



LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL CHEZ LES JEUNES ENFANTS MONO- OU MULTILINGUES

Laura Alaria
& Pr. Edouard Gentaz

Repères théoriques
et pratiques destinés
aux professionnel·les
de l'enfance à Genève



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Section de psychologie





LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL CHEZ LES JEUNES ENFANTS MONO- OU MULTILINGUES

Laura Alaria
& Pr. Edouard Gentaz

En collaboration avec des professionnels
de l'enfance travaillant dans les EVE
du secteur de l'Université de Genève :
Martine Barboteo, Stéphanie Blanc,
Élodie Delattre, Ana Frazao,
Monica Novoa Sanchez-Mazas,
et Ludovic Vuarrier.



REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier sincèrement l'ensemble des équipes des sites de la Fondation des Espaces de Vie Infantile du secteur de l'Université de Genève, et en particulier la responsable de secteur Martine Saillant et toutes les adjointes des EVE qui ont œuvré pour que les participants à la formation puissent être présents sans paralyser le travail sur le terrain auprès des enfants. Nous savons que cela relevait parfois d'un véritable casse-tête géant : Stéphanie Blanc, Gaëlle Grauser, Sabine Le Coultre et Isabelle van Heusden Wicht.

Nous tenons à remercier aussi chaleureusement les parents des enfants qui ont accepté que leurs enfants passent quelques temps avec nous. Un merci en particulier à ceux qui ont accepté que leurs enfants soient filmés. Merci aussi aux enfants pour leur précieuse participation, leur spontanéité si joviale et agréable.

Nous remercions nos partenaires et subventionneurs, la Fondation des Espaces de Vie Infantile du secteur de l'Université de Genève, la Ville de Genève, la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et les deux sections de Psychologie et des Sciences de l'Éducation ainsi que le Rectorat pour leur fidèle soutien et confiance dans toutes les démarches de formation continue et de recherche effectuées.

Enfin, nous remercions également Marianne Zogmal, Laurent Fillietaz, Julie Franck et Gláís Sales Cordeiro pour leurs précieuses collaborations ainsi que Claire Holman pour sa participation active, spontanée et bienveillante aux sessions collaboratives de formation CapLang.



TABLE DES MATIÈRES

- 9 INTRODUCTION
- 13 **REPÈRES THÉORIQUES 1 :
LES GRANDES ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT
DU LANGAGE ORAL DE LA NAISSANCE À 5 ANS**
- 19 **REPÈRES THÉORIQUES 2 :
LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL
DANS LES SITUATIONS MULTILINGUES**
- 23 **DES REPÈRES PRATIQUES POUR ANALYSER
LES PRATIQUES À L'USAGE DES PROFESSIONNEL-LES
DE L'ENFANCE**
- 24 • Grille d'observation qualitative de la communication
et du langage : les grands domaines
- 27 • Deux outils pratiques pour mieux s'adapter aux difficultés
langagières selon le type de situation d'interaction : REVA et ARC
- 31 **UNE ÉTUDE QUANTITATIVE SUR LE DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DE 81 ENFANTS
DE 2 À 4 ANS DANS LES EVE DU SECTEUR DE L'UNIVERSITÉ
DE GENÈVE DURANT L'ANNÉE 2016-2017**
- 32 • Présentation des épreuves pour mesurer les compétences
langagières
- 48 • Présentation des principaux résultats observés selon les âges
- 54 • Présentation des déterminants d'un bon développement
langagier
- 56 • Conclusions générales
- 59 **LEXIQUE**

INTRODUCTION



Parler est une fonction que nous utilisons en permanence, bien souvent sans y prêter attention, mais avec une grande expertise. Cette capacité a pris des millions d'années pour aboutir à sa forme actuelle. Chez le jeune enfant, le développement du langage oral représente une lente, complexe et coûteuse conquête qui conjugue développement cérébral, cognitif, social et, bien entendu, émotionnel. Et les adultes y participent de manière permanente.

Les capacités de langage oral sont la base des premiers échanges sociaux et de tous les apprentissages ultérieurs nécessaires à son insertion sociale via la réussite scolaire. Le rôle de l'éducateur se définit alors aussi au-travers d'un accompagnement optimal du développement langagier quel que soit le contexte d'acquisition, monolingue, multilingue ou allophone mais aussi harmonieux ou non.

L'objectif de ce livret est de donner non seulement des repères théoriques sur les grandes étapes du langage oral mais aussi des repères pratiques de stimulation langagière en lien avec une pratique éducative ordinaire et adaptée selon l'âge des enfants. L'originalité de ce livret tient à sa conception en synergie entre les chercheurs et un groupe de professionnel·les de l'enfance. Les repères pratiques sont issus de situations réelles et considérées comme fréquemment rencontrées par les acteurs de la petite enfance. Ainsi, une attention particulière a aussi été portée sur les situations de multilinguisme, souvent considérées à tort, parfois par les parents eux-mêmes, comme des freins au bon développement langagier.

REPÈRES THÉORIQUES 1

LES GRANDES ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL DE LA NAISSANCE À 5 ANS



DE LA NAISSANCE À 12 MOIS

Il est largement admis aujourd'hui que les bébés viennent au monde avec des dispositions préverbaux précoces leur permettant de se montrer, très tôt, sensibles aux caractéristiques du langage oral humain. En effet, les fœtus réagissent aux fréquences de la voix de leur mère et de leur père, et même à la prosodie* de leur langue maternelle.

Le langage humain et ses substrats cérébraux se sont, au cours du développement de l'espèce, lentement implémentés génétiquement. Cependant, pour accompagner l'expression de ces programmes génétiques et la maturation des zones cérébrales qui lui sont dédiées, il faut avant tout un environnement humain suffisamment riche en stimulations, en interactions et en échanges verbaux.

Immergé dans le bain du langage humain dès sa naissance, le bébé fait preuve, dès les premières semaines de vie, de remarquables capacités à discriminer des sons et des voix. Il est capable de reconnaître sa langue maternelle ainsi que les voix familières et peut même imiter des sons produits par l'adulte.

Dès 2 mois, il babille de manière rudimentaire en imitant, de mieux en mieux, la prosodie* et les intonations des adultes qui communiquent autour de lui et avec lui. Ces précieuses capacités d'imitation fonctionnent, pour le bébé, comme un miroir, lui permettant de progresser et, par l'effet des tours de parole réciproques, d'apprendre, bien avant de parler, l'importance de l'alternance dans la prise de parole, qui constitue la base des échanges langagiers.

Pendant la première année, le bébé apprend à percevoir les phonèmes* de la ou des langues de son entourage. Les phonèmes* sont des unités sonores élémentaires permettant de différencier, dans une langue donnée, deux mots. Ainsi /b/ et /v/ sont des phonèmes* en français, permettant de distinguer « bol » de « vol », mais pas en espagnol. À l'inverse, le /r/ simple et le double /rr/ (ou /r/ roulé) sont des phonèmes* en espagnol, permettant de distinguer « *pero* » de « *perro* » (« mais » et « chien »), mais pas en français. Cette capacité est très importante pour le jeune enfant dans sa préparation à l'apprentissage de la lecture.

De plus, au cours de cette première année, le répertoire des phonèmes* perçus va se restreindre à ceux utilisés dans la langue maternelle des enfants. À la naissance, le bébé est capable d'entendre les sons de toutes les langues du monde, mais il écoute surtout la prosodie*, c'est-à-dire la mélodie des phrases. Vers 6 mois, il devient particulièrement sensible aux voyelles de sa langue maternelle. Quelques mois plus tard, ce sont les consonnes qui sont stabilisées ; c'est à ce moment que les Japonais cessent d'entendre clairement la différence entre les sons /r/ et /l/. À cet âge, l'enfant commence également à assimiler les règles phonologiques qui gouvernent notre langue et qui permettent de combiner les phonèmes* pour former des mots. Un enfant de 2 ans sait déjà que certaines séquences de phonèmes* comme /jd/ ou /prch/ ne sont pas utilisées en français.

En résumé, au cours de la première année de vie, le bébé passe ainsi du stade de linguiste universel à celui d'expert d'une langue particulière, celle de son environnement familial. Apprendre, c'est donc aussi perdre des informations non utilisées.

LE RÔLE DES ADULTES (PARENTS, PROFESSIONNEL-LES, ETC.) DANS LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL

La plupart des adultes sous-estiment leur expertise en matière d'accompagnement précoce du langage de l'enfant. Très tôt en effet, les parents babillent avec leur bébé, créent des jeux d'alternance de communication, énoncent des syllabes que l'enfant reproduit, avec une intonation plus aiguë, bref, ils « parlent bébé »... C'est ce que les linguistes ont appelé le « mamanais », ou *motherese**, qui, en plus d'une fonction d'entraînement sur-mesure, stimule l'enfant par le plaisir que l'adulte lui envoie en retour. Il a, dès lors, de bonnes raisons de se montrer attentif pour jouer le jeu.

De même, lorsque l'enfant, souvent par hasard, prononce deux sons répétitifs qui forment « *pa/pa* » ou « *ma/ma* », l'exultation de l'adulte en présence de ce qu'il identifie comme les premiers mots de l'enfant crée chez ce dernier un vif sentiment de plaisir et une irrésistible envie de reproduire le comportement verbal. C'est ainsi, par le plaisir partagé avec ses parents ou les professionnel-les, qu'il accède au langage signifiant !

DE 1 AN À 3 ANS : DES PREMIERS MOTS AUX PREMIÈRES PHRASES

C'est durant sa première année que l'enfant va comprendre que le langage n'est pas un flux continu de sons, mais un assemblage de « mots ». Avec l'avènement des premiers mots, l'enfant accède à une dimension fondamentale de la pensée : la capacité à produire des symboles (appelée aussi fonction symbolique), c'est-à-dire à évoquer des réalités au moyen de signes ou de symboles différenciés. En conséquence, l'enfant peut conceptualiser le réel et habiller les choses avec des mots. Cette aptitude qui consiste à créer des symboles, à produire des concepts, est une des principales caractéristiques qui différencie la période du bébé de celle du jeune enfant. Elle lui permettra, plus tard, de produire des jeux symboliques, des scénarios imaginaires et de « faire semblant ».

Vers 18 mois, il produit une cinquantaine de mots environ, surtout des noms, des verbes, des adjectifs et des onomatopées. C'est une étape charnière, après laquelle son vocabulaire va exploser. Les premiers mots ont la particularité de contenir beaucoup plus de signification que ce qu'ils expriment : par exemple, « *ati* » peut renvoyer à de très nombreuses situations de départ (« *parti* »). C'est ce qu'on nomme les « mots-phrases ». Puis les énoncés à deux mots apparaissent et, avec eux, la grammaire rudimentaire, permettant de lier, par exemple, un verbe et un nom, ou encore un adverbe et un nom (« *manger bonbon* » ; « *veux maman* » ; « *encore papa* », etc.).

Vers 24 mois, il produit déjà en moyenne environ 600 mots. C'est lors de cette nouvelle étape charnière que surgissent des mots-outils comme les déterminants, les pronoms, les conjonctions de coordination, etc. Au même moment, il se met à produire de petites phrases qui, bien qu'elles comportent une série d'erreurs, respectent en grande partie les contraintes grammaticales de la langue.

Durant toute cette période, les enfants s'imprègnent beaucoup du lexique* et de la grammaire ambiants qu'ils perçoivent. Ils en répètent, autant qu'ils peuvent, les régularités qu'ils identifient. Le bain langagier dans lequel ils évoluent et leurs interactions avec les adultes constituent des ressources permanentes pour l'enrichissement de leurs capacités de communication.

DE 3 À 5 ANS : L'EXPLOSION DÉVELOPPEMENTALE DU LANGAGE

De 3 à 5-6 ans environ, l'enrichissement du langage connaît une évolution considérable. Alors qu'à 3 ans, les enfants disposent en moyenne de moins de 1 000 mots, ils en acquièrent environ 500 par an jusqu'à l'âge de 6 ans : noms, verbes, pronoms personnels, adjectifs ou adverbes. Toutes les catégories grammaticales se développent et sont utilisées dans une syntaxe* de plus en plus complexe, dont les principes s'automatisent grâce à l'éducation et aux apprentissages de l'environnement. Progressivement, l'enfant parle de plus en plus aisément et sans effort, il « automatise » le langage oral, et s'en approprie la complexité grammaticale. Il devient souvent, à cet âge, un vrai moulin à paroles et un enquêteur permanent du monde extérieur, comme en témoignent les innombrables « pourquoi » qui laissent parfois les parents désespérés !

En plus d'être un outil de socialisation incontournable, le langage est aussi un levier indispensable pour comprendre le monde environnant et les règles qui le régissent. Avec l'école et les apprentissages scolaires, toutes ces compétences acquises en langage oral sont « recyclées », vers 5-6 ans, dans une nouvelle modalité de communication et de connaissance : le langage écrit, c'est-à-dire la lecture et l'écriture.

CONSEILS DE LECTURE

Gentaz, E., Denervaud, S. & Vannetzel, L. (2017). *La vie secrète des enfants*. Paris : Odile Jacob.

JacobKarmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

DES REPÈRES À RETENIR

POUR ACCOMPAGNER LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

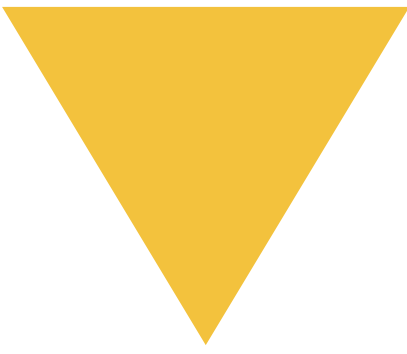
- Parler *avec* l'enfant plutôt que parler *à* l'enfant.
- Toujours veiller à bien mobiliser l'attention de l'enfant.
- Privilégier les moments individuels et de routine.
- Verbaliser un maximum, répéter beaucoup (dans différents contextes).
- Questionner l'enfant.
- Réagir aux efforts communicationnels à tout âge.
- Encourager, corriger en reformulant mais sans faire répéter.

QUAND S'INQUIÉTER ?

- Autour de 12 mois, si l'enfant n'a pas babillé.
- Autour de 12 mois, si l'enfant ne présente aucun geste communicatif ou si l'enfant ne semble comprendre aucun mot/consigne.
- Autour de 18 mois, si l'enfant ne produit pas de langage (moins de 8 mots).
- Autour de 24 mois, si l'enfant ne combine pas de mots ou a moins de 50 mots de vocabulaire.
- Autour de 30 mois, si aucun élément grammatical n'est présent dans le langage de l'enfant.
- Autour de 4 ans, si l'enfant est inintelligible (on ne comprend presque rien de ce qu'il dit).

REPÈRES THÉORIQUES 2

LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL DANS LES SITUATIONS MULTILINGUES



Aujourd'hui, à Genève, grandir entouré de plusieurs langues apparaît plus comme la règle que comme une particularité. Pour autant, les contextes multilingues sont variés et ne semblent pas impliquer le même a priori. Grandir dans un contexte anglophone dans un pays francophone apparaît souvent comme une chance alors que des langues plus minoritaires ou moins valorisées socialement sont souvent considérées comme un frein aux apprentissages et à l'insertion sociale. Pourtant, aucune preuve scientifique ne vient appuyer cette différence linguistique et malheureusement, la considération négative du bilinguisme peut, elle, avoir des effets sur le développement du langage. Partant de ce constat, il est crucial de clarifier la situation du développement du langage dans un contexte multilingue.

Il importe tout d'abord de définir la notion de multilinguisme qui varie selon le contexte d'acquisition. Lorsque l'enfant acquiert deux langues différentes en même temps, on parle de multilinguisme simultané, par exemple, un père parle lingala et la mère français. Le multilinguisme successif décrit la situation lorsque l'enfant acquiert précocement une deuxième langue, par exemple, les parents parlent arabe et l'enfant fréquente quotidiennement dès 4 mois la crèche où il est exposé au français. Enfin, le multilinguisme tardif concerne le cas où l'acquisition d'une autre langue se fait après la maîtrise du langage dans la première langue, par exemple dans des contextes migratoires allophones.

En l'état actuel des connaissances, les différents types de bilinguisme ne semblent pas créer, sur le long terme, de différences dans le développement du langage.

Chez l'enfant multilingue simultané, on pourra observer une alternance inter-langue selon le contexte et sans effort, une structure et un rythme d'acquisition identique au discours chez l'enfant monolingue mais avec une asynchronie fréquente entre les deux langues mais en tous les cas aucune preuve d'un discours plus lent. Chez l'enfant multilingue successif, l'observation d'une période mutique est normale ainsi qu'une étape de communication télégraphique, les enfants parviennent malgré tout à se faire comprendre, même s'il peut persister des erreurs. Dans tous les cas, un enfant qui est quotidiennement exposé à différentes langues sera capable par la suite de distinguer et reproduire un plus grand nombre de sons qu'un enfant monolingue et il présentera un intérêt précoce et accru pour une langue inconnue. Il est important de garder à l'esprit que, lors de l'acquisition des premiers mots, la différence quantitative entre un enfant monolingue et un enfant multilingue s'explique la plupart du temps par la répartition de ces premiers mots selon leurs contextes d'apprentissage. Ainsi, l'enfant qui parle allemand à la maison connaîtra tous les mots relatifs aux routines familiales en allemand et ceux relatifs au contexte institutionnels en français. Nous pouvons résumer cette situation par l'équation suivante : $\text{lexique L1} + \text{lexique L2} = \text{lexique du monolingue}$.

On observe ainsi souvent un développement irrégulier du lexique* (souvent en fonction du temps d'exposition dans une langue ou l'autre) avec une alternance des codes, c'est-à-dire des phrases où les langues se mélangent.

La définition peut aussi varier selon le statut social de ce multilinguisme. On parlera de multilinguisme additif dans le cas où les deux langues sont valorisées et la pratique équilibrée et de multilinguisme soustractif quand le développement de la deuxième langue se fait détrimment de la première, souvent plus prestigieuse socialement. On parle parfois même de multilinguisme acculturé quand ce déséquilibre s'élargit à toute la culture de la première langue. Et c'est ici que le devenir langagier est en jeu car cette situation peut mener à un multilinguisme non harmonieux avec des conséquences à long terme.

Le multilinguisme non harmonieux est décrit comme un déséquilibre important entre les langues, un usage inadéquat de la langue en fonction du contexte, une incohérence entre la performance linguistique et les attentes environnementales allant jusqu'au fait de ne plus parler une des langues dans un contexte où « on » demande parfois de ne pas parler une des langues. Ces conséquences sont nombreuses et parfois réellement négatives pour le développement général de l'enfant avec des phénomènes de repli sur soi, des difficultés à lier avec ses pairs si c'est la langue de l'institution qui est désinvestie mais aussi des jalousies fraternelles ou un désaveu familial lorsque c'est la langue familiale. Dans tous les cas, un multilinguisme non harmonieux mène pour l'enfant à une mésestime de soi et cette conception erronée mène trop souvent à un désinvestissement de la langue maternelle avec des répercussions à long terme sur le niveau de maîtrise de la langue d'instruction et donc sur les apprentissages.

Un des outils pour éviter ce genre situation réside dans une pratique appelée « l'éveil aux langues ». Cette pratique propose de ne pas se figer uniquement sur les différences

inter-langues car une autre langue implique une autre culture mais pas que ! Il faut savoir mettre en exergue les éléments fédérateurs, les universaux qui font ce pont vers l'autre afin d'éviter toute peur de la différence. L'éveil aux langues propose donc l'accueil et la légitimation des langues, la prise de conscience du rôle social et identitaire du français comme langue commune, le développement d'une prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain, le développement de la curiosité dans la découverte du fonctionnement d'autres langues (et de la / des sienne(s)), de la capacité d'écoute et d'attention des enfants pour reconnaître des langues peu familières, de leurs capacités de discrimination auditive et visuelle, de comparaison... en un mot le développement d'une socialisation plurilingue et le développement d'une « culture langagière ».

À Genève, cette pratique est largement encouragée par la ville et portée par la professeur honoraire Christiane Perregaux au travers du dispositif « Jouons avec les langues ». Les ressources sont disponibles en ligne :

<http://www.ville-geneve.ch/themes/petite-enfance-jeunesse-loisirs/petite-enfance/eveil-langues/>

Il existe également de nombreuses ressources sur le site d'une association œuvrant pour la diversité linguistique et l'éveil aux langues :

<https://www.dulala.fr/>

CONSEIL DE LECTURE

Bijeljic-Babic, R. (2017). L'enfant bilingue. Paris : Odile Jacob

**DES REPÈRES PRATIQUES
POUR ANALYSER LES PRATIQUES
À L'USAGE DES PROFESSIONNEL-LES
DE L'ENFANCE**



GRILLE D'OBSERVATION QUALITATIVE DE LA COMMUNICATION ET DU LANGAGE : LES GRANDS DOMAINES

Pour aider les professionnel-les à comprendre les difficultés observées dans le développement langagier chez certains enfants et à tenter d'y répondre, nous présentons deux repères pratiques : une grille d'observation et deux outils mnémotechniques. Ces repères pratiques ont été élaborés à partir de situations réellement rencontrées dans les EVE du secteur de l'Université de Genève. Les professionnel-les de l'enfance ont travaillé à partir de séquences filmées sur le terrain en adaptant la grille d'évaluation proposée par les chercheurs. Ils ont mis en synergie leurs compétences professionnelles du terrain et les nouvelles connaissances acquises lors de la formation CapLang proposée par des chercheurs de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, afin de transmettre à leur tour, des outils et des pistes d'actions pour le terrain.

- **PARATEXTE :**
Tout ce qui peut aiguiller notre analyse (contexte linguistique, situation familiale particulière, comparaisons entre les deux modalités de jeu, etc.)
- **LANGAGE VERBAL :**
L'enfant produit-il du langage ? (dans quelles circonstances ? Adapté ? Intelligible ? Etc.)
- **LANGAGE CORPOREL :**
Comment l'enfant communique au-delà des mots (regards, explorations sensorielles, motricité, etc.)
- **INTERACTION :**
Comment l'enfant est en rapport à l'autre ? (rapport aux pairs, à l'adulte, type de comportement, etc.)
- **ATTITUDE DE L'ÉDUCATEUR :**
Comment le professionnel adapte-t-il son attitude à l'enfant (réponse, sollicitations, étayage, reprises, etc.)

GRILLE D'OBSERVATION QUALITATIVE DE LA COMMUNICATION ET DU LANGAGE

(Alaria, 2018)

PARATEXTE :

• Situation familiale

Facile à extrêmement difficile

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Situation sociale

Facile à extrêmement difficile

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Multilinguisme

oui non

LANGAGE VERBAL :

• Appétence au langage

Bavard / intéressé / timide / mutique

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Intelligibilité

Facile à extrêmement difficile

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Sons

Production de sons identifiables
à productions non reconnaissables

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Vocabulaire

Varié / peu varié / quasi-absent / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adapté / relativement adapté /
peu adapté / pas adapté

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Phrases

Construites et complexes / construites
et simples / peu construites / absentes

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Prise de parole

Systématique / fréquent / rare / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Respect des tours de parole

Systématique / fréquent / rare / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

LANGAGE CORPOREL :

• Pointage (manuel)

Systématique / fréquent / rare / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Attention conjointe* (regard)

Systématique / fréquent / rare / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Expression des émotions

Adapté / relativement adapté /
peu adapté / pas adapté

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Communication gestuelle**

Adaptée / fréquente / systématique
en remplacement de la parole /
absente ou inadaptée

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Motricité**

Aisance, mouvements fluides
et harmonieux à mouvements
dysharmonieux ou hypotonie générale

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

INTERACTION :

- **Comportement socio-affectif**

Adapté et calme / inhibé / anxieux /
fusionnel / perturbateur / agressif

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Autonomie**

Systématique / fréquent / rare / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Initiative**

Systématique / fréquent / rare / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Rapport aux pairs**

Facile à extrêmement difficile / inexistant

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Rapport aux adultes**

Facile à extrêmement difficile / inexistant

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

RELATION PROFESSIONNEL/ENFANT :

- **Communication et collaboration**

Excellente communication et excellente
collaboration à aucune communication
ou collaboration

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Positionnement à hauteur de l'enfant**

Systématique / fréquent / rare / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Recherche d'attention conjointe***

Systématique / fréquent / rare / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Reprises des tentatives
de communication**

Systématique / fréquent / rare / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Enrichissement des productions**

Systématique / fréquent / rare / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- **Encouragements**

Systématique / fréquent / rare / absent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

DEUX OUTILS PRATIQUES POUR MIEUX S'ADAPTER AUX DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES SELON LE TYPE DE SITUATION D'INTERACTION : REVA ET ARC.

Voici des idées de pratiques, de jeux ou d'adaptations à mettre en place avec des enfants présentant des difficultés langagières. Ces conseils ont été inspirés par des situations réelles, dans des cas de multilinguisme, de mutisme sélectif et/ou de difficultés langagières sévères. Ils se veulent donc très généraux et non exhaustifs mais surtout au plus près de la réalité du terrain. Ils ont été regroupés en deux outils mnémotechniques selon deux types de situations relatives au contexte professionnel des professionnel-les, à savoir en contexte de jeu libre pour l'enfant et en activité structurée.

POUR LE JEU LIBRE : REVA

RASSURER, CRÉER UN CADRE RASSURANT :

- Envelopper l'enfant, être assis au sol et être présent pour lui.
- Favoriser la proximité physique (prendre sur les genoux, mettre dans le giron).

ÊTRE LÀ, ATTENTIF À SA PROPRE QUALITÉ DE PRÉSENCE :

- Entrer dans le jeu et avoir une attitude participative : participer au jeu pour sociabiliser l'enfant et ne pas faire qu'observer.
- Se poser au sol, avec les enfants, privilégier un rapport horizontal pour profiter pleinement de l'interaction en cours.

VALORISER :

- Soutenir et enrichir par le verbal et le regard (acquiescement, sourires, hochement de tête, etc.).
- Valider des actions de l'enfant, encouragements et renforçateurs : « bravo » etc.).

ACCOMPAGNER :

- Ne pas faire à la place de l'enfant, le laisser aller au bout de sa proposition.
- Permettre l'entrée dans le jeu par un accompagnement physique jusqu'à l'espace jeu et par la main, en guidance pour les actions plus complexes ou non comprises.
- Soigner les transitions pour réassurer et permettre l'entrée dans le jeu, verbaliser les changements de lieu/et ou d'activité.

POUR LES ACTIVITÉS STRUCTURÉES : ARC

A, COMME :

- ANIMER
Penser à avoir un regard circulaire et enveloppant, à ne pas se concentrer sur un enfant (même le plus agité ou le plus demandeur). Par exemple, lors d'une lecture ou d'un jeu, bien montrer le jeu/livre à chacun. Favoriser et réguler le « tour de rôle » quelle que soit l'activité en nommant chacun des participants et leur tour d'agir.
- AMUSER
Dans l'animation de l'activité il faut entrer soi-même dans l'action et la participation, il faut « jouer », « animer » avec des comptines et des jeux de doigts. Il ne faut pas hésiter à théâtraliser, surjouer le jeu/l'histoire avec des émotions faciales très marquées. Être un clown peut être aussi un merveilleux vecteur d'apprentissage pour les enfants en difficulté.
- ACCOMPAGNER
Par la main, avec des gestes, en guidance (accompagner le pouce qui entre dans le poing par exemple lors d'un jeu de doigts, accompagner la main pour trouver le bon fruit en bois du jeu du Verger...).

R, COMME

- REGROUPER
Lors de la préparation d'une activité, réfléchir à la constitution de groupes de besoins spécifiques plus ou moins temporaires, regrouper des enfants selon leurs besoins plutôt que de prendre toujours des enfants aléatoirement. Par exemple, selon l'objectif de l'activité, regrouper ensemble des petits parleurs (même niveau de compétences pour prendre le temps) ou constituer un groupe mixte petits parleurs/ grands parleurs (différence de niveaux de compétences pour stimuler).
- RITUALISER
Soigner les transitions : utiliser un objet signifiant pour proposer l'activité (livre pour histoire, pièce de jeu pour jeu de société). Penser à utiliser les histoires comme outil de langage (langue du récit) et de ritualisation (répétition de la même histoire).
- RALENTIR
Prendre le temps de sa parole et laisser un temps de latence assez long à l'enfant pour sa réponse, parler lentement, attendre la réponse de l'enfant, ajuster ses questions aux compétences de l'enfant.

C, COMME :

- COLLABORER

Ne pas hésiter à proposer la présence d'un collègue avec qui l'enfant en difficulté se sent bien, une aide qui pourra assurer la présence rassurante et physique pour laisser l'enfant aller vers les apprentissages. Faire appel aux collègues, dans la mesure du possible, assure un soutien affectif durant l'activité qui permet à l'enfant d'envisager l'activité dans un rapport plus sécure et de donner ainsi le meilleur de ses réelles capacités.

- CONFORTER

Favoriser l'estime de soi en proposant des activités dans lesquelles l'enfant se sent très à l'aise, comme des jeux de carte pour travailler la catégorisation ou la dénomination. On peut alors envisager de photographier et d'imprimer les objets familiers de la crèche et de jouer directement avec ces cartes pour encourager la notion d'arbitrarité et de symbolisme. Par exemple, pour un enfant avec une difficulté d'ordre sémantique, qui a du mal à comprendre l'association mot/objet, la transition par des cartes réalistes (photographies des objets qu'il connaît) pourra favoriser sa transition vers le langage.

Les jeux symboliques ou les jeux de rôles constituent également de formidables outils d'échange pour les enfants avec peu ou pas de langage. Il faut toujours veiller à verbaliser mais l'activité peut prendre corps sans la verbalisation de l'enfant en difficulté. Les jeux de société de grande taille sont également de bons outils car très ludiques, attrayants et faciles d'abord. Avec ces jeux, l'enfant se sent tout aussi capable qu'un autre et entre dans l'interaction.

**UNE ÉTUDE QUANTITATIVE
SUR LE DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES
DE 81 ENFANTS DE 2 À 4 ANS
DANS LES EVE DU SECTEUR
DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE
DURANT L'ANNÉE 2016-2017**



PRÉSENTATION DES ÉPREUVES POUR MESURER LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

La mise en place du langage oral et des compétences reliées à la lecture sont cruciales pour le bon déroulement de l'apprentissage de la lecture qui sera lui-même la base des apprentissages scolaires. Les capacités phonologiques et la connaissance des lettres permettent les associations du système alphabétique, la vitesse d'accès lexical et de traitement permet l'automatisation de la conversion graphème-phonème, la compréhension (via le lexique* et la morpho-syntaxique) facilite la reconnaissance des mots, et la mémoire à court terme phonologique* permet de garder en mémoire l'ensemble des lettres qui forment un mot puis l'ensemble des mots qui forment une phrase.

Ainsi, il est important de pouvoir mesurer finement les capacités de langage oral des plus jeunes ainsi que les compétences reliées à la lecture chez les enfants plus âgés fréquentant les établissements de la petite enfance. En effet, plus tôt nous sommes en mesure d'évaluer le niveau de langage et des compétences reliées à la lecture, plus tôt il est possible de mettre en place des mesures encourageantes pour les enfants présentant

des difficultés dans ces domaines. Les études sur les interventions précoces prouvent en effet l'efficacité d'accompagnements ciblés pour le développement du langage et des habiletés reliées à la lecture.

Cette recherche intitulée « *Étude longitudinale du développement du langage oral chez les jeunes enfants âgés entre 12 et 58 mois intégrés dans les crèches EVE du secteur Université de Genève* » a été acceptée par le comité d'éthique de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'université de Genève (projet déposé par le Pr. E. Gentaz).

<https://www.unige.ch/fapse/faculte/organisation/commissions/commission-ethique/>

Pour mesurer les progrès des enfants selon chaque groupe d'âge (2 ans, 3 ans et 4 ans) au cours d'une année de fréquentation de l'institution, nous avons choisi d'utiliser seulement quatre épreuves issues de la seule batterie de tests standardisés disponible en français (Coquet, F., Ferrand, P., Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6 Une nouvelle approche méthodologique de l'évaluation. Dossier de L'Orthophoniste. FNO. Ortho Edition*) :

- Lexique* : désignation à partir d'un mot et dénomination à partir d'une image ;
- Phonologie : répétition de logatomes* ;
- Méta-phonologie : jugement d'erreurs, rime et syllabe ;
- Accès lexical : Dénomination rapide automatisée.

Les contenus (sauf les images) de chacune de ces épreuves sont présentés ci-après afin que les professionnel·les de l'enfance aient une idée exacte des épreuves (consigne, tâche, son, vocabulaire, etc.) proposées aux jeunes enfants pour mesurer leur niveau de langage oral.

LIVRET DE CONSIGNES ET DE COTATION

1. ÉPREUVE DE DÉNOMINATION

Présenter les images une par une en disant
« Tu me dis comment ça s'appelle / Qu'est-
ce que c'est / C'est de quelle couleur ? /
Qu'est-ce qu'il/elle fait ? »

IMAGE	PRODUCTION DE L'ENFANT	SCORE DÉNOMINATION (1 point par bonne réponse)
Bras		
Front		
Coude		
Menton		
Ventre		
Doigt		
Robe		
Jaune		
Pantalon		
Bleu		
Jupe		
Rose		
Étagère		
Four		
Frigo		
Casserole		
Assiette		
Pot		
Rouleau		
Carafe		
Herbe		
Arbre		
Feuille		
Nid		
Coquille		
Champignon		
Cerise		
Rouge		
Nuage		

Église		
Garage		
Tarte		
Œuf		
Rideau		
Robinet		
Échelle		
Râteau		
Panier		
Saute		
Cueille		
Repasse		
Lance		
Peint		
Coud		
Tricote		
Brille		
TOTAL		

1BIS. ÉPREUVE DE DÉSIGNATION

(1 point par image correctement désignée):

Faire désigner sur les planches en disant
« *Montre-moi...* » SANS UTILISER L'ARTICLE.

EX. : *Montre-moi nez*

	IMAGE DÉSIGNÉE (entourer la réponse de l'enfant) (les premiers items sont à faire désigner sur le corps de l'enfant, « <i>montre- moi ... ?</i> »)	SCORE DÉSIGNATION (1 point par bonne réponse)
Coude	Coude autre ?	
Genou	Genou autre ?	
Cou	Cou autre ?	
Nid	Nid soleil nuage niche village église	
Église	Église nid nuage niche village soleil	
Village	Village nid nuage niche soleil église	
Lanterne	Lanterne panier échelle rouleau râteau louche	
Rouleau	Rouleau panier échelle râteau lanterne louche	
Louche	Louche panier échelle rouleau lanterne râteau	
Râteau	Râteau panier échelle rouleau lanterne louche	
Ouf	Œuf pomme tarte gâteau cerise sucre	
Arbre	Arbre herbe quille fleur feuille coquille	
Herbe	Herbe arbre quille fleur feuille coquille	
Cerisier	Cerisier voiture cerise route garage forêt	
Forêt	Forêt voiture cerise route garage cerisier	
Carafe	Carafe cuillère couteau bouteille fourchette assiette	
Bouteille	Bouteille cuillère couteau carafe fourchette assiette	
Jupe	Jupe robe pantalon chemise casquette chaussure	
Évier	Évier table robinet chaise four étagère	
Étagère	Étagère table robinet chaise four évier	
Robinet	Robinet table évier chaise four étagère	
TOTAL		

2. ÉPREUVE DE RÉPÉTITION DE LOGATOMES*

Dire à l'enfant « *Écoute-bien, je vais te présenter plein de drôles de p'tits bonhommes avec de drôles de noms. Si tu me répètes bien le nom du petit bonhomme, je te le prête pour que tu le mettes dans sa maison. Tu écoutes bien pour bien répéter hein ?* »

SÉRIE A	TRANSCRIPTION	SYLLABES	VOYELLES	CONSONNES	PHONÈMES*	LOGATOME*
fanvé						
linou						
panbi						
bartin						
gontra						
zuisseu						
TOTAL						
TEMPS						

SÉRIE B	TRANSCRIPTION	SYLLABES	VOYELLES	CONSONNES	PHONÈMES*	LOGATOME*
jifazeu						
sozisson						
todonkin						
faviker						
bimindal						
chorkoutan						
TOTAL						
TEMPS						

SÉRIE C	TRANSCRIPTION	SYLLABES	VOYELLES	CONSONNES	PHONÈMES*	LOGATOME*
goutiduran						
akoutebo						
sinzanchujon						
essartaldi						
mandurnalo						
fostikavur						
TOTAL						
TEMPS						

SÉRIE D	TRANSCRIPTION	SYLLABES	VOYELLES	CONSONNES	PHONÈMES*	LOGATOME*
sanzibidélú						
vafitarudé						
mulinamézo						
varduostivar						
zoltidusseltor						
pulblagoritel						
TOTAL						
TEMPS						

3. ÉPREUVE DE MÉTAPHONOLOGIE

- SENSIBILITÉ À UNE ERREUR PHONOLOGIQUE DANS UN MOT

Dire à l'enfant :

« Tu vois ces images ? Je vais te dire ce que c'est et toi tu me dis si j'ai bien dit les mots, d'accord ? »

« Est-ce que j'ai bien dit le mot ? »

« Comment doit-on dire pour que le mot soit juste ? »

CIBLE	PRONONCIATION	JUGEMENTS PORTÉS PAR L'ENFANT			SCORE J	CORRECTIONS DE L'ENFANT	SCORE C
		OUI	NON	NSP			
vélo	lové						
voiture	voiture						
cheminée	minée						
pantalon	papalon						
gâteau	grateau						
cochon	chocon						
TOTAL					/ 6		/ 5

- IDENTIFICATION DE LA RIME

Dire à l'enfant : « Tu vois ces images ? Je vais te dire ce que c'est une première fois (nommer les images de façon neutre). Maintenant, montre-moi les images des mots qui finissent comme...[mot-cible] »

Donner un premier exemple avec le mot [mouton] et reprendre chaque image avec un feedback.

CIBLE					SCORE	
mouton	bâton	sapin	bouton	cheminée		
bateau	couteau	toboggan	manteau	marteau	nuage	
mouche	louche	bouche	chou	douche	oiseau	
lapin	fourchette	moulin	chemin	pinceau	requin	

NB : entourer tous les mots correspondants aux images que l'enfant montre.

- IDENTIFICATION D'UNE SYLLABE-CIBLE

Dire à l'enfant : « Tu vois ces images ? Je vais te dire ce que c'est une première fois (nommer les images). Maintenant, montre-moi les images des mots où on entend.....[syllabe] »

Donner un premier exemple avec la syllabe [sa] et reprendre chaque image avec un feedback du type là, on entend [sa], là on n'entend pas [sa].

SYLLABE CIBLE				SCORE
[do]	tomate	cadeau	domino	
[cha]	chapeau	pyjama	chameau	
[teur]	tracteur	aspirateur	footballeur	
TOTAL				

NB : entourer tous les mots correspondants aux images que l'enfant montre.

4. ÉPREUVES RELIÉES À LA LECTURE

• DÉNOMINATION RAPIDE

Dire à l'enfant : « Tu vois ces images ? Il faut dire ce que tu vois le plus vite possible et sans te tromper. Je te montre une première fois. Donner un premier exemple avec la planche modèle et vérifier que l'enfant dénomme bien chaque image et corriger si nécessaire. Puis redire « Allez, tu me dis ce que tu vois, en suivant bien l'ordre et le plus vite possible ! »

Noter sur la planche le parcours de l'enfant lors de la dénomination rapide, ainsi que les oublis/erreurs. →

Avion	Bateau	Moto	Bus	Bateau	Avion
Moto	Bus	Avion	Bus	Moto	Bus
Moto	Avion	Bateau	Avion	Bus	Bateau
Bateau	Moto	Bus	Moto	Avion	Moto
Bus	Avion	Avion	Moto	Bateau	Bus
Bateau	Bus	Moto	Bateau	Bus	Avion
Moto	Bus	Bateau	Avion	Moto	Bateau
Avion	Bateau	Bus	Moto	Avion	Bateau

CONVENTIONS DE LECTURE	DÉBUT DE TEXTE	SENS DE LECTURE	FIN DU TEXTE	TITRE
+/-				

.....

.....

.....

.....

• IDENTIFICATION DE LETTRES

DÉNOMINATION												
Lettres	A	L	M	P	I	O	U	R	F	T	TOTAL	TEMPS
SCORE											/9	

DÉSIGNATION											
Lettres	M	O	R	T	L	I	F	P	U	TOTAL	TEMPS
SCORE										/9	

Pour chaque épreuve, si la réponse de l'enfant est correcte, coter 1. Si la réponse de l'enfant ne correspond pas coter 0. Pour la ligne score total calculer le nombre de bonnes réponses obtenues par l'enfant. Relever le temps (sec) mis par l'enfant pour chaque épreuve.

LIVRET DE PASSATION

Numéro d'anonymat :

Institution/groupe :

Date de naissance : / /

Date de passation : / /

Latéralité :

Monolingue/bilingue (noter les langues):

Profession de la mère :

Profession du père :

Expérimentateur :

.....

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

FEUILLE DE SCORES RÉSUMÉS

1 ^{ÈRE} ÉPREUVE SUR PLANCHE D'IMAGES		
LEXIQUE*	PRODUCTION (DÉNOMINATION)	RÉCEPTION (DÉSIGNATION)
	/46	/21
TEMPS		
PHONOLOGIE		

2 ^{ÈME} ÉPREUVE SUR LISTE DE LOGATOMES*					
	SÉRIE A	SÉRIE B	SÉRIE C	SÉRIE D	TOTAL
LOGATOMES*	/6	/6	/6	/6	/24
SYLLABES	/12	/18	/24	/30	/84
PHONÈMES*	/27	/38	/51	/68	/184
VOYELLES					
CONSONNES					
TEMPS					

3 ^{ÈME} ÉPREUVE DE MÉTAPHONOLOGIE : IR = INDICE DE RÉUSSITE				
SENSIBILITÉ À L'ERREUR	SCORE DE JUGEMENT	SCORE DE BONNE CORRECTION	/	TEMPS
	/6	/5	/	
IDENTIFICATION DE RIME	SCORE D'IMAGES CORRECTES	SCORE D'IMAGES INCORRECTES	IR (6-nb erreurs)/9	TEMPS
	/9	/6		
IDENTIFICATION DE SYLLABE	SCORE D'IMAGES CORRECTES	SCORES D'IMAGES INCORRECTES	IR (3-nb erreurs)/6	TEMPS
	/6	/3		

4 ^{ÈME} ÉPREUVE DE COMPÉTENCES RELIÉES À LA LECTURE						
DÉNOMINATION RAPIDE	IMAGES CORRECTEMENT DÉNOMMÉES (IC)	ERREURS DE DÉNOMINATION	IMAGES OUBLIÉES	TEMPS TOTAL	INDICE D'EFFICACITÉ (IC/48)	INDICE D'EFFICIENCE (efficacité/ln(t)+1)
	/48					
CONVENTIONS DE LECTURE	DÉBUT DE TEXTE	SENS DE LECTURE	FIN DU TEXTE	TITRE		
+/-						
IDENTIFICATION DE LETTRES	DÉNOMINATION	DÉSIGNATION	TEMPS TOTAL			
	/9	/9				

ADAPTATION D'UN QUESTIONNAIRE D'EXPOSITION LINGUISTIQUE ET D'HABITUDES DE LECTURE (ALARIA, 2016).

(depuis l'outil Language Exposure Assessment Tool (LEAT) (DeAnda, Bosch, Poulin-Dubois, Zesiger & Friend, 2016).

QUESTIONNAIRE EXPOSITION LINGUISTIQUE

Date : / /

Sexe : féminin masculin

Lien de parenté avec l'enfant de la personne ayant rempli ce formulaire :

RESPONSABLES DE L'ENFANT

Avec qui vit l'enfant ?

- Un parent Deux parents biologiques Parent biologique et beaux-parents
 Parents adoptifs Autre, spécifier :

Qui participe aux soins quotidiens de l'enfant (cocher toutes les cases pertinentes) et dans quelle langue cette personne s'adresse-t-elle à votre enfant ?

• À domicile :

- Mère, langue :
Combien de jours par semaine ?
Combien d'heures par jour ?
Depuis quel âge (indiquez si cela a pu changer selon des périodes/événements de vie) ?
.....

- Père, langue :
Combien de jours par semaine ?
Combien d'heures par jour ?
Depuis quel âge (indiquez si cela a pu changer selon des périodes/événements de vie) ?
.....

- Autre (par exemple ami, grands-parents, etc.) :
Langue :
Combien de jours par semaine ?
Combien d'heures par jour ?
Depuis quel âge (indiquez si cela a pu changer selon des périodes/événements de vie) ?
.....

- Taux de fréquentation de la crèche
Combien d'heures/semaine ?
Depuis quand ?
- Est-il gardé par une maman de jour / autre personne ?
Combien d'heures/semaine/jour ?
Quelle langue parle-t-elle ?
- Autres activités où il pourrait être régulièrement en contact avec une autre langue que le français ?
.....
.....
- Parlez-vous souvent dans une langue différente de celle que vous utilisez avec votre enfant (par exemple avec votre conjoint) ? oui non
- Parlez-vous cette langue en présence de votre enfant ? oui non

SANTÉ

Votre enfant a-t-il souvent eu des otites (+ de 5) ?

oui non

Si oui, y a-t-il eu une intervention (p.ex. Drains/yoyos) ?

Y a-t-il des raisons de suspecter une perte auditive ? oui non

A-t-il été hospitalisé ?

oui non

Si oui, spécifier :

Avez-vous ou avez-vous eu des inquiétudes à propos de la parole, du langage ou de la communication de votre enfant ?

oui non

Si oui, spécifier :

HABITUDES DE LECTURE

1. Racontez-vous des histoires à votre enfant sans le support d'un livre?

- Souvent Parfois Rarement Jamais

2. Lisez-vous des albums de littérature enfantine ou des livres à votre enfant?

- Souvent Parfois Rarement Jamais

Si vous n'avez pas répondu jamais à la question 2, répondez aux deux prochaines questions SVP.

3. Lorsque vous lisez un album avec votre enfant, vous arrive-t-il de poser des questions sur l'histoire pendant ou après la lecture?

- Souvent Parfois Rarement Jamais

4. Lorsque vous lisez un album avec votre enfant:

- faites-vous un peu de « théâtre » (voix, gestes des personnages)?
 Souvent Parfois Rarement Jamais
- lui montrez-vous les illustrations?
 Souvent Parfois Rarement Jamais
- essaie-t-il de participer à la lecture (pointe les images, vous imite, imite les personnages, essaye de faire comme s'il lisait aussi, etc.)?
 Souvent Parfois Rarement Jamais

5. Dans une semaine typique, combien de fois vous ou un proche lit-il à/avec votre enfant ?

- Au moment du coucher :
 0 1 2 3 4 5 6 7 plus que 7
- À d'autres moments:
 0 1 2 3 4 5 6 7 plus que 7 (indiquez environ.....)

6. Combien de livres (environ) possédez-vous à la maison?

- 0 1-5 6-20 21-50 51-100 plus que 100

7. Lorsqu'on raconte une histoire à votre enfant, celui-ci semble :

- Pas intéressé du tout Peu intéressé Assez intéressé Très intéressé

8. Vous-même, lisez-vous beaucoup ?

oui non

9. Allez-vous souvent à la bibliothèque ?

oui non

10. Avec votre enfant ?

oui non

TABLEAU SYNTHÉTIQUE D'EXPOSITION LINGUISTIQUE

à remplir par l'examineur (pas par les parents) :

QUI ET QUELLE LANGUE ?	DEPUIS QUEL ÂGE ?	LUN.	MAR.	MER.	JEU.	VEN.	SAM.	DIM.	NOMBRE D'HEURES /JOUR POUR LA L1	NOMBRE D'HEURES /JOUR POUR LA L2	NOMBRE D'HEURES /JOUR POUR LA L3



PRÉSENTATION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS OBSERVÉS SELON LES ÂGES DES ENFANTS

GRUPE DES ENFANTS DE 2 ANS

Pour le groupe des 2 ans, le nombre de participants s'élève à 29 enfants (11 garçons et 18 filles) avec une moyenne d'âge de 26 mois pour le T1 et de 32 mois pour le T2 de fin d'année, 6 mois plus tard. Parmi ces 29 enfants 10 sont monolingues francophones et 19 multilingues ou bilingues avec le français et une ou plusieurs autres langues.

À cet âge, nous n'avons retenu que les mesures lexicales (LexR pour lexique* en réception et LexP en production) en T1 ainsi que la mesure de mémoire à court terme phonologique* (MCTp, répétition de logatomes*) pour le T2. En tant que groupe d'âge, sont présentées ici les statistiques descriptives pour ces épreuves. →

Ici, 7 enfants du groupe se situent en dessous du seuil de -1.5 E-T pour au moins une épreuve soit une prévalence de 24% (1% pour les monolingues et 32 % chez les multilingues). →

Si nous comparons les valeurs de ces mêmes mesures pour le groupe monolingue et pour le groupe multilingue, nous observons : →

Il est à noter que les enfants n'ont été testés que dans la langue de l'institution (le français) car une vingtaine de langues différentes sont présentes au sein de l'échantillon testé dans les institutions. Pour information, les parents des enfants multilingues ont été invités à remplir un questionnaire contenant les mots des épreuves de lexique*. Le parent devait alors cocher la case si l'enfant connaissait le mot dans la langue parlée à la maison. Tous les parents n'ayant pas rempli le questionnaire, les données ne sont pas exploitables statistiquement et largement soumises au biais de désirabilité sociale. Ces réserves sont les mêmes pour les autres groupes d'âge.

MESURES	T1	T2
	MOYENNE (ÉCART-TYPE) N	MOYENNE (ÉCART-TYPE) N
Lexique* en Production	10.13 (1.35) N = 16	13.40 (2.05) N = 25
Lexique* en Réception	9.44 (2.55) N = 19	9.52 (1.0) N = 23
Mémoire à Court Terme Phonologique*	/	130.19 (7.92) N = 21

**DONNÉES DESCRIPTIVES LONGITUDINALES
POUR LEXIQUE* P + R, MCTP, GROUPE TOTAL 2 ANS**

T1 = période de test en début d'année,
T2 = période de test en fin d'année,
N = effectif et E-T = écart-type

	LexP_p	LexR_p	MCTp1	LexP_p2	LexR_p2	MCTp2
E-T+1.5	30.24	8.99	869.49	22.88	154.47	663.79
E-T-1.5	22.31	1.65	120.51	-6.04	11.83	167.17

DONNÉES NORMATIVES DE L'ÉCHANTILLON GROUPE 2 ANS

(LexR pour lexique* en réception et LexP en production et MCTp pour mesure de mémoire à court terme phonologique*.
Les indices chiffrés 1 et 2 correspondent aux deux périodes de tests, T1 en début et T2 en fin d'année et E-T = écart-type)

MESURES	T1		T2	
	MONO	MULTI	MONO	MULTI
Lexique* en Production	13 (1.55) N = 9	6.43 (1.49) N = 7	21.30 (2.21) N = 10	8.13 (2.24) N = 15
Lexique* en Réception	10.5 (4.12) N = 10	6.11 (0.87) N = 9	12.40 (1.20) N = 10	7.31 (1.22) N = 13
Mémoire à Court Terme phonologique*	/	/	142.67 (7.67) N = 9	120.83 (12.2) N = 12

**DONNÉES DESCRIPTIVES LONGITUDINALES
SELON LE CONTEXTE LINGUISTIQUE GROUPE 2 ANS**

T1 = période de test en début d'année,

T2 = période de test en fin d'année

N = effectif et E-T = écart-type

Mono = contexte linguistique monolingue francophone,

Multi = contexte multilingue

GRUPE DES 3 ANS

Pour le groupe des 3 ans, le nombre de participants s'élève à 30 enfants (12 garçons et 18 filles) avec une moyenne d'âge de 37 mois pour le T1 et de 42 mois pour le T2 de fin d'année 6 mois plus tard. Parmi ces 30 enfants 12 sont monolingues francophones et 18 multilingues ou bilingues avec le français et une ou plusieurs autres langues.

À cet âge, nous avons retenu les mesures lexicales (LexR pour lexique* en réception et LexP en production) ainsi que la mesure de mémoire à court terme phonologique* (MCTp, répétition de logatomes*) en T1 et en T2. En tant que groupe d'âge, sont présentées ici les statistiques descriptives pour ces épreuves. →

Ici, 12 enfants du groupe se situent en dessous du seuil de -1.5 E-T pour au moins une épreuve soit une prévalence de 40% (17% chez les monolingues et 56% chez les multilingues). →

Si nous comparons les valeurs de ces mêmes mesures pour le groupe monolingue et pour le groupe multilingue, nous observons : →

MESURES	T1		T2	
	MOYENNE (ÉCART-TYPE)		MOYENNE (ÉCART-TYPE)	
Lexique* en Production	18.59 (2.35) N= 22		19.30 (2.09) N =30	
Lexique* en Réception	10.79(1.15) N =24		12.80 (1.06) N =24	
Mémoire à Court Terme phonologique*	112.33 (10.0) N =24		132.17 (10.41) N=29	

**DONNÉES DESCRIPTIVES LONGITUDINALES
POUR LEXIQUE* P +R, MCTP, GROUPE TOTAL 3 ANS**

T1 = période de test en début d'année,
T2 = période de test en fin d'année
N = effectif et E-T = écart-type

	LexP_p	LexR_p	MCTp1	LexP_p2	LexR_p2	MCTp2
E-T+1.5	35.12	19.24	188.74	36.49	21.55	216.27
E-T-1.5	2.06	2.34	35.92	2.11	4.05	48.07

DONNÉES NORMATIVES DE L'ÉCHANTILLON GROUPE 3 ANS

(LexR pour lexique* en réception et LexP en production
et MCTp pour mesure de mémoire à court terme phonologique*.
Les indices chiffrés 1 et 2 correspondent aux deux périodes
de tests, T1 en début et T2 en fin d'année et E-T = écart-type)

MESURES	T1		T2	
	MONO	MULTI	MONO	MULTI
Lexique* en Production	20.83 (3.0) N =12	15.90 (3.70) N =10	28.08 (1.76) N = 12	13.44 (2.76) N =18
Lexique* en Réception	12.58 (1.49) N =12	9 (1.65) N = 12	17.17 (0.84) N = 12	9.89 (1.29) N = 18
Mémoire à Court Terme phonologique*	111.18 (18.63) N= 11	113.31 (11.73) N = 13	151 (12.73) N = 12	118.88 (14.78) N = 17

**DONNÉES DESCRIPTIVES LONGITUDINALES
SELON LE CONTEXTE LINGUISTIQUE GROUPE 3 ANS**

T1 = période de test en début d'année,
T2 = période de test en fin d'année
N = effectif et E-T = écart-type
Mono = contexte linguistique monolingue francophone,
Multi = contexte multilingue

GRUPE DES 4 ANS

Pour le groupe des 4 ans, le nombre de participants s'élève à 22 enfants (14 garçons et 8 filles) avec une moyenne d'âge de 47 mois pour le T1 et de 53 mois pour le T2 de fin d'année 6 mois plus tard. Parmi ces 22 enfants 8 sont monolingues francophones et 14 multilingues ou bilingues avec le français et une ou plusieurs autres langues.

À cet âge, nous avons retenu les mesures lexicales (LexR pour lexique* en réception et LexP en production) ainsi que les mesures de mémoire à court terme phonologique* (MCTp, répétition de logatomes*) et d'accès lexical (DSR, dénomination sérielle rapide*) en T1 auxquelles s'ajoutent les mesures de pré-littératie pour le T2. En tant que groupe d'âge, sont présentées ici les statistiques descriptives pour ces épreuves ↓

MESURES	T1	T2
	MOYENNE (ÉCART-TYPE) N=	MOYENNE (ÉCART-TYPE) N=
Lexique* en Production	22.67 (1.87) N= 21	26.36 (1.45) N = 22
Lexique* en Réception	14.18 (0.87) N =22	14.77 (0.85) N =22
Mémoire à Court Terme phonologique*	139.67 (8.00) N= 7	163.14 (3.83) N = 22
Dénomination sérielle rapide*		0.38 (0.03) N = 12
Métaphonologie		0.06 (0.12) N =16
Connaissance de l'écrit		0.03 (0.17) N = 17

DONNÉES DESCRIPTIVES LONGITUDINALES POUR
LEXIQUE* P +R, MCTP, DSR ET PRÉ-REQUIS À LA LECTURE,
GRUPE TOTAL 4 ANS

T1 = période de test en début d'année,
T2 = période de test en fin d'année
N = effectif et E-T = écart-type

Ici, 7 enfants du groupe se situent en dessous du seuil de -1.5 E-T pour au moins une épreuve soit une prévalence de 32% (12% chez les monolingues et 43% chez les multilingues. ↓

	LexP_p	LexR_p	MCTp	DRA_Ratio	LexP_p2	LexR_p2	MCTp2
E-T +1.5	35.50	20.32	194.68	0.54	36.60	20.75	190.08
E-T -1.5	9.83	8.05	84.65	0.18	16.13	8.79	136.19

	MÉTAPHONOLOGIE				CONNAISSANCE DE L'ÉCRIT		
	Jugement2	Rime_IR2	Syll_IR2	DRA2	Conventions2	Lettres_P2	Lettres_R2
E-T +1.5	6.35	0.70	0.42	0.57	1.95	5.47	5.99
E-T -1.5	5.47	0.11	-0.05	0.20	-0.95	-2.18	-2.69

DONNÉES NORMATIVES DE L'ÉCHANTILLON GROUPE 4 ANS

(LexR pour lexique* en réception et LexP en production et MCTp pour mesure de mémoire à court terme phonologique*. Les indices chiffrés 1 et 2 correspondent aux deux périodes de tests, T1 en début et T2 en fin d'année et E-T = écart-type)

Si nous comparons les valeurs de ces mêmes mesures pour le groupe monolingue et pour le groupe multilingue, nous observons : ↓

MESURES	T1		T2	
	MONO	MULTI	MONO	MULTI
Lexique* en Production	28.38 (2.15) N = 8	19.15 (2.24) N = 13	31.13 (1.75) N = 8	23.64 (1.69) N = 14
Lexique* en Réception	16.88 (4.1) N = 8	12.64 (1.07) N = 14	15.38 (1.66) N = 8	14.43 (0.98) N = 14
Mémoire à Court Terme phonologique*	144.13 (11.36) N = 8	136.92 (11.15) N = 13	167.13 (5.58) N = 8	160.86 (5.15) N = 14
Dénomination Sérielle Rapide*	/	/	0.45 (0.05) N = 8	0.33 (0.03) N = 13
Métaphonologie	/	/	-0.13 (0.07) N = 7	0.21 (0.21) N = 9
Connaissance de l'écrit	/	/	-0.05 (0.33) N = 5	0.06 (0.21) N = 12

DONNÉES DESCRIPTIVES LONGITUDINALES SELON LE CONTEXTE LINGUISTIQUE GROUPE 4 ANS

T1 = période de test en début d'année,

T2 = période de test en fin d'année

N = effectif et E-T = écart-type

Mono = contexte linguistique monolingue francophone,

Multi = contexte multilingue



PRÉSENTATION DES DÉTERMINANTS D'UN BON DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

Entre 2 et 5 ans, il est important d'identifier les déterminants d'une bonne évolution langagière qui influencera directement le devenir scolaire puis sociétal des enfants. Le but de cette étude est donc d'évaluer quelles mesures précoces en début d'année de fréquentation de l'institution (T1) permettent d'expliquer le niveau atteint en fin d'année (T2) et ce pour 3 tranches d'âge (2 ans, 3 ans et 4 ans).

Afin d'établir si le niveau langagier de début d'année en institution influence celui de fin d'année, nous avons procédé à des analyses statistiques spécifiques (analyses dites de régression). Pour chacune des analyses, nous avons entré les données concernant l'âge, le sexe et le bilinguisme comme variables de contrôle si celles-ci présentaient de fortes corrélations avec notre variable d'intérêt. Nous n'avons pas inclus le niveau de catégorie socio-professionnelle de la mère car celui-ci n'est pas corrélé avec nos variables d'intérêt et n'influence donc pas les résultats.

Pour l'année des 2 et 3 ans, nos variables d'intérêts concernaient le niveau de vocabulaire (lexique*) et la capacité de mémoire à court terme phonologique* (MCTp) en fin d'année. En effet, d'après la littérature, ces deux composantes langagières sont largement reliées et de façon circulaire. D'une part nous savons que les connaissances lexicales et sous-lexicales influencent les performances en MCT à des stades relativement précoces du développement cognitif et d'autre part l'apprentissage de nouveau vocabulaire est largement médié par la compétence de mémoire à court terme phonologique*.

Pour la 4^{ème} année, nous avons ajouté des mesures reliées à l'apprentissage de l'écrit, la dénomination sérielle rapide* qui est un prédicteur du niveau ultérieur de lecture, la métaphonologie (jugement d'erreur phonologique, de rime et de syllabe) et la connaissance de l'écrit (connaissance des conventions de l'écrit et du nom des lettres en production et en réception). Pour les deux dernières mesures, il a été calculé un score composite à partir des z-scores pour chacune des épreuves afin de réduire le nombre de variables introduites dans l'équation.

Voici une liste de 4 questions et de réponses selon les âges sur les déterminants d'un bon développement langagier.

QUESTION 1 :

À 2 ans, qu'est-ce qui en début d'année explique le niveau de lexique* et de mémoire à court terme en fin d'année ?

À 2 ans, le niveau de lexique* mesuré en fin d'année d'institution ne s'explique pas par la mesure de lexique* faite en T1 mais 60 % des résultats sont expliqués à la fois par le facteur multilinguisme (48 %) et le niveau en mémoire à court terme phonologique* à T1 (22 %).

Le niveau de mémoire à court terme en fin d'année n'est expliqué que par le niveau de mémoire à court terme en début d'année, il explique 31 % des résultats du niveau en T2. Ni le niveau lexical en début d'année ni le facteur multilinguisme ne semblent l'influencer.

QUESTION 2 :

À 3 ans, qu'est-ce qui en début d'année explique le niveau de lexique* et de mémoire à court terme en fin d'année ?

À 3 ans, le niveau de lexique* mesuré en fin d'année d'institution s'explique à plus de 60 % par la mesure de lexique* faite en T1 (38.8 % des résultats expliqués) et par le facteur d'exposition linguistique (mono/multilinguisme 24 % de variance expliquée) mais pas par la mémoire à court terme phonologique*.

Le niveau de mémoire à court terme à T2 est expliqué à 40 % par les mesures à T1 : par le niveau de mémoire à court terme (31.5 %) et par le niveau lexical (8 %). Le facteur d'exposition linguistique n'influence pas ce résultat.

QUESTION 3 :

À 4 ans, qu'est-ce qui en début d'année explique le niveau de lexique* et de mémoire à court terme ainsi que les mesures de pré-lecture en fin d'année ?

À 4 ans, le niveau de lexique* mesuré en fin d'année d'institution s'explique majoritairement par la mesure de lexique* faite en T1 (62 % des résultats expliqués) et également par le facteur sexe à l'avantage des filles (23 % des résultats expliqués).

Aucune des autres mesures à T2 n'est expliquée par des mesures de T1 ou par le facteur d'exposition linguistique.

QUESTION 4 :

En institution, est-ce que l'exposition linguistique (facteur multilinguisme) fait vraiment une différence ?

À 2 ans, l'influence de l'exposition linguistique à la maison induit une différence de niveau lexical entre les enfants issus d'un contexte monolingue et ceux issus d'un contexte multilingue au détriment de ces derniers en début et en fin d'année. Il s'agit d'effets forts.

À 3 ans, l'influence de l'exposition linguistique à la maison induit une différence de niveau lexical entre les enfants issus d'un contexte monolingue et ceux issus d'un contexte multilingue au détriment de ces derniers uniquement en fin d'année. Il s'agit d'un effet fort.

À 4 ans, l'influence de l'exposition linguistique à la maison induit une différence de niveau lexical entre les enfants issus d'un contexte monolingue et ceux issus d'un contexte multilingue au détriment de ces derniers uniquement en

début d'année. Il s'agit d'un effet modéré. La dénomination sérielle rapide* est également influencée par le multilinguisme et ce dans le même sens, au détriment des enfants multilingues. Il s'agit là d'un effet fort.

Attention, à chacun de ces âges pour ces mesures, seules les compétences en français sont comptabilisées. Il se pourrait que les différences disparaissent si l'enfant multilingue était testé dans l'ensemble des langues qu'il maîtrise. Il est à noter que ni la compétence en mémoire à court terme phonologique* ni les mesures reliées à la lecture ne sont influencées par ce facteur.



CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Le but de notre étude était de déterminer, pour chaque tranche d'âge, quels étaient les déterminants du niveau langagier après une année de fréquentation de l'institution. Un regard particulier a été porté sur l'environnement linguistique puisqu'il s'agit d'une donnée incontournable du terrain, dans le bassin genevois particulièrement. Les résultats présentés sont à prendre avec précaution du fait du relativement faible nombre de participants par tranche d'âge. Ceux-ci sont néanmoins significatifs statistiquement. Il est intéressant de noter qu'entre 2 et 4 ans, ce ne sont pas les mêmes indicateurs qui déterminent le niveau langagier au cours d'une année de fréquentation d'une institution petite enfance.

À 2 ANS

Lors des prémisses de l'acquisition lexicale, à 2 ans, il semblerait que ce soit l'environnement linguistique de l'enfant plus que son niveau de vocabulaire initial qui influence son niveau de vocabulaire en fin d'année. C'est en effet une différence significative qu'on retrouve entre le groupe monolingue et le groupe multilingue à T1 comme à T2. La compétence de mémoire à court terme phonologique* semble elle aussi être un bon indicateur de la capacité d'apprentissage de nouveaux mots au cours de cette année des 2 ans.

À 3 ANS

Lors de la 3^{ème} année, l'environnement linguistique continue à influencer le niveau de vocabulaire en fin d'année mais de façon moindre (24 % des résultats expliqués contre 48 % à 2 ans) et c'est le niveau de vocabulaire initial qui explique le plus le niveau ultérieur (39 % des résultats expliqués). Il semblerait donc que la fréquentation d'une institution soit bénéfique pour le développement du lexique* en français. La différence entre monolingues et multilingues est pour autant toujours significative et révèle un fort effet du multilinguisme à T2. Les résultats en mémoire à court terme phonologique* en fin d'année ne sont pas influencés par l'environnement linguistique mais par le niveau de vocabulaire (8 %) et de mémoire à court terme phonologique* (31.5 %) en T1. Ce résultat révèle ici l'interdépendance entre enrichissement du vocabulaire et mémoire à court terme phonologique*. Il semblerait qu'au début de l'apprentissage du lexique*, la mémoire à court terme phonologique* soit une base pour le bon déroulement de cet apprentissage et qu'une fois un premier lexique* formé, les compétences lexicales et sous-lexicales intégrées permettent de mieux encoder l'information verbale lors d'une tâche de répétition de pseudo-mots. Ces résultats viennent enrichir et conforter la littérature actuelle sur le développement précoce du langage.

À 4-5 ANS

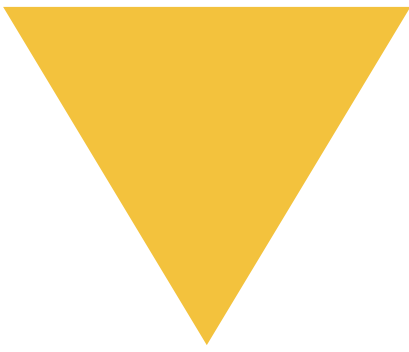
À la fin du cycle pré-scolaire, juste avant le début de l'apprentissage formel de la lecture, le facteur linguistique n'explique plus les résultats en vocabulaire. Il semblerait donc que les premières années de vie et la fréquentation de l'institution permette d'« égaliser » les chances face aux apprentissages liés au français. Pourtant, lorsque nous regardons au niveau inter-groupe, le lexique* semble toujours soumis à un effet de l'environnement linguistique en fin d'année et dans un effet moindre, la dénomination sérielle rapide* également. La dénomination repose effectivement sur une bonne connaissance et un bon accès lexicaux mais également sur d'autres processus non langagiers comme l'attention et l'inhibition. À 4 ans, le niveau lexical en T1 explique en grande partie le niveau lexical en T2 (62 %) mais la variable sexe vient également expliquer 23 % de la variabilité à T2. Ce résultat assez étonnant va pourtant dans le même sens que les prévalences retrouvées à 5 ans pour les troubles développementaux du langage, à savoir une plus forte incidence chez les garçons que chez les filles. Pour ce qui est des pré-requis à la lecture, aucune mesure, pas même celle du vocabulaire ne semble être prédictrice. Ce résultat n'est pas étonnant et plutôt cohérent avec la littérature francophone récente qui semble indiquer qu'à 5 ans seul le facteur relié à la compréhension et basé sur les compétences lexicales de l'oral est prédit par des compétences langagières précoces. En effet, à 5 ans, le facteur relié à la lecture-décodage des mots n'est pas prédit par des compétences plus précoces et semble être une compétence émergente. C'est d'autant plus intéressant qu'on ne note pas, dans notre étude, de différences entre le groupe monolingue et le groupe multilingue pour les mesures reliées à l'écrit et à la phonologie à 4-5 ans.

PERSPECTIVES SUR LE RÔLE DES PROFESSIONNEL-LES DANS L'ACCOMPAGNEMENT SPÉCIFIQUE DES ENFANTS MULTILINGUES

L'ensemble des résultats nous amène à réfléchir au rôle des professionnel-les dans l'accompagnement spécifique des enfants multilingues dans l'institution. En effet, bien que le multilinguisme ne soit pas un frein aux apprentissages langagiers, le développement lexical est largement soumis à la particularité de la répartition des lexiques* de l'enfant multilingue en fonction de ses langues. Pourtant les capacités métalinguistiques (i.e., les capacités à porter son attention sur les aspects formels du langage, à la forme du message linguistique plus qu'à son contenu) ne sont pas influencées par ce facteur tant pour la mémoire phonologique dès 2 ans que pour les capacités phonologiques et reliées à l'écrit à 4-5 ans. Ces résultats encouragent donc une pratique de l'Éveil aux langues qui favorisera d'une part le statut de la langue parlée à la maison et donc un multilinguisme harmonieux et d'autre part surtout la pratique des compétences métalinguistiques pour tous, monolingues comme multilingues avec des jeux de comparaisons interlangues et l'entraînement des capacités de mémoire à court terme phonologique*. Tout cela afin de s'appuyer sur les points forts des enfants multilingues.

En effet, si l'apprentissage du lexique* est un pré-requis essentiel au développement langagier et aux futures habiletés en lecture, les compétences métalinguistiques le sont tout autant. En favorisant au quotidien un entraînement de ces dernières, les enfants, notamment ceux en situation de multilinguisme développeront des capacités solides pour se préparer à l'écrit et renforceront leur capacité à porter leur attention sur la structure du langage, une compétence primordiale pour l'entrée dans la lecture. Par exemple, en demandant à tous les enfants issus d'un milieu allophone de nommer un objet ou de dire bonjour dans leur langue d'origine, l'ensemble du groupe sera confronté à la pluralité des formes pour un même message. Les résultats concernant le lexique* en français mettent en évidence une difficulté particulière pour ces mêmes enfants pour toutes les tranches d'âge, là encore, le rôle de l'éducateur peut s'avérer essentiel dans l'accompagnement de l'enfant. Il faudra donc porter un regard tout particulier sur les interactions avec ces enfants afin de maximiser leurs chances d'apprentissage du français, notamment à l'aide des outils développés dans ce livret.

LEXIQUE



ATTENTION CONJOINTE

C'est la capacité naturelle et émergente vers 8/9 mois, à partager un événement avec autrui, à attirer et à maintenir son attention vers un objet ou une personne dans le but d'obtenir une observation commune et conjointe. L'attention conjointe est donc le fait que l'enfant regarde la même chose que vous, qu'il s'agisse d'une personne ou d'un objet. Ainsi, un enfant qui n'a pas développé cette capacité, aura moins d'opportunités d'élargir son vocabulaire puisqu'il manquera d'occasions d'associer un mot avec le bon objet. Pour améliorer ou stimuler l'attention conjointe, il faut s'assurer tout d'abord que l'enfant contrôle bien son regard et qu'il est intéressé par les objets de son environnement.

BABILLAGE CANONIQUE

C'est la production d'une suite de séquences syllabiques répétitives et rythmées qui marque le début d'interaction véritable avec les parents. Ce n'est pas de l'imitation, mais l'émergence d'une capacité motrice et rythmique. Le babillage canonique est une étape UNIVERSELLE mais influencée par le rythme de la langue maternelle.

CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Il s'agit de la capacité à discriminer et manipuler les sons (syllabe, rime, phonème) de la langue. Il s'agit d'une mesure prédictive du niveau ultérieur de lecture.

DÉNOMINATION SÉRIELLE RAPIDE

Mesure d'accès lexical consistant à dénommer le plus précisément et le plus rapidement une série d'items récurrents. Il s'agit d'une mesure prédictive du niveau ultérieur en lecture.

FILTRE PHONOLOGIQUE

Il s'agit du phénomène par lequel l'enfant se « spécialise » dans la distinction des unités pertinentes pour sa langue et perd sa capacité à distinguer toutes les différences entre tous les sons de toutes les langues. Ainsi, pour un petit japonais, vers l'âge de 10 mois, le son /l/ et le son /r/ ne sont plus distincts, il n'entend plus la différence entre ces deux sons alors que le petit français du même âge conservera cette distinction mais en perdra d'autres relatives au japonais et non pertinentes en français comme par exemple l'allongement de certaines voyelles.

LEXIQUE

Dans une perspective développementale et psycholinguistique, le lexique désigne « l'ensemble des mots (lexèmes) » maîtrisés par l'enfant. Il existe donc un « stock lexical » passif ou de réception qui constitue l'ensemble des mots compris par l'enfant et un « stock lexical » actif en production qui désigne l'ensemble des mots que l'enfant est capable de produire.

LOGATOME

Il s'agit d'un mot qui n'existe pas mais dont la structure (sons/syllabes) ressemble à un mot de la langue. On dit aussi « pseudomots » ou « mots inventés ».

MÉMOIRE À COURT TERME PHONOLOGIQUE

Il s'agit d'un « espace de stockage » temporaire pour les informations verbales. Son efficacité est nécessaire au bon développement de la lecture.

MOTHERESE

C'est une manière de parler de l'adulte qui capte l'attention de l'enfant rend saillant certains aspects du langage. Ses caractéristiques sont un débit de parole plus lent (pauses), une articulation plus appuyée, une voix plus aigüe et une intonation exagérée. Les phrases plus courtes et simples MAIS toujours correctes, surtout déclaratives, interrogatives et impératives. Le discours porte sur l'environnement direct de l'enfant avec des référents concrets et communs.

PHONÈMES

Les phonèmes constituent les plus petites unités sonores du langage qui permettent de distinguer du sens. Ce sont les représentations mentales des sons d'une langue donnée. Ainsi, en français la distinction entre /r/ et /l/ est pertinente puisqu'elle permet de distinguer le mot (sens) riz de lit à l'oral ainsi que rang et lent. En japonais, le son /r/ et le son /l/ ne sont pas des unités distinctes pertinentes et sont donc interchangeables sans perturbation du sens.

PHONATION

Il s'agit de l'acte de production de parole. Elle repose sur la mise en action du souffle en coordination avec la vibration des cordes vocales et de l'articulation. Les organes phonatoires sont donc constitués de l'appareil respiratoire, du larynx où sont situées les cordes (ou plis) vocales ainsi que des articulateurs (dents, lèvres, langues, palais, nez). Il faut donc attendre une maturation neurologique suffisante pour être capable de maîtriser l'ensemble de ces organes en coordination.

PROSODIE

Il s'agit de la « mélodie » d'une langue au sens où il existe plusieurs éléments prosodiques relativement semblables aux caractéristiques des instruments ou de la voix chantée. La prosodie concerne donc variation de la hauteur de la voix, la longueur des sons, le niveau sonore et le timbre (qualité du son). Toutes ces caractéristiques permettent de véhiculer des informations quant au sens (intonation descendante pour une phrase déclarative, montante pour une question, indice de fin de phrases ect...). La prosodie du français n'est donc pas la même que celle de l'italien par exemple.

RÉPERTOIRE PHONOLOGIQUE

Il s'agit de l'ensemble des phonèmes d'une langue. Pour le français il s'agit de 16 voyelles + 3 semi-consonnes/voyelles + 17 = 36 phonèmes. Durant le développement langagier, le répertoire phonologique est en cours d'acquisition, il existe sur le versant réceptif et productif.

SYNTAXE

Il s'agit de la logique avec laquelle se combinent les mots pour former des phrases ou des énoncés dans une langue donnée ainsi que les règles de grammaticales (accords, flexions etc.). Ainsi l'ordre des mots est Sujet Verbe Objet en français alors qu'il s'agira de l'ordre Sujet Objet Verbe en allemand et que l'ordre est relativement flexible à l'oral en turc. De même, la notion de genre est portée uniquement par le déterminant en français alors qu'elle est portée par le nom lui-même dans d'autres langues et n'existe pas en turc par exemple.



CONTACTS

LAURA ALARIA

Assistante-Doctorante en logopédie sous la direction du Pr. Zesiger

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suisse.

Laura.alaria@unige.ch

<https://www.unige.ch/fapse/psycholinguistique/equipes/acquisition/membres-de-lequipe/alaria/>

Orthophoniste en libéral et Formatrice indépendante chez ANAE - Formations

lauraalaria@gmail.com

<https://www.anae-formations.com/-Les-formateurs-.html>

DR. EDOUARD GENTAZ

Professeur de Psychologie du Développement

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

UNI MAIL, 40, Boulevard du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4, Suisse

Edouard.Gentaz@unige.ch

<http://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/index.html>

<https://www.facebook.com/LaboSMAS/>

<https://www.unige.ch/rectorat/egalite/ancrage/delegation/>

Rédacteur en chef de la revue ANAE

Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant

<https://www.anae-revue.com/anae-en-acc%C3%A8s-libre/l-%C3%A9ditorial-d-anae-en-acc%C3%A8s-libre/>

L'objectif de ce livret est de donner non seulement des repères théoriques sur les grandes étapes du langage oral mais aussi des repères pratiques de stimulation langagière en lien avec une pratique éducative ordinaire et adaptée selon l'âge des enfants.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Section de psychologie



Centre
de
recherche
en
psychologie
de
l'enfant
Université
de
Genève

SMA2

Laboratoire
du développement
sensorimoteur affectif et social