ou la collègue qui reste seul(e) avec le reste du groupe.
- La mise en place du dispositif demande beaucoup de temps et d'énergie et les professionnelles ont le regret de ne pas se voir allouer des moyens supplémentaires pour alléger leurs tâches nombreuses.

Éléments du dispositif perçus positivement par les professionnelles et évolutions apportées

- La participation au dispositif a renforcé le travail d'équipe : les professionnelles échangent davantage sur les enfants, quel que soit le poste occupé dans la structure (la direction de la petite enfance ayant fait d'emblée le choix de former tous les agents).
- Le fait de remplir des fiches d'observation et d'ateliers a permis d'affiner les observations des professionnelles et a également modifié leur prise d'informations. Les professionnelles écrivent davantage, ce qui permet de mieux apprécier les progrès des enfants. Elles estiment cela valorisant pour les enfants mais aussi pour elles-mêmes. Les synthèses produites sur les enfants sont plus détaillées, plus denses.
- Concernant le « bain de langage », même si elles déclarent toutes être déjà attentives à la façon dont elles s'adressaient aux enfants, les professionnelles reconnaissent y avoir prêté davantage d'attention, notamment en essayant de reformuler les propos des enfants ou encore en essayant au maximum de formuler des questions ouvertes pour les inciter à y répondre...
- Le fonctionnement en atelier a été apprécié, à la fois par les enfants et les professionnelles : être en très petit groupe est très agréable car la relation à l'enfant est modifiée, - il est considéré comme une personne -, et l'attention qui lui est portée n'est plus la même. Les entrées en atelier sont devenues faciles à gérer, les sorties également.

- Elles soulignent un bénéfice des ateliers pour les enfants, au-delà du langage, pour ceux qui n'ont pas de difficultés langagières mais qui ont besoin de sécurité affective (enfants isolés ou agressifs par exemple). Elles indiquent qu'en collectif elles ne voient plus ou beaucoup moins d'enfants en retrait ou isolés. Les profils des enfants bénéficiant des ateliers sont de 2 types : ceux qui présentent un retard de langage, d'une part, et ceux ayant des difficultés de socialisation (enfants isolés ou agressifs), d'autre part. Ce sont parfois les parents eux-mêmes qui évoquent ces difficultés. Le dispositif va maintenant au-delà du langage. Parfois, des enfants qui ne sont pas considérés comme petits parleurs ou ne présentant pas de difficultés comportementales sont inclus en atelier. Ce sont plutôt des enfants « moteurs » dans la crèche, ce qui permet de faire entrer dans la communication des enfants plus réservés.
- Les enfants aiment participer aux ateliers et certains qui n'y participent pas aimeraient le faire. Dans certaines structures, le dispositif est étendu à plus d'enfants. Les professionnelles n'hésitent plus à en prendre 2 ou 3 pour une activité avec eux, même s'ils ne font pas partie « officiellement » du dispositif.
- Les supports utilisés sont très diversifiés. L'imagier fourni avec le guide « Parler Bambin » a été abandonné. Les livres sont beaucoup utilisés, mais pas uniquement, car certains enfants ne sont pas prêts. Des objets sont alors utilisés (jouets, figurines, marionnettes...), mais les professionnelles ont toujours le souci de les emmener jusqu'au livre, ce qui leur semble fondamental avant l'entrée à l'école. Les professionnelles utilisent beaucoup les supports de la crèche (imagiers, albums, jeux ou jouets) mais ont également créé des supports, comme le « sac à surprises » que les enfants aiment beaucoup, dans lequel sont placés des objets du quotidien de la crèche. Certaines professionnelles ont également pris des photos des espaces de la crèche, des enfants à la crèche et d'elles-mêmes. Elles ont constitué des livrets, propres à chaque enfant ; les enfants verbalisent beaucoup sur ce type de support.
- Les fiches-outils proposées ont été très bien accueillies. Elles sont utilisées dans toutes les structures.
- Le fait de visionner les films réalisés a été très rassurant et a participé à l'évolution de la posture professionnelle, en particulier la première année. Le fait de visionner des extraits de vidéos ne montrant que des pratiques intéressantes a été apprécié.
- Les professionnelles ne parlent pas de bouleversement dans leurs pratiques, mais plutôt dans leur posture. Elles déclarent aller « au-delà » du langage qui est au cœur de toutes leurs activités. La pratique est devenue beaucoup plus assurée et les professionnelles se sont réellement approprié le dispositif.

Pour conclure, ce bilan permet de conforter les avantages que les professionnelles soulignaient déjà à la fin de la première année d'expérimentation :

- Le dynamisme apporté au travail d'équipe

- L'attention plus spécifique portée au langage des enfants
- L'intérêt perçu pour l'enfant en termes de compétences langagières, mais aussi concernant des aspects conatifs de son développement (bien-être, estime de soi, etc.)

Il permet également de mettre en évidence une évolution encore plus marquée du dispositif depuis sa version initiale. En effet, durant cette deuxième année, les professionnelles ont réalisé de nouvelles activités lors des « ateliers de langage » et elles ont utilisé de nouveaux supports. Elles ont su y apporter une grande souplesse dans l'intérêt des enfants et dans leur propre intérêt (les changements possibles de binômes d'enfants participant aux ateliers, d'horaires des ateliers, de lieux pour les ateliers, le fait de faire un atelier avec un seul enfant, etc.).

Enfin, certaines appréhensions dont elles avaient pu faire part lors de la première année ne sont plus évoquées à la fin de cette deuxième année :

- Le côté « mécanique » du dispositif
- La peur de « surstimuler » les enfants
- Les difficultés à choisir les enfants participant aux ateliers
- La façon de faire sortir des ateliers les enfants qui n'en ont plus besoin
- Les difficultés à remplir les fiches-outils permettant un suivi des ateliers et de leurs pratiques.

Les professionnelles ont montré, lors des entretiens et de manière générale lors des différents temps d'échanges, une expertise et une assurance sur ces points qui leur permettent d'intégrer plus facilement les principes essentiels du dispositif à leurs pratiques.

A la dernière question "Si la municipalité décidait de ne pas étendre le dispositif, qu'en garderiez-vous dans votre structure ?", l'ensemble des personnes interrogées a répondu qu'elles garderaient tout, étant donné l'appropriation du dispositif dans leurs pratiques, l'évolution de leur posture professionnelle et le bénéfice perçu chez les enfants ; elles ne se voient pas, notamment, renoncer aux ateliers de langage.

3. Accompagnement la troisième année

Initialement, il n'était pas prévu d'accompagner les professionnelles pendant la troisième année. Mais elles ont souhaité poursuivre à l'occasion de quelques temps d'échanges en réunions mensuelles. Cette année supplémentaire a permis de constituer une mallette pédagogique, rendant compte du travail réalisé tout au long de l'accompagnement et de l'évolution du dispositif par rapport à celui proposé au départ par le CCAS de Grenoble. Ces deux axes de travail ont donc été menés pendant la troisième année (tableau 3).

Tableau 3 : Axes de travail de la troisième année d'accompagnement et méthodologie associée à chaque axe

Axes de travail	Méthodologie
Accompagnement selon les besoins <i>(faire le point, communiquer avec les parents)</i>	Temps d'échanges
Constitution de la mallette <i>(repères, outil de formation)</i>	Mutualisation du travail fourni pendant les 3 années

3.1. Analyse des pratiques professionnelles

Trois des quatre MAPE ont demandé un accompagnement lors d'une de leurs réunions mensuelles, afin de faire le point sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du dispositif et de poursuivre la dynamique engagée. L'avancée de la constitution de la mallette y a été abordée à chaque fois. Enfin, l'une d'entre elles a souhaité que la communication avec les parents y figure.

3.2. Constitution de la mallette

Une mallette a été créée, à destination des professionnelles des quatre MAPE impliqués dans le dispositif et de la DPE de la Mairie de la Ville de Nantes. C'est le fruit d'une mutualisation des pratiques des quatre structures et de l'accompagnement qu'elles ont eu. Elle a pour objectifs de :

- Former plus facilement les nouveaux agents
- Servir de guide pour les professionnels qui connaissent le dispositif, en relançant une dynamique importante autour du langage de l'enfant, ou en faisant encore évoluer les pratiques.

La mallette est une pochette cartonnée qui contient différents éléments : une fiche décrivant son contenu (annexe 9), une fiche « Présentation du dispositif » pour présenter le contexte dans lequel s'est déroulée cette expérience nantaise, 20 fiches avec des aides possibles (qui ne sont donc pas des modèles à suivre, mais des repères) et une clé USB.

Voici une description des différents types de fiches :

- Des fiches « Théorie », donnant des repères langagiers et indiquant l'importance du langage et le rôle des adultes dans le développement de l'enfant, afin de donner du sens au dispositif.
- Des fiches « Dispositif », pour aider à sa mise en place : quelles sont les préconisations (avec des illustrations), comment décider de l'entrée ou de la sortie d'un enfant en atelier, comment parler avec les parents du dispositif, quelles sont les missions des référentes « Parler Bambin » ?
- Des fiches « Idées », pour faire évoluer les pratiques : pour montrer les points forts de livres, de supports, de comptines par rapport aux différentes composantes du langage de l'enfant, les actions

possibles pour impliquer les parents dans le dispositif et comment accueillir les familles parlant une autre langue

- Des fiches « Outils », pour faciliter et accompagner la mise en œuvre du dispositif : avoir un regard plus précis sur le langage de l'enfant et aider les professionnelles à prendre du recul sur leurs pratiques (il ne s'agit pas d'outils d'évaluation)

- Une clé USB avec un film de présentation du dispositif réalisé par la Ville de Nantes pour une journée de formation annuelle de tous les personnels Petite Enfance de la ville de Nantes (octobre 2014), des extraits vidéos illustrant les préconisations et les fiches outils qui sont imprimables et modifiables pour pouvoir les utiliser et les adapter aux besoins des équipes.

Pour donner des repères, les fiches « Idées » et « Outils » reprennent souvent les composantes du langage de l'enfant : Communication, Sons, Vocabulaire et Phrases.

Chapitre 3. Mesure d'impact du dispositif sur le développement langagier de l'enfant en MAPE (Axe 2, Isabelle Nocus, Agnès Florin et Philippe Guimard)

1. Objectifs et hypothèses

L'objectif est de mesurer l'impact du dispositif « Parler Bambin » appliqué en dernière année de multi-accueils municipaux sur l'acquisition des compétences langagières des enfants de plus de 20 mois. On s'attend, d'une part, à ce que les enfants participant au dispositif présentent, en fin d'année, un avantage au niveau langagier par rapport à ceux qui n'en ont pas bénéficié. D'autre part, les enfants ayant au début de l'année un profil de « petits parleurs » devraient tirer un bénéfice des ateliers et rattraper en fin d'année, au moins pour une partie d'entre eux, le niveau des autres enfants qui n'étaient pas considérés comme « petits parleurs ».

2. Participants

L'étude porte sur 294 enfants dont 134 enfants évalués en 2013-2014 et 160 enfants évalués en 2014-2015 issus de 8 multi-accueils (MAPE) situés en milieu urbain, dans 4 quartiers de la ville de Nantes, de manière à inclure dans l'échantillon des quartiers de milieu social favorisé, d'autres de milieu social très défavorisé et d'autres encore avec une mixité sociale.

Ces enfants sont accueillis dans un MAPE de la ville de Nantes selon deux groupes (tableau 4) :

- un groupe expérimental de 181 enfants qui participent au dispositif « Parler Bambin » (soit 90 filles et 91 garçons).
- un groupe contrôle de 113 enfants (soit 47 filles et 66 garçons) issus de 4 structures non impliquées dans ce dispositif mais partageant les mêmes caractéristiques sociales.

Tableau 4 : Récapitulatif des participants (effectifs) en fonction des groupes (contrôle vs expérimental) et du sexe

Groupe	Sexe	Effectif	Total
Contrôle	Fille	47	113
	Garçon	66	
Expérimental	Fille	90	181
	Garçon	91	
Total			294

L'âge réel de ces enfants en début d'étude (soit en octobre-novembre 2013 et 2014) varie de 21,97 mois à 51,73 mois (moyenne : 29 mois ; écart-type : 3,5).

Pour constituer l'échantillon du groupe expérimental, ont été retenus les enfants a) de plus de 20 mois fréquentant pour la dernière année le multi-accueil avant l'entrée à l'école maternelle et caractérisés comme dans l'évaluation du dispositif « Parler Bambin » à Grenoble (Zorman et al., 2011) : b) sans pathologies neurologiques, néonatales ou génétiques¹⁵, c) ayant participé à la totalité de l'intervention éducative et d) dont les parents ont donné leur consentement informé.

Parmi les enfants du groupe expérimental, 60 (28 en 2013-2014 et 32 en 2014-2015) ont été considérés comme « petits parleurs » par les professionnelles et ont participé à des « ateliers de langage ». Toutefois, a posteriori, parmi les enfants ayant été orientés vers les ateliers, il a été noté que 28 enfants ont fait l'objet en cours d'année d'une prise en charge spécifique (CAMPS, CMP, CNP, ORL, Orthophonie) comme indiqué dans le tableau 5 : 11 pour des problèmes de comportements et 17 pour des troubles sensoriels. Par ailleurs, pour la deuxième année, à la différence de la première, certains enfants ont été intégrés aux ateliers parce qu'ils avaient un bon niveau de langage et pouvaient être moteurs pour les petits parleurs. Des analyses en fonction des profils de ces enfants seront effectuées ultérieurement.

Tableau 5 : Répartition des enfants participant aux ateliers et bénéficiant d'une prise en charge spécifique hors MAPE

Troubles	Suivi	Effectif
Trouble du comportement	CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce)	2
	CMP (Centre Médico-Psychologique)	2
	CNP (Centre Nantais de la parentalité)	6
	bilan ORL et CNP	1
	Sous-Total	11
Trouble sensoriel	bilan ORL-OPH (bilans Oto Rhino Laryngologie et ophtalmologique)	2
	bilan ORL	13
	bilan ORL Orthophoniste	1
	suivi NEONAT (suivi du fait de complications à la naissance)	1
	Sous-Total	17
	TOTAL	28

L'échantillon du groupe contrôle a été constitué à partir des mêmes critères que ceux du groupe expérimental (enfants, dont les parents ont donné leur consentement informé, âgés de plus de 20 mois, fréquentant pour la dernière année le multi-accueil avant l'entrée à l'école maternelle, sans pathologies neurologiques, néonatales ou génétiques avérées en début d'étude).

L'appariement entre groupes contrôle et expérimental a été vérifié sur un certain nombre de variables secondaires (âge, sexe, CSP et niveau d'étude des mères, etc.) et est présenté en annexe 10. Les deux groupes ne diffèrent pas significativement sur le sexe, le niveau cognitif non verbal, le niveau d'étude de la mère, les langues parlées par les mères et les pratiques autour de la lecture. Mais, ils diffèrent sur l'âge réel (groupe contrôle plus âgé que le groupe expérimental), la profession de la mère (catégorie

¹⁵ Dans la mesure des informations disponibles en début d'année car il s'est avéré qu'en cours d'année certains enfants ont été repérés pour des problèmes comportementaux et sensoriels.

socioprofessionnelle plus élevée pour le groupe contrôle), l'âge d'entrée au multi-accueil (les enfants du groupe contrôle ont fréquenté le multi-accueil plus tôt que les enfants du groupe expérimental). Ces variables seront donc contrôlées dans les analyses statistiques ultérieures.

Soulignons que dans les deux groupes, 19,5% des enfants parlent une autre langue que le français et que 28% d'entre eux ont une mère ne parlant pas uniquement le français à la maison. Des analyses statistiques selon les langues parlées à la maison seront donc réalisées afin de montrer si les résultats diffèrent en fonction de cette variable.

3. Procédure

Afin de montrer l'impact du dispositif sur le niveau langagier des enfants du groupe expérimental par rapport à celui des enfants du groupe contrôle, des mesures directes et indirectes ont été relevées à trois moments de l'année (voir figure 1).

En début d'année scolaire (octobre-novembre 2013 et 2014), les parents des enfants des deux groupes ont renseigné un questionnaire fournissant des indications sur le contexte socio-familial (le niveau socio-économique, la structuration de la famille, les langues parlées à la maison, les autres modes de garde de l'enfant, les pratiques familiales autour de la lecture). De plus, en début et fin d'année (mai-juin 2014-2015), les parents ont rempli un questionnaire sur le niveau de vocabulaire et la longueur moyenne des énoncés (IFDC de Kern & Gayraud, 2005) et sur le niveau de communication de leur enfant (DLPF de Bassano, Labrell, Champaud, Lemétayer & Bonnet, 2005). En mars 2014 et 2015, le niveau de vocabulaire et le niveau cognitif non verbal des enfants ont été évalués directement avec, respectivement, l'échelle de vocabulaire en images Peabody (Dunn, Thériault-Whalen & Dunn, 1993) et le subtest Cubes de la WPPSI III (Wechsler, 2004). Par ailleurs, pour la cohorte 2014-2015, les professionnelles ont rempli en début et fin d'année un questionnaire sur les comportements (langagiers, sociaux, cognitifs, etc.) et les compétences précoces (raisonnement, mémorisation, etc.). Enfin, au cours des deux années, lorsqu'un enfant a été repéré par les professionnelles comme présentant un profil de petit parleur, celles-ci lui ont proposé de participer à des ateliers de langage. Lors de chaque atelier, la professionnelle devait remplir un tableau en indiquant la date de l'atelier et en évaluant l'enfant sur 3 critères : son niveau d'implication et d'attention, son niveau de compréhension et sa production verbale (dénomination et syntaxe).

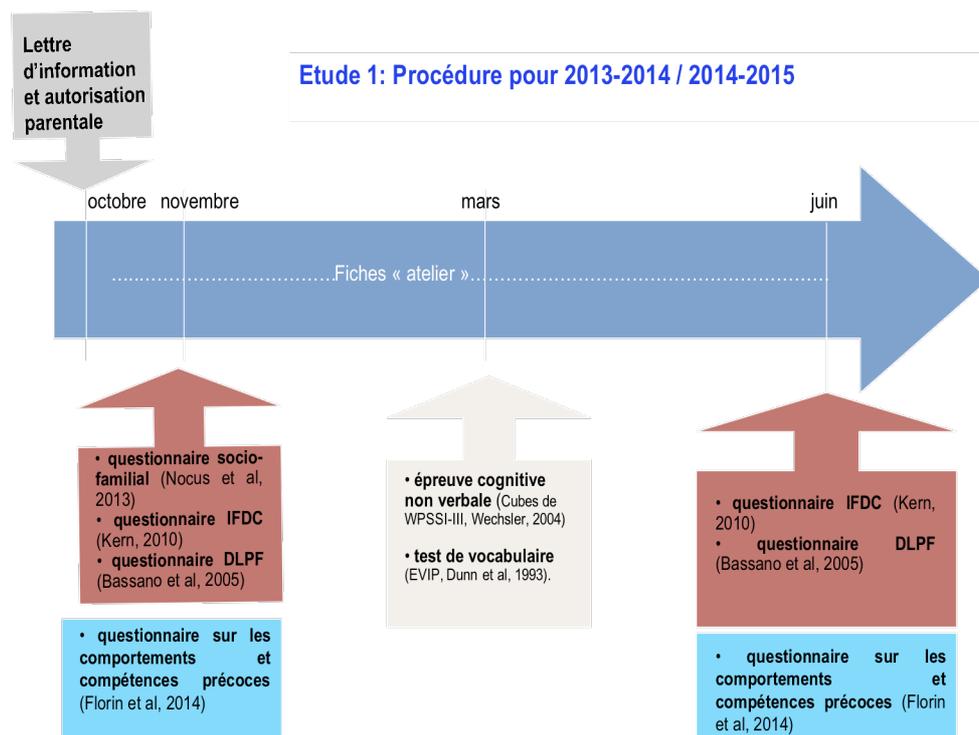


Figure 1 : Procédure pour l'étude 1 (2013-2014 et 2014-2015)

4. Matériel

Le matériel est composé :

- de questionnaires à destination des parents qui fournissent des indications sur le contexte socio-familial et sur une estimation du niveau de langage (vocabulaire, syntaxe et communication) de leur enfant.
- d'épreuves de vocabulaire et de raisonnement logique non verbal issues de batteries de tests standardisés et validés (EVIP et WPSS III), qui ont été administrées par des évaluateurs extérieurs (étudiantes en Master 1, psychologues en vacation et chercheurs).
- d'un questionnaire destiné à l'équipe du MAPE qui renseigne sur les comportements des enfants au sein du multi-accueil mais uniquement pour la cohorte 2014-2015.
- d'une « fiche atelier » remplie pour chaque enfant et à chaque atelier par la professionnelle qui l'a animé.

4.1. Questionnaire socio-familial

Proposé uniquement en début d'année, ce questionnaire rédigé en français est destiné aux familles et permet de recueillir des informations sur :

- le niveau socio-économique des familles (profession et niveau d'étude des parents)
- la structuration de la famille (famille monoparentale, famille recomposée, taille de la fratrie, etc.)

- les langues parlées à la maison par les parents et l'enfant (français, français et autre(s) langue(s))
- les autres modes de garde de l'enfant en plus du multi-accueil
- les pratiques familiales autour de la lecture (nombre de livres possédés, précocité et fréquence de lecture partagée, fréquentation de la bibliothèque, fréquence d'achat de livres, abonnement à une revue).

Pour certains parents qui rencontraient des difficultés à comprendre les questions ou à y répondre, il leur était possible de faire appel aux étudiantes de Master en Psychologie du Développement ou bien aux agents du MAPE. Ces cas ont été relativement rares (5 cas en deux ans).

Le questionnaire est présenté en annexe 11.

4.2. Niveau de communication

Pour les besoins de cette recherche, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux parents à l'aide d'un extrait de l'Inventaire Français du Développement Communicatif de Kern et Gayraud (2005) et du questionnaire de développement du langage de production en français (DLPF) de Bassano et al. (2005). Ce questionnaire regroupe les observations des parents sur le développement langagier du jeune enfant âgé de plus 20 mois et permet une évaluation rapide des aspects quantitatifs de ce développement (annexe 12). Il est proposé en début et fin d'année.

D'abord, l'IFDC nous informe sur le niveau de vocabulaire en production : parmi 100 propositions de mots, les parents doivent cocher ceux que leur enfant produit. Le codage s'effectue en accordant 1 point par mot produit indépendamment de sa prononciation (sur un total de 100). L'alpha de Cronbach¹⁶ révèle un coefficient de fiabilité de .99 en mars et de .98 en juin, ce qui est très satisfaisant.

De plus, les parents doivent indiquer trois exemples de phrases produites par l'enfant de façon à calculer la longueur moyenne des énoncés, rendant compte de son niveau de syntaxe. Un score correspondant à la longueur moyenne des énoncés (LME) est calculé en comptabilisant le nombre de mots présents dans la phrase la plus longue.

Enfin, le DLPF permet d'apprécier le niveau de communication à travers un questionnaire à choix multiples présentant 6 situations quotidiennes d'interactions entre parents et enfants pour lesquelles 3 items sont proposés, par exemple :

« E. Pendant que votre enfant joue, quelqu'un s'adresse à lui :

- il prête attention à ce qu'on lui dit (par exemple, il interrompt son activité, il regarde l'interlocuteur, etc.)
- il écoute jusqu'au bout ce qu'on lui dit
- s'il n'a pas bien compris, il demande des éclaircissements. »

¹⁶ L'alpha de Cronbach est un coefficient de fiabilité qui mesure la cohérence interne d'une échelle construite à partir d'un ensemble d'items. Plus la valeur de l'alpha est proche de 1, plus la cohérence interne de l'échelle (sa fiabilité) est forte. Lorsque le coefficient est entre 0,6 et 0,65, il est faible ; entre 0,65 et 0,7, il est acceptable ; entre 0,7 et 0,8 il est satisfaisant ; supérieur à 0,8, il est très satisfaisant.

Pour chaque item, le parent peut répondre « jamais », « quelquefois » ou « souvent » (une seule réponse est attendue). Un score total de communication est calculé sur 36 en affectant 0 point pour la réponse « jamais », 1 point pour la réponse « quelquefois » et 2 points pour la réponse « souvent ». Le questionnaire comporte un item inversé : « *Vous êtes en train de parler à votre enfant du personnage d'un livre. Vous lui dites par exemple « Tu as vu ? C'est Babar ! » : il parle d'autre chose, par exemple « il est cassé, le crayon »* ». Pour cet item, la réponse « jamais » compte 2 points, la réponse « quelquefois » 1 point et la réponse « souvent » 0 point. L'Alpha de Cronbach est de .82 à la première session d'évaluation et de .81 à la deuxième session. En cas de difficulté pour répondre, les parents pouvaient renseigner le questionnaire avec l'aide des étudiantes de Master en Psychologie du Développement ou bien les agents du MAPE.

4.3. Échelle de vocabulaire en images Peabody (Dunn, Thériault-Whalen & Dunn, 1993)

L'échelle de vocabulaire en images Peabody est une échelle validée par Dunn et al. (1993) pour des enfants âgés de 2 ½ ans à 18 ans et permet l'évaluation de leurs compétences lexicales. Dans notre étude, cette épreuve doit, par un contrôle standardisé du niveau lexical des enfants âgés de 24 à 36 mois, nous assurer de la composition similaire des groupes contrôle et expérimental sur ce critère mais également permettre de vérifier s'il existe une corrélation entre les évaluations des parents sur le vocabulaire et une mesure plus directe. Il s'agit donc ici d'une variable « contrôle ». Durant la passation d'une dizaine de minutes, l'enfant est amené à choisir, pour chaque item, parmi les quatre images présentées, celle qui illustre le mieux la signification du mot stimulus prononcé à haute voix par l'examineur. Cette échelle est administrée en février-mars de chaque année par des étudiantes et des psychologues vacataires formées à l'outil. Le score total est calculé sur les 40 premiers items (trop de valeurs manquantes par la suite). L'alpha de Cronbach révèle un coefficient de fiabilité faible mais acceptable de .62.

4.4. Niveau cognitif non verbal évalué à l'aide du subtest des Cubes de la WPPSI III (Wechsler, 2004)

Le subtest Cubes de la WPPSI III (Wechsler, 2004) est une des épreuves de la batterie de l'échelle Wechsler destinée à évaluer les capacités intellectuelles des enfants âgés de 2 ans 6 mois à 3 ans 11 mois. Dans notre étude, comme pour la précédente épreuve, ce test doit, par un contrôle standardisé du niveau cognitif non verbal des enfants âgés de 24 à 36 mois, nous assurer de la composition similaire des groupes contrôle et expérimental sur ce critère. Il s'agit également d'une variable « contrôle ». Le codage de cet outil s'effectue en accordant de 0 à 2 points selon que l'enfant a produit des constructions correctes à l'aide de cubes. Le score total est calculé sur les 10 premiers items car nous obtenons trop de scores manquants pour les items suivants. L'alpha de Cronbach révèle un coefficient de fiabilité faible de .60.

4.5. Questionnaire à destination des professionnelles

Introduit dans l'étude uniquement la seconde année, l'objectif du questionnaire renseigné par les professionnelles de la petite enfance est d'obtenir un indicateur des comportements langagiers et non langagiers de chaque enfant tels que repérés en MAPE. Il est largement inspiré et adapté du questionnaire QE-M de Florin, Guimard et Nocus (2002) qui sera présenté dans l'étude n°2. Il comporte 20 questions qui appréhendent divers aspects du comportement des enfants en MAPE : la qualité et la quantité de la participation langagière, le niveau en vocabulaire, en syntaxe, en prononciation, en compréhension orale, l'attention, l'autonomie devant une tâche, la vitesse d'exécution d'une tâche, les capacités de mémorisation, les signes de fatigue durant les activités manuelles, les capacités à suivre le rythme de la MAPE, l'organisation dans une tâche, la confiance en soi, le respect des règles de la vie en MAPE, la maîtrise des gestes et les activités motrices, en raisonnement et en catégorisation. Il est également demandé de faire un pronostic d'adaptation en petite section maternelle. L'outil est présenté en annexe 13.

La professionnelle ou l'équipe de professionnelles indique la modalité de réponse qui lui semble décrire le mieux les comportements de l'enfant. Les réponses aux questions se distribuent sur une échelle en 3 points correspondant à des niveaux hiérarchisés de comportements ou de compétences (3 points correspondant à un niveau bon ou fort, 2 points à un niveau moyen et 1 point à un niveau faible). Un score global obtenu en calculant la somme des scores à chaque item (minimum 30, maximum 60) permet d'estimer le niveau d'adaptation scolaire évalué par les professionnelles. L'alpha de Cronbach, calculé sur les 20 items est égal à .90 à la première session et .89 à la seconde, ce qui est très satisfaisant. Une analyse en composantes principales a permis de distinguer 3 sous-scores à partir de 18 items : un sous-score de langage (sur 15), un sous-score cognitif non verbal (sur 24) et un sous-score d'adaptation (sur 15). Les alphas de Cronbach sont respectivement de .92, .81 et .76 en début d'année et .90, .79 et .72 en fin d'année (annexe 14).

4.6. Fiche ateliers (fournie par J. Bloyet, M. Charles & A. Ramat, CCAS de Grenoble)

Lorsqu'un enfant est repéré par les professionnelles comme présentant un profil de petit parleur, les professionnelles lui proposent de participer à des ateliers de langage. Lors de chaque atelier, la professionnelle doit remplir un tableau (annexe 3) en indiquant la date de l'atelier et en évaluant l'enfant sur 3 critères : son niveau d'implication et d'attention, son niveau de compréhension et sa production verbale (dénomination et syntaxe). Cette fiche permet de renseigner le nombre et la fréquence des ateliers et l'évolution de l'enfant sur les 3 critères. Nous ne retiendrons dans nos analyses que le nombre d'ateliers.

Des analyses descriptives préliminaires permettent de vérifier la validité psychométrique des outils de mesures indirectes utilisées. Elles sont présentées en annexe 15.

5. Résultats

Les résultats ont été analysés à l'aide du logiciel SPSS Statistics version 17.0. Des analyses globales sont menées afin de montrer l'effet du dispositif sur le niveau de langage estimé par les parents et sur les comportements et compétences précoces évalués par les professionnelles. Enfin, sont réalisées des analyses différentielles en fonction de la participation aux ateliers de langage, des différentes MAPE et des langues parlées à la maison.

5.1. Effet du dispositif sur le niveau de langage estimé par les parents, après contrôle des variables âge, âge d'entrée au multi-accueil et CSP de la mère

Après contrôle de l'âge, de l'âge d'entrée au multi-accueil et de la catégorie socioprofessionnelle de la mère (variables secondaires), il apparaît que les enfants des deux groupes progressent en vocabulaire et en communication d'après les estimations des parents, mais pas pour la longueur moyenne des énoncés (figure 2 et tableau 6).

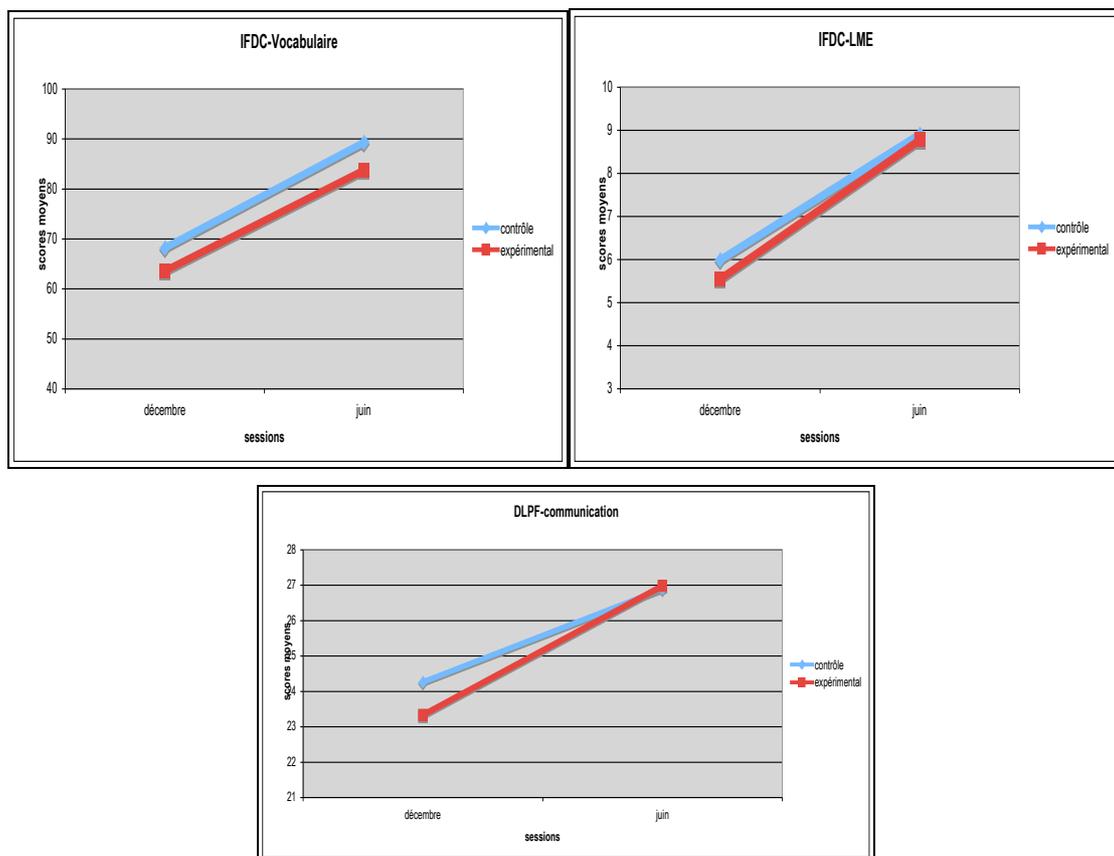


Figure 2 : Estimations par les parents du niveau de vocabulaire, de la longueur moyenne des énoncés (LME) et du niveau de communication de leur enfant en fonction des deux groupes et des sessions, après contrôle des variables secondaires

Tableau 6 : Effets simples des sessions et des groupes et effet d'interaction session*groupe sur les estimations par les parents du niveau de vocabulaire, de la longueur moyenne des énoncés (LME) et du niveau de communication de leur enfant, après contrôle des variables secondaires

	Groupes		Sessions	Effet	
	Contrôle N = 113	Expérimental N = 181		Groupes	Session*groupe
IFDC – Vocabulaire/100					
Session 1	68.18 ^a	63.63 ^a	26.692 p<.001	12.896 p =.09	.101 p =.751
Session 2	89.30 ^a	83.72 ^a	η²=0.09	η ² =.011	η ² =0.00
IFDC – LME					
Session 1	5.99 ^a	5.55 ^a	3.686 p =.057	0.301 p =.584	.250 p =.618
Session 2	8.91 ^a	8.78 ^a	η ² =.029	η ² =.002	η ² =.002
DLPF – Communication /36					
Session 1	24.27 ^a	23.33 ^a	9.457 p <.01	.471 p =.493	1.637 p =.202
Session 2	26.90 ^a	26.98 ^a	η²=.034	η ² =.002	η ² =.006

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge, de l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère
η² : éta carré partiel = taille de l'effet

Il n'existe aucune différence significative entre les deux groupes et l'absence d'interaction significative session*groupe indique qu'il n'y a pas d'effet du dispositif expérimental sur les trois indicateurs (tableau 6). Ainsi les progrès observés par les parents ne sont pas imputables au dispositif lui-même, mais bien au développement normal de l'enfant.

5.2. Effet du dispositif sur les comportements et compétences précoces estimés par les professionnelles après contrôle des variables âge, âge d'entrée au multi-accueil et CSP de la mère (cohorte 2014-2015)

L'analyse sur le questionnaire destiné aux professionnelles est effectuée uniquement pour les enfants de la cohorte 2014-2015 (N = 160 ; contrôle = 65 ; expérimental = 95) puisque ce questionnaire n'a pas été proposé aux enfants de la cohorte de l'année précédente (2013-2014).

5.2.1. Effet global

Après contrôle de l'âge, de l'âge d'entrée au multi-accueil et de la catégorie socioprofessionnelle de la mère, il apparaît que les enfants des deux groupes progressent selon les estimations des professionnelles sur les comportements et les compétences précoces (total sur 60 et sous-scores), sauf pour le sous-score adaptation (tableau 7).

Toutefois, il n'existe aucune différence significative entre les deux groupes et l'absence d'interaction significative session*groupe indique qu'il n'y a pas d'effet du dispositif expérimental sur les quatre indicateurs. Ainsi, comme précédent, les progrès observés par les professionnelles ne sont pas imputables au dispositif lui-même, mais bien au développement normal de l'enfant.

Tableau 7 : Effets simples des sessions et des groupes et effet d'interaction session*groupe sur les estimations des professionnelles sur les comportements et les compétences précoces des enfants, après contrôle des variables secondaires

	Groupes		Sessions	Effet	
	Contrôle N = 65	Expérimental N = 95		Groupes	Session*groupe
score total /60					
Session 1	47,44 ^a	45,61 ^a	6.658	.770	.623
Session 2	51,07 ^a	50,60 ^a	p<.05 η²=0.044	p = .382 η²=.005	p = .431 η²=0.004
Sous-score langage /15					
Session 1	11,18 ^a	10,78 ^a	6,509	0.030	1,611
Session 2	12,52 ^a	12,75 ^a	p <.05 η²=.044	p = .862 η²=.000	p = .206 η²=.011
Sous-score cognition non verbale /24					
Session 1	18,14 ^a	19,71 ^a	4.520	1.805	2.407
Session 2	19,71 ^a	19,38 ^a	p <.05 η²=.031	p = .181 η²=.013	p = .123 η²=.017
Sous-score adaptation /15					
Session 1	12,80 ^a	12,61 ^a	.170	.007	1.334
Session 2	13,23 ^a	13,49 ^a	p = .681 η²=.001	p = .932 η²=.000	p = .250 η²=.009

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge, de l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère
η² : éta carré partiel = taille de l'effet

5.2.2. Différence entre groupes contrôle et expérimental sur les items du questionnaire « professionnel »

L'objectif des analyses de variance (ANOVA) est d'examiner si les scores à chaque item du questionnaire varient en fonction du groupe en début et en fin d'année MAPE. Lorsqu'une différence apparaît en début d'année MAPE, une ANCOVA permet de déterminer si cet écart perdure après neutralisation de la différence de départ. Tout comme l'ANOVA, la procédure ANCOVA vise à déterminer l'effet d'une variable catégorielle (indépendante) sur une variable continue (dépendante). La particularité de l'ANCOVA est de calculer cet effet en contrôlant celui d'une autre variable continue qui a un impact présumé sur la relation initiale. Toutefois, les ANOVA et ANCOVA ne renseignent pas sur les différences de progrès entre les groupes, mais sur les écarts de scores entre les deux groupes au début puis à la fin d'année de MAPE.

D'après le tableau 8, en début d'année, les deux groupes ne se différencient pas sur la plupart des items, sauf pour la vitesse d'exécution d'une tâche (Q9), la mémoire (Q10), la confiance en soi (Q14), les activités motrices (Q17), le raisonnement (Q18) et la catégorisation (Q19), pour lesquels le groupe expérimental a des scores significativement inférieurs à ceux du groupe contrôle (figure 3). Toutefois, après contrôle de leur niveau initial, cette différence significative disparaît en fin d'année. Remarquons qu'en début d'année, les deux groupes ne se différencient pas sur le pronostic d'adaptation en petite section maternelle (Q20), mais qu'en fin d'année, le groupe expérimental obtient un score significativement supérieur à celui du groupe contrôle à cet item.

Tableau 8 : Score global des deux groupes en début et fin d'année, après contrôle du niveau initial

Questionnaire professionnel	Groupe				F	Significativité
	Contrôle		Expérimental			
	N = 65		N = 94			
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type		
Q1- conversation (quantité) – début	2,28	,718	2,16	,723	1,018	,315
Q1- conversation (quantité) - fin	2,54	,731	2,53	,634	,004	,952
Q2- conversation (qualité) – début	2,42	,846	2,23	,848	1,761	,186
Q2- conversation (qualité) – fin	2,54	,772	2,70	,619	2,189	,141
Q3- langage (vocabulaire) – début	2,28	,781	2,14	,824	1,134	,289
Q3- langage (vocabulaire) - fin	2,52	,812	2,54	,728	,025	,875
Q4- langage (syntaxe) – début	2,18	,808	1,98	,789	2,564	,111
Q4- langage (syntaxe) – fin	2,45	,811	2,52	,684	,398	,529
Q5- langage (prononciation) – début	2,31	,727	2,14	,784	1,901	,170
Q5- langage (prononciation) – fin	2,48	,752	2,41	,725	,273	,602
Q6- compréhension (consignes simples) – début	2,77	,553	2,82	,486	,363	,548
Q6- compréhension (consignes simples) - fin	2,94	,242	2,87	,469	1,089	,298
Q7- attention – début	2,60	,703	2,55	,650	,187	,666
Q7- attention - fin	2,71	,631	2,72	,537	,029	,866
Q8- autonomie – début	2,34	,957	2,28	,809	,193	,661
Q8- autonomie - fin	2,68	,589	2,65	,502	,104	,748
Q9- vitesse d'exécution d'une tâche – début	2,25	,662	2,01	,631	5,144	,025
Q9- vitesse d'exécution d'une tâche – fin	2,32 ^a	,066	2,26 ^a	,055	,384	,536
Q10- mémoire – début	2,63	,840	2,24	1,074	5,897	,016
Q10- mémoire – fin	2,78 ^a	,048	2,90 ^a	,040	3,604	,060
Q11- signes de fatigues– début	2,68	,589	2,62	,764	,283	,595
Q11- signes de fatigues – fin	2,77	,523	2,62	,689	2,264	,134
Q12- suivi du rythme du MAPE – début	2,58	,610	2,43	,695	2,220	,138
Q12- suivi du rythme du MAPE - fin	2,60	,766	2,67	,575	,435	,511
Q13- organisation dans la tâche – début	1,78	,838	1,79	,701	,000	,983
Q13- organisation dans la tâche - fin	2,06	,950	2,20	,862	,940	,334
Q14- confiance en soi – début	2,55	,884	2,26	,950	4,014	,047
Q14- confiance en soi – fin	2,55 ^a	,094	2,58 ^a	,077	,074	,786
Q15- respect des règles de vie collectives – début	2,54	,561	2,38	,735	2,073	,152
Q15- respect des règles de vie collectives - fin	2,62	,654	2,61	,533	,009	,924

Q16- maîtrise des gestes – début	2,56	,794	2,30	,902	3,604	,059
Q16- maîtrise des gestes - fin	2,83	,517	2,66	,712	2,752	,099
Q17- activités motrices – début	2,92	,322	2,68	,590	9,067	,003
Q17- activités motrices – fin	2,90 ^a	,031	2,92 ^a	,026	,188	,665
Q18- raisonnement – début	2,12	,781	1,84	,942	3,963	,048
Q18- raisonnement – fin	2,63 ^a	,071	2,59 ^a	,061	,191	,663
Q19- catégorisation – début	2,26	,957	1,74	,972	11,007	,001
Q19- catégorisation – fin	2,61 ^a	,072	2,57 ^a	,060	,159	,691
Q20- pronostic pour la PS – début	2,34	,989	2,31	,790	,045	,833
Q20- pronostic pour la PS - fin	2,31	1,014	2,64	,670	6,131	,014

^a Moyennes estimées après contrôle du niveau initial

Ces variations sur quelques items (7/20) dans les évaluations par les professionnelles, qui semblent correspondre à une réduction des écarts entre groupe expérimental et groupe contrôle en fin d'année (6 items) et à un pronostic d'adaptation plus favorable pour les premiers (1 item), sont difficiles à interpréter. On peut noter que, parmi ces items, aucun ne concerne le langage, cible du dispositif. Il est possible que la mobilisation des professionnelles dans le groupe expérimental les conduise à valoriser davantage les enfants en fin d'année que ne le font leurs collègues dans le groupe contrôle. Il est possible aussi qu'une attention plus individualisée qui serait suscitée par le dispositif dans le groupe expérimental encourage les enfants dans leurs activités, sur plusieurs aspects (cognitifs, conatifs, moteur). Rien ne permet de trancher entre ces hypothèses explicatives.

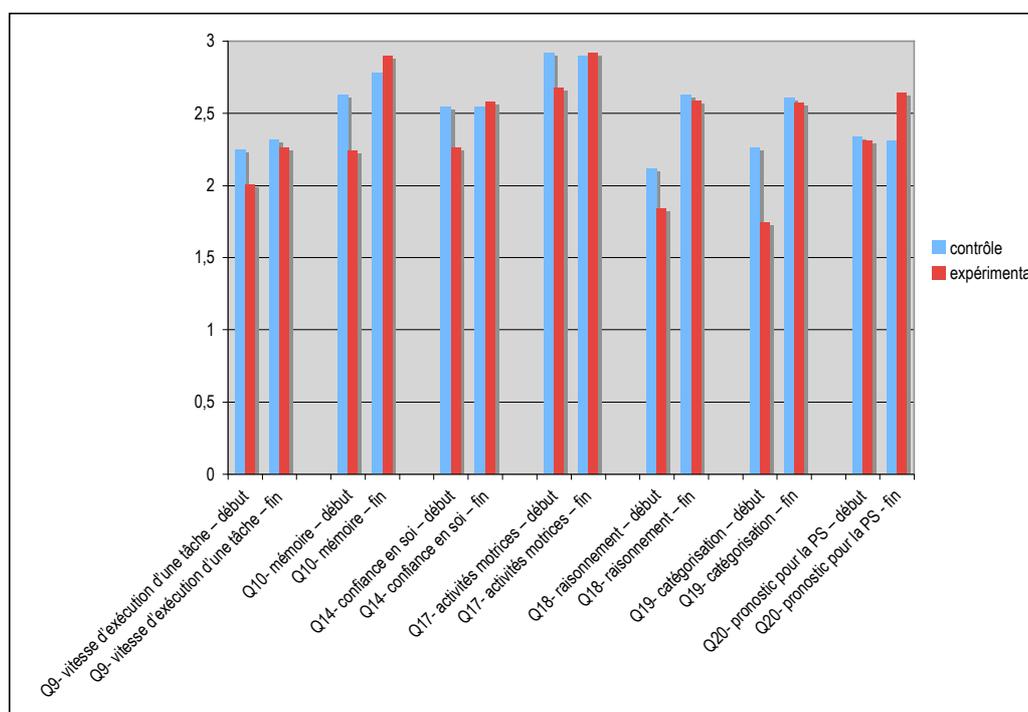


Figure 3 : Différence en fin d'année entre groupes contrôle et expérimental pour 5 items du questionnaire « professionnel »

5.3. Résultats des enfants ayant participé aux ateliers de langage

5.3.1. Comparaison des estimations des parents selon que leurs enfants ont participé aux ateliers ou pas

Parmi les enfants ayant participé aux ateliers de langage, nous avons recueilli les données de 60 d'entre eux qui sont en dernière année de multi-accueil. Le nombre moyen de séances d'ateliers varie entre 1 et 53 par enfant, avec une moyenne de 19 séances et un écart-type de 12 séances, donc de très grandes variations interindividuelles. Ces premières analyses ont pour objectif de comparer l'évolution des scores des enfants ayant participé aux ateliers par rapport à ceux du groupe expérimental qui n'y ont pas participé d'une part, et à ceux des enfants du groupe contrôle, d'autre part.

Après contrôle des variables secondaires, ces enfants ont progressé significativement en vocabulaire et en communication d'après les estimations des parents, tout comme les autres enfants, ceux du groupe contrôle et ceux du groupe expérimental n'ayant pas participé aux ateliers (figure 4 et tableau 9).

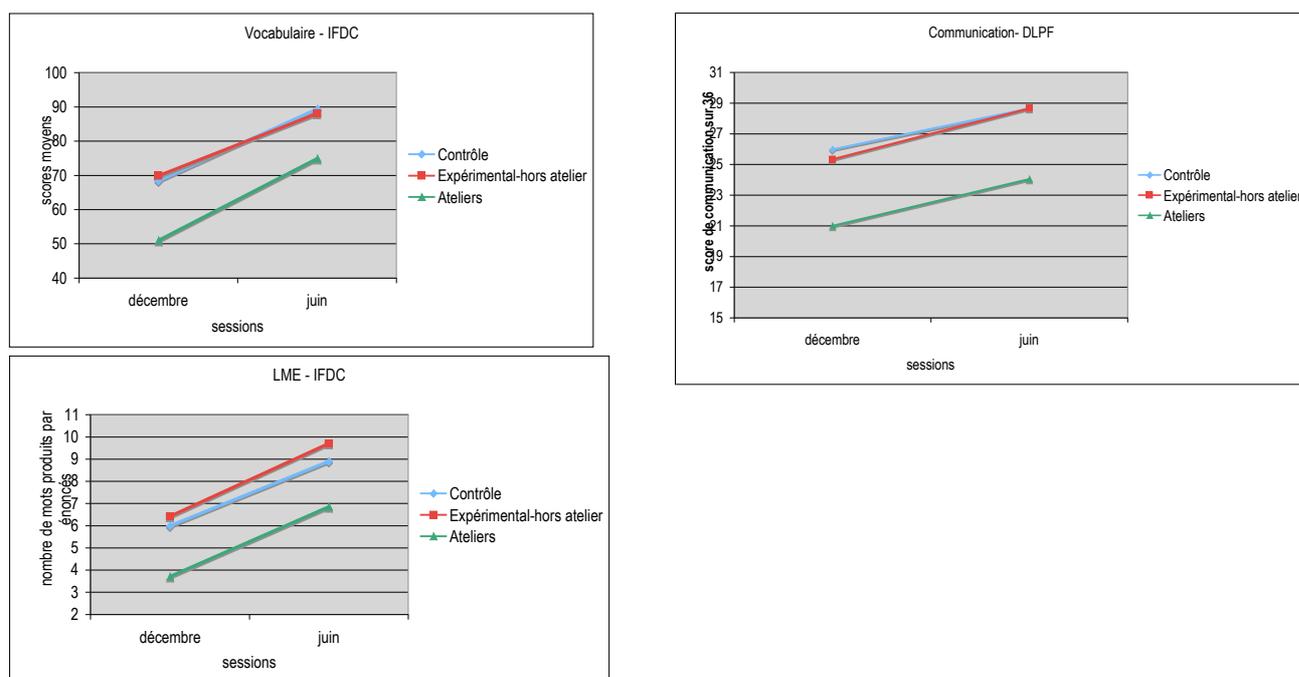


Figure 4 : Estimations par les parents du niveau de vocabulaire, de la longueur moyenne des énoncés (LME) et du niveau de communication de leur enfant pour les trois groupes (contrôle, expérimental –enfants hors ateliers et ateliers -) et les sessions, après contrôle des variables secondaires

Toutefois, les enfants du groupe expérimental ayant participé aux ateliers ont un niveau significativement inférieur à celui des enfants du groupe contrôle et des enfants du groupe expérimental qui n'ont pas participé aux ateliers, en décembre comme en juin. Ce résultat indique que les professionnelles, à partir de leurs observations, ont choisi des enfants ayant en effet un niveau plus faible que les autres dans leur participation orale. Ceci encourage à continuer à leur faire confiance pour sélectionner les enfants

participant aux ateliers. Mais, comme il n'existe pas d'interaction significative session*groupe, il n'est pas possible de montrer que ces enfants « rattrapent » leurs pairs en juin (tableau 9).

Tableau 9 : Evolution des enfants selon les estimations des parents pour le niveau de vocabulaire, la longueur moyenne des énoncés (LME) et le niveau de communication de leur enfant en fonction du groupe d'appartenance (contrôle, expérimental – enfants hors ateliers et ateliers -), après contrôle des variables secondaires

	Groupes			Effet		
	Contrôle N=113	Expérimental N= 181		Sessions	Groupes	Session*groupe
		Hors ateliers N=121	Ateliers N=60			
IFDC – vocabulaire /100						
Session 1	68.39 ^a	69.94 ^a	50.98 ^a	27.055	11.634	1.105
Session 2	89.45 ^a	88.08 ^a	74.97 ^a	p<.001 η²=0.093	p<.001 η²=0.081	p =.333 η ² =.008
IFDC – LME						
Session 1	5.99 ^a	6.43 ^a	3.71 ^a	3.574	7.305	.134
Session 2	8.91 ^a	9.71 ^a	6.85 ^a	p =.061 η ² =.028	p <.001 η²=.105	p =.875 η ² =.002
DLPF – communication /36						
Session 1	24.31 ^a	24.32 ^a	21.35 ^a	9.889	7.319	.848
Session 2	26.94 ^a	27.88 ^a	25.17 ^a	p <.01 η²=.035	p <.001 η²=.052	p =.429 η ² =.006

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge, de l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère
η² : éta carré partiel = taille de l'effet

5.3.2. Comparaison des estimations des professionnelles selon que les enfants ont participé ou non aux ateliers (cohorte 2014-2015)

Après contrôle des variables secondaires, tous les enfants, y compris ceux qui ont participé aux ateliers, ont progressé significativement dans leurs comportements et compétences précoces (score global, sous-score langage et sous-score cognition non verbale) d'après les estimations des professionnelles, mais pas sur le sous-score adaptation (tableau 10).

Toutefois, les enfants participant aux ateliers ont un niveau, estimé par les professionnelles significativement, inférieur à celui des groupes contrôle et expérimental en décembre comme en janvier sur les indicateurs. L'absence d'interaction significative session*groupe indique que ces enfants n'ont pas rattrapé leurs pairs en juin (tableau 10).

Tableau 10 : Evolution des enfants selon les estimations par les professionnelles de leurs comportements et leurs compétences précoces, leur niveau langagier, leur niveau cognitif non verbal et leur capacité d'adaptation. Résultats en fonction du groupe d'appartenance (contrôle, expérimental –enfants hors ateliers et ateliers -), après contrôle des variables secondaires

	Groupes			Effet		
	Contrôle N=65	Expérimental N = 95		Sessions	Groupes	Session*groupe
		Hors ateliers N=63	Ateliers N=32			
	Score total /60					
Session 1	47.45 ^a	46.67 ^a	43.41 ^a	6.890 p=.01	4.402 p<.05	1.030 p =.360
Session 2	51.09 ^a	52.50 ^a	46.65 ^a	η²=0.046	η²=0.060	η ² =.014
	Sous-score langage /15					
Session 1	11.18 ^a	11.76 ^a	8.71 ^a	6.748 p=.01	8.570 p<.001	2.211 p =.113
Session 2	12.53 ^a	13.39 ^a	11.40 ^a	η²=0.046	η²=.108	η ² =.030
	Sous-score cognition non verbale /24					
Session 1	18.14 ^a	17.31 ^a	15.57 ^a	4.760 p <.05	2.698 p =.071	1.318 p =.271
Session 2	19.72 ^a	19.80 ^a	18.50 ^a	η²=.033	η ² =.037	η ² =.018
	Sous-score adaptation /15					
Session 1	12.81 ^a	13.01 ^a	11.75 ^a	.140 p =.709	3.79 p <.05	.676 p =.510
Session 2	13.24 ^a	13.87 ^a	12.69 ^a	η ² =.001	η²=.051	η ² =.009

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge, de l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère
η²: éta carré partiel = taille de l'effet

5.3.3. Analyse en fonction du nombre d'ateliers

Une analyse différentielle est réalisée en fonction du nombre d'ateliers auxquels les enfants ont participé et comparativement au groupe contrôle (tableau 11). D'après la répartition du nombre d'ateliers (répartition en quartiles, entre 1 et 53 ateliers, avec une moyenne de 19 ateliers, écart-type de 12), 18 enfants ont participé entre 1 et 12 ateliers, 15 enfants entre 13 et 17 ateliers et 24 enfants entre 19 et 53 ateliers. Cette grande variation du nombre d'ateliers selon les enfants considérés comme petits parleurs est d'abord liée à la régularité de leur fréquentation du multi-accueil, et peut l'être, secondairement, à l'estimation de leurs besoins langagiers par les professionnelles.

Pour le vocabulaire, tous les enfants ont significativement progressé, selon l'évaluation des parents, entre le début et la fin d'année, quels que soient leur groupe et le nombre d'ateliers (voir tableau 11 et figure 5). Il existe un effet « groupe » : les 4 groupes se distinguent sur les deux sessions (F significatif). Les analyses en contrastes montrent que les groupes 1-12 ateliers et contrôle ne se distinguent pas, mais ont des scores supérieurs à ceux des deux autres groupes (13-17 et 19-53). Ces deux derniers groupes ont des scores identiques. Il existe un effet d'interaction « session*groupe » qui montre que les groupes progressent considérablement, mais pas tous de la même manière. En cours d'année, les gains les plus élevés concernent le groupe contrôle (+36,26 points) et le groupe 19-53 ateliers (+34,44 points), ce

dernier ayant les scores les plus faibles en début d'année, ce qui lui permet aussi une marge de progrès plus grande.

Tableau 11 : Evolution des enfants selon les estimations par les parents de leur niveau langagier en fonction du nombre d'ateliers (1-12 ateliers, 13-17 ateliers, 19-53 ateliers) et comparaison avec le groupe contrôle, après contrôle des variables secondaires

	Nombre d'ateliers			Contrôle N = 113	Effet		
	1-12 N = 18	13-17 N = 15	19-53 N=25		Sessions	Groupes	Session*groupe
IFDC – Vocabulaire/100							
Session 1	61,68 ^a	47,97 ^a	35,01 ^a	48,16 ^a	5,803 p<.05 η²=.052	4,378 p=.006 η²=.111	2,943 p<.05 η²=0.078
Différence sessions 1 et 2	+24,66	+15,67	+34,44	+36,26			
Session 2	88,04 ^a	69,64 ^a	69,45 ^a	84,42 ^a			
TOTAL	74,86 ^a	55,81 ^a	52,23 ^a	66,29 ^a			
IFDC – LME							
Session 1	5,49 ^a	9,02 ^a	3,33 ^a	4,60 ^a	,537 p= .467 η ² =.012	3,12 p<.05 η²=.169	,732 p =.539 η ² =0.046
Différence sessions 1 et 2	+2,52	-,92	+3,15	+3,22			
Session 2	8,21 ^a	10,01 ^a	6,12 ^a	7,79 ^a			
TOTAL	6,85 ^a	9,51 ^a	4,72 ^a	6,20 ^a			
DLPF – communication /36							
Session 1	21,82 ^a	22,01 ^a	19,12 ^a	21,62 ^a	3,476 p= .065 η ² =.033	1,437 p=.236 η ² =.041	,782 p =.506 η ² =0.022
Différence sessions 1 et 2	+5,01	+1,47	+4,62	3,70			
Session 2	26,83 ^a	23,48 ^a	23,74 ^a	25,32 ^a			
TOTAL	24,37 ^a	22,85 ^a	21,23 ^a	23,32 ^a			

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge réel et le niveau cognitif non verbal
η²: éta carré partiel = taille de l'effet

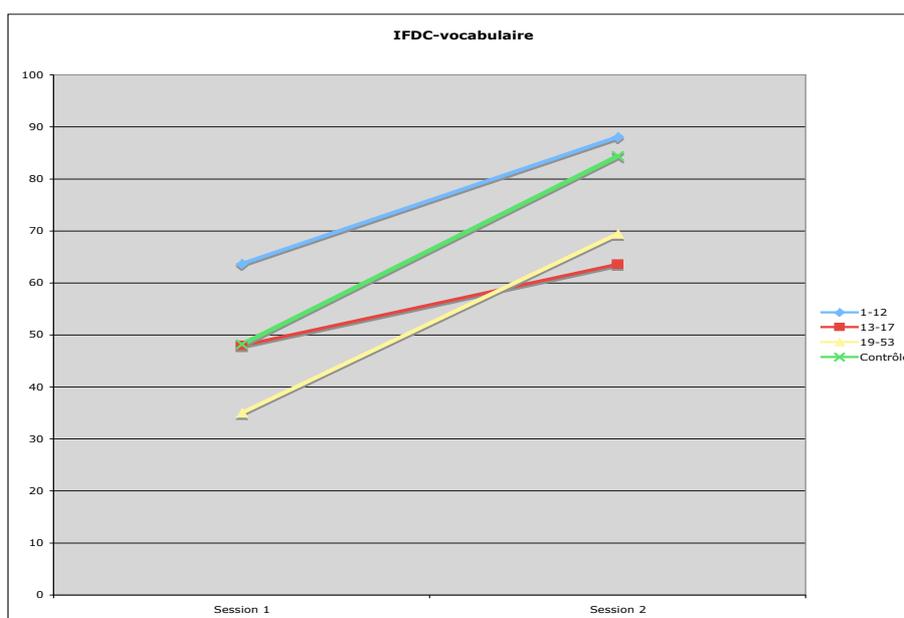


Figure 5 : Estimations par les parents du niveau de vocabulaire en fonction du nombre d'ateliers et comparaison avec le groupe contrôle, après contrôle des variables secondaires

La longueur moyenne des énoncés (LME) évaluée par les parents est significativement plus élevée pour le groupe ayant reçu entre 13 et 17 ateliers par rapport aux autres groupes qui ne se distinguent pas entre eux. Toutefois, les progrès ne sont pas significatifs (pas d'effets sessions, ni d'interaction sessions*groupes), ce qui veut dire que les écarts entre les groupes restent les mêmes en début et fin d'année.

Pour la communication, les progrès ne sont pas significatifs et les 4 groupes ne se distinguent pas.

5.3.4. Comparaison entre les enfants sans prise en charge spécifique ayant participé aux ateliers et les enfants du groupe contrôle

Rappelons que pour la deuxième année, les enfants qui participaient aux ateliers n'étaient pas toujours considérés par les professionnelles comme des petits parleurs. Ils pouvaient être intégrés dans les ateliers pour des raisons variées :

- soit parce qu'ils avaient des difficultés comportementales ou sensorielles – ces enfants bénéficiaient d'une prise en charge spécifique hors MAPE (CAMPS, CMP, CNP, orthophonie, ORL, etc.) - et les professionnelles considéraient qu'ils avaient besoin d'un soutien individualisé;
- soit parce qu'ils avaient un bon niveau langagier et pouvaient donc être "moteurs" pour les petits parleurs.

L'objectif ici est de comparer l'évolution des scores langagiers des 60 enfants ayant participé aux ateliers « petits parleurs » par rapport à celle des enfants contrôle ayant le même niveau initial, selon leur profil langagier initial.

□ Comparaison entre les enfants participant aux ateliers - avec ou sans prise en charge spécifique -, les enfants du groupe expérimental (sans atelier) et les enfants du groupe contrôle

Parmi les enfants ayant été orientés vers les ateliers, 28 enfants ont fait l'objet en cours d'année d'une prise en charge spécifique : 11 pour des problèmes de comportements et 17 pour des troubles sensoriels.

Cette première analyse a pour objectif de comparer les scores de début et fin d'année aux différents indicateurs (vocabulaire, LME, communication, comportements et compétences précoces, cubes et EVIP) des enfants ayant reçu une prise en charge particulière en cours d'année (groupe avec prise en charge : groupe PC, N = 28) aux enfants ayant été en ateliers mais sans prise en charge (groupe sans prise en charge : groupe SPC, N = 32), aux enfants du groupe expérimental qui n'ont pas participé aux ateliers (groupe expérimental hors atelier, N = 121) et aux enfants du groupe contrôle (N = 113). Notons que les enfants du groupe PC ont participé en moyenne à plus d'ateliers que les enfants du groupe SPC

[respectivement, 25 ateliers, écart-type de 12, contre 13,5 ateliers, écart-type de 9 ; $F(1, 58) = 18,174$, $p < .001$].

D'après le tableau 12, pour le vocabulaire, la LME et la communication estimés en début d'année par les parents, il existe bien une différence entre les 4 groupes [respectivement, $F(3,268) = 6,832$, $p < .001$, $\eta^2=0.071$, $F(3,268) = 5,091$, $p < .01$, $\eta^2=0.100$, $F(3,268) = 5,005$, $p < .01$, $\eta^2=0.053$].

Les analyses post-hoc deux à deux montrent que les deux groupes contrôle et expérimental ne se distinguent pas sur les 3 indicateurs. Toutefois, leurs scores sont significativement supérieurs à ceux des enfants participant aux ateliers (avec ou sans prise en charge spécifique hors MAPE). Au sein des ateliers de langage, les enfants ayant bénéficié d'une prise en charge en cours d'année (groupe PC) ne se différencient pas sur les scores de début d'année de ceux qui n'en n'ont pas bénéficié (groupe SPC).

Tableau 12 : Comparaison des scores des enfants selon les estimations des parents et des professionnelles de leur niveau langagier, de leurs comportements et leurs compétences précoces et de leurs scores aux cubes et EVIP en fonction du groupe d'appartenance (contrôle, expérimental hors ateliers, enfants en ateliers sans et avec prise en charge spécifique), après contrôle des variables secondaires

	Contrôle N=113	Expérimental N = 181		Groupes	
		Hors atelier N=121	Ateliers N = 60		
			SPC N=32		PC N=28
IFDC – vocabulaire (sur 100)					
Session 1	68,07 ^a	69,75 ^a	54,60 ^a	46,04 ^a	6,832, $p < .001$, $\eta^2=0.071$
Session 2	89,41 ^a	88,09 ^a	80,99 ^a	68,81 ^a	7,472, $p < .001$, $\eta^2=0.078$
IFDC – LME					
Session 1	6,33 ^a	6,74 ^a	4,93 ^a	3,09 ^a	5,091, $p < .01$, $\eta^2=0.100$
Session 2	8,53 ^a	9,22 ^a	7,50 ^a	6,27 ^a	4,598, $p < .01$, $\eta^2=0.056$
DLPF – communication (sur 36)					
Session 1	24,29 ^a	24,32 ^a	22,84 ^a	19,78 ^a	5,005, $p < .01$, $\eta^2=0.053$
Session 2	26,90 ^a	27,90 ^a	27,62 ^a	22,58 ^a	8,427, $p < .001$, $\eta^2=0.086$
Comportements et compétences précoces (sur 60)					
Session 1	47,40 ^a	46,70 ^a	45,29 ^a	40,27 ^a	2,122, $p = .10$, $\eta^2=0.043$
Session 2	50,97 ^a	52,57 ^a	50,57 ^a	40,09 ^a	6,849, $p < .001$, $\eta^2=0.126$
Cube (sur 40)					
MARS	6,37 ^a	8,35 ^a	8,41 ^a	8,15 ^a	2,062, $p = .10$, $\eta^2=0.023$
EVIP (sur 70)					
MARS	9,72 ^a	10,94 ^a	8,86 ^a	9,31 ^a	,570, $p = .635$, $\eta^2=0.006$

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge, de l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère
 η^2 : éta carré partiel = taille de l'effet

SPC : sans prise en charge spécifique ; PC : avec prise en charge spécifique

Toutefois en fin d'année, au sein des ateliers, les enfants PC ont des scores inférieurs à ceux des autres enfants (groupe SPC, groupe contrôle, groupe expérimental), ce qui indique que, du fait de leurs

difficultés, ils ne sont pas parvenus à rattraper le niveau des autres enfants. Toutefois, les enfants SPC ayant participé aux ateliers rattrapent le niveau des enfants des groupes contrôle et expérimental, mais comme le nombre d'ateliers auxquels ils ont participé ne peut être contrôlé dans cette analyse, il est difficile de conclure à un éventuel effet du dispositif.

Concernant les comportements et compétences précoces évalués par les professionnelles, en début d'année, les professionnelles ne distinguent pas les 4 groupes d'enfants dans leur estimation (F non significatif), mais en fin d'année, seuls les enfants SPC ont un score significativement inférieur à ceux des 3 autres groupes.

Enfin, sur les scores aux cubes (niveau cognitif non verbal) et à l'EVIP (mesure directe du vocabulaire), les 4 groupes ne se distinguent pas.

❑ Comparaison entre les enfants ayant participé aux ateliers mais sans prise en charge spécifique (SPC) et les enfants du groupe contrôle, à niveau de vocabulaire équivalent en début d'année

Suite à ces analyses, on a comparé les scores des 32 enfants ayant suivi les ateliers et sans prise en charge spécifique (SPC) à ceux des enfants du groupe contrôle ayant le même niveau initial en vocabulaire (IFDC). La moyenne obtenue à l'IFDC est de 49,59 (écart-type 29,38) pour les enfants SPC. 32 enfants du groupe contrôle ont été choisis avec un score comparable à celui du groupe SPC (moyenne de 47,84, écart-type de 29,6) en respectant l'appariement sur le sexe (chi2 non significatif), l'âge réel (F non significatif), le niveau d'étude des mères (chi2 non significatif) et les langues parlées à la maison (chi2 non significatif).

Toutefois, l'âge d'entrée en MAPE étant plus précoce pour le groupe contrôle que le groupe SPC [respectivement, 9 mois contre 14 mois, $F(1,59) = 11,60, p < .001$] et la répartition des professions des mères étant peu comparable [$\text{Chi}^2(4) = 12,35, p < .05$], nous avons contrôlé ces variables dans nos analyses.

Les analyses de variance à mesures répétées, réalisées uniquement sur les groupes SPC et Contrôle, sont résumées dans le tableau 13. Les enfants des deux groupes progressent en vocabulaire et en communication mais pas en longueur moyenne des énoncés (LME), ni sur les comportements et les compétences précoces. De plus, les deux groupes ne se distinguent pas (pas d'effet groupe) et il n'y a pas d'effet d'interaction groupe*session, ce qui montre que les progressions constatées sur le vocabulaire et la communication sont identiques dans les deux groupes.

Tableau 13 : Progression des enfants selon les estimations des parents et des professionnelles de leur niveau langagier, leurs comportements et leurs compétences précoces, en fonction du groupe d'appartenance (contrôle versus SPC), après contrôle des variables secondaires

	SPC N=32	Contrôle N = 32	Sessions	Groupes	Interaction session*groupe
IFDC – vocabulaire (sur 100)					
Session 1	51,53 ^a	47,86 ^a	6,970, p=.011, η²=0.111	,076, ns	2,065, ns
Différence sessions 1 & 2	+27,01	+37,96			
Session 2	78,54 ^a	85,82 ^a			
IFDC – LME					
Session 1	4,67 ^a	4,91 ^a	1,625, ns	,099, ns	,021, ns
Différence sessions 1 & 2	+2,44	+2,65			
Session 2	7,11 ^a	7,56 ^a			
DLPF – communication (sur 36)					
Session 1	22,11 ^a	21,95 ^a	7,333, p<.01, η²=0.114	,419, ns	,487, ns
Différence sessions 1 & 2	+5,1	+3,83			
Session 2	27,21 ^a	25,78 ^a			
Comportements et compétences précoces (sur 60)					
Session 1	44,56 ^a	44,35 ^a	0,282, ns	,020, ns	,013, ns
Différence sessions 1 & 2	+5,53	+5,02			
Session 2	49,88 ^a	49,37 ^a			

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère
η² : éta carré partiel = taille de l'effet

5.4. Analyses en fonction des structures

Afin d'examiner la plus-value du dispositif sur les compétences précoces des enfants, les scores moyens obtenus en début et en fin d'année aux différentes échelles (vocabulaire-IFDC, LME-IFDC, communication-DLPF et questionnaire professionnel) dans chaque site expérimental sont comparés à ceux des 4 sites constituant le groupe contrôle. Deux types d'analyses sont effectués. Le premier prend en compte les résultats moyens calculés sur les 4 sites contrôles. On part du principe que les performances du groupe contrôle représentent le niveau moyen de référence des enfants qui n'ont pas bénéficié du dispositif « Parler Bambin ». Le deuxième type compare les performances des enfants de chaque MAPE expérimental avec celles des enfants du MAPE contrôle qui lui a été assigné. En effet, en moyennant les performances des 4 sites contrôles, on supprimerait les différences sociologiques et géographiques qui caractérisent les différents sites de notre échantillon. Rappelons que les sites contrôles et expérimentaux ont été choisis dans différentes zones de Nantes de façon à constituer un échantillon représentatif de la population nantaise (milieu favorisé vs défavorisé vs mixité sociale). Chaque MAPE expérimental a donc été apparié à un MAPE contrôle partageant les mêmes caractéristiques sociologiques (ils ont été généralement choisis dans le même quartier nantais).

5.4.1. *Comparaison des résultats aux échelles de langage oral et de comportements et compétences précoces entre les 4 sites expérimentaux et le groupe contrôle, après contrôle de l'âge, de l'âge d'entrée en MAPE et de la CSP de la mère*

Des analyses de variance, avec pour variable indépendante le facteur « sites » (avec 4 modalités correspondant aux 4 MAPE expérimentaux) et pour variable dépendante les scores des enfants aux différentes échelles (vocabulaire-IFDC, LME-IFDC, communication-DLPP et questionnaire professionnel), permettent de déterminer s'il existe un effet « sites ».

Les mêmes analyses sont menées avec les 4 sites « contrôle » afin de déterminer si « l'effet sites » est présent également sur les sites contrôle. Ensuite, des analyses univariées sont réalisées pour chaque indicateur (vocabulaire-IFDC, LME-IFDC, communication-DLPP et questionnaire professionnel) en entrant comme variables indépendantes les 4 sites expérimentaux et le groupe contrôle (qui sert de population de référence) et comme co-variables l'âge réel des enfants, l'âge d'entrée en MAPE et la CSP des mères, dont on a vu qu'ils n'étaient pas équivalents entre groupes expérimentaux et groupes contrôles. En somme, l'objectif est de tester « l'efficacité » de chaque MAPE expérimental par rapport à l'ensemble des MAPE contrôles.

Les tableaux 14 et 15 présentent respectivement les résultats de début et fin d'année aux différentes échelles de langage oral, de comportements et compétences précoces des enfants des groupes expérimentaux, site par site, en les comparant à la moyenne des enfants du groupe contrôle.

Sur l'ensemble des indicateurs, il n'existe pas de variation significative des résultats au sein des sites expérimentaux, au sein des sites contrôles et au sein des 8 sites (contrôles + expérimentaux). En début d'année (tableau 14), la comparaison des scores moyens obtenus dans chaque site expérimental à la moyenne des scores du groupe contrôle (scores moyens obtenus sur les 4 sites contrôles) ne montre aucun effet site significatif « groupe contrôle et sites expérimentaux » (p non significatif). Les analyses *post hoc* comparant les scores moyens de chacun des sites expérimentaux à la moyenne du groupe contrôle montrent qu'un seul site se distingue sur le questionnaire professionnel (MAPEexp4), avec des scores significativement inférieurs à ceux du groupe contrôle.

Tableau 14 : Comparaison des résultats **en début d'année** aux échelles de langage oral et de comportements et compétences précoces entre les 4 sites expérimentaux et le groupe contrôle, après contrôle de l'âge, de l'âge d'entrée en MAPE et de la CSP de la mère

Sites	Groupe expérimental I	Groupe contrôle J	Comparaison entre chaque site expérimental et le groupe contrôle		
			Différence I-J	Test post hoc Bonferroni Erreur standard	Significativité
Section 1 : vocabulaire - IFDC /100					
MAPEexp1 (n=64)	64,84 ^a (4)	67,74 ^a (2,9)	-2,906	5,224	,578
MAPEexp2 (n=36)	61,53 ^a (5)	67,74 ^a (2,9)	-6,212	6,004	,302
MAPEexp3 (n=54)	61,97 ^a (4,2)	67,74 ^a (2,9)	-5,776	4,974	,247
MAPEexp4 (n=17)	66,59 ^a (7,1)	67,74 ^a (2,9)	-1,152	7,808	,883
Effet « sites contrôle » : F(3, 97) = 2,267, ns, $\eta^2 = .066$					
Effet « sites expérimentaux » : F(3, 164) = ,170, ns, $\eta^2 = .003$					
Effet « sites contrôles-sites expérimentaux » : F(4, 267) = ,498, ns, $\eta^2 = ,007$					
Section 2 : LME					
MAPEexp1 (n=64)	5,22 ^a (,7)	6,37 ^a (,3)	-1,150	,888	,197
MAPEexp2 (n=36)	4,93 ^a (1,1)	6,37 ^a (,3)	-1,446	1,177	,221
MAPEexp3 (n=54)	6,36 ^a (,5)	6,37 ^a (,3)	-,010	,693	,988
MAPEexp4 (n=17)	6,17 ^a (1,2)	6,37 ^a (,3)	-,199	1,287	,877
Effet « sites contrôle » : F(3, 70) = 1,138, ns, $\eta^2 = .047$					
Effet « sites expérimentaux » : F(1, 60) = 1,192, ns, $\eta^2 = .056$					
Effet « sites contrôles-sites expérimentaux » : F(4, 136) = ,685, ns, $\eta^2 = ,020$					
Section 3 : communication - DLPF /36					
MAPEexp1 (n=64)	22,82 ^a (,8)	24,25 ^a (,6)	-1,423	1,073	,186
MAPEexp2 (n=36)	24,60 ^a (1,0)	24,25 ^a (,6)	0,355	1,233	,774
MAPEexp3 (n=54)	22,86 ^a (,8)	24,25 ^a (,6)	-1,383	1,021	,177
MAPEexp4 (n=17)	24,21 ^a (1,4)	24,25 ^a (,6)	-,039	1,604	,981
Effet « sites contrôle » : F(3, 97) = 1,704, ns, $\eta^2 = .050$					
Effet « sites expérimentaux » : F(3, 164) = ,979, ns, $\eta^2 = .018$					
Effet « sites contrôles-sites expérimentaux » : F(4, 267) = 1,028, ns, $\eta^2 = ,015$					
Section 4 : questionnaire professionnels /60					
MAPEexp1 (n=64)	48,64 ^a (1,6)	47,26 ^a (1,2)	,803	2,066	,698
MAPEexp2 (n=36)	47,34 ^a (2,1)	47,26 ^a (1,2)	,079	2,493	,975
MAPEexp3 (n=54)	43,82 ^a (1,5)	47,26 ^a (1,2)	-3,439	1,927	,077
MAPEexp4 (n=17)	39,14^a (3,3)	47,26^a (1,2)	-8,122	3,546	,023
Effet « sites contrôle » : F(3, 50) = ,676, ns, $\eta^2 = .039$					
Effet « sites expérimentaux » : F(3, 85) = 2,163, ns, $\eta^2 = .071$					
Effet « sites contrôles-sites expérimentaux » : F(4, 267) = 1,028, ns, $\eta^2 = ,015$					

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge, de l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère

En fin d'année (tableau 15), aucune variation significative sur les résultats des 4 indicateurs n'est constatée, aussi bien dans le groupe contrôle que dans le groupe expérimental, ni pour les 8 structures contrôles et expérimentales. Une autre structure expérimentale (MAPEexp3) obtient des scores inférieurs aux autres, cette fois pour le vocabulaire estimé par les parents.

Tableau 15 : Comparaison des résultats **en fin d'année** aux échelles de langage oral et de comportements et compétences précoces entre les 4 sites expérimentaux et le groupe contrôle, après contrôle de l'âge, de l'âge d'entrée en MAPE et de la CSP de la mère

Sites	Groupe expérimental I	Groupe contrôle J	Comparaison entre chaque site expérimental et le groupe contrôle		
			Différence I-J	Test post hoc Bonferroni Erreur standard	Significativité
Section 1 : vocabulaire - IFDC /100					
MAPEexp1 (n=64)	84,91 ^a (3,0)	89,08 ^a (2,2)	-4,172	3,969	,294
MAPEexp2 (n=36)	86,91 ^a (3,8)	89,08 ^a (2,2)	-2,172	4,574	,635
MAPEexp3 (n=54)	81,53^a (3,1)	89,08^a (2,2)	-7,544	3,768	,046
MAPEexp4 (n=17)	80,91 ^a (5,5)	89,08 ^a (2,2)	-8,166	6,061	,179
Effet « sites contrôle » : F(3, 96) = ,460, ns, $\eta^2 = .014$					
Effet « sites expérimentaux » : F(3, 161) = ,324, ns, $\eta^2 = .006$					
Effet « sites contrôles-sites expérimentaux » : F(4, 263) = 1,275, ns, $\eta^2 = ,019$					
Section 2 : LME					
MAPEexp1 (n=64)	8,12 ^a (,5)	8,55 ^a (,4)	-,433	,751	,564
MAPEexp2 (n=36)	8,76 ^a (,7)	8,55 ^a (,4)	,208	,881	,813
MAPEexp3 (n=54)	8,80 ^a (,6)	8,55 ^a (,4)	,248	,734	,735
MAPEexp4 (n=17)	7,65 ^a (1,0)	8,55 ^a (,4)	-,896	1,116	,423
Effet « sites contrôle » : F(3, 79) = ,571, ns, $\eta^2 = .021$					
Effet « sites expérimentaux » : F(1, 148) = ,501, ns, $\eta^2 = .010$					
Effet « sites contrôles-sites expérimentaux » : F(4, 233) = ,364, ns, $\eta^2 = ,006$					
Section 3 : communication - DLPF /36					
MAPEexp1 (n=64)	26,61 ^a (,7)	26,86 ^a (,5)	-,256	,938	,785
MAPEexp2 (n=36)	28,62 ^a (,9)	26,86 ^a (,5)	1,754	1,077	,105
MAPEexp3 (n=54)	26,48 ^a (,7)	26,86 ^a (,5)	-,389	,893	,664
MAPEexp4 (n=17)	26,78 ^a (1,3)	26,86 ^a (,5)	-,087	1,401	,950
Effet « sites contrôle » : F(3, 97) = ,620, ns, $\eta^2 = .019$					
Effet « sites expérimentaux » : F(3, 164) = 1,527, ns, $\eta^2 = .027$					
Effet « sites contrôles-sites expérimentaux » : F(4, 267) = 1,050, ns, $\eta^2 = ,015$					
Section 4 : questionnaire professionnels /60					
MAPEexp1 (n=35)	51,48 ^a (1,6)	50,91 ^a (1,2)	,575	2,095	,784
MAPEexp2 (n=17)	53,85 ^a (2,1)	50,91 ^a (1,2)	2,949	2,528	,245
MAPEexp3 (n=33)	48,49 ^a (1,6)	50,91 ^a (1,2)	-2,420	1,954	,218
MAPEexp4 (n=7)	49,64 ^a (3,3)	50,91 ^a (1,2)	-1,268	3,596	,725
Effet « sites contrôle » : F(3, 50) = 1,614, ns, $\eta^2 = .088$					
Effet « sites expérimentaux » : F(3, 85) = 1,581, ns, $\eta^2 = .053$					
Effet « sites contrôles-sites expérimentaux » : F(4, 267) = 1,028, ns, $\eta^2 = ,015$					

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge, de l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère

5.4.2. Comparaison des résultats aux échelles de langage oral, de comportements et compétences entre chaque site expérimental et son site contrôle, après contrôle de l'âge, de l'âge d'entrée en MAPE et de la CSP de la mère

Les analyses suivantes (tableaux 16 et 17) comparent, en début et en fin d'année, les performances des enfants aux 4 indicateurs selon le même plan statistique, mais en prenant cette fois-ci chaque MAPE expérimental et chaque MAPE contrôle qui lui a été assigné selon la proximité géographique et sociologique.

D'après le tableau 16, il n'y a pas de différence entre les mesures réalisées au sein de chaque site expérimental par rapport à son site contrôle assigné, sauf pour le site MAPEexp3 (le même que dans les analyses précédentes) qui présente des scores inférieurs en vocabulaire et en communication par rapport à son site contrôle. Mais cette différence disparaît en fin d'année (tableau 17). En fin d'année, le site expérimental « MAPEexp1 » présente des évaluations par les professionnelles plus positives que

celles de son groupe contrôle « MAPEcontrôle1 ». Toutefois, pour toutes les autres mesures et toutes les autres comparaisons deux à deux « site expérimental/site contrôle », aucun écart significatif n'apparaît.

Tableau 16 : Comparaison des résultats **en début d'année** aux échelles de langage oral, de comportements et compétences précoces entre les 4 sites expérimentaux et le groupe contrôle, après contrôle des variables secondaires

Sites	Groupe expérimental I	Groupe contrôle J	Comparaison entre chaque site expérimental et les groupes contrôles		
			Test post hoc Bonferroni		
			Différence I-J	Erreur standard	Significativité
	MAPExpé1 N = 69	MAPEcontrôle1 N = 31			
vocabulaire - IFDC /100	63,96 ^a (3,9)	70,19 ^a (5,7)	-6,233	7,294	,394
LME	5,32 ^a (,8)	5,65 ^a (,6)	-,330	1,096	,764
communication - DLPP /36	81,53 ^a (3,1)	23,54 ^a (1,1)	-,824	1,497	,583
questionnaire professionnels /60	48,02 ^a (1,6)	46,93 ^a (2,7)	1,082	3,277	,742
	MAPExpé2 N = 38	MAPEcontrôle2 N = 37			
vocabulaire - IFDC /100	60,81 ^a (5)	58,08 ^a (5)	2,729	6,991	,697
LME	5,01 ^a (1,1)	6,62 ^a (,7)	-1,609	1,314	,223
communication - DLPP /36	24,52 ^a (1)	22,76 ^a (1)	1,752	1,435	,223
questionnaire professionnels /60	47,31 ^a (2,1)	46,97 ^a (1,7)	,334	2,773	,904
	MAPExpé3 N = 55	MAPEcontrôle3 N = 30			
vocabulaire - IFDC /100	62,75^a (4,1)	79,10^a (5,9)	-16,349	7,042	,021
LME	6,34 ^a (,6)	7,06 ^a (,6)	-,718	,877	,415
communication - DLPP /36	22,97^a (,8)	26,95^a (1,2)	-3,977	1,446	,006
questionnaire professionnels /60	43,85 ^a (1,5)	49,17 ^a (2,5)	-5,317	2,903	,069
	MAPExpé4 N = 19	MAPEcontrôle4 N = 15			
vocabulaire - IFDC /100	66,54 ^a (7)	69,35 ^a (7,6)	-2,809	10,447	,691
LME	6,18 ^a (1,2)	5,85 ^a (1,1)	,329	1,644	,842
communication - DLPP /36	24,21 ^a (1,4)	24,86 ^a (1,5)	-,648	2,145	,763
questionnaire professionnels /60	39,13 ^a (3,3)	45,42 ^a (3,3)	-6,290	4,767	,189

Tableau 17 : Comparaison des résultats **en fin d'année** aux échelles de langage oral, de comportements et compétences précoces entre les 4 sites expérimentaux et le groupe contrôle, après contrôle des variables secondaires

Sites	Groupe expérimental I	Groupe contrôle J	Comparaison entre chaque site expérimental et le groupe contrôle		
			Test post hoc Bonferroni		
			Différence I-J	Erreur standard	Significativité
	MAPExpé1 N = 69	MAPEcontrôle1 N = 31			
vocabulaire - IFDC /100	85,08 ^a (3,0)	87,11 ^a (4,3)	-2,026	5,598	,718
LME	8,18 ^a (,5)	8,16 ^a (,8)	,037	1,083	,973
communication - DLPP /36	26,59 ^a (,7)	26,60 ^a (1,0)	-,008	1,321	,995
questionnaire professionnels /60	51,75^a (1,6)	44,71^a (2,7)	7,037	3,254	,032
	MAPExpé2 N = 38	MAPEcontrôle2 N = 37			
vocabulaire - IFDC /100	87,05 ^a (3,8)	90,48 ^a (3,8)	-3,423	5,388	,526
LME	8,81 ^a (,7)	9,26 ^a (,7)	-,454	1,026	,659
communication - DLPP /36	28,61 ^a (,9)	26,51 ^a (,9)	2,100	1,266	,098
questionnaire professionnels /60	54,06 ^a (2,1)	53,27 ^a (1,7)	,793	2,753	,774
	MAPExpé3 N = 55	MAPEcontrôle3 N = 30			
vocabulaire - IFDC /100	81,39 ^a (3,2)	90,54 ^a (4,5)	-9,143	5,397	,091
LME	8,74 ^a (,6)	7,96 ^a (,9)	,772	1,098	,483
communication - DLPP /36	26,50 ^a (,7)	28,32 ^a (1,0)	-1,820	1,275	,155
questionnaire professionnels /60	48,29 ^a (1,5)	50,43 ^a (2,5)	-2,141	2,883	,459
	MAPExpé4 N = 19	MAPEcontrôle4 N = 15			
vocabulaire - IFDC /100	80,94 ^a (5,6)	86,42 ^a (6)	-5,483	8,263	,508
LME	7,65 ^a (1,0)	8,16 ^a (1,3)	-,501	1,648	,761
communication - DLPP /36	26,78 ^a (1,3)	25,84 ^a (1,4)	,939	1,892	,620
questionnaire professionnels /60	49,61 ^a (3,3)	51,85 ^a (3,3)	-2,238	4,732	,637

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge, de l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère

5.5. Analyses en fonction des langues parlées à la maison

L'objectif de ces dernières analyses est de vérifier s'il existe un effet des langues parlées à la maison sur le niveau langagier des enfants et d'examiner l'effet éventuel du dispositif pour les enfants qui n'ont pas seulement le français comme langue de socialisation. Dans les analyses préliminaires, nous avons vu que les langues parlées par les mères étaient équivalentes d'un groupe à l'autre (Chi2 non significatif), avec 70% de mères ne parlant que le français (78% pour le groupe contrôle et 65% pour le groupe expérimental) ; 28% parlant le français et une autre langue (22% pour le groupe contrôle et 32% pour le groupe expérimental) ; 1% ne parlant pas le français (0% pour le groupe contrôle et 1,7% pour le groupe expérimental).¹⁷

Toutefois, il existe une différence significative concernant les langues parlées par les enfants ($\chi^2(3) = 10,345$, $p = .016$), le groupe expérimental regroupant une plus grande proportion d'enfants parlant plusieurs langues que le groupe contrôle, avec respectivement 25% et 10,5% parlant le français et une autre langue (tableau 18).

Tableau 18: Répartition des pratiques langagières des enfants dans les deux groupes

Langues parlées par les enfants		Groupe		Total
		Contrôle	Expérimental	
jamais le français, mais une autre langue	Effectif	0	1	1
	%	,0%	,6%	,3%
le français et d'autres langues	Effectif	12	45	57
	%	10,6%	24,9%	19,4%
toujours le français	Effectif	100	132	232
	%	88,5%	72,9%	78,9%
non Réponse	Effectif	1	3	4
	%	,9%	1,7%	1,4%
Total	Effectif	113	181	294
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Par ailleurs, d'après le tableau 19, on constate que les enfants parlant plusieurs langues sont sur-représentés dans le groupe ayant participé aux ateliers par rapport aux groupes expérimental-hors atelier et contrôle (respectivement, 36,5% pour les enfants en ateliers vs 10,5% pour le groupe contrôle et 19% pour le groupe expérimental hors atelier, $\chi^2(9) = 22,671$, $p = .007$). Ce résultat confirme les déclarations des professionnelles qui ont affirmé accueillir dans les ateliers des enfants dont les familles étaient issues de l'immigration et ne parlant pas français à la maison.

¹⁷ Les 28% de mères qui parlent une autre langue avec le français se répartissent ainsi : 13% parlent majoritairement une langue africaine (arabe, guinéen, lingala, marocain, sangho, tunisien et wolof), 9% pratiquent les langues suivantes : anglais, espagnol, portugais, roumain, pakistanais et russe ; 5% des mères pratiquent une langue autre que les précédentes : turc, tchèque, polonais et langue des signes.

Tableau 19 : Répartition des pratiques langagières des enfants dans les groupes (contrôle, expérimental hors ateliers, enfants en ateliers sans et avec prise en charge spécifique)

		Contrôle N = 113		Expérimental N = 181			Total
				Hors atelier	Atelier - SPC	Atelier - PC	
jamais le français, mais une autre langue	Effectif	0	1	0	0	0	1
	%	,0%	,8%	,0%	,0%	,0%	,3%
le français et d'autres langues	Effectif	12	23	14	8	57	57
	%	10,6%	19,0%	43,8%	28,6%	19,4%	19,4%
toujours le français	Effectif	100	94	18	20	232	232
	%	88,5%	77,7%	56,3%	71,4%	78,9%	78,9%
NR	Effectif	1	3	0	0	4	4
	%	,9%	2,5%	,0%	,0%	1,4%	1,4%
Total	Effectif	113	121	32	28	294	294
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

SPC : sans prise en charge spécifique ; PC : avec prise en charge spécifique

Ce résultat justifie une analyse en fonction des langues parlées par les enfants, qu'ils aient suivi les ateliers ou pas, en supprimant des analyses les enfants ayant eu une prise en charge spécifique pour des difficultés comportementales ou sensorielles. Sont également exclus des analyses les 4 enfants pour lesquels nous n'avons pas de réponse et le seul enfant qui ne parle pas français.

Tableau 20 : Répartition des pratiques langagières des enfants dans les groupes (contrôle, expérimental hors ateliers, enfants en ateliers sans et avec difficulté)

		Contrôle		Expérimental		Total
				Hors atelier	Atelier - SPC	
Plurilingue	Effectif	12	23	14	49	
	%	10,7%	19,7%	43,8%	18,8%	
Monolingue francophone	Effectif	100	94	18	212	
	%	89,3%	80,3%	56,3%	81,2%	
Total	Effectif	112	117	32	261	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Atelier SCP : enfants ayant participé aux ateliers et n'ayant pas reçu de prise en charge spécifique hors MAPE.

Au final, les analyses sont menées sur 261 enfants : 112 enfants du groupe contrôle comparés à 117 enfants du groupe expérimental hors ateliers et 32 enfants participant aux ateliers mais sans prises en charge spécifiques (en bleu dans le tableau 19). Leurs résultats sont comparés en fonction des langues parlées, selon deux modalités : un groupe monolingue francophone versus un groupe plurilingue. Le tableau 20 donne la répartition des enfants selon leur groupe et les langues parlées à la maison. Le chi2 significatif ($\chi^2(2) = 17,921, p = .001$) confirme les différences d'affectation aux groupes selon les pratiques langagières (monolingue francophone/plurilingue).

Les 6 groupes ainsi constitués sont appariés sur le sexe (chi2 non significatif), mais pas sur l'âge réel et l'âge d'entrée en MAPE (F significatif), ainsi que sur la répartition des professions des mères ($\chi^2(25) = 57,041, p < .001$). Nous avons donc contrôlé ces variables dans nos analyses (tableau 21).

Tableau 21 : Appariement des enfants des 6 groupes (pratiques plurilingues ou monolingues x groupes contrôle et expérimentaux) sur le sexe, l'âge réel et l'âge d'entrée en MAPE

		Contrôle		Expérimental				Chi2/F
		Pluri N = 12	Mono N = 100	Hors atelier		Atelier - SPC		
				Pluri N = 23	Mono N = 94	Pluri N = 14	Mono N = 18	
Sexe	Fille	4	42	11	52	9	8	6,063, ns
	Garçon	8	58	12	42	5	10	
Age réel	Moyenne	27,6	29,8	27,6	28,7	27,6	27,7	3,882, p = .01
	Ecart-type	3,4	3,2	2,6	3,2	1,6	6,3	
Age d'entrée en MAPE	Moyenne	11,4	9,5	14,8	12,4	15,4	13,8	6,718, p<.001
	Ecart-type	7	6,5	5,8	7,4	6	7	

Atelier SCP : enfants ayant participé aux ateliers et sans prise en charge spécifique hors MAPE.

Tableau 22 : Comparaison des scores des enfants monolingues et plurilingues, selon les estimations des parents et des professionnelles de leur niveau langagier, de leurs comportements et leurs compétences précoces, en fonction du groupe (contrôle et expérimental) et après contrôle des variables secondaires

Variable dépendante	Groupe	Langues-enfant	Moyenne	Significativité		
				Groupe	Langue	Groupe*langue
IFDC-vocabulaire Début d'année	contrôle	plurilingue	49,84 ^a	Ns	*	Ns
		monolingue	73,91 ^a			
	expérimental	plurilingue	52,76 ^a			
		monolingue	78,07 ^a			
IFDC-vocabulaire Fin d'année	contrôle	plurilingue	71,58 ^a	Ns	**	Ns
		monolingue	93,51 ^a			
	expérimental	plurilingue	77,45 ^a			
		monolingue	92,62 ^a			
IFDC-LME Début d'année	contrôle	plurilingue	4,80 ^a	Ns	Ns	Ns
		monolingue	5,52 ^a			
	expérimental	plurilingue	4,11 ^a			
		monolingue	7,24 ^a			
IFDC-LME Fin d'année	contrôle	plurilingue	8,85 ^a	Ns	Ns	Ns
		monolingue	9,71 ^a			
	expérimental	plurilingue	7,14 ^a			
		monolingue	10,49 ^a			
DLPF-communication Début d'année	contrôle	plurilingue	22,92 ^a	Ns	**	Ns
		monolingue	24,67 ^a			
	expérimental	plurilingue	18,48 ^a			
		monolingue	25,99 ^a			
DLPF-communication Fin d'année	contrôle	plurilingue	25,57 ^a	Ns	*	Ns
		monolingue	27,09 ^a			
	expérimental	plurilingue	23,49 ^a			
		monolingue	28,77 ^a			
Comportements et compétences précoces Début d'année	contrôle	plurilingue	47,64 ^a	Ns	Ns	Ns
		monolingue	48,80 ^a			
	expérimental	plurilingue	38,23 ^a			
		monolingue	44,61 ^a			
Comportements et compétences précoces Fin d'année	contrôle	plurilingue	46,76 ^a	Ns	Ns	Ns
		monolingue	50,71 ^a			
	expérimental	plurilingue	47,80 ^a			
		monolingue	51,01 ^a			

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge, l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère

Ns non significatif, * p< .05, ** p<.01, ***p<.001

Les premières analyses comparent les scores des enfants selon leur groupe d'appartenance (contrôle vs expérimental) et leur profil langagier plurilingue ou monolingue, après contrôle des variables secondaires. D'après le tableau 22, il n'existe pas d'effet groupe, mais une supériorité des enfants monolingues sur les enfants plurilingues en vocabulaire et communication en début et en fin d'année (figures 6 et 7). L'absence d'effet d'interaction groupe*langue montre que les écarts entre les monolingues francophones et les plurilingues restent les mêmes, quel que soit le groupe.

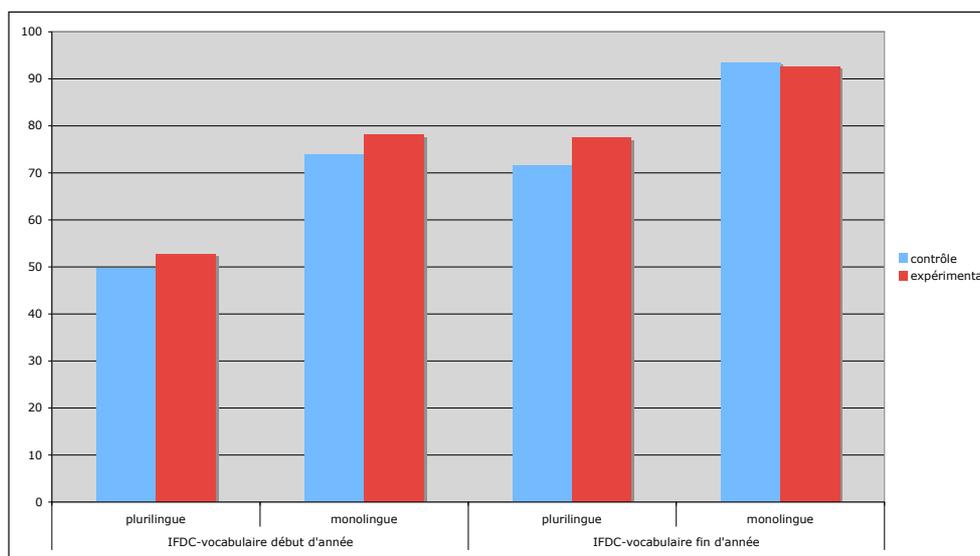


Figure 6 : Comparaison du niveau de vocabulaire estimé par les parents en début et fin d'année en fonction des 2 groupes (contrôle vs expérimental) et du profil langagier (monolingue et plurilingue), après contrôle des variables secondaires

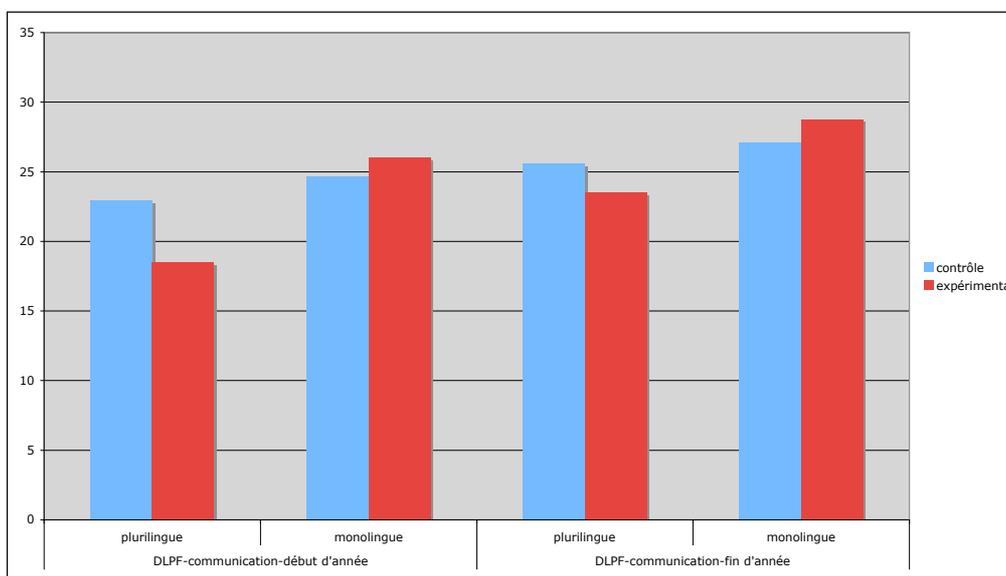


Figure 7 : Comparaison du niveau de communication estimé par les parents en début et fin d'année en fonction des 2 groupes (contrôle vs expérimental) et du profil langagier (monolingue et plurilingue), après contrôle des variables secondaires

Les analyses suivantes ont pour objectif de comparer les scores de début et fin d'année aux différents indicateurs (vocabulaire, LME, communication, comportements et compétences précoces) des enfants monolingues (N = 18) et plurilingues (N = 14) ayant été en ateliers mais sans prise en charge spécifique

(SPC), aux enfants monolingues (N = 94) et plurilingues (N = 23) du groupe expérimental qui n'ont pas participé aux ateliers et aux enfants monolingues (N = 100) et plurilingues (N = 12) du groupe contrôle. D'après le tableau 23, pour le vocabulaire estimé en début d'année par les parents, il existe bien une différence entre les 6 groupes (respectivement, $F(5,235) = 62,741, p < .05$).

Tableau 23 : Comparaison des scores des enfants plurilingues et monolingues selon les estimations des parents et des professionnelles de leur niveau langagier, de leurs comportements et leurs compétences précoces (contrôle, expérimental hors ateliers, enfants en ateliers SPC), après contrôle des variables secondaires

	Contrôle		Expérimental				Groupe
	Pluri N = 12	Mono N = 100	Hors atelier		Atelier - SPC		
			Pluri N = 23	Mono N = 94	Pluri N = 14	Mono N = 18	
IFDC-vocabulaire /100							
Session 1	57,38 ^a	69,43 ^a	58,59 ^a	73,75 ^a	55,18 ^a	55,13 ^a	2,741, p<.05
Session 2	84,61 ^{ab}	90,20 ^{ab}	87,70 ^{ab}	86,98 ^{ab}	81,65 ^{ab}	88,25 ^{ab}	,630, ns
IFDC – LME							
Session 1	5,67 ^a	6,37 ^a	6,49 ^a	6,78 ^a	4,74 ^a	4,98 ^a	,577, ns
Session 2	7,18 ^a	8,80 ^a	7,16 ^a	9,88 ^a	7,69 ^a	7,48 ^a	2,694, p<.05
DLPF- communication /36							
Session 1	22,95 ^a	24,44 ^a	22,18 ^a	25,00 ^a	23,34 ^a	22,75 ^a	1,153, ns
Session 2	21,61 ^a	27,67 ^a	24,95 ^a	28,70 ^a	27,80 ^a	27,64 ^a	5,953, p<.001
Comportements et compétences précoces (sur 60)							
Session 1	45,79 ^a	47,93 ^a	43,49 ^a	47,86 ^a	46,04 ^a	44,43 ^a	,774, ns
Session 2	49,72 ^a	51,33 ^a	52,50 ^a	52,78 ^a	50,04 ^a	50,92 ^a	,442, ns

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge, l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère

^b Les moyennes ont été ajustées en fonction du niveau initial

Les analyses post-hoc deux à deux montrent que cet effet est dû à la supériorité en début d'année du groupe expérimental monolingue hors ateliers sur les enfants mono et plurilingues SPC et les enfants plurilingues hors ateliers (figure 8).

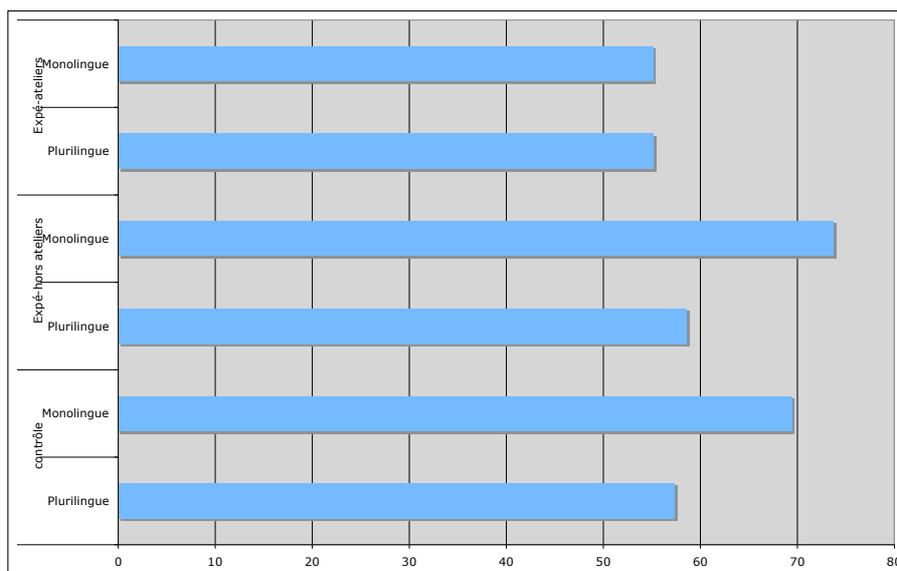


Figure 8 : Comparaison du niveau de vocabulaire estimé par les parents en début d'année en fonction des 6 groupes (monolingues et plurilingues SPC, monolingues et plurilingues du groupe expérimental hors ateliers et monolingues et plurilingues du groupe contrôle), après contrôle des variables secondaires

Les autres comparaisons deux à deux ne révèlent pas de différences entre les autres groupes, notamment entre les enfants plurilingues et monolingues fréquentant les ateliers. Ainsi, l'effet existe uniquement au sein du groupe expérimental. En fin d'année, après contrôle du niveau initial, les 6 groupes ne se différencient pas sur le vocabulaire.

Pour la longueur moyenne des énoncés (LME) et la communication estimées par les parents, les 6 groupes ne se différencient pas en début d'année, mais ont des scores différents en fin d'année (tableau 23).

Les comparaisons deux à deux révèlent, pour la LME en fin d'année (figure 9), la supériorité du groupe expérimental monolingue hors ateliers sur le groupe monolingue ateliers, le groupe monolingue contrôle et le groupe plurilingue expérimental hors ateliers.

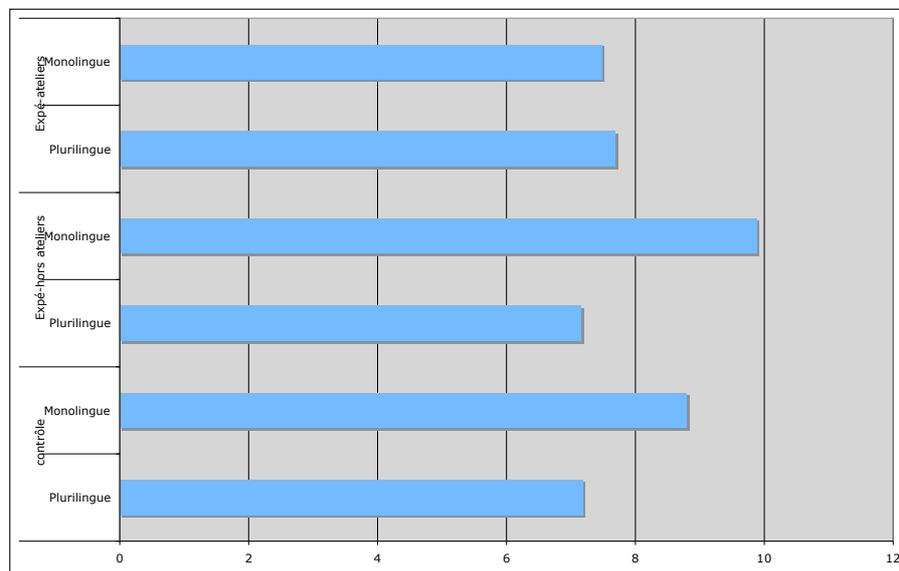


Figure 9 : Comparaison de la longueur moyenne des énoncés (LME) des enfants estimée par les parents en fin d'année en fonction des 6 groupes monolingues et plurilingues (sans prise en charge spécifique (SPC), groupe expérimental hors ateliers et groupe contrôle), après contrôle des variables secondaires

Pour la communication, en fin d'année, les différences deux à deux sont les suivantes (figure 10) :

1. les enfants plurilingues contrôle obtiennent des scores significativement inférieurs à ceux des enfants des 5 autres groupes ;
2. Les enfants monolingues et plurilingues SPC ont des scores supérieurs à ceux des enfants plurilingues-contrôle ;
3. les enfants monolingues-expérimental hors ateliers présentent une supériorité par rapport aux enfants plurilingues-contrôle d'une part et plurilingues-expérimental hors ateliers d'autre part ;
4. Les enfants monolingues-contrôle obtiennent des scores significativement supérieurs à ceux des enfants plurilingues-contrôle et à ceux des enfants plurilingues-expérimental hors ateliers ;

5. les enfants plurilingues du groupe expérimental hors ateliers ont des scores inférieurs aux enfants monolingues du groupe contrôle et aux enfants monolingues du groupe expérimental hors ateliers.

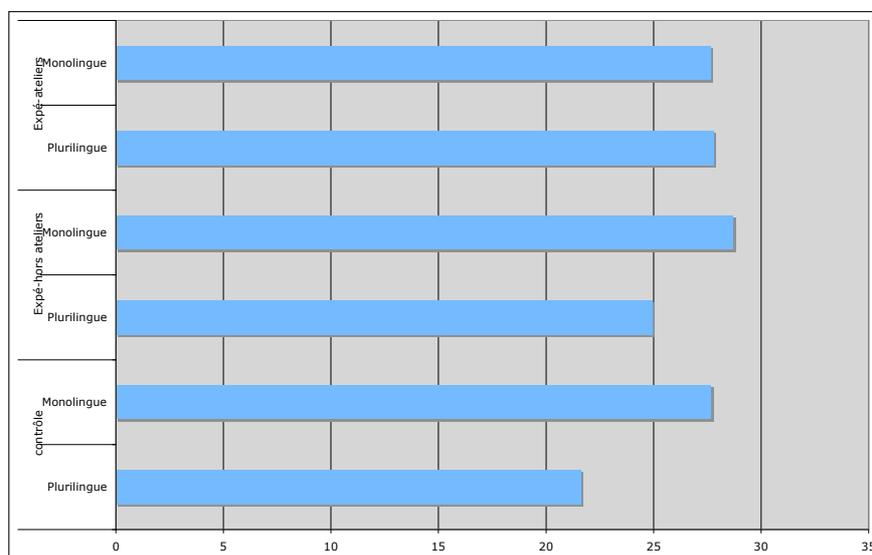


Figure 10 : Comparaison du niveau de communication estimé par les parents en fin d'année en fonction des 6 groupes monolingues et plurilingues (ateliers, expérimental hors ateliers et groupe contrôle), après contrôle des variables secondaires

Enfin, les 6 groupes ne se distinguent pas, ni au début ni à la fin de l'année, pour les comportements et compétences précoces évalués par les professionnelles.

Tableau 24 : Progression des enfants plurilingues et monolingues selon les estimations des parents et des professionnelles de leur niveau langagier, leurs comportements et leurs compétences précoces, en fonction du groupe d'appartenance (contrôle, expérimental hors atelier, enfants en ateliers sans prise en charge spécifique), après contrôle des variables secondaires

	Contrôle		Expérimental				Session	Groupe	Session*groupe
	Pluri N = 12	Mono N = 100	Hors atelier		Atelier - sans prise en charge				
			Pluri N = 23	Mono N = 94	Pluri N = 14	Mono N = 18			
IFDC-vocabulaire /100									
Session 1	56,57 ^a	69,81 ^a	58,32 ^a	74,12 ^a	58,47 ^a	55,00 ^a	26,474,	2,563,	1,371
Session 2	80,06 ^a	90,91 ^a	83,83 ^a	89,40 ^a	77,85 ^a	83,07 ^a			
IFDC – LME									
Session 1	5,76 ^a	6,00 ^a	5,69 ^a	6,54 ^a	4,52 ^a	4,89 ^a	2,498,	1,185,	356,
Session 2	8,94 ^a	8,91 ^a	7,81 ^a	10,14 ^a	7,54 ^a	7,19 ^a	ns	ns	ns
DLPF- communication /36									
Session 1	22,95 ^a	24,44 ^a	22,18 ^a	25,00 ^a	23,34 ^a	22,27 ^a	8,998,	3,66,	1,731,
Session 2	21,61 ^a	27,67 ^a	24,95 ^a	28,70 ^a	27,80 ^a	27,64 ^a			
Comportements et compétences précoces (sur 60)									
Session 1	45,79 ^a	47,93 ^a	43,49 ^a	47,86 ^a	46,04 ^a	44,43 ^a	3,964,	,500,	1,032,
Session 2	49,72 ^a	51,33 ^a	52,50 ^a	52,78 ^a	50,04 ^a	50,92 ^a			

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge, l'âge d'entrée dans le multi-accueil et la catégorie socioprofessionnelle de la mère
 η^2 : éta carré partiel = taille de l'effet

Ces résultats suggèrent que les enfants monolingues francophones présentent une supériorité au niveau langagier par rapport aux enfants plurilingues, mais que les enfants choisis par les professionnelles pour participer aux ateliers ont des niveaux langagiers équivalents, qu'ils soient monolingues ou plurilingues.

Ces analyses univariées ne renseignant pas sur les progressions, des analyses à mesures répétées sont donc effectuées sur les données en contrôlant les facteurs secondaires (tableau 24). Elles révèlent que tous les groupes progressent en vocabulaire (figure 11) et en communication (figure 12), ainsi qu'en comportements et compétences précoces (figure 13), mais pas en longueur moyenne des énoncés (LME). L'absence d'effet d'interaction « session*groupe » pour les 4 indicateurs montre que les groupes progressent de la même manière entre les deux sessions.

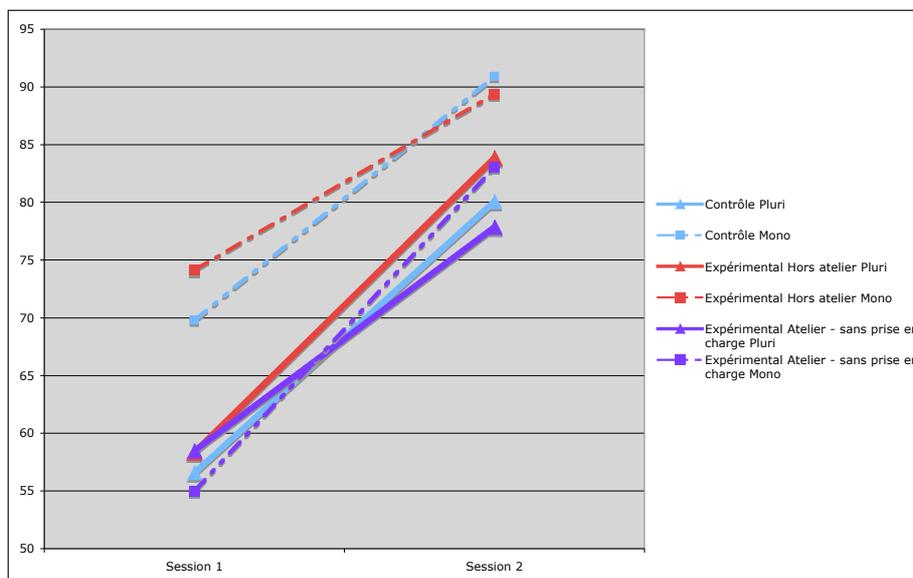


Figure 11 : Progression des 6 groupes monolingues et plurilingues (SPC, groupe expérimental hors ateliers et groupe contrôle) sur le vocabulaire estimé par les parents entre le début et la fin d'année, après contrôle des variables secondaires

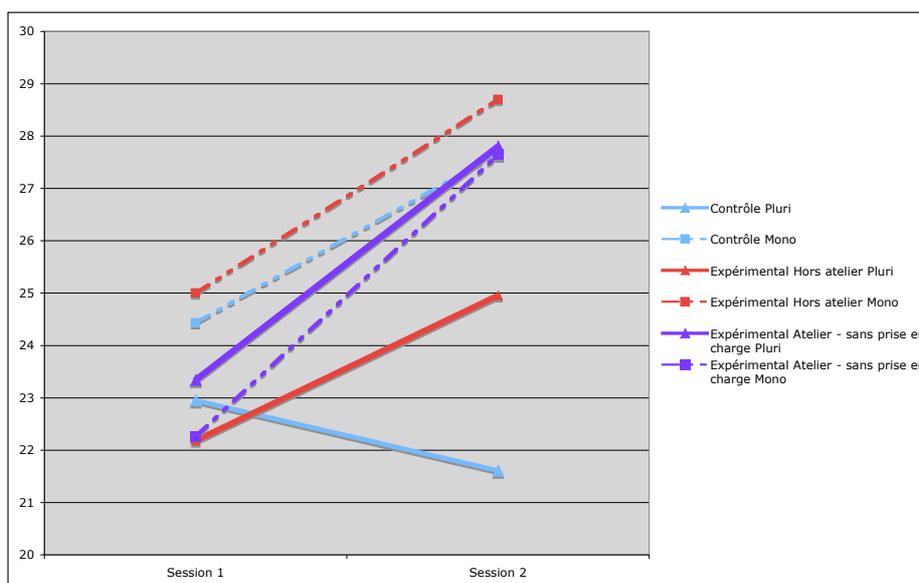


Figure 12 : Progression des 6 groupes monolingues et plurilingues (SPC, groupe expérimental hors ateliers et monolingues et plurilingues du groupe contrôle) sur la communication estimée par les parents entre le début et la fin d'année, après contrôle des variables secondaires

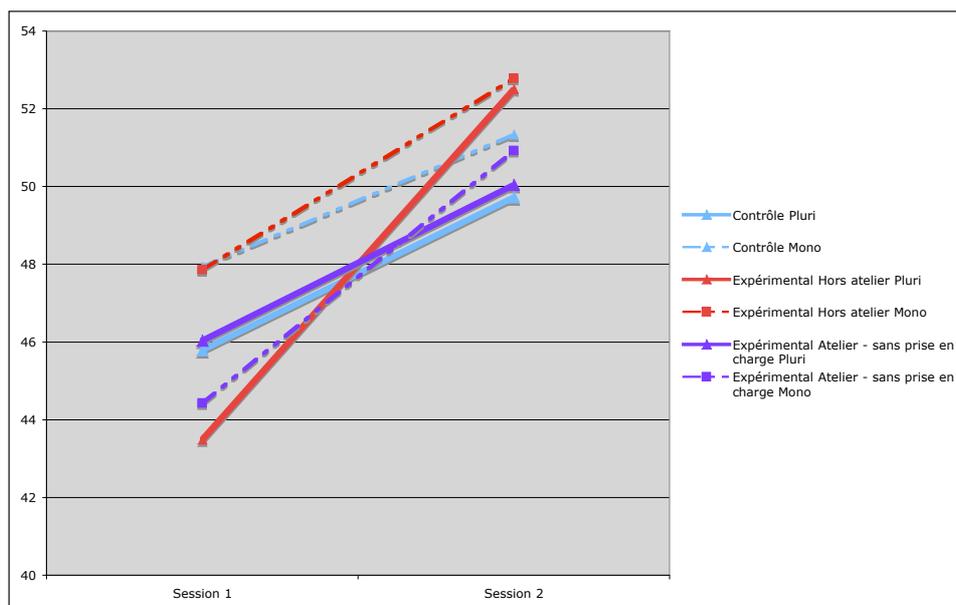


Figure 13 : Progression entre le début et la fin d'année des 6 groupes monolingues et plurilingues (SPC, groupe expérimental hors ateliers et groupe contrôle) sur les comportements et compétences précoces estimés par les professionnelles, après contrôle des variables secondaires

Pour résumer, les enfants plurilingues ont des scores inférieurs aux enfants monolingues francophones aux mesures indirectes de langage. Bien que tous les enfants progressent, les progrès ne sont imputables ni à la participation au groupe expérimental, ni à la participation aux ateliers de langage.

6. Conclusions

L'objectif de cette étude était de mesurer l'effet du dispositif « Parler Bambin » sur le niveau langagier des enfants en dernière année de MAPE en contrôlant un certain nombre de variables. L'hypothèse testée est que les enfants participant au dispositif présenteraient, en fin d'année, un avantage au niveau langagier par rapport à des enfants qui n'en ont pas bénéficié. De plus, on s'attendait à ce que les enfants ayant au début de l'année un profil de « petits parleurs » tirent un bénéfice des ateliers de langage et rattrapent en fin d'année le niveau des autres enfants qui n'étaient pas considérés comme « petits parleurs ».

À l'issue de la deuxième année d'expérimentation, les résultats ne permettent pas de mettre en évidence un effet positif global du dispositif « Parler Bambin ». Les progrès des enfants sont identiques dans les deux groupes et donc non imputables au dispositif lui-même. Les enfants participant aux ateliers ont bien en moyenne un niveau langagier inférieur à celui des autres enfants en début d'étude et, malgré leur progression, ils ne parviennent pas à rattraper leur retard en fin d'année.

L'effet du nombre d'ateliers est difficilement interprétable, puisqu'il est dépendant de la régularité de fréquentation du multi-accueil par les enfants et qu'on ne peut considérer que les enfants ayant participé à de nombreux ateliers et ceux qui ont participé à seulement un très petit nombre constituent au départ des groupes équivalents. En tout état de cause, on ne peut démontrer que plus le nombre d'ateliers auxquels les enfants ont participé est élevé, meilleures sont leurs performances.

Parmi ces enfants, ceux qui bénéficient d'une prise en charge spécifique (CAMPS, CMP, orthophonie, ORL, etc.), pour des difficultés comportementales ou sensorielles, ne tirent pas bénéfice des ateliers » et ont des résultats significativement inférieurs à ceux des enfants des groupes contrôle et expérimental. En revanche, les autres enfants sans prise en charge et participant aux ateliers ont, en début d'année, des résultats inférieurs à ceux des groupes contrôle et expérimental, mais ils rattrapent ces deux groupes en fin d'année sur les trois mesures indirectes de vocabulaire, LME et communication. Pour les comportements et compétences précoces évalués par les professionnelles, ils ne se distinguent pas des groupes contrôle et expérimental. Les résultats semblent donc indiquer que les ateliers ont été profitables aux enfants n'ayant pas eu de prise en charge spécifique hors MAPE. Mais, compte tenu des effectifs réduits, ils n'ont pu être mis en relation avec la fréquence de participation des enfants aux ateliers, celle-ci variant beaucoup selon la régularité de fréquentation du multi-accueil, et, secondairement, selon les besoins estimés par les professionnelles. Il faut également souligner que, lorsque ces enfants sont comparés à des enfants du groupe contrôle ayant un niveau initial en vocabulaire identique (groupes statistiquement appariés), ils ne se distinguent pas et ne progressent pas plus qu'eux sur ces mesures indirectes de langage.

Les analyses en fonction des structures MAPE impliquées dans le dispositif d'évaluation ne montrent pas de variabilité inter-sites au sein des structures contrôles et des structures expérimentales.

Enfin, les dernières analyses s'intéressaient plus particulièrement à l'impact du dispositif sur les enfants dont le français n'est pas l'unique langue de socialisation et qui représentent environ 20% de l'échantillon de notre étude. Nous avons constaté que les enfants parlant plusieurs langues sont sur-représentés dans le groupe ayant participé aux ateliers par rapport aux groupes expérimental-hors atelier et contrôle. Nous montrons que les enfants plurilingues ont des scores inférieurs à ceux des enfants parlant seulement le français pour les mesures indirectes de langage et de comportements et compétences précoces. Les enfants plurilingues participant aux ateliers progressent comme les monolingues, sans qu'il soit possible d'imputer leurs progrès à leur participation aux ateliers.

Chapitre 4. Mesure d'impact du dispositif sur le développement langagier des enfants en petite section de maternelle (Axe 2. Isabelle Nocus, Agnès Florin et Philippe Guimard)

1. Objectifs et hypothèses

L'objectif de cette deuxième étude est de vérifier s'il existe une plus-value du dispositif sur le développement langagier et sur les débuts de la scolarité (comportements, participation aux activités en maternelle) des enfants impliqués dans le dispositif lorsqu'ils étaient en dernière année de MAPE, en comparaison avec les enfants du groupe contrôle. Même si les enfants du groupe expérimental n'ont pas davantage progressé que ceux du groupe contrôle au cours de leur année en multi-accueil, il est possible que cet avantage soit différé et apparaisse en début de scolarisation. Autrement dit, la question principale est de savoir si « Parler Bambin » aide les enfants à développer leurs compétences langagières à moyen terme et constitue un dispositif de prévention des difficultés scolaires.

2. Participants

La population de l'étude est composée de 128 élèves (66 filles et 66 garçons) de petite section maternelle (PSM) âgés de 3 à 4 ans (moyenne d'âge = 3,71 ans, écart-type de ,25). Ils sont répartis dans 41 écoles maternelles¹⁸ (3 écoles privées et 38 écoles publiques), situées dans différents quartiers de Nantes et de son agglomération. Quarante-six élèves font partie du groupe expérimental et ont été impliqués dans le dispositif durant leur dernière année d'accueil en MAPE en 2013-2014 et en 2014-2015. Le groupe contrôle comporte 42 élèves de PSM faisant partie des MAPE contrôles durant les mêmes années. Parmi les enfants du groupe expérimental, 26 ont participé à des ateliers de langage lorsqu'ils étaient en MAPE.

Tableau 25 : Récapitulatif des participants (effectifs) en fonction des groupes (contrôle vs expérimental) et du sexe

Groupe	Sexe	Effectif	Total
Contrôle	Fille	18	42
	Garçon	24	
Expérimental	Fille	48	86
	Garçon	38	
Total			128

Nous avons contrôlé que les deux groupes étaient appariés sur le sexe, les langues parlées à la maison par la mère et par l'enfant, le niveau d'étude de la mère, ainsi que le niveau cognitif non verbal de chaque

¹⁸ Les 294 enfants des MAPE ont été scolarisés dans plus d'une soixantaine d'écoles maternelle. Seules 41 écoles ont accepté de participer à cette étude.

enfant. Toutefois, le groupe contrôle est légèrement plus âgé que le groupe expérimental (respectivement 3.79, écart-type de .2 et 3.67, écart-type de .2), l'âge sera donc contrôlé dans les analyses statistiques. Le détail de ces analyses est donné en annexe 16.

Les analyses selon les langues parlées à la maison (voir annexe 17) indiquent que dans les deux groupes, trois quart des mères sont uniquement francophones (78,5% pour le groupe contrôle et 71% pour le groupe expérimental) et un quart parle le français et une autre langue (21,5% pour le groupe contrôle et 26,5% pour le groupe expérimental). De même, dans des proportions quasi identiques que pour les mères, les deux groupes sont équilibrés concernant les langues parlées par les enfants ($\chi^2(2) = .054, p = .817$), environ 22,5% parlant le français et une autre langue dans les deux groupes (tableau 26).

Tableau 26 : Répartition des pratiques langagières des enfants dans les groupes (contrôle, expérimental hors ateliers, enfants en ateliers)

		Contrôle N = 42		Expérimental N = 86		Total N = 128
				Hors atelier	Atelier	
Le français et d'autres langues	Effectif	9	13	7	29	
	%	21,4%	21,7%	26,9%	22,7%	
Toujours le français	Effectif	33	47	19	99	
	%	78,6%	78,6%	73,1%	77,3%	
Total	Effectif	42	60	26	128	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Toutefois, la faiblesse du nombre d'enfants plurilingues (9 pour le groupe contrôle, 20 pour le groupe expérimental dont 7 ayant participé aux ateliers), les biais éventuels de sélection des enfants plurilingues pour participer aux ateliers et le faible nombre de mesures longitudinales entre la dernière année de MAPE et la PS ne permettent pas de réaliser les analyses en fonction langues parlées à la maison.

3. Procédure

Lorsque les enfants étaient encore en MAPE (novembre 2013 et 2014, figure 1), il a été demandé aux parents de renseigner un questionnaire sur le contexte de vie socio-économique de la famille et l'utilisation du langage par l'enfant (Nocus, Lacroix, Lainé, Florin & Guimard, 2014). De plus, en milieu d'année scolaire (mars 2014 et 2015, figure 1), le niveau de vocabulaire et le niveau de raisonnement non verbal des enfants ont été évalués par des étudiantes de psychologie, à l'aide respectivement de l'épreuve de vocabulaire Peabody de l'EVIP (Dunn, Thiéroul-Whalen & Dunn, 1993) et l'épreuve des Cubes de la WPPSI-III mesurant l'intelligence non verbale (Wechsler, 2004).

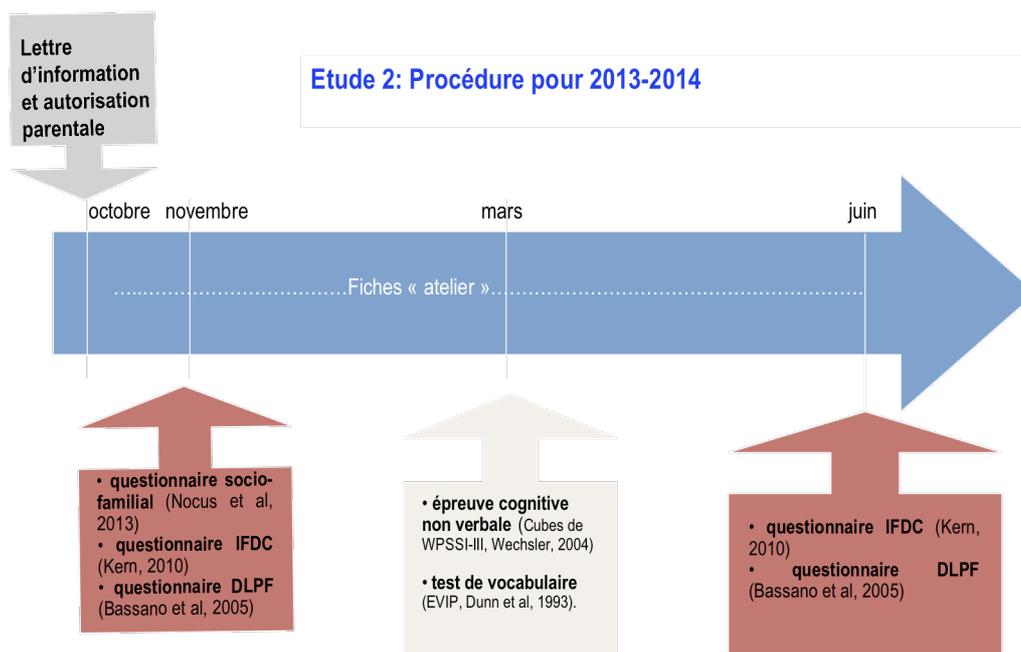


Figure 1 : Procédure durant la dernière année de multi-accueil (2013-2014 ; 2014-2015)

En fin d'année scolaire (juin 2014 et 2015, figure 1), les parents ont une nouvelle fois renseigné un questionnaire, afin d'apprécier la manière dont l'enfant utilise le langage pour communiquer. Les réponses ont permis de comparer le niveau de langage de l'enfant à l'entrée dans le dispositif nantais « Parler Bambin » et après 7 mois de participation au dispositif. Pour chaque session, les passations ont été réalisées individuellement dans une pièce calme prévue à cet effet.

En mars 2015 et 2016 (figure 2), alors que les enfants étaient scolarisés en PSM, l'échelle de vocabulaire de l'EVIP et la batterie ELO de Khomsi (2001) ont été administrées individuellement et les enseignants de PSM ont répondu au Q-EM (Florin, Guimard et Nocus, 2002).

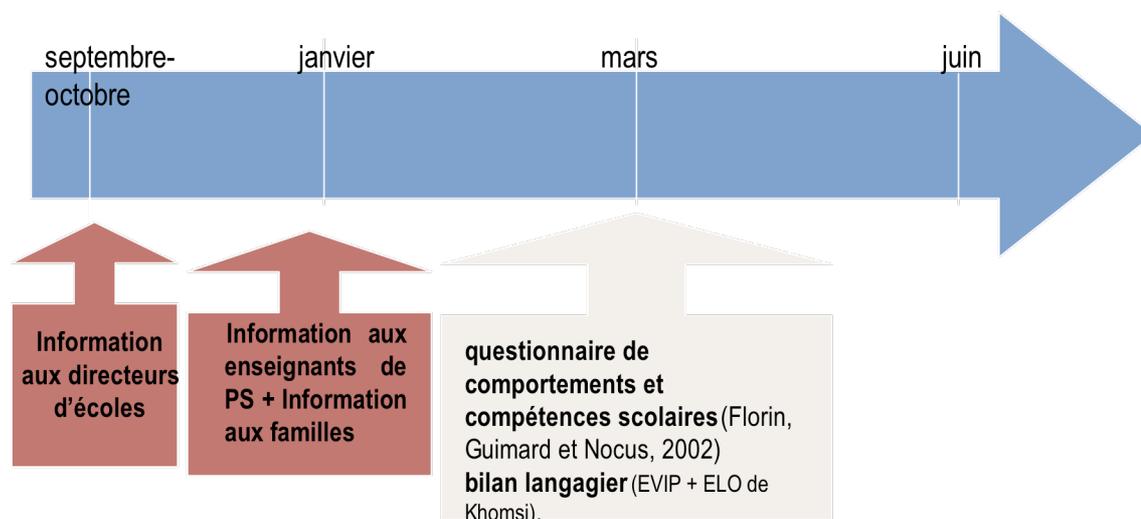


Figure 2 : Procédure durant la petite section maternelle (2014-2015 ; 2015-2016)

4. Matériel

En MAPE, sont conservés pour cette étude :

- l'épreuve de vocabulaire en réception, issue de batteries de tests standardisés et validés (EVIP de Dunn, Thiéroualt-Whalen & Dunn, 1993).
- le questionnaire à destination des parents qui fournissent des indications sur le contexte socio-familial (et plus particulièrement, le niveau d'étude de la mère, les langues parlées à la maison par la mère et l'enfant)
- le questionnaire destiné à l'équipe du MAPE qui renseigne sur les comportements des enfants au sein du multi-accueil mais uniquement pour la cohorte 2014-2015.

Ces outils ont été présentés dans le chapitre précédent.

En Petite section maternelle, le matériel est composé de :

- l'épreuve de vocabulaire en réception (EVIP de Dunn, Thiéroualt-Whalen & Dunn, 1993).
- une batterie d'épreuves évaluant le langage oral, issues de la batterie d'évaluation du langage oral (ELO) de Khomsi (2001), donnant des indications sur le lexique en production, la compréhension d'énoncés donnés oralement, la répétition de mots et d'énoncés, la production d'énoncés.
- un questionnaire destiné aux enseignants qui renseigne sur les compétences et comportements scolaires de chaque enfant.

Ces outils sont présentés dans la section suivante.

4.1. L'échelle de vocabulaire de l'EVIP (Dunn, Thiéroualt-Whalen & Dunn, 1993)

L'épreuve de l'EVIP est présentée dans le chapitre précédent. Pour rappel, ce test de vocabulaire en réception consiste pour l'enfant à montrer, parmi 4 images, dont 3 distracteurs, celle qui correspond au mot prononcé par l'expérimentateur. Le score global est calculé sur les 70 premiers items rangés par ordre croissant de complexité. Les items réussis sont cotés 1, les échecs sont cotés 0. L'épreuve permet d'obtenir un score brut sur 70. L'alpha de Cronbach révèle un coefficient de fiabilité acceptable de .69.

4.2. L'évaluation du langage oral - ELO (Khomsi, 2001)

La batterie ELO vise à décrire divers aspects du fonctionnement langagier oral des enfants. Elle comprend 5 épreuves réparties dans 4 domaines : le vocabulaire, la phonologie, la compréhension et la production langagière. Les scores obtenus par les enfants de PSM donnent une mesure directe de leurs compétences langagières orales.

Le lexique en production : LexP. L'épreuve consiste à dénommer une image correspondant à des objets (20 items) ou des actions (10 items). C'est une évaluation du vocabulaire disponible en production.

L'enfant doit répondre à la question « *Qu'est-ce que c'est ?* » (QQC) lorsque l'expérimentateur lui montre l'image d'un objet. Par exemple, on montre une image d'ampoule en demandant à l'enfant « *Qu'est-ce que c'est ?* » et il doit répondre « *Ampoule* ». L'enfant doit répondre à la question « *Qu'est-ce qu'il fait ?* » (QQF) quand l'expérimentateur lui montre une image traduisant une action humaine. Par exemple, on montre une image où l'on voit un enfant boire en demandant « *Qu'est-ce qu'il fait ?* » et l'enfant doit répondre « *Il boit* ». Chaque item réussi est coté 1 point ; le maximum est de 30. L'alpha de Cronbach est de .84, ce qui est très satisfaisant.

La répétition de mots : RépM. Dans cette épreuve, l'enfant doit répéter avec exactitude le mot prononcé par l'expérimentateur. On mesure donc ici ses capacités de prononciation. On dit à l'enfant : « *Tu répètes après moi exactement ce que je vais dire. Il faut bien écouter parce que je ne les dirai qu'une seule fois. Bateau.* ». Le score total maximum est de 16 (1 point par bonne réponse). L'alpha de Cronbach est de .79, ce qui est satisfaisant.

La compréhension : C1. L'enfant doit choisir une image, parmi les quatre présentes sur la planche : celle qui correspond à l'énoncé proposé par l'expérimentateur. Par exemple, la consigne pour le premier item est : « *Montre-moi l'image où le garçon dort.* ». A partir du onzième item, en cas d'erreur de l'enfant, on demande implicitement une deuxième désignation d'image. On note alors si l'enfant s'est autocorrigé (AC), s'il a persévéré (P) dans son choix ou s'il a fait un changement de désignation non adéquat (CD). Il y a 20 items au total, le score en compréhension est donc compris entre 0 et 20. L'alpha de Cronbach est de .50, ce qui est non satisfaisant. Les résultats de cette épreuve ne seront donc pas retenus dans la suite des analyses.

La production d'énoncés : MorSyn. Dans cette épreuve, l'enfant doit compléter la phrase amorcée par l'expérimentateur en s'appuyant sur une image. L'épreuve permet d'analyser l'acquisition de la morphosyntaxe. On ne tient pas compte de la prononciation des mots par l'enfant. Par exemple, on lui dit : « *Je vais te montrer des images et toi tu vas continuer la phrase que j'ai commencée. Ici, le garçon est debout, là, le garçon...* ». On attend la réponse « *est assis* ». On accepte les réponses qui figurent sur le cahier de passation. Seize items sont proposés pour les PSM. Le score maximum à cette épreuve est de 16 (1 point par réponse correcte). L'alpha de Cronbach est de .76, ce qui est satisfaisant.

La répétition d'énoncé : RépSyn. L'enfant doit répéter exactement la phrase énoncée par l'expérimentateur. La consigne donnée est : « *Tu répètes après moi exactement ce que je vais dire* ». On cote 1 par bonne réponse syntaxiquement correcte : la répétition de l'enfant devant être identique au modèle proposé. On obtient un score sur 15. L'alpha de Cronbach est de .91, ce qui est très satisfaisant.

4.3. Questionnaire aux enseignants sur les compétences et les comportements scolaires des élèves (Q-EM de Florin, Guimard & Nocus, 2002)

L'objectif du questionnaire renseigné par les enseignants de la classe est d'obtenir un indicateur des compétences et des comportements scolaires de chaque enfant de la PS au CE1. Les items de ce questionnaire ont été utilisés dans diverses études longitudinales, afin d'élaborer un instrument d'évaluation des comportements scolaires qui puisse aider les enseignants à repérer certaines difficultés des enfants dès le Cycle 1 (Florin, 1991 ; Guimard & Florin, 2007; Florin, Guimard & Nocus, 2002)¹⁹.

Il s'agit de solliciter chez les enseignants des évaluations précises sur les comportements scolaires de chaque enfant. Ce questionnaire comporte 20 questions, qui appréhendent divers aspects du comportement des élèves en classe : la qualité et la quantité de la participation langagière, le niveau en vocabulaire, en syntaxe, en prononciation, en compréhension orale, l'attention, l'autonomie devant une tâche, la vitesse d'exécution d'une tâche, les capacités de mémorisation, les signes de fatigue durant les activités scolaires, les capacités à suivre le rythme de la classe, l'organisation du travail, la confiance en soi, le respect des règles de la vie en classe, la maîtrise des gestes, les compétences en éducation physique et sportive, en raisonnement et en numération. Il est également demandé de faire un pronostic d'adaptation scolaire ultérieure. Ce questionnaire qui a inspiré celui proposé en MAPE demande à l'enseignant d'évaluer les mêmes comportements ou compétences précoces qu'en MAPE.

L'enseignant indique la modalité de réponse qui lui semble décrire le mieux les comportements de l'enfant. Les réponses aux questions se distribuent sur une échelle en 3 points correspondant à des niveaux hiérarchisés de comportements ou de compétences (3 points correspondant à un niveau bon ou fort, 2 points à un niveau moyen et 1 point à un niveau faible). Un score global obtenu en calculant la somme des scores à chaque item (minimum 30. maximum 60) permet d'estimer le niveau d'adaptation scolaire évalué par l'enseignant. Plus cet indice est proche de 60, meilleur est le niveau. L'alpha de Cronbach est de .92, ce qui est très satisfaisant.

Afin d'obtenir une mesure longitudinale entre la MAPE et la PS, nous avons calculé un sous-score de langage (sur 15, regroupant les questions Q1, Q2, Q3, Q4 et Q5), un sous-score cognitif non verbal (sur 24, regroupant les questions Q8, Q9, Q10, Q13, Q14, Q16, Q18 et Q19) et un sous-score d'adaptation (sur 15, regroupant les questions Q6, Q7, Q12, Q15 et Q20). Les alphas de Cronbach sont respectivement de .88, .87 et .80.

La validité de chacune des épreuves et des échelles a été réalisée et en annexe 18. Il en ressort que les indices psychométriques sont satisfaisants pour l'ensemble des épreuves et des échelles, ce qui montre que dans l'ensemble les épreuves sont valides et qu'il n'y a ni effet plancher, ni effet plafond. Rappelons

¹⁹ Questionnaire disponible sur http://www.cren.univ-nantes.fr/1349187046381/0/fiche_pagelibre/&RH=CREN&RF=1349184958041

que, pour l'ensemble des épreuves, sauf la compréhension immédiate, les indices de consistance interne (alpha de Cronbach) sont satisfaisants, ce qui indique une bonne fidélité des épreuves.

5. Résultats

Les résultats ont été traités à l'aide du logiciel SPSS Statistics version 17.0.

5.1. Effet du dispositif sur le développement langagier des enfants, après contrôle de l'âge (mesures directes)

5.1.1. Effet global sur les scores de PS

Afin de vérifier s'il existe un effet significatif du dispositif nantais sur les performances des enfants de Petite Section aux épreuves langagières, des analyses de variance ANOVA ont été réalisées, avec comme variable indépendante (VI), l'appartenance au dispositif, et comme variable dépendante (VD), les scores bruts des enfants en Vocabulaire (EVIP), en Lexique en Production, en Répétition de Mots, en Production et en Répétition d'Enoncés (batterie ELO). La variable « âge » a été entrée comme covariable dans les analyses statistiques. L'objectif est de comparer les résultats des deux groupes en contrôlant statistiquement l'effet éventuel de l'âge.

D'après le tableau 27 et la figure 3, les deux groupes ne se différencient pas sur les scores bruts à l'EVIP, $F(1, 125) = 1,460$, $p = .229$, sur le Lexique en Production, $F(1, 125) = 1,652$, $p = .201$, sur la Répétition de Mots, $F(1, 125) = ,369$, $p = .545$, la Production d'Enoncés (ELO), $F(1, 125) = 1,416$, $p = .236$ et la Répétition d'Enoncés, $F(1, 125) = ,185$, $p = .668$. Il n'est donc pas possible de distinguer les deux groupes sur les scores de mesures directes en PS.

Tableau 27 : Performances (moyenne, écart-type, effectif) des enfants de l'échantillon aux épreuves langagières (EVIP, subtests du ELO) en fonction du groupe d'appartenance - PS

Groupe		ELO				
		Vocabulaire EVIP / 70	Lexique Production / 30	Répétition Mots / 16	Production Enoncés / 16	Répétition Enoncés / 15
Contrôle N = 42	Moyenne	30,86 ^a	18,05 ^a	11,72 ^a	5,98 ^a	7,63 ^a
	Ecart-type	2,1	,8	,6	,5	,8
Expérimental N = 86	Moyenne	27,74 ^a	16,67 ^a	12,18 ^a	5,17 ^a	7,19 ^a
	Ecart-type	1,4	,6	,4	,4	,5

^a Moyennes ajustées en fonction de l'âge moyen

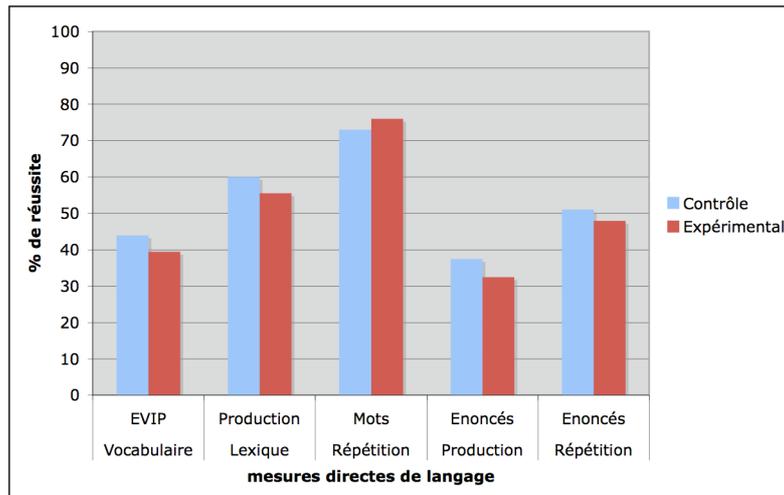


Figure 3 : Comparaison groupe contrôle et groupe expérimental aux épreuves langagières (EVIP, subtests du ELO) en fonction du groupe d'appartenance – PS

5.1.2. Progression sur l'EVIP

L'EVIP est la seule mesure directe évaluée longitudinalement en dernière année de MAPE et en milieu de PS. D'après le tableau 28, après contrôle de l'âge, il n'existe pas d'effet simple des sessions et des groupes, ni d'effet d'interaction session*groupe sur le score global à l'EVIP. Ainsi, après contrôle de l'âge, les enfants des deux groupes ne progressent pas en vocabulaire en réception et aucune différence n'apparaît entre les deux groupes en faveur du groupe expérimental.

Tableau 28 : Effets simples des sessions et des groupes et effet d'interaction session*groupe sur les estimations des professionnelles sur les comportements et les compétences précoces des enfants, après contrôle de l'âge

	Groupes		effet		
	Contrôle N = 42	Expérimental N = 86	Sessions	Groupes	Session*groupe
	score total /70				
milieu MAPE	9,74 ^a (1,6)	9,92 ^a (1,1)	,397 p = .530	,535 p = .466	2,006 p = .159
milieu PS	30,86 ^a (2,1)	27,74 ^a (1,4)	η ² = .003	η ² = .004	η ² = 0.016

^a Moyennes ajustées en fonction de l'âge moyen

5.2. Effet du dispositif sur les comportements et les premières compétences scolaires évalués par les enseignants de PS, après contrôle de l'âge (mesures indirectes)

5.2.1. Effet global et sous scores en PS

D'après le tableau 29 et la figure 4, les deux groupes ne se différencient pas sur le score total, $F(1, 111) = .829$, $p = .365$, sur le sous score langage, $F(1, 110) = 2,734$, $p = .101$, sur le sous score cognition non verbale, $F(1, 110) = .555$, $p = .458$ et sur le sous score adaptation, $F(1, 106) = .246$, $p = .621$.

Tableau 29 : Scores (moyenne, écart-type, effectif) des enfants de l'échantillon au questionnaire enseignant (score total, sous scores) en fonction du groupe d'appartenance

Groupe		Questionnaire enseignant			
		Score global / 60	Langage /15	Cognition non verbal /24	Adaptation /15
Contrôle N = 42	Moyenne	51,84 ^a	13,18 ^a	20,85 ^a	13,36 ^a
	Ecart-type	1,4	,5	,6	,3
Expérimental N = 86	Moyenne	50,25 ^a	12,20 ^a	20,25 ^a	13,13 ^a
	Ecart-type	1	,3	,4	,2

^a Moyennes ajustées en fonction de l'âge moyen

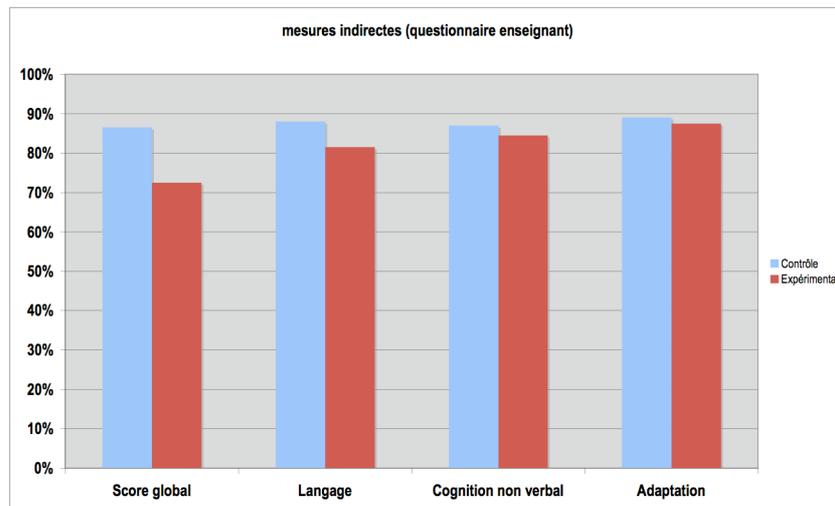


Figure 4 : Résultats des groupes contrôle et expérimental au questionnaire enseignants (QEM) en fonction du groupe d'appartenance - PS

5.2.2. Différence entre groupes contrôle et expérimental sur les items du questionnaire « professionnel »

D'après le tableau 30, en PS, les deux groupes ne se différencient pas sur les items, sauf pour l'item « mémoire » (Q10) pour lequel le groupe contrôle a des scores significativement supérieurs à ceux du groupe expérimental.

Tableau 30 : Scores aux différents items du questionnaire renseigné par les enseignants de PS en fonction des deux groupes

Questionnaire professionnel	Groupe				F	Significativité
	Contrôle N = 42		Expérimental N= 86			
	Moyenne ^a	Ecart-type	Moyenne ^a	Ecart-type		
Q1- conversation (quantité)	2,35	,753	2,16	,796	1,560	,214
Q2- conversation (qualité)	2,70	,661	2,63	,650	,295	,588
Q3- langage (vocabulaire)	2,73	,652	2,55	,699	1,814	,181
Q4- langage (syntaxe)	2,70	,661	2,52	,700	1,775	,186
Q5- langage (prononciation)	2,62	,721	2,40	,712	2,347	,128
Q6- compréhension (cons. simples)	2,84	,501	2,76	,541	,538	,465
Q7- attention	2,78	,534	2,64	,667	1,380	,243
Q8- autonomie	2,78	,485	2,70	,586	,464	,497
Q9- vitesse d'exécution d'une tâche	2,43	,647	2,25	,652	2,036	,156
Q10- mémoire	2,85	,436	2,60	,620	4,677	,033
Q11- signes de fatigues	2,43	,765	2,61	,613	1,676	,198
Q12- suivi du rythme du MAPE	2,54	,691	2,51	,719	,057	,811
Q13- organisation dans la tâche	2,34	,765	2,34	,722	,000	,996
Q14- confiance en soi	2,65	,716	2,37	,892	2,777	,098
Q15- respect des règles de vie collectives	2,46	,605	2,53	,600	,373	,543
Q16- maîtrise des gestes	2,72	,454	2,66	,505	,422	,517
Q17- activités motrices	2,81	,467	2,73	,504	,620	,433
Q18- raisonnement	2,51	,607	2,55	,681	,088	,767
Q19- catégorisation	2,71	,572	2,71	,564	,004	,948
Q20- pronostic pour la MS	2,81	,397	2,64	,632	2,383	,126

^a Moyennes ajustées en fonction de l'âge moyen

5.2.3. Évolution entre groupes contrôle et expérimental sur les items du questionnaire « professionnel »

L'analyse sur le questionnaire destiné aux professionnels des MAPE et des enseignants est effectuée uniquement pour les enfants de la cohorte 2014-2015 (N = 77 ; contrôle = 28 ; expérimental = 49) puisque ce questionnaire n'a pas été proposé aux enfants de la cohorte de l'année précédente (2013-2014). Les 28 élèves du groupe contrôle étant plus âgés en moyenne que les 49 élèves du groupe expérimental (respectivement, en début MAPE, 2,99, écart-type de 2,7 et 2,78, écart-type de 4,9, $F(1, 75) = 4,362$, $p = .040$), l'âge est entré en covariable dans les analyses suivantes.

5.2.4. Evolution du score total et des sous-scores du questionnaire destiné aux professionnels en fonction du groupe

L'objectif des analyses de variance à mesures répétées est d'examiner si le score total et les 3 sous-scores du questionnaire varient au cours des 3 sessions d'évaluation (début et fin d'année MAPE et milieu PS) en fonction du groupe. Lorsqu'une différence apparaît en début d'année MAPE, une MANOVA permet de déterminer si cet écart perdure après neutralisation de la différence de départ. D'après le tableau 31, après contrôle de l'âge et si besoin de l'écart initial constaté entre les deux groupes, il n'existe pas d'effet simple des sessions et des groupes, ni d'effet d'interaction session*groupe sur le score global

et sur les trois sous scores du questionnaire destinée aux professionnels. Ainsi, après contrôle de l'âge, les estimations des professionnels sur les dimensions évaluées (comportements et compétences précoces, niveau de langage, niveau cognitif non verbal et adaptation des enfants) ne varient ni entre les deux temps de mesure (début et milieu MAPE), ni en fonction des deux groupes.

Tableau 31 : Effets simples des sessions et des groupes et effet d'interaction session*groupe sur les estimations des professionnelles sur les comportements et les compétences précoces des enfants, après contrôle de l'âge

	Groupes		effet		
	Contrôle N = 28	Expérimental N = 49	Sessions	Groupes	Session*groupe
score total /60					
Début MAPE	50,40 ^a (1,3)	45,42 ^a (1,0)	,140 ^b	,565 ^b	1,851 ^b
Fin MAPE	49,62 ^a (1,2)	52,05 ^a (,9)	p = .709 η ² =.002	p = .455 η ² =.008	p = .178 η ² =0.025
Milieu PS	50,59 ^a (1,5)	50,44 ^a (1,1)			
Sous-score langage /15					
Début MAPE	12,29 ^a (,5)	10,71 ^a (,4)	,280 ^b	,251 ^b	2,588 ^b
Fin MAPE	12,18 ^a (,4)	12,97 ^a (,3)	p = .598 η ² =.004	p = .618 η ² =.003	p = .112 η ² =.034
Milieu PS	12,45 ^a (,5)	12,21 ^a (,3)			
Sous-score cognition non verbale /24					
Début MAPE	19,55 ^a (3,0)	16,50 ^a (1,4)	,860 ^b	,718 ^b	1,345 ^b
Fin MAPE	18,87 ^a (,6)	20,09 ^a (,4)	p = .357 η ² =.012	p = .399 η ² =.010	p = .250 η ² =.018
Milieu PS	20,09 ^a (,7)	19,94 ^a (,5)			
Sous-score adaptation /15					
Début MAPE	12,90 ^a (,4)	12,83 ^a (1,6)	.083	.247	1,360
Fin MAPE	13,13 ^a (,4)	13,41 ^a (,3)	p = .773 η ² =.001	p = .621 η ² =.003	p = .247 η ² =.018
Milieu PS	13,53 ^a (,5)	12,67 ^a (,3)			

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge ; η² : éta carré partiel = taille de l'effet

^b Les scores moyens étant significativement différents début MAPE, l'effet a été calculé en neutralisant l'écart initial

5.3. Effet des ateliers de langage sur les compétences langagières et sur les premiers comportements et compétences scolaires

Cette dernière section a pour objectif d'examiner l'effet des ateliers de langage sur les compétences langagières et sur les comportements et compétences scolaires des enfants quand ils sont scolarisés en PS.

5.3.1. Effet des ateliers sur les mesures directes en PS

D'après le tableau 32, sur les mesures directes, les trois groupes ne se différencient pas sur les scores bruts à l'EVIP, $F(1, 124) = 1,428$, $p = .244$, sur le Lexique en Production, $F(1, 124) = 1,813$, $p = .167$, la Production d'Enoncés, $F(1, 125) = 1,416$, $p = .236$ et la Répétition d'Enoncés, $F(1, 125) = ,185$, $p = .668$. En revanche, les enfants participants aux ateliers ont en Répétition de Mots un score significativement inférieur à celui des enfants du groupe expérimental mais pas de celui du groupe contrôle, $F(1, 124) = 4,749$, $p = .010$.

Tableau 32 : Performances (moyenne, écart-type, effectif) des enfants de l'échantillon aux épreuves langagières (EVIP, subtests du ELO) en fonction du groupe d'appartenance

Groupe		ELO				
		Vocabulaire EVIP / 70	Lexique Production / 30	Répétition Mots /16	Production Enoncés /16	Répétition Enoncés /15
Atelier N = 26	Moyenne	25,10 ^a	15,37 ^a	10,26 ^a	3,89 ^a	4,61
	Ecart-type	2,6	1,1	,7	,7	1,0
Contrôle N = 42	Moyenne	30,86 ^a	18,05 ^a	11,77 ^a	6,01 ^a	7,69 ^a
	Ecart-type	2,1	,8	,6	,5	,8
Expérimental N = 60	Moyenne	28,84 ^a	17,21 ^a	12,98 ^a	5,17 ^a	8,27 ^a
	Ecart-type	1,7	,7	,5	,4	,6

^a Moyennes ajustées en fonction de l'âge moyen

5.3.2. Progression de la MAPE à la PS à l'EVIP en fonction des trois groupes

Le tableau 33 présente les résultats obtenus à l'épreuve de vocabulaire EVIP en MAPE et en PS. Après contrôle de l'âge, il n'existe pas d'effet simple des sessions et des groupes, ni d'effet d'interaction session*groupe sur le score global à l'EVIP. Ainsi, les enfants des trois groupes ne progressent pas en vocabulaire et aucune différence n'apparaît entre les trois groupes.

Tableau 33 : Effets simples des sessions et des groupes et effet d'interaction session*groupe sur scores à l'EVIP, après contrôle de l'âge

	Groupes			Sessions	effet	
	Contrôle N = 28	Expérimental Hors ateliers N = 23	Atelier N = 26		Groupes	Session*groupe
	EVIP /70					
milieu MAPE	9,78 ^a (1,6)	10,55 ^a (1,3)	8,41 ^a (2,1)	,436 $p = .510$,981 $p = .378$	1,151 $p = .320$
milieu PS	30,92 ^a (2,1)	28,84 ^a (1,7)	25,10 ^a (2,6)	$\eta^2 = .004$	$\eta^2 = .016$	$\eta^2 = .018$

Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge

η^2 : éta carré partiel = taille de l'effet

5.3.3. Effet des ateliers sur les mesures indirectes

Le tableau 34 présente les résultats obtenus au score total et aux trois sous-scores de l'échelle de comportements et compétences scolaires renseignées en MAPE et en PS par les professionnelles des MAPE et les enseignants. Sur le score total, après contrôle de l'âge, il n'existe pas d'effet simple des sessions et des groupes, ce qui montre que les estimations des professionnels de MAPE et des enseignants ne diffèrent pas et qu'elles ne distinguent pas les 3 groupes. Toutefois, il existe un faible effet d'interaction session*groupe ($p = .057$) qui s'explique par le fait que les enfants fréquentant les ateliers sont évalués plus négativement début MAPE que les enfants du groupe contrôle et du groupe expérimental hors MAPE, cette différence disparaissant en fin de MAPE et en milieu PS.

Tableau 34 : Effets simples des sessions et des groupes et effet d'interaction session*groupe sur les estimations des professionnelles sur les comportements et les compétences précoces des enfants, après contrôle de l'âge

	Groupes			Sessions	Effet	
	Contrôle N = 28	Expérimental Hors ateliers N = 34	Atelier N = 15		Groupes	Session*groupe
score total /60						
Début MAPE	50,48 ^a (1,3)	46,52 ^a (1,2)	42,77 ^a (1,8)	,611	1,973	2,352
Fin MAPE	51,46 ^a (1,4)	51,66 ^a (1,2)	49,49 ^a (1,9)	$p = .544$ $\eta^2 = .008$	$p = .146$ $\eta^2 = .051$	$p = .057$ $\eta^2 = 0.061$
Milieu PS	52,18 ^a (1,6)	49,40 ^a (1,4)	49,81 ^a (2,2)			
Sous-score langage /15						
Début MAPE	12,34 ^a (,5)	11,41 ^a (,4)	9,03 ^a (,7)	2,462	3,402	1,795
Fin MAPE	12,78 ^a (,5)	12,95 ^a (,3)	11,74 ^a (,7)	$p = .089$ $\eta^2 = .033$	$p = .039$ $\eta^2 = .085$	$p = .133$ $\eta^2 = .047$
Milieu PS	12,94 ^a (,5)	12,23 ^a (,3)	11,12 ^a (,7)			
Sous-score cognition non verbale /24						
Début MAPE	19,57 ^a (,7)	16,79 ^a (,6)	15,80 ^a (1,0)	,213	1,893	2,610
Fin MAPE	19,79 ^a (,7)	20,00 ^a (,5)	19,45 ^a (,9)	$p = .645$ $\eta^2 = .003$	$p = .158$ $\eta^2 = .049$	$p = .080$ $\eta^2 = .067$
Milieu PS	20,49 ^a (1,0)	19,66 ^a (,6)	20,08 ^a (1,0)			
Sous-score adaptation /15						
Début MAPE	12,91 ^a (,4)	12,99 ^a (,3)	12,44 ^a (,5)	.188	.173	1,914
Fin MAPE	13,14 ^a (,4)	13,64 ^a (,4)	12,86 ^a (,6)	$p = .829$ $\eta^2 = .003$	$p = .842$ $\eta^2 = .005$	$p = .111$ $\eta^2 = .050$
Milieu PS	13,52 ^a (,5)	12,44 ^a (,4)	13,23 ^a (,6)			

^a Les moyennes ont été ajustées en fonction de l'âge ; η^2 : éta carré partiel = taille de l'effet

Sur le sous-score langage, l'effet groupe significatif montre que les compétences langagières des enfants du groupe atelier sont évalués plus négativement par les professionnelles de MAPE et les enseignants que celles des enfants contrôle et expérimentaux hors ateliers. Les estimations des trois groupes sont

quasi identiques en MAPE et en PS et l'écart entre celles-ci est le même (effet d'interaction non significatif). Ainsi, en MAPE comme en PS, les compétences langagières des enfants ayant fréquenté les ateliers sont évalués toujours plus négativement que celles des autres enfants.

Sur les deux sous-scores « cognition non verbale » et « adaptation », aucun effet significatif ne ressort des analyses que ce soit sur les effets simples « sessions » ou « groupe » ou sur l'effet d'interaction « session*groupe », ce qui montre que les évaluations des enseignants et des professionnelles ne distinguent pas les enfants des 3 groupes. Aucun effet des ateliers de langage ne peut donc être mis en évidence sur ces deux compétences non verbales.

6. Conclusions

La présente étude visait à apprécier l'impact à moyen terme du dispositif nantais « Parler Bambin » sur les compétences langagières des enfants lors de leur première année de scolarisation en petite section maternelle (PS). L'hypothèse était que la participation au dispositif aurait un effet bénéfique sur les compétences langagières (lexique, syntaxe, compréhension, prononciation) des enfants, mais également sur leurs comportements et leurs compétences scolaires. L'étude a concerné 128 enfants de petite section maternelle scolarisés dans 41 écoles maternelles, dont 86 enfants issus du groupe expérimental et 42 enfants du groupe contrôle de l'année précédente. Les deux groupes sont appariés sur le sexe, les langues parlées à la maison par la mère et par l'enfant, le niveau d'étude de la mère, ainsi que le niveau cognitif non verbal mais pas sur l'âge, le groupe contrôle étant légèrement plus âgé que le groupe expérimental. En mars 2015, l'échelle de vocabulaire de l'EVIP et une batterie d'évaluation du langage oral (ELO de Khomsi, 2001) ont été administrées individuellement et les enseignants de PS ont répondu à un questionnaire interrogeant les comportements et compétences scolaires de chaque enfant (Q-EM de Florin, Guimard & Nocus, 2002). Les résultats indiquent que les compétences langagières des enfants des deux groupes ne diffèrent pas significativement, tant sur les mesures directes (EVIP et subtests du ELO) que sur les mesures indirectes (questionnaire enseignant) mesurées en PS. Sur les données longitudinales de la MAPE à la PS (EVIP et questionnaire professionnels et enseignants), il n'est pas possible de conclure à un effet bénéfique du dispositif « Parler Bambin » que ce soit sur les compétences langagières des élèves, ou sur leurs premiers comportements et compétences scolaires.

Parmi les 86 enfants du groupe expérimental, 26 ont participé aux ateliers. En PS, ces enfants ont un score significativement inférieur en Répétition de Mots, mais ils ne se différencient pas des enfants du groupe expérimental hors ateliers et du groupe contrôle en Lexique en Production, en Production d'Énoncés et en Répétition d'Énoncés. Toutefois, ces mesures n'étant pas longitudinales, il est difficile de savoir si cette absence d'effet est au bénéfice des enfants ayant participé aux ateliers de langage. Sur les mesures longitudinales, cet échantillon d'enfants ayant participé aux ateliers ne présente pas des scores

significativement différents des scores des autres enfants des groupes contrôle et expérimental hors ateliers sur l'EVIP et le questionnaire professionnel en MAPE. Les professionnelles et les enseignants les évaluent toujours plus négativement sur la dimension langagière par rapport aux enfants des autres groupes. Il n'est donc pas possible de conclure à un quelconque effet des ateliers sur cet échantillon. Enfin du fait du nombre très faible d'enfants plurilingues dans les différents groupes et dans les ateliers, il n'a pas été possible de tester l'effet du dispositif selon les pratiques langagières familiales comme cela a été fait dans la première étude.

Pour résumé, les données de cette deuxième étude sur un échantillon plus faibles d'enfants retrouvés en PS ne permettent pas de montrer un effet à moyen terme du dispositif « Parler Bambin ».

Chapitre 5. Mesure d'impact du dispositif sur le développement langagier des enfants en moyenne section de maternelle (Axe 2. Isabelle Nocus, Agnès Florin et Philippe Guimard)

1. Objectifs et hypothèses

Le principal objectif de cette troisième étude est de mesurer l'impact du dispositif « Parler Bambin » appliqué en dernière année de multi-accueils municipaux (MAPE) sur l'acquisition de compétences langagières des enfants trois ans après l'expérimentation. Comme pour l'étude précédente, il s'agit également de déterminer si « Parler Bambin » constitue un dispositif de prévention des difficultés scolaires, au-delà des compétences langagières, sur les premiers comportements et compétences scolaires. Du fait de l'effectif restreint de cette étude (38 participants), celle-ci ne peut être qu'exploratoire.

2. Participants

La population de l'étude est composée de 38 élèves (20 filles et 18 garçons) de moyenne section maternelle (MS) âgés de 4 à 5 ans (moyenne d'âge = 4,7 mois, écart-type de ,3). Ils sont répartis dans deux groupes : 26 élèves font partie du groupe expérimental et ont été impliqués dans le dispositif durant leur dernière année d'accueil en MAPE en 2013-2014. Le groupe contrôle comporte 12 élèves de MS faisant partie des MAPE contrôles durant les mêmes années. Tous sont scolarisés en MS cette année dans 19 écoles maternelles²⁰ (1 école privée et 18 écoles publiques), situées dans différents quartiers de Nantes et de son agglomération. Sept enfants du groupe expérimental ont participé aux ateliers quand ils étaient en MAPE.

Tableau 35 : Récapitulatif des participants (effectifs) en fonction des groupes (contrôle vs expérimental) et du sexe

Groupe	Sexe	Effectif	Total
Contrôle	Fille	4	12
	Garçon	8	
Expérimental	Fille	16	26
	Garçon	10	
Total			38

Nous avons contrôlé que les deux groupes étaient appariés sur l'âge [$F(1 ; 36) = ,066, p = .798$], le sexe [$\chi^2(1) = 2,62, p = .106$], les langues parlées à la maison par la mère [$\chi^2(2) = ,475, p = .789$] et par

²⁰ Les 294 enfants des MAPE ont été scolarisés dans plus d'une soixantaine d'écoles maternelle, seules 19 écoles ont accepté de participer à cette étude pour la MSM.

l'enfant [$\chi^2(1) = ,474. p = .491$]²¹, le niveau d'étude de la mère [$\chi^2(10) = 11,470. p = .322$], ainsi que le niveau cognitif non verbal de chaque enfant mesuré à l'aide de l'épreuve Cube de la WPPSI, $F(1, 36) = 3,821. p = .06$.

3. Procédure

En octobre-novembre 2013 (figure 1), lorsque les enfants étaient encore en MAPE, il a été demandé aux parents de renseigner un questionnaire sur le contexte de vie socio-économique de la famille et l'utilisation du langage par l'enfant (Nocus, Lacroix, Lainé, Florin & Guimard, 2014). En mars 2014, le niveau de vocabulaire et le niveau de raisonnement non verbal des enfants ont été évalués par des étudiantes de psychologie, à l'aide respectivement de l'épreuve de vocabulaire Peabody de l'EVIP (Dunn, Thiéroult-Whalen & Dunn, 1993) et l'épreuve des Cubes de la WPPSI-III mesurant l'intelligence non verbale (Wechsler, 2004).

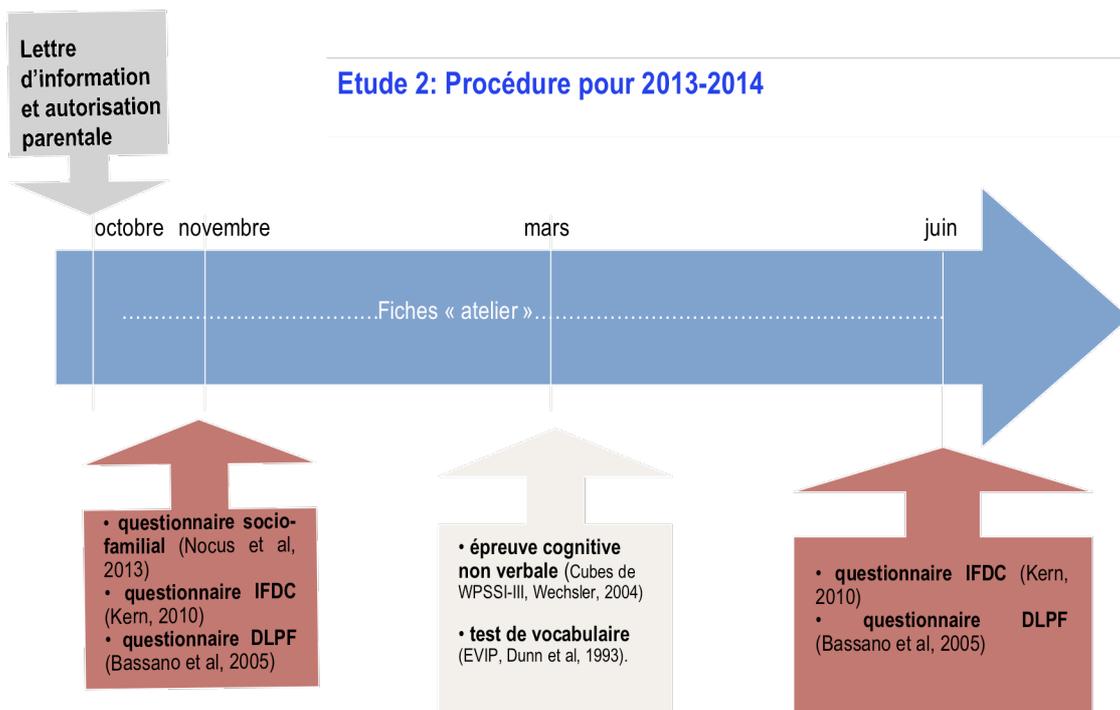


Figure 1 : Procédure durant la dernière année de multi-accueil (2013-2014)

Les passations ont été individuelles, dans une pièce calme prévue à cet effet. En juin 2014 (figure 1), les parents ont une nouvelle fois renseigné une partie du questionnaire qui leur est destiné afin d'apprécier la manière dont l'enfant utilise le langage pour communiquer. Les réponses ont permis de comparer le niveau de langage de l'enfant à l'entrée dans le dispositif nantais « Parler Bamin » et après 7 mois de participation au dispositif.

²¹ Seuls 3 mères et 1 enfant parlent une autre langue à côté du français à la maison. Compte tenu de ces effectifs très réduits, les analyses en fonction des langues parlées à la maison n'ont pu être réalisées.

En mars 2015 puis en mars 2016 (figure 2), alors que les enfants étaient scolarisés en PSM et en MSM, l'échelle de vocabulaire de l'EVIP et la batterie ELO de Khomsi (2001) ont été administrées individuellement et les enseignants ont répondu au Q-EM (Florin, Guimard et Nocus, 2002).

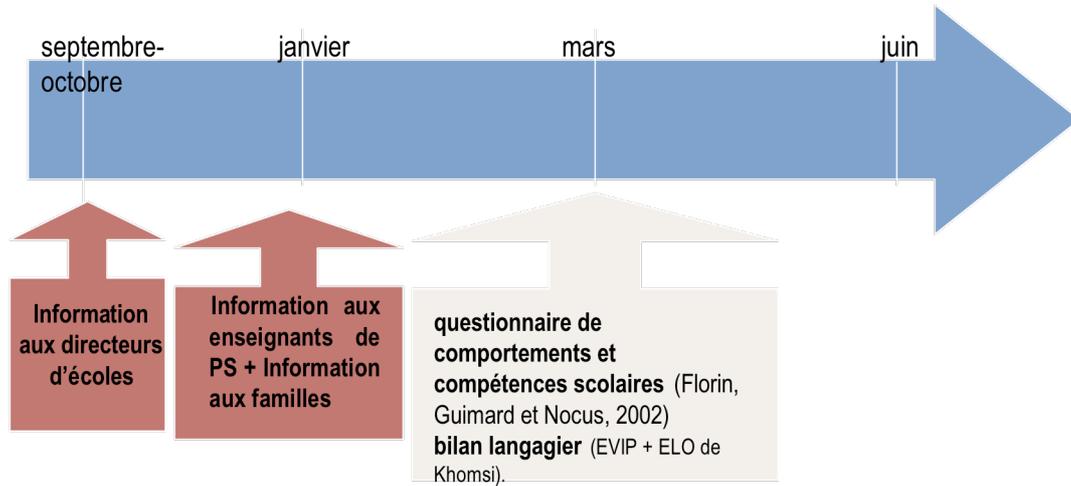


Figure 2 : Procédure durant la petite et moyenne section maternelle (2014-2015 ; 2015-2016)

4. Matériel

En MAPE, sont conservés pour cette étude :

- l'épreuve de vocabulaire en réception, issue de batteries de tests standardisés et validés (EVIP de Dunn, Thiéroult-Whalen & Dunn, 1993).
- le questionnaire à destination des parents qui fournit des indications sur le contexte socio-familial (et plus particulièrement, le niveau d'étude de la mère, les langues parlées à la maison par la mère et l'enfant)
- le questionnaire destiné à l'équipe du MAPE qui renseigne sur les comportements des enfants au sein du multi-accueil mais uniquement pour la cohorte 2014-2015.

En Petite et Moyenne sections maternelles, le matériel est composé de :

- l'épreuve de vocabulaire en réception (EVIP de Dunn, Thiéroult-Whalen & Dunn, 1993).
- une batterie d'épreuves évaluant le langage oral, issues de la batterie d'évaluation du langage oral (ELO) de Khomsi (2001). Sont évalués : le lexique en production, la compréhension d'énoncés donnés oralement, la répétition de mots et d'énoncés et la production d'énoncés.
- un questionnaire destiné aux enseignants qui renseigne sur les compétences et les comportements scolaires de chaque enfant.

Ces outils sont présentés dans le chapitre précédent.

L'étude de la validité de chacune des épreuves et des échelles a été réalisée (annexe 19). Il en ressort que les indices psychométriques sont satisfaisants pour l'ensemble des épreuves et des échelles, ce qui montre qu'elles sont valides et qu'elles ne présentent ni effet plancher, ni effet plafond. Pour l'ensemble

des épreuves, sauf la compréhension immédiate, les indices de consistance interne (alpha de Cronbach) sont satisfaisants, ce qui indique une bonne fidélité des épreuves.

5. Résultats

Les résultats ont été traités à l'aide du logiciel SPSS Statistics version 17.0.

5.1. Effet du dispositif sur le développement langagier des enfants (mesures directes)

Afin de vérifier s'il existe un effet significatif du dispositif nantais sur les performances des enfants de moyenne section aux épreuves langagières, des analyses de variance ANOVA à mesures répétées ont été réalisées, avec comme variable indépendante (VI), l'appartenance au dispositif et des sessions, et comme variable dépendante (VD), les scores bruts des enfants en Vocabulaire (EVIP), en Lexique en Production, en Répétition de Mots, en Production et en Répétition d'Énoncés (batterie ELO). L'objectif est de comparer les résultats des deux groupes.

D'après le tableau 36 et la figure 3, les deux groupes progressent significativement à tous les indicateurs de langage oral mais sans se différencier. Les effets d'interaction non significatifs indiquent que leurs progrès sont identiques.

Tableau 36 : Performances (moyenne, écart-type) des enfants de l'échantillon aux épreuves langagières (EVIP, subtests du ELO) en fonction du groupe d'appartenance et de la session

	Session	Groupe		Effets, significativité		
		Contrôle N = 12	Expérimental N = 26	Session	Groupe	Session*groupe
Vocabulaire en réception EVIP / 70	MAPE	18,50 (10,7)	15,88 (9,8)	131,64	1,042	,631
	PSM	36,17 (17,0)	29,62 (14,0)	p = .001	ns	ns
	MSM	49,58 (14,1)	46,42 (13,6)	$\eta^2 = .785$	$\eta^2 = .028$	$\eta^2 = .017$
Lexique en Production ELO/ 30	PSM	19,42 (4,2)	18,23 (3,5)	69,42	1,617	,267
	MSM	24,25 (3,7)	22,50 (3,4)	p = .001 $\eta^2 = .659$	ns $\eta^2 = .043$	ns $\eta^2 = .007$
Répétition de Mots ELO / 16	PSM	13,08 (2,5)	13,15 (2,8)	25,763	,038	,193
	MSM	15,42 (.8)	15,12 (1,2)	p = .001 $\eta^2 = .417$	ns $\eta^2 = .001$	ns $\eta^2 = .005$
Production d'Énoncés ELO / 16	PSM	6,92 (3,4)	6,42 (3,9)	51,419	,276	,029
	MSM	10,67 (3,9)	10,00 (3,3)	p = .001 $\eta^2 = .588$	ns $\eta^2 = .008$	ns $\eta^2 = .001$
Répétition d'Énoncés ELO / 15	PSM	10,67 (4,1)	9,27 (5,2)	13,701	1,119	,004
	MSM	13,42 (1,9)	12,12 (3,9)	p = .001 $\eta^2 = .276$	ns $\eta^2 = .030$	ns $\eta^2 = .000$

Note : Ns : Non significatif

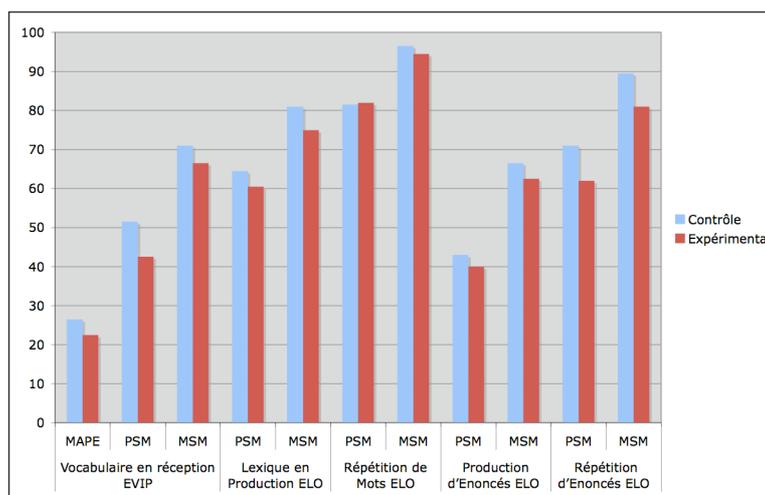


Figure 3 : Résultats aux mesures directes du langage (EVIP et ELO) en fonction des sessions (PS et MS) et des deux groupes (contrôle et expérimental)

5.2. Effet du dispositif sur les comportements et les premières compétences scolaires évalués par les enseignants de PS et MS (mesures indirectes)

Le questionnaire a été renseigné uniquement pour 27 enfants (contrôle : 8 ; expérimental : 19). D'après le tableau 37 et la figure 4, les deux groupes ne se différencient pas sur le score total, le sous score langage, le sous score cognition non verbale, et le sous score adaptation (*F non significatif*). De plus, le score total et les sous scores ne progressent pas entre la PS et la MS. Par contre, pour le sous score adaptation, la progression (de 1 point environ) est significative pour les deux groupes. Les effets d'interaction session*groupe étant non significatifs, il n'y a pas de variation entre les groupes selon les sessions.

Tableau 37 : Scores (moyenne, écart-type, effectif) des enfants de l'échantillon au questionnaire enseignant (score total, sous scores) en fonction du groupe d'appartenance et de la session

	Session	Groupe		Effets, significativité		
		Contrôle N = 8	Expérimental N = 19	Session	Groupe	Session*groupe
Questionnaire QEM Total / 60	PSM	52,75 (8,5)	49,58 (10,1)	3,862	1,989	,402
	MSM	57,38 (2,0)	51,95 (7,9)	ns	ns	ns
				$\eta^2=.134$	$\eta^2=.074$	$\eta^2=.016$
Questionnaire QEM Langage / 15	PSM	14,12 (1,1)	12,68 (2,9)	,487	2,792	,246
	MSM	14,25 (,7)	13,42 (1,9)	ns	ns	ns
				$\eta^2=.019$	$\eta^2=.100$	$\eta^2=.010$
Questionnaire QEM Cognition non verbale / 24	PSM	20,50 (4,4)	19,61 (4,1)	3,751	1,489	1,519
	MSM	22,75 (1,3)	20,11 (3,8)	ns	ns	ns
				$\eta^2=.135$	$\eta^2=.058$	$\eta^2=.060$
Questionnaire QEM Adaptation / 15	PSM	13,12 (1,9)	12,72 (2,6)	6,303	,636	,140
	MSM	14,62 (,7)	13,83 (2,0)	p = .019	ns	ns
				$\eta^2=.208$	$\eta^2=.026$	$\eta^2=.006$

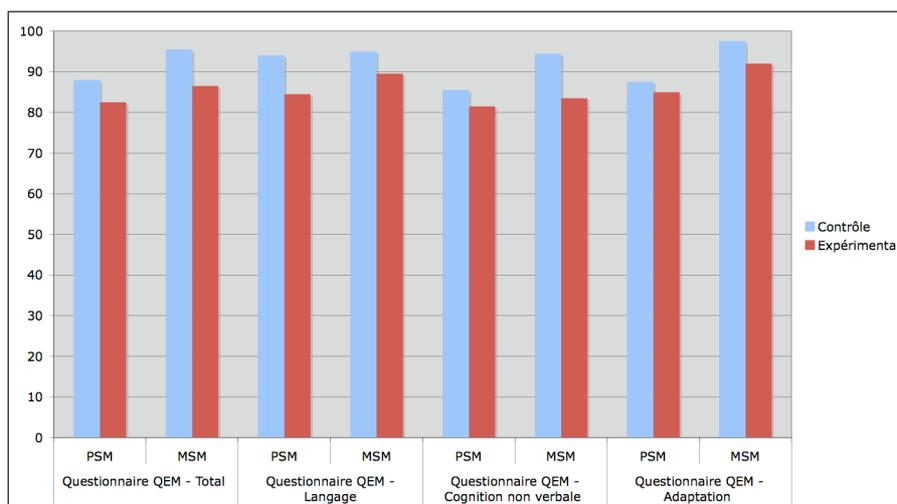


Figure 4 : Résultats aux mesures indirectes du langage (QEM) en fonction des sessions (PS et MS) et des deux groupes (contrôle et expérimental)

5.3. Résultats des enfants ayant participé aux ateliers de langage

D'après le tableau 38, les trois groupes progressent significativement sur tous les indicateurs, sauf sur les sous-scores de langage et de cognition non verbale du questionnaire enseignant.

Tableau 38 : Performances (moyenne, écart-type) des enfants de l'échantillon aux épreuves langagières (EVIP, subttests du ELO) et au questionnaire enseignant (score total et sous scores) en fonction du groupe d'appartenance et de la session

	Session	Groupe			Effets, significativité		
		Contrôle N = 12	Expérimental Hors ateliers N = 19	Atelier N = 7	Session	Groupe	Session*groupe
Vocabulaire en réception EVIP / 70	MAPE	18,50 (10,7)	17,68 (10,1)	11,00 (7,2)	120,132	3,352	,369
	PS	36,17 (17,0)	32,95 (13,9)	20,57 (10,4)	p = .001	p = .047	ns
	MS	49,58 (14,1)	50,42 (12,3)	35,57 (11,2)	η²=.774	η²=.161	η²=.059
Lexique en Production ELO/ 30	PS	19,42 (4,2)	19,11 (3,2)	15,86 (3,4)	67,842	2,935	,297
	MS	24,25 (3,7)	23,16 (3,4)	20,71 (2,9)	p = .001	ns	ns
					η²=.660	η²=.144	η²=.017
Répétition de Mots ELO / 16	PS	13,08 (2,5)	13,95 (2,2)	11,00 (3,2)	31,046	5,104	1,280
	MS	15,42 (,8)	15,47 (,9)	14,14 (1,5)	p = .001	p = .011	ns
					η²=.470	η²=.226	η²=.068
Production d'Enoncés ELO / 16	PS	6,92 (3,4)	7,00 (3,3)	4,86 (3,2)	45,14	2,066	,300
	MS	10,67 (3,9)	10,84 (2,8)	7,71 (3,7)	p = .001	ns	ns
					η²=.563	η²=.106	η²=.017
Répétition d'Enoncés ELO / 15	PS	10,67 (4,1)	10,58 (4,9)	5,71 (4,7)	13,854	5,971	,024
	MS	13,42 (1,9)	13,32 (2,3)	8,86 (5,6)	p = .001	p = .01	ns
					η²=.284	η²=.254	η²=.001
Questionnaire QEM Total / 60	PS	52,75 (8,5)	53,29 (8,1)	39,20 (7,9)	5,031	8,616	,915
	MS	57,38 (2,0)	54,29 (6,4)	45,40 (8,6)	p = .034	p = .002	ns
					η²=.173	η²=.418	η²=.071
Questionnaire QEM Langage / 15	PS	14,12 (1,1)	13,64 (2,6)	10,00 (2,2)	3,987	4,495	3,622
	MS	14,25 (,7)	13,42 (2,2)	13,40 (,9)	ns	p = .022	p = .042
					η²=.142	η²=.273	η²=.232
Questionnaire QEM Cognition non verbale / 24	PS	20,50 (4,4)	20,85 (3,3)	15,25 (4,1)	2,785	5,804	,861
	MS	22,75 (1,3)	21,14 (3,0)	16,50 (4,5)	ns	p = .01	ns
					η²=.108	η²=.335	η²=.070
Questionnaire QEM Adaptation / 15	PS	13,12 (1,9)	13,21 (2,4)	11,00 (3,1)	4,757	3,600	,072
	MS	14,62 (,7)	14,35 (1,1)	12,00 (3,5)	p = .04	p = .044	ns
					η²=.171	η²=.238	η²=.006

Note : Ns : Non significatif

Sur pratiquement tous les scores (sauf le lexique en production et la production d'énoncés), les enfants participants aux ateliers ont un score significativement inférieur aux autres enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle et ne rattrapent pas le niveau des enfants des autres groupes. Toutefois, l'effet d'interaction significatif sur le score langagier du questionnaire QEM indique que les enseignants de PS évaluaient plus négativement les enfants en atelier que les autres enfants et que en MS il n'y a plus d'écart entre ces enfants et les autres. Ainsi, ce groupe ne se distingue plus des deux autres groupes d'enfants en MS sur les aspects langagiers selon les enseignants.

6. Conclusions

La troisième étude, plus exploratoire, visait à apprécier l'impact à long terme du dispositif nantais « Parler Bambin » sur les compétences langagières des enfants lors de leur deuxième année de scolarisation en moyenne section maternelle (MSM). Les hypothèses et la méthodologie sont identiques à l'étude précédente en PS. Elle porte sur le suivi de 26 enfants du groupe expérimental, dont 7 ont participé aux ateliers quand ils étaient en MAPE, et 12 enfants du groupe contrôle en petite (PS) et moyenne (MS) sections maternelles, répartis dans 19 écoles maternelles. Comme pour l'étude 2, en mars de PS et MS (2015 puis 2016), l'échelle de vocabulaire de l'EVIP et une batterie d'évaluation du langage oral (ELO de Khomsi, 2001) ont été administrées individuellement et les enseignants ont répondu à un questionnaire interrogeant les comportements et compétences scolaires de chaque enfant (Q-EM de Florin, Guimard & Nocus, 2002). Les compétences langagières des enfants des deux groupes ne diffèrent pas significativement, tant sur les mesures directes (EVIP et subtests du ELO) que sur les mesures indirectes (questionnaire enseignant). Toutefois, les enfants ayant participé aux ateliers de langage ne semblent plus se distinguer des autres enfants sur les aspects langagiers selon l'évaluation des enseignants de MS.

Au vu de ces résultats, nous ne pouvons conclure à une plus-value du dispositif « Parler Bambin » à long terme sur les compétences langagières et les premiers comportements et compétences scolaires des élèves de MS. Toutefois les faibles effectifs des différents groupes ne permettent pas de généraliser ces résultats.

Chapitre 6. Conclusions et discussion

L'objectif général de cette recherche-action était d'accompagner, à la demande de la Ville de Nantes, la mise en place d'un dispositif d'aide au développement du langage dans quatre multi-accueils municipaux de la ville de Nantes et de montrer la plus-value de ce dispositif sur le développement des enfants, en comparant les résultats de ces quatre multi-accueils dits « expérimentaux » à ceux de quatre multi-accueils « contrôles ». Pour traiter cette question, deux axes de travail ont été développés, le premier se focalisant sur l'accompagnement des professionnelles dans la mise en place et le suivi du dispositif, le second se centrant sur l'impact de ce dispositif sur les acquisitions langagières des enfants.

1. Bilan pour l'axe 1

L'axe 1 était consacré à accompagner les professionnelles des 4 MAPE de la ville de Nantes dans la mise en place du dispositif « Parler Bambin » suite à la formation dispensée par l'équipe du CCAS de Grenoble.

Le premier objectif de la première année d'accompagnement était d'aider les professionnelles à réfléchir à la mise en place du dispositif « Parler Bambin », d'une part à propos de leurs pratiques langagières au quotidien avec les enfants, qui font référence au « bain de langage » du programme grenoblois ; d'autre part à propos du démarrage des « ateliers de langage », qui nécessitait une réorganisation des différents temps d'accueil des enfants par les professionnelles. Le premier temps d'échanges a fait l'objet de cette réflexion. Il était alors nécessaire de revenir avec les professionnelles sur les préconisations du programme « Parler Bambin », afin de voir quels étaient les éléments conseillés qui leur semblaient déjà familiers et ceux qui l'étaient moins. Pour cela, un questionnaire a été rempli par les professionnelles en amont, afin de cibler les éléments à éclaircir. En outre, les discussions ont permis de confronter les points de vue des unes et des autres à propos de la mise en œuvre du dispositif, afin de rassurer certaines professionnelles qui constataient qu'elles avaient compris la plupart des préconisations (dont certaines leur semblaient déjà intégrées à leur pratique) ou qu'elles n'étaient pas seules à rencontrer des difficultés, et également d'amorcer une attitude réflexive à propos des conduites possibles.

Le deuxième objectif consistait à engager une analyse de l'activité des professionnelles, à l'aide d'extraits vidéo de films réalisés dans leur structure et visionnés lors du deuxième temps d'échanges. Ce moment a facilité la mise en confiance des professionnelles au sujet de leurs pratiques, les professionnelles mettant non seulement en œuvre l'ensemble des préconisations du programme « Parler Bambin » (pas pour chacune d'entre elles, mais à elles toutes), mais proposant également de nouvelles conduites s'avérant tout à fait intéressantes pour échanger avec les enfants.

La deuxième année, des outils ont été créés pour et avec les professionnelles afin de les aider à 1) observer plus précisément les compétences langagières de certains enfants, 2) faire un suivi des compétences des enfants participant aux ateliers, et enfin 3) mieux évaluer leurs propres pratiques liées aux préconisations du dispositif. Les professionnelles des structures utilisent régulièrement ces outils, elles déclarent qu'ils facilitent les échanges à propos des enfants et plus généralement à propos du dispositif, en particulier en réunion d'équipe.

La volonté des équipes était que les parents soient plus impliqués dans le dispositif. Après avoir fait un état des lieux de ce qui se faisait et pouvait se faire dans les quatre structures expérimentales en ce sens, nous avons présenté aux professionnelles des multi-accueils des actions possibles. Depuis, cette question a été discutée en équipe et de nouvelles actions ont été mises en place dans chaque structure (prêt de livres, affichages de photos, etc.), permettant aux parents de poursuivre les préconisations du dispositif à la maison et favorisant les relations parents-enfants-professionnelles.

L'analyse des pratiques professionnelles a été poursuivie. Le visionnage d'extraits de films recueillis dans les structures a été moins apprécié que la première année par les professionnelles, peut-être parce qu'elles n'avaient plus besoin d'être autant rassurées sur leurs pratiques. A l'inverse, l'analyse de situations spécifiques, qui a consisté à réfléchir ensemble, lors d'un temps d'échanges, à des solutions pour comprendre et affronter de nouvelles difficultés, a été jugé utile par les professionnelles.

La troisième année d'accompagnement a été l'occasion de dresser un bilan sur les deux premières années d'expérimentation, du point de vue des professionnelles. Ce bilan permet de dégager des effets positifs sur différents aspects :

- l'évolution positive dans la mise en œuvre du dispositif, en fonction des contraintes liées aux structures (supports, durée des ateliers de langage, moment dans la journée où sont mis en place les ateliers, etc.) ;
- la constitution d'outils plus adaptés et que les professionnelles se sont appropriées ;
- la possibilité de se permettre de faire des activités avec 2-3 enfants, même si ce n'est pas toujours facile, en particulier au début ; cela nécessite une réorganisation des temps de la structure et une bonne communication au sein de l'équipe ;
- la mise en évidence de changements dans les pratiques des professionnelles ; il ne s'agit pas d'une « révolution » dans les pratiques, mais une attention plus importante est portée au langage de l'enfant et plus globalement à l'individualité de chaque enfant ;
- des bénéfices pour l'enfant, selon les professionnelles, sur des dimensions plus globales que le vocabulaire (communication avec des gestes, place dans le groupe, confiance en soi, capacités d'attention, etc.) ;

- la dynamique d'équipe qui est insufflée grâce au dispositif, même si celui-ci peut parfois être un peu ressenti comme une contrainte car il demande du temps ;
- le sentiment que finalement tous les enfants peuvent tirer profit des ateliers de langage.

Enfin, l'aboutissement de cet accompagnement est la création d'une mallette qui est le fruit d'une mutualisation des pratiques des quatre structures et de l'accompagnement que leurs professionnelles ont reçu. Elle a pour objectifs de :

- former plus facilement les nouveaux agents ;
- servir de guide pour les professionnels qui connaissent le dispositif, en relançant une dynamique importante autour du langage de l'enfant, ou en faisant encore évoluer les pratiques.

La mallette contient différents éléments présentés sous la forme de fiches thématiques :

- des fiches « Théorie », donnant des repères langagiers et indiquant l'importance du langage et le rôle des adultes dans le développement de l'enfant, afin de donner du sens au dispositif ;
- des fiches « Dispositif », pour aider à sa mise en place : quelles sont les préconisations (avec des illustrations), comment décider de l'entrée ou de la sortie d'un enfant en atelier, comment parler avec les parents du dispositif, quelles sont les missions des référentes « Parler Bambin » ? ;
- des fiches « Idées », pour faire évoluer les pratiques : pour montrer les points forts de livres, de supports, de comptines par rapport aux différentes composantes du langage de l'enfant, les actions possibles pour impliquer les parents dans le dispositif et comment accueillir les familles parlant une autre langue ;
- des fiches « Outils », pour faciliter et accompagner la mise en œuvre du dispositif : avoir un regard plus affûté sur le langage de l'enfant et aider les professionnelles à prendre du recul sur leurs pratiques (il ne s'agit pas d'outils d'évaluation) ;

Une clé USB accompagne cette mallette. Elle contient un film de présentation du dispositif réalisé par la Ville de Nantes pour une journée de formation annuelle de tous les personnels Petite Enfance de la ville de Nantes (qui a eu lieu en octobre 2014), des extraits vidéo illustrant les préconisations, et enfin les fiches outils qui sont imprimables et modifiables pour pouvoir les utiliser et les adapter aux besoins des équipes.

2. Bilan de l'axe 2

L'objectif de l'axe 2 était de mesurer l'impact à moyen et plus long terme du dispositif « Parler Bambin », appliqué en dernière année de multi-accueils municipaux (MAPE), sur l'acquisition de compétences langagières des enfants de plus de 20 mois. Trois études longitudinales ont été menées : la première

durant la dernière année de MAPE (début et fin d'année) sur 294 enfants, la deuxième avec un suivi de 2 ans de 128 enfants de la dernière année de MAPE à la première année de maternelle (petite section maternelle) et la dernière avec un suivi de 3 ans de 38 enfants de la dernière année de MAPE à la deuxième année de maternelle (moyenne section maternelle).

La première étude testait l'hypothèse que les enfants participant au dispositif présentent, en fin d'année, un avantage au niveau langagier par rapport à des enfants qui n'en ont pas bénéficié. De plus, on s'attendait à ce que les enfants ayant au début de l'année un profil de « petits parleurs » tirent un bénéfice des ateliers de langage et rattrapent en fin d'année le niveau des autres enfants qui n'étaient pas considérés comme « petits parleurs ». Les résultats obtenus à l'aide de mesures directes et indirectes sur le langage et sur les comportements et compétences précoces ne permettent pas de mettre en évidence un effet positif global du dispositif « Parler Bambin » sur les compétences langagières des enfants. Les progrès des enfants sont identiques dans les deux groupes et donc indépendants du dispositif lui-même. Les enfants participant aux ateliers ont bien en moyenne un niveau langagier inférieur à celui des autres enfants en début d'étude mais, malgré leur progression, ils ne parviennent pas à rattraper leur retard en fin d'année. L'effet de la fréquence de participation aux ateliers est difficilement interprétable puisque cette fréquence dépendant de la régularité de la fréquentation du multi-accueil par les enfants. De fait, on ne peut considérer que les enfants ayant participé à de nombreux ateliers et ceux qui ont participé à seulement un très petit nombre constituent au départ des groupes équivalents. En tout état de cause, il n'est pas possible de démontrer que plus les enfants participent à un grand nombre d'ateliers, meilleures sont leurs performances.

Parmi ces enfants, ceux qui ont une prise en charge spécifique hors MAPE (CAMPS, CMP, orthophonie, ORL, etc.), pour des difficultés comportementales et/ou sensorielles, ne progressent pas dans les ateliers et ont des résultats significativement inférieurs à ceux des enfants des groupes contrôle et expérimental. En revanche, les autres enfants sans prise en charge spécifique hors MAPE et participant aux ateliers ont bien des résultats inférieurs à ceux des groupes contrôle et expérimental en début d'année, mais ils rattrapent ces deux groupes en fin d'année sur les trois mesures indirectes de vocabulaire, longueur moyenne des énoncés (LME) et communication. Pour les comportements et compétences précoces évalués par les professionnelles, ils ne se distinguent pas des groupes contrôle et expérimentaux. Les résultats semblent donc indiquer que les ateliers ont été profitables aux enfants n'ayant pas eu de suivi particulier. Mais, compte tenu des effectifs réduits, ces résultats n'ont pu être mis en relation avec la fréquence de participation des enfants aux ateliers, celle-ci variant beaucoup selon la régularité de fréquentation du multi-accueil, et, secondairement, selon les besoins estimés par les professionnelles. Il faut également souligner que, lorsque ces enfants sont comparés à des enfants du groupe contrôle ayant un niveau initial en vocabulaire identique (groupes statistiquement appariés), ils ne se distinguent pas et ne progressent pas plus qu'eux sur ces mesures indirectes de langage.

Les analyses en fonction des structures MAPE impliquées dans le dispositif d'évaluation ne montrent pas de variabilité inter-sites au sein des structures contrôles et des structures expérimentales. Pour autant, il convient de réfléchir également à ce que l'on compare entre les sites expérimentaux et les sites contrôles : rien ne permet a priori de considérer qu'on s'intéresse au développement de la communication et du langage dans les premiers alors que ce ne serait pas le cas dans les seconds. On ne se situe pas dans une comparaison « en tout ou rien ». Il importe de considérer que, dans les groupes contrôles aussi, les professionnelles peuvent avoir des pratiques éducatives attentives à la communication avec les enfants et leurs familles, et conduire des actions spécifiques, au bénéfice des enfants, par exemple avec la littérature jeunesse, etc. C'est du moins ce dont certaines d'entre elles ont fait part, dans les échanges avec des membres de l'équipe de recherche, lors de la collecte de données. Ceci renvoie à la question de la formation, initiale et continue, des professionnelles de la petite enfance et à la mutualisation des pratiques éducatives, au bénéfice des enfants, davantage qu'à l'implantation de tel ou tel dispositif et à l'utilisation qu'elles peuvent en faire.

Les dernières analyses s'intéressaient plus particulièrement à l'impact du dispositif sur les enfants dont le français n'est pas l'unique langue de socialisation, ce qui représente environ 20% de l'échantillon des enfants de notre étude. Il importe ici de noter que la fréquence de ces pratiques langagières plurilingues des enfants fréquentant les multi-accueils est loin d'être négligeable et doit être prise en compte dans l'aide au développement du langage des jeunes enfants. Nous avons constaté que les enfants parlant plusieurs langues sont sur-représentés dans le groupe ayant participé aux ateliers par rapport aux groupes expérimental-hors atelier et contrôle. Il s'avère que les enfants plurilingues ont des scores inférieurs aux mesures indirectes de langage et de comportements et compétences précoces. Ceci pose la question de la prise en compte des besoins spécifiques des enfants de familles non francophones, dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Les enfants plurilingues participant aux ateliers progressent comme les monolingues, mais leurs progrès ne sont pas imputables à la participation aux ateliers de langage. Ces résultats incitent à poser la question de la prise en compte des besoins spécifiques des enfants de familles non francophones, dans les lieux d'accueil de la petite enfance et celle de la nécessité de former les professionnelles de la petite enfance aux questions de plurilinguisme. Il serait utile de leur proposer des outils pour mettre en place des ateliers qui tiennent compte des langues pratiquées par les enfants. Les structures d'accueil de la petite enfance pourraient ainsi mieux prendre en compte la singularité de chaque enfant et la pluralité culturelle des familles, en s'inspirant des pratiques éducatives d'autres pays européens (Hélot & Rubio, 2013).

La deuxième étude consistait à suivre les enfants de l'année dernière scolarisés cette année en petite section maternelle. En raison de la difficulté à retrouver les 294 enfants de dernière année de MAPE répartis dans plus de 60 écoles maternelles, seulement 128 élèves (86 pour le groupe expérimental et 42 pour le groupe contrôle) de petite section maternelle (PSM) âgés de 3 à 4 ans (moyenne d'âge = 3,71

ans) ont pu participer aux évaluations. Parmi les enfants du groupe expérimental, 26 ont participé à des ateliers de langage lorsqu'ils étaient en MAPE. Les résultats montrent que, après contrôle de variables secondaires, les performances langagières des enfants des deux groupes ne diffèrent pas significativement tant sur les mesures directes (EVIP et subtests du ELO) que sur les mesures indirectes (questionnaire enseignant). Ainsi, l'effet du dispositif « Parler Bambin » n'a pas pu être démontré auprès des enfants dont le suivi a été possible en PS.

La troisième étude, plus exploratoire, consistait à suivre les enfants en moyenne section maternelle (MSM). Seulement 38 élèves (26 pour le groupe expérimental et 12 pour le groupe contrôle) de MS âgés de 4 à 5 ans ont pu participer aux évaluations. Comme pour l'étude précédente, les performances langagières des enfants des deux groupes ne diffèrent pas significativement tant sur les mesures directes (EVIP et subtests du ELO) que sur les mesures indirectes (questionnaire enseignant) en MS. Au vu de ces résultats, on ne peut conclure à un effet bénéfique à long terme du dispositif « Parler Bambin » sur les compétences langagières des élèves.

Ces trois études longitudinales convergent toutes sur une même conclusion : le dispositif « Parler Bambin » n'a pas permis d'améliorer significativement les compétences langagières des participants.

Ces études présentent un certain nombre de limites. Tout d'abord, afin de réduire notre temps de présence dans les MAPE et d'évaluer trop longuement des enfants aussi jeunes, la méthodologie utilisée en MAPE repose principalement sur des mesures indirectes obtenues par le biais des parents et des professionnelles (identiques pour partie d'entre elles à celles utilisées pour évaluer le dispositif grenoblois, selon Zorman et al., 2011). Soulignons toutefois que ces mesures sont 1) très fiables d'un point de vue psychométrique et 2) corrélées avec des mesures directes de vocabulaire et de fonctionnement cognitif non verbal (épreuves de l'EVIP et des cubes de la WPSSI IV) relevées par des étudiantes en psychologie et des psychologues vacataires. La deuxième limite est liée aux faibles effectifs des participants dans les études 2 et 3 qui ont pour effet de réduire la portée de certaines comparaisons effectuées. Le suivi longitudinal réalisé en maternelle a été rendu difficile en raison de la dispersion importante des enfants (déménagement, nombre important d'écoles maternelles dans le secteur des MAPE) et de nombreux refus des équipes pédagogiques des écoles maternelles. La baisse importante des effectifs dans l'étude 3 nous oblige à la considérer comme exploratoire. Enfin, il ne nous a pas été possible de contrôler une variable importante, à savoir le type d'accueil des enfants (accueil régulier, accueil irrégulier et accueil d'urgence), qui conditionne pourtant la régularité de la présence des enfants dans les MAPE et donc leur degré d'intégration dans le dispositif.

Toutefois, cette étude a le mérite de contrôler un certain nombre de variables secondaires (appariement du groupe contrôle et expérimental) et d'examiner au moins deux facteurs susceptibles de jouer sur les résultats, à savoir les différences inter-sites et l'impact des langues parlées à la maison. Rappelons également que comparativement à la seule évaluation du dispositif « Parler Babin » publiée à ce jour (Zorman et al., 2011), cette recherche est beaucoup plus conséquente sur de nombreux aspects : en nombre d'enfants impliqués dans les groupes expérimentaux et contrôles (294 dont 181 expérimentaux au lieu de 65 dont 35 expérimentaux à Grenoble) ; en nombre de multi-accueils nantais participant (4 pour les groupes expérimentaux, 4 pour les groupes contrôles, au lieu de 2 + 2 à Grenoble) ; en nombre d'années de suivi longitudinal (3 ans, y compris lors de leur première année de scolarisation, contre 6 mois à Grenoble). De plus, les professionnelles ont bénéficié d'un accompagnement par l'équipe de recherche et ont été associées à l'étude, dans une démarche réflexive sur leurs pratiques.

DISCUSSION

Au terme de ces études de 3 ans englobant à la fois un suivi des pratiques professionnelles et une analyse de ces pratiques avec les professionnelles elles-mêmes (Axe 1) et une évaluation transversale et longitudinale de l'impact du dispositif sur les enfants (Axe 2), un élément central de discussion apparaît en confrontant les apports des deux axes, que l'on pourrait résumer ainsi : celui de l'écart entre les points de vue des professionnelles quant aux progrès des enfants ayant bénéficié du dispositif et l'absence d'effet positif repérable à travers les évaluations méthodologiquement éprouvées des compétences des enfants, que ces évaluations soient des mesures indirectes (réalisées par les parents) ou directes (réalisées par interrogation des enfants), une partie d'entre elles ayant repris des outils utilisés par l'équipe de Grenoble (Zorman & al, 2011).

Plusieurs interprétations sont possibles, qui ne sont pas contradictoires. Certaines tiennent aux pratiques des professionnelles, d'autres aux enfants et à leur développement. Dans un souci de clarté, nous les présentons de manière distincte, sans ignorer pour autant les interactions possibles entre elles.

1) Du côté des pratiques professionnelles :

- Il est classique, lors de la mise en place d'un nouveau dispositif éducatif ou pédagogique, quel qu'il soit, avec l'appui d'une équipe de recherche, que les professionnels concernés se sentent valorisés dans leurs pratiques professionnelles, éventuellement réassurés, par l'intérêt et la simple présence des membres de l'équipe de recherche dans leur établissement. Après des craintes initiales quant à une remise en cause de leurs pratiques ou des changements qui risquent de compliquer leur travail, les professionnels y gagnent, à travers les attitudes réflexives suscitées par le dispositif, en sentiment de compétence et d'efficacité, ainsi qu'en motivation. Ils projettent ainsi leurs propres sentiments positifs sur les enfants dont ils s'occupent.

- Dans une évaluation d'un dispositif comportant un groupe expérimental (qui en bénéficie) et un groupe contrôle ou témoin (qui n'en bénéficie pas, mais qui doit présenter au départ des caractéristiques équivalentes à celles du groupe expérimental, ou au minimum statistiquement contrôlées), le groupe contrôle évolue également. Il arrive que ce groupe contrôle (ou une partie de ses membres), sachant qu'il est comparé à un groupe bénéficiant de mesures spéciales, s'efforce lui-même de progresser ou a minima d'être attentif aux éléments travaillés dans le groupe expérimental, et ceci d'autant plus que ses membres ont l'occasion d'être informés directement ou indirectement de ce que fait le groupe expérimental. De tels échanges existent entre professionnels d'un même service, par exemple. On ne peut donc considérer que, dans le temps où le groupe expérimental essaye de développer de nouvelles pratiques professionnelles, ici relatives au langage des enfants, le groupe contrôle ne se préoccuperait pas d'aider les enfants à progresser dans la maîtrise du langage, de multiples manières qui ne sont pas contrôlées ici par un suivi régulier de leurs pratiques (un tel contrôle se serait avéré trop lourd et trop coûteux en moyens humains et financiers). En d'autres termes, on teste ici une éventuelle supériorité du dispositif « Parler bambin » par rapport aux pratiques développées par les professionnels d'un groupe contrôle pour aider les enfants dans la maîtrise du langage.
- D'autres explications tiennent à des éléments « conjoncturels », tels que les temps de formation des professionnelles et le temps de présence des enfants dans le dispositif. La formation initiale des professionnelles par celles du CCAS de Grenoble a été brève (1 journée), assurée en septembre pour la moitié d'entre elles, plusieurs mois après pour l'autre moitié. Elle a été accompagnée ensuite par l'équipe de recherche : on peut supposer que toutes les professionnelles ne se sont pas approprié d'éventuels changements de pratiques avant plusieurs semaines, voire quelques mois, et avec une mise en œuvre au quotidien plus ou moins intense ou plus ou moins systématique, ce qui peut différer dans le temps des effets éventuels sans qu'il soit possible de le mesurer.
- Pour autant, rappelons que l'accompagnement des professionnelles par l'équipe de recherche a été réalisé sur une longue période (2 ans), de même que le suivi des enfants, du moins d'une partie d'entre eux compte tenu de leur dispersion à l'entrée à l'école (3 ans). Les explications possibles pour une absence d'effet à court terme ne valent plus sur une période d'évaluation aussi longue.

2) Du côté des enfants et de leur développement

- Un premier élément tient, bien sûr, à la présence plus ou moins régulière des enfants dans leur multi-accueil et la fréquence de leur participation à un atelier « petits parleurs », pour ceux à qui cette activité a été proposée.

- D'autres interprétations concernent les enfants eux-mêmes, leur diversité et les processus d'acquisition du langage, au regard de ce que le dispositif prend en compte. Le dispositif « Parler bambin » est focalisé davantage sur le développement de la dénomination et la production de vocabulaire que sur d'autres aspects du développement langagier, notamment la compréhension. Or, à cet âge, entre 18 mois et 2ans ½, les psycholinguistes ont montré, d'une part, qu'il existe différentes voies d'accès au langage et plusieurs styles de développement, certains enfants ne produisant que très peu de mots avant l'âge de 2 ans et ½ alors que d'autres (plus nombreux) ont déjà un répertoire plus étendu, sans que ceci soit prédictif du développement ultérieur ; ils ont montré d'autre part que la compréhension du langage est bien plus importante à cet âge que la production comme prédicteur du développement langagier ultérieur. Le dispositif ne peut donc avoir une réelle efficacité pour les enfants qui ne sont pas encore prêts à s'exprimer avec des mots ou qui ont surtout des difficultés de compréhension.
- Près de 25% des enfants sont au contact dans leur famille d'une autre langue que le français et le dispositif, tel que défini par les promoteurs de « Parler bambin » à Grenoble ne prend pas en compte l'aide au développement bilingue, ce qui peut pénaliser certains enfants ou du moins ne pas les aider autant que faire se peut dans leur acquisition du français.
- De plus, les enfants progressent dans leurs acquisitions grâce aux situations d'interactions qu'ils rencontrent à la fois dans le lieu d'accueil et dans la famille, d'autant plus quand il y a concordance ou continuité et valeurs partagées entre leurs différents lieux de vie et les adultes qui prennent soin d'eux ; même pour les enfants du groupe expérimental régulièrement présents dans les multi-accueil, le bénéfice des pratiques des professionnelles en faveur de leur développement langagier peut être limité par l'absence de travail avec les parents pour relayer les situations d'échanges enfant-adulte. Un tel travail ne peut être assuré par des démarches seulement individuelles des professionnelles, mais nécessite un projet partagé et un investissement collectif engagé, soutenu et valorisé par les responsables des lieux d'accueil.

Compte tenu de ces analyses, plusieurs recommandations peuvent être faites :

- **Est-il utile de maintenir ce dispositif dont l'efficacité pour le développement des compétences langagières des enfants qui en ont bénéficié et pour la réduction des inégalités sociales (objectifs de départ) n'a pu être démontrée au bout de 3 années d'évaluation ?** Il est possible de considérer qu'il a été utile en tant que formation des professionnelles, qu'il les a rendues plus attentives à leurs échanges individualisés avec les enfants et les a réassurées quant à leurs pratiques quotidiennes, permettant peut-être en retour aux enfants de se sentir eux-mêmes plus à l'aise dans les situations d'interactions et, globalement, dans le multi-accueil, comme l'ont souligné les professionnelles. Les outils élaborés (mallette) et mis à disposition au terme de cette étude

peuvent prolonger cette formation et permettre de l'étendre à d'autres professionnelles, ce qui nécessitera un travail d'accompagnement par les responsables des structures multi-accueils concernés.

- **Faut-il maintenir le dispositif en l'état ou le faire évoluer ?** Il est très utile de porter attention au développement du langage des jeunes enfants dans les multi-accueils, de les considérer comme des interlocuteurs (parler *avec* les enfants et pas seulement parler *aux* enfants) avant même qu'ils puissent s'exprimer verbalement, et échanger des pensées avec eux par l'intermédiaire du langage. Mais ce sont tous les aspects du développement langagier qui doivent être considérés, tant en compréhension qu'en production : capacités de communication non verbale puis verbale, vocabulaire, syntaxe, phonologie, etc.
- **On ne peut aider les enfants à progresser sans prise en compte de leurs différents lieux de vie, de leurs contextes de socialisation et du rôle de leurs différents donneurs de soins.** Les actions des professionnelles gagneront en efficacité si elles peuvent être prolongées dans les interactions familiales, ce qui suppose des échanges entre professionnelles et parents sur l'importance des interactions langagières, sur les situations de langage en multi-accueil, sur comment faire dans la famille, avec quels supports partagés, etc., en valorisant le rôle des parents dans l'acquisition des compétences langagières des enfants.
- **Il peut également être utile de faire connaître ce travail aux enseignants de petite section de maternelle qui accueillent les enfants ayant fréquenté les multi-accueils.** En effet, l'articulation entre les expériences préscolaires des enfants et leurs débuts de scolarisation ne peut que leur faciliter le passage d'un lieu éducatif à l'autre, en faisant évoluer les représentations des professionnelles sur leurs pratiques respectives.
- **Un travail spécifique doit être conçu et réalisé au bénéfice des enfants dont le français n'est pas la seule langue de socialisation.** Un premier élément consiste pour les professionnelles à (re)connaître les traditions familiales : identifier dans le multi-accueil les différentes langues des familles et recenser celles qui sont parlées par les professionnelles et qui pourront faciliter les échanges ; écrire « bienvenue » en plusieurs langues, le prénom de l'enfant dans la langue familiale, etc. Valoriser auprès des parents une éducation plurilingue et le plurilinguisme des enfants, pour que les enfants eux-mêmes adoptent ensuite des attitudes positives envers le plurilinguisme, et notamment envers leur langue familiale qui est souvent minoritaire. Soutenir les enfants multilingues dans la langue française, tout en respectant la langue familiale et ne pas parler de « retard de langage » quand un enfant maîtrise mal le français du fait de la langue parlée chez lui.

Les acquis liés à cette démarche initiée il y a trois ans constitueront des points d'appui pour les professionnelles et les responsables de l'éducation de la petite enfance à la Ville de Nantes, afin de

poursuivre au bénéfice des tout-petits une éducation de qualité, dont on connaît l'impact sur les trajectoires de vie personnelle et scolaire, notamment pour les plus fragiles, les plus vulnérables d'entre eux. Ils y gagneront confiance dans les adultes qui prennent soin d'eux, confiance aussi dans leurs propres compétences pour apprendre, pour grandir et pour vivre ensemble.

Bibliographie

- Bassano, D., Labrell, F., Champaud, C., Lemétayer, F., & Bonnet, P. (2005). Le DLPF : Un nouvel outil pour l'évaluation du développement de langage de production en français. *Enfance*, 57(2), Retrieved January 3, 2014, from <http://www.cairn.info/revue-enfance-2005-2-page-171.htm>
- Baudonnière, P.M. (1988). *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bednarz, N., Rinaudo, J-L. & Roditi, E. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184.
- Béguin, P. & Darses F. (1998). *Les concepteurs au travail : apports épistémiques et pragmatiques des recherches*. Actes du colloque SELF Recherche et Ergonomie. Université de Toulouse [En ligne] URL : <http://www.ergonomie-self.org/media/media30340.pdf> consulté le 11 septembre 2014.
- Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? : Une évaluation sur la période 1982-1992. *Economie et Statistique*, 380, 3-34.
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2014). L'acquisition du langage par l'enfant. Paris : In Press.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Editions de Minuit.
- Blomart, J. (1997). L'expérience bilingue des enfants à l'école maternelle. Etude menée dans des écoles de l'agglomération bruxelloise. *Migrants Formation*, 110, 116-127.
- Bruner, J.S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F., & Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy : CRDP de Lorraine.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1 CM2 6^{ème} et Segpa*. Paris : Retz.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage oral chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 33-64.
- Dunn, L.M., Dunn, L.M & Theriault-Whalen, C.M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test-revised. Belgique : ATM.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.

- Ely, R. & Gleason, J.B. (1995). Socialization accross contexts. in P. Flechter & B. Mac Whinney (Eds). *The Handbook of Child Language* (pp. 251-270). Oxford : Maxwell.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Florin, A. (1998). From communication to verbalization : language practices in kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 13(3), 335-346.
- Florin, A. (1999). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral. l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses (1^{ère} édition : 1995).
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage de l'enfant*. Paris : Dunod.
- Florin, A., Braun-Lamesch, M.M. & Bramaud Du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Mardaga.
- Florin, A. Guimard, P. & Khomsi, A. (2000). Les effets d'un entraînement psychopédagogique de l'oral en grande section de maternelle sur la maîtrise de l'oral et de l'écrit au cycle 2. *Psychologie française*, 45(3), 219-234.
- Florin, A., Guimard, P. & Nocus, I. (2002) Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et élémentaire. *Le langage et l'homme*, vol. XXXVII, n°2, 175-189.
- Florin, A. & Véronique, D. (2003). Apprentissage de la communication en milieu scolaire. In M. Kail & M. Fayol (Eds). *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages* (pp. 240- 282). Paris : Presses Universitaires de France.
- Guimard, P. & Florin, A. (2007). Les évaluations des enseignants en grande section de maternelle sont-elles prédictives des difficultés de lecture au cours préparatoire ? *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 91, 5-17.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1-3, 47-62.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques enseignantes confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. *Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de recherche en Education et Formation (REF), Université de Nantes, 19 juin 2009*.
- Hampson, J. & Nelson, K. (1993). The relation of maternal language ton verbalization in rate and style of language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 313-342.
- Hélot, C. & Rubio, M-N. (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : Erès.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition du langage*. Paris : Presses universitaires de France, Que sais-je ?

- Kern, S., & Gayraud, G. (2005). *IFDC : Inventaire Français du Développement Communicatif*. Grenoble : La Cigale.
- Khomsi, A. (2001). *Évaluation du langage oral : ELO*. Paris : Éditions du CPA.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, NY: Guilford.
- Labov, W. (1975). *Le parler ordinaire*. Paris : Editions de Minuit.
- Lafortune, L. & Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lentin, L. (1976). *Comment apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*. Paris: ESF.
- Lentin, L. (1977). *Du parler au lire*. Paris: ESF.
- Lugo-Gil, J., & Tamis-LeMonda, C.S. (2008). Family Resources and Parenting Quality : Links to Children's Cognitive Development Across the First 3 Years. *Child Development*, 79(4), 1065-1085.
- Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A, Guimard, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, n°1, 113-133.
- Nocus, I., Lacroix, F, Lainé, A., Florin, A., & Guimard, P. (2015). *Accompagnement et évaluation d'un programme d'aide au développement du langage dans les multi-accueils municipaux de la ville de Nantes (Bilan intermédiaire 2014-2015)*. Rapport non publié à destination de la Direction petite enfance de la ville de Nantes et de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la mission préélémentaire auprès de la DASEN de Loire-Atlantique. Nantes : Université de Nantes.
- Nocus, I., Lacroix, F, Lainé, A., Florin, A., & Guimard, P. (2014). *Accompagnement et évaluation d'un programme d'aide au développement du langage dans les multi-accueils municipaux de la ville de Nantes (Bilan intermédiaire 2013-2014)*. Rapport non publié à destination de la Direction petite enfance de la ville de Nantes et de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la mission préélémentaire auprès de la DASEN de Loire-Atlantique. Nantes : Université de Nantes.
- Pulido, L., Carette, M.-A., Colnet, D., Jourdet, S., Lacroix, F., Lainé, A., & Perrin, V. (2014). *Atelier Grapho Logic GS*. Grenoble : Editions La Cigale.
- Pulido, L., Carette, M.-A., Colnet, D., Jourdet, S., Lacroix, F., Lainé, A., & Perrin, V. (2014). *Atelier Ortho Logic CP / CE*. Grenoble : Editions La Cigale.
- Terra Nova (2014). La lutte contre les inégalités commence dans les crèches. *Terra Nova*. [www.tnova.fr/sites/default/files/Terra%20Nova%20V14%20\(5\).pdf](http://www.tnova.fr/sites/default/files/Terra%20Nova%20V14%20(5).pdf).
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Education et Formation*, 293, 9-20.
- Schachter, F.F. (1979). *Everyday mother talk to toddlers*. New York: Academic Press.
- Schweinhart, L.J. (2008). Programmes préscolaires. In R.E. Tremblay, R.G. Barr, RDeV Peters, M. Boivin (eds). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal. Québec: Centre

d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 1-7. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/SchweinhartFRxp.pdf> Page consultée le 13/07/14.

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2004). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.

Snow, C.E. (1994). Beginning from baby talk : twenty years of research on input in interaction. In C. Gallaway & B.J. Richards (Eds). *Input and interaction in language acquisition* (pp. 3-12). Cambridge : Cambridge University Press.

Wechsler, D. (2004). *WPPSI-III, Echelle d'intelligence de Wechsler pour la période pré-scolaire et primaire – troisième édition*. Paris : ECPA.

Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M.-T. & Lequette, C. (2011). « Parler bambin » un programme de prévention du développement précoce du langage. *ANAE*, 112-113, 238-245.

Annexe 1 – Présentation des auteurs du rapport

Isabelle NOCUS, Maître de Conférences, Université de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de Nantes

Isabelle NOCUS est maître de conférences à l'Université de Nantes, où elle enseigne la psychologie du développement à la Faculté de Psychologie et est chercheur au laboratoire Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2661). Elle est également co-responsable du Master 2 professionnel de Psychologie de l'enfant et de l'adolescent « développement, interactions, dysfonctionnements » depuis septembre 2012.

Elle a soutenu une thèse de doctorat en psychologie du développement en 1997 à l'Université de Bourgogne (Côte d'Or), sous la direction de Jean Emile Gombert (Professeur), dont le titre est « *Conscience Métasyntaxique et Apprentissage de la lecture.* », et obtenu la mention Très honorable avec félicitations du jury.

Actuellement, ses principaux thèmes de recherche sont le développement plurilingue, l'impact de dispositifs d'enseignement plurilingue sur le développement langagier, le développement cognitif et conatif ainsi que les apprentissages scolaires. Elle collabore également aux travaux de Philippe Guimard sur la prévention des difficultés d'apprentissage, l'évaluation des compétences scolaires et l'autorégulation comportementale dans les compétences scolaires.

Elle a participé de 2000 à 2002 aux travaux du groupe national de pilotage pour la création des outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages en GSM et en CP (« L'évaluation nationale des élèves en Grande Section de Maternelle et au Cours Préparatoire », outils téléchargeables directement sur le site <http://www.bangoutils.education.gouv.fr>).

Par ailleurs, depuis 2004, elle assure la responsabilité scientifique d'un certain nombre d'évaluations de dispositifs éducatifs en France, en collectivité française d'Outre mer et à l'étranger :

- Pour le compte du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie. 2004-2005. Évaluation d'un programme expérimental d'enseignement des langues vernaculaires kanak à l'école primaire publique.
- Pour le compte du Gouvernement de la Polynésie française. 2005-2008. Évaluation d'un programme expérimental d'enseignement du tahitien à l'école primaire publique.
- Pour le compte de l'Agence Nationale de la Recherche. 2009-2012. Responsable scientifique du programme de recherche ECOLPOM (<http://www.ecolpom.univ-nantes.fr>).
- Pour le compte des Fonds d'Expérimentations pour la Jeunesse et le Ministère de l'Intérieur, des collectivités territoriales et de l'Outre-mer (FEJ). 2011-2014. Responsable scientifique du programme L'enseignement renforcé du reo *mā'ohi* au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française - Titre court : *ReoC3*

- Pour le compte de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). 2012-2014. Expertise d'un programme de didactique du français en préscolaire à Haïti, mis en place par l'OIF, en partenariat avec le Ministère de l'éducation Haïtien et les éditions Henri Deschamps.
- Pour le compte de l'OIF, l'Agence Française de Développement (AFD). 2013-2016. Responsabilité scientifique de l'évaluation du programme Initiative ELAN-Afrique.

Publications récentes (5 dernières années) :

Articles publiés dans des revues à comité de lecture

Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A., Guimard, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, n°1, 113-133.

Nocus, I., Florin, A., & Guimard, P. (2015). Impact de dispositifs pédagogiques bilingues en contextes diglossiques et francophones sur le langage oral et écrit des enfants en français et en langues locales. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, n°136-137, 275-282

Rachidi, A., **Nocus, I.**, Florin, A. (2013). Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) sur les performances scolaires et langagières en français. *Enfance*, n°4, 349-372.

Guimard, P., Hubert, B., Crusson-Pondeville, S. & **Nocus, I.** (2012). Autorégulation comportementale et performances académiques à l'école maternelle. *Psychologie Française*, 57, 143-159.

Nocus, I., Guimard, P., Vernaudo, J. (2012). Effets de dispositifs pédagogiques qui valorisent les langues locales sur les dimensions cognitives et conatives au CP et CE1 : Étude comparée en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie. *Revue française d'éducation comparée*, n°8, 164-183.

Nocus, I., Guimard, P., Vernaudo, J., Cosnefroy, O., Paia, M., Florin, A. (2012). Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 21-31. doi:10.1016/j.tate.2011.07.001

Guimard, P., Florin, A., **Nocus, I.** (2011). Le développement du jeune enfant : les apports de la recherche à la prise en charge des enfants aujourd'hui et demain par les professionnels. *A.N.A.E.*, n°112/113, 127-130.

Nocus, I., Vernaudo, J., Guimard, P., Paia, M., Florin, A. (2011). Effets de dispositifs pédagogiques bilingues sur le développement langagier et la réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'outremer. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, n°115, 494-501.

Articles publiés dans des revues non ACL

Nocus, I. (2014). Être bilingue : une chance pour les enfants ? *L'essentiel, Cerveau et psycho*, n°19, p.90-95.

Nocus, I., Florin, A., & Guimard, P. (2012). Efficacité de dispositifs pédagogiques plurilingues et réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'Outre-mer, note du CREN, 12, En ligne http://www.cren.univnantes.fr/67959790/0/fiche_pagelibre/&RH=1349184958041&RF=133346790341

Nocus, I., Vernaudo, J., Alby, S., Salaün, M., Fillol, V. (2011). Le Programme de recherche « Ecole plurilingue outre-mer ». *Culture et Recherche*, n°125, pp.18-19.

Ouvrages et direction d'ouvrages

Nocus, I., Vernaudo, J., Paia, M. (Eds., 2014). *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Florence LACROIX, Maître de Conférences, Université de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de Nantes

Florence LACROIX est Maître de Conférences en Sciences de l'Education à l'Université de Nantes et chercheur au Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2661). Elle enseigne la psychologie et les sciences de l'éducation aux futurs enseignants, à l'ESPÉ des Pays de La Loire.

Elle a soutenu en 2007 une thèse de Psychologie du développement intitulée « Le rôle des assistantes maternelles dans le développement des habiletés phonologiques des jeunes enfants de 2-3 ans », sous la direction d'Annick Weil-Barais et de Christine Gaux, au laboratoire de Psychologie de l'Université d'Angers, et a obtenu la mention Très honorable avec félicitations du jury.

Elle est également titulaire d'un Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS, équivalent Master 2 aujourd'hui) intitulé « Psychologie, Enfance et Société » (Université de Poitiers), qu'elle a obtenu avec la mention bien en 2002.

L'objectif principal de ses recherches est d'analyser comment certains dispositifs (jeux d'orthographe approchées, lecture partagée, séances d'éveil aux langues, tablettes tactiles, etc.) peuvent permettre de développer certaines compétences langagières et certains prérequis de la lecture (connaissances phonologiques, alphabétiques, morphologiques, etc.) d'enfants de 2 à 6 ans, afin de favoriser leur entrée dans l'écrit et ainsi de faciliter ultérieurement leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour cela, différentes approches sont utilisées : une approche quantitative avec l'évaluation de ces dispositifs sur les compétences des enfants, mais également une approche compréhensive avec l'analyse d'interactions de professionnels de l'enfance (enseignants d'école maternelle, mais aussi d'autres professionnels de la petite enfance comme les assistantes maternelles) en train d'échanger avec les enfants autour de ces dispositifs, pour mieux cerner les enjeux de ces derniers. Ces travaux portent également sur les moyens de former les professionnels à l'utilisation de ces dispositifs de façon non normative, en les amenant à avoir une analyse réflexive de leurs pratiques (à l'aide la FOAD notamment).

Elle a été co-coordinatrice de l'axe 4, *Prévention des difficultés d'accès à l'écrit : conception et évaluation d'instruments de diagnostic et intervention*, du programme régional *OuForEP, Outils pour la formation, l'éducation et la prévention* (2007-2011), membre du programme régional *Pluri-L, Plurilinguisme : pratiques, représentations, acquisition, enseignement* (2009-2013) et membre du Programme régional *2H2S Recompositions territoriales au risque de l'exclusion* (2003-2006).

Publications récentes (5 dernières années) :

Ferrière, S., Cottier, P., Lacroix, F., Lainé, A., & Pulido, L. (2013). Dissémination de tablettes tactiles en primaire et discours des enseignants : entre rejet et adoption. *Sticef*, 20. www.sticef.org.

Lacroix, F., Lainé, A. & Pulido, L. (2013). Des outils pour aider les élèves à entrer dans l'écrit. *Vers l'Education Nouvelle*, 550, 34-37.

Lacroix, F. (2011). Le rôle de l'assistante maternelle dans le développement langagier des enfants. *Assistentes Maternelles Magazine*, 82, 14-15.

Lainé, A., Lacroix, F., & Ménagé, S. (soumis). Interactions enseignants-élèves de cours préparatoire dans une activité d'orthographe approchées. *LIDIL. Section 70*.

- Lainé, A., Lacroix, F., & Pulido, L. (2015). Se préparer à apprendre à lire et à écrire au CP : l'éveil à l'écriture des mots à la maternelle. *Notes du CREN*, 21.
- Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A., & Guimard, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, 1, 113-133. *Section 16*.
- Pulido, L. Lainé, A. & Lacroix, F. (2015, à paraître). Jouer pour se préparer à apprendre à décoder : présentation d'un jeu d'orthographe approchées. In J. David et C. Royer (Eds.). *Perspectives et innovation dans l'apprentissage de la lecture*. Paris-Bruxelles : Peter Lang.
- Pulido, L., Carette, M.-A., Colnet, D., Jourdet, S., Lacroix, F., Lainé, A., & Perrin, V. (2014). *Atelier Grapho Logic GS*. Grenoble : Editions La Cigale.
- Pulido, L., Carette, M.-A., Colnet, D., Jourdet, S., Lacroix, F., Lainé, A., & Perrin, V. (2014). *Atelier Ortho Logic CP / CE*. Grenoble : Editions La Cigale.
- Pulido, L., Lacroix, F. & Lainé, A. (2013). Interactions en classe de grande section de maternelle dans une activité d'orthographe approchées. *Repères*, 47, 41-57.
- Weil-Barais, A., Lacroix, F., & Gaux, C. (2012). « Educ'Enfance », un dispositif individualisé de formation à distance des éducateurs de jeunes enfants. In D. Groux et M. Cantisano (Eds.). *Professionalisation et E-Learning*. (pp. 119-136). Paris : L'Harmattan.

Aurélié LAINÉ, Maître de Conférences, Université de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de Nantes

Aurélié LAINÉ est Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de Nantes et chercheur au Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661). Elle enseigne la psychologie et les sciences de l'éducation aux futurs enseignants, à l'ESPÉ des Pays de La Loire.

Elle a soutenu en 2004 une thèse de Psychologie du développement (dirigée par le Pr. Brigitte Le Bouëdec et co-encadrée par Lydie Iralde) intitulée « construction et évocation de significations figurées d'expressions idiomatiques chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte jeune de langue maternelle française » et a obtenu la mention très honorable.

Auparavant, elle a été ingénieur de recherche (de 2001 à 2004) pour le projet européen ModellingSpace (Directeur scientifique : Angélique Dimitracopoulou, Université d'Egée, Grèce : <http://modellingspace.atosorigin.es/index.html>). ModellingSpace est logiciel de modélisation. Ce projet regroupait un consortium de 5 universités dont l'université d'Angers, en charge de l'évaluation du dispositif.

Ses recherches actuelles portent principalement sur les acquisitions langagières (enseignement et apprentissage du langage oral, du décodage, de la compréhension du langage écrit et de l'écriture) chez les élèves de l'école primaire.

Les objectifs de ces recherches portent à la fois sur la création de dispositifs d'enseignement (de type jeux pédagogiques ou médiatisés par des supports comme les tablettes tactiles) tant au niveau de leur élaboration que de leur évaluation, mais également sur leurs effets en termes d'apprentissage chez les élèves. Ainsi, les approches quantitatives (apprentissages chez l'enfant) et qualitative (de type compréhensive, par l'analyse des échanges lors de séances d'apprentissage et des objets sur lesquels ils portent) sont convoquées.

Enfin, une partie des travaux porte sur la formation des professionnels de l'éducation à l'utilisation de ces dispositifs et à leurs pratiques.

Elle a été par ailleurs membre du programme régional *Pluri-L, Plurilinguisme : pratiques, représentations, acquisition, enseignement* (2009-2013).

Publications récentes (5 dernières années) :

Lainé, A., Lacroix, F. & Ménagé, S. (soumis). Interactions enseignants-élèves dans une activité d'orthographe approchées. Lidil.

Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Lainé, A., Mieyaa, Y. & Rouyer, V. (2016). Representações das categorias de sexo em crianças no contexto escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46, 526-546.

Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A., & Guimard, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, 1, 113-133.

Pulido, L., Lainé, A. & Lacroix, F. (à paraître). Jouer pour se préparer à apprendre à décoder : présentation d'un jeu d'orthographe approchées. In J. David et C. Royer (Eds.). *Perspectives et innovation dans l'apprentissage de la lecture*. Paris-Bruxelles : Peter Lang.

Pulido, L., Carette, M.-A., Colnet, D., Jourdet, S., Lacroix, F., Lainé, A., & Perrin, V. (2014). *Atelier Grapho Logic GS*. Grenoble : Editions La Cigale.

Pulido, L., Carette, M.-A., Colnet, D., Jourdet, S., Lacroix, F., Lainé, A., & Perrin, V. (2014). *Atelier Ortho Logic CP / CE*. Grenoble : Editions La Cigale.

Lacroix, F., Lainé, A. & Pulido, L. (2013). Des outils pour aider les élèves à entrer dans l'écrit. *Vers l'Education Nouvelle*, 550, 34-37.

Ferrière, S., Cottier, P., Lacroix, F., Lainé, A., & Pulido, L. (2013). Dissémination de tablettes tactiles en primaire et discours des enseignants : entre rejet et adoption. *Sticef*, 20. www.sticef.org.

Pulido, L., Lacroix, F. & Lainé, A. (2013). Interactions en classe de grande section de maternelle dans une activité d'orthographe approchées. *Repères*, 47, 41-57.

Agnès FLORIN, Professeur Emérite, Université de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de Nantes

Agnès FLORIN est Professeur des universités en psychologie de l'enfant et de l'éducation, classe exceptionnelle, titulaire de la PES (1998-2012) à l'Université de Nantes (Eméritat depuis le 1/10/2012), après un début de carrière au CNRS dans le laboratoire de psychologie de l'Université de Poitiers (CeRCA, UMR 7295) spécialisé dans l'étude du langage. Elle est Chercheur au Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN, EA 2661), après avoir créé et dirigé pendant 12 ans le laboratoire de psychologie de l'université de Nantes. Elle a assuré à Nantes la responsabilité du Master de psychologie et, pendant de nombreuses années, de la spécialité recherche. Elle a été responsable du Contrat Etat-Région (2007-2015) en sciences humaines et sociales pour les trois universités des Pays de la Loire (Nantes, Angers, Le Mans) et l'Institut d'Études Avancées (IEA) de Nantes, après avoir été membre du Bureau de l'Université et Directrice du Collège doctoral du site nantais (Université et Grandes Ecoles) de 2002 à 2012. Elle a exercé ou exerce diverses responsabilités nationales (CNU, Conseils scientifiques, Association francophone de psychologie et psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent) et réalisé des expertises, nationales (Sénat, Haut Conseil de l'Éducation, Défenseur des enfants, Nova Child, Terra

Nova) et internationales (UNICEF, OCDE, Internationale de l'éducation, CONFEMEN, Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.). Elle assure diverses responsabilités éditoriales et des expertises pour plusieurs revues référencées. Elle a été membre du Groupe de pilotage scientifique de l'Etude longitudinale française depuis l'enfant (ELFE) et a présidé l'Association de psychologie scientifique de langue française (APSLF) de 2000 à 2014. Elle a assuré la responsabilité scientifique de contrats depuis 1992 pour : Ministère de l'Education Nationale, CNESCO, Direction de la Recherche, CNAF, IRES, collectivités territoriales (en métropole et dans les DOM-TOM-POM).

Après ses premiers travaux centrés sur le développement langagier (lexique, compréhension et production d'écrit), ses recherches portent sur le développement des enfants dans leurs contextes de vie (notamment familial, préscolaire, scolaire) et l'évaluation de leurs compétences cognitives et conatives, les interactions adultes-enfants, la prévention des difficultés scolaires et l'évaluation de l'impact de dispositifs éducatifs (éducation préscolaire) ou pédagogiques (groupes de langage, enseignements plurilingues), sur le développement des enfants. Direction ou codirection de 20 thèses soutenues et 1 HDR. Coopérations internationales : Belgique, Chili, Chine, Italie, Pologne, Tunisie, USA, Vietnam. Organisation scientifique de 39 colloques dont 11 internationaux.

Elle a assuré de nombreuses contributions au MEN depuis les années 90 : expertises pour CNP, IGEN, DGESCO, DEPP (élaboration d'outils d'évaluation et suivi de panels d'élèves), membre de la Concertation pour la refondation de l'école (2012), expertises pour le Conseil Supérieur des programmes - CSP (2014-2016, pour les nouveaux programmes de maternelle et pour l'enseignement de la psychologie contemporaine au lycée) et pour le Conseil National d'évaluation de l'enseignement scolaire – CNESCO (sur la qualité de vie à l'école et au collège ; suivi scientifique du cycle de conférences de comparaisons internationales du Cnesco).

Travaux et publications : 21 ouvrages, 48 chapitres, 50 articles référencés, 61 rapports d'études, 15CD-Rom et DVD, 85 articles dans des revues professionnelles (dont la rubrique « recherche » dans le Journal des professionnels de la petite enfance), 103 conférences invitées internationales (40) et nationales, 131 communications -internationales (68) et nationales-, opérations de diffusion de connaissances (153 conférences, 276 interviews TV, radio, presse nationale et internationale).

Distinctions : Chevalier des Palmes Académiques 2005 ; Chevalier de la Légion d'Honneur 2009.

Publications récentes (5 dernières années) :

a) livres et chapitres, direction d'ouvrages, documents numériques

Florin, A. (2016, à paraître). Trop grand à la crèche ? Trop petit à l'école ? Les conditions d'un accueil réussi. In M.P. Thollon-Behar, (dir.). *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*. Toulouse : Erès.

Gauthier, R-F. & Florin, A. (2016). Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative. Rapport pour Terra Nova. <http://tnova.fr/rapports/que-doit-on-apprendre-a-l-ecole-savoirs-scolaires-et-politique-educative>

Florin, A. (2016). *Le développement du langage*. Paris : Dunod : Les Topos (nouvelle édition mise à jour).

Macé, S. & Florin, A. (2015). Quelles relations d'attachement pour l'enfant à la crèche et à l'école maternelle. In EDUSCOL. Ressources maternelle. Scolarisation des enfants de moins de 3 ans. Un projet pédagogique et éducatif.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/1/Ress_c1_Moins3ans_projet_456461.pdf

Florin, A. (2014). Coordination de *L'Essentiel, Cerveau & Psycho*, n°19, août-octobre : « Grandir, comment l'enfant se construit ».

Florin, A. (2014). Les enjeux de la petite enfance. In J.L. Villeneuve (coord), *Enjeux éducatifs de la petite enfance*. Paris, Le Manuscrit – Les colloques de l'Iréa, 81-90.

Florin, A., Préau, M. (2013). *Le bien-être*. Paris, L'Harmattan. Logiques sociales.

Florin, A. & Mainterot-Macé, S. (2011). Relations d'attachement des jeunes enfants dans la famille et en crèche. in C. Zaouche Gaudron (Ed), *Précarités et éducation familiale*. Toulouse : Eres, 191-197.

b) Revues scientifiques référencées

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., Guimard, P. (2016) Le bien-être en contexte scolaire : l'intérêt d'une approche mixte par triangulation méthodologique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, septembre (à paraître).

Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A., Guimard, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, n°1, 113-133.

Nocus, I., Guimard, P., Florin, A. (2015). Impact de dispositifs pédagogiques bilingues sur la maîtrise de l'écrit en français en contextes diglossiques et francophones. *A.N.A.E.*, n°136-137.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Ngo, H., Florin, A. (2015). Le bien-être à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et Formations*, n°88-89, 163-184.

Gouin, M., Flament, C., Gascoin, G., Rouger, V., Florin, A., Guimard, P., Rozé, J.C., Hanf, M. (2015, à paraître). The association of urbanicity with cognitive development at five years of age in preterm children. *PLOS One*, 10(7): e0131749. doi:10.1371/journal.pone.0131749.

Hubert, B., Guimard, P., Florin, A., Tracy, A., (2015). Indirect and Direct Relationships between Self-Regulation and Academic Achievement during the Nursery/Elementary School Transition of French Students. *Early Education and Development*. DOI:10.1080/10409289.2015.1037624

Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance*, (2), 225-243.

Lefer, G., Guimard, P., Florin, A. (2013). Le développement des espoirs et des peurs envers l'avenir dans le domaine scolaire chez les élèves de cycle 3. *Recherches en éducation*, n°17, octobre, « Les représentations en question », 126-135.

Rachidi, A., Nocus, I., Florin, A. (2013). Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français. *Enfance*, n°4, 349-372.

Boussicault, G., Nguyen The Tich, S., Branger, B., Guimard, P., Florin, A., Rozé, J.C., Flamant, C. (2013). The Global School Adaptation Score: A New Neurodevelopmental Assessment Tool for Very Preterm Children at Five Years of Age. *The Journal of Pediatrics*, Aug;163(2):460-4. doi: 10.1016/j.jpeds.2013.01.05.

Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 64 (1), n°511, 15-29.

Cosnefroy, O., Florin, A. (2011). Âge d'entrée à l'école élémentaire, habiletés d'autorégulation en classe et performances académiques des enfants. *A.N.A.E*, n°112/113, 181-188.

Lelorain, S., Tessier, P., Florin, A., Bonnaud-Antignac A (2011). Predicting mental quality of life in breast cancer survivors using comparison subjects. *Journal of Psychosocial Oncology*, 29, 430-449.

c) Revues professionnelles

- Florin, A. (2016), à paraître). La mémoire des enfants : quelle mémoire ? *Journal des professionnels de l'enfance*, N°104.
- Nocus, I., Guimard, P. & Florin, A. (2016, à paraître). Evaluation du dispositif ELAN-Afrique : aspects méthodologiques et bilan d'étape. Actes du colloque international "L'enseignement et l'apprentissage des langues dans les approches bi-multilingues", OIF-Université Paul-Valéry de Montpellier, 26-27 mars 2015.
- Florin, A. (2016, à paraître). L'école pour les enfants de 2-3 ans : Pourquoi et comment ? *Journal des professionnels de l'enfance*, N°103.
- Florin, A. (2016). Qu'est-ce qu'une bonne école ? *Sciences Humaines*, septembre.
- Florin, A. (2016). Bébé mélomane, enfant musicien. *Journal des professionnels de l'enfance*, N°102, 54-55.
- Florin, A. (2016). Les enfants sont-ils plus turbulents aujourd'hui ? *Journal des professionnels de l'enfance*, N°101.
- Florin, A. (2016). Lire avec les tout-petits. *Journal des professionnels de l'enfance*, N°100 (anniversaire), 56-57 (reprise de l'article n°62).
- Florin, A. (2016). Le buzz de l'ocytocine. *Journal des professionnels de l'enfance*, N°99, 50-51.
- Florin, A. (2016). Des liens entre enfants et animaux. *Journal des professionnels de l'enfance*, N°98, 54-55.
- Florin, A. (2016). La psychologie chassée du lycée *Les grands dossiers de Sciences Humaines*, 42, 7.
- Florin, A. (2016). Psychologie du développement : quoi de neuf depuis Piaget ? *Les grands dossiers de Sciences Humaines*, 42, 8-13.
- Florin, A. (2015). Les saveurs de la petite enfance. *Journal des professionnels de l'enfance*, N°97, 48-49.
- Florin, A. (2015). Entretien judiciaire avec l'enfant. Un système d'acquisition des savoirs psychologiques à repenser. Entretien avec M.P.Bagnéris. *Justice Actualités*, n°14, La parole de l'enfant, 150-154.
- Florin, A. (2015). Empathie et sens de la justice. *Journal des professionnels de la petite enfance*, N°96, 54-55.
- Florin, A. (2015). Donner un coup de main et prendre des responsabilités. *Journal des professionnels de la petite enfance*, N°95, 54-55.
- Florin, A. (2014-2015). Nouveaux rythmes scolaires : qu'en pensent les enfants ? Entretien avec Agnès Florin. *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, n°20, novembre 2014-janvier 2015, 86-89.
- Florin, A. (2015). Les dispositifs précoces de prévention des difficultés de langage. *Journal des professionnels de la petite enfance*, N°94, 48-50.
- Florin, A. (2015). Des mains et des pieds. *Journal des professionnels de la petite enfance*, N°92, janvier-février, 44-45.
- Florin, A. (2014). Le développement de l'enfant. *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, n°19, août-octobre, 18-21.
- Florin, A. (2014). Devenir père : les premiers liens. *Journal des professionnels de la petite enfance*, N°86, 56-57.
- Florin, A. (2014). Evaluer le bien-être des enfants dans les établissements d'accueil. *Cahiers de la puéricultrice*, n°274 (février), 17-21.
- Florin, A. (2014). Différencier réalité et fiction. *Journal des professionnels de la petite enfance*, N°87, 58-59.
- Florin, A. (2014). Garçons et filles. *Journal des professionnels de la petite enfance*, N°88, 46-47.
- Florin, A. (2014). Le développement du langage. *Journal des professionnels de la petite enfance*, N°89, 79-81.
- Florin, A. (2014). Apprentissages directs et indirects. *Journal des professionnels de la petite enfance*, N°90, 42-43.
- Florin, A. (2014). Croire ou ne plus croire au Père Noël. N°91.
- Florin, A. (2013). Editorial : L'accueil et la scolarisation des enfants de moins de trois ans. *Ecoles maternelles* 44, n°4, juin, p.1.
- Florin, A. (2013). Viser le bien-être des enfants à l'école maternelle. *Journal des professionnels de la petite enfance*, N°84, 37-40.

- Florin, A. (2013). Résister, ça s'apprend !. *Journal des professionnels de la petite enfance*, N°85, 54-55.
- Florin, A. (2013). Lire avec les tout-petits : donner le goût de lire dès la petite enfance. *Journal des professionnels de la petite enfance*, n°82, 54-55.
- Florin, A. (2012). L'école à deux ans ? *Diversité*, n°170, 99-105.
- Florin, A. (2012). Capacités des enfants : le rôle des parents. *Cerveau & Psycho, L'Essentiel*, n°9, février-avril, 60-65.
- Florin, A. (2012). L'école maternelle en débat. *Journal des professionnels de la petite enfance*, n°80, 54-55.
- Florin, A. (2011). Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ? *Journal des professionnels de la petite enfance*, n°72, 54-55.

Philippe GUIMARD, Professeur des Universités, Université de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de Nantes

Philippe GUIMARD est Professeur de Psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'Université de Nantes depuis 2010, après avoir exercé les fonctions d'instituteur puis de psychologue de l'éducation nationale de 1979 à 1996 et de Maître de Conférences de 1996 à 2010.

Membre du Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN ; EA 2661), il est co-responsable depuis 2012 de la Fédération de Recherche OPÉEN & ReForm « Observation des Pratiques Éducatives et ENseignantes ; de la Recherche à la Formation ». Il est également co-responsable du Master 2 professionnel de Psychologie de l'enfant et de l'adolescent « développement, interactions, dysfonctionnements » depuis 2000 et co-responsable depuis 2014 du DU « Troubles Envahissants du Développement et Autisme : Prises en charge éducatives et comportementales des enfants et adolescents ».

Ses recherches portent sur l'étude des composantes cognitives, conatives et comportementales impliquées dans les apprentissages et les trajectoires scolaires. Spécialisé dans la prévention des difficultés d'apprentissage, il a contribué à la validation d'outils d'évaluation des compétences scolaires et a réalisé divers travaux mesurant les effets de dispositifs éducatifs sur les acquisitions des élèves, notamment pour la DEPP de 2000 à 2002 (« L'évaluation nationale des élèves en Grande Section de Maternelle et au Cours Préparatoire ») et de 2002 à 2004 (« Les effets des classes à effectif réduit au Cours Préparatoire »). Il a participé à l'étude ELFE (Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance) pour la conception d'outils d'évaluation des compétences scolaires. Il est engagé également dans des travaux sur la qualité de vie et le bien-être des enfants dans le cadre de plusieurs contrats réalisés ou en cours avec la Région des Pays de Loire, la Direction de la l'Evaluation de la Prospective et de la Performance, etc. Il est actuellement responsable de l'axe 1 et membre du comité de pilotage du programme régional Enfance et Jeunesse destiné à promouvoir les recherches sur l'enfance dans les Pays de la Loire et co-responsable scientifique de la thématique « La qualité de vie à l'école » au sein du Conseil National de l'Évaluation du système scolaire (CNESCO). Il a été membre de 2008 à 2010 du comité national d'expertise pour la première conférence de consensus sur l'examen psychologique de l'enfant.

Publications récentes (5 dernières années):

- Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., & Muller, J. B. (2016, in press). Validation of the French adaptation of the "Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale" in its abbreviated form, for 5-to-11-years-old children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*.
- Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A. et Guimard, P. (2016, in press). Le bien-être en contexte scolaire : Intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. [*Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*](#).
- Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A., Guimard, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, 1, 113-163.
- Nocus, I., Guimard, P., Florin, A. (2015). Impact de dispositifs pédagogiques bilingues en contextes diglossiques et francophones sur le langage oral et écrit des enfants en français et en langues locales. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, N° 136/137 Vol 27
- Guimard, P., Bacro, Florin, A., Ferrière, S., Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, n°88-89, p.163-184.
- Gouin, M., Flamand, C., Rouger, V., Florin, A., Guimard, P., Rozé, J.C., Hanf, M. (2015). The association of urbanicity with cognitive development at five years of age in preterm children, *Plos One*, 10(7): e0131749. doi:10.1371/journal.pone.0131749.
- Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance*, 02, 225-243. Doi:10.4074/S0013754515002049.
- Hubert, B., Guimard, P., Florin, A., & Tracy, A. (2015). Indirect and Direct Relationships between Self-Regulation and Academic Achievement during the Nursery School/Elementary School Transition of French Students. *Early Education and Development*, 26:5-6, 685-707. DOI: 10.1080/10409289.2015.1037624.
- Gestsdottir, S., Von Suchodoletz, A., Wanless, S., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, F., McClelland, M. (2014). Behavioral Self-Regulation and Early Academic Achievement : Longitudinal Findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109. doi: 10.1080/10888691.2014.894870.
- Guimard, P. & Sellenet, C. (2014). *L'évaluation des besoins des enfants et leur qualité de vie*. Paris: L'harmattan.
- Boussicault, G., Nguyen The Tich, S., Branger, B., Rouger, V., Guimard, P., Florin, A., Rozé, MD, J.C., Flamant, C. (2013). The Global School Adaptation Score: A New Neurodevelopmental Assessment Tool for Very Preterm Children at Five Years of Age. *Journal of Pediatrics*, 163(2):460-4. doi: 10.1016/j.jpeds.2013.01.05.
- Guimard, P., Hubert, B., Crusson-Pondeville, S. & Nocus, I. (2012). Aurorégulation comportementale et performances académiques à l'école maternelle. *Psychologie Française*, 57, 143-159.
- Nocus, I., Guimard, P. & Vernaudeau, J. (2012) Effets de dispositifs pédagogiques qui valorisent les langues locales sur les dimensions cognitives et conatives au CP et CE1. Étude comparée en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie, *Education comparée*, 8, 161-180.
- Nocus, I., Guimard, P., Vernaudeau, J., Cosnefroy, O., Paia, M., Florin, A. (2012). Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia. *Teacher and Teaching Education*, 28(1), 21-31.
- Nocus, I., Vernaudeau, J., Guimard, P., Paia, M., Florin A. (2011). Effets de dispositifs pédagogiques bilingues sur le développement langagier et la réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'outremer. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 115, 494-501.

- Guimard, P., Florin, A., Nocus, I. (2011). Le développement du jeune enfant : les apports de la recherche à la prise en charge des enfants aujourd'hui et demain par les professionnels, *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 112/113, 127- 130.
- Bacro, F., Rambaud, A., Florin, A., Guimard, P. (2011). L'évaluation de la qualité de vie des enfants de 3 à 6 ans et son utilité dans le champ, de l'éducation. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 112/113, 189-194.

Annexe 2 – Extrait de la convention signée entre la DPE et l'équipe CREN (via CAPACITES) fin 2013



Numero d'operation :

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Numero Coriois :

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Numero de marché :

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

DIRECTION DE LA PETITE ENFANCE

**Mission d'évaluation de développement des compétences
langagières des jeunes enfants accueillis dans les multi-accueils
municipaux »**

MARCHE SANS MISE EN CONCURRENCE

Article 3 du Code des Marché Publics

MAPA valant acte d'engagement

ENTRE LES SOUSSIGNES :

Monsieur, Madame

- Adjoint(e) au Maire de la Ville de Nantes spécialement délégué(e)
- Directeur Général des Services de la Ville de Nantes
- Directeur Général Adjoint de la Ville de Nantes
- Le responsable de service (dûment habilité) de la Ville de Nantes

dûment habilité(e) pour représenter la Ville de Nantes en vertu d'une délégation reçue à cet effet,

d'une part ;

Et

d'autre part ;

CAPACITÉS SAS, filiale de l'Université de Nantes
dont le siège est 1 Quai de Tourville 44 000 NANTES
inscrite au RCS de Nantes sous le N° 483 434 247
représentée par M. Jean-Charles CADIOU, ayant tout pouvoir à l'effet des présentes

ci-après désignée « CAPACITÉS »

agissant dans le cadre de sa cellule de compétences « psychologie de la petite enfance » associée
au Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), dirigé par Yves Dutercq,

ci-après désigné par « le CREN »,

Il a été convenu et arrêté ce qui suit :

CONTEXTE :

Dans le cadre de la politique de réussite éducative menée par la Ville de Nantes, la Direction de la Petite enfance (DPE) souhaite mettre en place, à partir de septembre 2013, un programme expérimental de développement des compétences langagières des jeunes enfants accueillis dans 4 multi-accueils municipaux.

Afin de garantir que cette expérimentation produise une plus-value chez les enfants et puisse être diffusée dans d'autres établissements, la DPE a souhaité accompagner ce dispositif d'une **recherche action** confiée à une équipe de chercheurs du Centre de Recherche en Éducation (CREN), spécialisée dans le développement du langage de l'enfant et dans l'évaluation de dispositifs éducatifs.

Il est précisé que le pouvoir adjudicateur ne finance que partiellement le programme et n'acquiert pas la propriété exclusive du programme qui ne s'applique qu'à des projets de recherche et développement (cf article 3 du CMP).

Le titulaire, après avoir pris connaissance et accepté le présent marché et les documents qui y sont le cas échéant mentionnés,

Je m'engage, sans réserve, à exécuter les études qui me concernent, dans les conditions ci-après définies.

Adresse électronique de la personne en charge du suivi de la candidature et de l'exécution du marché :

isabelle.nocus@univ-nantes.fr

Cette adresse permettra des échanges électroniques entre l'entreprise et le pouvoir adjudicateur au cours de l'exécution du marché.

Je m'engage à ce que cette boîte à lettres électronique soit lue et vidée régulièrement de sorte que la Ville de Nantes ne puisse être tenue pour responsable des retards dans la prise de connaissance de l'information ou de la non réception des messages en cas de boîte aux lettres pleine.

ARTICLE 1 : OBJET DU MARCHÉ ET NATURE DES PRESTATIONS

Le présent marché a pour objet de soutenir une mission d'évaluation du dispositif d'accompagnement de développement des compétences langagières des jeunes enfants mis en œuvre à titre expérimentale dans quatre multi-accueils municipaux.

Contenu détaillé de la prestation

Il s'agit d'évaluer les conditions de mises en œuvre et l'impact du programme « Parler bambins », mis au point à partir de 2008, par le Dr Michel Zorman, Médecin de santé publique, Chercheur au Laboratoire des Sciences de l'Éducation, groupe cogni-sciences, de l'Université Pierre Mendès France de Grenoble, Chercheur au centre de référence des troubles du langage du CHU de Grenoble. Ce programme a pour objectif de favoriser l'intégration à l'école pour le public 2-4 ans, et la familiarisation avec la lecture et l'éveil culturel et artistique. Cette méthode s'appuie sur la formation de l'ensemble des agents des établissements petite enfance et revêt une souplesse d'organisation temporelle.

A Nantes, 4 établissements ont été retenus pour participer à l'expérimentation :

- Doulon-Perray (accueil occasionnel et régulier)
- Les 5 continents (accueil occasionnel)
- Michelet (accueil régulier et accueil occasionnel)
- Nantes Sud (accueil d'urgence, accueil occasionnel et régulier).

La mission s'organisera en 2 étapes :

1) Accompagnement des pratiques des professionnels

Il s'agit d'identifier les points forts, les points faibles et les points de tensions lors de la mise en place de ce dispositif afin de proposer d'éventuels ajustements de la méthode au regard des pratiques et des effets recherchés.

2) Mesure des impacts de l'expérimentation sur l'évolution des pratiques langagières des enfants

Il s'agit de mesurer l'impact du programme « Parler Bambin » appliqué dans les multi-accueils municipaux sur l'acquisition de compétences langagières des enfants entre 24 mois et 4 ans, voire même sur les premiers apprentissages l'école maternelle.

Equipe chargée de la mission

Cette mission est confiée à une équipe de chercheurs du Centre de Recherche en Education, spécialisée dans le développement du langage de l'enfant et dans l'évaluation de dispositifs éducatifs, composé de :

- Isabelle Nocus, Maître de conférences, Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes
- Florence Lacroix, Maître de Conférences, Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes
- Agnes Florin, Professeur Emérite, Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes
- Aurélie Lainé, Maître de conférences en Sciences de l'Education à l'Université de Nantes et chercheur au Centre de Recherche en Education de Nantes
- Philippe Guimard, Professeur des Universités, Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes

Isabelle Nocus, chef de projet, pour l'Université de cette mission sera l'interlocuteur de l'équipe projet de la Ville de Nantes, pilotée par Mauricette Chapalain et participera autant que de besoin au comité d'éthique.

Les Livrables

On distinguera deux types de livrable.

La phase 1 - Accompagnement des pratiques des professionnels – donnera lieu à **des temps d'observation et des ajustements proposés aux temps des formations** – décembre 2013 – mars 2014 – juin 2014, ces trois temps seront précédés d'un point d'étape. Cette procédure sera renouvelée en 2015.

La phase 2 – la mesure d'impact s'appuiera **sur un suivi longitudinal** des enfants avec une évaluation initiale en début d'expérimentation (octobre 2013 et mars 2014), une évaluation finale après une année (mars 2015) et éventuellement, après une année supplémentaire (mars 2016). Il concernera environ 150 enfants de 24 à 36 mois accueillis dans un établissement multi-accueils municipal de la ville de Nantes, répartis en deux groupes : un groupe expérimental qui participe à la méthode « Parler Bambin » (100 enfants) et un groupe contrôle qui n'y participe pas (50 enfants). Un compte rendu sera réalisé pour chaque année respective en juillet/sept 2014, 2015 (voire 2016 – volet optionnel) et rapport final sera restitué en octobre 2015.

Suivi de la prestation

La réalisation des prestations fait l'objet d'un suivi régulier de l'équipe projet de la Ville et devra également s'inscrire dans un travail collaboratif sur la méthode et les outils proposés.

Ainsi, le prestataire inscrira dans son agenda des temps de restitutions réguliers. Il devra prévoir autant de réunions que nécessaires à cette collaboration :

- avec le comité d'éthique et de suivi de l'expérimentation : 2 fois par an
- avec l'équipe projet pour partager la méthodologie et le lancement des travaux
- l'appropriation des résultats à mi-parcours
- la restitution des résultats auprès des parties prenantes.

Annexe 3 – Fiche de suivi des ateliers, mise à disposition par l'équipe de Grenoble

Prénom de l'enfant: _____ **Date de naissance:** _____

Date de l'atelier:	Atelier animé par:				
S'implique Fixe son attention	Reste assis	pas du tout	5 min	10 min	15 min
	Regarde le livre	pas du tout	un peu	souvent	tout le temps
	Participe	pas du tout	un peu	souvent	tout le temps
Comprend	Désigne, pointe du doigt	pas du tout	un peu	souvent	tout le temps
	Suit une consigne simple	pas du tout	un peu	souvent	tout le temps
Parle	Nomme				
	Associe 2 mots				
	Fait des petites phrases				
Commentaires					

**Annexe 4 – Fiche d’auto observation ateliers,
mise à disposition par l’équipe de Grenoble**

Date :			
Expliquer l’atelier, dire à l’enfant ce qu’on attend de lui.	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Créer un moment convivial et ludique	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Savoir suivre les motivations de l’enfant	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Fixer l’attention de chaque enfant	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Respecter le tour de parole	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Laisser des espaces temps de réponses	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Parler lentement, distinctement, visage face à l’enfant ou attention conjointe	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Faire des phrases simples et courtes	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Si l’enfant ne produit pas, lui demander de montrer, d’aller chercher	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Proposer à l’enfant de faire des choix	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Encourager (renforcement positif)	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Savoir reformuler et/ou redonner le bon modèle Ne pas demander de répéter	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
Répéter plusieurs fois le même mot	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .
<i>Enrichir les propos de l’enfant</i>	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .	1 2 3 4 .

Annexe 5 – Fiche d'observation du langage de l'enfant

Prénom de l'enfant :
Date :
Age de l'enfant :

		-	+/-	+	NSP
Communication	Ecoute quand on s'adresse à lui				
	Se fait comprendre par des gestes, des mimiques				
	Utilise quelques règles sociales (dit au revoir, merci – que ce soit avec des mots ou des gestes)				
	Parle quand on le sollicite				
	Est capable d'initier un échange				
	Est capable d'attendre son tour pour parler				
Sons	Reconnait des bruits familiers (téléphone, voiture)				
	Semble capable de distinguer deux mots proches (bateau / gâteau)				
	Imite les bruits des animaux				
	Prononce des consonnes				
	Prononce des mots compréhensibles				
Vocabulaire	Reconnait son prénom				
	Est capable de pointer un objet que l'on nomme				
	Nomme les objets pointés				
	Dit son prénom (même s'il est mal prononcé)				
	Dit des mots spontanément (même s'ils sont mal prononcés)				
Phrases	Comprend des consignes simples (« Tu dis au revoir à papa ? »)				
	Parle en associant deux mots (« manger gâteau »)				
	Fait des phrases (plus de deux mots, avec un nom et un verbe) (« Le chat, il mange »)				
Rapport aux livres	Prend du plaisir, écoute				
	Participe (pointe les images, pose des questions)				
	Reconnait certains livres				
Rapport aux comptines	Prend du plaisir, écoute				
	Essaye de participer, dit quelques mots				
	Connait bien quelques comptines				

Annexe 6 – Fiche d'observation de l'enfant en atelier langage

Date :	Personne qui mène l'atelier :	Support(s) utilisé(s) :								
	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	
	Prénom									
	Nb de participations aux ateliers									
	Mots répétés									
	Mots dits spontanément									
	Comportement général de l'enfant (agité, calme, attentif, s'intéresse au support, etc.)									
	Impressions générales à propos du langage des enfants par rapport aux ateliers précédents									
	Impressions générales par rapport à ce que l'enfant montre en grand groupe									
		Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3
	Echange avec l'adulte	-	+/-	+	-	+/-	+	-	+/-	+
	Echange avec un autre enfant									
	Ecoute quand on s'adresse à lui									
	Attend son tour pour parler									
	Prononce des consonnes									
	Prononce des mots compréhensibles									
	Pointe les objets nommés									
	Nomme les objets nommés									
	Comprend des signes simples									
	Parle en associant deux mots									
	Fait des phrases									
Impressions générales à propos de sa propre pratique										

Annexe 7 – Fiche d’(auto)-observation des professionnels (bain de langage et ateliers)

Nom du professionnel :
Date :
Personne qui observe :
Support(s) utilisé(s) :
Enfants présents :

		-	+/-	+	NSP
Communication	Laisse l'enfant prendre l'initiative				
	Fait participer chaque enfant				
	Favorise les échanges entre enfants				
	Recentre l'attention des enfants				
	Rebondit sur ce que dit l'enfant, ce qui l'attire				
	Fait référence à une autre situation que connaît l'enfant				
	Laisse le temps à l'enfant de répondre				
	Félicite l'enfant				
Sons	Propose le bon modèle quand un mot a été mal prononcé par l'enfant				
	Parle lentement, distinctement				
	Ne demande pas de répéter				
Vocabulaire	Demande à l'enfant de montrer				
	Demande à l'enfant de nommer				
	Répète plusieurs fois le même mot				
	Enrichit un mot				
	Accompagne les mots de gestes				
	Encourage l'enfant à produire un mot				
	Verbalise les actions				
Phrases	Fait des phrases simples et courtes				
	Pose des questions à choix multiples et ouvertes				
	Pose plusieurs fois le même type de question				
	Encourage l'enfant à produire une phrase				
Autre	A pris du plaisir				

Commentaires, idées

Annexe 8 – Grille d’entretien utilisée avec les référentes

Contexte	Personne interrogée
	Structure concernée
Mise en œuvre	Comment ont-elles vécu le fait de faire partie d'une structure expérimentant le dispositif ?
	Ont-elles trouvé facile ou difficile de suivre les recommandations du parler bambin lors du "bain de langage"
	Ont-elles trouvé facile ou difficile de suivre les recommandations du parler bambin lors des ateliers de langage ?
Evolution au cours de la première année	Quels sont les points positifs qu'elles ont trouvés au dispositif ?
	Quelles sont les difficultés qu'elles ont rencontrées ?
	Quelles sont les évolutions principales ?
Evolution au cours de la seconde année	Quels sont les points positifs qu'elles ont trouvés au dispositif ?
	Quelles sont les difficultés qu'elles ont rencontrées ?
	Quelles sont les évolutions principales ?
Entrée et sorties des enfants dans les ateliers de langage	Quelles sont les caractéristiques des enfants qu'elles choisissent pour les ateliers de langage ?
	Comment gèrent-elles la sortie des enfants des ateliers de langage ?
Supports	Quels supports ont-elles utilisés lors des ateliers de langage et pourquoi ?
	Quels livres leur semblent intéressants pour les ateliers de langage ?
Accompagnement	Quels intérêts ont-elles trouvés à l'accompagnement en mensuelle ?
	Quels intérêts ont-elles trouvés aux outils proposés lors du premier temps d'échanges ?
Parents	Comment abordent-elles le dispositif avec les parents ?
	A quels moments abordent-elles le dispositif avec les parents ?
	Comment impliquent-elles les parents pour qu'ils poursuivent les préconisations du dispositif à la maison ?
Bilan	Quel regard portent-elles sur le dispositif au bout de deux ans ?
	Quels intérêts et limites trouvent-elles au dispositif pour le bain de langage ?
	Quels intérêts et limites trouvent-elles aux ateliers de langage ?
	Est-ce qu'elles ont l'impression de faire comme elles faisaient avant ?
	Est-ce que cela a fait évoluer leurs pratiques ?
	Qu'est-ce qui a changé ?

Annexe 9 – Contenu de la mallette

Parler Bamin Nantais

Mallette conçue par Florence Lacroix et Aurélie Lainé, avec la participation d'Agnès Florin, Isabelle Nocus et Philippe Guimard, Université de Nantes, CREN
Pour la Direction Petite Enfance de la Ville de Nantes

Fiche « Présentation » : Parler Bamin, l'expérience nantaise

Fiches « Théorie » pour présenter des concepts essentiels

1. Le développement du langage
2. Le développement du langage des enfants de familles plurilingues
3. Les interactions adulte-enfants

Fiches « Dispositif » pour faciliter la mise en œuvre du dispositif

4. Préconisations pour interagir avec les jeunes enfants
5. Illustration des préconisations avec des extraits vidéos
6. Entrée et sortie des enfants en ateliers de langage
7. Communiquer avec les parents à propos du dispositif
8. Missions des référentes

Fiches « Idées » pour faire évoluer le dispositif, pour varier sa mise en œuvre

9. Livres pour développer la communication
10. Livres pour développer les compétences phonologiques
11. Livres pour développer le vocabulaire
12. Livres pour développer la construction de phrases
13. Supports à utiliser et activités à proposer en ateliers de langage
14. Comptines
15. Actions possibles pour impliquer les parents dans le dispositif
16. Accueillir des familles parlant une autre langue

Fiches « Outils » pour analyser la mise en œuvre du dispositif, réguler les pratiques et accompagner au mieux les enfants

17. Observation du langage de l'enfant
18. Observation de l'enfant en atelier de langage
19. Suivi des ateliers
20. (Auto-)observation des professionnels (bain de langage et atelier de langage)

Une clé USB comprenant :

- Le film de présentation du dispositif, réalisé par la Ville de Nantes
- Des extraits vidéos (cf. fiche 4)
- Les fiches outils modifiables (cf. fiches 17 à 20)

Une plaquette d'information à destination des parents, réalisée par la ville de Nantes

Annexe 11 - Questionnaire socio-familial (Axe 2)

Merci de remplir le questionnaire ci-dessous en répondant dans l'espace prévu à cet effet ou en cochant les cases qui se rapprochent le plus de votre situation. Ne cochez qu'une seule case par rubrique et répondez à toutes les questions. Merci d'avance.

Questionnaire rempli par : La mère de l'enfant Le père de l'enfant
 Un autre adulte vivant avec l'enfant. Préciser : _____

1. Quelques informations concernant l'enfant

1.1. Nom et Prénom de l'enfant : _____

1.2. Sexe : Masculin Féminin

1.3. Date de naissance : _____

1.4. L'enfant vit-il avec ses deux parents ? Oui Non

1.5. S'il ne vit pas avec ses deux parents, merci d'indiquer les personnes avec lesquelles vit l'enfant :

mère père belle-mère beau-père autre adulte. Préciser : _____

1.6. Combien l'enfant a-t-il de frères ou de demi-frères (préciser les années de naissance) :

1.7. Combien l'enfant a-t-il de sœurs ou de demi-sœurs (préciser les années de naissance) :

2. Les langues parlées à la maison

2.1. Quelles langues sont parlées par les adultes à la maison ? (cochez une seule case par adulte et précisez si besoin)

	Toujours le français	Le français et autre(s) langue(s) (préciser)	Jamais le français, mais une ou des autres langues (préciser)
Mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belle-mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beau-père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres adultes vivant avec l'enfant (préciser) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-			
-			

2.2. A la maison, dans quelle(s) langue(s) l'enfant répond-il aux parents (ou aux beaux-parents) le plus souvent ? (cochez une seule case et précisez si besoin)

toujours le français

parfois le français et parfois une autre langue (ou d'autres langues). Laquelle/lesquelles ? _____

ne parle jamais le français, mais parle une autre langue (ou d'autres langues)

Laquelle/lesquelles: _____

3. Fréquentation du multi-accueil

3.1. Nom du Multi-accueil municipal fréquenté actuellement par votre enfant : _____

3.2. Depuis quelle année fréquente-t-il ce multi-accueil ? _____

3.3. A quel âge votre enfant a-t-il été en multi-accueil pour la première fois ? _____

3.4. A-t-il fréquenté un autre mode de garde ? oui non

Si oui, lequel ? _____ Indiquer les dates d'entrées et de sorties : _____

4. Pratiques autour de la lecture

- 4.1. L'enfant possède-t-il des livres ? oui non
- 4.2. Si oui, combien ? 1-5 6-10 11-20 plus de 20
- 4.3. Lisez-vous des livres à l'enfant ? jamais 1 fois par mois 1 à 2 fois par semaine tous les soirs
- 4.4. Si vous lisez des livres à l'enfant, pouvez-vous indiquer l'âge qu'il avait quand vous avez commencé ? _____
- 4.5. L'enfant va-t-il à la bibliothèque avec un membre de la famille? jamais 1 fois ou moins par mois 1 fois par semaine
- 4.6. Achetez-vous des livres à l'enfant ? jamais 1 à 4 fois par an plus de 5 fois par an
- 4.7. L'enfant est-il abonné à une revue ? oui non

5. Les parents ou beaux-parents

5.1. Quelle est votre profession ? (*Si vous êtes actuellement au chômage, répondez à la question 5.2.*)

- Agriculteur exploitant Artisan, commerçant ou chef d'entreprise Cadre
 Profession intermédiaire (enseignant, technicien, travailleur social, etc.) Employé Ouvrier

Donner la profession exacte : _____

5.2. Si vous êtes actuellement au chômage, indiquez le dernier emploi que vous avez occupé ? _____

5.3. Au cours de vos études, avez-vous obtenu un ou plusieurs diplômes ? Oui Non

5.4. Si oui, quel est le diplôme scolaire (ou universitaire) le plus élevé que vous avez obtenu ? _____

5.5. Indiquez jusqu'à quel âge vous avez poursuivi vos études : _____

5.6. Si vous vivez en couple, indiquez la profession de votre conjoint ? (*S'il est actuellement au chômage, répondez à la question 5.7*)

- Agriculteur exploitant Artisan, commerçant ou chef d'entreprise Cadre
 Profession intermédiaire (enseignant, technicien, travailleur social, etc.) Employé Ouvrier

Donner la profession exacte : _____

5.7. Si votre conjoint est actuellement au chômage, indiquez le dernier emploi qu'il a occupé : _____

5.8. Au cours de ses études, votre conjoint a-t-il obtenu un ou plusieurs diplômes ? Oui Non

5.9. Si oui, quel est son diplôme scolaire (ou universitaire) le plus élevé ? _____

5.10. Indiquez jusqu'à quel âge votre conjoint a poursuivi ses études : _____

5.11. En cas de séparation, indiquez la profession de l'ex-conjoint : _____

Annexe 12 - Questionnaire sur le développement communicatif de l'enfant (Axe 2)

A. Cochez les cases correspondant aux mots que l'enfant produit actuellement de manière spontanée (hors imitation).

Si sa prononciation est différente de celle des adultes, cochez tout de même le mot.

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| aie | <input type="checkbox"/> | cochon | <input type="checkbox"/> | monsieur | <input type="checkbox"/> |
| allô | <input type="checkbox"/> | coin-coin | <input type="checkbox"/> | moto | <input type="checkbox"/> |
| assiette | <input type="checkbox"/> | compote | <input type="checkbox"/> | musique | <input type="checkbox"/> |
| attention | <input type="checkbox"/> | couche/linge | <input type="checkbox"/> | nez | <input type="checkbox"/> |
| au revoir | <input type="checkbox"/> | coucou | <input type="checkbox"/> | nom de l'enfant | <input type="checkbox"/> |
| a/avoir peur | <input type="checkbox"/> | cuillère | <input type="checkbox"/> | oreille | <input type="checkbox"/> |
| ballon | <input type="checkbox"/> | dame | <input type="checkbox"/> | où | <input type="checkbox"/> |
| bateau | <input type="checkbox"/> | dehors | <input type="checkbox"/> | ouaf-ouaf | <input type="checkbox"/> |
| beau/belle | <input type="checkbox"/> | eau | <input type="checkbox"/> | pain | <input type="checkbox"/> |
| bébé | <input type="checkbox"/> | école/crèche | <input type="checkbox"/> | pantalon | <input type="checkbox"/> |
| bée bée | <input type="checkbox"/> | écris/écrire | <input type="checkbox"/> | papa | <input type="checkbox"/> |
| biberon/bibi | <input type="checkbox"/> | éléphant | <input type="checkbox"/> | pars/partir/parti | <input type="checkbox"/> |
| bois/boire | <input type="checkbox"/> | encore | <input type="checkbox"/> | pas | <input type="checkbox"/> |
| bon/bonne | <input type="checkbox"/> | fais/faire un bisou | <input type="checkbox"/> | pâtes | <input type="checkbox"/> |
| bonbons | <input type="checkbox"/> | ferme/fermer | <input type="checkbox"/> | pleure/pleurer | <input type="checkbox"/> |
| bonjour | <input type="checkbox"/> | fleur | <input type="checkbox"/> | pluie | <input type="checkbox"/> |
| bottes | <input type="checkbox"/> | froid/froide | <input type="checkbox"/> | poisson | <input type="checkbox"/> |
| bouche | <input type="checkbox"/> | fromage | <input type="checkbox"/> | pomme | <input type="checkbox"/> |
| bras | <input type="checkbox"/> | ici | <input type="checkbox"/> | porte | <input type="checkbox"/> |
| ça | <input type="checkbox"/> | là | <input type="checkbox"/> | pot | <input type="checkbox"/> |
| cache/cacher | <input type="checkbox"/> | lait | <input type="checkbox"/> | poubelle | <input type="checkbox"/> |
| cadeau | <input type="checkbox"/> | lapin | <input type="checkbox"/> | pyjama | <input type="checkbox"/> |
| caillou | <input type="checkbox"/> | lit | <input type="checkbox"/> | quoi | <input type="checkbox"/> |
| canard | <input type="checkbox"/> | livre | <input type="checkbox"/> | sale | <input type="checkbox"/> |
| casse/casser | <input type="checkbox"/> | lumière | <input type="checkbox"/> | s'il te plaît | <input type="checkbox"/> |
| chaise | <input type="checkbox"/> | lune | <input type="checkbox"/> | télé | <input type="checkbox"/> |
| chat | <input type="checkbox"/> | main | <input type="checkbox"/> | tombe/tomber | <input type="checkbox"/> |
| chaud/chaude | <input type="checkbox"/> | maison | <input type="checkbox"/> | verre | <input type="checkbox"/> |
| chaussure/soulier | <input type="checkbox"/> | maman | <input type="checkbox"/> | voiture/auto | <input type="checkbox"/> |
| cheval | <input type="checkbox"/> | mange/manger | <input type="checkbox"/> | vroum | <input type="checkbox"/> |
| cheveux | <input type="checkbox"/> | merci | <input type="checkbox"/> | yaourt/yogourt | <input type="checkbox"/> |
| chien/toutou | <input type="checkbox"/> | meuh | <input type="checkbox"/> | yeux | <input type="checkbox"/> |
| chocolat | <input type="checkbox"/> | miaou | <input type="checkbox"/> | | |
| chut | <input type="checkbox"/> | moi | <input type="checkbox"/> | | |

B. Est-ce que l'enfant combine des mots, comme par exemple « gâteau encore » ou « papa pati » ?

- pas encore
 quelquefois
 souvent

C. Si vous avez répondu de façon positive à la question précédente, indiquez les trois phrases les plus longues que l'enfant produit de manière spontanée actuellement :

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Nous nous intéressons maintenant à la manière dont les enfants utilisent le langage pour communiquer. Vous trouverez ci-après des exemples de situations de communication dans lesquelles votre enfant peut intervenir. Pour chacune des situations, cochez la fréquence (jamais, quelquefois, souvent) de **chaque proposition**.

D. Quand votre enfant s'exprime verbalement :	jamais	quelquefois	souvent
- vous comprenez ce qu'il dit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- un autre adulte (le père, la nourrice, la puéricultrice, etc.) comprend ce qu'il dit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- d'autres enfants (qu'il connaît bien) le comprennent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Pendant que votre enfant joue, quelqu'un s'adresse à lui:	jamais	quelquefois	souvent
- il prête attention à ce qu'on lui dit (par exemple, il interrompt son activité, il regarde l'interlocuteur, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- il écoute jusqu'au bout ce qu'on lui dit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- s'il n'a pas bien compris, il demande des éclaircissements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Vous êtes occupé(e) dans la cuisine. Votre enfant vous parle et vous ne faites pas attention à ce qu'il dit :	jamais	quelquefois	souvent
- il abandonne son propos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- il répète exactement ce qu'il a dit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- il transforme un peu ce qu'il a dit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. Pendant que vous rangez une pièce avec votre enfant, vous lui adressez la parole. Répond-il de manière appropriée :	jamais	quelquefois	souvent
- si vous lui demandez de faire quelque chose, par exemple « va chercher ton nounours »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- si vous lui posez une question à laquelle il doit répondre par « oui » ou par « non », par exemple « est-ce que ton nounours est dans l'armoire ? »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- si vous lui posez une question à laquelle il doit répondre par une phrase, par exemple « où est ton nounours » ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. Une petite « conversation » s'engage :	jamais	quelquefois	souvent
- arrive-t-il que votre enfant prenne l'initiative de l'échange ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- au cours de la conversation, attend-il que vos ayez terminé votre phrase pour parler ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- poursuit-il l'échange en prenant à son tour la parole ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. Vous êtes en train de parler à votre enfant du personnage d'un livre. Vous lui dites par exemple « Tu as vu ? C'est Babar ! » :	jamais	quelquefois	souvent
- il parle d'autre chose, par exemple « il est cassé. le crayon »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- il reste dans le sujet, par exemple il dit « oui, c'est Babar »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- il reste dans le sujet en apportant des informations, par exemple, il dit « il a une belle couronne ».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seriez-vous d'accord pour être sollicité une autre fois pour répondre à un questionnaire, dans le cadre de cette recherche ?

Oui Non Peut-être

Nous vous remercions pour votre participation. A _____, le _____

ANNEXE 13 - Questionnaire pour les enfants en dernière année de multi-accueil à destination des professionnelles

Nom et prénom:	Sexe:
Date de naissance:	Age:
Date de réponse au questionnaire:	Structure:

Indiquez, pour chaque question, le comportement actuel de l'enfant ou le comportement le plus fréquent en entourant le chiffre correspondant. *Il est important de répondre à toutes les questions posées, même si cela peut s'avérer difficile, pour certaines questions et/ou pour certains enfants. Dans ce cas, on peut prendre un peu de temps pour l'observation avant de donner une réponse. Les données sont traitées dans le respect de l'anonymat des personnes, conformément au Code de Déontologie des Psychologues.*

1. Pour la conversation, peut-on dire qu'il (elle) participe:
 - beaucoup 3
 - moyennement 2
 - peu ou pas du tout 1

2. Pour la conversation, peut-on dire qu'il participe:
 - souvent à bon escient 3
 - rarement à bon escient (s'intègre peu dans le fil de la discussion) 2
 - impossible de se prononcer (incompréhensible ou ne parle pas en groupe) 1

3. Pour le langage (vocabulaire), le jugez-vous:
 - bon 3
 - moyen 2
 - insuffisant 1

4. Pour le langage (syntaxe), le jugez-vous:
 - bon 3
 - moyen 2
 - insuffisant 1

5. Pour le langage (prononciation), le jugez-vous:
 - bon 3
 - moyen 2
 - insuffisant 1

6. Si vous vous adressez individuellement à lui par son prénom, et sans le regarder, pour lui donner une consigne simple ou l'interroger sur ce qu'il est en train de faire, pouvez-vous dire que:
 - il montre qu'il vous a compris 3
 - vous doutez qu'il ait compris 2
 - il ne manifeste pas de réaction, verbale ou autre 1

7. Est-il capable d'une attention:
 - régulière, durable 3
 - irrégulière, peu durable 2
 - a généralement du mal à fixer son attention 1

8. Devant une tâche, fait-il preuve d'une certaine autonomie:
 - se débrouille tout seul 3
 - cherche à se faire aider 2
 - ne cherche pas à se faire aider, mais est vite "dépassé" 1

9. Dans l'exécution d'une tâche, est-il plutôt :
 - rapide 3
 - ni rapide, ni lent 2
 - lent 1

10. Dans les activités mettant en jeu la mémoire (comptines, histoires, ...) peut-on dire qu'il a :
 - une bonne mémorisation 3
 - de légères difficultés 2

- de sérieuses difficultés 1
11. Pendant les activités manuelles (peinture. puzzle. ...), présente-t-il des signes de fatigue :
- rarement 3
 - de temps en temps ou pour certaines activités 2
 - souvent 1
12. A votre avis. pour suivre le rythme du multi-accueil, peut-on dire qu'il :
- n'a aucun problème (suit naturellement le rythme) 3
 - a besoin d'être soutenu, encouragé 2
 - a besoin d'être contraint, rappelé à l'ordre 1
13. Dans l'exécution d'une tâche, peut-on dire qu'il :
- sait organiser son activité (prévoit à l'avance les étapes) 3
 - organise au fur et à mesure des consignes 2
 - ne sait pas organiser (exécute sur ordre) 1
14. Dans les activités quotidiennes, montre-t-il :
- une confiance en soi justifiée (se sent capable et se débrouille bien) 3
 - une trop grande confiance en soi (évalue mal les difficultés et ses possibilités) 2
 - un manque de confiance en soi (éventuellement renonce) 1
15. Dans la vie du multi-accueil, peut-on dire qu'il :
- respecte sans difficulté les règles de vie collective 3
 - a quelques difficultés à respecter les règles fixées 2
 - ne respecte les règles de vie que sous la contrainte 1
16. Dans les activités mettant en jeu la maîtrise des gestes (graphisme, peinture, travaux manuels), il a :
- une bonne maîtrise 3
 - quelques difficultés pour certaines activités 2
 - de sérieuses difficultés 1
17. Participe-t-il aux activités motrices (courir. grimper. faire du porteur. ...) avec :
- une bonne maîtrise 3
 - quelques difficultés pour certaines activités 2
 - de sérieuses difficultés 1
18. Dans les activités de raisonnement (activités logiques. puzzles...), il :
- sait mettre en jeu des stratégies de tâtonnement, sans aide extérieure 3
 - sait mettre en jeu des stratégies de tâtonnement, avec une aide extérieure 2
 - a des difficultés à mettre en oeuvre des stratégies 1
19. Dans les activités mettant en jeu la comparaison, le tri d'objets par catégorie (couleur. taille. ...), il a :
- une bonne maîtrise 3
 - quelques difficultés pour certaines activités 2
 - de sérieuses difficultés 1
20. Compte tenu de ce qu'il est actuellement, pensez-vous qu'en petite section de maternelle, il aura :
- aucune difficulté d'adaptation 3
 - de légères difficultés d'adaptation 2
 - de sérieuses difficultés d'adaptation 1

ANNEXE 14 – Analyse en composantes principales sur le questionnaire renseigné par les professionnelles

Afin d'examiner la structure du questionnaire sur les comportements et les compétences précoces renseignée par les professionnelles des MAPE (voir annexe 4), une analyse factorielle en composantes principales après rotation varimax, a été réalisée sur l'ensemble des 20 items. La chute des valeurs propres des items a permis de constater que la structure à trois composantes est la meilleure. Du fait de leur faible niveau de saturation (inférieur à .35), les items Q11 [Pendant les activités manuelles (peinture, puzzle, ...), présente-t-il des signes de fatigue : rarement de temps en temps ou pour certaines activités souvent] et Q17 [Participe-t-il aux activités motrices (courir, grimper, faire du porteur. ...) avec : une bonne maîtrise quelques difficultés pour certaines activités de sérieuses difficultés] ont été supprimés. Une nouvelle analyse factorielle conduite sur les 18 items restants indique que l'ensemble des composantes rend compte de 62,24% de la variance totale (avec respectivement 45,12% de la variance totale pour le facteur 1, 10,21% pour le facteur 2 et 6,91% pour le facteur 3). Les facteurs sont représentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Description des items des facteurs retenus dans l'échelle (saturation, moyenne et écart-types pour 160 enfants de plus de 20 mois en dernière année de MAPE)

	saturation	Moyenne (/3)	Ecart type
Facteur 1 - Langage			
Q1 – quantité de participation à la conversation	,785	2,21	,721
Q2 – qualité de participation à la conversation	,819	2,32	,831
Q3 – langage (vocabulaire)	,810	2,19	,807
Q4 – langage (syntaxe)	,866	2,06	,801
Q5 – langage (prononciation)	,818	2,21	,764
Facteur 2 – Cognition non verbale (autorégulation, fonction exécutive)			
Q8 – autonomie	,701	2,42	,707
Q9 – vitesse d'exécution d'une tâche	,760	2,16	,564
Q10 – mémorisation	,535	2,71	,542
Q13 – organisation dans la tâche	,600	1,88	,652
Q14 – confiance en soi	,623	2,47	,820
Q16 – maîtrise des gestes	,615	2,60	,544
Q18 - raisonnement	,710	2,16	,655
Q19 - catégorisation	,573	2,29	,631
Facteur 3 – Adaptation			
Q6 – compréhension de consigne simple	,641	2,80	,513
Q7 – attention	,493	2,61	,607
Q12 – suivi du rythme du MAPE	,795	2,51	,636
Q15 – respect des règles de vie collective	,720	2,48	,616
Q20 – pronostic d'adaptation en PS	,605	2,48	,653

Notons que les items sur langage se retrouvent dans le même facteur. Le deuxième facteur réunit les items cognitifs non verbaux qui évoquent les fonctions exécutives ou l'autorégulation comportementale et le 3^{ème} facteur rassemble principalement des items autour de l'adaptation des enfants en MAPE et en PS.

Les indices de cohérence interne présentés dans le tableau 2, pour chacune des sous-échelles de l'échelle sont respectivement de .92, .81 et .76 en début d'année et .90, .79 et .72 en fin d'année. Ils sont donc très satisfaisants pour les premier et deuxième facteurs et acceptables pour le troisième et montrent que les items ont des niveaux homogènes pour chaque facteur donc que l'échelle présente une cohérence interne correcte. L'exploration des statistiques descriptives montre que chacune des sous-échelles de l'instrument satisfait aux conditions de la distribution normale, puisque les indices de Kurtosis et d'asymétrie ne dépassent pas $\pm 1,96$.

Tableau 2 : Statistiques descriptives des 2 facteurs extraits de l'échelle (Alpha de Cronbach, moyennes, écart-type, minimum, maximum, asymétrie et Kurtosis)

Sous-échelles	Alpha							
	N	de Cronbach	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie	Kurtosis
Début d'année								
1. Langage (5 items)	159	,92	5,00	15,00	10,98	3,4	-,420	-,104
2. Cognition non verbale (8 items)	158	,81	,00	24,00	17,27	4,6	-,915	,975
3. Adaptation (5 items)	159	,76	5,00	15,00	12,63	2,4	-,984	,153
Fin d'année								
1. Langage (5 items)	159	,90	4,00	15,00	12,63	3,0	-1,289	,539
2. Cognition non verbale (8 items)	159	,79	6,00	24,00	19,44	4,2	-,899	,146
3. Adaptation (5 items)	159	,72	5,00	15,00	13,37	2,1	-1,470	1,782

Notons que pour chaque session, les scores aux trois sous-échelles sont significativement corrélées ($r < 0,50$, $p < .001$).

Tableau 3 : Matrice de corrélation entre les différentes sous-échelles – début et fin d'année

		Début – facteur1	Début – facteur 2	Début – facteur	Fin – facteur 1	Fin – facteur 2	Fin – facteur3
Début-facteur2	Corrélation	,567**	1				
	Sig.	,000					
Début – facteur3	Corrélation	,477**	,525**	1			
	Sig.	,000	,000				
Fin- facteur1	Corrélation	,625**	,295**	,311**	1		
	Sig.	,000	,000	,000			
Fin- facteur2	Corrélation	,440**	,562**	,442**	,542**	1	
	Sig.	,000	,000	,000	,000		
Fin- facteur3	Corrélation	,295**	,207**	,483**	,503**	,575**	1
	Sig.	,000	,009	,000	,000	,000	

Le tableau 4 montre que le facteur 1 (langage) est corrélé avec tous les indicateurs et plus fortement avec les mesures indirectes de langage et ceci deux sessions. Les deux autres facteurs sont corrélés mais moins fortement et peu avec les mesures directes.

Tableau 4 : Matrice de corrélation entre les différentes sous-échelles – début et fin d'année et les mesures directes et indirectes

		total IFDCvocdeb	total IFDCvocfin	LMEdeb	LMEfin	commDLPF-deb	commDLPF-fin	total cube/40	totalEVIP/70
debfact1	Corrélation	,633**	,469**	,458**	,427**	,456**	,399**	,255**	,220**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,005
debfact2	Corrélation	,444**	,270**	,272*	,230**	,370**	,221**	,075	,111
	Sig.	,000	,001	,014	,007	,000	,005	,352	,166
debfact3	Corrélation	,435**	,333**	,203	,195*	,368**	,202*	,167*	,077
	Sig.	,000	,000	,070	,021	,000	,011	,036	,338
finfact1	Corrélation	,540**	,467**	,466**	,435**	,258**	,301**	,207**	,177*
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,009	,026
finfact2	Corrélation	,427**	,322**	,339**	,260**	,318**	,198*	,134	,123
	Sig.	,000	,000	,002	,002	,000	,013	,092	,123
finfact3	Corrélation	,294**	,267**	,249*	,233**	,177*	,113	,046	-,017
	Sig.	,000	,001	,024	,006	,026	,158	,565	,833

Annexe 15 - Appariement des groupes contrôle et expérimental - étude 1

La démonstration de la plus value du dispositif reposant sur la comparaison entre le groupe contrôle et le groupe expérimental, il est important de montrer que les deux groupes sont comparables sur un certain nombre de facteurs comme le sexe, l'âge, le niveau cognitif non verbal, la profession et le niveau d'études de la mère, les langues parlées à la maison, l'âge d'entrée en MAPE, les pratiques autour de la lecture.

1. Appariement sur le sexe

Le ratio filles/garçons ne varie pas significativement entre les deux groupes, $\chi^2(1) = 1,848$, $p = .174$.

2. Appariement sur l'âge des enfants

L'âge varie significativement entre les deux groupes, $F(1, 292) = 7,679$, $p = .006$, $\eta^2 = .026$. Le groupe contrôle est plus âgé que le groupe expérimental, avec respectivement, 29,5 mois (écart-type de 3,2) pour le groupe contrôle et 28,4 mois (écart-type de 3,6) pour le groupe expérimental. Le facteur « âge » sera donc contrôlé dans les analyses statistiques.

3. Appariement sur le niveau cognitif non verbal

Le niveau cognitif non verbal mesuré à l'aide du subtest des cubes de la WPSSI ne varie pas en fonction des deux groupes (pour le groupe contrôle, moyenne de 7,24, écart-type de 6,9 et pour le groupe expérimental, moyenne de 7,88, écart-type de 5,9), $F(1, 292) = ,709$, $p = .401$. Cette variable ne sera donc pas contrôlée dans les analyses statistiques ultérieures.

4. Appariement sur la profession et le niveau d'études de la mère

Les professions maternelles ont été regroupées en 5 catégories

- code 5 : Cadre
- code 4 : Artisan, commerçant ou chef d'entreprise
- code 3 : Profession intermédiaire (technicien, travailleur social, etc.)
- code 2 : Employé
- code 1 : Sans emploi

Les non réponses sont catégorisées en code 0.

Tableau 7 : Répartition des catégories socioprofessionnelles de la maternelle en fonction des deux groupes

		groupe		Total
		contrôle	expérimental	
Non réponse	Effectif	7	20	27
	%	6,2%	11,0%	9,2%
Sans emploi	Effectif	6	36	42
	%	5,3%	19,9%	14,3%
Employé	Effectif	50	67	117
	%	44,2%	37,0%	39,8%
Profession intermédiaire	Effectif	23	16	39
	%	20,4%	8,8%	13,3%
Artisan, commerçant ou chef d'entreprise	Effectif	8	19	27
	%	7,1%	10,5%	9,2%
Cadre	Effectif	19	23	42
	%	16,8%	12,7%	14,3%
Total	Effectif	113	181	294
	%	100,0%	100,0%	100,0%

L'analyse en Chi2 montre un lien entre la profession de la mère et le groupe, $\chi^2(5) = 21,710$, $p = .001$. Le groupe expérimental compte plus de sans emploi, d'employés et d'artisans que le groupe contrôle (tableau 7). Le groupe contrôle compte proportionnellement plus de professions intermédiaires et de cadres. Cette variable sera prise en compte dans les analyses ultérieures.

Le tableau 8 montre que le groupe expérimental comporte quatre mères qui n'ont jamais été scolarisées. La répartition du niveau d'études des mères est équivalente dans les deux groupes, comme l'indique le Chi2 $\chi^2(5) = 6,272$, $p = .281$. Cette variable ne sera donc pas contrôlée dans les analyses ultérieures.

Tableau 8 : Niveau d'études de la mère en fonction des deux groupes

		groupe		Total
		contrôle	expérimental	
Aucun (n'a pas été scolarisée)	Effectif	1	4	5
	%	,9%	2,2%	1,7%
Collège/lycée	Effectif	21	38	59
	%	18,6%	21,0%	20,1%
Bac	Effectif	31	29	60
	%	27,4%	16,0%	20,4%
BAC+2 BAC+3	Effectif	16	33	49
	%	14,2%	18,2%	16,7%
>=BAC+4	Effectif	29	51	80
	%	25,7%	28,2%	27,2%
NR (non réponse)	Effectif	15	26	41
	%	13,3%	14,4%	13,9%
Total	Effectif	113	181	294
	%	100,0%	100,0%	100,0%

5. Appariement sur les langues parlées par la mère à la maison

Le tableau 9 montre globalement que les $\frac{3}{4}$ des mères parlent uniquement français et que le $\frac{1}{4}$ quart restant parle français et une autre langue. Dans le groupe expérimental, trois mères ne parlent pas français et les mères qui parlent une autre langue avec le français sont plus nombreuses que dans le groupe contrôle. L'analyse en Chi2 montre qu'il y a un lien non significatif mais tendanciel entre les

langues parlées par la mère et le groupe, $\chi^2 (3) = 7,144$, $p = .067$. Cette variable ne sera donc pas contrôlée dans les analyses ultérieures.

Tableau 9 : Répartition des langues parlées par la mère en fonction des deux groupes

langues-mère		Groupe		Total
		contrôle	expérimental	
jamais le français, mais une autre langue	Effectif	0	3	3
	%	,0%	1,7%	1,0%
le français et autres	Effectif	25	58	83
	%	22,1%	32,0%	28,2%
toujours le français	Effectif	88	118	206
	%	77,9%	65,2%	70,1%
NR	Effectif	0	2	2
	%	,0%	1,1%	,7%
Total	Effectif	113	181	294
	%	100,0%	100,0%	100,0%

6. Appariement sur l'âge d'entrée au multi-accueil

D'après le tableau 10, l'âge d'entrée au multi-accueil varie d'un groupe à l'autre, $\chi^2 (4) = 20,936$, $p < .001$. Près de la moitié des enfants du groupe contrôle avait entre 2 et 6 mois lors de la première inscription, alors que les enfants du groupe expérimental avaient plus de 7 mois. Nous conserverons la variable « âge d'entrée au multi-accueil » comme variable contrôle dans nos analyses ultérieures.

Tableau 10 : Age à l'entrée au multi-accueil en fonction des deux groupes

		groupe		Total
		contrôle	expérimental	
2-6 mois	Effectif	53	41	94
	%	46,9%	22,7%	32,0%
7-12 mois	Effectif	29	55	84
	%	25,7%	30,4%	28,6%
13-22 mois	Effectif	16	46	62
	%	14,2%	25,4%	21,1%
23-30 mois	Effectif	10	31	41
	%	8,8%	17,1%	13,9%
NR	Effectif	5	8	13
	%	4,4%	4,4%	4,4%
Total	Effectif	113	181	294
	%	100,0%	100,0%	100,0%

7. Appariement sur les pratiques autour de la lecture

Les deux groupes sont appariés sur les pratiques autour de la lecture, que ce soit sur le nombre de livres possédés [$\chi^2 (2) = 3,620$, ns], la fréquence de lecture partagée avec les parents [$\chi^2 (4) = 5,758$, ns], l'âge de l'enfant au moment du début de la lecture partagée [$\chi^2 (21) = 18,321$, ns], la fréquentation de la bibliothèque [$\chi^2 (3) = 1,442$, ns], la fréquence d'achat de livres [$\chi^2 (6) = 9,548$, ns] ou bien l'abonnement à des revues [$\chi^2 (4) = 4,983$, ns]. Cette variable « pratiques autour de la lecture » ne sera donc pas contrôlée dans les analyses statistiques ultérieures.

Annexe 16 - Validité et fidélité des échelles et des épreuves administrées en MAPE - étude 1

Le tableau 1 présente les statistiques descriptives des six échelles utilisées dans l'étude 1.

Tableau 1 : Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type	Skewness	Kurtosis
IFDC – vocabulaire /100							
Session 1	293	0	100	65,61	31,6	-,546	-1,059
Session 2	289	0	100	85,85	22,5	-2,097	3,957
IFDC – LME							
Session 1	155	0	22	6,05	3,3	1,458	3,716
Session 2	258	0	26	8,43	4,2	1,097	1,953
DLPF – communication /36							
Session 1	294	0	34	23,61	6,4	-1,349	2,627
Session 2	294	0	34	26,89	5,5	-1,883	5,907
Questionnaire professionnelles /60							
Session 1	160*	0	60	46,02	9,8	-1,181	2,450
Session 2	160*	0	60	50,71	9,1	-1,677	5,103
Cubes	294	0	22	7,63	6,3	,221	-1,071
EVIP	294	0	51	10,18	10,4	,969	,574

Note : IFDC-vocabulaire : vocabulaire mesuré avec Inventaire Français du développement communicatif (Kern & Gayraud, 2005)
 IFDC – LME : Longueur moyenne des énoncés mesurée par Inventaire Français du développement communicatif (Kern & Gayraud, 2005)
 DLPF – communication : La communication avec le langage mesurée avec le DLPF (Bassano et al., 2005)
 Cubes : subtest évaluant le niveau cognitif non verbal issu de la WPPSI III (Wechsler, 2004).
 EVIP : Echelle de vocabulaire en images Peabody (Dunn, Dunn & Thériault-Whalen, 1993)
 * évalué uniquement sur la cohorte de 2014-2015

L'estimation moyenne du vocabulaire des enfants par les parents (IFDC-vocabulaire) est en moyenne d'environ 66 mots (sur un total de 100), avec un écart type de 31,6 à la première session et d'environ 86 mots (sur un total de 100) avec un écart type de 22,5 à la seconde session. Les écarts-types assez élevés indiquent une grande variabilité des résultats autour de la moyenne, les différences inter-individuelles au niveau du lexique étant normales pour des enfants de moins de 3 ans. Les coefficients de Kurtosis²² des 1^{ère} et 2^{ème} sessions sont respectivement de -,546 et -2,097 et ceux de Skewness²³ atteignent les -1,059 et 3,957, ce qui est satisfaisant pour les deux sessions, selon Kline (2005).

La longueur des énoncés estimée par les parents est respectivement d'environ 6 mots et 8 mots en moyenne par phrase (écart-type de 3,3 et 4,2) en sessions 1 et 2. Les coefficients de Kurtosis des 1^{ère} et 2^{ème} session sont respectivement de 1,458 et 1.097 et ceux de Skewness sont de 3,7166 et 1,953, ce qui est, là aussi, satisfaisant pour les deux sessions.

²² Le coefficient de Kurtosis (coefficient d'aplatissement) permet de mesurer le relief ou la platitude d'une courbe issue d'une distribution de fréquences. D'après Kline (2005), ce coefficient doit être inférieur à 8 pour considérer que la variable suit bien une loi normale.

²³ Le coefficient de Skewness (coefficient de symétrie) mesure l'asymétrie d'une distribution. Ce coefficient doit être inférieur à 3 pour considérer que la variable suit bien une loi normale (Kline, 2005).

Le niveau de communication langagier estimé par les parents est en moyenne de 23,61 et de 26,89 sur 36 (écart-type de 6,4 et 5,5), respectivement en sessions 1 et 2. Les coefficients de Kurtosis de 1^{ère} et 2^{ème} sessions sont respectivement de -1,349 et -1,883 et ceux de Skewness sont de 2,627 et 5,907, ce qui est satisfaisant pour la première session, mais l'indice Skewness est élevé pour la deuxième session. Le score de comportements et compétences précoces des enfants en MAPE évalués par les professionnelles est en moyenne de 46,02 et de 50,71 sur 60 (écart-type de 9,8 et 9,1) en sessions 1 et 2. Les coefficients de Kurtosis de 1^{ère} et 2^{ème} session sont respectivement de -1,181 et -1,677 et ceux de Skewness sont de 2,450 et 5,103, ce qui est satisfaisant pour la première session, mais l'indice Skewness est élevé pour la deuxième session.

Quant au subtest Cubes de la WPPSI, le score moyen est de 7,63 avec un écart type de 6,3. Les deux coefficients de ,221 et -1,071 révèlent une distribution normale satisfaisante des résultats.

Les résultats à l'EVIP des 294 enfants sont en moyenne de 10,18 (sur un maximum de 40) avec un écart type de 10,4. Le coefficient de symétrie de ce test s'élève à ,969 et le coefficient d'aplatissement atteint ,574, ce qui est satisfaisant.

Tableau 2 : Matrice de corrélation entre les estimations des parents, celles des professionnelles et les scores aux Cubes et à l'EVIP

	IFDCvoc deb	IFDCvoc fin	LME deb	LME fin	commDLPF- deb	commDLPF- fin	questionnaire prof deb	questionnaire prof fin	cube/40
total IFDCvocdeb	1								
total IFDCvocfin	,601**	1							
LMEdeb	,532**	,287**	1						
LMEfin	,477**	,419**	,549**	1					
commDLPF-deb	,571**	,325**	,451**	,347**	1				
commDLPF-fin	,364**	,445**	,362**	,420**	,417**	1			
questionnaire prof-deb	,553**	,399**	,222*	,296**	,399**	,216**	1		
questionnaire prof-fin	,421**	,354**	,424**	,383**	,231**	,192*	,442**	1	
total cube	,291**	,169**	,366**	,206**	,234**	,166**	,165*	,121	1
totalEVIP	,388**	,238**	,405**	,314**	,268**	,208**	,108	,080	,666**

Note : IFDC-voc : vocabulaire mesuré avec Inventaire Français du développement communicatif (Kern, 2005)
 IFDC – LME : Longueur moyenne des énoncés mesurée par Inventaire Français du développement communicatif (Kern, 2005)
 DLPF – com : La communication avec le langage mesurée avec le DLPF (Bassano et al., 2005)
 Cubes : subtest évaluant le niveau cognitif non verbal issu de la WPPSI III (Wechsler, 2004).
 EVIP : Echelle de vocabulaire en images Peabody (Dunn, Dunn & Thériault-Whalen, 1993)
 *p<.05 ; ** p<.01

D'après le tableau 2, les estimations du langage oral par les parents sont toutes corrélées significativement à l'évaluation des comportements et compétences précoces des professionnelles (corrélations comprises entre .19 et .55. p<.01). De plus, les mesures indirectes du langage réalisées par les parents sont toutes corrélées avec le niveau de vocabulaire évalué par l'EVIP (corrélations comprises entre .21 et .40. p<.01) et avec le niveau cognitif non verbal mesuré par les cubes de la WPPSI-III (corrélations comprises entre .21 et .39. p<.01). Notons toutefois que ces corrélations sont relativement

faibles ($r < .50$). Enfin, le niveau de comportements et compétences précoces évalué par les professionnelles n'est pas corrélé avec l'EVIP et relativement peu avec les cubes.

Annexe 17 - Appariement des groupes expérimental et contrôle - étude 2

L'objectif de ces analyses est de vérifier si les deux groupes sont comparables sur l'âge des enfants, le sexe, le niveau cognitif non verbal, le niveau d'étude de la mère et les langues parlées à la maison.

1. Appariement sur l'âge des enfants

Le groupe contrôle est légèrement plus âgé que le groupe expérimental (respectivement 3.79, écart-type de .2 et 3.67, écart-type de .2), [$F(1 ; 126) = 5.809. p = .017 .251$]

Groupe	Moyenne	N	Ecart-type
contrôle	3,7890	42	,26735
expérimental	3,6745	86	,24450
Total	3,7121	128	,25689

2. Appariement sur le sexe des enfants

Le groupe contrôle est composé de 18 filles et 24 garçons et le groupe expérimental de 48 filles et 38 garçons. Le ration fille/garçon est équivalent dans les deux groupes, les deux groupes sont appariés en fonction du sexe, $\text{Chi}^2(1) = 1.897, p = .168$.

		SEXE		Total
		F	M	
groupe	contrôle	18	24	42
	expérimental	48	38	86
Total		66	62	128

3. Appariement sur le niveau cognitif non verbal des enfants

Les deux groupes sont appariés sur le niveau cognitif non verbal (groupe contrôle moyenne de 6.74, écart-type de 6.2 et groupe expérimental moyenne de 7.59, écart-type de 5.9), $F(1, 126) = .572, p = .451$.

groupe	Moyenne	N	Ecart-type
contrôle	6,74	42	6,239
expérimental	7,59	86	5,886
Total	7,31	128	5,993

4. Appariement sur le niveau d'étude de la mère

Parmi les 128 mères des enfants évalués (tableau 2), 73,5% ont au moins un niveau Bac (respectivement 78.5% et 71% pour les groupes contrôle et expérimental). L'analyse du Chi^2 montre

qu'il n'y a pas de lien entre l'appartenance du groupe et le niveau d'étude des mères ($\chi^2(5) = 3,795, p = .579$).

Niveau d'étude de la mère		Groupe		Total
		contrôle	expérimental	
inférieur Bac	Effectif	9	21	30
	%	21,4%	24,4%	23,4%
niveau Bac	Effectif	12	17	29
	%	28,6%	19,8%	22,7%
inférieur ou égal Bac+3	Effectif	8	20	28
	%	19,0%	23,3%	21,9%
<=bac+5	Effectif	11	22	33
	%	26,2%	25,6%	25,8%
Bac+8	Effectif	2	2	4
	%	4,8%	2,3%	3,1%
NR	Effectif	0	4	4
	%	,0%	4,7%	3,1%
Total	Effectif	42	86	128
	%	100,0%	100,0%	100,0%

5. Appariement sur les langues parlées par la mère à la maison

D'après le tableau 3, toutes les mères de notre échantillon parlent au moins le français à la maison, à l'exception de deux mères dans le groupe expérimental. Près des trois quart d'entre elles ne s'exprime qu'en français (respectivement 78.5% et 71% pour les groupes contrôle et expérimental) et environ un quart d'entre elles (21.5% pour le groupe contrôle et 26.5% pour le groupe expérimental) parlent également une ou plusieurs autres langues. L'analyse du χ^2 ne montre aucun lien entre l'appartenance du groupe et les langues parlées par la mère à la maison ($\chi^2(2) = 1.520, p = .468$).

Tableau 3: Répartition des langues parlées par les mères dans les deux groupes

		langues-mère			Total
		jamais le français, mais une autre langue	le français et autres	toujours le français	
groupe	contrôle	0 0%	9 21,4%	33 78,5%	42 100%
	expérimental	2 2,3%	23 26,7%	61 70,9%	86 100%
Total		2 1,6%	32 25%	94 73,4%	128 100%

De même, dans des proportions quasi identiques que pour les mères, les deux groupes sont équilibrés concernant les langues parlées par les enfants ($\chi^2(2) = ,054, p = .817$), environ 22,5% parlant le français et une autre langue dans les deux groupes (tableau 4).

Tableau 4 : Répartition des pratiques langagières des enfants dans les deux groupes

Langues parlées par les enfants		groupe		Total
		contrôle	expérimental	
le français et d'autres langues	Effectif	9	20	29
	%	21,4%	23,3%	22,7%
toujours le français	Effectif	33	66	97
	%	78,6%	76,7%	77,3%
Total	Effectif	42	86	128
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Par ailleurs, d'après le tableau 5, on constate que la répartition des enfants en fonction des langues parlées est équilibrée entre les différents groupes constitués en MAPE (ateliers, expérimental-hors atelier et contrôle), $\chi^2(2) = ,340, p = .844$. Ainsi, contrairement à la première étude, dans l'échantillon d'enfants retrouvés en petite section maternelle, les enfants plurilingues ne sont pas surreprésentés dans le groupe atelier.

Tableau 5 : Appariement des enfants des 6 groupes (pratiques plurilingues ou monolingues x groupes contrôle et expérimentaux) sur le sexe, l'âge réel et l'âge d'entrée en MAPE

		Contrôle		Expérimental				Chi2/F
		Pluri	Mono	Hors atelier		Atelier		
				Pluri	Mono	Pluri	Mono	
		N = 9	N = 33	N = 13	N = 47	N = 7	N = 19	
Sexe	Fille	4	14	8	27	5	8	4,242, ns
	Garçon	5	19	5	20	2	11	
Age réel	Moyenne	3,7	3,8	3,6	3,7	3,6	3,6	3,346, p = .021
En PS (en année)	Ecart-type	,3	,2	,2	,3	,1	,2	
Age d'entrée en MAPE (en mois)	Moyenne	10,9	9,44	15,50	12,90	13,29	13,40	2,758, p < .05
	Ecart-type	7,6	6,9	7,2	7,5	5,6	7,3	

Pour résumer, les deux groupes sont appariés sur le sexe, le niveau cognitif non verbal, le niveau d'étude de la mère, ainsi que les langues parlées à la maison, mais pas sur l'âge.

Annexe 18 - Validité et fidélité des épreuves et du questionnaire enseignants de Petite Section de Maternelle – étude 2

La validité de chacune des épreuves a été analysée à l'aide du calcul des coefficients de Kurtosis et de Skewness. D'après le tableau 1, les indices de Skewness (asymétrie) et de Kurtosis (aplatissement)²⁴ sont satisfaisants pour l'ensemble des épreuves et des échelles, ce qui montre que dans l'ensemble les épreuves sont valides et qu'il n'y a ni effet plancher, ni effet plafond. Rappelons que, pour l'ensemble des épreuves, sauf la compréhension immédiate, les indices de consistance interne (alpha de Cronbach) sont satisfaisants, ce qui indique une bonne fidélité des épreuves.

Tableau 1 : Analyse descriptive des épreuves langagières (moyenne, écart-type, minimum-maximum, asymétrie et kurtosis)

	Session	N	Mini- mum	Maxi- mum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie	Kurtosis
Vocabulaire en réception EVIP / 70	MAPE	128	0	51	9,87	10,8	1,178	1,228
	PSM	128	1	61	28,77	13,9	,383	-,793
Lexique en Production ELO/ 30	PSM	128	0	28	17,13	5,6	-,819	,387
Répétition de Mots ELO / 16	PSM	128	0	16	12,03	3,9	-1,460	1,896
Production d'Enoncés ELO / 16	PSM	128	0	14	5,44	3,6	,349	-,658
Répétition d'Enoncés ELO / 15	PSM	128	0	15	7,34	5,3	-,069	-1,450
Questionnaire total / 60	Début MAPE	81	27	60	47,51	7,7	-,677	-,342
	Fin MAPE	81	31	60	51,16	7,3	-,618	-,466
	PSM	114	23	60	50,77	8,5	-1,018	,471
Questionnaire Langage / 15	Début MAPE	81	5	15	11,31	2,9	-,570	-,531
	Fin MAPE	80	5	15	12,80	2,7	-1,527	1,663
	PSM	113	5	15	12,52	2,9	-1,275	,603
Questionnaire cognition non verbal / 24	Début MAPE	58	10	24	18,76	3,7	-,794	-,126
	Fin MAPE	59	14	24	20,64	3,1	-,801	-,566
	PSM	102	10	24	20,44	3,8	-1,138	,361
Questionnaire adaptation / 15	Début MAPE	74	5	15	13,17	1,9	-1,374	2,954
	Fin MAPE	76	8	15	13,71	1,7	-1,343	,901
	PSM	109	7	15	13,21	2,2	-1,241	,460

Pour le vocabulaire évalué avec l'EVIP, les enfants ont obtenu un score moyen sur 70 de 9,87 en MAPE (écart-type de 11) et de 28,77 en PS (écart-type de 14). Pour le Lexique en Production du ELO, le score moyen est de 17,13 sur 30 (écart-type = 5,6), les scores variant de 0 à 28. A l'épreuve de Répétition de Mots, la moyenne est de 12,03 sur 16, pour un écart-type de 3.9 (résultat minimum = 0, résultat maximum = 14). En Production d'énoncés, la moyenne est de 5,44 sur 16, avec un écart-type égal à 3.6

²⁴ Le coefficient de Kurtosis (coefficient d'aplatissement) permet de mesurer le relief ou la platitude d'une courbe issue d'une distribution de fréquences. D'après Kline (2005), ce coefficient doit être inférieur à 8 pour considérer que la variable suit bien une loi normale. Le coefficient de Skewness (coefficient de symétrie) mesure l'asymétrie d'une distribution. Ce coefficient doit être inférieur à 3 pour considérer que la variable suit bien une loi normale (Kline, 2005).

(score minimum = 0, score maximum = 14). A l'épreuve de Répétition d'Énoncés, le score moyen est de 7,34 sur 15 (écart-type = 5,3), avec des scores fluctuant de 0 à 15. Enfin, pour le questionnaire professionnel renseigné uniquement pour 81 élèves de début MAPE, le score total est en moyenne de 47,51 sur 60 (écart-type = 7,7), avec des scores variant de 27 à 60 ; le score de langage est en moyenne de 11,31 sur 15 (écart-type = 2,9), avec des scores variant de 6 à 15 ; le score de capacités cognitives non verbales est de 18,76 sur 24 (écart-type = 3,7), avec des scores variant de 10 à 24 ; le score d'adaptation est en moyenne de 13,17 sur 15 (écart-type = 1,9), avec des scores variant de 8 à 15. Fin MAPE, les scores sont respectivement de 51,16 sur 60, écart-type = 7,3 (score total) ; de 12,80 sur 15, écart-type = 2,7 (score langage) ; de 20,64 sur 24, écart-type = 3,1 (score cognition non verbale) et de 13,71 sur 15, écart-type = 1,7 (score adaptation). En PS, sur 114 élèves, les scores sont respectivement de 50,77 sur 60, écart-type = 8,5 (score total) ; de 12,52 sur 15, écart-type = 2,9 (score langage) ; de 20,44 sur 24, écart-type = 3,8 (score cognition non verbale) et de 13,21 sur 15, écart-type = 2,2 (score adaptation).

Annexe 19 - Validité et fidélité des épreuves et du questionnaire enseignants de Petite Section de Maternelle – étude 3

La validité de chacune des épreuves et des échelles a été analysée à l'aide du calcul des coefficients de Kurtosis et de Skewness. D'après le tableau 1, les indices de Skewness (asymétrie) et de Kurtosis (aplatissement) sont satisfaisants pour l'ensemble des épreuves et des échelles, ce qui montre que dans l'ensemble les épreuves sont valides et qu'il n'y a ni effet plancher, ni effet plafond.

Tableau 2 : Analyse descriptive des épreuves langagières (moyenne, écart-type, minimum-maximum, asymétrie et kurtosis)

	Session	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	Asymétrie	Kurtosis
Vocabulaire en réception EVIP / 70	MAPE	38	0	40	16,71	10,0	,508	-,106
	PSM	38	10	61	31,68	15,1	,257	-1,218
	MSM	38	14	64	47,42	13,6	-,793	-,293
Lexique en Production ELO/ 30	PSM	38	9	26	18,61	3,7	-,302	,167
	MSM	38	17	30	23,05	3,6	-,023	-,969
Répétition de Mots ELO / 16	PSM	38	6	16	13,13	2,7	-,946	,171
	MSM	38	12	16	15,21	1,1	-1,584	1,865
Production d'Enoncés ELO / 16	PSM	38	1	13	6,58	3,3	,220	-,875
	MSM	38	2	16	10,21	3,5	-,555	-,038
Répétition d'Enoncés ELO / 15	PSM	38	0	15	9,71	4,9	-,820	-,542
	MSM	38	0	15	12,53	3,4	-2,067	4,343
Questionnaire QEM Total / 60	PSM	32	28	60	51,41	9,2	-1,046	-,002
	MSM	32	35	60	52,53	7,4	-1,013	-,216
Questionnaire QEM Langage / 15	PSM	32	6	15	13,31	2,4	-1,749	2,390
	MSM	32	8	15	13,28	1,9	-1,276	,834
Questionnaire QEM Cognition non verbale / 24	PSM	32	10	24	19,87	4,2	-,830	-,540
	MSM	30	12	24	20,63	3,6	-1,105	-,033
Questionnaire QEM Adaptation / 15	PSM	32	8	15	13,00	2,4	-,930	-,680
	MSM	31	7	15	13,84	1,9	-2,148	4,737