Recherches n° 38, 2003

RAPPORT D'ÉTAPE D'UNE RECHERCHE ACTION DÉPISTAGE ET SUIVI D'ENFANTS À RISQUES DE DIFFICULTÉS SCOLAIRES DÈS TROIS ANS 10 MOIS

D. CRUNELLE[1], A. DUBUS[2],
M-C. DUBUS[3], G. LICOUR[4], M-F. GODON[5],

Le lien étroit existant entre développement du langage oral avant six ans et capacités d'apprentissage de l'écrit à l'école élémentaire n'est plus à démontrer. Ringard[6] (2000), dans son rapport sur « l'enfant dysphasique et l'enfant dyslexique », souligne l'importance de la maîtrise du langage comme élément de réussite scolaire, d'intégration sociale et d'insertion professionnelle. Les programmes de l'Education Nationale vont dans ce sens et privilégient, à l'école maternelle, les activités langagières. Cependant, certains enfants rencontrent, dès le plus jeune âge, des difficultés dans l'acquisition de leur langue maternelle.

Notre action s'inscrit dans une démarche de prévention visant à repérer dès 3-4 ans les enfants présentant de telles difficultés, à leur apporter, au sein de l'école, une aide établie élaborée en partenariat par les enseignants et des orthophonistes, et à

---

1. Crunelle D., Orthophoniste et Docteur en Sciences de l'Education, Equipe Théodile EA 1764.
2. Dubus A., Maître de Conférences, UFR des Sciences de l'Education, Lille 3, Equipe Théodile EA 1764.
3. Dubus M.-C., Orthophoniste.
4. Licour G., Inspecteur de l'Education Nationale, Académie de Lille.
5. Godon M.-F., Conseillère pédagogique, Académie de Lille.
6. Ringard J.-C. (2000), *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*, rapport ministériel, internet : www.education.gouv.fr/rapport/ringard/som.htm.

orienter vers des bilans complémentaires et éventuellement vers des rééducations ceux pour lesquels ils sont jugés utiles.

L'entrée à l'école maternelle constitue une étape importante dans la vie de l'enfant. Après son foyer, l'école devient un autre lieu de vie où l'enfant poursuit la construction de son identité et de son langage. Il façonne sa langue par le modèle que lui donne l'adulte mais aussi par ses propres stratégies de tâtonnement, d'essais/erreurs, à visée de généralisation sémantique et morpho syntaxique. A l'école, il est incité par des échanges verbaux à développer les différentes fonctions du langage, à construire un langage informatif, à être attentif aux aspects formels de la langue, à en acquérir les structures et les fonctionnements. Il acquiert ainsi le langage indispensable à l'élaboration de nouveaux processus de communication et de conceptualisation.

Certains enfants rencontrent des difficultés pour acquérir leur langue maternelle et risquent de s'engager sur la voie de l'échec scolaire. 1 % d'entre eux environ présentent des troubles spécifiques d'apprentissages, appelés dysphasies, plus ou moins sévères, d'origine structurelle ; d'autres, et c'est le plus grand nombre, ont des troubles fonctionnels, qualifiés de retards, plus ou moins réversibles, en particulier selon le domaine langagier atteint concerné et l'origine de ce retard (à noter que retard implique un âge standard de référence, savant ou populaire).

La dysphasie de développement survient chez des enfants intelligents, indemnes de troubles sensoriels, moteurs ou psychologiques pouvant expliquer ces troubles du langage, qui sont graves, durables et déviants. Elle peut toucher la compréhension et/ou l'expression, tant sur le plan phonologique, que lexical, syntaxique et pragmatique.

On considère par ailleurs que 10 % des enfants de moins de 6 ans présentent des troubles fonctionnels du langage, pouvant aller du bégaiement, au trouble d'articulation, au retard de parole et/ou de langage. Il semble que les éléments langagiers les plus prédictifs de difficultés ultérieures d'apprentissages scolaires soient les troubles du langage et plus particulièrement les difficultés de compréhension et celles d'accès à la morphosyntaxe repérables dès 3 ans 1/2 (Le Normand, 1995)[7].

L'origine de ces troubles ou retards est variable. Elle peut être liée à l'immaturité de l'enfant et/ou à son environnement.

On sait en effet que le développement global de l'enfant, et celui de son langage en particulier, est le résultat de l'interaction entre ses capacités potentielles et l'influence de son environnement. Si l'environnement n'apporte pas les stimulations adéquates, c'est toute la personnalité de l'enfant qui risque d'en pâtir : inhibition ou instabilité, problèmes émotionnels et bien sûr retard de langage et difficultés de communication.

Il paraît essentiel d'apporter, à chacun de ces enfants en difficulté, les aides pédagogiques et éventuellement rééducatives adaptées, le plus précocément

---

7. Le Normand M.-T. (1995), « Modèles Psycholinguistiques du développement du langage » in Chevrie-Muller C. et Narbona J. (Eds), *Le Langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*, p. 27-42, Paris, Masson.

possible, pour leur permettre d'exprimer leurs potentialités et leur éviter l'échec scolaire. C'est d'ailleurs la proposition de Ringard (2000) et celle du plan d'action de Lang et Kouchner[8] (2001) qui insiste sur l'importance du langage de l'enfant et de la mise en place de partenariats visant à apporter les aides nécessaires aux enfants concernés.

Si l'objectif de dépistage et d'apport d'aide par l'école est clair, les modalités le sont souvent moins. Quel est le rôle précis de l'école et de l'enseignant dans l'apprentissage de la langue maternelle, comment repérer les enfants en difficulté, comment les aider ?

Les démarches de dépistage se multiplient, même s'il reste difficile de les systématiser. Le bilan de 4 ans, proposé par les équipes de PMI (Protection Maternelle Infantile) n'est pas obligatoire et pas toujours réalisé par manque de moyens humains ; le bilan de 6 ans, réalisé par les médecins scolaires, est déjà tardif… Des outils de repérage existent : DPL 3[9] (Coquet, 1996), pour l'enfant de 3 ans, ERTL 4[10](Roy, Mader) pour celui de 4 ans… Outils efficaces, rapides qui devraient permettre aux enseignants de repérer les enfants en difficultés et de les orienter vers les professionnels spécialisés de l'Education Nationale ou de la Santé… Mais ces outils restent mal connus, d'utilisation non systématique, et ne permettent qu'un repérage (c'est d'ailleurs bien leur objectif). Que faire ensuite pour les enfants repérés ? Comment convaincre certains parents de s'engager dans les bilans et rééducations parfois préconisés ? **Comment aider, à l'école ceux qui ont de véritables troubles bien sûr, mais aussi ceux qui ne relèvent pas véritablement de rééducations spécifiques, ceux sans pathologie particulière qui ne développent qu'un langage restreint, en inadéquation avec le niveau requis à l'école.**

C'est à partir de ces constats et questionnements que s'est engagée notre réflexion. Notre objectif premier, dépister précocément les enfants présentant un retard de langage avéré mais aussi ceux que nous qualifierons d'enfants « à risques » de difficultés scolaires. Deuxième objectif, essayer d'aider ces enfants, en orientant ceux pour lesquels cela est jugé utile vers des bilans et des rééducations assurés par les membres des RASED ou certains professionnels de la santé (médecins ORL, neuropédiatres, pédopsychiatres, orthophonistes, psychologues, psychomo-triciens…), et **en proposant à chacun d'entre eux des activités ciblées sur le langage, menées dans un partenariat enseignant/orthophoniste au sein de l'école.**

Nous présenterons ici un rapport d'étape, divisé en trois parties :

– Un bilan global d'activité : D. Crunelle avec la participation de G. Licour et M.-F. Godon ;
– Quelques extraits de situation : « Et si on s'y mettait ensemble… » : M.-C. Dubus ;
– Des éléments statistiques issus du testing initial : A. Dubus.

---

8. Lang J., Kouchner B. (mars 2001), www.education.gouv.fr.
9. DPL3 : *Dépistage et prévention*, OrthoEditions, Coquet F., Dr Maetz B. (1996).
10. ERTL4 : *Epreuves de repérage des troubles du langage utilisables lors du bilan médical de l'enfant de 4 ans*, OrthoEditions, Roy B., Mader C.

UN BILAN GLOBAL D'ACTIVITÉ
D. Crunelle avec la participation de G. Licour et M.-F. Godon

Soutenus par les deux Inspecteurs d'Académie du Nord et du Pas-de-Calais, 13 orthophonistes ont pu se mettre en relation avec les Inspecteurs de l'Education Nationale de 5 secteurs (pour le Nord, Lille 2 - Lomme, pour le Pas-de-Calais, Arras, Lens, Avion et Boulogne), qui ont proposé de mobiliser les équipes pédagogiques de 8 écoles. Le choix de ces écoles s'est établi à partir d'un certain nombre de critères :

– toutes les écoles se situent en zones sensibles, déclarées ou non en REP ;
– elles ne sont pas concernées directement par d'autres procédures de repérage, dépistage ou suivi des enfants en difficulté de langage ;
– elles se trouvent hors du secteur de clientèle des orthophonistes exerçant à titre libéral pour éviter toute démarche de clientélisme ;
– concernant le secteur de Boulogne, c'est sur la demande du coordonnateur pédagogique et de l'Inspectrice de cette zone que ces écoles ont été rattachées à la recherche-action. En effet, sur ce secteur, les enseignants étaient en demande d'aide pour apporter des remédiations à leurs élèves en difficulté.

Cette action a également été proposée à la DRASS et s'est inscrite dans le cadre d'un PRS (Programme Région Santé) finançant les projets de remédiation régionaux[11].

Action de dépistage

258 enfants en début de moyenne section maternelle ont pu être évalués par les orthophonistes à partir du PER 2000 (protocole d'évaluation rapide en 2000), test bâti à partir du TDP 81 (Ferrand, 1982)[12]. Il comprend plusieurs épreuves qui explorent les capacités de l'enfant dans les domaines de l'audition, de la reproduction des structures rythmiques, ses aptitudes instrumentales hors langage, ses aptitudes auditives ou perceptives, dans l'articulation de phonèmes, dans la parole et le langage oral (compréhension et complexité syntaxique du discours).

Les résultats à ce bilan[13] nous ont permis de constituer 4 groupes d'enfants : les enfants qui ont un développement harmonieux (groupe I), les enfants présentant des troubles instrumentaux isolés (groupe I bis), les enfants repérés à risques de

---

11. Soulignons l'engagement dans cette action de deux partenaires qui ont permis sa réalisation : l'URCAM (Union Régionale des Caisses d'Assurance Maladie) et plus particulièrement la CPAM (Caisse Primaire d'Assurance Maladie) de Lens, et le Conseil Régional du Nord – Pas-de-Calais.
12. Ferrand P. (1982), TDP 81, *Test de dépistage précoce des troubles instrumentaux de l'articulation, de la parole, et du langage chez l'enfant de 3 ans 6 moins à 5 ans 6 mois*. Dossier de la FNO, n° 7.
13. Les observations des enseignants étaient globalement, en accord avec les résultats du bilan. Dans un petit nombre de cas, des situations particulières relevées par les enseignants ont été prises en compte dans la constitution des groupes.

difficultés (groupe II), les enfants porteurs de troubles avérés pris en rééducation à l'extérieur (groupe III).

Les résultats ont été restitués aux médecins de Protection Maternelle et Infantile (PMI) et médecins scolaires, aux enseignants et aux familles. Notre projet a également été présenté aux orthophonistes libéraux des secteurs d'expérimentation.

Nous avons analysé les liens existant entre certaines variables et ces résultats :

– la catégorie socio professionnelle ;
– l'âge de scolarisation et l'ancienneté scolaire ;
– le sexe ;
– la fratrie ;
– la gaucherie ;
– le bilinguisme ;
– l'absentéisme scolaire ;
– l'indication d'un suivi en orthophonie.

Parallèlement à cette recherche action, une étude a été menée sur un ensemble d'écoles similaires, sans projet d'intervention, mais avec l'objectif de contrôler les instruments de mesure. Cette étude et notre recherche action font conjointement l'objet de la troisième partie de l'article (Eléments statistiques issus du testing initial).

Action de suivi

Le groupe d'orthophonistes et d'enseignants, dont les enseignants spécialisés intervenant dans les écoles concernées, a élaboré, aux cours de journées de concertation, les modalités de suivi à apporter aux enfants repérés en difficultés plus ou moins avérées. Les idées principales étaient les suivantes :

– privilégier un suivi régulier, au sein de l'école, mené en collaboration par l'enseignant de la classe, un orthophoniste et si possible un membre du RASED, jusqu'à la fin de la scolarité maternelle ;
– ne pas proposer de rééducations individuelles ; elles sont menées, ou devraient être menées, à l'extérieur de l'école, ou à l'école par le RASED selon les dispositifs habituels ; penser en terme de groupes de stimulations langagières ; dans l'idéal groupes de 5 à 6 enfants fréquentant la même classe ;
– organiser les groupes autour du livre, outil maître pour stimuler l'imaginaire, la symbolique, la communication et le langage ;
– respecter chaque enfant à son niveau de développement ; l'aider à se construire dans sa différence, sans chercher à brûler les étapes, à lui imposer des apprentissages à visée normative ;
– essayer d'impliquer les parents à ces activités, pour les aider à percevoir les potentialités de leur enfant, le plaisir qu'il trouve au livre et les rendre véritables partenaires de son éducation à l'école (c'est sans doute sur ce dernier point que les avis des partenaires impliqués dans cette action divergent le plus).

L'originalité de cette action par rapport à d'autres actuellement proposées en écoles maternelles dans d'autres académies tient, comme nous l'avons déjà souligné, au fait qu'après la démarche de dépistage, est proposé à l'école un suivi, non seulement aux enfants réellement déficitaires sur le plan langagier mais aussi à ceux qui, à cet âge, risquent de s'engager sur la voie des difficultés.

Il faut rappeler aussi notre parti pris de dominante orale des situations de stimulation langagière, même si le support de départ est systématiquement un album avec plus ou moins d'écrit. Notre action est à ce titre en phase avec les demandes exprimées par les nouveaux programmes de l'école maternelle.

Mais il faut d'emblée noter que la pédagogie de la langue orale, si elle est généralement clairement affichée comme priorité y compris au plus proche du terrain, demeure tant du point de vue de la réflexion théorique que des compétences professionnelles des enseignants de l'ordre du chantier à développer, à conforter. L'école primaire accorde traditionnellement ses faveurs à la langue écrite, sans doute parce qu'au delà de ce qui vient d'être évoqué, se pose la question des traces et des supports : les paroles sont par essence volatiles.

Trois vigilances ont à ce titre particulièrement été retenues comme devant être respectées dans le protocole de mise en œuvre des séances de stimulation langagière, pour beaucoup référées aux indications apportées par A. Bentolila[14] (1996) et plus généralement par l'Observatoire National de la lecture.

La première prend en compte un besoin essentiel observé parmi les élèves concernés et qui consiste à créer les conditions d'une réelle connivence avec l'adulte, pour que s'établissent les conditions de sécurité linguistique dont ils ont besoin pour « entrer en langue » selon les termes mêmes d'Alain Bentolila.

L'un de nos objectifs est de respecter le développement de chaque enfant, de l'aider à percevoir les règles du langage et de la communication, comme le droit à la prise de parole, à pouvoir dire son ignorance (je ne comprends, je ne sais pas…), à exprimer une opinion, à apporter un commentaire, mais aussi le devoir d'écoute, de respect du tour de parole et du thème abordé, du souci d'informativité. Connivence donc mais aussi médiation exigeante, capable d'amener l'enfant à l'effort porté sur l'exégèse, étant entendu que la parole humaine est faite pour dire « des choses sur » et pas seulement pour décrire ou faire des constats. Bref un véritable projet de passage au langage d'évocation. Le travail sur album, engagé à partir d'une sélection en groupe intercatégoriel soigneusement critériée, répond au maximum à ce type d'exigence.

La deuxième vigilance prend en compte une réalité fréquemment rencontrée auprès des élèves du groupe II : leur domaine familier au plan de la communication relève pour bonne partie d'une surconsommation télévisuelle dans ses formes souvent les plus frustres des enfants habitués aux messages publicitaires ou productions du même type où la compréhension va de soi, où le sens est donné,

---

14. Bentolila A.(1996), *Lecture et maîtrise de la langue. ONL – Regards sur la lecture et ses apprentissages.*

dispensant de tout effort de construction et où ce type de tentative devient même souvent hors de propos.

On sait que des individus dont le parcours les a persuadés que la plupart des messages dignes d'intérêt sont ceux dont les clés du sens sont livrées au départ entrent dans l'écrit en général véritablement à reculons.

Notre action s'est donné pour objectif d'engager les élèves dans le goût et le courage d'affronter l'inconnu et la part de risque inhérente à la lecture.

Les observations conduites à ce stade de la recherche-action amènent d'ailleurs à objectiver sommairement quatre stades dans la relation aux albums :

- L'enfant qui s'en tient au monologue égocentrique avec peu d'intérêt pour l'histoire, avec les cas extrêmes où le livre « n'existe pas ». Certains élèves de la population concernée manifestent, il faut le noter, d'importants problèmes d'instabilité, même en groupe restreint ; ni leur attention, ni leur écoute et par conséquent leur mémoire ne sont mobilisables à ce stade ;
- L'enfant qui réalise quelques accroches aléatoires, mais s'autorise de fréquentes digressions sur un mode là encore généralement égocentrique, en permanence tenté de « se raconter », indépendamment de toute prise en compte de la situation et des interlocuteurs ;
- L'enfant qui progressivement développe une première qualité d'écoute, et même une attention lui permettant de rester peu à peu dans le cadre de l'histoire avec les premières tentatives de reformulation, avec toutefois à l'égard de l'histoire une subordination totale et un rapport à cette histoire sur le mode « vrai »/« faux » ;
- L'enfant qui, la condition précédente étant dépassée, développe les premières distanciations qui l'emmènent vers la possibilité de relativiser l'histoire : une autre fin est par exemple alors envisagée comme possible et l'on s'achemine dès lors vers la prise de conscience que le texte écrit n'est pas une réalité immanente mais qu'il est œuvre humaine d'un auteur dont on peut du reste parler.

La troisième vigilance engage la question de l'adaptabilité linguistique. Il s'agit d'amener l'enfant à utiliser les moyens linguistiques spécifiques à chaque situation et au besoin de les organiser de manière différente. Le choix des albums a tenu compte de cette variable didactique avec en toutes circonstances la volonté d'amener l'enfant à juger de la pertinence de ses propositions langagières en termes de constat de réussite ou de moindre réussite au plan de la communication avec les pairs et avec l'adulte.

A noter que l'enregistrement vidéo de chacune des séances constitue de ce point de vue une documentation précieuse pour l'évaluation des progrès individuels.

Un dernier point porte sur la volonté d'amener l'enfant à une progressive élucidation de ce que c'est que lire. L'adulte s'astreint à cet égard à se faire démonstratif en faisant effort de décentration pour amener à des représentations pertinentes du fonctionnement et de la relation à l'écrit, invitation à des questionnements individuels sur les manières de faire et infirmation ou confirmation des hypothèses par ailleurs plus ou moins explicitées.

A noter que seul un travail en très petit groupe autorise ces ajustements interactifs et seul un travail intercatégoriel comme celui retenu dans l'action permet

l’analyse fine voire experte des comportements, notamment dès lors que chacun des adultes devient tour à tour acteur puis observateur .

Cette alternance des rôles est de fait peu envisageable dans le cadre traditionnel de l’école et de la classe, à la fois pour des raisons d’organisation, de moyens, mais aussi d’habitudes établies.

Le groupe adopte la forme suivante :

– un groupe, tous les 15 jours, d'environ 3/4 d'heure, à l'école mais en dehors de la classe[15]. Un adulte mène l'activité, le second observe et prend des notes, le troisième, éventuellement, canalise ou stimule certains enfants. Chaque fois que c'est possible, la séance est filmée ;
– un temps de synthèse et de concertation d'environ 3/4 d'heure après chaque groupe, au cours duquel est commenté le déroulement de l'activité et le comportement de chaque enfant, est proposée une reprise d'activités dans la classe, est projeté le déroulement du groupe suivant ;
– une reprise d'activités dans la classe, durant la quinzaine entre deux groupes ;
– l'élaboration d'un cahier de suivi permettant de juger le plus objectivement possible de l'évolution de chaque enfant. Notons qu'il ne s'agit que d'une évaluation formative, visant à situer les évolutions individuelles.

Chaque groupe s'organise autour du livre. Les enfants sont installés avec les deux ou trois adultes sur des chaises, parfois autour d'une petite table. Le livre est tourné vers eux ; une première discussion s'engage à propos de la page de garde.

L'adulte incite les enfants à la décrire, à imaginer ce que peut raconter ce livre. Puis, le livre est raconté page par page, parfois à l'ensemble du groupe, parfois en proposant chaque nouvelle page à un enfant différent. Enfin, le livre est lu. L'adulte essaie, et de plus en plus précisément au fil des séances et du développement des enfants, de bien marquer la différence entre le récit oral et la lecture ; différences de prosodie, suivi ponctuel avec le doigt lors de la lecture du texte pour que l'enfant perçoive le rapport entre la longueur du texte et ce qu'il entend, l'organisation spatiale de l'écrit ; toutes facilitations à la conceptualisation.

S'engage ensuite un jeu de questions-réponses-commentaires. Les adultes cherchent à amener chaque enfant à communiquer. Les livres ont été choisis avec soin, sans objectif pédagogique ni thérapeutique précis, pour leurs qualités graphiques, leur ouverture sur l'imaginaire, dans l'objectif essentiel du plaisir partagé et d'une incitation à la communication. Certains livres ciblent des histoires proches du quotidien des enfants, d'autres en sont plus éloignées, parfois plus complexes tant sur le plan des idées que du vocabulaire. Les activités peuvent alors porter sur la complexité de la langue, le repérage de mots par rapport à des non-mots…, mais aussi sur la poésie des mots. Les modalités n'ont pas été identiques dans chaque école. Parfois, les parents ont d'abord été informés individuellement de la démarche, puis invités à assister en groupes à ces séances de langage. Dans d'autres écoles, l'invitation était individuelle à partir d'un planning pré établi. Partout, les parents

15. Les autres élèves sont confiés à un stagiaire ou à un autre enseignant.

sont restés spectateurs, assis légèrement en décalage par rapport aux groupes d'enfants et d'animateurs.

Après ce temps de lecture sont proposées diverses activités propices au langage spontané ou dirigé (jeux de devinettes ou descriptions à partir des images du livre) ou portant sur certaines compétences influant sur le développement du langage (jeux de rythme, de mémoire et de discrimination auditivo-verbale, jeux de mimes, d'organisation spatio temporelle…).

Dans certaines écoles à la rentrée 2003, les parents ont été invités à participer aux séances de stimulation de langage.

Un objectif pourrait être de les inviter à être acteurs du groupe. Certaines réserves sont émises : tous les parents ne sont pas présents et les enfants dont les parents sont absents risquent de se sentir délaissés ; le nombre d'adultes présents est parfois important ; certains parents ont des difficultés pour s'investir…

Résultats partiels

*** Démarche de dépistage**

Notre **population** est ainsi composée :

– 258 élèves de moyenne section maternelle ;
– La répartition filles-garçons est équilibrée ; les enfants ont entre 3 ans 10 mois et 4 ans 10 mois ;
– La répartition des catégories socio-professionnelles a été élaborée à partir d'informations recueillies sur les professions et les niveaux de formation des parents. Nous constatons que pour 23 % des enfants, les deux parents sont sans emploi. Le reste de la répartition est homogène.

Notons que, lors de la passation du test, 7 % des enfants se sont montrés opposants et 13 % inhibés, ce comportement a pu modifier leurs résultats.

L'analyse des résultats au PER 2000 montre que 14 % des enfants de notre population sont suspects de troubles d'audition, que 45 % présentent des troubles instrumentaux.

Constitution des groupes :

– 34.38 % Groupe I (développement harmonieux) ;
– 21.48 % Groupe I bis (difficultés instrumentales isolées) ;
– 23.83 % Groupe II (enfants à risques) ;
– 20.31 % Groupe III (troubles ou retard avérés).

En analysant les productions linguistiques, on constate que 52 % des enfants maîtrisent l'articulation des différents phonèmes de la langue française. Les troubles de la parole sont présents pour 42 % de notre population.

73 % des enfants ont produit des phrases avec prédicatoïde, alors que son absence semble prédictive de difficultés d'apprentissage ultérieures (Ferrand, 1982)[16].

A l'issue du PER 2000, 44 % des enfants seront suivis en classe par notre programme de stimulation et bénéficieront d'une pédagogie différenciée.

On remarque que plus de 21 % ont été orientés vers un bilan orthophonique (Groupe II).

L'analyse des variables pouvant influer sur les résultats montre que :

La mise en évidence d'une **influence significative de la Catégorie Socio Professionnelle (CSP)** sur les résultats suppose un regroupement très grossier en trois catégories (voir partie statistique de l'article ci-après). A cette condition, on retrouve un avantage systématique en faveur des catégories favorisées. D'autre part, la constitution des groupes, établie à la fois à partir de ces résultats et des indications des enseignants, semble confirmer que les enfants de milieu défavorisé sont *considérés* comme plus à risques de difficultés scolaires que les enfants de milieu favorisé ou moyen.

De façon générale, à tout âge confondu, nous pouvons observer plusieurs tendances. Les enfants qui ont un développement harmonieux sont très nombreux dans la classe sociale supérieure (45 %), moins dans les autres classes. Dans chaque classe socio-professionnelle, le nombre d'enfants porteurs de troubles instrumentaux est équivalent. Les enfants repérés à risques sont peu nombreux dans la catégorie supérieure (15 %) en comparaison du pourcentage d'enfants des autres catégories. Les enfants porteurs de troubles avérés sont aussi nombreux dans la catégorie médiane que dans la catégorie inférieure (23 %) et sont peu nombreux dans la catégorie supérieure (15 %).

– Le **lien entre la catégorie socio-professionnelle et l'émergence de problèmes socio-familiaux** est net. Ces problèmes socio-familiaux touchent essentiellement les inactifs (59 %) contre 18 à 28 % dans les autres catégories. Parmi eux, 29 % sont considérés à risques et 24 % présentent un retard avéré, soit 53 % des enfants à suivre dans les groupes de stimulation ;
– Concernant les autres facteurs, nous avons analysé qu'il n'existait aucun lien entre **l'âge de scolarisation et l'ancienneté scolaire** et les résultats ;
– Concernant **l'influence du sexe**, dès 4 ans, les filles produisent plus de phrases « sujet-verbe » que les garçons, et plus particulièrement à tout âge, elles produisent plus de phrases avec expansion ;
– La taille de la fratrie nous permet de mettre en évidence un lien avec les épreuves non-verbales à tout âge, et plus particulièrement à 4 ans, en faveur des enfants d'une fratrie de 2 ;

16. Ferrand P. (1982), *TDP 81, Test de dépistage précoce des troubles instrumentaux de l'articulation, de la parole, et du langage chez l'enfant de 3 ans 6 moins à 5 ans 6 mois.* Dossier de la FNO, n° 7.

– Nous observons qu'aucun enfant **gaucher**, quelque soit l'âge, n'a effectué de phrases avec prédicatoïde (EAP)[17] alors que son absence est prédictive de difficultés d'apprentissage ultérieures. De plus, à 4 ans 6 mois, les gauchers ont obtenu de façon significative un moins bon résultat aux épreuves non-verbales ;
– Aucun lien n'a été mis en évidence avec **le bilinguisme** ; cependant cette caractéristique n'est présente que pour 2 % de la population, ce qui relativise nos résultats ;
– Concernant **l'absentéisme**, il paraît avoir un effet néfaste sur les résultats des enfants de 4 ans à l'épreuve de rythme et de parole, le score moyen des enfants souvent absents étant nettement inférieur.

Nous observons également un effet considérablement négatif (du simple au double) de cet absentéisme sur la production de phrases avec les deux types d'expansion.

Nous pouvons observer plus d'absentéisme pour les enfants de catégorie inférieure : 10.65 % contre 6.93 % pour les enfants de catégorie médiane et seulement 4.62 % pour les enfants de catégorie supérieure.

– 10 % des enfants sont déjà **suivis en rééducation orthophonique**, ceux-ci se montrent plus en difficultés aux épreuves de compréhension à tout âge, et plus particulièrement à 4 ans 6 mois.

Nous constatons que parmi les enfants qui ne produisent pas de phrases avec prédicatoïde, pour qui on peut craindre des difficultés ultérieures d'apprentissage du langage écrit, seuls 18 % sont suivis en orthophonie.

Enfin, si on compare les résultats de notre population à ceux de **la population de référence de l'étalonnage du TDP 81 de Pierre Ferrand,** on constate des différences :

A l'épreuve de rythme, notre population est plus performante à 3 ans 6 mois, performance perdue à 4 ans et 4 ans 6 mois.

Pour les logatomes, notre population possède des résultats toujours inférieurs.
Pour les phrases sujet-verbe, elle est plus performante à 3 ans 6 mois ; cette supériorité est gardée à 4 ans mais perdue à 4 ans 6 mois.

Pour les phrases avec expansion, la performance est légèrement supérieure à 3 ans 6 mois et à 4 ans, supériorité perdue à 4 ans 6 mois.

Pour les phrases avec monème fonctionnel : supériorité à 3 ans 6 mois, perdue à 4 ans 6 mois.

---

17. Ferrand P. (1982) d'après Martinet A. (1968, 1970), Monin G.(1971), François F. (1978), Bureau C. (1978), Le prédicatoïde désigne le syntagme VERBAL qui sert de base à un segment subordonné au syntagme prédicatif noyau, appelé aussi « de base ». Ainsi dans la phrase *« ils grimpent dans l'arbre pour cueillir des cerises »*, le segment *pour cueillir des cerises*, est considéré comme une Expansion par subordination au syntagme *«ils grimpent » : grimper* étant le prédicat et *cueillir* le prédicatoïde, *pour cueillir des cerises* est une Expansion Avec Prédicatoïde (EAP)… à distinguer de *« dans l'arbre »* qui est une Expansion Sans Prédicatoïde (ESP).

Globalement, notre population ne possède donc pas un profil semblable à celle du TDP 81 ; si elle semble plus performante à 3 ans 6 mois, cette supériorité est perdue à 4 ans 6 mois.

*** Démarche de suivi :**

Constitution des groupes

Les 116 enfants des groupes II et III ont été répartis en 16 groupes de suivi, proposés à raison d'une séance tous les 15 jours, menés à l'école conjointement par l'enseignant, un orthophoniste et éventuellement un membre de RASED.

Ces groupes ont été proposés de décembre 2001 à juin 2002 en moyenne section maternelle, puis de septembre à décembre 2002 en grande section. Ils seront poursuivis durant toute l'année scolaire 2003.

Un protocole de suivi a été dressé pour uniformiser les procédures de stimulation.

Restitution des résultats aux familles et intervenants extérieurs

Fin 2001, les parents ont été invités à prendre connaissance des résultats au PER 2000 de leur enfant ; sont venus ceux qui le souhaitaient. Nous avons plus particulièrement insisté pour les parents des enfants concernés par le suivi. La restitution a été individuelle. La présentation du projet avait été faite au préalable par le directeur d'école et les enseignants lors d'une réunion générale. Le projet a été présenté à nouveau, de façon individuelle si nécessaire lors de la restitution aux parents. Globalement, les parents ont été intéressés et satisfaits de la démarche qui apporte une aide à leur enfant ; quelques-uns, qui dans un premier temps semblaient sur la défensive, ont vite été rassurés et ont donné leur accord.

Au cours de cette action, les orthophonistes y participant ont établi des contacts avec les orthophonistes des enfants déjà suivis en libéral ou en structure. Certains n'avaient pas souvenir d'avoir reçu le courrier, adressé en 2001 par l'Institut d'Orthophonie, les informant de ce projet, ou ne s'étaient pas sentis concernés. La démarche a donc été à nouveau expliquée après qu'une copie du document initial leur ait été envoyée.

Orientation des enfants du groupe III

56 enfants ont par ailleurs été adressés, pour des bilans complémentaires et éventuellement des rééducations, vers des bilans ORL (3 enfants), orthophoniques (41 enfants), psychologiques (7 enfants), psychomoteurs (4 enfants) ou vers les membres du RASED (1 enfant). Seules 26 familles ont suivi ces indications. Ce manque de suivi des familles[18] confirme l'hypothèse nous ayant conduit à cette action au sein de l'école : les mesures de dépistage ne sont pas forcément suivies. En

18. A noter cependant que les médecins scolaires impliqués dans cette action constatent que le pourcentage de familles ayant suivi ces indications (46 %) est nettement supérieur aux pourcentages habituellement relevés.

effet, peu de familles, en particulier de milieux défavorisés, s'inscrivent dans les démarches suggérées. L'école maternelle est le lieu privilégié d'aide pour les enfants que nous avons appelés enfants « à risques » de difficultés d'apprentissages scolaires.

Les parents ont particulièrement mal réagi aux indications de bilans psychologiques. Aucun n'a été réalisé à l'extérieur, ce qui a conduit les membres du RASED à suivre deux enfants orientés vers un psychologue extérieur. Certains enfants ont réalisé un bilan orthophonique mais les parents ne se sont pas engagés dans le suivi.

Absentéisme

On note peu d'absentéisme pour la participation aux groupes. Il arrive même que des parents amènent leur enfant légèrement malade et absent de l'école juste pour qu'il participe au groupe.

Animation des groupes – caractéristiques comportementales des enfants

La plupart des groupes ont été animés par l'orthophoniste, les autres participants notant les productions des enfants. En cours et surtout en fin d'année, ces rôles ont été parfois interchangés. Les premières séances ont été enregistrées, très vite les suivantes ont été filmées pour permettre une meilleure analyse tant des comportements verbaux que non-verbaux des enfants.

Dans chaque groupe, le choix des livres et la chronologie adoptés ont été respectés. Après la présentation de l'album, diverses activités ont été proposées visant, en particulier, l'informativité par le langage oral (devinettes, description d'images…), la mémoire auditivo-verbale, auditive et visuelle, le vocabulaire spatial, la discrimination auditive, les praxies, les « jeux de mots ».

Pour l'ensemble des groupes, 25 enfants leaders ont été repérés, ainsi que 22 enfants instables et 40 enfants inhibés. Au fil des séances, les comportements se sont modifiés : certains enfants leaders ont pu abandonner leur position de toute puissance ; ils écoutent davantage les autres et transposent leurs acquisitions en groupe-classe ; les enfants instables sortent progressivement de leur comportement atypique ; les enfants inhibés participent plus et répondent plus spontanément aux questions, surtout quand le nombre d'enfants dans le groupe est réduit.
Globalement, la qualité d'écoute s'améliore ainsi que le respect du tour de parole, mais également progressivement la participation et l'expression verbale.

Temps de synthèse et activités dans la classe

Un temps de synthèse suit chaque groupe et dure 45 minutes. Il rassemble tous les participants : enseignant, membre du RASED, orthophoniste, même si certains professionnels regrettent de devoir parfois quitter le groupe prématurément. Ils consistent en des commentaires sur la séance, une analyse du comportement de chaque enfant au cas par cas en relation avec ses problèmes du moment, un repérage des difficultés ou des progrès de chacun, des échanges sur la séance de reprise intermédiaire, une préparation de la prochaine séance : échange de matériel, idées d'activités, exploration du livre suivant.

En dehors des groupes eux-mêmes, la plupart des enseignants reprend des activités au sein de la classe : reprises de l'album avec les autres enfants, travail de l'informativité pour les enfants des groupes de suivi, dessin, travail d'évocation, des positions spatiales, saynètes, mimes et expressions faciales.

Implication des familles

Globalement, concernant la présence des parents à ces groupes, le ressenti des intervenants est positif. Ainsi une enseignante signale qu'une maman d'un enfant du groupe présentant un retard avéré de langage, ayant assisté au groupe, a fait des démarches pour engager une rééducation orthophonique ; d'autres parents ont posé des questions et se sont intéressés au travail de leur enfant à l'école ; d'autres, enfin, reprennent à la maison les activités proposées autour du livre.
Pour favoriser ces reprises d'activité à la maison, et au moins l'échange entre l'enfant et ses parents par rapport à ce qui a pu être fait autour d'un livre, les orthophonistes et enseignants essaient de remettre à chaque enfant, à son retour à la maison, la photocopie de la couverture du livre.

Changements survenus à la rentrée 2002, en grande section maternelle

Le changement premier, au passage de classe, est bien sûr le changement d'enseignants. La plupart d'entre eux ont pu participer à des journées de concertation, et pour le secteur de Lomme-Pérenchies, à un stage d'une semaine organisé en début d'année scolaire, visant à les sensibiliser à cette action, tant dans ses objectifs que dans ses modalités.

Notre population s'est aussi parfois trouvée modifiée à partir des éléments suivants :

– Certains enfants, ayant quitté l'école, ne participent plus à cette action (9 enfants) ;
– Les enfants nouvellement accueillis en septembre 2002 (déménagement…) dans les classes impliquées dans cette action ont été évalués à la rentrée scolaire par le PER 2000 et éventuellement rattachés aux groupes ;
– Les enfants signalés en difficulté par les enseignants, mais jusque là non suivis, ont passé un PER 2000 et ont éventuellement été rattachés aux groupes. Ces deux cas de figure concernent 8 enfants ;
– Lorsqu'un enfant suivi ne semblait plus présenter de difficultés :
  • le suivi a été arrêté, *après passation d'un nouveau PER et en accord avec l'enseignant* (enfants ayant mal vécu la situation initiale de test par exemple, mais performants en situation écologique – 5 enfants) ;
  • le suivi a été maintenu si les progrès ne sont que récents, pour aider l'enfant à véritablement intégrer ses apprentissages.

Notre population suivie se trouve donc globalement diminuée de 6 enfants.

Concernant les objectifs en grande section, il a semblé prématuré à l'ensemble des professionnels de s'engager sur un travail d'analyse métaphonologique avec la plupart des enfants des groupes dont la maîtrise du langage reste imparfaite. Une sensibilisation à la rime, au comptage syllabique est proposée aux enfants qui ont atteint ce niveau. Cependant, les objectifs premiers de communication, d'interaction, de respect du tour de rôle et de parole, d'accès à l'informativité restent prioritaires.

Projet 2003

Le premier semestre 2003 sera consacré à la poursuite de l'action, en grande section maternelle.

En fin d'année scolaire, tous les enfants de l'étude seront réévalués à l'aide du PER 2000 et d'une batterie prédictive pour l'apprentissage de la lecture, par des orthophonistes et des étudiants de 4ème Année d'orthophonie spécifiquement encadrés et non impliqués dans le travail de suivi, pour mesurer, le plus objectivement possible, l'impact de ce travail de stimulations langagières sur le développement du langage et des apprentissages des enfants repérés en difficultés en 2001. Ces résultats seront comparés à ceux qu'ils auront obtenus au bilan proposé par les médecins scolaires au bilan de 5-6 ans.

En 2003-2004, nous envisageons de poursuivre un suivi pour les enfants qui s'avèreront être encore en difficultés en fin de grande section, qu'ils soient maintenus en grande section ou scolarisés au CP. Ce projet de maintien du suivi se heurtera à un problème d'organisation, certains enfants étant répartis dans plusieurs CP différents. Le maintien de ce suivi sera donc limité à ceux qui sont maintenus dans un même groupe scolaire concerné par cette étude.

Pour la plupart des enfants, le suivi devrait s'arrêter en juin 2003, au sortir de la maternelle. Tous les enfants seront revus en mai-juin 2004 pour évaluer leurs compétences à l'écrit en fin de CP. En début de CE^2, leurs résultats aux évaluations nationales seront également analysés.

Une étude s'engage également pour évaluer l'impact que ce partenariat, mené en 2001-2002 entre orthophonistes et enseignants de moyenne section, a pu avoir sur la pédagogie de ces enseignants l'année suivante. Des étudiants de l'IUFM contribuent à cette étude.

Deux journées de concertation, l'une en juin 2002, l'autre en janvier 2003, nous ont permis de réunir 50 partenaires. L'ordre du jour était d'établir le bilan d'activités en moyenne section et en début de grande section.

Nous avons essayé d'analyser le ressenti des acteurs de la recherche action :

Les membres du RASED

La plupart considèrent que l'expérience a été enrichissante.

L'action demande de l'organisation, de l'assiduité pour chaque intervenant et certains professionnels rencontrent des problèmes d'emploi du temps pour participer.

Les enseignants

Globalement, les enseignants apprécient le contact avec les orthophonistes et se sentent valorisés dans leur travail pédagogique.

Ils apprécient également l'intérêt que les enfants portent aux groupes de suivi, les changements de comportement de certains enfants, notamment l'épanouissement sensible de quelques-uns lors des activités en classe.

Certains enseignants rapportent que les enfants suivis racontent les histoires aux autres élèves et sont fiers de rectifier quand les autres se trompent. Les enfants ont

aussi amélioré nettement leurs constructions de phrases, leur mémoire, leur vocabulaire.

Les orthophonistes
L'expérience est enrichissante pour plusieurs raisons. L'orthophoniste en libéral travaille rarement avec un groupe d'enfants, son action est plus souvent duelle. L'échange de points de vue avec l'équipe enseignante a montré la spécificité de chacun dans ses objectifs de travail : par exemple, pour l'exploitation d'un livre, les enseignants visent essentiellement l'approche du livre par les enfants pour en faire un outil de culture au service de l'enseignement décrit dans les programmes scolaires ; les orthophonistes visent plus l'expression et se montrent plus tolérants si l'enfant s'éloigne du sujet. L'échange du ressenti sur la séance est jugé important.

Certains regrets et remarques sont exprimés par les différents partenaires :

- Cette action demande un investissement-temps important pour chacun ;
- Le nombre d'enfants est parfois trop élevé par groupe (8-9 enfants). Zorman (1999)[19] dans une démarche analogue limitait le nombre d'enfants à 4-5 ;
- La situation peut paraître artificielle du fait du nombre important d'adultes impliqués. Conscients que cette action ne pourra pas se généraliser, notre objectif, à terme, est de permettre à l'enseignant d'avoir une **action plus spécifique** pour les enfants présentant des risques de difficultés au sein même de l'école ;
- Le temps de synthèse est parfois difficile à gérer, d'autant plus lorsque deux groupes se succèdent. Le manque de préparation des séances entre les différents intervenants est dommageable, une rencontre mensuelle entre les partenaires serait souhaitable ;
- Certains ont éprouvé des difficultés d'harmonisation pour les activités parallèles. Certains enseignants ont l'impression de vivre une séance de langage classique ;
- D'autres déplorent l'exploitation systématique d'un album qui inscrit les enfants dans un contexte routinier ne leur offrant plus aucun effet de surprise, l'imagination étant alors moins activée. De plus, le choix des livres proposés dans les groupes n'a pas l'unanimité des acteurs ;
- Certains partenaires ont éprouvé des difficultés quant à une évaluation précise des progrès des enfants, notamment pour remplir le cahier de suivi. L'information sur le cahier de suivi devra être renforcée ;
- L'éloignement géographique et la charge de travail n'ont pas permis d'échanges soutenus entre les intervenants du Pas-de-Calais et ceux du Nord. Les enseignants du Pas-de-Calais se sont sentis moins informés que ceux du Nord.

Globalement, le ressenti des intervenants est positif. Les critiques aideront à préciser les démarches proposées mais, d'ores et déjà, l'implication de chacun a permis d'atteindre un objectif essentiel : une mise en synergie de compétences à l'usage des enfants repérés en difficultés.

---

19. Zorman M. (1999), « Le langage oral à la maternelle », Base documentaire du laboratoire Cogni-Sciences et Apprentissages de l'IUFM de Grenoble internet : www.grenoble.iufm.fr/recherche/cognisciences.

On peut considérer que notre dépistage a identifié des enfants à risques de difficultés d'apprentissage scolaire, pour qui le partenariat pluri-disciplinaire prend tout son sens.

Quelques influences ont pu être observées sur les résultats des enfants de notre population. Des séances de stimulation apportées au sein même de l'école leur font vivre des situations de communication privilégiées où le langage est mis en exergue. **Chaque enfant a pu être entendu**. Les enfants éprouvent un réel plaisir à participer à ces séances, leur motivation contribue indéniablement à leurs progrès. Chaque enfant aura **été acteur de différents types** de langage (conversation, récit, argumentation). **Or nous savons que la prise de conscience de telles organisations linguistiques est fondamentale pour l'apprentissage de la lecture, la compréhension du langage oral et celle du langage écrit reposant sur des mécanismes communs.**

Il est encore trop tôt pour juger pleinement de l'efficacité des suivis qui se maintiennent en grande section maternelle. Notre objectif ultérieur sera de mesurer leur efficacité sur le développement du langage de ces enfants et sur leurs possibilités d'apprentissage de la lecture en classe préparatoire, confirmant le lien entre langage oral et langage écrit.

Cependant, nous avons obtenu un éclairage certain sur les aptitudes du jeune enfant et nous constatons déjà l'étendue de la richesse d'un tel partenariat.

« Sans réelle maîtrise de la langue orale, il n'y a pas d'entrée possible dans le monde de l'écrit, ni de chances réelles d'intégration sociale » (Bentolila, 1996)[20]. C'est sur cette conviction que s'appuie notre démarche qui vise à permettre à tout jeune enfant de découvrir sa langue dans tout ce qu'elle lui a apporte : possibilités d'échanges, de découvertes, d'apprentissages, et de maîtriser cet outil et ses règles. Certains enfants ont un déficit structurel qui limite leurs possibilités langagières, d'autres ne bénéficient pas d'un entourage qui leur permet d'investir et de construire leur langue maternelle. L'école maternelle a un rôle essentiel dans cet apprentissage de la langue orale, préalable indispensable à celui de l'écrit et se doit de proposer à chaque enfant accueilli une pédagogie adaptée à ses potentialités et à ses difficultés.

QUELQUES EXTRAITS DE SITUATION : « ET SI ON S'Y METTAIT ENSEMBLE » M.-C. Dubus

Les premières démarches de dépistage des troubles de langage par les orthophonistes ont commencé il y a un peu plus de vingt ans[21].

Depuis, des outils ont été élaborés et les démarches de dépistage se sont multipliées.

---

20. Bentolila A. (1996), *Lecture et maîtrise de la langue. ONL - Regards de la lecture et ses apprentissages.*
21. Entre 1979 et 1983, 2500 orthophonistes ont participé à des sessions de formation continue, organisées par la Fédération Nationale des Orthophonistes, sur le thème de la prévention et du dépistage des troubles du langage.

Le dépistage des troubles du langage permet de repérer :

– d'abord, des enfants sans difficulté notoire qui ont toutes les chances de poursuivre une scolarité harmonieuse (ce sont les enfants de notre groupe 1) ;
– des enfants présentant des difficultés de communication, telles que seuls des soins adaptés pourront y remédier. Il est alors conseillé aux familles de ces enfants de se rendre dans les lieux de soins (CMP, CMPP, orthophonie…) afin d'y faire suivre leur enfant (groupe 3) ;
– et aussi, des enfants qui sans qu'on puisse parler pour eux de difficultés de communication ont un langage restreint, un vocabulaire peu développé et une syntaxe correcte mais minimale, et qui ont de fortes chances de se retrouver en difficulté dans l'apprentissage de l'écrit, si leurs performances en langage oral restent restreintes et pour lesquels on conseille à l'entourage (parents et école) d'adopter une attention éducative particulière (groupe 2).

Il n'est plus besoin de démontrer le bien-fondé de ces démarches de dépistage.

Pourtant, il faut faire le constat d'« insuffisances » dans les suites qui sont données après le dépistage.

D'une part, comment pouvons-nous assurer que les mesures de soins soient bien suivies après le dépistage[22] pour les enfants du groupe 3 ?

D'autre part, qu'est-il réellement proposé en terme d' «attention éducative » pour que les enfants du groupe 2 puissent enrichir et modifier leur performances langagières et rejoindre la cohorte des enfants du groupe 1, pour faire partie alors de ceux qui ont toutes les chances d'apprendre à lire dans les meilleures conditions et donc réussir leur scolarité ?

Dans un dossier de la revue des Caisses d'Allocations Familiales, parue en janvier 2003, consacré à la lutte contre l'illettrisme, Alain Bentolila rappelle qu' « un enfant, pour développer harmonieusement son langage, a besoin du contact d'un adulte qui pourra l'aider en confirmant ou en infirmant ses tentatives d'appropriation du langage, qu'au cours d'une journée d'école maternelle, un enfant est d'abord au contact d'autres enfants qui ne parlent pas forcément mieux que lui, et que l'institutrice, pratiquement seule adulte au contact d'un grand nombre d'enfants, ne peut reprendre les erreurs de chacun dans sa classe.

Comment se fait-il alors que certains enfants rencontrent des difficultés, et d'autres pas ?

Dans certaines familles, on parle beaucoup avec les enfants le soir et le week-end. Ces moments compensent les pertes, mais dans d'autres familles, ce rééquilibrage n'a pas lieu.

Là se joue la différence entre les milieux culturels des familles ».

Notre projet a été de proposer aux enfants repérés groupes 2 et 3 par le test de dépistage, tout au long de leurs deux dernières années de maternelle, des temps que

---

22. Une étude longitudinale dont l'objectif était de décrire l'évolution des enfants 5 ans après le Test de dépistage, dont les résultats furent publiés en 1991, fait état du fait que seulement 8 à 10 % des enfants du groupe 3 avaient réellement bénéficié d'un suivi (Pierre Ferrand).

nous avons appelé « séances de stimulation langagière », et de voir s'y associer pour la conduite de ces séances enseignants et orthophonistes.

10 séances ont été proposées aux enfants durant leur année de moyenne section, de janvier à juin 2002.

12 séances sont proposées pour les mêmes enfants en grande section. La première séance a eu lieu dans le courant du 1er trimestre 2002 et la dernière séance devrait avoir lieu juste avant les vacances de Pâques 2003.

Ces enfants, qui sont ceux qui ont le plus de difficulté à prendre la parole dans le grand groupe-classe, sont répartis dans de petits groupes (5 à 8 enfants selon les classes et les écoles).

Y interviennent en général trois adultes (l'enseignant de la classe, un enseignant membre du RASED et une [ou un] orthophoniste) qui assurent des fonctions distinctes :

– l'un des adultes a le rôle d'animateur, présente le livre et accompagne les enfants dans leurs productions langagières (en étant attentif à ce que chaque enfant puisse prendre la parole, en faisant respecter le tour de parole – on écoute celui qui parle – et en reformulant de manière à proposer aux enfants des modèles correctifs ou enrichis. Ce rôle a été tenu dans les premières séances par les orthophonistes, relayés par les autres adultes ensuite ;
– un deuxième adulte participe au groupe, à côté des enfants, aidant certains enfants dans la maîtrise de leur comportement ou en aidant d'autres à oser prendre la parole ;
– le troisième a un rôle d'observateur qui prend des notes (observations à la fois sur le comportement et sur les productions langagières) ; c'est sans doute pour l'institutrice une occasion unique de prendre du recul et d'observer les enfants avec lesquels elle vit tout au long de l'année.

Les séances sont organisées au rythme d'une séance toutes les deux semaines, dans la plupart des cas dans une autre pièce que la salle de classe (BCD, salle d'activités manuelles…).

Le groupe d'enfants et d'adultes (sauf l'observateur qui se met à l'écart du groupe) s'installent soit tous assis autour d'une table basse, soit les enfants assis en arc de cercle sur des petites chaises, l'adulte leur présentant le livre leur faisant face.

Il semble qu'on puisse davantage contenir les enfants instables et ainsi leur permettre de mieux participer à la séance dans un groupe installé autour de la table.

A chaque séance, un nouvel album est présenté. Les enfants attendent de découvrir quelle nouvelle histoire va leur être proposée.

Au début de la recherche-action, nous avons présenté des albums sans texte ou avec très peu de texte, voulant d'abord privilégier l'expression orale des enfants. Puis peu à peu, tout en continuant de privilégier l'image, nous avons cherché à présenter des albums avec des scénarios et des textes plus élaborés.

De manière générale, l'album est tourné vers les enfants. La question se pose pour l'adulte de comment tenir le livre. Peut-on le tenir contre le corps à la manière des conteuses se situant alors dans une démarche de récit plus que de lecture, ou si l'on privilégie la démarche de représentation de l'acte de lire, ne doit-on pas se

décaler par rapport au livre, le tenant à bras tendu, de manière à se trouver soi-même face au texte, pouvant accompagner la lecture en pointant d'un doigt de la main libre certains éléments de l'écrit ?

On peut ainsi faire repérer aux enfants qu'on lit en se positionnant face au livre, qu'on lit le texte en le faisant défiler de gauche à droite et de haut en bas. L'on peut aussi en accompagnant la lecture d'un mot avec le doigt, de manière ponctuelle, souligner le lien entre la longueur du mot à l'écrit et à l'oral, et mettre en évidence ce qui a déjà été lu de ce qu'il reste à lire (concept de clarté cognitive qu'on retrouve dans les travaux de Fijalkow et Fereiro).

Il est arrivé que l'album glisse sur la table, tour à tour, vers chacun des enfants. Le livre arrive devant lui et l'enfant tourne la page.

Ce procédé a permis de bien marquer le tour de parole : l'enfant qui a tourné la page voit le mieux l'image et c'est à lui en priorité de dire ce qu'il voit.

Puis le livre passe au suivant.

Nous avons été particulièrement attentifs à ce que le tour de parole soit respecté. Ainsi les enfants apprennent à écouter celui qui parle.

Tout au long de la présentation du livre, dès la « une » de couverture et à chaque page, il est laissé le temps aux enfants de réagir par rapport aux images, de dire ce qu'ils voient, ce qu'ils imaginent de l'histoire, ce que cela leur évoque par rapport à ce qu'ils vivent et de dire toutes les associations qu'ils peuvent faire même si cela paraît hors du sujet.

> *Pour **Ainsi, rêvent les vaches**[23]…, avant de commencer*
> *la séance, je demande aux enfants s'ils sont en forme ;*
> *l'un d'entre eux se plaint d'avoir dû se gratter toute la nuit,*
> *en désignant sa joue ; on parle des petites rougeurs,*
> *des bobos de l'hiver, et chacun de parler de ses propres*
> *petits bobos. Je pose alors le livre à l'envers sur la table.*
> *Sur la quatrième de couverture que les enfants découvrent,*
> *il y a des lignes vertes, brunes et rouges et des points rouges.*
> *Un enfant dit : « y a des boutons », les enfants se mettent à compter les points rouges. Le premier enfant reprend : « moi, j'ai mis d'la crème, là », en montrant à nouveau sa joue. C'est ainsi que la séance démarre.*
>
> *Je retourne le livre. Les enfants avec beaucoup d'enthousiasme : « Ah, des vaches ! ».*
> *Je leur lis le titre : « A quoi rêvent les vaches ? ».*
> *Les enfants reprennent en chœur : « A quoi rêvent les vaches ?».*
> *J'ouvre le livre et je laisse le temps.*
> *« Y a rien », « Y a de la couleur rouge ».*
> *Je tourne la page et je lis à nouveau le titre.*

---

23. *A quoi rêvent les vaches* est une histoire de Anne-Isabelle Le Touzé, édition Didier.

« Encore ! » s'exclament certains enfants.

On voit une vache les pattes avant accrochées
dans les anneaux d'un trapèze.
« Qu'est-ce qu'elle fait, la vache ? » Un enfant propose : « elle s'balance », un autre : « elle fait de la gymnastique » et un troisième ajoute : « moi, j'ai fait de la gymnastique quand j'étais grand ».

*Pour **Calinours se réveille**[24], un enfant reconnaît, sur la « une » de couverture, l'ours blanc pour l'avoir déjà vu dans une autre histoire que l'institutrice a raconté au début de l'année. S'en suit un échange entre les enfants et leur institutrice sur ce Calinours et ses exploits dans la précédente histoire. Puis nous ouvrons le livre.*

Cette manière d'aborder les albums permet aux enfants de faire des liens, et de les exprimer, entre des situations proposées dans l'histoire et des événements que les enfants vivent ou ont vécus, soit à l'école, soit dans leur famille.

Ce qui nous apparaît important aussi, c'est de permettre à chaque enfant de s'exprimer, de faire des hypothèses quel que soit son niveau de développement et ses compétences langagières Il est nécessaire de respecter l'évolution de l'enfant, de le laisser s'exprimer sur les éléments de l'histoire qui l'interpellent jusqu'à ce qu'il puisse davantage se concentrer sur l'histoire proposée par le livre.

Quand les enfants ont fini de s'exprimer par rapport aux images des pages présentées, on leur signifie qu'on va lire ce qui est écrit (quand il est écrit quelque chose). La lecture du texte va permettre aux enfants de confirmer ou d'infirmer les hypothèses qu'ils viennent de poser.

Il est nécessaire qu'ils perçoivent bien la différence entre les moments où l'on parle ensemble à partir des images, et les moment où on lit, un mot après l'autre, ce qui est écrit. Il commence à être clair pour eux qu'après avoir raconté, imaginé, posé des hypothèses à partir des images, l'adulte va lire le texte.

« Maintenant, tu nous dis ce qui est écrit. »
« Oui, je vais vous lire ce qui est écrit. »

Le changement de prosodie constitue un indice important. Les enfants apprennent à différencier les temps de parole où l'on peut s'exprimer des temps de lecture, où l'on doit davantage se taire et écouter.

---

24. *Calinours se réveille* est une histoire de Alain Broutin et de Frédéric Stehr, édition L'Ecole des loisirs.

Une activité est proposée dans la continuité de la séance, après la lecture de l'album.

Pour *A quoi rêvent les vaches*, nous avons proposé aux enfants de bien observer l'image où l'on voit les vaches regarder le train passer, nous leur avons demandé de bien observer et d'essayer de se souvenir de tous les détails de cette image. Puis nous avons demandé aux enfants de fermer les yeux (« comme les vaches quand elles rêvent ») et d'essayer de visualiser l'image dans leur tête.

Puis nous leur avons montré des images modifiées auxquelles nous avions ajouté ou enlevé un élément.

Des activités variées ont pu être proposées et diffèrent selon les groupes :

– des saynètes, des mimes, des mises en scène des situations du livre ;
– des activités de graphisme, de dessin ;
– des histoires en images ;
– des jeux de bruitage, imitation de cris d'animaux ;
– un travail de mémoire visuelle, d'images mentales ;
– et des activités sur l'informativité.

Ces activités sur l'informativité sont particulièrement intéressantes. Un enfant ou un adulte décrit une image sans que l'autre la voit, l'autre doit ensuite retrouver l'image décrite dans le livre. Le premier doit être attentif à la qualité des informations qu'il donne, mais aussi à la qualité de la production sonore (parler fort et distinctement, regarder la personne à laquelle il s'adresse), l'autre doit écouter afin de pouvoir intégrer les informations qui lui sont données.

Après la séance avec les enfants, les adultes prennent un temps pour se concerter, échanger leurs observations et proposer des pistes pour aider chacun des enfants à évoluer.

Entre deux séances, l'enseignant reprend la lecture de l'album ou propose des activités, soit avec le petit groupe d'enfants, soit en intégrant le petit groupe dans le groupe classe.

Le fait que les enfants du groupe de stimulation aient eu la primeur de l'histoire et puissent la transmettre aux autres enfants de la classe les met dans une position de «réussite» qu'ils ne connaissent pas beaucoup habituellement.

Ce modèle de concertation, de partenariat entre orthophonistes et enseignants semble avoir trouvé son efficacité au sein de l'école.

Il restait à y impliquer les parents.

Pour des raisons d'organisation au sein de l'école, de réticences et de divergences d'opinion qu'il a fallu dépasser, l'intégration des parents au projet s'est faite progressivement.

L'année dernière, chaque famille a été reçue avant la mise en place du projet afin de recueillir son assentiment.

Cette année, nous avons convié chaque famille à venir faire le point sur le développement de leur enfant. Les parents viennent volontiers dès qu'on le leur propose (ce sont le plus souvent les mamans seules). Tous les adultes qui ont participé au groupe de stimulation participent à l'entretien avec les parents qui peut

durer jusqu'à 45 minutes. Les parents semblent sensibles au fait que plusieurs adultes se soient mobilisés pour leur enfant.

A ce jour, nous avons reçu quatre familles, et nous avons pu constater, dès la semaine qui a suivi l'entretien avec leurs parents, un changement de comportement de la part des enfants.

Lors de ces échanges, se crée un climat de confiance entre les enseignants et les parents qui permet, sans doute, une meilleure compréhension des uns et des autres.

Une maman reconnaissant les difficulté de son enfant a, dans les jours qui ont suivi l'entretien, pris rendez-vous à la P.M.I. Une autre a repris contact avec le C.M.P.

Cette rencontre est peut-être le déclencheur pour les parents de leur possibilité d'intervenir pour aider leur enfant.

Puis, à l'issue de l'entretien nous proposons aux parents de revenir à l'école afin d'assister à une séance de stimulation, dans un premier temps, et peut-être à d'autres ensuite. Tous y répondent de manière positive.

Dans d'autres groupes, les parents ont d'abord été invités à assister à une séance ; il est apparu qu'il était important de pouvoir leur consacrer un temps afin d'échanger avec eux sur ce qu'ils ont ressenti par rapport à leur enfant. Certains parents se montrent déçus quand leur enfant a peu parlé, peu participé. Il faut prendre le temps pour les aider à imaginer les progrès et percevoir les potentialités de leur enfant.

Un des premiers résultats de la recherche-action est de mettre en évidence l'intérêt, voire la nécessité impérieuse d'associer les parents à la démarche.

ÉLÉMENTS STATISTIQUES ISSUS DU TESTING INITIAL
A. Dubus

Deux cohortes parallèles

Le corpus de la *recherche-action* « PRS » est constitué de 258 enfants de Moyenne Section de Maternelle répartis dans huit écoles, testés pour l'essentiel d'octobre à décembre 2001, avec des prolongations jusqu'en mars 2002, au moyen du PER 2000. En fonction des résultats du test, une partie d'entre eux (117, soit environ 45 %) a fait l'objet d'un suivi de petit groupe, qui a commencé dès janvier 2002 et s'est poursuivi à partir de la rentrée 2002-2003 (en Grande section). Un re-test avec le PER 2000 est prévu pour avril 2003, en conjonction avec une épreuve prédictive de la lecture. Une dernière mesure sur cette cohorte aura lieu en fin de CP.

Parallèlement, 265 enfants répartis dans huit autres écoles ne sont pas concernés par la recherche-action, mais par une étude passive, dite « Etude UNADREO », qui ne comporte que les moments de mesure, et pas de prise en charge spécifique. Le but de l'opération est de renouveler l'étalonnage des instruments de mesure et de fournir à chaque étape des points de comparaison. Pour autant, il ne s'agit nullement d'un groupe-témoin au sens expérimentaliste du terme : on verra que les conditions d'appareillement ne sont d'ailleurs pas réunies.

Etalonnages comparés

Certains éléments du PER 2000, ceux qui donnent lieu à un score numérique, ont été étalonnés par Ferrand[25] selon les tranches d'âge. Puisqu'il s'agit d'élèves de Moyenne Section, le groupe des 5 ans, trop peu nombreux, a été écarté. On distingue donc les résultats à 3ans et six mois, 4 ans et 4 ans et six mois :

Dans le tableau ci-dessous[26], la colonne F fournit la norme Ferrand, la colonne m la moyenne observée dans la réunion des cohortes PRS et UNADREO, et la colonne s l'écart-type correspondant. Un signe + ou – à côté de la moyenne de l'échantillon signifie qu'elle est significativement (|t| de Student à .05) différente de la norme, et dans quel sens ; la moyenne est dans ce cas inscrite en caractère gras.

	3 ans 6 mois			4 ans			4 ans 6 mois		
	s	m	*F*	s	m	*F*	s	m	*F*
rythme	1.84	**3.14**$^{+}$	*2*	1.87	**3.71**$^{-}$	*4*	1.72	4.12	*4*
logatome	8.84	**30.36**$^{-}$	*34*	7.14	**32.35**$^{-}$	*34*	5.97	**33.74**$^{-}$	*35*
% phrases	21.21	**51.11**$^{+}$	*42*	20.11	**57.99**$^{+}$	*42*	18.46	60.46	*60*
% phrases exp	20.04	**37.37**$^{+}$	*31*	19.53	**41.59**$^{+}$	*31*	18.58	44.66	*47*
% phrases m.f	13.52	**18.26**$^{+}$	*11*	14.15	**21.62**$^{+}$	*11*	14.19	**24.98**$^{+}$	*23*
% phrases +2t	6.18	3.78	*nd*	7.21	5.52	*nd*	7.47	7.14^{-}	*11*
n		49			244			211	

On constate que sur la quasi-totalité des scores (sauf *logatome* ou les scores régionaux sont toujours inférieurs), l'échantillon régional manifeste un avantage systématique, qui dans la plupart des cas se dissipe ou s'inverse avec l'âge (sauf phrases à monème fonctionnel). On est réduit aux conjectures quant à l'interprétation du phénomène. Peut-être faudrait-il comparer les âges de scolarisation[27], traditionnellement précoce dans la région, avec celles des régions ou le PER a été initialement étalonné, mais, telle quelle, cette information n'est pas disponible. On ne dispose pas non plus, dans la population de l'étalonnage Ferrand, d'éléments relatifs à la catégorie sociale de la famille, alors que c'est le cas dans la recherche-action PRS et dans l'étude UNADREO.

---

25. P. Ferrand, *PER 2000, Protocole d'Evaluation Rapide applicable aux enfants de 3 ans 6 mois à 5 ans 6 mois*, l'Ortho-Edition, Isbergues 2000. L'étalonnage résulte de données recueillies sur le TDP81, version antérieure du PER. 2000.
26. Les traitements statistiques ont été opérés au moyen du logiciel *Nestor*, par A. Dubus, l'Ortho Edition Isbergues 2002.
27. L'hypothèse sous-jacente serait alors qu'une scolarisation précoce favoriserait initialement le langage oral via la socialisation de l'enfant.

Les autres mesures

Celles-ci ne sont pas étalonnées dans Ferrand. On trouve ici les paramètres des variables correspondantes[28] selon les classes d'âge.

	3ans 6	4ans	4ans6	*test*
Nombre d'erreurs de compréhension	1.24	1.01	0.84	*F n.s*
Nombre d'erreurs en non-verbal	0.81	1.09	1.04	*F s à .01*
Présence d'un trouble d'articulation	57%	49%	34%	*χ^2 s à .01*
Présence d'un trouble de parole	49%	42%	34%	*χ^2 s à .10*
Problème avec [ch] ou [j]	55%	40%	27%	*χ^2 s à .01*
Simplification de groupes	29%	24%	14%	*χ^2 s à.01*
Elision de finales	24%	22%	15%	*χ^2 n.s*
Absence de phrase EAP	28%	24%	23%	*χ^2 n.s*

Le nombre d'erreurs de compréhension (sur la série *qui, comment*…) ne diffère pas significativement dans l'ensemble (avec juste un léger contraste non représenté, s. à .10 pour le |t| entre les 4 ans 6 mois et les plus jeunes).

Le nombre d'erreurs en non-verbal diffère significativement selon les âges, au sens où le nombre d'erreurs est *inférieur chez les plus jeunes*.

La présence d'un trouble d'articulation[29] (de *léger* à *massif*) décroît régulièrement et très significativement avec l'âge. Il en va de même, mais de manière moins significative, pour la présence d'un trouble de parole.

Les difficultés avec les phonèmes [ch] et [j] décroissent très significativement. Rappelons que l'acquisition de ces phonèmes n'est pas considérée comme attendue avant 4 ans. Les autres phonèmes ne créent que des problèmes isolés, sans incidence statistique.

La simplification de groupes décroît aussi de manière significative. En revanche les décroissances de l'élision de finales et de l'absence de phrase EAP ne sont pas significatives.

---

28. Les deux premières sont des variables numériques : on compare donc les moyennes selon les classes d'âge au moyen du test F de Fisher-Snedecor. Les suivantes sont des variables logiques : on compare leur incidence selon les classes d'âge au moyen du test du χ^2.
29. A proprement parler, il n'y a pas lieu d'employer l'expression « trouble d'articulation » à 3 ans et 6 mois, car une qualité imparfaite d'articulation est normale à cet âge.

La décision de prescription

Ces mesures, jointes à celles qui sont étalonnées dans Ferrand, constituent l'ensemble des éléments statistiquement associées[30] à la prescription de suivi en petit groupe. Pour homogénéiser la présentation, on a substitué aux scores numériques des variables logiques[31] qui sont vraies si l'enfant obtient un *score inférieur à la moyenne de sa classe d'âge*.

De cette manière, toutes les variables considérées sont logiques, et peuvent être comparées entre elles au moyen du même test, ici le coefficient de corrélation r de Bravais-Pearson.

Le tableau ci-dessous fournit, pour chaque « Problème » et par classes d'âge, la valeur du coefficient de corrélation de Bravais-Pearson entre la présence du problème et la prescription de suivi. Seuls les coefficients de corrélation significatifs au moins au seuil de .05 sont représentés ici : l'absence d'une valeur signifie donc que le problème en question n'intervient pas de manière significative dans la prescription.

	3 ans 6 mois	4 ans	4 ans 6 mois
Présence d'un trouble d'articulation		.288	.289
Présence d'un trouble de parole	.557	.502	.474
Problème de Rythme	.545	.314	
Problème de Logatomes	.560	.520	.314
Problème de % Phrases		.229	.439
Problème de % Phrases exp	.410	.295	.432
Problème de % Phrases mf	.410	.395	.501
Problème de % Phrases +2t	.355		.283
Problème de Compréhension	.471	.482	.348
Problème avec [ch] ou [j]		.217	.263
Simplification de groupes		.430	.241
Elision de finales	.459	.469	.383
Absence de phrase EAP	.492	.383	.345

Si certaines absences de significativité à 3 ans 6 mois s'expliquent aisément (le [ch] et le [j] ne sont pas réputés systématiquement acquis à cet âge), d'autres, à 4 ans, sont moins évidentes. Ces éléments doivent donc être considérés comme

30. On a enlevé le nombre d'erreurs en non-verbal, qui est inférieur à 3 ans 6 mois par rapport aux autres âges.
31. Ainsi la variable « % de Phrases » engendre-t-elle une variable « Problème phrases », qui est vraie si l'enfant obtient moins de 51.11, 57.99, 60.46, selon qu'il est âgé de 3 ans 6 mois, 4 ans ou 4 ans 6 mois au moment du test.

purement indicatifs, d'autant que certains d'entre eux sont fortement corrélés entre eux, et le tableau ci-dessus ne permet pas de lire directement un modèle mathématique de la prescription.

Des différences sociales ?

Comme la recherche-action PRS aussi bien que l'étude UNADREO ont permis de recueillir des données concernant la profession, et souvent, le niveau d'instruction des parents, il paraissait obligatoire de contrôler l'effet éventuel de telles variables sur les résultats des tests.

L'élaboration de catégories descriptives de la situation sociale n'est jamais une opération neutre ni parfaitement mécanique. Sur la base des déclarations des parents (ou de données disponibles dans l'école), on a codé les professions des deux parents selon une variante des PCS détaillées de l'INSEE, avant de passer assez rapidement à un regroupement en 7 catégories, compte tenu de l'éparpillement des données :

- Cadres et professions intellectuelles
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers qualifiés
- Ouvriers non-qualifiés
- Inactifs
- Artisans et commerçants

Cette liste est quasi-ordonnée hiérarchiquement, à l'exception des Artisans et Commerçants, qu'il est toujours difficile de placer dans un classement. Cependant, *dans cet échantillon de population*, et sans prétention à généraliser, le croisement des CSP avec les Niveaux d'instruction met en évidence que la structure de répartition des diplômes chez les Artisans et Commerçants est assez similaire à celle des employés. Tirant profit de cette similitude et du petit nombre d'Artisans et Commerçants, on les fusionne donc, dans cette nomenclature, avec les Employés. La nomenclature utilisée à partir de là est donc, d'une certaine manière, mixte en termes de catégories sociales et de patrimoine scolaire (dont on sait bien sûr qu'ils ne sont pas indépendants) ; cependant, s'agissant de rapports à l'école et aux apprentissages, cela ne paraît pas complètement illégitime, à partir du moment où l'on n'oublie pas de quoi il s'agit.

De plus, comme l'information de la profession et du niveau d'instruction n'est pas toujours disponible pour père et mère (ne serait-ce que dans les cas de parent isolé), on prend pour parti de choisir comme indicateur social la catégorie sociale la plus élevée rencontrée chez l'un des deux parents, et comme indicateur de diplôme le diplôme le plus élevé rencontré chez l'un des deux parents[32]. Le tableau suivant, avec sa concentration d'effectifs sur la diagonale, rappelle à quel point ces variables sont liées.

---

32. Cette manœuvre a comme effet supplémentaire de « cylindrer » des distributions naturellement plus « coniques », puisque c'est toujours la valeur supérieure qui est privilégiée.

(CSP reg max) × (Diplôme max reg.)

N %L +	scolOb&-	tech<bac	bac	bac+2ou3	bac+4&	S/LIGNE :
CadPrInt	1 2% ---	1 2% ---	2 4% ---	12 26% ++	30 65% +++	46 100%
ProInterm	6 8% --	12 15% ---	20 25%	41 51% +++	1 1% --	80 100%
EmployAC	14 13%	57 53% +++	28 26% ++	8 7% ---	---	107 100%
OuvQual	13 16%	49 62% +++	17 22%	---	---	79 100%
OuvNQual	9 26%	17 49%	6 17%	2 6% -	1 3%	35 100%
Inactifs	24 38% +++	34 53% ++	6 9% --	---	--	64 100%
S/COLONNE:	67 16%	170 41%	79 19%	63 15%	32 8%	411 100%

Khi2 = 357.22 pour 20 d.d.l. avec 2 correction(s) de Yates, s. à .01
rhô (Spearman) = -0.619 , s. à .01

L'effectif se réduit à 411 à cause de nombreuses fois où l'information du diplôme n'est pas fournie. On utilisera donc systématiquement la CSP regroupée, disponible pour presque tous les sujets.

Enfin, selon une pratique courante mais qui n'est acceptable qu'à condition d'être expliquée, on regroupe encore ces catégories en une CSP regroupée à trois niveaux, supérieur (Cadres, Professions intellectuelles et Professions intermédiaires), médian (Employés, Artisans, Commerçants, Ouvriers qualifiés) et inférieur (Ouvriers non qualifiés, Inactifs), de manière à rendre plus saillants les phénomènes observés, sans que cela constitue le moins du monde une prise de position théorique sur la proximité des patrimoines économiques et culturels[33].

On obtient ainsi trois groupes numériquement équilibrés (27 %, 43 %, 30 %), ce qui est toujours avantageux du point de vue de la mise en évidence statistique.

Lorsqu'on croise cette variable « CSP à trois niveaux » avec les résultats, on constate, sur certains éléments, des différences significatives. Une première précaution doit être prise : il faut opérer ces comparaisons tranche d'âge par tranche d'âge, puisque certains résultats en sont fonction.

---

33. Une étude incidente, non publiée ici à cause de son caractère anecdotique, montre d'ailleurs, à propos de la tendance à demander et obtenir une date de première rentrée autre que réglementaire, que les Professions Intermédiaires, championnes toutes catégories de ce sport, y battent même les Cadres et Professions Intellectuelles.

De plus, certaines investigations non détaillées ici montrent que, à CSP égale, des différences significatives apparaissent parfois entre les écoles, différences dont il semble que rende compte la notion de « composition sociale de l'école ». Le modèle sous-jacent à cette réflexion est simple, voire simplet ; le développement langagier de l'enfant doit, en parts dont on est incapable d'évaluer l'importance respective[34], à sa maturation et aux stimulations de son environnement, lequel s'analyse classiquement en deux termes : la famille (repérée ici à travers la variable « CSP 3 niveaux », et l'école, qui apporterait une performance spécifique. Toutefois, si l'on considère que la difficulté à stimuler efficacement un enfant en situation scolaire dépend de son environnement socio-culturel personnel, alors on est amené à admettre que, dans le cas où les élèves en difficulté sont proportionnellement plus nombreux dans une classe, on peut s'attendre à ce que le groupe entier voie ses performances diminuées. On doit s'attendre aussi à ce que cet effet soit cumulatif, et soit de plus en plus marqué avec l'âge des enfants. Si cet effet existe, il peut être analysé de manières variées, hors du présent propos : surcharge de travail, abaissement des exigences, retard dans les progressions … Cette analyse, bien difficile et proche de polémiques qui couvent toujours, est hors de notre propos. La variable qui peut mettre en évidence de tels effets est la « Composition sociale de l'école », construite en catégories homogènes selon les proportions des différentes catégories de la « CSP 3 niveaux » :

(composition sociale école) × (Catégories sociales 3niv)

N %L +	sup	med	inf	S/LIGNE :
basse	 ---	8 12% ---	57 88% +++	65 100%
moyen-	13 10% ---	60 48%	53 42% +++	126 100%
moyen	30 24%	66 53% ++	29 23% -	125 100%
moyen+	63 44% +++	68 48%	11 8% ---	142 100%
haute	29 60% +++	19 40%	 ---	48 100%
S/COLONNE:	135 27%	221 44%	150 30%	506 100%

Khi2 = 173,50 pour 8 d.d.l. , s. à .01
rhô (Spearman) = -0,580 , s. à .01

34. Plusieurs générations de chercheurs se sont querellées là-dessus.

La composition sociale « basse » est celle d'écoles ne comportant aucun élève de CSP[35] « sup ». A l'inverse, la composition sociale « basse » ne comporte aucun élève de CSP « inf ». Entre ces extrêmes, trois catégories intermédiaires offrent une représentation de toutes les CSP, mais dans des proportions très contrastées.

On va donc vérifier, pour chaque élément de résultat et pour chaque tranche d'âge, les relations avec les facteurs sociaux perçus directement à travers la variable « CSP 3 niveaux » et indirectement à travers la variable « Composition sociale de l'école ».
Pour la première série de variables, qui sont numériques, le test de comparaison est le F de Fisher-Snedecor. Pour la série suivante, variables ordinales, c'est le ρ de Spearman. Pour la dernière série, variables logiques, c'est le χ^2. Seuls les tests significatifs au seuil de .05 (et plus fins) sont affichés.

	3 ans 6 mois		4 ans		4 ans 6 mois	
	Csp	Ecole	Csp	Ecole	Csp	Ecole
Score Rythme						
Score logatomes			.01		.01	.05
% de phrases						
% de phrases exp		.05	.05	.05	.05	.05
% de phrases mf			.05	.05		.01
% de phrases +2t					.05	.05
Erreurs compréhension	.01	.05	.01			.01
Erreurs non-verbal			.05			
Trouble d'articulation					.05	
Trouble de Parole					.05	
Problème [ch] ou [j]						
Elision des fins de mot				.05	.01	.01
Simplification de groupes						
Absence de phrase EAP				.01		.05

De manière générale, l'influence du facteur social se renforce avec l'âge. Le facteur indirect devient massif à 4 ans 6 mois, mais pour certaines mesures il apparaît avant le facteur direct.

---

35. Pour « CSP regroupée en trois niveaux des parents ». Un élève de Maternelle ne possède en propre ni CSP ni niveau de diplôme.

Différences entre les cohortes

L'utilisation des données de l'étude UNADREO pour contrôler les mesures de la recherche-action PRS suppose de vérifier que ces deux populations ne diffèrent pas trop sous divers aspects. Or on constate que les résultats sont toujours au moins égaux, et parfois supérieurs pour la cohorte UNADREO, avec les significativités suivantes :

	3 ans 6 mois	4 ans	4 ans 6 mois
Score Rythme			
Score logatomes		.05	
% de phrases			
% de phrases exp	.01		.01
% de phrases mf		.05	.01
% de phrases +2t		.01	.01
Erreurs compréhension	.05		.01
Erreurs non-verbal			
Trouble d'articulation	.05		
Trouble de Parole	.01		
Problème [ch] ou [j]			
Elision des fins de mot			
Simplification de groupes	.05		
Absence de phrase EAP			

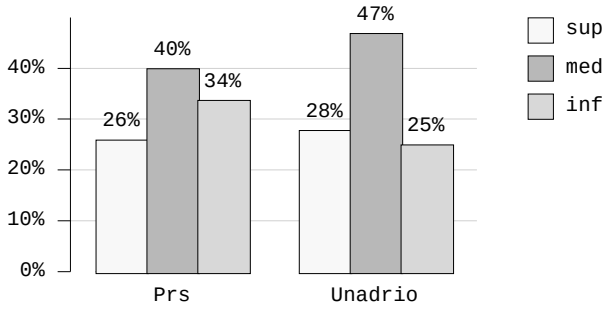
Au moins en ce qui concerne la structure en phrases, l'écart entre les deux cohortes, d'abord sporadique, se systématise avec l'âge, et fonctionne à cet égard comme les oppositions sociales.

On est donc amené à supposer une différence de construction entre les deux cohortes :

(cohorte) × (Catégories sociales 3niv)

N %L +	sup	med	inf	S/LIGNE :
Prs	65 26%	101 40% -	87 34% ++	253 100%
UNADREO	70 28%	120 47% +	63 25% --	253 100%
S/COLONNE:	135 27%	221 44%	150 30%	506 100%

Khi2 = 5,66 pour 2 d.d.l. , s. à .10



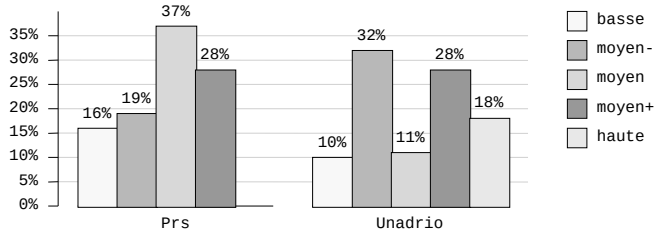
Une différence existe entre les deux cohortes : PRS comporte une notable surreprésentation des CSP « inf », et UNADREO une légère sous représentation des CSP « med ». Cependant cette relation n'est significative qu'à .10, ce qui est peu important, et ne suffit pas à expliquer des différences systématiques.

En revanche, en croisant la variable Cohorte avec la Composition Sociale des Ecoles :

(cohorte) × (composition sociale école)

N %L +	basse	moyen-	moyen	moyen+	haute	S/LIGNE :
Prs	40 16% ++	50 19% ---	96 37% +++	72 28%	---	258 100%
UNADREO	26 10% --	86 32% +++	30 11% ---	75 28%	48 18% +++	265 100%
S/COLONNE:	66 13%	136 26%	126 24%	147 28%	48 9%	523 100%

Khi2 = 71,38 pour 4 d.d.l. , s. à .01



La différence entre les deux populations apparaît plus clairement, avec une différence très significative liée à la présence exclusive d'école(s) à Composition sociale « Haute » dans la cohorte UNADREO.

Il est plus que vraisemblable que les deux échantillons ont été composés dans un souci d'équilibre général sur une variable sociale assez similaire à notre « CSP 3 niveaux », mais que n'a pas été contrôlé *l'effet de structure* de la composition sociale, qui déforme davantage les échantillons que ne le fait une variable individuelle d'environnement socio-culturel familial.

Conséquences méthodologiques

Les populations n'étant pas appareillées du point de vue social, la comparaison des mesures va réclamer certaines précautions. Ainsi, après les re-tests à venir, il conviendra sans doute, pour comparer ce qui est comparable, toutes choses étant – autant que possible – égales par ailleurs, soit d'opérer les comparaisons à l'intérieur des combinaisons âge×groupe d'écoles, ce qui peut présenter l'inconvénient d'éparpiller les effectifs, soit d'étudier non pas des scores bruts, mais des scores relatifs aux scores attendus compte tenu de l'âge et de la composition sociale des écoles, de manière un peu similaire à ce que fait le Ministère pour comparer les performances des établissements du second degré.