

Communication et langage du jeune enfant: actions de prévention précoce pour une intégration sociale réussie

Agnès BO

Ecole d'orthophonie de Lyon (France)

agnes-bo@univ-lyon1.fr

Laurence KUNZ* & Alain DEVEVEY**

Ecole d'orthophonie de Besançon (France)

* laurence-kunz@wanadoo.fr

** alain.devevey@univ-fcomte.fr

The number of children with delayed language is increasing in vulnerable environment. Three types of preventing actions are proposed: screening, specific teaching to teachers and parents/children workshops. Coupling these 3 different approaches allows to improve the language abilities of the children, and the children / teachers and children / parents interactions.

Material and methods: children were assessed by the means of 2 standardized tests, TVAP (Deltour 1998) and DPL3 (Coquet, 1996). The results permitted to define 3 groups: children without language disabilities (GR 1), borderline children (GR 2) and children with communicative and/or language impairment (GR 3). Teachers were submitted to a HANEN program (learning Language and Loving It). Parents were enrolled in a workshop on pragmatic interactions in language (CLSC orleans Québec). Children were post-tested using TVAP and DPL3.

Results: children coming from GR 1 and GR 2 displayed increased language abilities after the programs but no children from GR 3 (with language impairment).

1. Introduction

A partir du constat alarmant du nombre d'enfants en difficulté de langage et de communication sur la circonscription de Vaulx-en-Velin (supérieur de plus de 20% par rapport à la moyenne nationale: cet écart pouvant atteindre 50% dans certains établissements), nous avons mis en place en septembre 2000, un projet de prévention précoce original qui avait pour but de réunir autour de l'enfant en difficulté de communication les partenaires clés du développement de l'enfant en milieu vulnérable, à savoir les Parents, les Services de Santé et l'Ecole.

Pour mener à bien ce projet ambitieux, et dans le souci absolu de s'adapter à la fois aux réalités de terrains et aux exigences institutionnelles, il nous est apparu capital de pouvoir mener successivement trois actions:

- 1) le dépistage
- 2) la formation spécifique des enseignants
- 3) la mise en place d'ateliers parents-enfants

Ainsi définies, les bases de notre action dessinaient l'enjeu fondamental de notre projet: **l'entrée des enfants dans les apprentissages et plus largement dans la réussite de leur vie sociale** (voir tableau 1).

	2000/2001: PSM (Petite Section de Maternelle - 1^{ère} enfantine en Suisse)	2001/2002	2002/2003: GSM (Grande Section de Maternelle - 2^{ème} enfantine en Suisse)
Groupe témoin	Dépistage DPL3 Passation du TVAP		Passation du TVAP Formation des enseignants
Groupe action	Dépistage DPL3 Passation du TVAP	Formation des enseignants	Passation du TVAP Ateliers parents/enfant

Tableau 1 Planification des actions de dépistage

2. Le déroulement du projet

2.1. Le dépistage des enfants en difficultés

L'action de dépistage des difficultés de langage et l'évaluation du niveau de langage des enfants, ont été menées sur trois écoles maternelles de Vaulx-en-Velin. Le dépistage a été fait en petite section de maternelle.

Les critères de recrutement ont été le volontariat des enseignants et l'engagement de leur part de se prêter à l'expérience pendant trois ans et de participer aux sessions de formation des instituteurs.

Le dépistage a été effectué à l'aide des outils suivants:

- le TVAP (Test de Vocabulaire Actif et Passif, Deltour & Hupkens, 1998) qui a permis d'évaluer les progrès des sujets entre le pré-test de septembre 2000 et le post-test de septembre 2003.
- le DPL3 (Dépistage de la Parole et du langage chez l'enfant de 3 ans, Coquet & Maetz, 1996), pour repérer les troubles du langage et de la communication chez l'enfant de 3 ans à 3 ans et demi.

Ce dernier outil nous a permis de classer les enfants en trois groupes, selon la terminologie employée par les auteurs:

Groupe 1: les enfants «sans problèmes» qui ne relèvent *a priori* d'aucune aide particulière.

Groupe 2: les enfants «à surveiller» qui se situent dans une zone limite de développement du langage et de la communication. Leurs résultats n'avèrent pas une pathologie du langage ou de la communication. Néanmoins ce groupe constitue une population pour laquelle une aide et une stimulation seront nécessaires pour les aider à rejoindre le groupe des enfants «sans problèmes»

Groupe 3: les enfants «à risques» qui souffrent déjà d'un trouble du langage et de la communication.

Ce sont les enfants du groupe «à surveiller» et du groupe «à risques» qui ont constitué la cible de notre projet. Les enfants du groupe 3 ont été référés au service Santé et Prévention. Ils ont rencontré le médecin de PMI (Protection Maternelle et Infantile) qui a fait des propositions de suivi thérapeutique (prise en charge orthophonique, psychologique, psychomotrice...).

Chaque enfant de PSM a été «dépisté» individuellement par son institutrice entre le mois de décembre 2000 et le mois de février 2001. Chacun a également été évalué avec le TVAP par une étudiante en 3ème année de l'Ecole d'Orthophonie de Lyon - Université Claude Bernard LYON 1.

Les résultats au TVAP indiquent que les enfants classés «sans problèmes» à l'aide du DPL3 présentent un score inférieur à la moyenne au TVAP. Ainsi, bien que leurs capacités de communications soient efficaces, le niveau lexical reste faible, en raison de la vulnérabilité sociale du milieu.

2.2. *La formation des enseignants*

2.2.1. Les objectifs

En s'appuyant sur un Programme Hanen (Toronto, Canada) l'objectif principal a été de fournir aux enseignants de maternelle les connaissances et le support nécessaires pour accompagner les enfants dans leur apprentissage de la communication.

Deux objectifs plus spécifiques ont également été visés.

- Donner aux enseignants de l'information sur la mise en place d'un environnement enrichissant et interactif, pour stimuler les enfants immigrés, peu disposés à parler, ou présentant un retard de langage.

- Aider les enseignants à développer les habiletés sociales et communicatives de chaque enfant.

2.2.2. Le déroulement

La formation a comporté quatre sessions de groupe d'une durée de trois heures, une séance d'enregistrement vidéo individuelle et un travail de retour et d'analyse de la pratique. Une fiche d'évaluation de fin de session, remplie par les institutrices a permis d'ajuster le contenu de la session suivante et de s'adapter ainsi au mieux à leurs connaissances et à leurs besoins. Une fiche d'évaluation a également été remplie par les enseignants en fin de formation.

2.2.3. Analyse du travail réalisé

Les sessions de formation se sont déroulées dans d'excellentes conditions avec une participation très active des enseignants.

Les sessions de groupe ont permis d'apporter les éléments théoriques nécessaires à la compréhension de l'interaction d'une part, et d'utiliser à l'aide de mises en situation les outils recommandés pour développer la communication et la compétence langagière d'autre part. Par ailleurs ce travail a permis d'élaborer des outils d'évaluation adaptés aux besoins des enseignants.

Le travail sur vidéo a permis à chacun à la fois de prendre conscience de ses compétences préexistantes et de mettre en évidence l'intérêt de l'utilisation de nouvelles techniques pour enrichir le langage et la communication des enfants.

L'association de ces deux types d'actions, complétée par l'analyse des vidéos, a permis un véritable travail de réflexion sur la pratique quotidienne des enseignants. Les fiches d'évaluation des enseignants font ressortir de nouvelles capacités pour:

- repérer les styles des enfants dans les interactions;
- repérer son/ses propre(s) style(s) dans les interactions avec les enfants;
- adapter son projet à l'enfant en difficulté avec des outils concrets et simples;
- observer selon des critères précis les compétences langagières des enfants;
- évaluer les compétences conversationnelles des enfants grâce à l'élaboration de grille d'évaluation de la communication.

2.3. *Les ateliers parents-enfants*

Le troisième axe du projet s'inspire du travail de recherche mené par la Direction de la Santé Publique de la Région de Québec (Desmarais & al., 1999) et des travaux de Reynolds (1998). Les objectifs pour les enfants étaient les suivants:

- prévenir ou diminuer les retards de développement langagier ou cognitif;
- prévenir ou diminuer l'échec scolaire;
- améliorer les habiletés sociales;
- augmenter les liens d'attachement.

Pour les parents il s'agissait:

- d'améliorer les interactions parent-enfant;
- d'accroître la confiance des parents en leurs capacités à être acteurs dans la prise en charge des difficultés de leur enfant;
- de développer les compétences parentales face à la stimulation du langage et aux attitudes éducatives;
- de briser l'isolement des familles en grande vulnérabilité socio-économique.

Chaque enfant est venu accompagné de l'un ou de ses deux parents pour suivre le programme. Les ateliers se sont déroulés sur un rythme hebdomadaire avec 4 sessions consécutives. Une présentation des ateliers avait été faite dans les écoles et avait servi de premier contact avec les familles et d'invitation.

Chaque session comporte trois parties:

- l'accueil parent-enfant, autour d'un rituel mis en place à la première rencontre et qui sera reconduit à chaque session;
- un atelier de stimulation et d'observation avec les enfants et, en parallèle, un atelier de formation avec les parents comportant des activités pratiques sur la communication et la compétence langagière;
- une période de regroupement pour permettre aux parents de mettre directement en pratique les outils présentés pendant la session.

Chaque session s'est déroulée en présence de deux orthophonistes et de deux étudiantes de fin de 4^{ème} année d'orthophonie. Les ateliers ont eu lieu dans les écoles et sur le temps scolaire.

3. Expérimentation

3.1. Population

Un tirage au sort a été effectué parmi les trois écoles volontaires, afin de déterminer un groupe expérimental (composé des enfants de deux écoles que nous nommerons «Cible A» et «Cible B») et un groupe témoin (composé des enfants de la troisième école et que nous nommerons «Témoins»), indispensable pour comparer l'évolution des enfants des groupes expérimentaux à l'évolution naturelle des enfants. Les enfants de chacun de ces trois groupes ont été ensuite répartis selon les critères du DPL3 selon les trois groupes décrits précédemment (voir Dépistage des enfants en difficulté):

- les enfants «sans problèmes»
- les enfants «à surveiller»
- les enfants «à risques».

Sur un total de 77 enfants en PSM au départ, seuls 45 ont pu être soumis à un post-test en GSM (voir tableau 2).

	Cible A	Cible B	Témoins	Total
«Sans problèmes»	10	14	9	33
«A Surveiller»	2	2	3	7
«A risques»	0	1	4	5
Total	12	17	16	45

Tableau 2 Répartition des sujets par école selon les résultats au DPL3.

3.2. Protocole expérimental

Le choix du TVAP comme unique indicateur du développement langagier des enfants a été déterminé par la nécessité d'utiliser un protocole relativement léger auprès de ces enfants dits en difficulté de langage et qui permette par ailleurs un post-test trois ans après le test. En outre, selon Rondal (1997), le lexique représente un bon indicateur du développement du langage.

Le TVAP (Test de vocabulaire actif et passif) comporte deux tâches:

- une épreuve de définition de mots pour le vocabulaire actif
- une épreuve de désignation d'image pour le vocabulaire passif.

3.3. *Analyses statistiques*

Des ANOVAs, calculées à partir des notes brutes obtenues par les enfants de chaque groupe aux épreuves de définition et de désignation du TVAP ont permis de comparer les groupes entre eux aux test et post-test et de vérifier l'évolution de chaque groupe entre le test et le post-test. Le seuil de significativité retenu a été de .05.

3.4. *Résultats*

Globalement (cf. tableaux 3 et 4 et graphique 1), pour chaque échantillon, on observe une évolution entre test et post-test en définition comme en désignation.

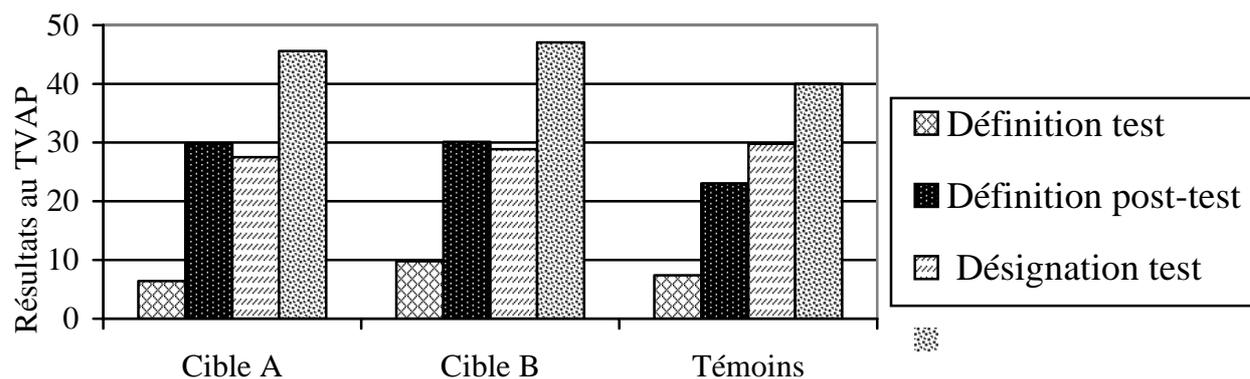
	TVAP Définition		TVAP Désignation	
	Test	Retest	Test	Retest
Cible A	6,42	29,75	27,50	45,58
Cible B	9,76	30,12	28,88	47,06
Témoins	7,38	23,06	29,81	40,00

Tableau 3 Score moyen pour chaque classe au TVAP.

	TVAP Définition		TVAP Désignation	
	Test	Retest	Test	Retest
Cible A	29,17	141,84	83,73	30,99
Cible B	54,69	63,11	103,86	22,56
Témoins	38,78	64,86	54,56	97,60

Tableau 4 Variance pour chaque classe au TVAP.

Il est notable que les résultats au test sont sensiblement identiques pour les trois échantillons dans les deux conditions, alors qu'au post-test, les échantillons Cible A et Cible B produisent des résultats significativement supérieurs à ceux de l'échantillon Témoins dans les deux conditions.

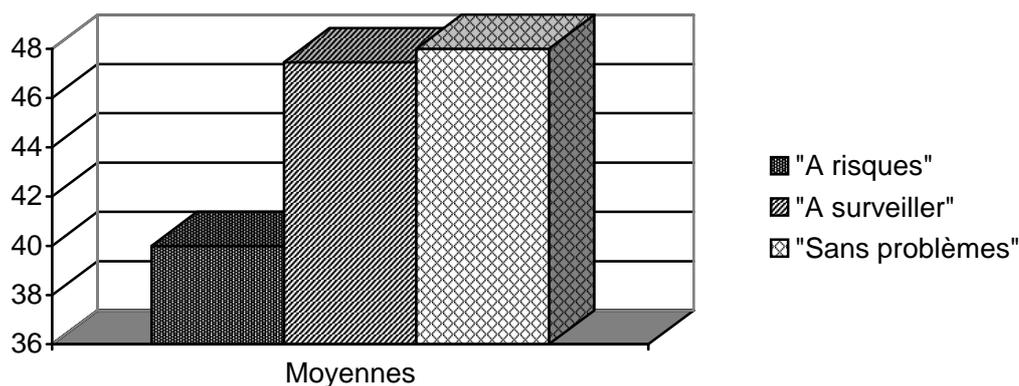


Graphique 1 Résultats globaux en définition et désignation aux test et post-test pour chaque groupe.

3.4.1. Résultats Définition Cible

Pour le groupe «Cible» pris dans son ensemble (Cible A + Cible B), il n'existe aucune différence significative entre les trois sous groupes définis par le DPL3 au test.

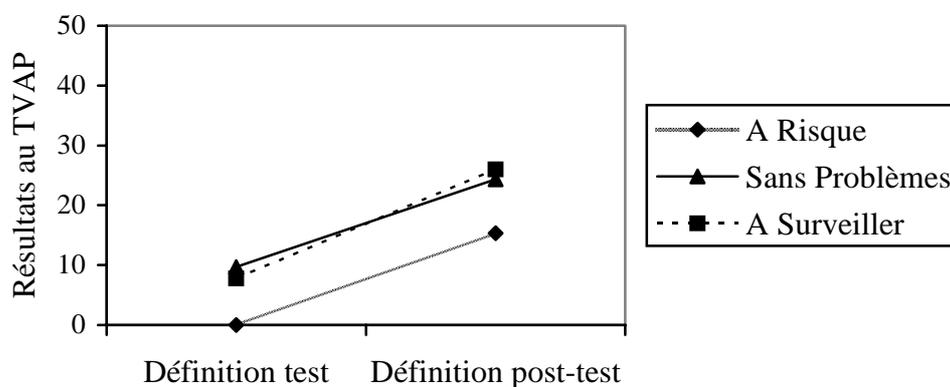
Au post-test (cf. graphique 2), en revanche, il existe une différence significative entre les trois sous-groupes ($F(2,26) = 5,169$; $p = .0129$). Cette différence est due à un écart significatif entre les sujets «à risques» et les sujets «sans problèmes» ($F(1,26) = 7,878$; $p = .0094$). Il n'existe pas de différence significative entre les sujets «à risques» et «à surveiller» d'une part, ni entre les sujets «à surveiller» et «sans problèmes» d'autre part.



Graphique 2 Moyennes en définition au post-test, pour les trois sous groupes du groupe Cible

3.4.2. Résultats Définition Témoins

Pour le groupe témoin (cf. graphique 3), il existe une différence significative entre les sujets «à risques» et les sujets «sans problèmes» ($F(2,13) = 3,699$; $p = .0177$) dès le test, alors qu'il n'existe pas de différence entre les sujets «à risques» et «à surveiller» d'une part, ni entre les sujets «à surveiller» et «sans problèmes» d'autre part. Cet écart disparaît et on n'observe plus de différence significative entre les groupes au post-test. L'effet apparent qu'on peut observer sur le graphique 3 est dû au faible effectif de l'échantillon «à surveiller» et à l'absence de variance pour ses résultats.

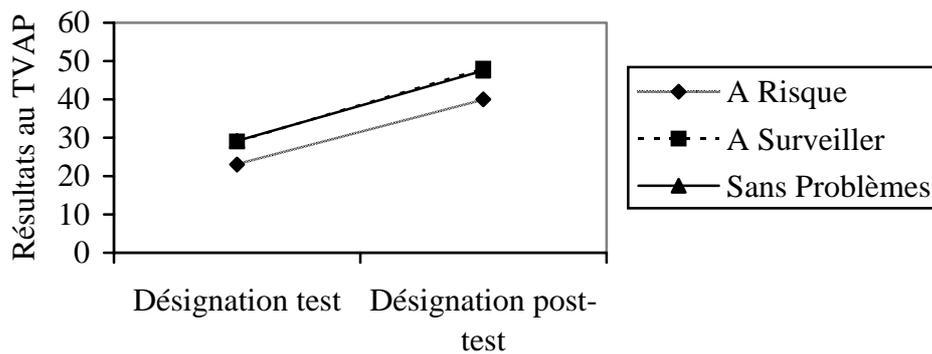


Graphique 3 Résultats en définition pour le groupe Témoins

3.4.3. Résultats Désignation Cible

Pour le groupe «cible» pris dans son ensemble (cf. graphique 4), il n'existe aucune différence significative entre les trois sous groupes au test.

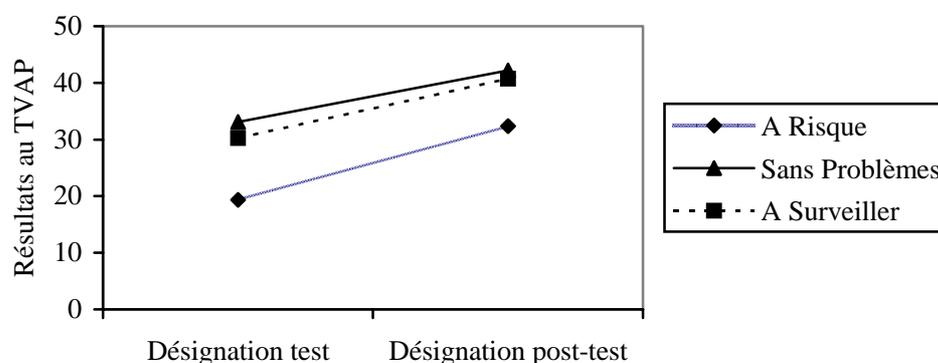
Au post-test, en revanche, il existe une différence significative ($F(2,26) = 4,794$; $p = .0169$). Cette différence est due à un écart significatif entre les sujets «à risques» et les sujets «sans problèmes» ($F(1,26) = 9,464$; $p = .0049$). Il n'existe pas de différence significative entre les sujets «à risques» et «à surveiller» d'une part, ni entre les sujets «à surveiller» et «sans problèmes» d'autre part.



Graphique 4 Résultats en désignation pour le groupe Cible

3.4.4. Résultats Désignation Témoins

Pour le groupe Témoins (cf. graphique 5), il existe une différence significative entre les trois sous groupes ($F(2,13) = 7,130$; $p = .0081$) au test. Cette différence est due à un écart significatif entre les sujets «à risques» et les sujets «sans problèmes» ($F(1,5) = 5,227$; $p = .0023$), alors qu'il n'existe pas de différence entre les sujets «à risques» et «à surveiller» ni entre les sujets «à surveiller» et «sans problèmes».



Graphique 5 Résultats en désignation pour le groupe Témoins

En résumé, les résultats montrent chez les Témoins une disparition, avec l'évolution naturelle, des différences observées au départ entre les sous groupes, même si les résultats des sujets «à risques» restent inférieurs aux résultats des sujets «sans problèmes» et «à surveiller».

Pour le groupe Cible, à l'inverse, l'effet de l'action de prévention se traduit par une différenciation des sous groupes, en particulier par une évolution plus marquée des sujets «sans problèmes».

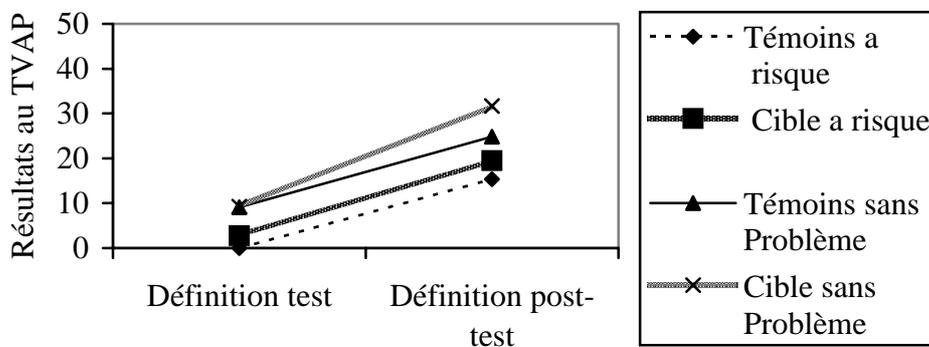
Néanmoins, il apparaît que la constitution du sous groupe «à surveiller» pose indiscutablement des problèmes. Problème de taille, en premier lieu puisque

cet échantillon de quatre sujets pour le groupe témoin, se réduit à un sujet pour le groupe cible à cause de la mortalité expérimentale. Problème de définition ensuite, puisque ses résultats ne diffèrent pas de ceux de l'échantillon «sans problèmes», quelle que soit la tâche et quel que soit le groupe (témoin ou cible).

Nous poursuivrons donc notre analyse en assimilant les sujets «à surveiller» aux sujets «sans problèmes».

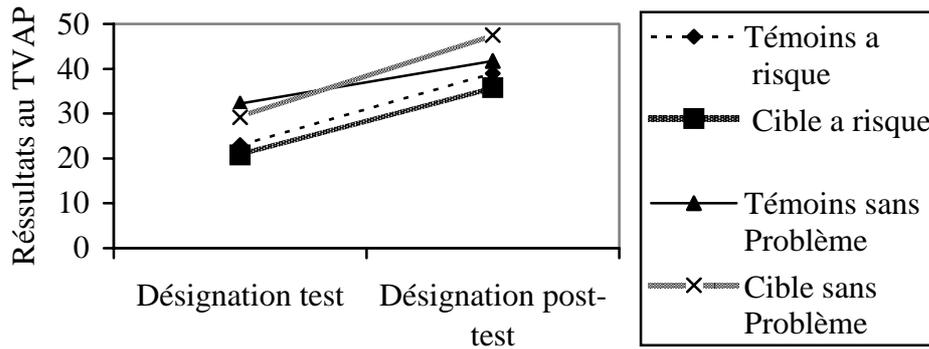
3.4.5. Evolution comparative des groupes «Cible» et «Témoins»

Pourtant, si nous prenons en compte les performances des groupes «Cible» et «Témoins» aux test et post-test, nous observons les résultats suivants.



Graphique 6 Comparaison des résultats des groupes «Cible» et «Témoins» en définition aux test et post-test

En définition (cf. graphique 6), les sujets «Cible sans problèmes» ne se différencient pas au départ des sujets «Témoins sans problèmes». En revanche, après la mise en œuvre de l'action de prévention, les sujets «Cible sans problèmes» montrent une évolution significativement supérieure à l'évolution naturelle des sujets «Témoins sans problèmes» ($F(1,36) = 5,579$; $p = .0237$). En revanche, les sujets «Témoins à risque» ne se différencient des sujets «Cible à risque» ni au test, ni au post-test.



Graphique 7 Comparaison des résultats des groupes «Cible» et «Témoins» en désignation au test et post-test

En désignation (cf. graphique 7), les sujets «Cible sans problèmes» ne diffèrent pas au départ des sujets «Témoins sans problèmes». En revanche, après la mise en œuvre de l'action de prévention, les sujets «Cible sans problèmes» montrent une évolution significativement supérieure à l'évolution naturelle des sujets «Témoins sans problèmes», en produisant des performances supérieures ($F(1,36) = 6,062$; $p = .0187$). Dans le même temps, les sujets «Témoins à risque» ne se différencient des sujets «Cible à risque» ni au test, ni au post-test.

4. Conclusion

L'évolution des «échantillons Cible» constatée de façon globale (graphique 1) est essentiellement due à l'évolution des sujets «sans problèmes». Ce qui signifie que l'action de prévention s'est essentiellement montrée efficace pour les sujets «sans problèmes» de l'échantillon cible. Deux remarques s'imposent:

- 1) Les sujets dits «sans problèmes» sont néanmoins des sujets avec un retard par rapport à la norme. S'ils ont pu bénéficier pleinement de l'action de prévention, c'est qu'ils ne présentaient pas de troubles avérés du langage.
- 2) Les sujets dits «à risques» présentent des écarts à la norme importants qui constituent des scores pathologiques. Nous confirmons ainsi que ces enfants développent une pathologie du langage et qu'ils ne sont pas sensibles à ce type d'action.

Il est intéressant de constater que les sujets «à risques» des échantillons «Cible» et «Témoins» progressent sensiblement de la même façon entre test et post-test, ce qui correspond à une «évolution naturelle» chez ces enfants porteurs de pathologies, insensibles à une action qui ne serait pas de l'ordre d'une remédiation.

Pour les enfants classés «sans problèmes» et «à surveiller», l'action permet une amélioration sensible de leur niveau de langage qui tend vers une normalisation. L'action de prévention a permis à ces enfants d'accéder au CP avec une meilleure maîtrise de la langue. Elle multiplie ainsi les chances de réussites dans l'apprentissage de l'écrit.

Par ailleurs, le programme de la formation a permis aux professeurs des écoles, souvent démunis face au décalage entre la réalité de terrain et les objectifs des programmes scolaires, de réinvestir leur rôle d'enseignants. Ce programme leur a donné des outils pour étayer la communication au sein de leur classe en situation individuelle comme en situation de groupe. L'analyse vidéo leur a offert la possibilité d'objectiver leurs attitudes communicatives ainsi que celles des enfants, autorisant ainsi un meilleur ajustement.

L'expérience des ateliers a rencontré beaucoup de succès au point que de session en session, le nombre de participants augmentait, le bouche à oreille faisant son effet. Nous avons donc réussi à sensibiliser les familles pour travailler avec elles sur l'amélioration du langage et des interactions parents / enfants. Au démarrage du projet, la participation des parents à ces ateliers constituait un véritable défi.

Pour conclure, les objectifs de développement du langage et d'amélioration des interactions enseignants / élèves et parents / enfants ont été indiscutablement atteints. En améliorant les performances de langage oral et de communication nous diminuons les risques de retards scolaires et en créant le lien avec les familles nous permettons un ancrage des habiletés de communication et donc des changements durables.

Bibliographie

Coquet, F. & Maetz, B. (1996). *DPL3*, Isbergues: Ortho Edition

Desmarais, C., Larouche, A. & Vézina, D. (1999). Services de première ligne en déficience du langage et de la parole dans la région de Québec: une réflexion sur les mesures préventives sélectives, mai

Reynolds, A.-J. (1998). Developing early childhood programs for children and families at risk: *research-based principles to remote long-term effectiveness*. *Children and youth services review*, 20, 503-523

Rondal, J.-A. (1997). *L'évaluation du langage*. Liège: Mardaga Editeur.