

LE RÔLE DES ASSISTANTES MATERNELLES DANS L'ÉMERGENCE DES HABILITÉS PHONOLOGIQUES DES JEUNES ENFANTS DE 2-3 ANS

Thèse de Doctorat

Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université d'Angers

Discipline : Psychologie
Ecole Doctorale d'Angers

Présentée et soutenue publiquement

Le 10 décembre 2007

À Angers

Par **Florence LACROIX**

Jury

Jean ECALLE (examineur), Maître de Conférences en Psychologie (HDR), Université Lumière Lyon 2

Jean-Emile GOMBERT (rapporteur), Professeur en Psychologie, Université de Rennes 2

Michèle GUIDETTI (rapporteur), Professeur en Psychologie, Université de Toulouse Le Mirail

Catherine SELLENET (examineur), Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Nantes, IUT de la Roche sur Yon

Directrice de thèse : Annick WEIL-BARAIS, Professeur de Psychologie, Université d'Angers

Co-encadrante : Christine GAUX, Maître de Conférences en Psychologie, Université d'Angers

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier très sincèrement mes deux directrices de thèse :

Annick Weil-Barais, pour son investissement dans mon travail, son expertise, sa présence, pour tous ces moments passés au Moulin et ses anecdotes à propos du monde universitaire ;

Christine Gaux, pour sa disponibilité sans limite, sa patience, son engouement pour la recherche, ses précieux conseils et pour ces nombreuses discussions partagées au laboratoire parfois jusque tard le soir ;

Merci à toutes les deux pour leur « étayage » si bien dosé qui m'a rendue petit à petit plus sûre de moi.

Je remercie Jean-Emile Gombert et Michèle Guidetti d'avoir accepté de juger mon travail et d'en être les rapporteurs, ainsi que Jean Ecalte et Catherine Sellenet de les rejoindre pour ma soutenance.

Je remercie également Christophe Boujon et Lydie Iralde pour m'avoir confié des enseignements que j'ai eu tant de plaisir à donner et pour m'avoir permis de trouver rapidement ma place au sein du laboratoire. Merci à mes collègues et amis qui ont partagé avec moi la « salle des doctorants », mais aussi de nombreuses discussions (plus ou moins scientifiques), des repas et des pauses-café qui ont rythmé mon quotidien et l'ont rendu si agréable : Alexandra, Anastasia, Aurélie, Christelle, Jean-Noël, Jessica, Laëtitia, Laëtitia, Ljubisa, Loïc et Marcella.

Un grand merci à Clarisse, Manuela et Maud, pour leur aide précieuse ainsi que leur investissement et leur rigueur dans le travail que je leur ai confié.

Je remercie vivement les personnes qui ont participé aux recherches : les assistantes maternelles, pour leur accueil si agréable, les enfants, pour leur spontanéité et les étudiants de psychologie de l'Université d'Angers pour leur participation au questionnaire.

J'adresse mes plus chaleureux remerciements à mes parents et ma sœur pour la confiance qu'ils m'ont accordée, pour m'avoir encouragée dans mes projets et m'avoir donné tous les moyens de les réaliser, et aussi pour les nombreuses bouffées d'oxygène qu'ils m'ont apportées dans les moments de découragements.

Merci à tous mes amis pour avoir supporté mes moments de stress et pour avoir accepté mon manque de disponibilité, en particulier Sylvia, Natacha et tous les Gogniols.

Enfin, merci à Sébastien pour sa patience, ses encouragements, son soutien et sa compréhension tout au long de ces années.

Table des matières

<i>Introduction générale</i>	9
Partie I : Emergence des habiletés phonologiques et contexte éducatif	19
Chapitre 1 : L'émergence des habiletés phonologiques	21
1. Développement des habiletés phonologiques.....	22
2. Habiletés phonologiques à 2-3 ans	30
3. Synthèse et perspectives.....	37
Chapitre 2 : Influence du contexte éducatif sur l'apprentissage du langage et l'accès à l'écrit	41
4. Contexte éducatif : indicateurs et méthodes.....	42
5. Influence du contexte éducatif sur le langage et la lecture.....	46
6. Influence du contexte éducatif sur les habiletés phonologiques.....	58
7. Synthèse et perspectives.....	61
Chapitre 3 : Représentations des adultes concernant le développement des enfants	67
1. Représentations des adultes dans les modèles du développement de l'enfant.....	68
2. Représentations du développement de l'enfant.....	70
3. Représentations à propos de la lecture et de l'entrée dans l'écrit.....	73
4. Synthèse et perspectives.....	79
Partie II : Interventions des assistantes maternelles sur les unités sonores des mots	83
Chapitre 4 : méthodologie relative aux interactions assistante maternelle-enfant	85
1. Participants.....	85
2. Observations.....	88
3. Transcription des films.....	93
4. Catégorisation des interventions sur les unités.....	95
Chapitre 5 : Interventions sur les unités sonores des mots.....	101
1. Analyse d'interactions de dyades et triades assistante maternelle-enfant(s) (Première série d'observations)	101
2. Complètement de données avec uniquement des dyades (Deuxième série d'observations)	120
Chapitre 6 : Étude de l'ajustement des assistantes maternelles aux caractéristiques cognitives des enfants	131
1. Méthode	131
2. Résultats des enfants aux différentes épreuves	143
3. Analyse des interactions.....	145
4. Lien entre les interactions et les épreuves des enfants	156
5. Discussion	163

Chapitre 7 : Lien entre les interventions des assistantes maternelles sur les unités et leurs habiletés phonologiques	171
1. Épreuves d'habiletés phonologiques	172
2. Résultats	174
3. Discussion	179

Partie III : Représentations des adultes à propos des pratiques de lecture 181

Chapitre 8 : Présentation et pré-test de l'outil permettant d'évaluer les représentations à propos des pratiques de lecture et de l'entrée dans l'écrit	183
1. Présentation de l'outil	184
2. Analyse des résultats	189
3. Discussion	199
Chapitre 9 : Représentations des assistantes maternelles concernant les pratiques de lecture et lien avec leurs interventions sur les unités	203
1. Présentation de la nouvelle version de l'ORLeP	204
2. Opinion des assistantes maternelles à propos des pratiques de lecture partagée	207
3. Perception des films	211
4. Lien entre représentations et interventions sur les unités	216
5. Discussion	220

Synthèse des résultats, discussion et perspectives d'intervention..... 225

Bibliographie 243

Index 269

Index des auteurs	269
Index des tableaux	276
Index des figures.....	280
Index des encadrés	282

Annexes 283

Annexe 1 : Lettre donnée aux assistantes maternelles	285
Annexe 2 : Description du jeu-imagier	287
Annexe 3 : Exemples de transcriptions de la lecture familière (D1 et D6).....	289
Annexe 4 : Exemples de transcriptions de la lecture nouvelle (D4 et D7)	294
Annexe 5 : Exemples de transcriptions du jeu-imagier (D2 et D5)	303

Annexe 6 : Exemples de transcriptions de la situation de comptines (D3 et D8)	309
Annexe 7 : Détail des résultats des assistantes maternelles dans la première série d'observations	312
Annexe 8 : Détail des résultats des enfants dans la première série d'observations.....	315
Annexe 9 : Résultats bruts des dyades dans la deuxième série d'observations.....	318
Annexe 10 : Résultats de la première série d'observations vs résultats de la deuxième série d'observations.....	321
Annexe 11 : Description du jeu-imagier évolutif.....	326
Annexe 12 : Fiche de renseignements	328
Annexe 13 : Détail des résultats du chapitre 6.....	329
Annexe 14 : Analyse des répartitions d'enfants selon leurs interventions sur les unités et leurs habiletés phonologiques.....	335
Annexe 15 : Analyse des répartitions d'assistantes maternelles selon leurs interventions sur les unités et les habiletés phonologiques des enfants	337
Annexe 16 : Résultats des données recueillies grâce à la fiche de renseignements	339
Annexe 17 : Résultats bruts des assistantes maternelles aux épreuves d'habiletés phonologiques	340
Annexe 18 : Premier volet de l'ORLeP-1 – Partie « Perception ».....	343
Annexe 19 : Transcription des films présentés dans l'ORLeP-1	344
Annexe 20 : Second volet de l'ORLeP-1 – Partie « opinion »	350
Annexe 21 : Renseignements complémentaires demandés dans l'ORLeP-1	351
Annexe 22 : Comparaison de la répartition des réponses au film 1 et au film 2, pour chacune des pratiques à juger.....	352
Annexe 23 : Premier volet de l'ORLeP-2 – Partie « opinion ».....	354
Annexe 24 : Second volet de l'ORLeP-2 – Partie « perception ».....	355
Annexe 25 : Transcription du film 3 présenté dans l'ORLeP-2.....	357
Annexe 26 : Présentation du projet Educ'Enfance	360

DVD Rom (joint uniquement dans les exemplaires de la thèse donnés aux membres du jury)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le principal objectif de cette thèse est d'expliquer la variabilité observée dans le développement des habiletés phonologiques des jeunes enfants. Ces habiletés correspondent à la capacité à isoler, repérer et/ou manipuler les unités sonores constituant les mots, comme la syllabe ou le phonème ; elles font partie des compétences essentielles dans l'accès à l'écrit. Nous avons testé l'hypothèse selon laquelle les adultes, en particulier les assistantes maternelles, joueraient un rôle dans l'émergence des habiletés phonologiques.

L'objectif de cette recherche provient de la rencontre entre un questionnement théorique (le développement des habiletés phonologiques - mémoire de maîtrise sous la direction de C. Gaux) et un réel intérêt pour les retombées professionnelles de la recherche issu d'une expérience prolongée au sein de différentes institutions de la Petite Enfance. Plusieurs stages m'ont permis d'observer comment les professionnels (puéricultrice, psychomotricienne) pouvaient aider les parents à interagir avec leur enfant pour favoriser le développement de leurs aptitudes motrices, leurs compétences langagières, etc. (stage en service de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent – maîtrise, stage en Crèche Familiale – DU de second cycle, stage en PMI - DESS « Psychologie, Enfance et Société » de l'Université de Poitiers). Ma recherche de DEA a été l'occasion d'aborder la question du rôle des interactions adulte-enfant dans l'émergence des habiletés phonologiques (DEA « Psychologie de la Cognition », mémoire sous la direction de A. Weil-Barais et C. Gaux).

Située dans le champ de la psychologie du développement cognitif, cette recherche fait appel à différents cadres théoriques pour expliquer le développement des compétences et tente d'articuler les modèles cognitifs avec les approches prenant en compte le rôle du milieu éducatif tant au plan des incitations dont les enfants sont l'objet de la part des adultes que des représentations dont ces adultes sont porteurs concernant le développement des compétences

cognitives des enfants. Il s'agit de mieux comprendre les conditions permettant d'expliquer les différences inter-individuelles à 2-3 ans dans l'émergence de compétences importantes pour les étapes ultérieures du développement que sont les habiletés phonologiques, habiletés liées à la lecture. La modélisation de traitements cognitifs comme celui de la mise en place des habiletés phonologiques de la lecture est bien sûr essentielle pour une meilleure compréhension du fonctionnement humain, mais nous devons également aller plus loin dans les recherches en expliquant les différences individuelles entre les enfants (Pêcheux, 2004) et en proposant des moyens de les modifier si cela s'avère bénéfique. Le souci de ce travail est d'apporter des connaissances théoriques, sans perdre de vue que ces connaissances peuvent aider les professionnels de la petite enfance dans leurs pratiques.

Sur le plan cognitif, l'activité de lecture se réalise grâce à des processus de décodage et de compréhension. En effet, l'enfant va devoir apprendre à identifier des mots écrits qui composent un message et à extraire le sens de ce message (Ecalte & Magnan, 2002a). Le décodage repose sur le principe alphabétique qui consiste à associer un graphème (lettre ou ensemble de lettres) à un phonème (son). Les habiletés phonologiques entretiennent une relation forte avec le décodage des mots (la conscience phonologique facilite la découverte de la valeur sonore des lettres et donc l'association graphèmes-phonèmes ; Gaux, Lacroix & Boulc'h, 2007). Les habiletés phonologiques seraient donc essentielles pour l'entrée dans l'écrit. Certains travaux montrent chez les enfants, dès l'âge de 2-3 ans, une grande variabilité dans les habiletés phonologiques et plus particulièrement dans la sensibilité phonologique, qui est définie comme une sensibilité globale aux similarités entre les sons du langage oral (Gombert, 1990). L'ambition de ce travail de thèse est de mieux comprendre l'origine de cette variabilité, d'autant qu'un certain nombre de travaux indiquent que les habiletés phonologiques des jeunes enfants sont prédictives des habiletés phonologiques ultérieures,

elles-mêmes prédictives des compétences en lecture (Lonigan, Burgess, Anthony & Barker, 1998). Nous avons testé l'hypothèse selon laquelle les différentes caractéristiques de l'environnement de l'enfant, notamment certaines interventions des adultes dans différentes situations, joueraient un rôle dans l'émergence des habiletés phonologiques (Silvén, Niemi & Voeten, 2002). Nous pensions que ces habiletés pouvaient en effet émerger précocement dans des contextes naturels, lors d'interactions reliées à l'usage d'artéfacts culturels comme la lecture partagée entre l'enfant et l'assistante maternelle (Lacroix, Pulido & Weil-Barais, 2007¹). En relation avec ce questionnement général sur le rôle des adultes dans l'émergence des habiletés phonologiques, plusieurs questions sont apparues (suite aux résultats obtenus successivement dans les études et à des discussions qui ont eu lieu lors de leur présentation dans des colloques), ce qui indique le caractère évolutif du travail réalisé. Tout d'abord, une première série d'observations a montré que les assistantes maternelles font effectivement des interventions portant sur les unités sonores des mots lors d'interactions avec de jeunes enfants (par exemple découpage de certaines unités sonores lors de la prononciation des mots). Cette étude a également montré que les enfants font eux aussi des interventions sur les unités des mots, soit de façon spontanée, soit en réponse aux interventions des assistantes maternelles. Ces interventions seraient peut-être les premiers signes de la manifestation d'habiletés phonologiques. L'utilisation d'une grille d'analyse spécifique, créée dans le but de répertorier ces interventions sur les unités sonores des mots, a mis en évidence une grande variabilité dans la fréquence et le type d'interventions produites par les assistantes maternelles comme par les enfants. Cette analyse a ouvert une première piste de réflexion sur la façon dont les assistantes maternelles pouvaient sensibiliser les enfants à la construction des mots en unités. Nous avons par la suite complété les premières observations afin de valider la grille d'analyse des interventions des assistantes maternelles auprès d'un échantillon plus vaste et plus

¹ Cette publication figure sur le DVD Rom.

contrôlé du point de vue du contexte interactionnel. Puis, pour mieux comprendre la variabilité observée, nous avons procédé à une troisième série d'observations afin de pouvoir explorer le lien entre ces interventions et les compétences cognitives des enfants (vocabulaire, articulation, habiletés phonologiques, etc.) d'une part, et le lien entre ces interventions et le niveau d'habiletés phonologiques des assistantes maternelles d'autre part. Par ailleurs, considérant que la fréquence et le type d'interventions des assistantes maternelles pouvaient aussi dépendre de leurs représentations à propos du rôle des adultes dans l'entrée dans l'écrit des enfants, nous avons conçu un dispositif afin d'étudier leurs représentations à ce sujet et de voir s'il existait un lien entre ces représentations et leurs interventions sur les unités.

Dans une première partie, nous exposerons les différents éléments théoriques mobilisés dans la thèse, notamment ceux qui étayent l'hypothèse sociocognitive de l'émergence des habiletés phonologiques et permettent de la préciser. Le premier chapitre nous permettra de nous positionner quant à la définition même des habiletés phonologiques, définition liée aux tâches permettant de les évaluer : certains auteurs distinguent les tâches d'habiletés phonologiques d'après l'unité à traiter (Goswami, 1999), alors que d'autres les distinguent d'après le niveau de traitement qu'elles impliquent (Ecalte & Magnan, 2002b ; Gombert, 1990). Nous verrons également que plusieurs hypothèses sont formulées à propos de l'émergence des habiletés phonologiques. De façon schématique, la capacité de l'enfant à découper les parties d'un mot proviendrait de l'augmentation de la représentation de ces éléments sonores en mémoire sous l'influence de l'acquisition du vocabulaire (la proximité sonore de plus en plus grande entre les mots rendant cette précision des représentations nécessaires, par exemple pour distinguer gâteau, râteau, bateau, chapeau, cadeau), ou proviendrait des découpages des parties de mots proposés par les adultes lors des interactions avec les jeunes enfants, hypothèse que nous avons explorée dans ce travail. Ainsi, comme

pour le développement de plusieurs compétences langagières, nous supposons que les habiletés phonologiques peuvent être influencées par le contexte éducatif. Nous préciserons, dans le deuxième chapitre, ce que nous entendons par contexte éducatif et quelles sont les études qui mettent en évidence un lien entre le contexte éducatif et le développement de compétences chez l'enfant. En effet, suite aux différents travaux se situant dans la lignée de ceux de Vygotski et de Bruner, l'incidence des pratiques langagières familiales sur certaines habiletés linguistiques des jeunes enfants, comme le vocabulaire, est largement admise (De Jong & Leseman, 2001 ; Ninio & Bruner, 1978). Cependant, peu d'études ont examiné comment l'adulte pouvait amener l'enfant à découvrir la structure des mots en sons, à porter attention aux différentes unités constituant les mots. Nous supposons que les adultes n'interviennent pas tous de la même façon sur les mots et que ces différences dans les pratiques adultes peuvent en partie expliquer les différences observées dans l'émergence des habiletés phonologiques précoces. Enfin, nous considérons, comme plusieurs auteurs à l'origine des modèles écologiques du développement présentés dans le troisième chapitre, que pour mieux comprendre le développement de l'enfant et les différences dans les interventions des adultes (donc pour explorer plus précisément notre hypothèse sociocognitive), nous devons prendre en compte les représentations des adultes à propos du développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979 ; Ogbu, 1981). Nous verrons d'ailleurs dans ce chapitre quelques travaux sur les représentations des adultes à propos des compétences en lecture des enfants (Prêteur & Louvet-Schmauss, 1991) et à propos de la situation de lecture partagée (DeBaryshe, 1995).

Les deux autres parties de la thèse regroupent les études réalisées auprès des enfants et des assistantes maternelles. Ces études font appel à des méthodologies très différentes que nous argumenterons et préciserons (observation, épreuves d'habiletés phonologiques, questionnaire, etc.).

La première de ces deux parties empiriques présente les trois séries d'observations consacrées à l'étude des interventions des assistantes maternelles sur les unités sonores des mots. La méthodologie commune aux différents recueils d'observations est tout d'abord présentée dans le chapitre 4 (les participants, les situations d'interaction assistante maternelle-enfant, la procédure utilisée, les principes de transcription des films et la grille permettant d'analyser les interventions sur les unités). Le chapitre 5 présente les deux premières séries d'observations qui avaient pour objectif de recueillir les interventions sur les unités produites par les assistantes maternelles et les enfants de 2-3 ans au cours de quatre situations (lecture familière, lecture nouvelle, jeu-imagier et comptine). Il s'agissait d'examiner si une situation favorisait davantage les interventions sur les unités et d'étudier la nature des interventions produites ainsi que le type d'unités concernées. La première série d'observations a porté sur 8 dyades et triades. Les interactions des triades se différenciant des dyades par la fréquence des interventions, un deuxième recueil a été réalisé afin d'augmenter le nombre de dyades observées. Ces données ont permis également d'étudier le lien entre les interventions des adultes et celles des enfants.

La méthodologie précédente a de nouveau été utilisée dans une troisième série d'observations réalisée auprès de 22 dyades, mais cette fois nous avons exploité en plus un ensemble d'épreuves visant à contrôler un certain nombre de compétences chez les adultes et les enfants. Les analyses présentées dans le chapitre 6 ont pour objectif d'explorer les liens entre les interventions produites au cours des interactions et le niveau des enfants à des épreuves d'habiletés phonologiques. Afin de mesurer le niveau des enfants, des épreuves spécifiques ont été construites à partir d'épreuves déjà existantes mais aussi à partir de l'analyse des interactions filmées dans les deux études précédentes puisque jusqu'alors les travaux français n'ont pas réussi à mettre en évidence des habiletés phonologiques précoces, c'est-à-dire dès l'âge de 2-3 ans. Nous avons également évalué d'autres compétences qui semblent influencer

le développement des habiletés phonologiques : le vocabulaire, la perception de sons du langage, l'articulation de mots et l'intelligence (McBride-Chang, 1995 ; Mody, 2003 ; Thomas & Sénéchal, 1998). Les habiletés phonologiques des assistantes maternelles ont aussi été mesurées afin de vérifier leur relation avec les interventions sur les unités, ce qui fait l'objet du chapitre 7.

Dans la troisième partie, nous abordons les représentations des adultes à propos des pratiques de lecture et de l'entrée dans l'écrit des enfants. Nous y présentons tout d'abord les différentes étapes ayant abouti à la création d'un dispositif original pour appréhender les représentations des adultes concernant la situation de lecture partagée, à partir de jugements de pratiques illustrées dans des séquences filmées (chapitre 8). Nous explorons le lien entre les représentations des assistantes maternelles (étudiées avec ce dispositif) et leurs propres pratiques, et plus particulièrement leurs interventions sur les unités (chapitre 9). Indépendamment de cerner l'incidence des représentations sur la manière dont les adultes interagissent avec les enfants, il nous a paru important de tenter de construire un outil, sous forme de questionnaire standardisé, qui permette d'avoir des informations fiables sur les interventions des adultes. La validation d'un tel outil permettrait ultérieurement de travailler sur des échantillons plus importants et davantage représentatifs de ceux réunis habituellement dans des contextes d'observation directe, ce qui est indispensable pour pouvoir fonder des relations causales.

En conclusion, nous discutons l'ensemble des résultats et nous présentons plusieurs pistes de recherches que le travail réalisé dans la thèse permet d'envisager. Nous reprendrons les résultats majeurs des analyses des interactions en les inscrivant dans les principaux cadres théoriques relatifs à l'émergence des habiletés phonologiques et dans une approche sociocognitive prenant en compte le rôle du milieu éducatif, aux niveaux des ajustements adulte-enfant et des représentations dont les adultes sont porteurs concernant les pratiques de

lecture. Nous présenterons pour finir un projet de dispositif dont ce travail est à l'origine, qui a pour objectif la sensibilisation des parents aux pratiques de lecture, en utilisant comme support la Formation Ouverte à Distance (FOAD), dispositif que nous sommes en train de mettre en place.

La figure 1 reprend de façon synthétique le déroulement de ce travail (figure qui se trouve également sur la fiche cartonnée insérée dans ce document).

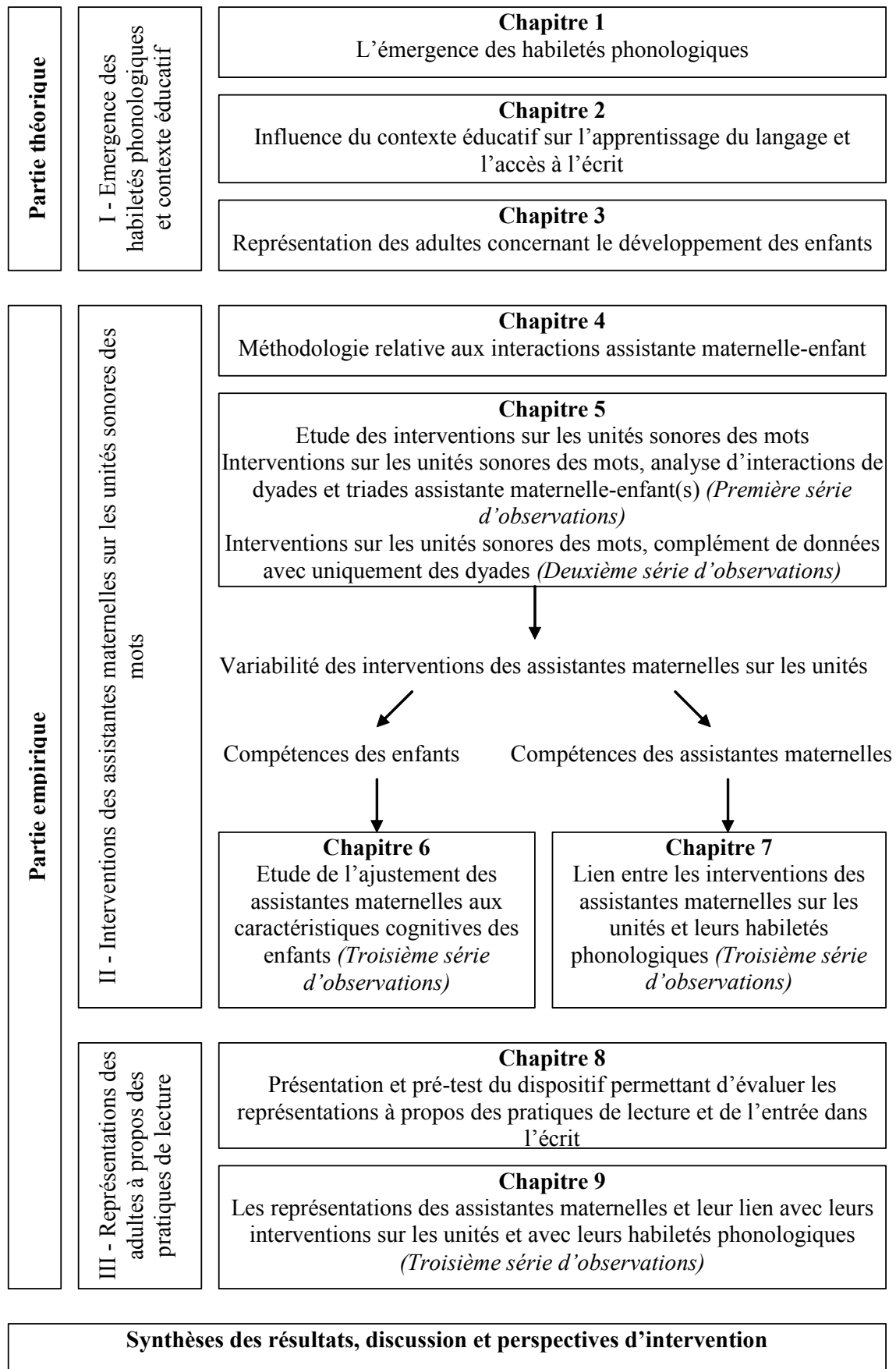


Figure 1 : Structure de la thèse

PARTIE I :

EMERGENCE DES HABILITÉS

PHONOLOGIQUES

ET CONTEXTE ÉDUCATIF

CHAPITRE 1 : L'ÉMERGENCE DES HABILITÉS PHONOLOGIQUES

Résumé

Ce chapitre se propose de définir les habiletés phonologiques ainsi que les études réalisées sur leur développement précoce. En effet, ces habiletés phonologiques, qui seraient présentes chez certains enfants dès l'âge de 2-3 ans, seraient prédictives des compétences ultérieures. Sont présentées les épreuves permettant de les évaluer ainsi que les théories explicatives de leur émergence. Parmi celles-ci, l'influence de l'environnement sur les habiletés phonologiques est discutée à la fin du chapitre.

Une des grandes missions du cycle scolaire des apprentissages fondamentaux, qui se déroule de la grande section de maternelle au CE1, est d'apprendre aux enfants à lire. Les anglophones utilisent le terme *literacy* (parfois traduit par « lettrisme » en français, par opposition à illettrisme) pour désigner les différentes connaissances et compétences liées à l'écrit, lesquelles se perfectionnent durant les années scolaires sous l'influence d'un apprentissage explicite (Scarborough & Dobrich, 1994). L'enfant en tant qu'élève va donc développer des compétences plus ou moins dépendantes les unes des autres, comme la connaissance des lettres (Blaiklock, 2004) ou encore la correspondance grapho-phonologique (Lomax & McGee, 1987), lui permettant de rendre progressivement automatique le processus de lecture. Les habiletés phonologiques font partie de ces compétences essentielles dans l'accès à l'écrit. Elles sont définies par Ecalle et Magnan (2002a, p. 85) comme « *la capacité à opérer une analyse phonologique du langage oral qui conduit l'enfant à repérer puis isoler mentalement les éléments de parole constituant un mot parlé* », comme la syllabe (cha/ton) ou le phonème (ch/a/t/on).

1. Développement des habiletés phonologiques

De nombreux travaux ont été consacrés au lien entre les habiletés phonologiques et l'apprentissage de la lecture. Cependant, ils divergent sur la nature des unités étudiées, leur taille et leur niveau de traitement. Pour certains auteurs, l'apparition des habiletés phonologiques est tardive car elle correspond à l'apparition de la conscience phonologique.

1.1. Conscience phonologique et lecture

La conscience phonologique est une capacité métaphonologique qui consiste à identifier et manipuler délibérément les unités internes au mot (Demont, Gaux, Faucher, Gautherot, & Gombert, 1992 ; Gombert & Colé, 2000), appelée « *phonological awareness* » par les anglophones (Gombert, 1990). Pour mesurer la prise de conscience de la structure segmentale de la parole, différentes tâches impliquant de réaliser des opérations explicites sur des unités phonologiques plus ou moins longues peuvent être proposées aux enfants (Alegria & Morais, 1999). Ces tâches consistent par exemple à isoler un phonème (« Quel est le premier son dans “chat” ? »), à dénombrer des syllabes (tâche de tapping, impliquant de découper un mot en syllabes en tapant une fois sur la table pour chaque syllabe) ou encore à supprimer un phonème (« Dis “chat” sans le /a/ ») (Bentin, 1992).

De nombreuses études montrent un lien entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture (Bryant & Goswami, 1987), notamment celles qui mettent en évidence les meilleures performances des bons lecteurs dans des tâches de conscience phonologique par rapport aux faibles lecteurs (Bruck & Treiman, 1992 ; Fox & Routh, 1980 ; Jiménez Gonzalez, 1997). La grande variabilité des performances des enfants aux tâches d'habiletés phonologiques indique la nécessité de préciser ses liens avec la lecture (Bentin, 1992 ; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Trois conceptions sont souvent avancées pour préciser ce lien.

Tout d'abord, certains résultats étayent la conception selon laquelle l'apprentissage de la lecture favoriserait le développement de la conscience phonologique. C'est le cas de ceux obtenus dans l'étude des compétences phonologiques d'adultes analphabètes. Ces sujets obtiennent des performances faibles (légèrement inférieures à celles d'enfants en début d'apprentissage de la lecture) dans les tâches de conscience phonémique, alors que des sujets de même milieu, alphabétisés tardivement (au plus tôt à l'âge de 15 ans), ont de bonnes performances (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979), ce qui dénote l'influence de l'alphabétisation sur le développement de la conscience phonémique.

Deux types de résultats créditent l'inverse ; ce serait plutôt la conscience phonologique qui faciliterait l'apprentissage de la lecture. D'une part, des études longitudinales montrent que les capacités métaphonologiques au début de l'apprentissage de la lecture sont prédictives des compétences ultérieures en lecture et plus particulièrement en identification de mots (Demont & Gombert, 1996 ; Ecalle, 2000 ; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004). Par exemple, Blaklock (2004) a présenté à des enfants à partir de 5;7 ans jusqu'à 6;9 ans, à neuf reprises, une tâche de suppression phonémique (« Dis "coat (manteau)". Maintenant, dis le encore, mais ne dis pas "c" ») ainsi qu'une tâche de décodage de mots et a obtenu des corrélations prédictives entre les performances aux deux tâches. D'autre part, des études indiquent un effet positif des entraînements de conscience phonologique sur la lecture (Content, Kolinsky, Morais & Bertelson, 1986 ; Cunningham, 1990 ; Fox & Routh, 1984 ; Hatcher et al., 2005 ; Liberman & Shankweiler, 1999 ; Morais, 1999). Ainsi, Blachman, Tangel, Wynne Ball, Black et McGraw (1999) montrent qu'un groupe d'enfants de 5;8 ans entraîné à faire par exemple des exercices de segmentation phonémique obtient, après 11 semaines, des performances supérieures au groupe contrôle en décodage.

Enfin, la conception selon laquelle la conscience phonologique serait la cause et la conséquence de l'apprentissage de la lecture est la plus souvent admise, la relation entre les

deux serait bidirectionnelle (Alegria & Morais, 1999 ; Content, 1985 ; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994 ; Vandervelden & Siegel, 1995). Un minimum de cette compétence métaphonologique serait nécessaire pour apprendre efficacement à lire mais les progrès en lecture permettraient de développer aussi la conscience phonologique, plus spécifiquement la conscience phonémique (Demont, Gaux, Faucher, Gautherot, & Gombert, 1992). D'après Morais (1999), la conscience phonémique et la connaissance du code alphabétique émergent en même temps et elles s'influencent, se renforcent mutuellement.

Cette conception est confortée par les travaux qui consistent à comparer l'identification ou la manipulation d'unités en fonction, justement, de l'unité à traiter.

1.2. Développement phonologique et unités à traiter

L'émergence et le développement des habiletés phonologiques ne s'avèrent pas en fait aussi simple. La capacité à isoler les unités à la demande s'étend dans le temps selon l'unité traitée. Les manipulations de syllabes d'une part et de phonèmes d'autre part ne sont pas réussies simultanément.

L'expérience de Liberman, Shankweiler, Fischer et Carter (1974) illustre bien, avec une tâche de *tapping*, que le phonème n'est identifié qu'avec le début de l'apprentissage de la lecture mais que d'autres unités peuvent être identifiées préalablement. Après une phase d'entraînement de 12 essais, des enfants de 5, 6 et 7 ans doivent dénombrer les syllabes de 42 mots plurisyllabiques. La même procédure est utilisée ensuite avec des syllabes ou des mots unisyllabiques pour évaluer les performances en dénombrement de phonèmes. Les taux d'enfants réussissant 6 essais consécutifs à la première puis à la seconde tâche sont respectivement les suivants : 46%-0% à 5 ans, 48%-17% à 6 ans et 90%-70% à 7 ans. Il est donc possible, après une courte phase d'entraînement et avant un apprentissage formel de la lecture, d'identifier consciemment la syllabe, mais pas le phonème. De plus, les performances

augmentent dans les deux tâches avec l'avancée dans l'acquisition de la lecture. Alegria et Morais (1999) expliquent la différence entre l'analyse en syllabes et l'analyse en phonèmes par le fait que les syllabes correspondent à des actes articulatoires unitaires et sont, de ce fait, plus facilement isolables. Ainsi, d'après Gombert et Colé (2000), la capacité métasyllabique, qui désigne les compétences de segmentation en syllabes, se développerait avec l'âge ou encore la maturation, alors que la capacité métaphonémique, qui désigne les compétences de segmentation en phonèmes, ne se développerait pas spontanément mais dépendrait de l'apprentissage formel de la lecture.

Certains auteurs ont également étudié les compétences « infrasyllabiques ». En effet, la syllabe peut être décomposée en deux parties (Duncan, Seymour & Hill, 1997) : 1) l'attaque, composée de la consonne ou du groupe de consonnes se situant en début de syllabe et 2) la rime, constituée de l'ensemble du ou des phonème(s) – voyelle(s) avec ou non consonne(s) - qui suivent l'attaque. De cette manière, le mot unisyllabique “prune” comporte l'attaque “pr” et la rime “une”, composées chacune de deux phonèmes. Selon Treiman et Zukowski (1991, cités par Gombert & Colé, 2000), il existerait, dans le développement de la conscience phonologique, un niveau intermédiaire métarimique durant lequel les enfants sont capables de découper les syllabes en attaques et rimes mais n'arrivent pas à réaliser un découpage phonémique. Selon cette position, les capacités métaphonologiques connaîtraient une progression allant des unités larges vers les unités petites.

S'ensuit un large débat dans les travaux anglophones sur le meilleur prédicteur des compétences en lecture : pour certains, c'est le traitement des phonèmes qui est lié à la réussite ultérieure en lecture (Hatcher & Hulme, 1999 ; Hulme, Muter & Snowling, 1998 ; Muter, Hulme, Snowling & Taylor, 1998). Pour ces auteurs, il existe bien une capacité à traiter les rimes qui interviendrait avant la capacité phonémique, mais elle ne serait pas nécessaire pour avoir ultérieurement de bonnes performances en lecture. La conscience

phonémique serait autonome : elle ne dépendrait pas des capacités phonologiques antérieures. Cette conception rejoint l'hypothèse d'« accessibilité » avancée dans les travaux sur les représentations phonologiques des mots durant l'enfance (Liberman, Shankweiler & Liberman, 1989, cités par Walley, Metsala & Garlock, 2003). Selon cette hypothèse, les segments phonémiques seraient préformés : ils seraient d'abord disponibles pour les traitements élémentaires de la parole, puis deviendraient conscients, sans changement spécifique, avec l'apprentissage de la lecture. Pour d'autres auteurs, c'est le traitement de la rime qui serait prédicteur des compétences en lecture (Bryant, MacLean & Bradley, 1990 ; Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990 ; Goswami, 1999). Enfin, certains auteurs considèrent que les deux types d'habiletés sont liés à la lecture (Bryant, 1998). Ces derniers montrent d'ailleurs que les capacités rimiques prédisent les capacités phonémiques qui elles-mêmes prédisent les performances en lecture. Ces différents points de vue sont abordés dans un numéro spécial de la revue *Journal of Experimental Child Psychology*, paru en mai 2002 (Anthony, Lonigan, Burgess, Driscoll, Philipps & Cantor, 2002 ; Bowey, 2002 ; Bryant, 2002 ; Goswami, 2002 ; Hulme, 2002 ; Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams & Stuart, 2002).

Pour sortir de ce débat, certains auteurs proposent de distinguer, parmi la multitude de tâches utilisées pour évaluer les capacités phonologiques (Macmillan, 2002), non seulement l'unité à traiter, mais aussi le niveau de traitement à réaliser. En effet, la conscience phonologique renvoie à une capacité métaphonologique, c'est-à-dire faisant l'objet d'un traitement conscient ; pourtant, dès 1985, Content suggère que certaines activités spontanées, précoces et basées sur une manipulation incontrôlée de segments, pourraient permettre de découvrir des propriétés des segments de la parole. Certains auteurs distinguent effectivement, dans le développement des habiletés phonologiques, différents niveaux de traitement.

1.3. Différents niveaux de traitement dans les habiletés phonologiques

Les habiletés phonologiques, comme d'autres compétences liées à l'entrée dans l'écrit, existeraient bien avant l'apprentissage formel de la lecture. En effet, la période qui précède l'apprentissage explicite de la lecture est marquée par des acquisitions linguistiques précoces qui résultent d'un apprentissage implicite et serviront de base à l'élaboration du système de traitement de l'écrit (Demont & Gombert, 2004 ; Gombert, Bonjour & Marec-Breton, 2004). Teale et Sulsby (1986, cités par Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001) proposent, pour définir ces compétences précoces qui précèdent la *literacy*, le terme d'*emergent literacy*, compétences parmi lesquelles se trouvent la connaissance des lettres, l'intérêt porté à l'écrit et les habiletés phonologiques (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Certaines tâches font ainsi appel à des traitements moins exigeants sur le plan cognitif que peut l'être la segmentation de mots en unités ou encore la suppression d'une unité (Treiman & Zukowski, 1996). Gombert (1990) cite, par exemple, l'étude de Lenel et Cantor (1981) dont la tâche consiste, pour des enfants de 4 à 7 ans, à choisir parmi deux mots ("chair" et "flag") celui qui rime avec le mot cible ("pear"). Dès 4-5 ans, le taux de réussite à cette tâche est de 77%, cette tâche étant alors plus facilement réalisable par des jeunes enfants qu'une tâche de dénombrement des syllabes d'un mot. Ceci s'explique par le fait que l'enfant utiliserait, dans ces tâches de choix forcé, les ressemblances globales entre les mots et non une identification explicite de la syllabe. Ce type de travaux amène Gombert à distinguer un niveau antérieur au niveau métaphonologique dans les capacités phonologiques, qu'il appelle épiphonologique. De ce fait, tandis que le niveau métalinguistique renvoie à une conscience des segments phonologiques des mots (c'est-à-dire une connaissance explicite des différents segments des mots permettant à l'enfant d'analyser les mots parlés selon leurs composants sonores et de les manipuler), le niveau épiphonologique (fondé sur des intuitions, sur une

sensibilité aux similarités entre les sons de la parole plutôt que sur une quelconque réflexion) renvoie à une connaissance implicite.

Il est nécessaire également de s'intéresser aux travaux réalisés en langue française car les habiletés phonologiques ne se développent pas de la même manière en fonction des caractéristiques de la langue, comme la régularité ou non de son orthographe, ou encore la composition de son code. L'apprentissage de la lecture est plus facile dans une langue à orthographe régulière (lorsque les lettres du mot ont une seule correspondance sonore), comme l'espagnol, que dans une langue à orthographe irrégulière, comme le français (Gombert & Colé, 2000). Ces différences interlangues expliquent aussi pourquoi les chercheurs anglophones s'intéressent spécifiquement au traitement de la rime plus qu'à la syllabe : la grande majorité des mots sont unisyllabiques en anglais, ce qui amène les enfants à distinguer facilement les unités infrasyllabiques comme la rime (Demont & Gombert, 2007). Ecalle et Magnan (2002b) étudient le développement des habiletés phonologiques des enfants français en distinguant justement les traitements épi- et métaphonologiques. Deux tâches ont été présentées à 36 enfants suivis à trois reprises de la Grande Section de Maternelle (GSM) au Cours Préparatoire (CP) : 1) une tâche épiphonologique, dans laquelle l'enfant doit désigner deux mots parmi quatre qui partagent une unité phonologique ("zéro", "ballon", "zébu", "toupie") et 2) une tâche métaphonologique, dans laquelle l'enfant doit désigner l'unité commune à deux mots ("chameau", "chalet"). Dans chacune de ces deux tâches, les mots donnés peuvent avoir en commun une syllabe, une unité infrasyllabique ou un phonème. Les résultats montrent que la tâche épiphonologique donne de meilleures performances que la tâche métaphonologique, mais l'écart se réduit au CP, avec l'apprentissage formel de la lecture. En outre, pour le traitement épiphonologique, les traitements syllabique et infrasyllabique sont mieux réussis que le traitement phonémique. Enfin, les capacités épiphonologiques en GSM sont prédictives des compétences métaphonologiques en CP. Une

autre étude réalisée par ces auteurs auprès de 359 enfants confirme ces résultats (Ecalte, Magnan & Bouchafa, 2002).

Par conséquent, le traitement épiphonologique non seulement précéderait le traitement métaphonologique mais également le faciliterait, c'est-à-dire que les conduites épiphonologiques sembleraient indispensables à l'émergence des activités métaphonologiques ultérieures et en constitueraient un bon prédicteur (Ecalte & Magnan, 2002a ; Gombert, 1990). En outre, les enfants réussiraient plus facilement une tâche épiphonologique impliquant une unité large (la syllabe), qu'une petite unité (le phonème).

Gombert (1990) (voir aussi Gombert, Bonjour & Marec-Breton, 2004) précise le lien entre ces deux types de traitement à travers le modèle du développement linguistique présenté dans la figure 2, qui s'applique à différentes capacités linguistiques comme les capacités syntaxiques, morphologiques et phonologiques.

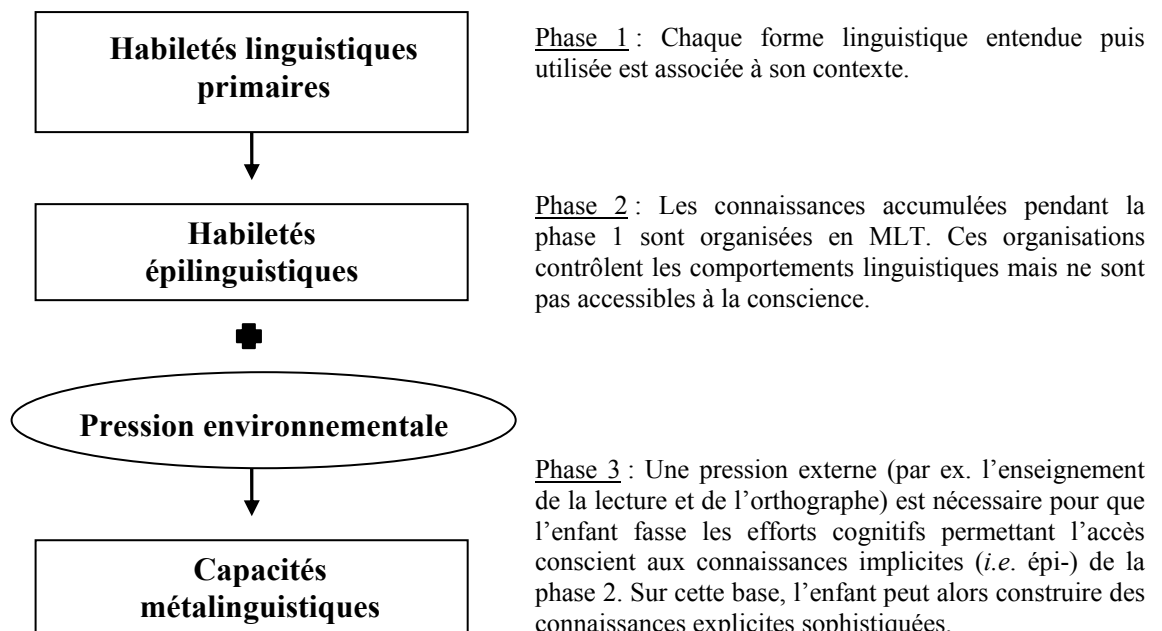


Figure 2 : Le développement métalinguistique (d'après Gombert, Bonjour & Marec-Breton, 2004, p.

Les capacités métalinguistiques dépendent des connaissances à un niveau épilinguistique antérieur et d'une pression externe qui implique un effort cognitif de la part de l'enfant, une réflexion sur le langage, qui va entraîner ce contrôle conscient. Le niveau épilinguistique est, quant à lui, à l'origine d'une réorganisation des habiletés linguistiques primaires accumulées en mémoire, avec une utilisation du langage oral qui se perfectionne, mais les capacités épilinguistiques restent toutefois inaccessibles à la conscience.

Comme Ecalte et Magnan (2002a) et Gaux (2004) nous utilisons le terme générique d'« habiletés phonologiques » pour faire référence en même temps à un traitement implicite et explicite des composants sonores des mots. De la même manière, certains anglophones utilisent le terme *phonological awareness* pour regrouper les deux types de traitement, en nuancant parfois ces niveaux avec le terme *early phonological awareness* employé pour le niveau implicite du traitement des unités (Bentin, 1992 ; Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003).

Ces différents travaux indiquent donc que, même si certaines capacités phonologiques se développent sous l'influence de l'apprentissage du langage écrit, d'autres se manifestent antérieurement. Les études présentées jusqu'alors signalent un traitement épiphonologique s'exerçant dès l'âge de 4 ans ; mais peu d'études se sont penchées sur l'apparition plus précoce de certaines habiletés phonologiques (Burgess, 2002 ; Carroll et al., 2003).

2. Habiletés phonologiques à 2-3 ans

Les différentes études citées précédemment montrent une grande diversité des tâches utilisées pour évaluer les habiletés phonologiques. Ces tâches varient selon leur nature (segmentation, isolation, détection, substitution, etc.), le niveau de traitement à effectuer (implicite ou explicite) et l'unité sollicitée (syllabe, rime, phonème, etc.) (Bentin, 1992 ; Morais, 2003), permettant, par-là même, de préciser le développement des habiletés

phonologiques. Certaines tâches mettent justement en évidence des habiletés phonologiques précoces, apparaissant pour certains enfants dès l'âge de 2-3 ans.

2.1. Evaluation des habiletés phonologiques précoces

L'étude de Fox et Routh (1975) est souvent citée pour présenter l'émergence précoce d'habiletés phonologiques. Ces auteurs ont présenté 8 phrases à 50 enfants de 3 à 7 ans qu'ils devaient répéter une à une puis segmenter en mots, mots qu'ils devaient ensuite segmenter en syllabes, qu'ils devaient enfin segmenter en phonèmes. Cette procédure consistait à demander à l'enfant de dire "juste un petit bout de" l'énoncé dit par l'expérimentateur (« *Now, I am going to say something to you and I want you to say just a little bit of it.* », p. 335). Si l'enfant ne procédait pas à un découpage, la consigne était à nouveau répétée en reprenant ce que l'enfant venait de dire, pour l'encourager à en donner une partie. Cette décomposition libre des segments de mots s'apparente à une tâche de sensibilité phonologique puisqu'il n'est pas nécessaire que l'enfant soit conscient de l'unité à segmenter. Dès 3 ans, les enfants sont capables en moyenne de découper 50% des phrases et des mots et réussissent quasiment systématiquement à partir de 4 ans. Le découpage de syllabes en phonèmes est plus difficile mais les performances sont toutefois de 25% à 3 ans et 65% à 4 ans.

Dans une étude longitudinale réalisée auprès d'un groupe de 66 enfants de 3 ans, MacLean, Bryant et Bradley (1987) ont également mis en évidence une sensibilité phonologique et relevé des signes de conscience phonologique chez certains enfants. A 3;4 ans, une tâche de détection de la rime était proposée : l'enfant devait répéter trois mots énoncés par l'expérimentateur puis indiquer lequel ne rimait pas ou lequel ne sonnait pas pareil que les autres ; des images rendent la tâche plus ludique et servent aussi de support pour que l'enfant n'oublie pas les mots. A 3;8, les tâches présentées étaient les suivantes : une détection d'attaque (identique à la tâche précédente mais avec le son initial), une production d'attaque

(dire un mot ou un non-mot qui commence avec le même son que celui donné par l'expérimentateur), une production de rimes, une tâche de choix forcé de la rime (indiquer, parmi deux mots, celui qui rime avec le nom d'une poupée nommée Joe qui aime les mots qui sonnent comme son nom), et enfin la tâche de segmentation proposée par Fox et Routh (1975). Les résultats montrent que 25% des enfants environ repèrent (détection, choix forcé) et/ou produisent des rimes, que les performances relatives aux attaques varient en fonction de la tâche (36% en détection ; 12% en production) et qu'une faible minorité d'enfants réussit à segmenter les phonèmes d'une syllabe (4% des enfants réussissent plus de 3 items sur 5 essais et 83% ne donnent aucune réponse correcte). Ces résultats indiquent une sensibilité aux rimes et aux attaques chez certains enfants de 3 ans et confirment que les habiletés phonologiques progressent des unités larges vers les unités plus petites.

Les tâches utilisées par Fox et Routh ainsi que par MacLean et al. ont inspiré d'autres études dont les résultats sont présentés dans le tableau 1 (uniquement ceux obtenus avec des enfants de moins de 4 ans).

L'étude d'Inkelas (2003) indique également des habiletés phonologiques précoces. Il rapporte le cas d'un enfant suivi de 2;5 à 4;6 ans, qui avait inventé un jeu de langage qui consistait à produire, spontanément et volontairement, des répliques de mots partielles ou totales en y ajoutant un préfixe (par exemple, "*towel-bowel*", "*ant-band*"), ceci avec des mots qui ne lui étaient pas forcément familiers.

Ces quelques études montrent bien que certains enfants sont capables d'effectuer un traitement phonologique de façon précoce. Ce traitement est souvent implicite et plus aisé sur les unités larges.

Tableau 1 : *Etudes évaluant les habiletés phonologiques précoces (présentation chronologique)*

Auteurs	Tâches utilisées	Caractéristiques des enfants	Principaux résultats
Chaney (1992)	Jugement et correction de phonèmes Identification et production de phonèmes initiaux et de rimes Inversion d'unités Combinaison de phonèmes	$M=44$ (1) 33 à 50 (2) ($n=43$) (3)	Pour les phonèmes, 88% des enfants réussissent la tâche de jugement, 91% celle de correction et 93% celle de combinaison. 14 et 26% de succès en identification de phonèmes et de rimes, 28 et 35% en production. 37% ont réussi la tâche d'inversion
Lonigan, Burgess, Anthony et Barker (1998)	Détection de rimes et d'attaques Combinaison et découpage de mots, de syllabes et d'attaques	2 groupes : 1) $m=31$ ($n=35$) 2) $m=42$ ($n=56$)	La détection de rimes est mieux réussie que celle d'attaques. Les tâches sont aussi mieux réussies avec la syllabe qu'avec le phonème. Les performances du second groupe sont supérieures à celles du premier.
Thomas et Sénéchal (1998)	Reconnaissance, jugement, discrimination et identification du phonème /r/	$M=37$ 35 à 39 ($n=80$)	La tâche de reconnaissance de phonème est la mieux réussie, puis la tâche de jugement et enfin celle de discrimination. La tâche d'identification de phonème n'a pas du tout été réussie.
Lonigan, Burgess et Anthony (2000)	Mêmes tâches que Lonigan et al. (1998)	$M=41$ 25 à 61 ($n=96$)	Mêmes types de résultats que Lonigan et al. (1998). La tâche de combinaison est mieux réussie que la tâche de découpage pour chaque unité.
Anthony, Lonigan, Burgess, Driscoll, Phillips et Cantor (2002)	Détection et association de rimes Combinaison de mots Combinaison de syllabes, attaques-rimes et phonèmes Découpage de mots, de syllabes et d'attaques	2 groupes : 1) $m=39$ 27 à 47 ($n=109$) 2) $m=57$ 48 à 72 ($n=149$)	Les tâches portant sur la rime et la syllabe sont les mieux réussies. Les performances du second groupe sont supérieures à celles du premier.
Carroll, Snowling, Hulme et Stevenson (2003)	Choix forcé de syllabes, de rimes et de phonèmes initiaux	$m=46$ 38 à 53 ($n=67$)	24% des enfants réussissent le choix forcé de rimes, 15% de syllabes et 3% de phonèmes.

Note. (1) âge moyen en mois, (2) étendue, (3) effectif de l'échantillon

Plusieurs tâches peuvent être utilisées pour révéler chez certains enfants, précocement, des habiletés phonologiques. Ces tâches font appel à des opérations plus ou moins difficiles à réaliser : la discrimination d'unités, la correction d'erreurs de prononciation, l'association de mots selon une unité commune, etc. Parmi les tâches utilisées dans ces études, deux qui sont utilisées par Anthony et al. (2002) et Lonigan et al. (1998 ; 2000) suscitent un doute quant à

l'interprétation des données : la combinaison de mots et le découpage de mots. Dans la première, l'enfant doit combiner deux mots pour en former un autre ; l'expérimentateur demande par exemple à l'enfant « Qu'est-ce qu'on obtient quand on dit “cow (vache)” ... “boy (garçon)” ensemble ? », en marquant juste un petit temps entre les deux mots. La seconde a une consigne inverse, il s'agit de découper un mot composé lui-même de deux mots, l'expérimentateur en enlevant un et l'enfant devant trouver l'autre « Dis “Batman” sans dire “man (homme)” ». Le traitement ne serait peut-être pas uniquement d'ordre phonologique car les unités traitées gardent une signification lorsqu'elles sont isolées. Les enfants obtiennent d'ailleurs de meilleures performances dans ces tâches quand elles portent sur des mots que lorsqu'elles portent sur des syllabes, des rimes ou des phonèmes. De plus, ces tâches sont très spécifiques à la langue anglaise dans laquelle de nombreux mots résultent de la combinaison de deux mots, comme *cowboy* et *batman* qui sont cités plus haut. D'ailleurs, les études présentées sont toutes effectuées avec des enfants anglophones et il n'y a pas, à notre connaissance, d'équivalent avec des enfants francophones ayant moins de 4 ans.

Les résultats obtenus dans les études présentées dans le tableau 2 indiquent une grande variabilité inter-individuelle dans l'émergence des habiletés phonologiques, variabilité qui serait stable dans le temps puisque les habiletés phonologiques à 2-3 ans seraient prédictives des futures habiletés phonologiques (Carroll et al., 2003 ; Lonigan et al., 1998) et des compétences en lecture (Lonigan et al., 2000), ce qui confirme le modèle du développement métalinguistique de Gombert, Bonjour et Marec-Breton (2004) pour les capacités phonologiques. L'hypothèse d'« accessibilité », évoquée précédemment et défendue par un certain nombre d'auteurs, semble remise en cause par ces études. Selon cette hypothèse, les segments phonémiques seraient préformés et ne pourraient être accessibles à la conscience que sous l'effet d'un enseignement explicite de la lecture, notamment avec l'apprentissage de la correspondance grapho-phonologique. Dans ce cas, les segments phonémiques seraient

alors indépendants des compétences phonologiques antérieures ; or, les travaux présentés ici indiquent le contraire. Ces données empiriques ainsi que la multiplication des travaux portant sur les capacités précoces de perception de la parole chez les nourrissons et les jeunes enfants ont effectivement incité des chercheurs à retenir une conception plus développementale des habiletés phonologiques, en avançant l'hypothèse « d'émergence » des segments des mots : les unités des mots émergeraient à un niveau implicite progressivement durant la petite enfance et l'enfance (Gaux, Lacroix & Weil-Barais, en révision).

2.2. Hypothèse d' « émergence » des habiletés phonologiques

Les études sur les capacités précoces de perception de la parole montrent que les bébés disposent très tôt d'une sensibilité acoustique-phonétique détaillée (voir Bertoncini & Nazzi, 2004 ; Vauclair, 2004 ; pour des revues de questions récentes sur la perception de la parole du nourrisson). Pour évaluer les capacités de discrimination auditive des bébés, une procédure d'habituation est utilisée : le taux de succion non nutritive des bébés est mesuré pendant une phase de familiarisation avec un élément sonore, il diminue progressivement attestant d'une habituation du bébé à ce son ; puis un nouveau son est inséré, si le taux de succion augmente, cela indique que l'enfant réagit à cette nouveauté et donc qu'il discrimine les deux sons. Ainsi, les études montrent que, dès 1 mois, les enfants sont capables de discriminer des contrastes phonétiques lorsqu'on leur présente deux syllabes, comme ba/pa. Toutefois, il est difficile de déterminer si le traitement est phonétique ou simplement acoustique : l'enfant peut discriminer deux syllabes sans pour autant disposer d'une représentation des phonèmes composants les syllabes (Bertoncini & Nazzi, 2004 ; Demont & Gombert, 2007). Différents travaux ont en effet montré, en français notamment, que la perception serait initialement organisée en unités de l'ordre de la syllabe (Bertoncini & Melher, 1981) et que la structure phonétique ne serait pas complètement spécifiée (Bijeljac-Babic, Bertoncini & Mehler, 1993).

Les travaux précisent également comment le système cérébral du jeune enfant exploite l'environnement linguistique. En effet, la décomposition des mots en syllabes serait favorisée par la prosodie (organisation mélodique et rythme du langage) de la parole spontanée (Bertoncini & Nazzi, 2004). En outre, la discrimination phonétique catégorielle des sons non présents dans la langue native est possible, dès 1 mois, mais disparaît vers 10-12 mois (Boysson-Bardies, 2003 ; Kuhl, Stevens, Hayashi, Deguchi, Kiritani & Iverson, 2006). C'est donc à la fin de la première année, sous l'influence de la langue maternelle, qu'une organisation d'ordre phonologique commencerait à émerger et se développerait ensuite, avec l'explosion lexicale qui a lieu entre 18 et 24 mois (Acredolo, Goodwyn, Horobin & Emmons, 1999 ; Bertoncini & Boysson-Bardies, 2000). Ainsi, ces habiletés phonologiques émergeraient progressivement par l'intermédiaire du développement lexical.

Au moyen du modèle de restructuration lexicale (*Lexical Restructuring Model, LRM*), Metasala et Walley (1998) (voir aussi Walley, Metsala & Garlock, 2003) expliquent comment émergent les représentations phonologiques, en précisant le rôle de l'acquisition lexicale. D'après ce modèle, les premiers mots des enfants sont d'abord représentés dans le lexique, de façon holistique, grâce à leurs caractéristiques individuelles saillantes, leur forme acoustique et leur structure prosodique. La reconnaissance des mots s'effectue donc sur la base du mot dans son ensemble. Comme, au départ, le vocabulaire est limité, l'organisation des mots ne nécessite pas de représentations phonologiques précises. Certaines contraintes de performances font obstacle, de toute façon, à une représentation détaillée du mot : les jeunes enfants ont des capacités mnésiques et attentionnelles limitées (Lacerda, 2003), capacités pourtant nécessaires à un accès rapide aux mots. La reconnaissance des mots dans le flux sonore nécessite en effet de réaliser un certain nombre de tâches, comme segmenter les mots à l'intérieur d'un énoncé, noter les correspondances entre les *patterns* récurrents de la parole et les événements non linguistiques, appairer l'*input* de parole à une représentation déjà présente

en mémoire, etc. C'est donc avec l'amélioration des performances mnésiques, attentionnelles et l'accélération de l'acquisition lexicale que la structuration des représentations phonologiques a lieu : avec l'augmentation des mots à stocker, les ressemblances entre les mots sont de plus en plus probables, les mots sont de plus en plus difficiles à distinguer sur la base de représentations holistiques, ce qui engendre alors une décomposition des mots en segments de plus en plus petits. Une augmentation de la densité du voisinage phonologique dans le lexique de l'enfant faciliterait cette décomposition des mots (deux mots sont voisins phonologiques lorsqu'ils partagent l'ensemble de leurs phonèmes à l'exception de l'un d'eux, comme bouton/mouton) (De Cara & Goswami, 2003). L'enfant utiliserait des *inputs* acoustiques-phonétiques partiels pour reconnaître un mot. Ainsi, l'émergence des segments se fonde sur la détection de similarités entre les mots plutôt que sur la détection de différences (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003 ; Ziegler & Goswami, 2005) et se fait progressivement au gré des apprentissages de l'enfant, jusqu'à 5 ans (Walley, 1993).

Le bain linguistique dans lequel évolue l'enfant, c'est-à-dire les mots auxquels il est exposé, exercerait une influence sur les capacités de perception, de reconnaissance des mots et de stockage des représentations phonologiques en mémoire.

3. Synthèse et perspectives

Dans ce premier chapitre, nous avons abordé les différentes façons de concevoir les habiletés phonologiques. Nous nous inscrivons dans une conception développementale de ces habiletés, selon laquelle des compétences épiphonologiques (implicites) précèdent et prédisent des compétences métaphonologiques (explicites), ces deux types de compétences participant à l'acquisition de la lecture. Quelques travaux anglophones ont mis en évidence chez certains enfants des habiletés phonologiques, dès 2-3 ans. Cependant, il n'y a pas de travaux, à notre connaissance, qui montrent l'émergence de ces habiletés chez des enfants

français dès 2-3 ans, ce qui constitue l'un des objectifs de cette thèse. La diversité des tâches évaluant les habiletés phonologiques et la difficulté de leur construction ont été démontrées dans ce chapitre. En effet, pour évaluer la sensibilité phonologique, les auteurs utilisent aussi bien des tâches de discrimination d'unités que des tâches de correction ou encore de choix forcé. En outre, de nombreux mots anglais ont la spécificité d'être composés de deux syllabes ayant un sens ; mais, dans ce cas, être capable de découper ces mots en deux syllabes n'est peut être pas le signe de compétences phonologiques. Faute de disposer de tâches adéquates pour évaluer les habiletés phonologiques, nous avons tenté d'en concevoir de nouvelles (cf. chapitre 6). Nous veillerons à évaluer aussi le niveau de vocabulaire des enfants (étant donné son rôle éventuel dans l'émergence des habiletés phonologiques), ainsi que leurs compétences en raisonnement, en perception et en articulation. En effet, McBride-Chang (1995), montre que le QI et la perception expliquent la variance obtenue dans les habiletés phonologiques. Breier, Fletcher, Denton et Gray (2004), ainsi que Mody (2003), montrent également l'importance d'une bonne perception des sons de la parole (par exemple, /ba/ vs /da/) pour la lecture : les bons lecteurs ont des performances inférieures à celles des faibles lecteurs dans des tâches évaluant la perception. En ce qui concerne les performances en articulation (évaluée lors de la dénomination d'objets familiers, en ne prenant en compte que les mots connus de l'enfant), Thomas et Sénéchal (1998) montrent qu'à 3 ans celles-ci sont corrélées avec les performances à des tâches phonologiques (présentées dans le tableau 1 page 31).

L'objectif principal de cette thèse est d'étudier comment les adultes, en initiant l'enfant au langage, peuvent contribuer à expliquer la variabilité observée dans les habiletés phonologiques des jeunes enfants de 2-3 ans, variabilité qui persiste à 4-5 ans et même au-delà.

Selon l'hypothèse d'émergence avancée par Metsala et Walley (1998), malgré des capacités de discrimination précoces, les représentations phonologiques des enfants seraient d'abord globales pour se préciser petit à petit, sous l'influence de l'acquisition du vocabulaire. Ce serait donc l'environnement linguistique de l'enfant qui permettrait l'émergence d'habiletés phonologiques, plus précisément la quantité de mots auxquels l'enfant est exposé et les caractéristiques de ces mots, notamment la fréquence de certaines unités phonologiques (pour plus de détail sur les hypothèses d'accessibilité et d'émergence, voir Gaux, Lacroix & Weil-Barais, en révision).

Gombert (1990), dans son modèle du développement métalinguistique, postule que le passage des compétences épilinguistiques aux compétences métalinguistiques se fait grâce à la pression environnementale (comme l'apprentissage explicite de la lecture ou un entraînement phonologique) et que les compétences épilinguistiques se construiraient à partir des premières habiletés linguistiques. Les habiletés linguistiques, quant à elles, se mettraient en place à partir des modèles présentés par l'adulte et des *feedbacks* négatifs et positifs qu'il fournit. Ces *feedbacks* conduiraient l'enfant à écarter les productions inadaptées et renforcer celles qui sont adéquates. Ce modèle s'applique aux différentes dimensions du langage : syntaxique, phonologique, etc. Nous pouvons nous demander quels sont les aspects du modèle adulte et quels types de *feedbacks* vont permettre l'émergence des habiletés phonologiques.

Karmiloff-Smith (1986 ; 1992) reconnaît également l'influence des *feedbacks* de l'adulte dans son modèle RR (*Representationnal Redescription Model*). Elle y décrit dans ce modèle comment les représentations des enfants deviennent progressivement manipulables et émergent à la conscience, en y intégrant les changements comportementaux (en trois phases) et les transformations des représentations (en 4 niveaux). Durant la phase 1 (*behavioral mastery*) et le niveau 1 de représentation (implicite), les interactions avec l'environnement sont riches et essentielles. L'influence environnementale est donc également reconnue dans

cette approche neuroconstructiviste, « une épistémologie qui intègre à la fois des prédispositions innées et le constructivisme » (Karmiloff-Smith, 1992, p. 193, notre traduction), mais l'influence de l'environnement est encore très peu spécifiée. Karmiloff-Smith ne décrit pas précisément le type d'interventions de l'adulte, ni l'effet de ces interventions sur le développement linguistique.

Le rôle du contexte éducatif de l'enfant dans l'émergence et le développement des habiletés phonologiques nous semble donc être une piste à explorer. Nous pensons en effet que l'environnement linguistique de l'enfant va permettre l'acquisition de nouveaux mots, donc des représentations phonologiques de plus en plus fines, mais pas seulement : il pourrait aussi de façon plus directe expliquer la variabilité des habiletés phonologiques des enfants de 2-3 ans. Nous montrerons justement, dans le chapitre suivant, que l'effet de l'environnement de l'enfant sur le développement de nombreuses compétences langagières a été démontré dans de multiples études, que ce soit selon les caractéristiques mêmes de cet environnement ou selon les caractéristiques du langage de l'adulte auquel l'enfant est exposé au cours d'interactions. De la même manière, nous nous demanderons dans quelle mesure l'environnement linguistique de l'enfant peut influencer le développement des habiletés phonologiques.

CHAPITRE 2 : INFLUENCE DU CONTEXTE ÉDUCATIF SUR L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ET L'ACCÈS À L'ÉCRIT

Résumé

Dans ce chapitre, le contexte éducatif est tout d'abord traité, en présentant les indicateurs pris en compte dans les études ainsi que les méthodes utilisées pour l'étudier. Son influence sur l'acquisition du langage et de la lecture est ensuite explorée, puis plus précisément son influence sur les habiletés phonologiques. Nous verrons que peu d'attention a été portée aux interventions portant sur les unités des mots pendant des interactions adulte-enfant, alors que, selon nous, elles pourraient, en partie, jouer un rôle dans l'émergence des habiletés phonologiques.

Les habiletés phonologiques font partie, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, des compétences précoces facilitant l'entrée dans l'écrit. Le concept d'*emergent literacy* regroupe les habiletés, connaissances et attitudes à l'origine du développement des formes conventionnelles de la lecture et de l'écriture, comme la connaissance des lettres, l'intérêt porté à l'écrit, la connaissance des conventions de l'écrit (lecture de gauche à droite en français par exemple), etc. Ce terme réfère aussi aux différentes expériences qui aident ce développement (Whitehurst & Lonigan, 1998). D'après cette acception, l'environnement de l'enfant est à prendre en compte pour mieux comprendre l'acquisition de ces compétences précoces liées au lire-écrire. Mais l'environnement de l'enfant est un terme très large qui renvoie à de multiples aspects : le milieu dans lequel grandit l'enfant, les activités qui lui sont proposées, mais aussi le langage auquel il est exposé, la façon dont lui et les personnes qui l'entourent interagissent, etc. Par conséquent, avant de présenter les études qui soulignent l'importance du contexte éducatif dans le développement de certaines compétences chez l'enfant, et en particulier celui des habiletés phonologiques, il nous semble essentiel de préciser les différents indicateurs pris en compte dans les études et les méthodes utilisées pour les recueillir.

4. Contexte éducatif : indicateurs et méthodes

Le contexte éducatif de l'enfant est apprécié, le plus souvent, à travers des critères globaux comme le niveau socio-économique de ses parents, leur niveau d'éducation ou encore leurs revenus (Burgess, 2002). Cependant de nombreux auteurs considèrent qu'il convient de disposer d'indicateurs détaillés des sollicitations culturelles et éducatives dont l'enfant est l'objet.

4.1. Opportunités d'accès à des activités liées à l'écrit

Pour étudier le contexte le plus favorable à l'acquisition du langage et de la lecture, les chercheurs examinent la façon dont différentes activités rythment la vie de l'enfant, ce que les anglophones appellent *home literacy* (Burgess, 2002 ; Evans, Shaw & Bell, 2000 ; Fernandez-Fein & Baker, 1997 ; Frijters, Barron & Brunello, 2000). L'activité de lecture est la plus étudiée et en particulier la lecture partagée. C'est alors l'*habitus* lectural, décrit notamment par Ecalle et Magnan (2002a) et Ecalle et Mercier-Béraud (2002), qui est mesuré. Il correspond au rapport qu'un individu entretient avec la lecture de façon très générale ; c'est un système de dispositions acquises socialement qui serait à l'origine de pratiques et de représentations autour de la lecture. Certaines études élargissent cette notion d'*habitus* en s'orientant non seulement vers la lecture, mais aussi vers d'autres activités comme les comptines, les jeux dans lesquels on tape dans les mains, les séances d'écriture, etc. Pour mesurer la fréquence de ces activités et la façon dont elles s'inscrivent dans le quotidien (par exemple, est-ce l'enfant ou le parent qui est à l'initiative de l'activité en question), plusieurs outils sont utilisés.

Les parents peuvent remplir des journaux de bord pour noter chaque jour les activités de l'enfant pendant, par exemple, une semaine (Fernandez-Fein & Baker, 1997 ; Marsh & Thompson, 2001).

Des questionnaires peuvent être administrés, là aussi le plus souvent aux parents, pour évaluer par exemple l'exposition aux livres des enfants en demandant quelle est la fréquence de lecture en une semaine, le nombre de livres dont dispose l'enfant à la maison ou la fréquence des visites en bibliothèque (Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996). Des échelles peuvent également permettre aux parents de situer les comportements de l'enfant ou les caractéristiques de son environnement éducatif en fonction d'une graduation. Par exemple, Crain-Thoreson et Dale (1992) ont demandé à des parents de reporter, sur une échelle, le degré d'exposition de leur enfant à un apprentissage lié aux noms des lettres ou aux sons : 0 lorsque l'enfant n'est pas exposé, 1 lorsque l'enfant est exposé soit à la maison soit à l'école et 2 s'il y est exposé dans les deux lieux. A l'aide de ce système d'échelles, le *Home Literacy Experiences Questionnaire* utilisé par Levy, Gong, Hessels, Evans et Jared (2006) mesure de façon globale les pratiques de lecture et d'écriture à la maison. Les parents doivent estimer la fréquence de 28 activités liées à la *literacy*, comme les jeux de lecture sur ordinateur, les jeux avec des lettres magnétiques, la lecture de magazines, l'écriture du prénom de l'enfant, etc. Ils doivent estimer cette fréquence sur une échelle de 1 (jamais) à 6 (presque tous les jours), chaque graduation étant précisée (par exemple, 3 correspond à "entre 7 et 15 fois durant les quatre derniers mois ou 2 à 3 fois par mois").

Parfois, les chercheurs remplissent eux-mêmes des journaux de bord à partir de leurs propres observations des familles au quotidien (Teale, 1986, cités par Baker, Fernandez-Fein, Scher & Williams, 1998). De la même manière, le HOME, *Home Observation for Measurement of the Environment*, est un outil qui permet d'évaluer l'environnement familial à la fois à partir d'observations des chercheurs, mais aussi d'entretiens semi-directifs (dernière version par Caldwell & Bradley, 2003, cités par Bradley, Caldwell & Corwyn, 2003). Il est utilisé dans sa totalité ou partiellement dans de nombreuses études (Aram & Levin, 2001 ; Bradley & Corwyn, 1999 ; Palacios, Gonzalez & Moreno, 1992). Il existe quatre versions du HOME qui

se déclinent selon l'âge de l'enfant pour qui l'environnement à la maison est évalué : « *Infant-Toddler* » avant 3 ans, « *Early Childhood* » de 3 à 6 ans, « *Middle Childhood* » de 6 à 10 ans et enfin « *Early Adolescent* » de 10 à 14 ans. La première version citée comporte 45 items (« au moins 10 livres sont présents », « présence de jeux de coordination », etc.), qui sont classés dans 6 sous-échelles (« variété des activités quotidiennes », « organisation de l'environnement », etc.). Les chercheurs cotent 1 si l'item est présent et 0 s'il ne l'est pas, ce qui permet d'obtenir un score total.

Pour éviter les biais des journaux de bord et questionnaires liés à la désirabilité sociale, qui conduit à surestimer les pratiques considérées comme valorisées et à sous-estimer les autres, des méthodes spécifiques ont été conçues pour mesurer l'exposition à l'écrit. Ces méthodes ont été utilisées régulièrement en langue anglaise (par exemple, Stanovich & West, 1989, cités par Aram & Biron, 2004 ; Sénéchal et al., 1996 ; Sénéchal, 2000), sous le nom de *Print Exposure Checklists* ; et plus récemment en langue française par Ecalle et Mercier-Beraud (2002), sous le nom de QEE, Questionnaire d'Exposition à l'Écrit. Le principe est de montrer une liste de titres de livres (*Title Recognition Test*, TRT), d'auteurs (*Author Recognition Test*, ART), etc., à des parents ou à des enfants et de leur demander s'ils les connaissent, en prenant soin, bien sûr, de rajouter des noms fictifs (par exemple, pour la version française du TRT, « la fillette au rouge capuchon », etc.). L'hypothèse sous-jacente est que les connaissances des parents et des enfants relatives aux livres reflètent la façon dont les enfants sont confrontés à des écrits.

4.2. Caractéristiques des interactions

Ces indicateurs nous renseignent sur les activités qui sont offertes aux enfants en termes de fréquence et de variété, mais non sur la façon dont se déroulent ces activités lorsqu'elles sont partagées. Pour étudier la manière dont l'adulte (le plus souvent la mère) et

l'enfant interagissent au cours de diverses activités, les chercheurs ont recours à l'observation de lectures partagées, de jeux, bien sûr, mais aussi de toute situation de communication intervenant dès le plus jeune âge de l'enfant comme la toilette ou l'habillage. Utilisé depuis une trentaine d'années, l'enregistrement audio ou vidéo de ces observations permet d'accéder à des informations précises sur la forme et le contenu des échanges. En fonction des études, l'analyse des interactions peut porter sur la totalité du discours ou uniquement sur certains énoncés, les gestes, les regards, etc.

Dès les années 60, de nombreux auteurs se sont intéressés aux caractéristiques mêmes du langage adulte lors de différentes activités routinières : les intonations, la façon dont les phrases sont construites, dont les mots sont articulés et simplifiés, etc. Par exemple, Ferguson (1964, cité par Rabain-Jamin, 1998) a étudié les transformations lexicales et phonétiques dans différentes langues.

En outre, l'analyse des interactions peut être orientée plus particulièrement sur le contenu des échanges. Cette analyse peut se faire en termes d'occurrences (dans ce cas, les différents énoncés sont comptabilisés) ou en fonction d'une échelle (les chercheurs répertorient les interventions présentes dans les corpus à l'aide d'une graduation en plusieurs points). Par exemple, trois aspects des interactions mère-enfant pendant la lecture d'un livre ont été étudiés par Leseman et De Jong (1998) : 1) la qualité de la pédagogie (nombre d'énoncés apportant des explications), 2) la qualité de la coopération (nombre d'énoncés pendant lesquels la mère tient compte de la motivation de l'enfant et s'adapte à celle-ci) et 3) la qualité socio-émotionnelle (des critères comme les encouragements ou le respect de l'autonomie de l'enfant sont évalués par les expérimentateurs sur une échelle allant de 0 = aucun encouragement à 7 = beaucoup d'encouragements). De son côté, Crowe (2000) a relevé les comportements de mères pendant la lecture et compare la proportion de chaque type de comportements (pointe les images, lit le texte, pose des questions de description, etc.).

Les chercheurs disposent d'un ensemble d'indicateurs pour évaluer le contexte éducatif, ce qui leur permet d'étudier son rôle dans le développement des compétences chez l'enfant.

5. Influence du contexte éducatif sur le langage et la lecture

De nombreuses études attestent l'importance de proposer un environnement favorable à l'enfant, que ce soit en termes de fréquence d'activités proposées, de qualité des stimulations langagières qui lui sont données, etc., pour lui permettre de développer des compétences dans les domaines du langage et de la *literacy*. Cependant, l'importance de cet environnement est à relativiser, selon certains auteurs.

5.1. Influence des activités liées au lire-écrire

Deux revues de questions, celle réalisée par Scarborough et Dobrich (1994), d'une part, et celle réalisée par Bus, van IJzendoorn et Pellegrini (1995), d'autre part, indiquent que la lecture partagée rend compte d'environ 8% de la variance des performances obtenues en vocabulaire et en lecture. Scarborough et Dobrich concluent que la lecture contribue relativement peu au développement langagier de l'enfant tandis que pour Bus et al., la fréquence des lectures influence les compétences langagières liées à l'écrit. Depuis ces deux synthèses, plusieurs études confirment que la fréquence de lecture partagée est liée à diverses compétences langagières. Par exemple, le niveau de vocabulaire d'enfants à 2;6 et 3;6 (en compréhension et production) peut être prédit par les pratiques de lecture avec l'enfant autour de ses 2 ans (temps passé à lire à l'enfant durant la dernière semaine, durée moyenne des séances de lecture, nombre de livres à disposition de l'enfant et âge à partir duquel les parents ont commencé à lire à l'enfant) (Deckner, Adamson & Bakeman, 2006). Plus précocement, la fréquence de la lecture partagée à 8 mois prédit aussi le vocabulaire et le développement

langagier de façon plus globale et à long terme, à 12 et 16 ans (Karras & Braungart-Rieker, 2005). Sénéchal, LeFevre, Hudson et Lawson (1996) et Sénéchal (2000), en utilisant la technique des listes adressées aux parents (titres de livres pour enfants, titres de livres pour adultes et listes d'auteurs de livres pour enfants), ont ainsi montré que l'exposition à l'écrit d'enfants de 3 à 5 ans est corrélée positivement à leur niveau en vocabulaire (également en compréhension et en production) au même âge. La lecture conjointe semble donc bénéfique au développement du vocabulaire. Elle est également liée à la réussite en lecture par l'intermédiaire du vocabulaire. D'après une étude longitudinale d'une durée de 5 ans, Sénéchal et LeFevre (2002) ont en effet montré que le vocabulaire est directement lié aux compétences en lecture au CE2. Les effets bénéfiques de la confrontation des enfants à des activités liées à l'écrit sur leurs compétences ultérieures en lecture sont également démontrés dans l'étude de Leseman et de Jong (1998). Dans cette étude, les opportunités d'activités liées à l'écrit concernent celles que les parents partagent avec leur enfant mais également celles qu'eux-mêmes pratiquent devant lui, comme l'écriture de listes de courses, de cartes postales ou la lecture de magazines. Enfin, Ecalle et Mercier-Beraud (2002) ont montré que des enfants de CP qui ont avec leurs parents un niveau d'exposition à l'écrit élevé (mesuré avec le QEE) ont des connaissances orthographiques supérieures (mesurées avec des tâches d'identification et de production de mots écrits). L'exposition à l'écrit d'enfants en fin de primaire prédit également la réussite en lecture (décodage) (McBride-Chang, Manis, Seidenberg, Custodio & Doi, 1993).

Certains travaux montrent aussi que les fréquences de lecture varient en fonction du niveau socio-économique des parents, ce qui pourrait en partie expliquer pourquoi les enfants issus de familles de faible niveau socio-économique ont plus de difficultés en lecture et plus précisément dans certaines compétences comme la connaissance des lettres, que les enfants issus de familles de niveau socio-économique moyen (Whitehurst & Lonigan, 1998). En effet,

Raz et Bryant (1990) montrent que les parents de milieu défavorisé lisent moins à leur enfant (âgé de 4 ans dans cette étude) et vont moins souvent à la bibliothèque que les parents de milieu favorisé, et également que leur enfant possède moins de livres.

5.2. Influence des interactions

Dans la lignée de l'approche socioconstructiviste de Vygotski (1934/1997) et de Bruner (1983), de nombreuses études ont montré que l'adulte contribuait au développement de compétences langagières chez l'enfant au cours d'interactions. C'est alors la nature des échanges adulte-enfant qui fait l'objet de ces études plus que la quantité de certains comportements.

5.2.1. Théories interactionnistes

D'après Vygotski, l'enfant apprend à travers les interactions sociales : les compétences de l'enfant émergeraient tout d'abord avec l'adulte (phase inter-psychologique) puis, petit à petit, par un processus d'intériorisation, l'enfant n'aurait plus besoin de l'adulte pour exercer ses compétences (phase intra-psychologique). C'est donc à travers des interactions asymétriques autour d'un objet culturel, entre un expert (l'adulte) et un novice (l'enfant), que les activités de médiation interviennent : l'adulte propose des interventions éducatives qui se situent dans une zone où l'enfant peut faire avec l'adulte mais pas encore de manière autonome, c'est la « Zone Proximale de Développement » ou ZPD. Pour expliquer les stratégies adultes qui créent cette ZPD, Sigel (1980, cité par Bourdais, 2003) a élaboré un modèle de « distanciation » : les actes verbaux et non verbaux des parents appelés « distanciants » incitent l'enfant à utiliser un mode de représentation plus abstrait ; ils sont nécessaires au développement de la compétence représentationnelle. Les parents, grâce à des actes distanciants de haut niveau, c'est-à-dire qui suscitent une représentation élaborée (par exemple, au cours d'un jeu, encourager l'enfant à anticiper le futur), vont permettre à l'enfant

d'atteindre un niveau de fonctionnement supérieur. A partir des travaux de Vygotski, Bruner s'est intéressé aux processus qui sous-tendent l'acquisition du langage dans les premières interactions communicatives entre l'enfant et l'adulte. Il appelle ces interactions sociales « formats d'interaction », qui sont caractéristiques de la période prélinguistique (comme le moment de la toilette, de l'habillage, etc.). Ces formats constituent les épisodes les plus propices à la constitution d'un contexte partagé. Ce sont des situations familières, fréquentes, ritualisées entre l'adulte et l'enfant, et qui suivent des règles bien précises déterminant l'aspect répétitif de l'interaction. Ces routines auraient une fonction centrale dans le développement de la communication, en introduisant l'enfant au monde du langage. L'adulte procure à l'enfant des stimulations en veillant à ce qu'elles soient adaptées à son niveau de développement, afin de l'aider à se construire. Grâce à la répétition des comportements initiés par l'adulte, l'enfant peut, petit à petit, devenir lui-même acteur dans l'interaction en imitant l'adulte (Snow, 1983 ; Tourrette, 1999 ; Winnykamen, 1990). L'interaction est ainsi un processus dynamique, qui s'inscrit dans des contextes sociaux déterminés : l'enfant et l'adulte s'influencent mutuellement, l'enfant réagit à ce que dit l'adulte mais l'adulte s'ajuste à ce que dit l'enfant et à ses compétences, cela au cours d'expériences culturelles diverses (Danis, Schubauer-Leoni & Weil-Barais, 2003 ; Dale & Crain-Thoreson, 1999).

Même s'il n'y a bien évidemment pas d'échange verbal entre le nourrisson et l'adulte, la communication commence bien avant l'apparition des premiers mots, le nourrisson utilisant différents moyens pour communiquer (mimiques, pleurs, etc.) (Rondal, 1999). L'environnement linguistique auquel est exposé l'enfant dès sa naissance a des caractéristiques bien particulières.

5.2.2. Langage adressé à l'enfant

Le langage adressé à l'enfant (LAE) a intéressé de nombreux auteurs. Plusieurs mots se réfèrent à cette notion de LAE : *motherese*, en anglais (qui est traduit parfois par mamananais,

Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002), le *child-directed speech* (CDS) (Fernald & Hurtado, 2006) ou *infant direct speech* (IDS) (Kitamura, Thanavishuth, Burnham & Luksaneeyanawin, 2002) qui s'opposent à l'*adult-directed speech* (ADS), ou encore le *babytalk*, « parler bébé », mais ce terme paraît assez réduit car il renvoie plutôt à un langage uniquement adressé à des jeunes enfants qui parlent déjà (Boysson-Bardies, 2005). Les adultes ne s'adressent effectivement pas de la même manière à des adolescents ou à des adultes qu'à des enfants (Florin, 2003). Le LAE est un langage simplifié : l'intonation est exagérée, le ton haut, les mots sont sur-articulés, les phrases sont courtes, il porte sur l'« ici et maintenant », il comporte des répétitions, des reformulations, des diminutifs, des redoublements syllabiques (dodo), etc. (Aimard, 1996 ; Boysson-Bardies, 2005 ; Veneziano, 1987). C'est un langage qui a des caractéristiques spécifiques dans les différents niveaux de langage : phonologique, sémantique, syntaxique et fonctionnel (Rondal, 1983). Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003, p. 55) donnent des exemples de *motherese* typiques qui indiquent que l'adulte utilise, en s'adressant à l'enfant, des répétitions, des questions ainsi que des caractéristiques prosodiques particulières, comme dans la phrase suivante (les accents toniques étant signalés en lettres capitales) : « *Aren't YOU a nice Baby ? Good GIRL, drinking all your MILK.* (Qui c'est, ce gentil bébé ? C'est une gentille petite fille qui a bu tout son lait.) ».

L'étude du LAE vient contredire la théorie chomskyenne selon laquelle l'acquisition du langage a une base innée. Chomsky proposait cette théorie car, selon lui, l'*input* langagier produit par l'adulte à l'intention de l'enfant était constitué de nombreuses erreurs. En fait, le LAE s'avère, contrairement à cette théorie, très adapté (Veneziano, 2000). D'ailleurs, les modifications du LAE en fonction de l'âge démontrent que l'adulte s'ajuste au niveau de l'enfant : le LAE est un langage légèrement plus complexe que celui de l'enfant et ceci se retrouve tout au long du développement des capacités linguistiques de l'enfant (Florin, 1991 ; Stella Prorok, 1983). En effet, il est utilisé et évolue tout au long des trois premières années de

l'enfant, en même temps que son langage évolue. Moreau et Richelle (1997) utilisent pour cette raison le terme de langage « modulé ».

Étant donné l'ajustement du parent au langage de l'enfant, le LAE peut-il être considéré comme un enseignement de sa part ? Est-il important pour l'apprentissage du langage ?

Le LAE permet précocement (vers 7 mois) à l'enfant de repérer des mots dans une phrase, dans le flux de parole auquel il est exposé (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995), notamment grâce à ses caractéristiques prosodiques (Christophe, Gout, Peperkamp & Morgan, 2003 ; Lindfield, Wingfield & Goodglass, 1999 ; Vihman, Nakai, DePaolis & Hallé, 2004). L'étiquetage verbal (« Regarde », « C'est quoi ça ? »), la variété ainsi que la fréquence des mots produits par les mères facilitent l'acquisition du lexique (Harris, Barrett, Jones & Brookes, 1988 ; Hoff & Naigles, 2002 ; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991 ; Rondal, 1983). D'après Barnes, Gutfreund, Satterly et Wells (1983), la quantité d'énoncés interrogatifs (inversion sujet-verbe) ainsi que les extensions (ajouter des informations précisant le sens du mot) faites à des enfants de 2 ans sont corrélées de façon significative avec les progrès accumulés au bout de 9 mois par les enfants dans certains indicateurs du langage comme la complexité syntaxique ou la longueur moyenne des énoncés. Dieterich, Assel, Swank, Smith et Landry (2006) ont montré que l'étayage maternel lorsque l'enfant avait 3 et 4 ans (dans des situations de routine et de jeux) influence les performances en lecture à 8 ans (décodage) et à 10 ans (compréhension), par l'intermédiaire de ses effets bénéfiques sur le langage à 3 et 4 ans (les analyses statistiques réalisées sont des analyses de modèles d'équation structurale). Néanmoins, les résultats de ces études corrélationnelles ne sont pas toujours cohérents (Veneziano, 1987 ; 2000). Il semble, par exemple, que les

feedbacks adulte ne jouent aucun rôle majeur dans le développement grammatical (Rondal & Ling, 1997).

En fait, le LAE aurait avant tout une fonction affective et communicative : il servirait essentiellement à maintenir l'interaction (Boysson-Bardies, 2005 ; Florin, 1991). De fait, les parents n'enseignent pas volontairement la langue à leurs enfants, mais leur transmettent des modèles. Il s'agit donc d'un apprentissage implicite. Toutefois, Grossman (1996) pense que le LAE a une finalité didactique, ne serait-ce que secondairement. Il s'appuie sur la considération suivante : un LAE pas ou peu adapté, s'il est par exemple utilisé avec des enfants trop grands, peut entraîner une moins bonne compréhension de la part de l'enfant.

L'universalité du LAE a été démontrée à plusieurs reprises : dans toutes les cultures il y a des comportements langagiers spécifiques utilisés par les adultes à l'attention des enfants (Boysson-Bardies, 2005). Cependant, des études portant sur les aspects différentiels du LAE attestent que certaines de ses caractéristiques varient selon les cultures (Kitamura et al., 2002 ; Pomerleau & Malcuit, 1983 ; Rabain-Jamin, 1997). Par exemple, le langage des mères polynésiennes se distingue de celui des mères nord-américaines et européennes par une tendance moins forte à prolonger le thème amorcé par l'enfant et à interpréter des énoncés de l'enfant peu intelligibles (Rabain-Jamin, 1998). Le LAE diffère également selon l'adulte qui le produit : il a été principalement étudié dans le langage maternel, mais quelques études montrent que le langage paternel n'a pas exactement les mêmes caractéristiques et que ces deux types de langage adressé peuvent être complémentaires (Matychuk, 2005). Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003), proposent d'ailleurs d'utiliser le mot *parentese* pour attribuer le LAE pas seulement à la mère mais de façon plus générale aux parents. Le LAE varie aussi selon la classe sociale à laquelle appartiennent les parents (Fidalgo & Pereira, 2005 ; Hoff, 2003 ; Hoff-Ginsberg, 1991 ; Rondal & Ling, 1997). Par exemple, les mères de classes ouvrières font moins de verbalisations, elles laissent moins la parole aux enfants et sont plus directives.

Enfin, en comparant différents contextes dans lequel intervient le LAE (repas, habillage, lecture et jeu), il apparaît que ce sont les contextes d’habillage et de lecture qui suscitent un niveau de complexité des phrases plus élevé, un vocabulaire plus varié et des questions plus nombreuses (Hoff-Grinsberg, 1991 ; Martinaud-Thébaudin, 2004a). La situation de lecture partagée constitue en effet une routine idéale à l’acquisition du langage, de la lecture et de l’écriture (Lanoë, 2000).

5.2.3. *Situation de lecture partagée*

La lecture partagée est une pratique sociale qui permet à l’enfant de saisir les différentes significations liées à la lecture-écriture (BenFadhel, 1998). Le livre fait partie des objets culturels qui servent de support à certaines acquisitions grâce à l’étayage de l’adulte pendant la lecture conjointe. La méthode utilisée pour étudier cette pratique consiste, dans plusieurs recherches, à analyser certaines caractéristiques des interactions puis à étudier le lien entre celles-ci et les compétences des enfants, qui sont évaluées par des tests de langage et de lecture, la plupart du temps, à plusieurs reprises. Le tableau 2 comporte des exemples de ce type d’études, dans l’ordre chronologique.

Ces études montrent effectivement que certains énoncés produits par l’adulte au cours de la lecture partagée sont liés au développement de différentes compétences chez l’enfant. Comme lors d’autres routines interactives, l’adulte s’ajuste aux compétences de l’enfant pendant la lecture.

Tableau 2 : *Études évaluant le lien entre les interactions pendant la lecture partagée et les compétences langagières et en lecture de l'enfant (présentation chronologique)*

Auteurs	Analyse des interactions	Compétences de l'enfant évaluées	Age / classe de l'enfant
Bus et van IJzendoorn (1988)	Énoncés pendant la lecture d'un abécédaire classés dans différentes catégories : narration, exploration de l'histoire, instruction de la lecture, etc. Étude transversale avec des enfants de trois groupes d'âge : 1 ^{1/2} , 3 ^{1/2} et 5 ^{1/2}	Comportements pendant la lecture d'une histoire par l'enfant d'un livre qu'il connaît (lit à partir des images, à partir du texte), construction de mots, connaissance de lettres, connaissance des conventions de l'écrit et connaissance de la fonction de l'écrit	3;6 et 5;6
Leseman et De Jong (1998)	Qualité de la pédagogie (description et pointage des images, paraphrases du texte, faire le lien entre le texte et des expériences personnelles, etc.) Qualité socio-émotionnelle des interactions (encouragements, respect de l'autonomie de l'enfant, etc.)	Vocabulaire Vocabulaire, décodage de mots et compréhension en lecture	4 ans 7 ans
Baker, Mackler, Sonnenshein et Serpell (2001)	Interactions verbales portant sur 1) le sens de l'histoire et 2) le décodage de mots Qualité affective des interactions (façon de lire et contact avec l'enfant)	Identification de mots et lecture de pseudo-mots Compréhension et vocabulaire en lecture	Grades 1 et 3 Grade 3
De Jong et Leseman (2001)	Qualité de la pédagogie et qualité socio-émotionnelle des interactions (cf. Leseman et De Jong, 1998)	Vocabulaire et compréhension orale Compréhension en lecture	Grade 1 Grades 1 et 3
Stoltz et Fischel (2003)	<i>Feedbacks</i> parentaux suite à des erreurs de la part de l'enfant (encouragement à essayer de nouveau, indice grapho-phonémique, indice dans le texte, donner le mot, pas de correction)	Lecture de pseudo-mots et compréhension en lecture	Grade 1
Deckner, Adamson et Bakerman (2006)	Énoncés métalinguistiques, c'est-à-dire qui attirent l'attention sur le langage lui-même (« Dis pomme », « Poulain est le nom pour le bébé du cheval », p. 35, notre traduction)	Développement cognitif Vocabulaire en production et en compréhension Discrimination de lettres, dénomination de lettres et connaissance des conventions de l'écrit	18 mois 30 à 42 mois 42 mois

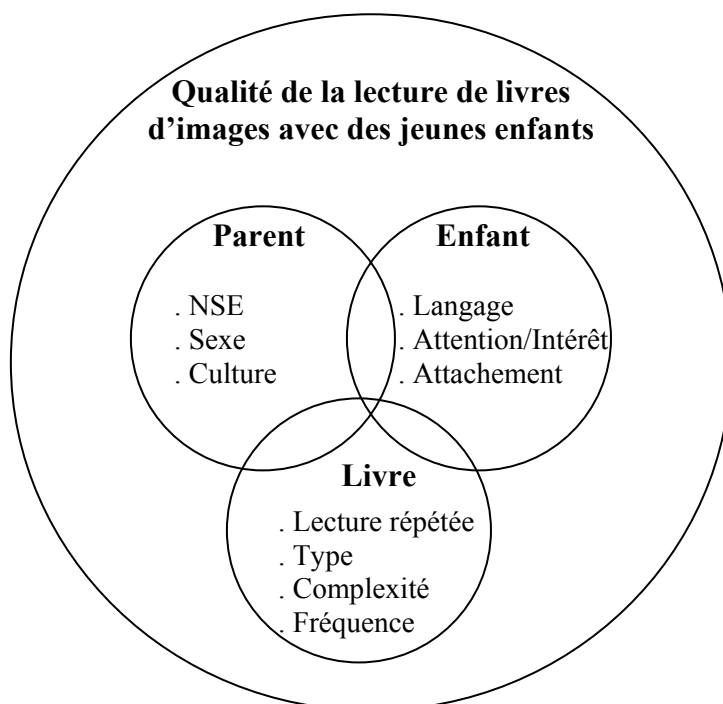
Notes. L'âge des enfants au moment où la lecture partagée est filmée correspond à l'âge qu'il a au moment de la première évaluation de ses compétences, excepté pour l'étude de Bus et van IJzendoorn (1988) dans laquelle la lecture partagée a été filmée aux trois âges indiqués ; Grade 1=6-7 ans et Grade 3=8-9ans

Les études de Clarke-Stewart (1998), Danis, Bernard et Leproux (2000) et DeLoache et DeMendoza (1987) confirment cet ajustement de la part de l'adulte : celui-ci se situe juste au dessus du niveau de l'enfant, dans la Zone Proximale de Développement, en veillant à stimuler suffisamment l'enfant pour qu'il puisse acquérir des connaissances par lui-même. Les anglophones utilisent le terme de *scaffolding* pour désigner cet étayage de l'adulte qui arrive à se situer à une bonne distance du niveau de compétences de l'enfant au cours des interactions (Levine, 1996).

Pour cette raison, plutôt que de réaliser des études corrélationnelles comme celles qui sont présentées dans le tableau 2, certains auteurs comme Snow (1983 ; 1989) et Veneziano (1987 ; 1997 ; 2000) pensent qu'il faut prendre en compte non seulement ce que dit l'adulte mais aussi ce que dit l'enfant et donc analyser les échanges dans lesquels l'enfant prend une part active, qui peuvent amener à mieux comprendre comment l'enfant intègre un certain nombre de connaissances.

Des auteurs soulignent la nécessité de prendre en compte d'autres facteurs qui interviendraient dans la façon dont les parents interagissent avec leurs enfants pendant la lecture, et notamment le milieu socio-économique et culturel dont ils font partie (Whitehurst & Lonigan, 1998). Les échanges dépendent également du type de livre lu et de sa familiarité : les échanges sont plus souvent liés à l'écrit avec des abécédaires qu'avec des livres d'histoire (Bus & van IJzendoorn, 1988) ; au fur et à mesure, les échanges portent d'abord sur les illustrations, puis sur le sens de l'histoire et plus tard sur l'écrit (Bus et al., 1995). En outre, la répétition de la lecture d'un même livre entraîne plus de tours de parole de la part de l'enfant (Crowe, 2000). Différents facteurs, d'après Fletcher et Reese (2005) dans une revue de questions sur la lecture partagée avec des enfants de moins de 3 ans, peuvent influencer la qualité de la lecture de livres d'images avec des jeunes enfants (figure 3). Selon ces auteurs, la lecture partagée est faite de trois composantes : un adulte, un enfant et un livre, s'influençant

mutuellement pour établir l'interaction sociale. Les composantes ont chacune des caractéristiques susceptibles d'influencer la qualité de l'interaction.



Note. NES=niveau socio-économique

Figure 3 : Qualité de la lecture de livres d'images avec des jeunes enfants (Fletcher & Reese, 2005, p. 68, notre traduction)

Les bénéfices de la lecture partagée sur certaines compétences langagières et sur le niveau en lecture des enfants sont confirmés par les résultats obtenus dans les études testant des programmes d'intervention. Les comportements parentaux pendant la lecture partagée étant malléables (Ortiz, Stowe & Arnold, 2001), certains auteurs ont en effet proposé des programmes d'interventions dont l'objectif est d'apprendre aux parents d'enfants préscolaires ou aux enseignants des techniques de lecture. Plusieurs études ont pu mettre en évidence un effet bénéfique de ce type de programmes sur le développement de certaines compétences langagières de l'enfant comme le vocabulaire (Aram & Biron, 2004 ; Crowe, Norris &

Hauffman, 2004 ; Greenhough & Hugues, 1999 ; Hargrave & Sénéchal ; 2000 ; McKoy Lowery, 2003 ; Sharif, Ozuah, Dinkevich & Mulvihill, 2003 ; Wasik & Bond, 2001). L'un de ces programmes le plus souvent cités est le « *Dialogic Reading* », mis en place par Whitehurst et al. (1988). Le principe est de montrer aux parents comment encourager l'enfant à participer, donner des *feedbacks* et adapter son style de lecture en fonction des compétences langagières de l'enfant (formuler davantage de questions ouvertes, de questions précises sur les actions, d'expansions, ne pas s'attacher à la lecture de l'histoire seulement, etc.). Les séances d'entraînement sont constituées d'explications verbales, de démonstrations (l'expérimentateur jouant le rôle du parent et un assistant celui de l'enfant) et de jeux de rôles impliquant les parents, avec *feedback* de l'expérimentateur sur leurs performances. L'efficacité de ce programme a été démontrée dans un bon nombre d'études, dans des conditions différentes (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994, adaptation en séances standardisées car données sous la forme de vidéos ; Huebner, 2000, adaptation à un plus large public par l'intermédiaire des bibliothèques ; Huebner & Meltzoff, 2005, comparaison de son utilisation avec différents supports, 1) en petits groupes, 2) de façon autonome avec vidéos et 3) avec vidéos et suivi téléphonique ; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992, réplique du programme avec une population mexicaine ; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994, comparaison de son utilisation avec des parents vs avec des enseignants). Aram et Biron (2004) soulignent la nécessité d'intervenir précocement : les bénéfices de leur programme basé sur des moments de lecture et d'écriture partagées sont encore plus importants avec les enfants de 3-4 ans que ceux de 4-5 ans.

En résumé, les interactions adulte-enfant (notamment pendant la lecture partagée), ainsi que la fréquence avec laquelle des activités liées à la lecture-écriture sont proposées aux enfants, pourraient influencer certaines compétences de ces enfants. De la même manière,

nous pouvons supposer que plusieurs caractéristiques du contexte éducatif contribueraient au développement des habiletés phonologiques.

6. Influence du contexte éducatif sur les habiletés phonologiques

Whitehurst et Lonigan (1998) distinguent dans l'*emergent literacy* deux types de compétences : les « *outside-in* » qui regroupent les compétences nécessaires pour la compréhension (vocabulaire, connaissance des conventions de l'écrit, etc.) et les « *inside-out* » qui renvoient aux compétences impliquées dans le décodage (connaissance des lettres, habiletés syntaxiques, capacité de correspondance grapho-phonologique, etc.). Ils notent que de nombreux auteurs ont étudié l'influence de l'environnement sur les compétences « *outside-in* » et beaucoup moins son influence sur les compétences « *inside-out* », dont font partie les habiletés phonologiques.

6.1. Influence des activités liées au lire-écrire

Les études relatives à l'influence de la fréquence des activités liées au lire-écrire sur les habiletés phonologiques conduisent à des résultats contradictoires.

Tout d'abord, certaines études indiquent que la fréquence des activités faites à la maison est corrélée avec les résultats aux tâches d'habiletés phonologiques ultérieures (Burgess, 2002, fréquence d'activités évaluée à 4-5 ans ; Crain-Thoreson & Dale, 1992, fréquence de lecture évaluée à 1 an ; Sonnenschein & Munsterman, 2002, fréquence de lecture évaluée à 5 ans ; Wood, 2002, fréquence d'activités évaluée à 4 ans). De la même manière, MacLean, Bryant et Bradley (1987) ont montré que la connaissance des comptines d'enfants de 3 ans suivis pendant 15 mois (les enfants doivent réciter 5 comptines populaires) est prédictive du

développement des habiletés phonologiques ultérieures et d'habiletés en lecture précoces (lire des mots courts et fréquents, comme *dog, and, my*). Bryant, Bradley, MacLean et Crossland (1989) ont utilisé la même méthodologie que dans l'étude précédente, mais avec des enfants entre 3 ans et 6 ans, et ont montré que la connaissance des comptines à 3 ans est prédictive de la réussite en lecture et en écriture à 6 ans (mesurée à l'aide de tests standardisés). Fernandez-Fein et Baker (1997) se sont intéressés également à la connaissance des comptines d'enfants de 4 ans, évaluée avec la même méthode, ainsi qu'à la fréquence de jeux de mots, jeux dans lesquels on claque dans ses mains, chansons et lectures (en distinguant les abécédaires, les livres d'images, les livres d'histoire et les autres livres) pratiqués à la maison. Toutes ces pratiques, sauf les jeux dans lesquels on tape dans ses mains, sont corrélées avec les tâches de détection et de production de rimes.

A l'inverse, d'après Raz et Bryant (1990), la fréquence des activités en lien avec l'écrit n'est pas liée à la sensibilité aux rimes, alors que deux autres variables le sont : le nombre de livres disponibles à la maison et la fréquence des visites en bibliothèque. Evans, Shaw et Bell (2000) ne trouvent pas non plus de lien entre le niveau d'habiletés phonologiques d'enfants de 6 ans et la fréquence de lecture partagée, les activités de jeux avec des lettres et l'exposition à l'écrit (mesurée avec la liste de titres de livres pour enfants remplie par les parents). Enfin, l'exposition à l'écrit d'enfants de 7 ans (évaluée avec la même liste mais cette fois-ci remplie par les enfants) n'est pas non plus liée aux performances obtenues dans les tâches d'habiletés phonologiques (Cunningham & Stanovich, 1993).

Les études montrent que la catégorie socioprofessionnelle des parents influence le niveau d'habiletés phonologiques (là aussi, en partie car les parents de niveau socio-économique faible lisent moins) (Raz & Bryant, 1990 ; Fernandez-Fein & Baker, 1997) ; mais que, lorsque cette variable est contrôlée, il y a encore une influence des activités proposées à l'enfant (MacLean et al., 1987).

6.2. Influence des interactions

Le contenu des interactions a aussi fait l'objet de quelques études s'intéressant aux facteurs susceptibles d'influencer le développement des habiletés phonologiques. Par exemple, des recherches ont mis en évidence que la médiation maternelle pendant une situation d'écriture (énoncés portant sur la correspondance grapho-phonologique et sur les règles d'orthographe) avec des enfants de 5-6 ans était prédictive des niveaux d'habiletés phonologiques et de lecture ultérieurs (Aram & Levin, 2001 ; 2004). De même, la sensibilité maternelle observée pendant une situation de jeu (objets en plastique représentant des animaux, des personnes, des meubles, etc.) lorsque l'enfant a environ 1 an, puis 2 ans, est liée aux performances obtenues dans des tâches d'habiletés phonologiques à 3 et 4 ans (Silvén, Niemi & Voeten, 2002). La sensibilité maternelle correspond dans cette étude à différentes capacités : évaluer l'intérêt de l'enfant et l'aider à continuer la tâche, reconnaître les compétences cognitives de l'enfant et s'adapter à celles-ci, stimuler l'enfant de différentes façons, etc.

Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar et Harris (2000) indiquent que les activités d'écriture sont des contextes pour acquérir la conscience phonémique et que la lecture partagée pourrait, elle aussi, être intéressante pour cette acquisition. Ils remarquent qu'elle a été peu étudiée dans cette optique, alors que la lecture partagée est une activité plus fréquente que l'écriture avec les jeunes enfants. Sonnenschein et Munsterman (2002) n'ont pas trouvé de lien entre la fréquence de différents types d'énoncés (portant sur l'histoire, extérieurs à l'histoire ou portant sur la structure de l'histoire) produits par des mères pendant la lecture partagée avec des enfants de 5 ans et le niveau d'habiletés phonologiques un an après. La qualité affective des interactions (façon de lire une histoire de façon plus ou moins expressive, proximité de la mère avec l'enfant, sensibilité de la mère à l'intérêt de l'enfant pour le livre et investissement de chacun dans la lecture) n'est pas non plus prédictive de ces habiletés. Munsterman et

Sonnenschein (1997, cités par Baker, Fernandez-Fein, Scher & Williams, 1998) se sont plus particulièrement intéressés aux énoncés portant sur l'écrit lors de la lecture de livres (par exemple : « Le N est aussi dans ton prénom » ou « Quel est ce mot ? Peux-tu l'épeler ? »). Il ne leur a pas été possible d'établir un lien entre ces échanges et les habiletés phonologiques car les interactions langagières centrées sur l'écrit sont peu fréquentes.

En résumé, l'influence de la lecture partagée sur le développement du langage et de la lecture a fait l'objet de nombreuses études, mais peu se sont focalisées sur son rôle dans le développement des habiletés phonologiques. Whitehurst et Lonigan (1998) pensent ainsi qu'il faut encore explorer l'influence des activités à la maison susceptibles de sensibiliser l'enfant à la structure des mots.

7. Synthèse et perspectives

D'après les recherches présentées au cours de ce chapitre, l'adulte, par les opportunités qu'il offre aux enfants d'accéder à des activités et par ses interventions lors de ces activités, participe à l'acquisition du langage du jeune enfant. La situation de lecture partagée, en particulier, semble être une situation encourageant particulièrement l'acquisition de différentes compétences langagières. Veneziano (2000) pense que des recherches supplémentaires doivent être conduites pour que soient établies des relations de dépendance entre les interactions et des acquisitions particulières touchant le langage. Nous pensons que le contexte éducatif peut également, comme pour le vocabulaire par exemple, favoriser plus ou moins l'émergence des habiletés phonologiques. La fréquence d'activités liées à l'écrit (la lecture, mais aussi les jeux de mots, les comptines) semble en effet être liée au niveau d'habiletés phonologiques. Mais les études à ce sujet sont contradictoires et ne nous renseignent pas sur ce qui, pendant ces activités, peut être propice à une première sensibilisation de l'enfant à la structure des mots en unités. En outre, les chercheurs n'ont pas

analysé les interventions des adultes et des enfants orientées justement sur les unités des mots. Nous suggérons effectivement que l'influence des interactions langagières de l'adulte sur l'émergence des habiletés phonologiques pourrait s'exercer à différents niveaux. Tout d'abord, par l'intermédiaire des jeux de langage associant des unités semblables (chanter des comptines, par exemple, « marabout, bout de ficelle, selle de cheval... » ; encourager l'enfant à trouver un mot qui finit comme lapin), l'adulte pourrait inciter l'enfant à faire des analogies entre différentes unités (rime, phonème). Ensuite, la sur-articulation des mots et le découpage des unités par l'adulte pourraient amener l'enfant à détacher, voire découper, les unités par imitation. En corrigeant un son mal prononcé ou une syllabe incomplète, l'adulte encouragerait l'enfant à corriger son articulation, à sur-articuler une unité et à discriminer des unités sonores. Enfin, en incitant l'enfant à répéter de nouveaux mots et à corriger ses erreurs de prononciation, l'adulte contribuerait à augmenter le vocabulaire de l'enfant, influençant ainsi la restructuration lexicale et l'exposant de cette manière aux régularités de la langue (régularités et fréquences des unités dans le réseau lexical) ; ces sollicitations permettraient également à l'enfant d'avoir des représentations phonologiques précises des mots (*cf.* l'hypothèse d'émergence des habiletés phonologiques de Metsala & Walley, 1998, présentée dans le premier chapitre). A notre connaissance, uniquement l'étude de Stadler et McEvoy (2003) a pris en compte ce type d'interventions de la part de l'adulte. Ces auteurs ont relevé différents énoncés pendant la lecture de deux types de livres (livre d'histoire et abécédaire) avec deux groupes d'enfants de 51 à 70 mois (sans et avec troubles langagiers) : ceux liés au contenu du livre et ceux liés à la forme, c'est-à-dire liés aux conventions de l'écrit (suivre le texte du doigt, utiliser les termes "lettre" ou "mot"), aux concepts de livre (juger le livre, utiliser les termes "page" ou "lire") et aux habiletés phonologiques (donner le son qui correspond à une lettre, attirer l'attention sur une rime). Cette étude a montré que les parents d'enfants présentant des troubles langagiers font très peu d'énoncés liés aux habiletés

phonologiques et ce dans les deux types de livres, alors que les parents d'enfants sans troubles langagiers produisent plus d'énoncés de ce genre pendant la lecture d'un abécédaire que pendant celle d'un livre d'histoire. Cette étude permet seulement de comparer les interventions sur les habiletés phonologiques dans deux situations et avec deux populations, mais les interventions des enfants qui font suite à celles des adultes ne sont pas analysées. Ukrainetz et al. (2000) ont, pour leur part, étudié l'effet de ce genre d'interventions dans une situation de lecture partagée sur le niveau d'habiletés phonologiques, mais ces interventions étaient faites par des instructeurs qui s'étaient entraînés auparavant. Pendant la lecture avec des enfants de 5-6 ans, proposée deux fois par semaine pendant sept semaines (et complétée par une activité d'écriture partagée une fois par semaine), les instructeurs faisaient des interventions explicites sur les sons des mots. Par exemple, au cours de l'histoire, ils demandaient à des enfants de donner des mots qui rimaient, de découper des mots en phonème, etc. (« Est-ce que vous entendez des mots qui riment ? (...). Oui, tous ces mots riment, *Fred-bed-shed*. Comptons les sons dans *Fred*. Sortez un doigt pour chaque son. /F-r-e-d/. 4 sons ! Combien dans *bed* ? », p. 340, notre traduction). Un effet bénéfique de ce type d'entraînement sur la conscience phonémique a été obtenu. Dans ces deux études, les enfants ont 5-6 ans mais, comme nous l'avons vu précédemment, la variabilité dans le niveau des habiletés phonologiques apparaît dès 2-3 ans. Nous pouvons donc penser que des interventions orientées sur les unités des mots dans un contexte naturel peuvent permettre d'expliquer en partie cette variabilité observée dès 2-3 ans. Nous pouvons donc nous demander si les adultes font spontanément des interventions susceptibles de concourir à une sensibilisation à la structure des mots lors de leurs échanges avec des jeunes enfants et comment les enfants réagissent à ces interventions, ce qui sera exploré dans notre première étude (cf. chapitre 5).

Comme nous l'avons vu au cours de ce chapitre, les adultes participant aux études sur les interactions sont très souvent les mères. Mais des chercheurs ont analysé les interactions d'enfants avec leur père (Labrell, 1996a, 1996b ; Labrell, Bergonnier-Dupuy & Deleau, 1999 ; Parke & Tinsley, 1987 ; Pellegrini, Brody & Sigel, 1985), avec des enseignants (Bruckert & Sanguin-Bruckert, 2003 ; Greenhough & Hugues, 1999 ; Grossman, 1996 ; Pulido, Iralde & Weil-Barais, 2007 ; Weil-Barais & Bouda, 2004) ou avec encore des professionnels de la petite enfance (Lanoë, 2001 ; Martinaud-Thébaudin, 2004a, 2004b). Dans ce domaine, les travaux montrent que les assistantes maternelles semblent offrir aux jeunes enfants un contexte de développement langagier favorable. Par exemple, en étudiant une situation de goûter d'enfants avec leur mère, une personne travaillant en crèche ou encore leur assistante maternelle, Bernicot (2002) a montré que le nombre de tours de parole des enfants était plus important avec les assistantes maternelles. De même, Tourrette (1999, citée par Guidetti, 2004), a observé, en comparant le développement d'enfants de 18 mois accueillis en crèche et par des assistantes maternelles, que les enfants gardés par les assistantes maternelles avaient des quotients de développement plus élevés dans le domaine langagier, évalué avec l'échelle Brunet-Lezine-R, et des scores en attention conjointe plus importants dans l'Échelle d'Évaluation de la Communication Sociale Précoce (ECSP). Enfin, Hudelot et Salazar Orvig (2003) soulignent une certaine maturité dialogique des enfants gardés par des assistantes maternelles (dialogues plus symétriques sur le plan de la distribution des tours de parole et détachements thématiques de l'activité plus fréquents). Nous avons donc choisi d'étudier des interactions assistante maternelle-enfant car ces interactions constituent *a priori* un terrain favorable à l'émergence d'échanges riches entre adulte et enfant. En outre, les assistantes maternelles, qui sont des professionnelles de la petite enfance, représentent le mode d'accueil le plus utilisé pour les enfants de moins de 3 ans, après la garde à domicile par les mères. Leur rôle éducatif est de plus en plus reconnu, grâce notamment à la loi de 2005 qui introduit une

obligation de formation (pour plus d'informations sur cette profession, voir Loutre-Du Pasquier, 2007 ; Sellenet, 2006).

Pour étudier les interventions des assistantes maternelles et des enfants portant sur les unités sonores des mots, il nous a paru essentiel de comparer différents contextes, d'autant que Bernicot (1998) note que c'est avec les jeunes enfants que le rôle du contexte est le plus important. Yont, Snow et Vernon-Feagans (2003) l'ont observé en comparant le style d'interactions mère-enfant dans deux situations (jeux et lecture). Ils ont montré que certains aspects du langage utilisé (vocabulaire, éléments syntaxiques, etc.) varient en fonction de la situation. Nous avons donc examiné si un contexte favorisait plus que d'autres les interventions portant sur les unités sonores des mots.

Les études présentées dans ce chapitre indiquent comment les pratiques des adultes peuvent jouer un rôle dans le développement de l'enfant. Comme nous l'avons signalé, la qualité du contexte éducatif dépend de différents facteurs (fréquence d'activité, catégorie socioprofessionnelle des parents, caractéristiques du langage de l'adulte, type de livre lu avec l'enfant, intérêt de l'enfant pour la lecture, etc.), mais Fletcher et Reese (2005) pensent que d'autres facteurs devraient être examinés dans les futures recherches, comme les croyances parentales. Nous avons vu que les parents avaient des pratiques différentes et nous supposons en effet qu'elles peuvent être en partie expliquées par leurs représentations du développement des enfants, ce que nous explorons dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 3 : REPRÉSENTATIONS DES ADULTES CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

Résumé

Les représentations (ou théories implicites, croyances, etc.) des adultes à propos du développement de l'enfant sont intégrées, comme nous le présentons au début de ce chapitre, dans plusieurs modèles du développement de l'enfant. Nous montrerons ensuite de quelle manière elles sont étudiées et sur quels aspects elles portent, puis nous nous centrerons sur les représentations concernant la lecture (en termes d'apprentissage de la lecture et de situation de lecture partagée). Ces travaux ainsi qu'une analyse des méthodes utilisées pour mesurer les représentations sociales nous ont guidées dans le choix d'un dispositif original pour étudier les croyances des assistantes maternelles en matière de développement des compétences en lecture.

D'après Abric (2003, p. 13), dans la lignée des travaux de Moscovici (1984), la représentation est une « vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place ». Un certain nombre de travaux, dans les champs de la psychologie sociale et de l'éducation notamment, montrent que les représentations sociales et les pratiques sont étroitement liées, par une relation réciproque (Donahue, Pearl & Hertzog, 1997 ; Jimerson & Bond, 2001 ; Parke & Tinsley, 1987). D'une part, les pratiques déterminent les représentations et, d'autre part, les représentations guident les comportements et les pratiques (c'est un « guide pour l'action »). Abric formule l'hypothèse que les représentations jouent un rôle déterminant dans les pratiques notamment dans les situations où les acteurs disposent d'une autonomie. Les parents ou les assistantes maternelles sont dans des situations qualifiées de non contraignantes : il n'y a ni norme sociale ni pouvoir d'une autorité ou d'une institution qui imposent telle ou telle conduite de leur part. Les conduites des adultes seraient alors largement déterminées par leurs

représentations, ce qui entraîne des conduites différenciées, notamment dans l'éducation des enfants.

1. Représentations des adultes dans les modèles du développement de l'enfant

Plusieurs modèles du développement de l'enfant accordant à l'environnement social un rôle majeur, en particulier les modèles écologiques (Sabatier, 1997 ; 1999) intègrent les représentations de l'adulte.

D'après Ogbu (1981), l'objectif des parents est d'aider l'enfant à devenir un adulte compétent, qui s'insérera au mieux dans la culture, l'environnement dans lequel il vit. Dans son modèle écologique et culturel, les compétences de l'enfant sont influencées par l'environnement, par l'intermédiaire des pratiques éducatives, elles-mêmes dépendantes des théories naïves de l'éducation qui s'inscrivent dans une culture donnée. Le concept de « niche développementale » élaboré par Super et Harkness (1986) rend compte du développement de l'enfant au sein de différentes cultures. Les niches développementales dans lesquelles grandit l'enfant sont constituées de trois sous-systèmes : l'environnement physique et social, les coutumes culturelles de soins et d'éducation des enfants et enfin les représentations et croyances parentales. Différentes représentations ont alors un impact sur le développement de l'enfant, comme celles que les mères ont de leur rôle auprès de l'enfant, celles du rythme de développement du bébé, etc.

Un autre modèle du développement de l'enfant qui intègre les systèmes de croyances est celui des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (1979). Dans son modèle, les différents milieux dans lesquels grandit l'enfant sont emboîtés (figure 4). Concernant les bébés et les très jeunes enfants, les microsystèmes (famille, crèche) ont un impact direct sur leur développement à

travers les activités, les rôles et les relations interpersonnelles dont ils font l'expérience lors des confrontations avec les situations dont les caractéristiques physiques, sociales et symboliques leur sont en quelque sorte offertes. Le mésosystème concerne les relations entre les différents microsystèmes au sein desquels l'enfant est inséré (la famille, la crèche, la famille d'accueil, etc.). Les troisième et quatrième niveaux - l'exosystème (famille élargie, services sociaux, lieu de travail des parents) et le macrosystème (la société et la culture avec sa législation, ses coutumes, ses valeurs, etc.) - ont un impact indirect sur l'enfant, en tant qu'ils influencent les autres systèmes. C'est donc dans ce dernier niveau que sont intégrés les systèmes de croyances, qui guident le développement, les styles de vie, les patterns d'interaction, etc. (voir, pour une présentation synthétique du modèle, Pêcheux, 2004 ; Sabatier, 1999 ; Weil-Barais, Lacroix & Gaux, 2007)

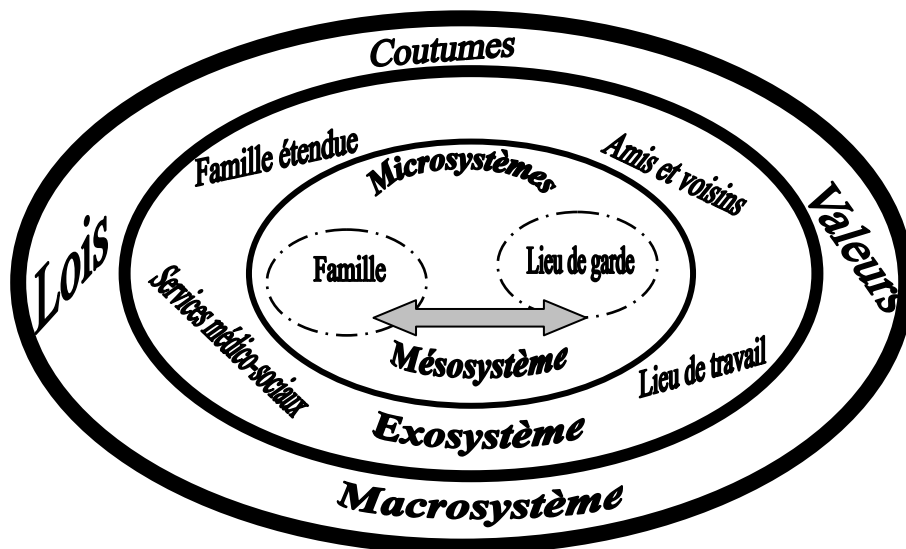


Figure 4 : Structure de l'environnement dans l'approche écologique de Bronfenbrenner (Weil-Barais, Lacroix & Gaux, 2007, p. 31, d'après Bronfenbrenner, 1979)

Dans les interactions de tutelle, l'influence des croyances parentales est également évoquée pour expliquer l'ajustement de l'adulte aux comportements de l'enfant (Chak, 2001).

D'après Sigel (1992) et son modèle de distanciation (évoqué ici dans le chapitre 2, p. 48), les comportements distanciants des adultes se différencient en relation avec leurs représentations du développement. Il y a réciprocity entre les pratiques de tutelles et les croyances : les croyances prédisent les stratégies de tutelle qui influencent la compétence représentationnelle de l'enfant, mais le comportement de l'enfant en réaction à telle ou telle pratique de l'adulte va aussi avoir une influence sur les représentations des compétences de l'enfant. Ainsi, pour un meilleur ajustement lors des interactions, il est important que les parents aient des connaissances dans le domaine du développement langagier de l'enfant (Deleau, 1990 ; DeLoache & DeMendoza, 1987 ; Rondal, 1983).

2. Représentations du développement de l'enfant

Quatre revues de questions, deux en 1988 (celle de Goodnow et celle de Miller) et deux plus récentes (Hirsjärvi & Perälä-Littunen, 2001 ; Pêcheux, 1999), rapportent différentes études sur les représentations que les adultes – parents ou professionnels (enseignants, éducateurs, etc.) – ont du développement de l'enfant, de l'éducation et du fait d'être parents (*parenthood*). Ils notent qu'en plus du terme « représentations », les auteurs utilisent aussi les mots suivants : croyances (*beliefs*, terme souvent utilisé dans les travaux anglophones), idées, perceptions, connaissances, théories implicites, etc. ; en les distinguant plus ou moins. Pourtois et Desmet (2004) regroupent ces termes dans leur définition des théories implicites du développement et de l'éducation des parents : une théorie implicite est une « *conception personnelle (expérientielle) qui met en œuvre les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs et les interventions de pratiques relatives aux besoins et aux processus de développement de leur(s) enfant(s)* » (p. 12).

Les auteurs ont souvent exploré les représentations que les adultes ont du développement général de l'enfant. Par exemple, des études portent sur les croyances concernant les étapes du

développement de l'enfant. A l'aide de « calendriers de développement » (Edwards-Beckett, 1992 ; Hess, Kashiwagi, Azuma, Price & Dickson, 1980; Pomerleau, Malcuit & Sabatier, 1991), les parents doivent indiquer à quel âge ils pensent qu'un bébé est capable de faire telle ou telle chose, que ce soit dans son développement psychomoteur (tenir sa tête, marcher en se tenant), sa perception (voir, entendre), son langage (dire ses premiers mots), sa compréhension (comprendre « non ») et les pratiques éducatives (laisser le bébé manger seul, acheter le premier livre), etc.

D'autres études portent sur les croyances concernant l'origine du développement, avec le plus souvent une opposition entre développement innéiste et acquis. Des questions sont posées aux parents comme « Pour quelles raisons, selon vous, y'a-t-il des différences d'intelligence entre enfants normaux ? », « Qu'est-ce que les parents peuvent faire pour stimuler l'intelligence de leur enfant ? ». C'est le cas du PIQ (*Parent's Ideas Questionnaire*) qui permet ainsi de différencier trois classes de parents : les traditionalistes (ils accentuent l'hérédité comme facteur principal de développement), les modernes (ils prennent en compte l'interaction des facteurs environnementaux et biologiques) et les paradoxaux (ils ont des idées contradictoires) (Palacios, Gonzalez & Moreno, 1992). Dans une même optique, Martin et Johnson (1992) ont utilisé une échelle des croyances du développement, constituée de 30 items et de trois choix de réponses par item, correspondant chacune aux explications du développement suivantes : maturation, apprentissage et développement cognitif. Par exemple, pour l'item « Comment les enfants se forment des opinions ? », les trois réponses sont : « Naturellement, quand ils grandissent », « Selon les opinions de leurs parents et de leurs pairs » ou « A travers leurs expériences quotidiennes ».

De nombreuses comparaisons ont été faites pour mieux appréhender la complexité et la diversité des croyances relatives au développement de l'enfant : les croyances des pères vs celles des mères (Lynch, 2002), celles des parents vs celles des enfants (le plus souvent des

adolescents, comme dans l'étude de Malmberg, Ehrman & Lithén, 2005), celles des parents vs celles de professionnels (par exemple, Piotrkowski, Botsko & Matthews, 2000, comparent les croyances de parents relatives à la réussite scolaire à celles d'enseignants), dans différentes cultures (par exemple, Kinlaw, Kurst-Costes & Goldman-Fraser, 2001, comparent les croyances de mères américaines-européennes à celles de mères américaines-chinoises en matière de réussite scolaire des enfants), etc. Les auteurs mesurent également les croyances d'individus en fonction de caractéristiques spécifiques, comme le genre (Herbert & Stipek, 2005) ou la présence d'un handicap (Roskam, 2003).

Certaines études sont centrées sur les représentations qu'ont les adultes à propos d'aspects plus précis du développement tel que le langage. C'est le cas de celle de Martinaud-Thébaudin (2004a) qui s'intéresse aux représentations d'éducatrices de jeunes enfants au sujet du développement langagier de l'enfant. L'auteur les a interrogées sur le rythme du développement de la communication et du langage et leur a demandé de préciser les bases sur lesquelles elles s'appuient pour dire qu'un enfant est en avance ou en retard. Les résultats montrent que les éducatrices ont effectivement une représentation du développement langagier normal des enfants et que cette représentation diffère selon le niveau langagier des enfants : avec des enfants qu'elles estiment en avance, elles diront plus facilement que l'enfant évolue à son rythme et elles utilisent des repères temporels pour décrire le développement langagier des enfants ; alors qu'avec des enfants estimés en retard, elles fondent leurs représentations sur des compétences générales (« Nous observons le développement global de l'enfant, ses compétences ») et sur la prise en compte de l'environnement (« Il est toujours important d'échanger avec les parents », « Beaucoup de paramètres sont à prendre en considération : langue maternelle... »). Les représentations portant sur des compétences spécifiques du développement des enfants peuvent donc être

envisagées. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons plus spécifiquement aux représentations relatives à la lecture et à l'entrée dans l'écrit.

3. Représentations à propos de la lecture et de l'entrée dans l'écrit

Les représentations de la lecture et de l'entrée dans l'écrit sont centrées tant sur les compétences que l'enfant doit acquérir pour apprendre à lire que sur la situation spécifique de lecture partagée (qui est, comme nous l'avons dit, une routine idéale pour l'acquisition du langage).

3.1. Représentations au sujet des compétences en lecture des enfants

Comme pour le développement global ou le langage, des études cherchent à cerner les représentations des adultes à propos des activités, des situations qui favorisent l'acquisition de la lecture. Le questionnaire de Lynch (2002) évalue les croyances que les parents ont de leur rôle dans la réussite en lecture de leur enfant de 8-9 ans. Ils doivent dire s'ils sont plus ou moins d'accord avec plusieurs affirmations permettant d'évaluer leur implication dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant (« Je pense que je peux aider mon enfant à devenir un meilleur lecteur »), l'aide qu'ils apportent à l'enfant (« Mon enfant écoute souvent mes suggestions à propos de sa lecture »), etc. Les résultats montrent des relations entre les croyances parentales, les perceptions des enfants portant sur leur niveau en lecture et leur niveau effectif en lecture.

Les études des représentations concernant la lecture et plus particulièrement l'entrée dans l'écrit, distinguent deux types de représentations : celles associant l'apprentissage de la lecture au décodage et celles y associant une familiarisation des enfants aux usages et

fonctions de l'écrit, la lecture étant une pratique sociale. Evans et ses collègues (Evans, Barraball & Eberle, 1998 ; Evans, Fox, Cremaso & McKinnin, 2004) ont créé un questionnaire appelé ABRRI (*Approaches to Beginning Reading and Reading Instruction*) pour estimer les approches de l'apprentissage de la lecture de parents d'enfants de CP. Un premier volet du questionnaire porte sur les objectifs que les parents attribuent aux activités d'apprentissage de la lecture qu'ils pratiquent à la maison, les parents devant dire sur une échelle l'importance qu'ils accordent à différents objectifs, comme « développer l'habileté à associer un son dans les mots prononcés avec une lettre ou un ensemble de lettres qui lui correspond » ou « développer un intérêt pour la lecture ». Un second volet porte sur les moyens nécessaires pour accéder à la reconnaissance d'un mot, comme « en se servant du contexte, comme utiliser les mots qui sont autour ou les images » ou « en réalisant une analyse phonétique (en prononçant des lettres ou des groupes de lettres) », notés avec la même échelle. Les résultats indiquent que les représentations guident les comportements des parents lorsque leur enfant lit : ceux qui accordent plus d'importance aux aspects grapho-phonémiques n'ont pas la même réaction face aux erreurs de leur enfant que ceux qui sont centrés sur les aspects permettant l'accès à la signification du texte. Les premiers reprennent plus souvent leur enfant, l'encouragent davantage à réessayer le décodage d'un mot ; ils donnent des indications grapho-phonémiques, alors que les seconds vont plutôt focaliser l'attention de l'enfant sur le contexte pour trouver un mot. En comparant les représentations de parents et d'enseignants, les auteurs ont montré que ces deux populations n'ont pas les mêmes représentations de la lecture. Les parents ont plus souvent une approche centrée sur le décodage (appelée grapho-phonémique) de l'apprentissage de la lecture, alors que les enseignants ont plus souvent une approche centrée sur la signification du texte (appelée constructiviste).

Prêteur et Louvet-Schmauss (1991 ; 1997) ainsi que Ben Fadhel (1996) distinguent deux approches se rapportant aux deux types de représentations distinguées dans les études : une approche dite traditionnelle, qui renvoie aux représentations centrées sur le décodage, et une approche dite fonctionnelle, qui renvoie aux représentations centrées sur les usages et fonctions de l'écrit. Prêteur et Louvet-Schmauss (1991 ; 1997) ont comparé les représentations de la lecture de parents d'enfants d'âge préscolaire, en comparant des parents français et allemands. Les questions utilisées à cet effet sont orientées vers ce qui aide les enfants à apprendre à lire (écrire des lettres, raconter les images, lire des étiquettes, etc.). Les parents français semblent avoir une représentation plus traditionnelle de la lecture que les parents allemands, qui ont une approche plus fonctionnelle. Les premiers pensent que pour aider l'enfant à apprendre à lire, il faut lui faire écrire des lettres, des prénoms et des mots simples, lui donner des jeux éducatifs, l'amener à trouver des noms d'objets sur des livres ; d'après les seconds, il faut lui demander de raconter lui-même des histoires qu'on lui a lues et l'inciter à feuilleter des albums. Par contre, pour les deux groupes, lire des livres aux enfants les aide à apprendre à lire. Prêteur et Louvet-Schmauss étudient aussi les représentations parentales des objectifs du système éducatif préscolaire (grande section de maternelle pour la France et dernière année au jardin d'enfants pour l'Allemagne). Les objectifs choisis par les parents français sont le plus souvent « favoriser la réussite sociale », « donner aux enfants le goût de l'effort » et « favoriser le développement de l'esprit critique » ; pour les parents allemands, les objectifs les plus souvent choisis sont « favoriser les relations entre enfants » et « éveiller chez les enfants des intérêts nouveaux et variés ». A partir de ces deux types de représentation, les auteurs montrent que les profils de conceptions éducatives parentales sont liés au développement des compétences à l'écrit des enfants. Les enfants de parents « fonctionnalistes » sont engagés dans des conduites et des stratégies personnalisées de lecture/écriture alors que les enfants de parents « traditionalistes » ont tendance à considérer

l'écrit comme une technique scolaire et à ne pas l'intégrer spontanément dans leurs propres pratiques.

Ben Fadhel (1996) a utilisé pour sa part, afin d'évaluer les représentations de parents d'enfants de CP et CE1, un questionnaire qui se décline en trois parties : les pratiques déclarées autour des activités de lecture-écriture chez l'enfant, les représentations de la question de l'enseignement-apprentissage de l'écrit et les valeurs éducatives que les parents privilégient et attendent de l'école. Les réponses ont permis de définir là aussi les deux profils classiques de parents, ayant chacun des conceptions et pratiques éducatives différentes. Ces profils se répartissent différemment selon le niveau social, et ce de façon significative : les traditionalistes proviennent le plus souvent d'un milieu défavorisé tandis que les fonctionnalistes sont en majorité issus d'un milieu favorisé. En outre, les représentations et valeurs sont liées aux pratiques : les traditionalistes proposent peu de lecture à la maison, peu de visites en bibliothèque et peu d'activités favorisant l'apprentissage de l'écrit, à l'inverse des fonctionnalistes.

Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé (2003) ont examiné plus précisément les croyances et pratiques d'enseignants québécois de la maternelle à propos de deux prédicteurs de la réussite de l'apprentissage de la lecture : la connaissance des lettres et les habiletés métaphonologiques à l'aide d'une question ouverte à ce sujet. L'analyse de contenu amène à une distinction de trois types de croyances : les descriptives (« Je crois que les habiletés métaphonologiques consistent à porter attention aux sons dans les mots »), les évaluatives (« Je crois que ces habiletés jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture ») et les prescriptives (« Je crois que ces habiletés gagneraient à être apprises à la maternelle »). Selon les auteurs, les croyances descriptives, les plus nombreuses par rapport aux trois autres types de croyances, révèlent que la majorité des enseignants trouvent que les enfants sont prêts, dès la maternelle, à apprendre la connaissance des lettres et les habiletés

métaphonologiques. Les énoncés relatifs aux croyances évaluatives montrent que les enseignants sont plutôt favorables à l'intervention d'apprentissages portant sur ces deux précurseurs, car l'apprentissage de la lecture l'année suivante serait facilitée. Enfin, d'après les croyances prescriptives, la majorité des enseignants sont en faveur d'activités d'éveil à ces apprentissages plutôt qu'à un enseignement systématique (« Cela doit être un éveil et non une obligation d'y parvenir coûte que coûte comme doit le faire un enfant de première année », p. 182). L'importance des habiletés phonologiques dans l'apprentissage de la lecture semble donc être connue des enseignants de maternelle, qui privilégient un éveil à l'apprentissage des habiletés phonologiques. Il serait donc intéressant de savoir à quelles activités d'éveil ils se réfèrent et si la lecture partagée en fait partie.

3.2. Représentations de la lecture partagée

Les représentations des adultes au sujet de la situation de lecture à un enfant de moins de 6 ans ont été peu étudiées à notre connaissance et elles ne l'ont pas été de façon spécifique. Par exemple, DeBaryshe et Binder (1994) ont conçu un instrument de mesure des croyances parentales au sujet des objectifs et effets de la lecture à de jeunes enfants, appelé *Parent Reading Belief Inventory* (PRBI). Le questionnaire aborde 7 thèmes différents (tableau 3) ; il est composé de 55 items (des énoncés), les mères devant dire si elles sont d'accord ou pas avec le contenu des énoncés à l'aide d'une échelle à 4 points (1 = tout à fait d'accord à 4 = pas du tout d'accord), ce qui permet d'obtenir un score global. Il s'est avéré que les scores des 155 parents d'enfants de 2 à 5 ans au questionnaire sont corrélés positivement avec leurs pratiques de lecture (deux indicateurs sont pris en compte pendant des sessions de lecture partagée enregistrées par les parents : la fréquence des questions posées par le parent à l'enfant et le nombre de réponses apportées par le parent), avec l'intérêt de l'enfant pour les livres (évalué à l'aide de trois questions portant respectivement sur la façon dont l'enfant aime

la lecture partagée et sur les fréquences auxquelles l'enfant regarde lui-même des livres et demande qu'on lui lise une histoire) et enfin avec la façon dont l'enfant est exposé à la lecture partagée (évaluée à l'aide de quatre questions portant respectivement sur l'âge de l'enfant quand ses parents ont commencé à lire avec lui, le nombre de livres dont il dispose, la participation à des activités proposées par la bibliothèque et la fréquence de lecture).

Tableau 3 : *Thèmes du Parent Reading Belief Inventory, exemples d'items et nombre d'items par thème (extrait de DeBaryshe & Binder, 1994, p. 1306, notre traduction)*

Thèmes	Nombre d'items	Exemples d'item
Plaisir	14	« Je trouve ennuyeux ou difficile de lire à mon enfant »
Participation de l'enfant	15	« Quand nous lisons, je souhaite que mon enfant m'aide à raconter l'histoire »
Conditions	4	« Même si j'aimerais le faire, je suis trop occupée et trop fatiguée pour lire à mon enfant »
Rôle du parent	9	« En tant que parent, je joue un rôle important dans le développement de mon enfant »
Connaissances apportées	5	« Lire aide mon enfant à apprendre des choses qu'il ne verrait jamais autrement »
Inné/acquis	2	« Certains enfants sont des bavards naturels, d'autres pas, les parents n'y peuvent pas grand chose »
Apprentissage de la lecture	6	« Quand je lis à mon enfant, il apprend les lettres et comment lire des phrases simples »

Une autre étude de DeBaryshe (1995) a également démontré que les scores au PRBI de 116 mères d'enfants de mêmes âges que dans l'étude précédente étaient corrélés positivement avec le niveau socio-économique de la famille ainsi qu'avec la qualité des interactions pendant la lecture partagée (faible si elle se limite à une simple lecture du livre et importante si elle fait participer l'enfant). Le PRBI a ensuite été utilisé par Bennett, Weigel et Martin (2002) auprès de 143 parents d'enfants âgés de 4 à 6 ans. L'objectif de ces auteurs était de tester, à l'aide d'analyses statistiques (modèles d'équation structurale), l'influence de plusieurs facteurs sur les compétences ultérieures de l'enfant (connaissance des livres, habiletés langagières en production et en compréhension). Le modèle le plus pertinent extrait

des données est appelé « *Family as Educator* », selon lequel la famille aurait un rôle éducatif, permettant de développer le langage et les compétences de l'enfant liées au lire-écrire. Il comprend plusieurs indicateurs : les activités liées à la *literacy* proposées par les parents à leur enfant, le plaisir que les parents ont à pratiquer ces activités avec leur enfant, le nombre de minutes passées par jour à lire à leur enfant, la fréquence avec laquelle les enfants voient leur parents écrire au cours d'une semaine, le niveau d'études des parents et enfin les représentations des parents portant sur la lecture partagée – mesurées avec le PRBI. Ces représentations feraient donc partie des facteurs liés au développement de l'*emergent literacy*.

4. Synthèse et perspectives

Comme nous l'avons constaté à travers les études présentées dans ce chapitre, le questionnaire est un outil très souvent utilisé pour accéder aux représentations sociales. Cette méthode de recueil des données présente l'avantage d'être standardisée, les questions et les propositions de réponses étant les mêmes pour tous les sujets. Elle est également économique et rapide. Toutefois, compte tenu des biais inhérents aux questionnaires (expression des individus limitée par les réponses proposées et doute possible quant à la sincérité des réponses), d'autres méthodes sont préconisées, plus ou moins exploitées suivant les chercheurs (Abric, 2003 ; 2005 ; Bonardi & Roussiau, 1999 ; Flament, Abric & Doise, 1998 ; Flament & Rouquette, 2003) : l'entretien, l'analyse documentaire (dégager à partir de documents – dictionnaires, articles de presse, films, débats télévisés, etc. – des informations relatives aux groupes et aux catégories sociales), l'association libre (par exemple, associer à un mot inducteur les termes qui viennent à l'esprit), l'analyse monographique (inspirée des méthodes de l'anthropologie – l'exemple le plus cité est l'étude de Jodelet, 1989, qui a étudié la représentation de la maladie mentale dans une communauté thérapeutique), l'utilisation de planches inductrices (comportant des dessins, des images, élaborés ou choisis par le

chercheur) que les sujets doivent commenter, l'utilisation de dessins et support graphiques produits par les sujets sur une thématique précise, la méthode expérimentale (comparer les comportements de sujets mis dans différentes situations variant selon les représentations induites dans ces situations), etc. Nous noterons aussi que l'approche pluriméthodologique est recommandée (croiser par exemple entretien et questionnaire).

Ces différentes méthodes peuvent tout à fait être employées dans l'étude des représentations du développement de l'enfant (Goodnow, 1988 ; Hirsjärvi & Perälä-Littunen, 2001 ; Holden & Edwards, 1989 ; Miller, 1988 ; Pêcheux, 1999). Toutefois, Pêcheux (1999) souligne que les études qui mettent en relation les représentations du développement de l'enfant d'âge préscolaire et les comportements parentaux sont rares. En outre, elle pense que ces études sont trop orientées sur les représentations du développement de l'enfant de façon très générale et qu'il faut aller vers des méthodes explorant une partie plus précise du développement. C'est ce que nous avons choisi de faire puisque nous nous sommes intéressée aux conceptions de la lecture partagée, car nous faisons l'hypothèse que la façon dont les assistantes maternelles interviennent sur les unités sonores constituant les mots est influencée par la représentation qu'elles ont de la lecture partagée. Pour cette représentation, comme pour toute représentation, nous pouvons supposer que les adultes partagent une partie de la représentation, mais qu'ils se distinguent aussi individuellement dans cette représentation. Il s'agit de la théorie du noyau central formulée par Abric qui s'est inspiré des travaux de Moscovici. Selon lui, toute représentation comporte un noyau central et un système périphérique (Abric, 2003). Le noyau central est la partie de la représentation commune à un groupe : les individus se construisent une représentation à partir des informations qui circulent sur l'objet de cette représentation dans une société et une culture données, qui ont des systèmes de valeurs et des normes spécifiques. Autour de ce noyau central s'organisent les éléments périphériques, qui permettent une intégration des expériences quotidiennes. Le

système périphérique est constitué d'informations sélectionnées et interprétées, qui amènent à une détermination plus individualisée de la représentation. Il faut donc créer un dispositif permettant de distinguer le noyau central et les éléments périphériques. Nous supposons qu'il y a un consensus au sujet d'une partie des croyances des assistantes maternelles, mais que certaines croyances peuvent être individuelles. En effet, les croyances des professionnels de l'enfant se construisent à partir de leur expérience personnelle, des informations fournies par les médias, des consultations d'experts, des communications sociales informelles et sans doute aussi de leur formation (Lanoë, 2001), ce qui peut expliquer qu'il y ait des représentations sociales individualisées. Les croyances des assistantes maternelles au sujet du développement de l'enfant ont été peu étudiées à notre connaissance. Sellenet (2006), lors d'une enquête, a interrogé des assistantes maternelles, notamment sur les qualités qu'elles doivent avoir pour obtenir un agrément. C'est l'ouverture d'esprit qui est la qualité prioritaire, selon elles, ensuite viennent les motivations, les capacités éducatives et les conditions matérielles. Florin (2004) a, pour sa part, analysé les théories naïves des assistantes maternelles à propos du développement des enfants de 30 mois lors d'interactions de tutelle, à l'aide d'entretiens abordant six thèmes concernant l'éducation et les enfants (par exemple : la connaissance du développement de l'enfant, l'apprentissage, le rôle de l'adulte dans le développement de l'enfant). Pour elles, les séances partagées sont valorisées car elles constituent une source d'éveil pour l'enfant, et donc de progrès.

Les méthodes présentées précédemment pour mesurer les représentations présentent l'inconvénient d'être sensibles au biais de désirabilité sociale, biais qui conduit les adultes à répondre favorablement aux propositions valorisées. Il nous semble important d'accéder aux pratiques autrement que par un moyen déclaratif. De manière générale, comme de nombreux auteurs l'ont relevé, les conceptions des individus sont en grande partie implicites ; elles se révèlent essentiellement dans l'action. De plus, il n'y a pas nécessairement de ressemblance et

de compatibilité entre les conceptions explicites (ce que déclarent les sujets lors d'entretiens et de questionnaires) et les conceptions implicites qui sous-tendent leurs actions. C'est pourquoi il semble nécessaire de ne pas se contenter de l'expression de ces conceptions en dehors de contextes d'actions. Le dispositif que nous avons conçu et qui sera présenté dans le chapitre 8 est fondé sur le principe selon lequel les conceptions implicites peuvent s'exprimer à l'occasion de tâches de jugement de pratiques d'autres personnes. Des films présentant des assistantes maternelles en train de lire un livre à l'enfant peuvent donc constituer un support pertinent pour accéder aux croyances d'autres assistantes maternelles qui doivent dire ce qu'elles en perçoivent.

tel-00346470, version 1 - 11 Dec 2008

PARTIE II :

INTERVENTIONS DES

ASSISTANTES MATERNELLES

SUR LES UNITÉS SONORES

DES MOTS

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE RELATIVE AUX INTERACTIONS ASSISTANTE MATERNELLE-ENFANT

Résumé

Ce chapitre décrit la méthodologie commune à l'enregistrement vidéo d'interactions assistante maternelle-enfant. Les démarches engagées pour contacter les participants ainsi que leurs caractéristiques sont tout d'abord précisées. Suit une description des situations d'interaction retenues et une argumentation de leur choix. Les principes de transcription des films et la catégorisation des interventions des assistantes maternelles et des enfants sur les unités sont présentés. Enfin, un tableau récapitulatif vient clore ce chapitre.

Trois séries d'observations ont été réalisées pour étudier les interactions assistante maternelle-enfant. La première, portant sur 6 dyades et 2 triades, a permis d'élaborer la grille d'analyse des interactions. Cette première série a ensuite été complétée avec de nouvelles dyades afin de mieux contrôler le contexte interactionnel. Enfin, une troisième série d'observations de 22 dyades a été recueillie par d'autres observateurs et a permis d'étudier les relations entre les interventions observées et un certain nombre de caractéristiques des enfants et des assistantes maternelles. Le présent chapitre a pour objectif de présenter la méthodologie commune aux trois séries d'observations.

1. Participants

Rappelons que nous nous sommes intéressée aux interactions éducatives entre assistante maternelle et enfant de façon à nous placer dans un contexte dans lequel les échanges sont généralement plus nombreux (Bernicot, 2002).

1.1. Les assistantes maternelles

La prise de contact avec les assistantes maternelles s'est faite par l'intermédiaire de crèches familiales² et de relais assistantes maternelles (RAM)³ (toutes les assistantes maternelles concernées sont indépendantes et agréées). Nous avons fait appel à ces structures car elles présentaient l'avantage de nous permettre de rencontrer plusieurs assistantes maternelles en même temps.

Les difficultés auxquelles nous avons été confrontée pour contacter des assistantes maternelles sont décrites et ont sans doute une incidence quant à la représentativité de nos observations. Passer par des Crèches Familiales et des RAM signifie prendre tout d'abord contact avec la responsable pour lui présenter le projet de recherche. Ensuite, il faut fixer plusieurs rendez-vous pour rencontrer des assistantes maternelles car elles ne sont jamais toutes présentes en même temps lors des animations, surtout dans les RAM où les animations se font dans chaque commune du secteur auquel le RAM est rattaché. Ce sont parfois les responsables de structure qui faisaient part de l'étude aux assistantes maternelles. Dans les deux cas, une lettre leur était donnée (*cf.* annexe 1, p. 285 pour un exemple) leur permettant de prendre connaissance de l'étude et d'avoir le temps de réfléchir. Nous pouvons estimer à moins de 10% le nombre d'assistantes maternelles qui ont participé à nos recherches parmi toutes celles qui en ont eu connaissance. Un premier frein à la participation des assistantes maternelles était tout simplement la condition, imposée par l'objet de la recherche, d'avoir en garde un enfant ayant environ 2-3 ans. Le fait d'être filmée semble avoir été un deuxième

² Une crèche familiale est une structure constituée d'une équipe d'encadrement et d'assistantes maternelles. L'équipe d'encadrement effectue régulièrement des visites au domicile des assistantes maternelles et s'occupe du placement des enfants. Les assistantes maternelles participent régulièrement à des activités organisées par la crèche familiale, pendant lesquelles les enfants se retrouvent en collectivité.

³ Un relais assistantes maternelles est géré par une professionnelle de la petite enfance et a pour mission d'organiser l'information des parents, futurs parents et des assistantes maternelles, de favoriser leur mise en relation. Il propose aussi des temps d'animation, mais ils ne sont pas obligatoires.

frein, étant donné qu'elles manifestaient parfois leur inquiétude à ce propos quand l'information leur était donnée. En outre, certaines assistantes maternelles souhaitaient participer à l'étude mais les parents n'acceptaient pas que leur enfant y participe (une lettre de notre part leur était également transmise par les assistantes maternelles intéressées). Nous souhaitions aussi avoir dans nos recherches des assistantes maternelles ne faisant partie ni d'une crèche familiale ni d'un RAM, pour avoir des assistantes maternelles de tous horizons. La prise de contact avec celles-ci n'était pas simple : après avoir récupéré la liste des assistantes maternelles de plusieurs communes auprès de leur mairie respective, nous avons envoyé un courrier à une vingtaine d'assistantes maternelles que nous avons ensuite relancées par téléphone. Mais ceci s'est révélé sans succès, ce qui confirme qu'il est plus facile d'entrer en relation avec des assistantes maternelles par l'intermédiaire d'une autre personne, les responsables de Crèche Familiale et les animatrices de RAM apparaissant comme de réelles interlocutrices.

1.2. Les enfants

Rappelons que les enfants qui ont participé aux recherches avaient environ 2-3 ans ; c'est en effet à partir de cet âge là que les travaux anglophones ont pu mettre en évidence, chez certains enfants, des habiletés phonologiques (*cf.* chapitre 1), c'est-à-dire avant même que les enfants ne soient scolarisés, et donc avant qu'il n'aient accès à un enseignement explicite sur les unités des mots. C'est également entre 2 et 3 ans qu'il y a un développement lexical important et une grande variabilité lexicale inter-individuelle (Bassano, 1998 ; Bassano, Eme & Champaud, 2005 ; études réalisées auprès d'enfants français), ce qui mérite d'être souligné étant donné l'importance attribuée par certains auteurs au développement lexical dans l'émergence des habiletés phonologiques (Metasala & Walley, 1998 ; Walley, Metsala & Garlock, 2003).

Dans la première série d'observations, qui avait pour objectif de repérer les interventions sur les unités sonores des mots qui pouvaient avoir lieu au cours d'interactions adulte-enfant, six dyades et deux triades assistante maternelle(AM)-enfant(E) ont participé. Avec deux des assistantes maternelles, les interactions ont eu lieu en triade car deux enfants étaient dans la tranche d'âge sélectionnée pour cette première série d'observations (aux alentours de 2-3 ans). Cependant, nous avons remarqué, après avoir analysé les résultats, que les données des dyades et celles des triades étaient trop différentes, ce qui soulevait des difficultés d'interprétation. Afin de valider l'analyse des interventions sur les unités effectuée sur la première série d'observations, nous avons rencontré de nouvelles dyades. La deuxième série d'observations intègre ainsi trois dyades de la première série d'observations et six nouvelles dyades. Parmi les six dyades de la première série d'observations, seulement trois dyades ont pu être conservées, les interactions des trois autres dyades ayant été perturbées par quelques interventions d'enfants ayant moins de 18 mois (cette configuration n'avait pas été considérée comme triade car ces enfants étaient présents mais ne participaient pas aux activités, ils jouaient la plupart du temps à côté des dyades). Cette méthodologie, validée dans ces deux premiers recueils de données, a ensuite été utilisée auprès de 22 dyades assistante maternelle-enfant.

2. Observations

2.1. Description des situations

Comme nous l'avons déjà évoqué, les interventions des adultes et des enfants diffèrent en fonction des contextes d'activité (Pappas Jones & Adamson, 1987 ; Yont, Snow & Vernon-Feagans, 2003) ; c'est pourquoi nous avons comparé différentes situations d'interaction afin de déterminer dans quel contexte l'assistante maternelle attire l'attention de

l'enfant sur les unités des mots. Les différentes activités proposées aux dyades se sont déroulées au domicile des assistantes maternelles car nous voulions filmer des situations les plus écologiques possibles ; l'observation au domicile des assistantes maternelles est également ce qui se révélait être le plus pratique. En outre, Gardner (2000) montre que les observations parent-enfant réalisées en laboratoire ne sont pas forcément représentatives de ce qui se passe à la maison. Les situations ont été filmées avec cadrage fixe et la plupart du temps avec la présence de l'observateur, excepté si l'assistante maternelle ne le souhaitait pas ; il est arrivé également qu'un autre enfant soit gardé le jour de l'observation par l'assistante maternelle, dans ce cas l'observateur s'occupait de lui dans une pièce à côté. Toujours d'après Gardner, la présence d'un observateur ne modifie pas la nature des interactions.

Les raisons qui ont présidé aux choix des situations sont les suivantes. Pour la première série d'observations, nous avons choisi tout d'abord la situation de lecture partagée car elle correspond à la routine interactive la plus commune (DeLoache & DeMendoza, 1987) et parce qu'elle semble favoriser au mieux le développement du langage (Lanoë, 2000). Le type et la familiarité des livres étant par ailleurs des facteurs influençant la quantité d'énoncés portant sur l'écrit (Bus & van IJzendoorn, 1988), nous avons comparé deux situations de lecture : la lecture d'un livre familier et celle d'un livre nouveau. Nous avons également utilisé une situation différente de la lecture partagée, ressemblant davantage – par sa forme – à un jeu et qui nous a permis d'imposer une similarité entre les mots et d'observer ainsi les manipulations de ce matériel plus contrôlé (en référence aux analogies, aux rimes parfois faites par les adultes). Enfin, nous avons retenu une situation de comptine qui, d'après MacLean, Bryant et Bradley (1987), est favorable au développement des habiletés phonologiques.

Quatre situations d'interaction ont ainsi été observées :

- ✓ la lecture familière (LF) – l'assistante maternelle lit à l'enfant un livre de son choix parmi ceux utilisés habituellement (la consigne donnée était simplement de lire à l'enfant comme d'habitude) ;
- ✓ la lecture nouvelle (LN) – l'assistante maternelle lit à l'enfant un livre que nous avons imposé⁴ et qu'ils n'avaient jamais lu ensemble (la consigne était la même que pour la lecture familière) ; le texte comprend de nombreuses répétitions et des jeux de consonance entre mots (« Le chat chagriné se met à pleurer », « Une reinette fait trempette ») ;
- ✓ le « jeu-imagier » (JI) – l'assistante maternelle joue avec l'enfant, sans consigne spécifique, avec 24 cartes comportant chacune une image⁵ et le nom correspondant à l'image ; nous avons conçu ce jeu afin de favoriser les interactions métalangagières portant sur les aspects phonologiques des mots (une description plus précise de ce jeu figure dans l'encadré 1) ;
- ✓ un temps de comptines (C) – l'assistante maternelle est invitée à chanter quelques comptines de son choix avec l'enfant, le nombre n'étant pas limité.

Ces quatre situations sont illustrées dans l'encadré 2.

⁴ « Le bateau de Monsieur Zougoulou », par Caroline Promeprat et Stéphanie Devaux, paru chez Didier Jeunesse en 2000.

⁵ Les images proviennent du livre « Mes 1000 premiers mots » (illustrations par Jordi Busquets et José Manuel Veiga), édité chez BK France en 2001.

Encadré 1 : Description du jeu imagier

Le jeu est composé de 6 séries de 4 cartes, repérables au moyen de gommettes de couleur collées en haut à droite des cartes. Chaque série comporte une carte avec un mot cible et trois autres cartes : une avec un mot pouvant s'associer phonologiquement, une avec un mot pouvant s'associer sémantiquement et la dernière carte n'ayant aucun rapport ni sémantique, ni phonologique avec le mot cible. Trois associations phonologiques portent sur la rime (fin de mots), trois sur la première syllabe (début de mot) afin de pouvoir comparer les interventions selon ces unités. Les images représentent des dessins d'objets, animaux, etc., qui sont familiers à l'enfant et bisyllabiques. Le jeu a été donné à l'assistante maternelle à la deuxième rencontre, afin qu'elle puisse se familiariser avec lui et qu'elle puisse l'essayer avec l'enfant avant d'être filmée en l'utilisant, lors de la rencontre suivante. Aucune indication sur les critères de sélection des mots choisis ne leur était donnée puisque, précisément, nous voulions voir si les assistantes maternelles y étaient sensibles.

Consigne donnée : « Je vous laisse une sorte de jeu de cartes avec des images. Les cartes vont par 4 (*montrer le premier set de cartes*), on peut identifier celles qui vont ensemble grâce aux gommettes de couleur collées en haut à droite. Il n'y a pas de règles du jeu précises, je vous laisse l'essayer avec l'enfant, de façon à voir comment vous pouvez l'utiliser. La prochaine fois, vous me montrerez comment vous jouez ensemble avec. »

Exemple d'une série de cartes :



La syllabe /ci/ est commune à deux mots et deux cartes appartiennent à la catégorie fruits.

(cf. annexe 2, p. 287 pour la totalité des mots présentés sur les cartes, l'ordre dans lequel l'observateur les donnait et un exemple de carte en taille réelle)

Encadré 2 : Illustration des quatre situations filmées



Les assistantes maternelles étaient informées que l'étude concernait le développement du langage chez l'enfant, sans plus de précisions. Le temps d'interaction était libre. Dans la mesure du possible, nous tentions de contrôler les conditions dans lesquelles se déroulaient les films mais les situations choisies étaient naturelles et se déroulaient chez les assistantes maternelles, ce qui empêchait d'avoir une situation identique pour chaque dyade. Par exemple, nous leur avons proposé, pour les interactions, de s'installer sur un tapis que nous mettions à leur disposition, afin de délimiter le cadrage et d'encourager l'enfant à rester dans cet espace. Cependant, la plupart d'entre elles préféraient s'installer comme elles en avaient l'habitude, ce qui fait que certaines dyades sont sur le canapé, d'autres sur une table ou encore assises par terre.

2.2. Déroulement des observations

Dans le premier et le deuxième recueil de données, trois visites au domicile des assistantes maternelles ont été effectuées, chacune espacée d'environ une semaine : 1) rencontre, discussion avec l'assistante maternelle et l'enfant pour faire connaissance, présentation des différentes activités qui seront filmées, prévision de la future installation de la caméra, planification des rencontres suivantes ; 2) lecture du livre familier, lecture du livre nouveau ; 3) jeu-imagier, comptine(s). Précisons que dans le deuxième recueil, la situation de

comptine n'a pas été conservée, compte tenu de la difficulté à analyser le mode d'interventions des assistantes maternelles pendant cette situation (*cf.* chapitre 5).

Dans la troisième série d'observations, les trois situations d'interaction proposées dans la deuxième série d'observations ont été conservées : la lecture familière, la lecture nouvelle et le jeu-imagier. Seul le jeu-imagier a été quelque peu modifié de façon à ce qu'il soit mieux adapté aux compétences des enfants (*cf.* chapitre 6, jeu-imagier évolutif). Une série d'épreuves a aussi été proposée aux assistantes maternelles et aux enfants. Les visites au domicile des assistantes maternelles ont eu lieu en cinq fois. La première était toujours consacrée au temps de rencontre, les trois situations étaient toutes filmées lors de la deuxième visite, les épreuves des enfants leur étaient proposées lors de la troisième et quatrième visite et celles destinées aux assistantes maternelles lors de la dernière visite. Les données ont été recueillies par trois observateurs différents de celui des deux séries d'observations précédentes. Ce sont trois étudiantes de maîtrise ayant réalisé une partie de cette troisième série d'observations dans le cadre d'un travail universitaire et qui ont reçu une formation spécifique pour conduire de telles observations. Nous avons fait une analyse de variance, pour voir s'il y avait un effet de l'observateur sur la durée des interactions dans les trois séries d'observations (durée totale et durée afférente à chaque situation) et cet effet s'est révélé non significatif.

3. Transcription des films

La totalité des vidéos et des transcriptions figurent sur le DVD Rom joint à la thèse. Les films ont été retranscrits avec les codes suivants : le code de la personne qui parle en gras, le discours en caractère normal, les gestes et les regards entre parenthèses et en italique, le texte lu et les paroles des comptines en majuscules, les intonations portant sur une unité sont soulignées et les mots segmentés sont distingués avec des tirets (-). Les tours de parole sont

numérotés, ils comprennent les tours de paroles verbaux mais aussi non verbaux (gestes) qui structurent le dialogue entre l'assistante maternelle et l'enfant. Un tour de parole de la part de l'assistante maternelle ou de l'enfant s'arrête quand l'autre parle ou fait un geste qui a une influence sur l'interaction. Par exemple, un tour de parole de la part de l'assistante maternelle qui demande à l'enfant de lui montrer une image s'arrête quand l'enfant pointe une image, ce geste de la part de l'enfant est compté comme un tour de parole car il fait partie du dialogue, même si la composante verbale n'est pas présente. C'est aussi le cas quand l'assistante maternelle pose une question à l'enfant et que celui-ci répond en faisant un signe de la tête. A l'inverse, si l'enfant fait un geste qui n'est pas relevé par l'assistante maternelle (par exemple, s'il se gratte les cheveux), le tour de parole de l'assistante maternelle n'est pas arrêté par le geste de l'enfant.

Les interventions des enfants présents mais ne participant pas à l'étude ont été codées *E'* dans les transcriptions. Enfin, l'observateur, qui est également intervenu quelquefois, est codé *Obs*.

Les transcriptions entières de deux dyades de la première série d'observations pour chaque situation sont proposées en annexes (lecture familière, *cf.* annexe 3, p. 289 ; lecture nouvelle, *cf.* annexe 4, p. 294 ; jeu-imagier, *cf.* annexe 5, p. 303 et comptine, *cf.* annexe 6, p. 309). Un extrait d'interaction est présenté dans l'encadré 3.

Encadré 3 : *Extrait de l'interaction de la dyade n°8 pendant la lecture familière*

- | |
|--|
| 38. AM8 : POISSON ! Il fait des bulles. Et bébé poisson. PAPA ? |
| 39. E8a : a |
| 40. AM8 : <u>R</u> AT, oui, papa <u>r</u> at avec bébé <u>r</u> at (<i>pointe</i>). PAPA HI-PPO (<i>pointe</i>) ? |
| 41. E8a : tame |
| 42. AM8 : PO-TAME, oui. Et bébé il est sur son dos (<i>pointe</i>). |

Notes. Nombres = numéros des tours de parole, AM8= assistante maternelle 8, E8 = Enfant 8, les gestes sont entre parenthèses et en italique, le texte lu est en majuscules, les intonations portant sur une unité sont soulignées et les mots segmentés sont distingués avec des tirets (-)

4. Catégorisation des interventions sur les unités

Une grille permettant d'analyser les interventions des assistantes maternelles et des enfants sur les unités des mots a été conçue à l'occasion de la première série d'observations et a été conservée dans les deux autres puisque les données recueillies n'ont pas révélé de nouvelles conduites que celles déjà rencontrées. Cette grille a été validée par un codage inter-juges.

4.1. Interventions des assistantes maternelles sur les unités

Lors des différentes situations, les assistantes maternelles n'ont pas fait d'interventions explicites sur les unités du type « Citron rime avec cochon », même pendant la lecture nouvelle (qui se faisait pourtant avec un livre contenant un certain nombre de rimes) ou le jeu-imagier (qui était construit dans l'optique de relever des interventions de ce genre). Cependant, certaines interventions faites au cours des interactions peuvent sensibiliser l'enfant au fait qu'un mot est constitué de différentes unités. Ce sont les interventions pendant lesquelles les assistantes maternelles font ressortir une unité sonore, attirent l'attention de l'enfant sur une unité, et ce de plusieurs façons. Ces interventions, appelées interventions sur les unités sonores, ont été relevées puis catégorisées en fonction de leur modalité et de l'unité concernée. Trois modalités d'interventions sur les unités ont été répertoriées : la « correction », la « sollicitation » et la « focalisation ».

- ✓ La « correction », un terme que l'on retrouve dans les travaux de Labrell, Bergonnier-Dupuy et Deleau (1999) et de Lederlé (2002), correspond à la rectification de la part de l'adulte d'une erreur dans le mot produit par l'enfant. Ici, l'assistante maternelle porte l'attention de l'enfant sur une unité mal prononcée en répétant le mot correctement.

- ✓ La « sollicitation », un terme utilisé par Lederlé (2002) et Bourdais (2003), désigne la façon dont l'adulte utilise des procédures en vue de faire produire à l'enfant certaines connaissances. Ici, la sollicitation correspond à une intervention dans laquelle l'assistante maternelle ne donne qu'une partie d'un mot en encourageant l'enfant à en donner la suite, pour l'aider à trouver ce mot.
- ✓ La « focalisation », décrite par Veneziano (1997, 2000), utilisée aussi par Bourdais (2003), se manifeste par la production d'un élément lexical, soit formulé de façon isolée, soit séparé du reste de l'énoncé par une pause. Ici, la focalisation permet à l'assistante maternelle de mettre en relief une unité d'un mot en mettant une intonation sur une unité ou en segmentant des parties d'un mot de façon distincte.

De plus, pour savoir à quelles unités les enfants sont les plus exposés par l'intermédiaire des assistantes maternelles, les interventions sur les unités des mots ont également été classées en fonction de l'unité sur laquelle elles portent : soit la syllabe, la rime, le phonème ou autre (quand l'unité sollicitée ne correspond ni à une syllabe, ni à une rime, ni à un phonème)⁶.

Le tableau 4 illustre différents exemples d'interventions des assistantes maternelles sur les unités (marquées en gras au cours des échanges).

⁶ Pour la sollicitation, l'unité qui va déterminer la catégorisation d'une intervention est celle que l'assistante maternelle demande à l'enfant de produire. Par exemple, si l'assistante maternelle dit « sol ? » pour le mot soleil, c'est la rime « eil » qui est attendue, il s'agit dans ce cas d'une sollicitation sur la rime.

Tableau 4 : Exemples d'interventions d'assistantes maternelles pour chaque catégorie

Modalités	Unités	Exemples
Correction	Syllabe	2. E4 : y 'garde 3. AM4 : y regarde quoi ?
	Phonème	16. E3 : Ça s'est un é'ca'go (<i>pointe</i>) ? 17. AM3 : Ah ouais, c'est un escargot (<i>pointe</i>) !
	Rime	82. E5 : c'est un poiss'ion 83. AM5 : un poisson
Sollicitation	Syllabe	34. AM8 : Et qui est-ce qu'est monté dans son bateau aussi ? La petite (<i>pointe</i>) sou ? 35. E8a : ris
	Rime	71. AM8 : La lune est un gros fromage que la souris mange à petits mor ? c' ? 72. E8a : c'eaux 73. AM8 : c'eaux. Mais je vais...croquer ! Cette coquine !
	Autre	35. AM6 : han ! C'est quoi, ça (<i>en murmurant</i>) ? 36. E6 : ouais 37. AM6 : un hi- ppo ? 38. E6 : tame !
Focalisation	Syllabe	64. AM8 : Tout ça c'est à moi. Le loup (<i>pointe</i>), l' é-lé-ph ant (<i>bouge le doigt au rythme des syllabes</i>), la gre-nouille (<i>pointe au rythme des syllabes</i>) et le lion (<i>pointe</i>).
	Phonème	1. E6 : zèrb' 2. AM6 : le zè bre ⁷
	Autre	Focalisation autre 85. AM5 : et qu'est c'qui fait le poisson ? 86. E5 : y mange 87. AM5 : ben non, il nage

4.2. Interventions des enfants sur les unités

Les interventions des enfants sur les unités ont également été répertoriées. Comme pour les assistantes maternelles, il s'agit des interventions pendant lesquelles l'enfant fait ressortir une unité sonore de différentes façons. Ces interventions ont été classées dans plusieurs catégories, quatre qui regroupent des interventions faisant suite aux interventions des assistantes maternelles (interventions réactives) et deux qui regroupent des interventions

⁷ Comme nous pouvons le remarquer dans cet exemple, quand l'assistante maternelle fait une focalisation, elle reprend parfois des erreurs de l'enfant, mais à l'inverse de ce que nous appelons une correction qui consiste juste à redire le mot mal prononcé, l'assistante maternelle insiste sur le mot en mettant une unité en relief.

spontanées sur les unités. Elles ont également été classées en fonction des quatre types d'unités utilisés pour la catégorisation des interventions des assistantes maternelles. L'encadré 4 reprend les types d'interventions des enfants et décrit comment elles s'inscrivent au cours des échanges et illustre ces types d'interventions par des exemples.

Encadré 4 : Catégories d'interventions des enfants sur les unités et leur insertion dans les échanges avec les assistantes maternelles

Interventions des assistantes maternelles	Interventions des enfants	Exemples
Correction	Répétition correction L'enfant répète la correction faite par l'assistante maternelle	12. E3 : Papille 13. AM3 : Pa-pi-illon 14. E3 : Papillon
Sollicitation	Répétition sollicitation L'enfant répète la sollicitation faite par l'assistante maternelle	39. AM3 : Quoi ? une quoi ? Une ? sou ? 40. E3 : une sou
	Complètement L'enfant découpe un mot pour compléter une sollicitation faite par l'assistante maternelle	94. AM7 : des ca ? 95. E7b : rottes
Focalisation	Répétition focalisation L'enfant répète la focalisation faite par l'assistante maternelle	103. AM3 : <u>ci</u> tron 104. E3 : <u>ci</u> tron
	Focalisation spontanée L'enfant met une intonation sur une unité ou segmente un mot en unités, et ceci de façon spontanée	69. AM6 : ah, qui c'est celui-là (<i>pointe</i>) ? 70. E6 : (<i>regarde le livre</i>) 71. AM6 : le dernier ? 72. E6 : un sin-ge !
	Autocorrection L'enfant corrige lui-même un mot dont il a mal prononcé une des unités	2. E5 : ' son (<i>pointe la carte</i>) 3. AM5 : ah ben, parle comme il faut ! 4. E5 : c'est une maison

Comme le souligne Veneziano (1997, 2005), ce ne sont pas tant les interventions de l'adulte qui sont déterminantes pour le développement du langage que leur insertion dans des échanges conversationnels où l'enfant prend une part active, ce qui est le cas des échanges que nous avons enregistrés. Les différentes interventions des enfants nous amènent à penser que les assistantes maternelles peuvent leur offrir une première sensibilisation au découpage

des mots en unités, ces interventions étant peut-être les premiers signes d'une sensibilité phonologique de la part des enfants.

4.3. Validité de la grille

La première série d'observations a abouti à la création de la grille d'analyse d'interventions sur les unités et a ensuite été testée auprès d'une population plus homogène. Dans la troisième série d'observations, un double codage de la catégorisation a été effectué pour six dyades, afin de tester la robustesse de l'utilisation de la grille avec d'autres observateurs. Le pourcentage d'accord inter-juges (par exemple, Crowe, 2000) pour les interventions des assistantes maternelles était de 88% pour les focalisations, 98% pour les corrections, 100% pour les sollicitations. Pour les interventions des enfants qui faisaient suite aux interventions des assistantes maternelles (répétitions de focalisations, répétitions de corrections, répétitions de sollicitations et compléments), le pourcentage d'accord était de 100% ; tandis que pour leurs interventions spontanées (autocorrections et focalisations spontanées), il était de 92%. En ce qui concerne la catégorisation concernant les unités, le pourcentage d'accord était de 100% pour les enfants comme pour les assistantes maternelles. En cas de désaccord, c'est le premier observateur qui prenait la décision finale.

Le tableau 5 est une synthèse des trois séries d'observations réalisées (tableau qui se trouve également sur la fiche cartonnée insérée dans ce document).

Tableau 5 : Synthèse des trois séries d'observations réalisées

	Population	Situations filmées	Objectifs	Outils*	Chapitres
Première série d'observations	6 dyades + 2 triades Enfants de 21 à 37 mois ($M=27,7$ mois)	Lecture familière Lecture nouvelle Jeu-imagier Comptines	Etudier les interventions sur les unités des assistantes maternelles et des enfants	/	Chapitre 5
Deuxième série d'observations	9 dyades Enfants de 21 à 36 mois ($M=26,7$ mois)	Lecture familière Lecture nouvelle Jeu-imagier	Valider la grille d'analyse en complétant les données avec uniquement des dyades	/	
			Etudier l'ajustement des assistantes maternelles aux compétences cognitives des enfants	Epreuve de perception Epreuve de vocabulaire et d'articulation Epreuves d'habiletés phonologiques Epreuve d'intelligence Fiche de renseignements	Chapitre 6
Troisième série d'observations	22 dyades Enfants de 24 à 38 mois ($M=32$ mois)	Lecture familière Lecture nouvelle Jeu-imagier évolutif	Etudier le lien entre les habiletés phonologiques des assistantes maternelles et leurs interventions sur les unités	Epreuve de segmentation libre Epreuve de choix forcé Epreuve de segmentation forcée	Chapitre 7
			Evaluer les représentations des assistantes maternelles à propos des pratiques de lecture et leur lien avec les interventions sur les unités et avec leurs habiletés phonologiques	2ème version du dispositif spécifique pour évaluer les représentations, construite à partir d'une première version testée auprès de 74 participants	Chapitres 8 et 9

Note. * les outils cités ici seront présentés en détail dans les chapitres indiqués

CHAPITRE 5 : INTERVENTIONS SUR LES UNITÉS SONORES DES MOTS

Résumé

L'analyse des deux premières séries d'observations sont présentées dans ce chapitre. L'objectif de la première, réalisée auprès de dyades et de triades, était d'étudier les interventions des assistantes maternelles susceptibles d'attirer l'attention de l'enfant sur les différentes unités sonores constituant les mots dans plusieurs situations filmées. La deuxième série d'observations avait pour objectif de vérifier les résultats de la première auprès d'une population plus homogène, c'est-à-dire avec des dyades uniquement. L'analyse de ces corpus confirme la présence d'interventions sur les unités, dont la fréquence varie selon l'assistante maternelle et les enfants. Les résultats montrent également que la fréquence des interventions sur les unités varie selon les situations, leur nature et l'unité sur laquelle elles portent.

L'objectif principal de ce travail était d'étudier comment les assistantes maternelles interviennent sur les unités des mots au cours d'interactions avec des jeunes enfants et quelles sont les réactions des enfants à ce type d'interventions. Les résultats des deux premières séries d'observations sont présentés ici, la première portant sur des données recueillies auprès de dyades et de triades, la deuxième portant sur des données recueillies uniquement auprès de dyades.

1. Analyse d'interactions de dyades et triades assistante maternelle-enfant(s) (Première série d'observations)⁸

Après une description des caractéristiques de la population qui a participé à cette première série d'observations, sont présentés les caractéristiques générales des interactions,

⁸ Les données de cette première série d'observations sont en partie présentées dans Lacroix, Gaux et Weil-Barais (2007a) et Lacroix et Gaux (2007), qui figurent sur le DVD Rom.

l'analyse des interventions des assistantes maternelles sur les unités puis celles des enfants et le lien entre elles. Enfin, les résultats sont discutés.

1.1. Population

Six dyades et deux triades assistante maternelle(AM)-enfant(E) (codées de D1 à D8, numérotées par ordre chronologique de leur rencontre) ont participé à cette série d'observations. Au total, dix enfants ont été observés, cinq garçons, cinq filles, codés de E1 à E6 puis E7a et E7b pour la triade T1, et enfin E8a et E8b pour la triade T2. Ces enfants étaient âgés de 21 mois à 37 mois ($m=27,7$ mois, $\sigma=4,27$) (tableau 6).

Tableau 6 : Age (en mois) et sexe (G = garçon, F = fille) de chaque enfant (E)

Enfants	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7a	E7b	E8a	E8b
Âge	26	30	21	37	26	24	29	29	29	26
Sexe	G	G	F	F	F	G	G	F	G	F

1.2. Caractéristiques générales

De façon globale, le nombre de tours de parole (verbaux et non verbaux) et la durée des interactions diffèrent selon les dyades et les situations (tableaux 7 et 8). La situation qui entraîne le plus grand nombre de tours de parole est le jeu-imagier (comparaison avec la lecture familière non significative, avec la lecture nouvelle $t(7)=2,79$, $p<.05$, avec la comptine $t(7)=5,61$, $p<.001$). La situation de comptines conduit à moins de tours de parole que la situation de lecture nouvelle ($t(7)=4,51$, $p<.01$). En ce qui concerne la durée, la lecture nouvelle est la situation qui suscite les temps d'échange les plus longs (comparaisons avec la lecture familière et avec le jeu-imagier non significatives, avec la comptine $t(7)=4,48$, $p<.01$; comparaison jeu-imagier-comptine $t(7)=3,12$; $p<.05$). Toutefois, pour ces deux indicateurs, la variabilité interne à chaque situation est élevée : nombre de tours de parole en fonction des

dyades de 38 à 461 pour la lecture familière, de 48 à 159 pour la lecture nouvelle, de 81 à 309 pour le jeu-imagier et de 24 à 87 pour le temps de comptines ; la durée (en minutes) de 3'28 à 16'29 pour la lecture d'un livre familier, de 4'46 à 14'23 pour la lecture d'un livre nouveau, de 3'05 à 16'41 pour le jeu-imagier et de 1'46 à 8'31 pour le temps de comptines. Cette variabilité nous a conduit à analyser les résultats en fonction des dyades et des situations.

Tableau 7 : Nombre de tours de parole par dyade et par situation

Dyades	LF	LN	JI	C
Dyade 1	67	113	299	87
Dyade 2	38	60	81	42
Dyade 3	85	159	194	47
Dyade 4	461	144	308	26
Dyade 5	163	141	203	24
Dyade 6	83	153	119	26
Dyade 7	58	159	222	28
Dyade 8	66	48	124	30
Moyenne	128	122	194	39
Écart-Type	140	45	83	21

Note. LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=jeu-imagier et C=temps de comptines

Tableau 8 : Temps passé (en minutes) par dyade et par situation

Dyades	LF	LN	JI	C
Dyade 1	9'29	12'03	16'41	4'32
Dyade 2	4'19	4'46	3'05	1'47
Dyade 3	3'49	8'50	6'20	1'46
Dyade 4	16'29	9'23	12'59	2'05
Dyade 5	6'44	8'38	9'12	2'21
Dyade 6	4'30	9'51	5'21	2'26
Dyade 7	3'41	14'23	7'42	2'23
Dyade 8	3'28	7'12	6'24	8'31
Moyenne	6'35	9'23	8'28	3'14
Écart-Type	4'30	2'54	4'25	2'19

Note. LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=Jeu-imagier et C=temps de comptines

1.3. Interventions des assistantes maternelles sur les unités sonores des mots

Au total, toutes assistantes maternelles et toutes situations confondues, 208 interventions sur les unités ont été comptabilisées et répertoriées à l'aide de la grille présentée dans le chapitre précédent ($m=26$, $\min=3$, $\max=74$, $\sigma=22,26$), ce qui représente une fréquence de 11,8% d'interventions sur les unités par rapport au nombre total de tours de parole verbaux des assistantes maternelles (le détail de ces interventions figure sur le DVD Rom). Le nombre des interventions sur les unités est analysé par assistante maternelle, par situation, par modalité d'interventions et par type d'unités (*cf.* annexe 7, p. 312 pour le détail des données concernant les assistants maternelles).

1.3.1. Grande variabilité des interventions sur les unités selon les AM

Deux indicateurs permettent d'analyser les interventions sur les unités suivant les assistantes maternelles : leur nombre total et leur pourcentage par rapport au nombre de tours de parole verbaux relevés pour chacune des assistantes maternelles. Le nombre total d'interventions sur les unités indique la façon dont les enfants sont exposés à ces interventions. Le pourcentage, quant à lui, indique une proportion, c'est-à-dire le poids des interventions sur les unités par rapport à la totalité des tours de parole verbaux. Nous pouvons penser que l'enfant peut être sensibilisé aux unités car il entend beaucoup d'interventions relatives à ces unités ou parce qu'elles sont fortement représentées dans l'ensemble des tours de parole verbaux. Une assistante maternelle peut faire un nombre élevé d'interventions sur les unités mais si elle fait de très nombreux tours de parole, ses interventions sur les unités seront peut-être moins repérées par l'enfant.

Le tableau 9 montre des différences importantes entre les assistantes maternelles pour ces deux indicateurs.

Tableau 9 : Nombre d'interventions sur les unités et pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre de tours de parole verbaux (TPV) pour chaque assistante maternelle (AM)

AM	AM1	AM2	AM3	AM 4	AM 5	AM 6	AM 7	AM 8	Moyenne
Nombre (TPV)	12 (239)	3 (89)	27 (219)	14 (457)	20 (250)	18 (178)	40 (214)	74 (119)	28 (211)
%	5,02	3,37	12,33	3,06	8	10,11	18,69	62,18	11,78

Le nombre d'interventions sur les unités varie de 3 à 74 (comparaison AM2-AM8 - $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=78,09$, $p<.001$) et leur proportion par rapport à la totalité des tours de parole verbaux varie de 3,06% à 62,18% (comparaison AM4-AM8 - $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=76,67$, $p<.001$). De plus, ces deux indicateurs sont fortement corrélés : $r=.96$, $p<.001$. Par contre, ils ne sont pas corrélés avec le nombre de tours de parole verbaux, lequel est variable d'une assistante maternelle à l'autre. De fait, ce n'est pas parce que les assistantes maternelles font plus de tours de parole verbaux qu'elles font plus d'interventions sur les unités. Par ailleurs, les interventions des assistantes maternelles ne sont pas liées à l'âge des enfants : la corrélation entre les deux n'est pas significative.

Les encadrés 5 et 6 illustrent la diversité des pratiques des assistantes maternelles. Les échanges présentés font ressortir deux types de profils d'interventions de deux assistantes maternelles dans le jeu-imagier (dyade 2 et triade 8). Tout d'abord, la manière d'utiliser le jeu est différente dans les deux extraits. En effet, alors que l'AM2 fait simplement dénommer les images du jeu-imagier, l'AM8 insère chaque image dans un contexte que connaît l'enfant : elle réfère à une activité qui a été faite le matin (« château, c'matin avec des cubes, oui »), à une fonction de l'objet sur l'image (« un bateau pour aller sur ? ») ou encore à une histoire connue (les tours de parole 65 à 71 se rapportent à une histoire qu'ils ont l'habitude de raconter ensemble).

Encadré 5 : Dyade 2 pendant le jeu-imagier

65. **AM2** : le cochon, oui, mais là, tu vois quoi là, sur l'image
 66. **E2** : des oiseaux
 67. **AM2** : là ce sont des poussins. C'est les bébés de la poule. Qui sortent des œufs
 (met la carte de côté)
 68. **E2** : oui. (pointe le plafond) Là-haut y'a un nid là-haut
 69. **AM2** : et là ?
 70. **E2** : une orange
 71. **AM2** : oui, c'est bien (met la carte de côté) !
 72. **E2** : un crayon
 73. **AM2** : oui (met la carte de côté) !
 74. **E2** : une maison
 75. **AM2** : bravo (met la carte de côté) !
 76. **E2** : un canard
 77. **AM2** : oui (met la carte de côté) !
 78. **E2** : une ss'aussure
 79. **AM2** : oui.

Encadré 6 : Dyade 8 pendant le jeu-imagier

59. **AM8** : (pose et tourne une carte) Oh, ça c'était
 joli, hein ? C'est c'qu'on a fait, c'matin, avec
 des cubes, on a fait un grand ? **ch** ? **Sollicitation autre**
 60. **E8a** : 'âteau
 61. **AM8** : **château**, c'matin avec des cubes, oui. **Focalisation syllabe**
 (pose et tourne une carte) Et ça, **E8b** ?
 62. **E8a** : bateau
 63. **AM8** : un bateau pour aller sur ?
 64. **E8a** : l'eau
 65. **AM8** : le bateau il a **cou** ? lé **Sollicitation syllabe**
 66. **E8b** : ba-teau, ba-teau,
 67. **AM8** : un gros poisson m'a **a** ? avalé. **Sollicitation autre**
 Je me suis réveillé bien au chaud dans son
 (touche le ventre de **E8a**) ? ventre.
 68. **E8b** : ba-teau, ba-teau
 69. **AM8** : oui. Avec avec mon couteau, j'ai fait un trou pour voir les ?
 70. **E8a** : 'toiles
 71. **AM8** : **étoiles**. La lune m'a ? la lune m'a invitée. **Correction phonème**

En outre, ces extraits montrent combien les interventions sur les unités diffèrent entre les deux assistantes maternelles alors même qu'elles sont confrontées au même type de

comportements de la part de l'enfant. L'AM2 ne fait aucune intervention sur les unités, même quand l'enfant ne connaît pas le mot à dénommer (l'assistante maternelle donne le mot poussin sans autre indication, tour de parole 67) ou qu'il fait des erreurs de prononciation (« ss'ausure », tour de parole 78). A l'inverse, l'AM8 fait deviner des mots en faisant des sollicitations (tours de parole 59, 65 et 67), fait une focalisation suite à une erreur de la part de l'enfant (tour de parole 61) et enfin corrige un mot mal prononcé par l'enfant (tour de parole 71).

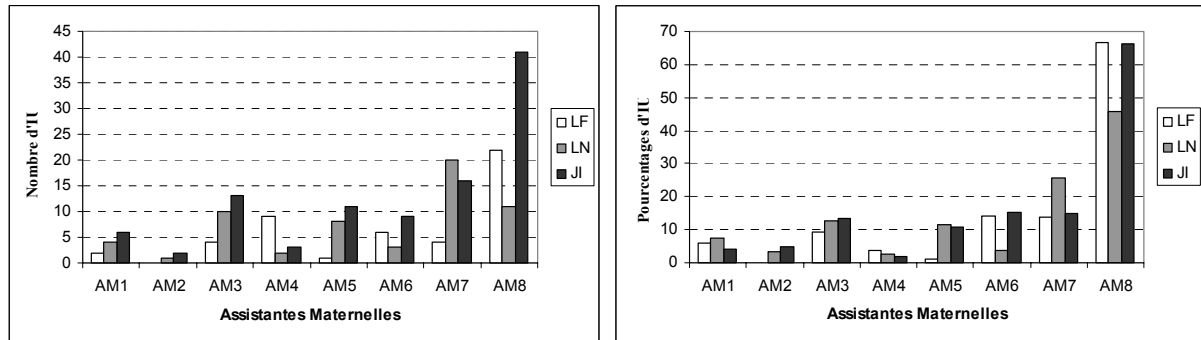
1.3.2. Comparaison des situations

Le tableau 10 indique que le jeu imagier donne lieu à plus d'interventions sur les unités de la part des assistantes maternelles que les deux situations de lecture : 101 interventions sur les unités ont eu lieu en situation de jeu-imagier, contre 48 en lecture familière et 59 en lecture nouvelle. Seule la différence du nombre d'interventions sur les unités jeu-imagier-lecture familière est significative ($t(7)=2,48$, $p<.05$). Toutefois, comme cette situation entraîne également le plus de tours de parole verbaux, les différences entre les trois situations diminuent lorsque l'on prend en compte les pourcentages d'interventions sur les unités par rapport à l'ensemble des tours de parole verbaux (9,39% des tours de parole verbaux de l'assistante maternelle pendant la lecture familière comportent des interventions sur les unités, 12,17% pour la lecture nouvelle et 13,13 pour le jeu-imagier).

Tableau 10 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour chaque situation, toutes assistantes maternelles confondues ($n=8$)

Situations	Nombre	Moyenne	Écart-type	%
Lecture Familière	48	6	7,07	23,08
Lecture Nouvelle	59	7,38	6,32	28,36
Jeu-imagier	101	12,63	12,43	48,56

Le jeu imagier favorise donc les interventions sur les unités en termes d'exposition de l'enfant à ce type d'interventions. Cependant, suivant l'assistante maternelle, ce n'est pas toujours la même situation qui donne lieu aux interventions sur les unités les plus nombreuses (figures 5 et 6).



Note. LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle et JI=jeu-imagier

Figures 5 et 6 : Interventions sur les unités (IU) par assistante maternelle et par situation (Nombre puis pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre de tours de parole verbaux)

La situation de comptine n'a pas été prise en compte ici car elle n'a pas pu être analysée avec la catégorisation mise en place : le fait qu'il y ait des fins de phrases qui riment ou des segmentations dues à la mélodie n'a pas permis de distinguer les interventions propres aux assistantes maternelles de celles résultant de la construction-même de la comptine. En revanche, le nombre de comptines chantées par les assistantes maternelles, puisqu'elles n'étaient pas limitées, semble un indicateur pertinent de l'exposition de l'enfant aux différentes unités. D'ailleurs, nous avons relevé une corrélation significative entre le nombre de comptines chantées et le nombre d'interventions sur les unités ($r=.80$, $p<.05$), ainsi qu'entre le nombre de comptines chantées et le pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre total d'interventions ($r=.85$, $p<.01$). Ce nombre varie effectivement de 1 à 7 (cf. annexe 7, tableau 6, p. 313). Cette diversité des comptines pourrait également être à

l'origine de l'émergence plus ou moins importante et précoce des habiletés phonologiques des jeunes enfants.

1.3.3. Modalités d'interventions et types d'unités concernées

Comme le précise le tableau 11, les assistantes maternelles utilisent différents modes d'interventions qui contribuent à isoler les unités sonores composant les mots.

Tableau 11 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour chaque type d'interventions, toutes assistantes maternelles confondues (n=8)

Modalités	Nombre	Moyenne	Écart-type	%
Correction	51	6,38	4,34	24,52
Sollicitation	47	5,88	10,76	22,6
Focalisation	110	13,75	10	52,88

Les focalisations sont plus nombreuses que les autres modalités d'interventions (comparaison correction-focalisation $t(7)=2,44$, $p<.05$, comparaison sollicitation-focalisation $t(7)=4,36$, $p<.01$, comparaison correction-sollicitation non significative). L'analyse des profils individuels permet de remarquer que six assistantes maternelles font plus souvent des focalisations, une fait plus de corrections (AM1) et une fait seulement 3 interventions sur les unités, une de chaque type (AM2) (cf. annexe 7, tableau 7, p. 314).

Les données présentées dans le tableau 12 montrent que les interventions des assistantes maternelles portent le plus souvent sur la syllabe, puis sur le phonème.

Tableau 12 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour chaque type d'unités, toutes assistantes maternelles confondues (n=8)

Unités	Nombre	Moyenne	Écart-type	%
Syllabe	140	17,50	13,82	67,31
Phonème	47	5,88	4,64	22,6
Rime	5	0,63	1,06	2,4
Autre	16	2	3,74	7,69

Les interventions sont plus fréquentes sur la syllabe que sur les autres types d'unités (comparaison syllabe-phonème $t(7)=3,24$, $p<.05$, comparaison syllabe-rime $t(7)=3,71$, $p<.01$ et comparaison syllabe-autre $t(7)=4,16$, $p<.05$) puis sur le phonème (comparaison phonème-rime $t(7)=3,79$, $p<.01$ et comparaison phonème-autre $t(7)=3,19$, $p<.05$), puis sur la rime et enfin sur les autres unités (comparaison rime-autre ns). Pour toutes les assistantes maternelles, les interventions sont plus nombreuses sur la syllabe (*cf.* annexe 7, tableau 8, p. 314).

1.4. Interventions des enfants sur les unités sonores des mots

Les 10 enfants font au total 81 interventions sur les unités (*cf.* DVD Rom) ($m=8,1$, $\min=1$, $\max=16$, $\sigma=4,12$), ce qui représente 9,6% des tours de parole verbaux des enfants. Les tours de parole qui guident la dynamique de l'échange mais pendant lesquels les enfants ne parlent pas, comme les pointages ou les sourires, ne sont pas comptabilisés (*cf.* annexe 8, p. 315 pour le détail des résultats des enfants). Comme pour les interventions des assistantes maternelles, les interventions des enfants sur les unités sont analysées par enfant, par situation, par modalité d'interventions et par type d'unités

1.4.1. Interventions sur les unités selon les enfants

Le nombre d'interventions sur les unités et le pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre total de tours de parole verbaux diffèrent de manière importante d'un enfant à l'autre, comme l'indique le tableau 13 (comparaison du nombre d'interventions sur les unités E2-E8a $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=12,88$, $p<.001$, comparaison du pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre de tours de parole verbaux E2-E8b $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=41,26$, $p<.001$). En outre, la corrélation entre les interventions des enfants sur les unités et leur âge n'est pas significative. En conséquence, ce ne sont pas les enfants plus âgés qui font le plus d'interventions sur les unités.

Tableau 13 : Nombre d'interventions sur les unités et pourcentage d'interventions sur les unités par rapport aux tours de parole verbaux (TPV) pour chaque enfant (E)

E	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7a	E7b	E8a	E8b	Moyenne
Nombre (TPV)	4 (178)	1 (56)	8 (209)	8 (430)	8 (223)	8 (151)	6 (91)	12 (109)	16 (79)	10 (25)	8 (155)
%	2,25	1,79	3,83	1,86	3,59	5,3	6,59	11	20,3	40	9,65

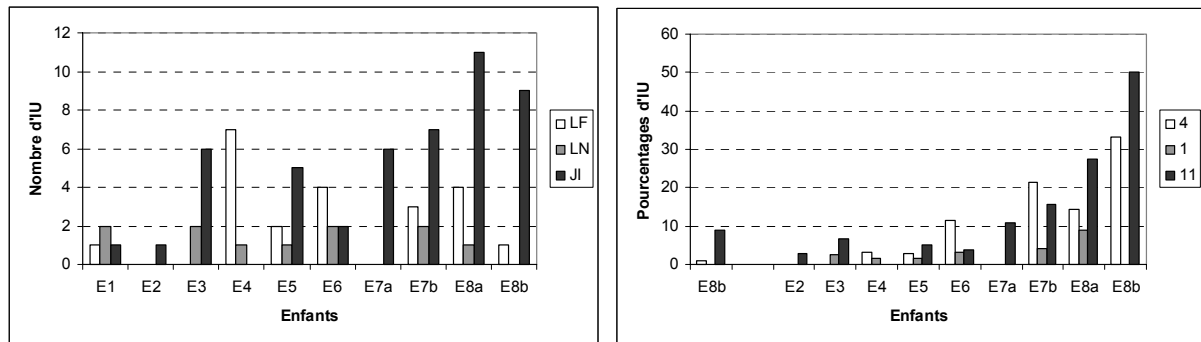
1.4.2. Comparaison des situations

De même que pour les assistantes maternelles, les situations n'entraînent pas chez les enfants le même nombre d'interventions sur les unités, comme l'illustre le tableau 14. Le jeu-imagier donne lieu au plus grand nombre d'interventions sur les unités. Seule la différence entre le nombre d'interventions sur les unités en lecture nouvelle et en jeu-imagier est significative ($t(9)=2,97, p<.05$). C'est également le jeu-imagier qui entraîne la plus importante proportion d'interventions sur les unités par rapport au nombre de tours de parole verbaux (4,6% des tours de parole verbaux pour la lecture familière, 2,76% pour la lecture nouvelle et 7,11% pour le jeu-imagier).

Tableau 14 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour chaque situation, tous enfants confondus ($n=8$)

Situations	Nombre	Moyenne	Écart-type	%
Lecture Familière	22	2,2	2,3	27,16
Lecture Nouvelle	11	1,1	0,88	13,58
Jeu-imagier	48	4,8	3,71	59,26

Par ailleurs, comme pour les assistantes maternelles, le jeu-imagier n'est pas toujours la situation qui favorise le plus les interventions sur les unités pour chaque enfant (figures 7 et 8).



Note. LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle et JJ=jeu-imagier

Figures 7 et 8 : Interventions sur les unités (IU) par enfant et par situation (Nombre puis pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre de tours de parole verbaux)

1.4.3. Modalités d'interventions et types d'unités concernées

De même que pour les assistantes maternelles, les interventions des enfants sur les unités ne sont pas aussi fréquentes pour chaque type d'interventions (tableau 15) : les plus utilisés sont la répétition focalisation et la focalisation spontanée. De la même manière, lorsque sont regroupés les types d'interventions des enfants selon les mêmes que ceux des assistantes maternelles (tableau 16), la focalisation est le mode d'interventions le plus utilisé. Par ailleurs, le nombre total d'interventions des enfants qui succèdent à une intervention de l'assistante maternelle (répétition correction, répétition focalisation, répétition sollicitation et complètement) est plus important que celui des interventions spontanées (focalisation spontanée et autocorrection) (tableau 15). Toutefois, la différence n'est pas significative, ce qui est sans doute lié à l'hétérogénéité inter-individuelle (*cf.* annexe 8, tableau 12, p. 317). Ce pattern apparaît dans l'analyse des profils individuels : la plupart des enfants font plus de focalisations, à l'exception de *E2* (qui ne fait au total qu'un complètement) et *E8a* (qui fait un nombre plus important de compléments).

Tableau 15 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour chaque type d'interventions, tous enfants confondus (n=8)

Modalités		Nombre	Moyenne		Écart-type		%	
Interventions réactives	Répétition correction	5	0,5		0,53		6,17	
	Répétition focalisation	27	52	2,7	5,2	2,41	3,94	33,33
	Répétition sollicitation	1						
	Complètement		19	1,9		3,63		23,46
Interventions spontanées	Focalisation spontanée	27	29	2,7	2,9	2,21	2,02	33,33
	Autocorrection	2						

Tableau 16 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour la correction, la sollicitation et la focalisation, tous enfants confondus (n=8)

Modalités	Nombre	Moyenne	Écart-type	%
Correction (Répétition correction + Autocorrection)	7	0,7	0,95	8,64
Sollicitation (Répétition sollicitation + Complètement)	20	2	3,59	24,69
Focalisation (Répétition focalisation + Focalisation spontanée)	54	5,4	2,95	66,67

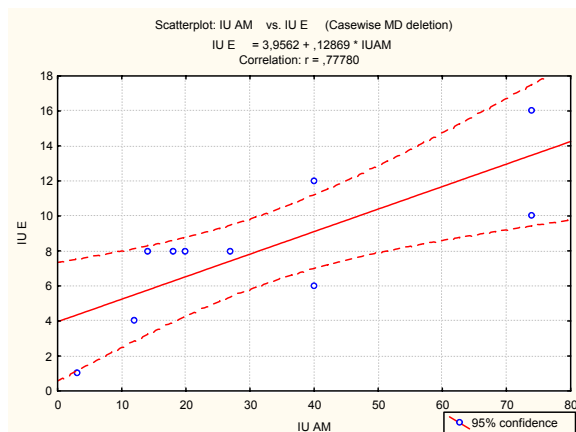
Les interventions des enfants sur les unités, comme l'indique le tableau 17, portent très majoritairement sur la syllabe et très peu sur les autres unités (comparaison syllabe-phonème $t(7)=5,54$, $p<.001$), ce qui est le cas pour tous les enfants (cf. annexe 8, tableau 13, p. 317).

Tableau 17 : Nombre et pourcentage d'interventions sur les unités, tous enfants confondus, pour chaque type d'unités concernées (n=8)

Unités	Nombre	Moyenne	Écart-type	%
Syllabe	73	7,3	3,74	90,12
Phonème	5	0,5	0,71	6,17
Rime	1	0,1	0,32	1,24
Autre	2	0,2	20,42	2,47

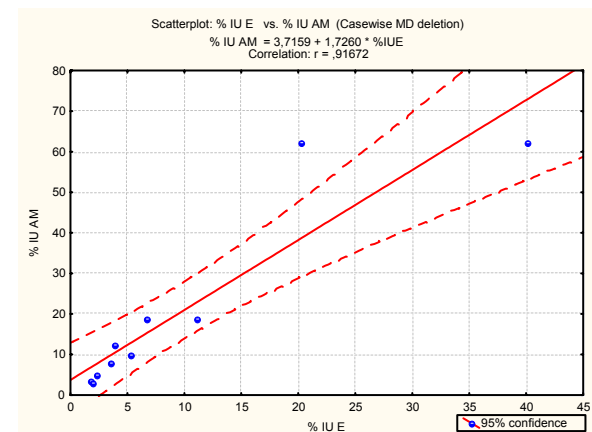
1.5. Relation entre les interventions sur les unités des assistantes maternelles et celles des enfants

Les interventions des enfants (nombre et pourcentage) sont significativement liées aux interventions des assistantes maternelles, c'est-à-dire que plus les assistantes maternelles font d'interventions sur les unités, plus les enfants en font également (figures 9 et 10).



Nombre d'interventions sur les unités

$r=.78, p<.01$



Pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre de tours de parole verbaux

$r=.92, p<.001$

Figures 9 et 10 : Nuages de points entre les interventions des enfants sur les unités (IU) et celles des assistantes maternelles

1.6. Discussion

Malgré la méthodologie choisie pour les observations (situations favorables : livre comportant un certain nombre de jeux de consonance et jeu-imagier orientant vers des

associations phonologiques⁹), les assistantes maternelles ne font pas d'interventions sur les unités des mots aussi explicites que celles utilisées par l'instructeur dans l'étude de Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar et Harris (2000) (« Est-ce que vous entendez des mots qui riment ? (...). Oui, tous ces mots riment, *Fred-bed-shed*. », cf. chapitre 2, p. 63). L'analyse des corpus d'interaction réalisée confirme cependant l'existence d'interventions sur les unités qui constituent les mots, même si leur nombre reste généralement modeste. La grille d'analyse utilisée pour analyser les corpus a permis de répertorier les interventions des adultes et des enfants portant sur la structure des mots selon leur nature et l'unité sur laquelle elles portent. Les assistantes maternelles séparent, *a priori* de façon involontaire, les unités internes au mot, qui n'est alors plus prononcé comme un tout. L'analyse des échanges montre que les enfants répondent, plus ou moins fréquemment, aux interventions des assistantes maternelles. Ces interventions varient selon la situation, leur nature et l'unité sur laquelle elles portent.

Les résultats indiquent que le nombre d'interventions sur les unités varie selon les situations, ce qui rejoint les résultats obtenus par Yont, Snow et Vernon-Feagans (2003) sur d'autres aspects du langage, qui montraient que ces aspects variaient en fonction de la situation. Parmi les trois situations proposées ici, le jeu-imagier donne lieu à un nombre plus important d'interventions sur les unités. Dans cette situation, l'assistante maternelle aide plus spontanément l'enfant à trouver des mots (d'où des sollicitations) ; elle lui apprend de nouveaux mots (d'où des focalisations) ; l'enfant, de son côté, s'exprime plus facilement (tours de parole verbaux plus nombreux) et commet des erreurs (d'où des corrections).

⁹ Les gommettes du jeu-imagier permettant de repérer les séries de cartes et encourageant des associations phonologiques n'ont pas été utilisées ou alors pas dans cette optique (les rares fois où les assistantes maternelles en ont tenu compte, c'était pour demander à l'enfant de dénommer leur couleur). Le jeu-imagier a été utilisé de différentes manières : dénomination d'images (à chaque fois), mais aussi pour faire des associations sémantiques (souvent en dehors de celles proposées dans les séries de cartes distinguées par les gommettes), comme mettre les animaux ensemble. Il a été aussi utilisé une fois sous la forme d'un jeu de mémoire (l'assistante maternelle retournait quelques cartes et demandait à l'enfant ce qu'il y avait derrière).

En ce qui concerne la situation de comptine, les résultats montrent que les assistantes maternelles qui ont chanté le plus de comptines sont celles qui ont produit le plus d'interventions sur les unités dans les trois autres situations. De plus, cette situation s'est révélée insolite pour certaines assistantes maternelles qui sans doute n'ont pas l'habitude de chanter des comptines à la demande. D'ailleurs, au cours des trois autres situations, il arrivait que des assistantes maternelles chantent des comptines à l'enfant, soit de façon spontanée (par exemple, pendant la lecture nouvelle, le héros est un matelot, trois dyades ont alors chanté ou évoqué la comptine « bateau sur l'eau »), soit parce que certains passages du livre proposé encouragent le lecteur à chanter (une comptine rythmait l'histoire et même si aucune assistante maternelle ne la connaissait, certaines improvisaient une mélodie). De plus, les échanges produits n'ont pas pu être analysés avec la grille d'analyse utilisée pour les autres situations. Pour ces raisons, cette situation n'a pas été conservée dans les séries d'observations suivantes. Notons cependant que cette situation pourrait être intéressante avec des enfants plus âgés, qui participent davantage, ce qui entraînerait *a priori* plus de sollicitations de la part de l'assistante maternelle et plus de compléments par l'enfant, qui constitueraient alors des indicateurs pertinents. Mais, pour pouvoir comparer, il faudrait choisir la même comptine pour chaque dyade et s'assurer qu'elle leur soit familière.

La catégorisation des différentes interventions selon leur nature (focalisation, sollicitation et correction) montre que le type d'interventions le plus utilisé par les assistantes maternelles est la focalisation. Cette focalisation, qui met en jeu des aspects prosodiques de la langue, pourrait aider les enfants au découpage des mots en unités. Elle pourrait de cette manière favoriser une segmentation précoce de la part de l'enfant. De même, la sollicitation pourrait sensibiliser l'enfant à la structure des mots de la même manière qu'un entraînement sur les unités pourrait le faire : l'assistante maternelle amène l'enfant à faire des découpages de la langue en l'invitant à compléter une unité pour former un mot. Ces sollicitations sont les

interventions les moins fréquentes. Ce traitement est peut-être difficile à réaliser par l'enfant parce que les sollicitations impliquent un traitement plus explicite des unités. Par ailleurs, en corrigeant les erreurs des enfants, l'assistante maternelle pourrait contribuer à renforcer la qualité des représentations phonologiques stockées en mémoire à long terme. Les adultes font donc des interventions qui conduisent à isoler ou attirer l'attention de l'enfant sur une unité spécifique (focalisation, sollicitation), ou à améliorer l'exactitude des représentations des mots (correction). L'analyse des interventions des enfants sur les unités montre que les enfants réagissent parfois aux interventions des assistantes maternelles sur les unités en faisant eux aussi des découpages de mots, soit en répétant les interventions des assistantes, soit en complétant une sollicitation (au total, 40% des sollicitations ont été complétées par les enfants). Certains enfants, dès l'âge de 2-3 ans, semblent donc capables d'isoler certaines unités.

Les résultats indiquant que les interventions des assistantes maternelles et des enfants sont plus fréquentes sur la syllabe que sur les autres unités sont cohérents avec les travaux montrant que le développement des habiletés phonologiques porte d'abord sur des unités larges (Fox & Routh, 1975 ; MacLean et al., 1987) ainsi qu'avec les travaux sur la perception des mots (Bertonicini & Melher, 1981). Il semble donc que les assistantes maternelles ajustent implicitement leurs segmentations aux compétences de l'enfant, car la syllabe est plus saillante dans le langage oral, donc plus facile à repérer par l'enfant. Cette importance de la syllabe pourrait dépendre également des propres capacités phonologiques de l'assistante maternelle, comme nous le verrons ultérieurement.

L'ajustement des assistantes maternelles aux compétences de l'enfant apparaît également lorsque l'on considère la corrélation entre les interventions des assistantes maternelles sur les unités et celles des enfants : les interventions des enfants semblent être liées aux interventions des assistantes maternelles elles-mêmes et non à l'âge des enfants. La

majorité des interventions des enfants s'inscrivent dans un échange au cours duquel l'assistante maternelle fait elle-même des interventions sur les unités (un enfant ne va pas faire de complètement si son assistante maternelle ne fait pas de sollicitation). Ainsi, le plus souvent, les enfants répondent aux interventions des assistantes maternelles alors que cette réciprocité n'était pas forcément attendue. Les assistantes maternelles qui font ce genre d'interventions semblent se situer dans une Zone Proximale de Développement, puisque l'enfant y réagit de manière adaptée. Toutefois, cet ajustement de l'assistante maternelle à l'enfant ne semble pas expliquer à lui seul la grande variabilité des interventions selon les assistantes maternelles. Comme nous l'avons remarqué, certaines assistantes maternelles font très peu d'interventions sur les unités et il est impossible ici de déterminer si cette faible production est une caractéristique propre de l'assistante maternelle ou dépend de l'enfant.

De façon générale, la variabilité dans la fréquence des interventions des assistantes maternelles pourrait être en partie à l'origine des différences observées dans le développement des habiletés phonologiques ultérieures. Nous pensons qu'en produisant ce type d'interventions, les assistantes maternelles sensibilisent les enfants à la structure des mots et qu'elles les amènent à faire des découpages d'unités, les enfants apprenant ainsi, petit à petit et inconsciemment, à localiser et isoler plus facilement les différentes unités des mots, puis peut-être ultérieurement à les repérer ou les manipuler. Les interventions des assistantes maternelles pourraient intervenir comme une sorte d'entraînement à un découpage des mots en unités. Par exemple, l'extrait présenté dans l'encadré 7 illustre comment les enfants font des interventions sur les unités de façon réactive mais aussi spontanément, ce qui montre que les enfants appliqueraient sur un nouveau mot un découpage fait par l'assistante maternelle. Dans cet extrait, E8a répète une focalisation faite par l'assistante maternelle (tour de parole 44), puis, quelques tours de parole après, E8b fait une focalisation de façon spontanée (tour de parole 52).

Encadré 7 : Triade 2 pendant le jeu-imagier

41. **AM8** : han ! ça c'était dur, hein
42. **E8a** : oui
43. **AM8** : oui, c'est dur ça, hein. C'était ? des **ri-deaux**
44. **E8a** : **ri-deaux**
45. **AM8** : oui. C'est dur les rideaux. Un peu trop compliqué. (*pose et tourne une carte*) et ça ?
46. **E8a** : a soupe
47. **AM8** : pour manger la soupe, oui
48. **E8b** : pouillère
49. **AM8** : cuillère ! c'est bien, *E8b* ! Oh (*pose et tourne une carte*) !
50. **E8b** : canard
51. **AM8** : comment il fait l'canard ?
52. **E8b** : **ca-nard**
53. **AM8** : il veut pas montrer ! tu veux pas montrer ? Il fait comment ? Meuh, il fait comme ça l'canard ?
54. **E8a** : non
55. **AM8** : non ! Il fait coin coin coin

Ce type d'interventions de la part des enfants illustre selon nous ce que Martinot et Gombert (1996) appellent la « *malleabilité du contrôle épiphonologique* » (p. 268). Ces auteurs ont testé l'effet d'un entraînement par *feedback* correctif sur une tâche difficile qui consistait à supprimer le phonème initial d'un mot unisyllabique type CVC (comme mur) pour ne restituer que la rime. Les résultats indiquent que les enfants de 5-6 ans bénéficient de cet entraînement, mais pas ceux de 4-5 ans. Par contre, les réponses de ces derniers dans une tâche de segmentation libre, impliquant des connaissances phonologiques implicites (donner une partie du mot, sans modèle préalable), ont augmenté après l'entraînement, les jeunes enfants réinvestissant ainsi dans cette tâche leur apprentissage lors de l'entraînement. De la même manière, les assistantes maternelles offriraient à l'enfant, lors de leurs interventions sur les unités, des exemples de découpages lorsqu'elles font des focalisations ou des sollicitations que l'enfant apprendrait petit à petit à appliquer tout seul.

Cette première série d'observations met en évidence une grande variabilité des interventions sur les unités selon les assistantes maternelles et les enfants. Cependant, nous

pouvons remarquer que les triades (une assistante maternelle avec deux enfants de 2-3 ans) font plus d'interventions sur les unités que les dyades. Nous ne pouvons donc pas vraiment savoir si la fréquence observée dépend de l'assistante maternelle ou de la dynamique particulière de la triade. De plus, sur les six dyades (une assistante maternelle avec un seul enfant ayant 2-3ans), trois observations ont été un peu perturbées, plus ou moins souvent, par la présence d'un enfant plus jeune. Ceci a pu aussi modifier la dynamique de l'interaction, rendant là aussi la comparaison des dyades moins fiable. Pour ces différentes raisons, nous avons complété les données de cette première série d'observations en ne filmant que des dyades sans la présence d'enfants plus jeunes.

2. Complètement de données avec uniquement des dyades (Deuxième série d'observations) ¹⁰

Les caractéristiques de la population sont tout d'abord précisées. Sont ensuite présentés les résultats de cette deuxième série d'observations en les comparant à ceux de la première, puis le détail des caractéristiques de production des interventions sur les unités. Pour finir, les résultats sont discutés.

2.1. Population

Dans ce recueil de données qui complète la série d'observations antérieure, les critères d'observation sont plus restrictifs. Les résultats de 6 dyades assistante maternelle-enfant ont été ajoutés à ceux des trois dyades de la première série d'observations qui ont pu être conservées. Notons qu'une des assistantes maternelles de la série d'observations précédente

¹⁰ Les données de cette deuxième série d'observations sont présentées en partie dans Lacroix, Gaux et Weil-Barais (2007b), qui figure sur le DVD Rom.

(AM8, qui était en triade) a participé également à cette deuxième série d'observations mais avec un autre enfant (AM4). Les enfants, cinq filles et quatre garçons, étaient âgés de 21 à 36 mois ($m=26,67$ mois, $\sigma=4,24$) (tableau 18).

Tableau 18 : Age (en mois) et sexe de chaque enfant (E)

Enfants	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Âge	26	21	24	28	27	36	25	29	24
Sexe	G	F	G	F	F	G	F	F	G

2.2. Comparaison avec les données précédentes

Les tendances obtenues dans cette deuxième série d'observations sont sensiblement les mêmes qu'avec la précédente (cf. annexe 9 p. 318, pour le détail des résultats de la deuxième série d'observations, cf. annexe 10 p. 321, pour le détail de la comparaison des résultats des deux premières séries d'observations et cf. DVD Rom pour les vidéos, les transcriptions de la deuxième série d'observations et le détail des interventions sur les unités de la part des assistantes maternelles et de la part des enfants).

Les interventions des assistantes maternelles sur les unités (tableau 19) ainsi que celles des enfants (tableau 20) ont été relevées parmi les corpus et classées selon la grille d'analyse utilisée précédemment. Deux cent seize interventions sur les unités ($m=24$, $\min=12$, $\max=44$, $\sigma=9,39$, 10,40% des tours de parole verbaux) ont été répertoriées pour les assistantes maternelles (208 dans la série d'observations précédente) et 46 ($m=5,11$, $\min=0$, $\max=11$, $\sigma=4,23$, 2,56% des tours de parole verbaux) pour les enfants (moins que précédemment puisqu'il y en avait 81) ; trois enfants n'ont fait aucune intervention sur les unités. Les données ont, dans un premier temps, été traitées comme pour la première série d'observations.

Tableau 19 : Nombre et pourcentage d'interventions sur les unités, interventions sur les unités par situation, par type d'interventions et par type d'unités, pour chaque assistante maternelle (AM)

	IU	TPV	% d'IU	Situation			Type d'interventions			Type d'unités			
				LF	LN	JI	Corr	Soll	Foca	Syll	Phon	Rime	Autre
AM1	12	239	5,02	2	4	6	7	0	5	7	5	0	0
AM2	27	219	12,33	4	10	13	9	4	14	19	8	0	0
AM3	18	178	10,11	6	3	9	4	3	11	15	2	0	1
AM4	44	118	37,29	5	7	32	8	19	17	21	8	8	7
AM5	24	274	8,76	8	5	11	12	5	7	11	13	0	0
AM6	18	492	3,66	8	4	6	3	7	8	12	4	1	1
AM7	28	262	10,69	5	4	19	8	2	18	19	7	1	1
AM8	28	182	15,38	4	11	13	10	3	15	20	8	0	0
AM9	17	112	15,18	1	5	11	6	8	3	9	4	0	4
Somme	216	2076		43	53	120	67	51	98	133	59	10	14
Moyenne	24,00	230,67		4,78	5,89	13,33	7,44	5,67	10,89	14,78	6,56	1,11	1,56
Ecart-type	9,39	113,62		2,39	2,85	8,05	2,83	5,57	5,42	5,21	3,24	2,62	2,40

Notes.

IU=interventions sur les unités, TPV=tours de parole verbaux ; LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=Jeu-imagier ; Corr=correction, Soll=sollicitation, Foca=focalisation ; Syll=syllabe, Phon=Phonème

Tableau 20 : Nombre et pourcentage d'interventions sur les unités, interventions sur les unités par situation, par type d'interventions et par type d'unités, pour chaque enfant (E)

	IU	TPV	% d'IU	Situation			Type d'interventions			Type d'unités					
				LF	LN	JI	Inter réact	Inter spont	Corr	Soll	Foca	Syll	Phon	Rime	Autre
E1	4	178	2,25	1	2	1	1	3	1	0	3	3	1	0	0
E2	8	209	3,83	0	2	6	7	1	1	1	6	8	0	0	0
E3	8	151	5,30	4	2	2	3	5	1	2	5	8	0	0	0
E4	11	122	9,02	2	2	7	10	1	0	8	3	9	0	2	0
E5	7	251	2,79	1	0	6	5	2	2	2	3	5	2	0	0
E6	8	485	1,65	2	4	2	6	2	0	4	4	7	0	1	0
E7	0	200	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E8	0	99	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E9	0	105	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Somme	46	1800		10	12	24	32	14	5	17	24	40	3	3	0
Moyenne	5,11	200,00		1,11	1,33	2,67	3,56	1,56	0,56	1,89	2,67	4,44	0,33	0,33	0,00
Ecart-type	4,23	118,38		1,36	1,41	2,87	3,64	1,67	0,73	2,67	2,24	3,78	0,71	0,71	0,00

Notes.

IU=interventions sur les unités, TPV=tours de parole verbaux ; LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=Jeu-imagier ; Corr=correction, Soll=sollicitation, Foca=focalisation ; Syll=syllabe, Phon=Phonème

Une grande variabilité des interventions selon les assistantes maternelles et les enfants ressort également de cette deuxième série d'observations ; cependant, elle est moins importante. En effet, pour les assistantes maternelles, le nombre d'interventions n'atteint pas le maximum de 74 de la première série d'observations puisque le maximum est ici de 44 ; ni le minimum (12 contre 3 précédemment). Le pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre total de tours de parole verbaux varie ici de 3,66% à 37,29% (contre 3,06 à 62,18%). Les

enfants, pour leur part, font de 0 à 11 interventions sur les unités (contre 1 à 16) et elles représentent 0 à 9,2% des tours de parole verbaux (contre 1,79 à 40%).

Le jeu-imagier est, là aussi, la situation qui favorise le plus les interventions sur les unités : pour les assistantes maternelles, 120 interventions ont lieu pendant le jeu-imagier, 53 pendant la lecture nouvelle et 43 pendant la lecture familière ; pour les enfants respectivement 24, 12 et 10 (pour les assistantes maternelles : comparaison jeu-imagier-lecture familière $t(8)=3,05$, $p<.05$, comparaison jeu-imagier-lecture nouvelle $t(8)=2,88$, $p<.05$, comparaison lecture familière-lecture nouvelle non significative ; pour les enfants : comparaisons non significatives).

La focalisation est toujours la modalité d'interventions la plus utilisée par les assistantes maternelles (45,37% des interventions sont des focalisations, comparaison focalisation-sollicitation $t(8)=6,87$, $p=.052$, comparaisons focalisation-correction et sollicitation-correction non significatives). De façon générale, les enfants font également plus d'interventions sur les unités qui suivent celles des assistantes maternelles (69,57%) que des interventions spontanées (30,83%) (toutefois la comparaison interventions réactives-interventions spontanées n'est pas significative) et plus de focalisations (répétitions focalisation et focalisations spontanées) que de corrections (répétitions correction et autocorrections) (comparaison correction-focalisation $t(8)=3,22$, $p<.05$). Les interventions portent encore très majoritairement sur la syllabe : c'est le cas de 61,57% des interventions des assistantes maternelles sur les unités et de 86,96% de celles des enfants (comparaison syllabe-phonème pour les assistantes maternelles, $t(8)=5,43$, $p<.01$ et pour les enfants $t(8)=3,2$, $p<.05$).

Enfin, les interventions des enfants sur les unités et celles des assistantes maternelles ne sont pas corrélées ($r=.31$ pour le nombre d'interventions sur les unités et $r=.64$, $p=.061$ pour le pourcentage d'interventions sur les unités par rapport aux tours de parole verbaux). Par contre, si on ne prend en compte que les interventions des unités des enfants E1 à E5 (les enfants E6,

E7 et E8 n'ayant fait aucune intervention sur les unités), les corrélations entre les interventions des enfants sur les unités et celles des assistantes maternelles sont corrélées : $r=.86$, $p<.05$ pour le nombre d'interventions sur les unités et $r=.95$, $p<.01$ pour le pourcentage d'interventions sur les unités par rapport aux tours de parole verbaux.

Les résultats confirment ceux de la première série d'observations. L'analyse des résultats peut être approfondie en étudiant plus précisément à quelles occasions les interventions des assistantes maternelles sont produites.

2.3. Analyse des caractéristiques de production des interventions sur les unités

Des précisions à propos des interventions des assistantes maternelles sur les unités peuvent être apportées : leur contexte de production, leur lien avec le niveau de vocabulaire des enfants et les types de mots sur lesquels elles portent.

2.3.1. Analyse du contexte de production des interventions sur les unités

L'analyse du corpus des interventions permet également de relever des caractéristiques systématiques dans la production des interventions sur les unités, caractéristiques qui nous aident à comprendre les raisons pour lesquelles les assistantes maternelles produisent les interventions sur les unités.

Sur l'ensemble des assistantes maternelles, la focalisation est plus fréquemment utilisée que la sollicitation et la correction lors du jeu-imagier (figure 11). Toutefois, les comparaisons focalisation-corrrection et focalisation-sollicitation ne sont pas significatives. Ce profil apparaît également en lecture nouvelle ; toutefois, les focalisations y sont moins nombreuses (comparaison des focalisations lecture nouvelle-jeu-imagier $t(8)=2,18$, $p=.061$). Enfin, en lecture familière, les trois modes d'interventions sont aussi fréquemment utilisés.

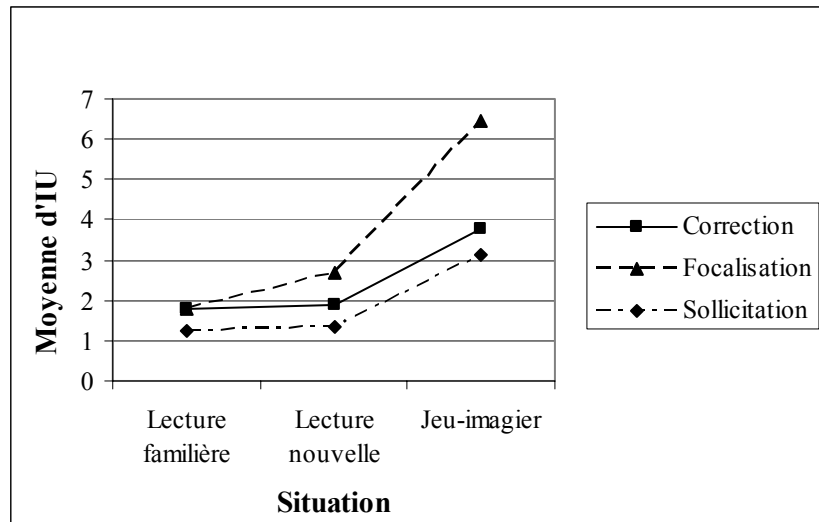


Figure 11 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction de la situation et du mode d'interventions

De plus, les interventions portent préférentiellement sur la syllabe pendant la lecture nouvelle (comparaison syllabe-phonème $t(8)=2,09$, $p<.05$) et le jeu-imagier (comparaison syllabe-phonème $t(8)=4,77$, $p<.01$) (figure 12). En revanche, pendant la lecture familière le nombre d'interventions sur la syllabe et sur le phonème sont quasiment identiques (comparaison syllabe-phonème non significative).

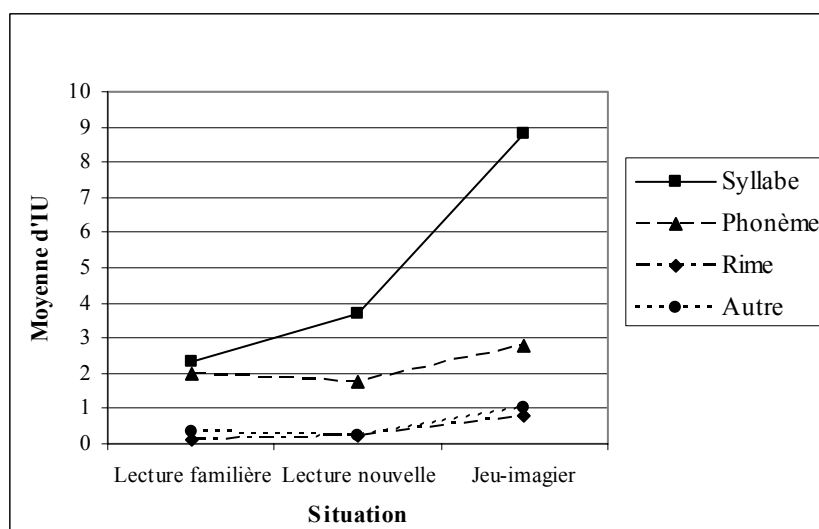


Figure 12 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction de la situation et du type d'unités

Enfin, les interventions qui portent sur la syllabe sont plus souvent des focalisations que des corrections et des sollicitations (comparaison focalisation-correction $t(8)=3,59$, $p<.01$, comparaison focalisation-sollicitation $t(8)=3,23$, $p<.05$, comparaison correction-sollicitation non significative) alors que les interventions qui portent sur le phonème sont plus souvent des corrections, puis des focalisations et enfin des sollicitations (comparaison focalisation-correction $t(8)=2,85$, $p<.05$, comparaison correction-sollicitation $t(8)=5,7$, $p<.001$, comparaison focalisation-sollicitation non significative) (figure 13).

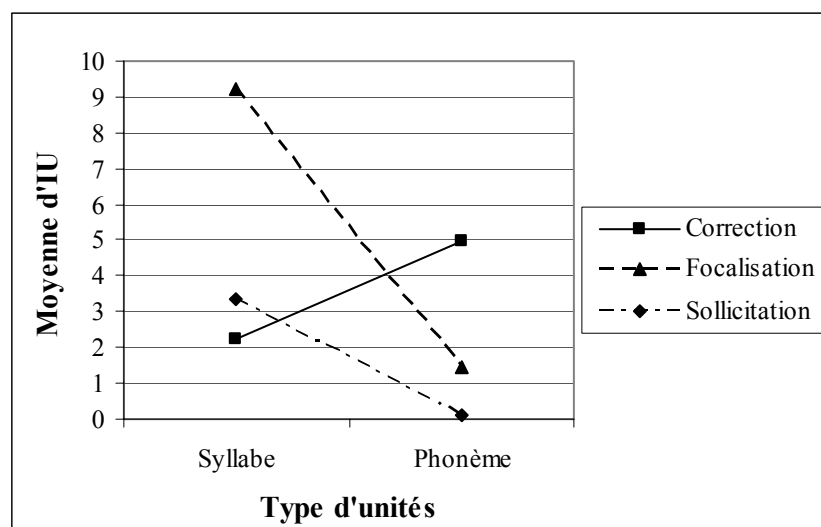


Figure 13 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction du type d'unités et du mode d'interventions

2.3.2. Interventions des assistantes maternelles et vocabulaire des enfants

Les résultats précédents montrent que les assistantes maternelles interviennent plus souvent dans la situation de jeu imagier, au cours de laquelle elles essaient de faire dénommer des images, ce qui est une situation favorable à l'acquisition du vocabulaire. L'acquisition de nouveaux mots par l'enfant serait aussi l'occasion d'une décomposition des mots par l'assistante maternelle. Pour examiner le lien entre les interventions des assistantes maternelles et le niveau de vocabulaire des enfants, un score en vocabulaire a été calculé pour

chaque enfant, correspondant au nombre de mots correctement dénommés pendant le jeu imagier. Le score en vocabulaire a été calculé sur 15 images (sur les 24 que comporte le jeu), toutes les dyades n'ayant pas fait dénommer toutes les images (le jeu étant libre) et les images manquantes n'étant forcément pas les mêmes d'une dyade à l'autre. Un point est compté pour chaque image correctement dénommée (même si la prononciation n'est pas exacte) et 0,5 quand ce n'est pas la bonne image mais un nom de la même catégorie sémantique. Ce score n'a pas été calculé pour l'enfant de la dyade 8 car, pour cette seule interaction, l'assistante maternelle n'a fait dénommer que 13 images et seulement 9 images auraient été communes à toutes les assistantes maternelles. Les scores ainsi obtenus vont de 5,5 (E5) à 14,5 (E1) (tableau 21).

Tableau 21 : *Score en vocabulaire des enfants (sans E8) pendant le jeu-imagier*

Enfant	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E9	Moyenne	Écart-type
Score en vocabulaire	14,5	10	11,5	6,5	5,5	14	6	11	9,88	3,54

Une analyse des corrélations permet de mettre en évidence des corrélations négatives entre le score en vocabulaire des enfants et trois autres indicateurs : le nombre d'interventions sur les unités réalisées par les assistantes maternelles ($r=-.74$, $p<0,05$), le nombre de corrections ($r=-.73$, $p<0,05$) et le nombre d'interventions portant sur le phonème ($r=-.74$, $p<0,05$). Ainsi, plus l'enfant connaît de mots, moins les interventions des assistantes maternelles sont nombreuses, en particulier les corrections et les interventions relatives à un son. Ceci montre que les interventions des assistantes maternelles sont en lien avec l'apparition de mots nouveaux.

2.3.3. Types de mot sur lesquels portent les interventions sur les unités

Le faible nombre d'interventions sur la rime est en contradiction avec les résultats des études anglophones portant sur le développement des habiletés phonologiques à trois-quatre

ans. La manipulation des rimes étant généralement plus fréquente pour les mots monosyllabiques, nous avons calculé le nombre d'interventions en distinguant les mots mono- et polysyllabiques, supposant que les interventions sur les rimes seraient plus fréquentes sur les mots monosyllabiques. Or, de façon générale, les interventions sur les unités portent le plus souvent sur des mots bisyllabiques qui sont les plus fréquents dans la langue française. Les pourcentages sont les suivants : syllabe 78%, phonème 64%, rime 80% et autres 79%. Le faible nombre d'interventions sur les rimes ne peut donc pas être lié aux caractéristiques syllabiques des mots utilisés dans les interventions.

2.4. Discussion

Cette deuxième analyse confirme, d'une part, que les assistantes maternelles et les enfants produisent des interventions sur les unités et, d'autre part, la variabilité inter-individuelle déjà observée. Cette variabilité n'est pas liée à la constitution des groupes observés (dyades *vs* triades), puisque nous retrouvons les résultats antérieurs avec une population constituée uniquement de dyades : le jeu-imagier est la situation la plus favorable aux interventions sur les unités, la focalisation est le type d'interventions le plus utilisé par les assistantes maternelles (la comparaison avec la sollicitation est significative mais pas avec la correction), les interventions réactives de la part des enfants sont plus nombreuses que leurs interventions spontanées (la différence n'est pas significative) et la syllabe est l'unité sur laquelle portent le plus souvent les interventions, pour les assistantes maternelles comme pour les enfants.

Les analyses supplémentaires réalisées dans le but d'analyser le contexte de production des interventions sur les unités indiquent que certaines productions semblent dépendre du vocabulaire des enfants. La répartition des interventions semble en effet pouvoir être expliquée par la richesse du vocabulaire de l'enfant (nombre de mots connus par l'enfant

ou familiarité). Les analyses montrent que la focalisation est la plus utilisée dans les situations de lecture nouvelle et de jeu imagier dans lesquelles un plus grand nombre d'enfants ne connaît pas les mots ou fait davantage d'erreurs. Dans ces deux cas, l'assistante maternelle anticipe les mots en les segmentant ou en sur-articulant le mot afin qu'il soit plus facile à percevoir, puis à répéter (focalisation). De plus, dans la situation de jeu imagier, lorsque l'enfant connaît peu de mots, l'assistante maternelle fait davantage de focalisations pour aider l'enfant à percevoir puis à retenir un mot nouveau et de sollicitations pour faire deviner à l'enfant un mot qu'il connaît déjà en lui donnant une amorce. Enfin, cet ajustement apparaît dans les corrélations négatives entre le niveau de vocabulaire des enfants et les interventions des assistantes maternelles sur les unités : plus les enfants ont un vocabulaire faible, plus les assistantes maternelles font des interventions sur les unités. Cet ajustement cognitif pourrait ainsi être à l'origine de la variabilité des interventions (en fréquence et en nature) des assistantes maternelles. Toutefois, ceci ne nous semble pas être le seul déterminant. Nous pouvons en effet relever que l'assistante maternelle de la dyade 4, qui a fait ici le plus d'interventions sur les unités, est la même assistante maternelle que celle de la triade 8 de la série d'observations précédente, qui était également celle qui avait fait le plus d'interventions sur les unités. Cette observation nous amène à penser que les différences observées dans les interventions des assistantes maternelles sur les unités ne sont sans doute pas uniquement dues à un ajustement de l'assistante maternelle aux compétences de l'enfant. Des profils différents semblent se distinguer indépendamment des compétences de l'enfant : celles qui font souvent des interventions sur les unités et celles qui en font peu. Le chapitre suivant permettra d'étudier cette interprétation.

Parmi les interventions des enfants, les compléments réalisés en réponse à une sollicitation sont des indices particulièrement intéressants pour étudier l'émergence des habiletés phonologiques chez l'enfant. Ces compléments peuvent être assimilés à un

découpage phonologique. Les enfants qui réussissent un complètement sont capables de réaliser un découpage du mot en unités. Les sollicitations à l'origine des compléments sont plus fréquemment produites dans le jeu-imagier. Or, le nombre de sollicitations est très inégal selon l'assistante maternelle, certaines n'en ayant d'ailleurs fait aucune. Pour cette raison, nous avons modifié la situation de jeu-imagier dans la série d'observations suivante. Dans les deux premières, nous avons donné le jeu aux assistantes maternelles environ une semaine avant l'enregistrement vidéo afin qu'elles puissent découvrir et manipuler les cartes. Nous pensions qu'en se familiarisant avec ce jeu, elles feraient plus d'interventions sur les unités (comme dire à l'enfant que deux mots riment). Cependant, elles n'ont pas fait d'interventions de ce type. Il ne semble donc pas nécessaire de le présenter avant, d'autant que cette présentation préalable a sans doute permis à certains enfants d'apprendre les mots. Il est impossible dans ce cas de savoir si ces enfants auraient pu faire des compléments ou des focalisations s'ils avaient été confrontés à de nouveaux mots ; ni de savoir si les assistantes maternelles auraient fait davantage de sollicitations ou de focalisations (l'enfant n'étant pas confronté à de nouveaux mots). Ces observations nous ont conduit à utiliser un jeu-imagier « évolutif » dans l'étude suivante. Il est composé de mots peu fréquents et d'autres plus fréquents, afin que tous les enfants aient à dénommer des mots non connus.

Dans la série d'observations ultérieure, nous évaluons également de façon plus systématique les habiletés phonologiques des enfants à l'aide de tâches s'inspirant des interventions des enfants sur les unités, pour que ces habiletés ne soient pas seulement relevées lors des interactions, trop dépendantes des interventions des assistantes maternelles. De plus, nous examinons d'autres compétences langagières de l'enfant, comme l'étendue du vocabulaire et la qualité de son articulation, qui semblent influencer les interventions des adultes, et qui sont aussi fréquemment associées aux compétences cognitives dans la littérature.

CHAPITRE 6 : ÉTUDE DE L'AJUSTEMENT DES ASSISTANTES MATERNELLES AUX CARACTÉRISTIQUES COGNITIVES DES ENFANTS¹¹

Résumé

L'objectif de ce chapitre est d'étudier la façon dont les assistantes maternelles s'ajustent aux habiletés phonologiques de l'enfant ainsi qu'à d'autres de ses caractéristiques cognitives, comme le vocabulaire ou l'articulation, lors d'interactions avec de jeunes enfants. Des épreuves pour mesurer ces compétences phonologiques précoces ont été créées dans cette optique et 22 dyades ont été filmées dans des situations de lectures partagées et de jeu-imagier. Les résultats mettent en évidence des profils d'assistantes maternelles quant à leur façon de s'ajuster aux interventions de l'enfant sur les unités. Ils montrent également que le nombre de focalisations est lié au niveau de vocabulaire de l'enfant tandis que le nombre de corrections est lié à son niveau d'articulation. Nous pensons que les interventions des assistantes maternelles sur les unités pourraient, plus ou moins selon leur profil, favoriser en partie directement l'émergence d'habiletés phonologiques chez le jeune enfant, mais aussi indirectement, lorsqu'elles encouragent l'enfant à acquérir du vocabulaire ou encore à préciser ses représentations phonologiques.

Ce chapitre a pour objet d'étudier, sur une population plus importante, les caractéristiques de production des interventions sur les unités et de préciser dans quelle mesure l'assistante maternelle s'ajuste, au cours des interactions, à plusieurs compétences des enfants : les habiletés phonologiques, mais aussi le vocabulaire, la perception, l'articulation et l'intelligence. Pour cela, des épreuves adaptées à la population ont été créées.

1. Méthode

Dans cette partie sont présentés la population qui a participé à la troisième série d'observations, les situations dans lesquelles elle a été filmée, les épreuves qui ont été

¹¹ Une partie des données présentées ici figurent dans Lacroix, Gaux, Latapie et Weil-Barais (en révision).

proposées aux enfants et, enfin, les renseignements recueillis concernant les enfants et les assistantes maternelles.

1.1. Population

Les enfants (6 garçons et 16 filles) avaient entre 24 et 38 mois ($m=32$ mois, $\sigma=3,87$). La difficulté à trouver des dyades volontaires pour participer aux recherches explique que la répartition garçon/fille ne soit pas équitable ici, à l'inverse des deux séries d'observations précédentes ; mais l'analyse des résultats de ces séries d'observations antérieures indique qu'il n'y a pas de différences entre les données des filles et celle des garçons¹². La moyenne d'âge des enfants est plus élevée que celles des séries d'observations précédentes (effet de l'âge $F(2)=7,3$, $p<.01$, comparaison 3^{ème} série d'observation-1^{ère} série d'observation $t(30)=2,82$, $p<.01$, 3^{ème}-2^{ème} $t(29)=3,39$, $p<.01$, 1^{ère} et 2^{ème} non significative).

1.2. Observations

Les situations dans lesquelles les dyades ont été filmées sont les mêmes que dans la deuxième série d'observations, c'est-à-dire la lecture familière, la lecture nouvelle et le jeu-imagier ; toutefois, pour les raisons évoquées dans le chapitre précédent, il s'agit d'une nouvelle version du jeu-imagier. Dans cette troisième série d'observations, le jeu-imagier n'a pas été donné aux dyades une semaine à l'avance car le fait de donner le jeu à l'avance ne s'était pas révélé utile, la majorité des assistantes maternelles ne le regardant pas avant d'être filmée. De façon plus centrale, il était difficile de contrôler l'effet éventuel de ce facteur sur l'enregistrement ultérieur. Étant donné que les assistantes maternelles ne semblent pas ou peu faire d'interventions sur les unités lorsque les enfants connaissent la plupart des mots,

¹² Comparaison garçon-fille sur le nombre d'interventions sur les unités, le pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre de tours de parole verbaux, le nombre d'interventions réactives, le nombre d'interventions spontanées, le nombre d'interventions pour chaque unité et pour chaque situation.

l'objectif de cette nouvelle version était d'ajouter des mots difficiles en plus de ceux dénommés par la majorité des enfants, pour que tous les enfants soient confrontés à des mots moins connus. Il ne fallait toutefois pas que ces mots soient difficiles au risque d'amener les assistantes maternelles à donner le mot à l'enfant sans essayer de lui faire deviner (solicitation), sans insister sur ce nouveau mot (focalisation) ou sans que l'enfant fasse une production qui puisse être reprise par les assistantes maternelles (correction). Il était également nécessaire à notre avis de garder des mots connus des enfants pour qu'ils soient plus actifs dans le jeu, qu'ils ne soient pas découragés par des images impossibles pour eux à dénommer. Ainsi, dans ce jeu que nous appelons « évolutif », les mots choisis sont plus nombreux (30 cartes au lieu de 24) et plus variés (il n'y a plus uniquement des mots de deux syllabes mais aussi d'une et de trois syllabes) (cf. annexe 11, p. 326 pour la liste des images et un exemple de carte). Cet outil a été construit à l'aide du « Lexique vivant » (Khomsî & Bourg, 2004) qui est un programme d'acquisition du vocabulaire comportant des images. Comme il s'agit d'un programme qui s'adresse à des enfants plus âgés que ceux de notre étude (en Grande Section de Maternelle), les mots choisis pour notre jeu-imagier sont ceux les plus fréquents et apparaissant le plus tôt dans le déroulement des séances constituant ce programme. Les images représentant les mots choisis proviennent du même livre que celui utilisé pour la conception du premier jeu-imagier, leur style apparaissant apprécié des dyades.

1.3. Épreuves proposées aux enfants

Une série d'épreuves a été également construite afin d'évaluer les compétences cognitives des enfants et d'étudier les relations entre les performances à ces épreuves et les données obtenues au cours des interactions. Ces épreuves avaient pour but d'évaluer leurs habiletés phonologiques, le niveau de vocabulaire (facteur important dans l'émergence des habiletés phonologiques, d'après Metsala & Walley, 1998), qui semblent influencer les

interventions des assistantes maternelles sur les unités. D'autres compétences liées aux habiletés phonologiques et/ou au vocabulaire (Breier, Fletcher, Denton & Gray, 2004 ; McBride-Chang, 1995 ; Mody, 2003 ; Thomas & Sénéchal, 1998) ont aussi été mesurées : la perception, l'articulation et l'intelligence. Ces dernières compétences peuvent également expliquer les interventions des assistantes maternelles. L'assistante maternelle sera sans doute davantage amenée à répéter, sur-articuler un mot ou encore solliciter une répétition si l'enfant a des difficultés de perception ou des problèmes d'articulation. L'étude de ces aspects vise donc à affiner la nature de l'ajustement des assistantes maternelles à l'enfant et à approfondir les raisons qui conduisent les assistantes maternelles à produire des interventions sur les unités.

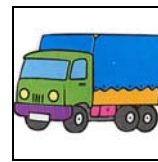
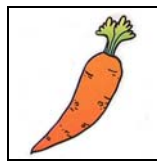
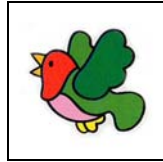
1.3.1. Conception des épreuves

Pour la première série d'observations, deux épreuves d'habiletés phonologiques avaient été conçues d'après l'étude de Lonigan, Burgess, Anthony et Barker (1998) : une épreuve de similarité de rimes et de syllabes et une épreuve de segmentation et de suppression d'unité (encadré 8). Cependant, ces épreuves n'avaient pu être présentées qu'à trois enfants car il s'était avéré que le contrat de communication pendant leur présentation n'était pas facile à instaurer, les enfants n'étant pas du tout habitués à ce genre de situation (interagir avec un adulte étranger pendant un jeu inconnu). En outre, les épreuves paraissaient trop difficiles pour les enfants, même avec les plus âgés. D'autres épreuves ont alors été construites pour cette troisième série d'observations. Nous souhaitons tout d'abord les rendre plus ludiques, c'est pourquoi nous avons choisi de les présenter sur ordinateur et d'utiliser un personnage généralement connu des enfants (Dora l'exploratrice). Ce type de présentation, qui présente en outre l'avantage de standardiser l'épreuve, facilite la participation de l'enfant, d'autant que l'assistante maternelle est invitée à accompagner l'enfant pour qu'il soit en confiance (tout en ayant pour consigne de ne pas intervenir après les items d'exemples).

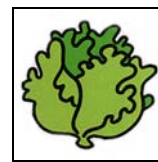
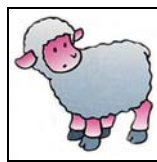
Encadré 8 : Description des premières épreuves d'habiletés phonologiques utilisées dans la première série d'observations

Épreuve de similarité :

Des images¹³ sont utilisées pour rendre l'épreuve plus ludique et pour que l'enfant n'oublie pas les mots. Le chercheur dénomme les mots qui sont sur les cartes et demande à l'enfant de les répéter. « Oiseau, carotte, camion. Carotte et camion, ça va ensemble, ça commence pareil : carotte, camion. Oiseau, ça ne sonne pas pareil. »



« Maintenant, c'est à toi, quels mots vont ensemble, quels mots sonnent pareil ? Sapin, mouton, salade. »



Épreuve de segmentation et suppression :

« Dans le mot forêt, il y a 2 parties : /fo/ et /rêt/. Regarde, on peut faire le mot avec ces 2 cubes : celui là c'est /fo/, c'est le début du mot et celui-ci, c'est /rêt/, c'est la fin du mot. /fo/ /rêt/ (en montrant les 2 parties avec 2 cubes). Maintenant, je dis forêt sans le début du mot : forêt, sans /fo/ (en enlevant un cube), ça fait /rêt/. On fait pareil avec tapis ? Découpe le mot tapis avec les cubes. Maintenant, si je dis tapis sans /ta/, ça fait ? »

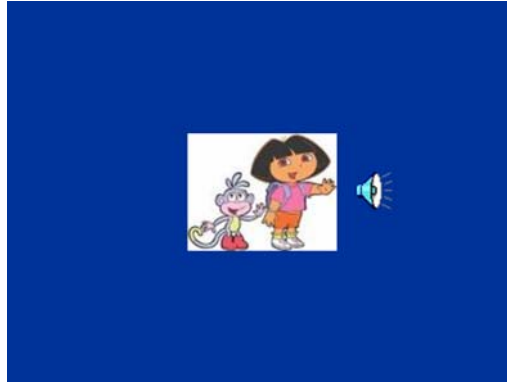
Ainsi, les épreuves de perception, de vocabulaire, d'articulation et d'habiletés phonologiques ont été proposées sur ordinateur à l'aide du logiciel PowerPoint (encadré 9), deux versions existant pour chacune de ces épreuves afin de contrebalancer les items¹⁴.

¹³ Les images utilisées dans cette épreuve proviennent, comme le jeu-imagier, du livre « Mes 1000 premiers mots » (illustrations par Jordi Busquets et José Manuel Veiga), édité chez BK France en 2001.

¹⁴ Les images qui figurent dans les diaporamas PowerPoint de nos épreuves proviennent des pages Internet suivantes : <http://www.gharl.com/?p=199>, <http://albator.com.fr/AlWebSite/dessins36.php>, <http://www.bestofkids.net/dora-l-exploratrice.shtml>, <http://www.perenoel.com/jouets/vitrines.phtml> et <http://www.nostalj.com/karafun.php>.

Encadré 9 : Exemple de diapositive de présentation du jeu avec le personnage de Dora l'exploratrice

Le message suivant, diffusé à l'aide du diaporama, est adressé à l'enfant et l'encourage à répondre : « Bonjour, je m'appelle Dora et le singe, à côté de moi, c'est Babouche. Et toi, comment tu t'appelles ? (Attente de la réponse) ».



L'ordre de présentation des épreuves correspond à l'ordre dans lequel elles ont été données aux enfants (cf. DVD Rom pour la description détaillée des épreuves et pour les fichiers numériques correspondant aux épreuves).

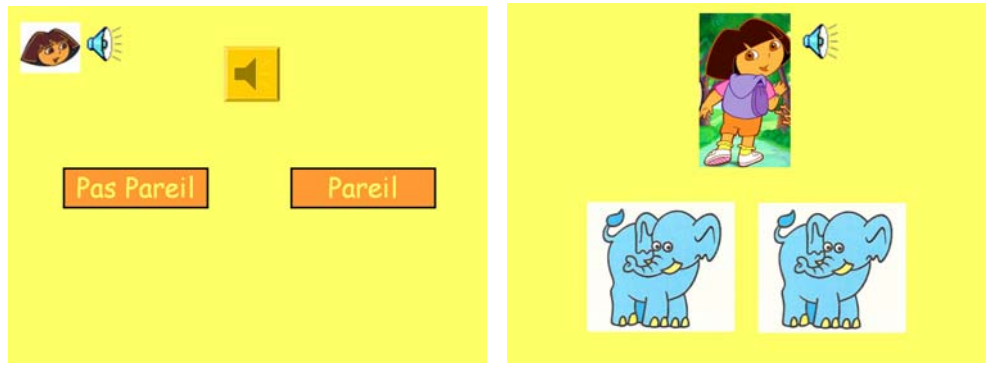
1.3.2. Épreuves de perception

Deux épreuves de perception ont été proposées aux enfants : une épreuve de discrimination de sons (encadré 10) et une épreuve de répétition de pseudo-mots. La première a été construite à partir de deux tests utilisés par Burgess (2002) : le *Phoneme Discrimination Test* et le *Word Discrimination Test*. Elle consiste à discriminer tout d'abord des phonèmes isolés (8 items, comme a/i), des phonèmes dans une syllabe (5 items comme ta/la) et enfin des syllabes dans des mots bisyllabiques (5 items, comme gâteau/moto).

La seconde épreuve a été choisie d'après l'étude de Metsala (1999) : les enfants devaient tout simplement répéter 6 pseudo-mots (duteau, lason, etc.) diffusés à l'aide d'un diaporama.

Encadré 10 : Description de l'épreuve de discrimination

L'épreuve était présentée sous la forme d'un jeu dans lequel Dora l'exploratrice expliquait ce que devait faire l'enfant et posait des questions : « *Nous allons jouer avec des sons. Écoute bien. Tu devras me dire si les sons que tu vas entendre sont pareils ou pas pareils* ». L'enfant devait indiquer si les items, présentés par deux, étaient « pareils » ou « pas pareils ». La réponse orale de l'enfant était entrée par l'assistante maternelle en cliquant avec la souris sur la case correspondante, ceci afin de faire participer l'assistante maternelle et rendre l'enfant plus à l'aise. En réalité, la réponse était notée par le chercheur et l'endroit où cliquait l'assistante maternelle n'avait pas d'incidence sur la cotation. Avant la discrimination de sons, l'épreuve commençait par deux exemples avec des images pour expliquer la consigne « pareil – pas pareil ». Ensuite, il y avait deux essais avec des images et deux essais avec des sons, pour aider l'enfant à comprendre la consigne.

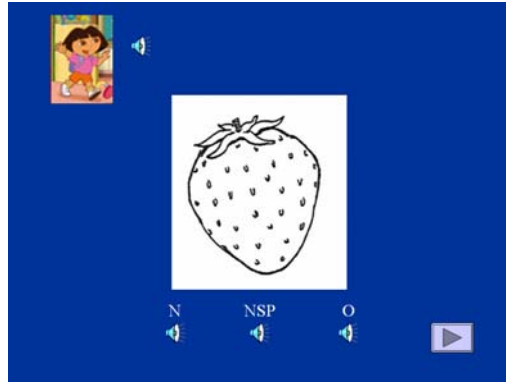


1.3.3. Épreuve de vocabulaire et d'articulation

L'augmentation du vocabulaire engendrerait, d'après Metsala et Walley (1998), l'émergence des habiletés phonologiques (les représentations phonologiques des enfants seraient tout d'abord holistiques et se préciseraient petit à petit, sous l'influence de l'acquisition du vocabulaire). En outre, d'après nos études, les interventions des assistantes maternelles semblent dépendre du niveau de vocabulaire de l'enfant. Par exemple, les corrections des assistantes maternelles sont plus nombreuses lorsque l'enfant connaît peu de mots. Pour étudier les liens entre ces différentes variables, nous avons donc proposé une épreuve de vocabulaire en production (encadré 11).

Encadré 11 : Description de l'épreuve de vocabulaire et d'articulation

La consigne suivante était donnée : « Dans ce jeu, tu vas voir des images et tu devras me dire ce qu'il y a sur ces images ». Ensuite, il y avait deux items d'exemples, puis l'enfant répondait seul, avec une consigne à chaque image comme « Alors, sur cette image, qu'est-ce que c'est ? ».



Un *feedback* était donné à l'enfant après chacune de ses réponses, accompagné d'une demande de répétition du mot pour pouvoir tester sa prononciation. Ainsi, en fonction de la réponse de l'enfant, le chercheur cliquait sur un des trois icônes situés en dessous de l'image, correspondant à un des trois types de *feedback* :

- 1) N – si l'enfant donnait un mauvais mot, « Ah non, ce n'est pas ça, c'est une fraise, tu répètes après moi ? Fraise. »
- 2) NSP - si l'enfant ne savait pas le mot, qu'il ne disait rien, « Tu ne sais pas ? Ce n'est pas grave, c'est fraise. Tu peux répéter ? Fraise. »
- 3) O – s'il l'enfant connaissait le mot même s'il était mal prononcé, « Oui, c'est ça, c'est fraise. Répète après moi, fraise ».

Notre épreuve de vocabulaire a été construite à partir de l'étude de Silvén (2001) dans laquelle l'enfant devait dénommer des objets représentant des animaux, des meubles, des vêtements, etc. Le principe était ici de dénommer des images présentées sur ordinateur. Les mots, en majorité, ont été choisis en référence à l'étude de Silvén et le choix des autres mots et celui des images a été fait à l'aide du « Lexique Vivant » (Khomsî & Bourg, 2004). Ce support a été choisi car il comporte des images déjà utilisées auprès d'enfants. Ainsi, 4 mots pour chacune des 6 catégories sémantiques (animaux, récipients, jeux, vêtements, meubles et

fruits) étaient présentés aux enfants et ils devaient les dénommer. Pour maintenir l'attention des enfants au cours de cette épreuve relativement longue, une comptine séparait les groupes de mots de la même catégorie sémantique. Cette comptine était en relation avec les images qui venaient d'être présentées, dans la mesure du possible (par exemple, après les images de la catégorie « fruits » était diffusée la comptine « pomme de reinette »).

Au cours de cette même épreuve, l'articulation des enfants était testée, ce qui permettait de vérifier la précision des représentations phonologiques des mots. En effet, après chaque image, un *feedback* était donné aux enfants après chacune de ses réponses pour lui donner le mot s'il ne le connaissait pas, puis l'enfant devait répéter le mot pour pouvoir justement évaluer l'articulation.

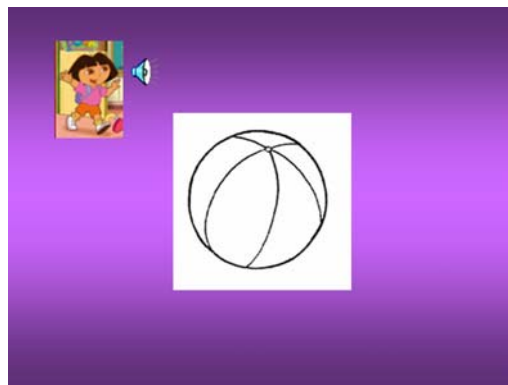
1.3.4. Épreuves d'habiletés phonologiques

Pour la conception de ces épreuves, nous nous sommes inspirée des interventions sur les unités réalisées par les enfants au cours des interactions et des épreuves déjà proposées à des enfants aussi jeunes (Fox & Routh, 1975 ; Lonigan et al., 1998 ; MacLean et al., 1987). Quatre épreuves ont été conçues sous la forme d'un jeu et présentées dans cet ordre : une épreuve de complètement, une épreuve de segmentation en syllabes, une épreuve de production de rimes et une épreuve de segmentation en phonèmes.

L'épreuve de complètement (encadré 12) est inspirée des compléments réalisés par les enfants au cours des interactions suite aux sollicitations des assistantes maternelles, c'est-à-dire lorsque l'assistante maternelle dit le début du mot en incitant l'enfant à le compléter. Comme certaines assistantes maternelles ne font pas ou peu de sollicitations, cette épreuve est un moyen de voir comment l'enfant complète un mot, le principe étant de compléter la fin d'un mot dont le début était énoncé par le personnage.

Encadré 12 : Description de l'épreuve de complètement

Le personnage donnait la consigne suivante : « Je vais te montrer des images, je vais te dire le début du mot et tu devras me dire la fin », suivie de deux items d'essais. Ensuite, l'enfant entendait le début du mot et devait ne donner que la fin (/llon/ pour /ba/). Il y avait 6 items : 3 avec des mots bisyllabiques (la première syllabe est prononcée, par exemple /ba/ pour ballon, réponse attendue /llon/) et 3 avec des mots unisyllabiques (/ch/ pour chat, /ch/ pour chaise et /f/ pour fraise). Étant donné que cette épreuve nécessitait une dénomination d'images de la part de l'enfant, les mots étaient tous vus et produits par l'enfant antérieurement, dans l'épreuve de vocabulaire et d'articulation.

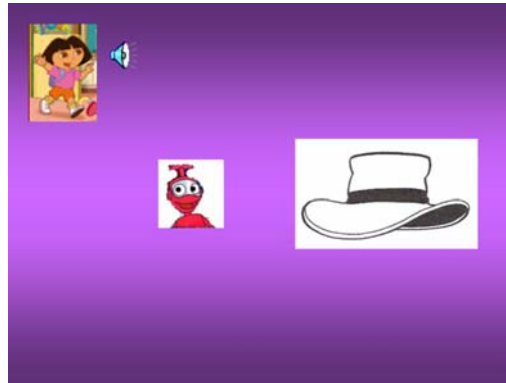


Les épreuves de segmentation (encadré 13) consistaient pour les enfants à segmenter des mots en syllabes et en phonèmes. Elles sont inspirées des focalisations réalisées par les enfants au cours des interactions (mise en relief d'une unité en mettant une intonation sur cette unité ou en segmentant un mot), parfois de façon spontanée ou alors en répétant les focalisations faites par leur assistante maternelle. Le personnage d'un robot était utilisé pour montrer comment il fallait parler pour segmenter les mots.

Dans l'épreuve de production de rimes (encadré 14), les enfants devaient trouver des mots rimant avec le mot cible « Nono », après que deux exemples lui aient été donnés.

Encadré 13 : Description des épreuves de segmentation

Pour l'épreuve de segmentation en syllabes, la consigne suivante était diffusée : « Pour faire un autre petit jeu, je te présente un ami, c'est Nono, le petit Robot. Écoute comment il parle, c'est rigolo. », « Bon/jour, c'est moi No/No le pe/tit ro/bot », « Tu as entendu comment, il parle ? Essaie de faire comme lui. ». Deux items succédaient ensuite à la consigne.



La consigne pour l'épreuve de segmentation en phonèmes (ch/at) était la même, mais avec un autre robot, Astro, qui disait son nom en découpant les phonèmes (a/s/t/r/o). Ces deux épreuves comportaient chacune deux items d'essais puis 6 items. Les mots avaient également été vus avant.

Encadré 14 : Consigne de l'épreuve de production de rimes

« Je vais te demander de faire des rimes. Faire des rimes, c'est dire des mots qui finissent pareil ». Des exemples étaient donnés avec la rime /in/. « On va faire des rimes avec Nono. Il faut dire des mots qui finissent par O. Par exemple, Nono et Chaud, ça finit pareil. Nono/Chaud. Ou encore Nono et Vélo. Nono/Vélo. A toi de faire des rimes en O : Nono/Chaud/Vélo »

1.3.5. Épreuve d'intelligence

Cette épreuve est inspirée du test non-verbal « *Animal house* » qui fait partie de l'échelle de Wechsler (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised* ; Wechsler, 1989) et a été utilisée dans les études de Sénéchal (2000) et Sénéchal, LeFevre, Hudson et Lawson (1996) pour mesurer l'intelligence des jeunes enfants. Dans la WWPSI,

des images sont présentées à l'enfant sur une planche et chaque image est associée à une couleur. Le chercheur commence en indiquant quelle couleur est associée à quelle image. Ensuite, l'enfant doit continuer à associer la bonne couleur en fonction de l'image en mettant un jeton sous les images. Dans cette épreuve, le principe est le même sauf que, toujours dans l'optique de rendre l'épreuve plus attractive pour l'enfant, ce sont des gommettes qu'il faut coller sous des images (image du chat associé à une gommette verte, image du cheval associé à une gommette rouge, etc.). Au départ, on lui présente une planche avec deux images différentes, si l'enfant n'échoue pas il y a une deuxième planche avec trois images (figure 14) puis enfin, toujours avec la même condition, il y a une troisième planche avec quatre images. Le chercheur donne la consigne en mettant des gommettes de couleur sous les images de la première ligne, l'enfant continue avec les images suivantes.

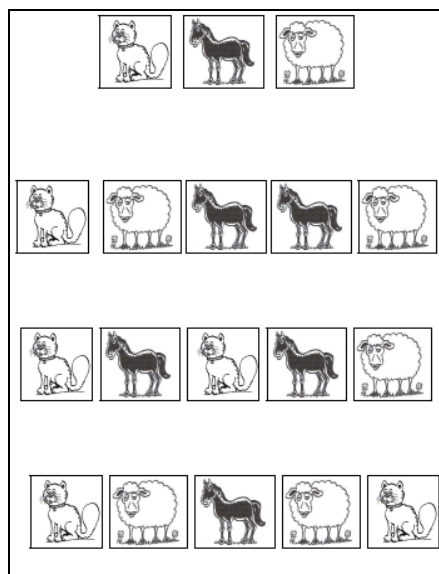


Figure 14 : Exemple de planche utilisée dans l'épreuve d'intelligence (format réel : A4)

Le sous-test du WPPSI dont est inspirée cette épreuve est chronométré, ce qui n'est pas le cas ici, certains enfants étant plus jeunes que ceux qui constituaient l'étalonnage (2 ; 9 ans). Nous

avons choisi de privilégier l'aspect ludique du jeu, avec l'utilisation de gommettes et la participation éventuelle de l'assistante maternelle pour aider l'enfant à les coller. Le temps ne pouvait donc pas être pris en compte puisque l'enfant ne faisait pas l'épreuve totalement seul.

1.4. Recueil d'informations

Une fiche de renseignements a été proposée aux assistantes maternelles pour recueillir différentes informations : le nombre de frères et sœurs de l'enfant et l'âge de chacun, le nombre d'enfants gardés par l'assistante maternelle, son ancienneté, son niveau de formation, la fréquence de lecture et de comptines que l'assistante maternelle propose aux enfants et la fréquence à laquelle ils se rendent aux activités proposées par leur Crèche Familiale ou leur Relais Assistantes Maternelles (*cf.* annexe 12, p. 328).

2. Résultats des enfants aux différentes épreuves

Il s'agit maintenant d'examiner les performances des enfants aux différentes épreuves (tableau 22) et d'étudier leur sensibilité (*cf.* annexe 13, tableau 35, p. 329 pour le détail des résultats par enfant). Un point par réponse correcte était attribué. Un score composite correspondant au total des épreuves le composant a été calculé afin de réduire le nombre d'analyses ultérieures.

- Pour les épreuves de vocabulaire et d'articulation, les scores obtenus suivent la loi normale (test de Kolmogorov-Smirnov).

- En ce qui concerne la perception, l'épreuve de discrimination, la répétition de pseudo-mots et le total à ces deux épreuves (score composite perception), la distribution est également normale. La répétition de pseudo-mots est toutefois peu réussie (9 enfants sur 22 échouent totalement). Par ailleurs, pour la tâche de discrimination, l'enfant avait une chance

sur deux de choisir la réponse correcte (pareil-pas pareil) et seulement 5 enfants ont plus de 60% de réussite à cette épreuve (cf. annexe 13, tableau 36, p. 330).

- En ce qui concerne les habiletés phonologiques, les distributions de chacune des trois tâches ne sont pas normales. Pour l'épreuve de complètement, 5 enfants n'ont réussi aucun item, 13 ont réussi à compléter les 3 items bisyllabiques. Seuls deux enfants ont réussi à réaliser un complètement d'item unisyllabique. Tous les enfants sans exception ont échoué à l'épreuve de segmentation en phonèmes. Elle ne sera donc pas prise en compte dans les analyses ultérieures. Dix enfants sur les 22 ont échoué à l'épreuve de segmentation en syllabes, et seuls 8 enfants ont réussi à produire au moins un mot présentant une rime commune avec les mots cibles (en /o/). Le score composite d'habiletés phonologiques suit la loi normale, seuls 3 enfants ont échoué aux trois épreuves.

- En ce qui concerne l'épreuve d'intelligence, la distribution est normale. Elle a été bien réussie par 12 enfants (sur 22) qui ont un score supérieur ou égal à 31 (sur 36) et 10 enfants ont un score inférieur ou égal à 20.

Tableau 22 : Moyenne, minimum, maximum et écart-type des performances des enfants aux différentes épreuves (n=22)

Épreuves		Moyenne	Min	Max	Écart-type
Vocabulaire		17,04 (/24)	5	22	4,21
Articulation		18,59 (/24)	9	24	4,84
Perception	Discrimination	5,18 (/18)	0	18	5,45
	Répétition de pseudo-mots	1,55 (/6)	0	4	1,57
	Total	6,73 (/24)	0	22	6,61
Habiletés phonologiques	Complètement	2,23 (/6)	0	4	1,31
	Segmentation syllabes	1,55 (/4)	0	4	1,74
	Production de rimes	0,64	0	3	1
	Total	4,59	0	10	2,92
Intelligence		22,86 (/36)	2	36	13,87

L'analyse des corrélations (tableau 22) indique que les performances obtenues par les enfants aux épreuves sont souvent corrélées positivement avec leur âge, les scores sont donc plus élevés avec l'augmentation de l'âge de l'enfant, hormis pour l'articulation et la segmentation. En ce qui concerne les différents indicateurs d'habiletés phonologiques, le complètement et la segmentation ne sont pas corrélés. Le score composite des épreuves d'habiletés phonologiques n'est pas corrélé avec les scores en vocabulaire et en articulation, mais il l'est avec tous les scores aux autres épreuves. Enfin, la plupart des indicateurs sont corrélés avec l'indicateur d'intelligence, hormis les scores d'articulation, de complètement et de segmentation.

Tableau 23 : Corrélations entre les scores aux différentes épreuves

Épreuves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Vocabulaire	-									
2. Articulation	.17	-								
3. Discrimination	.26	.20	-							
4. Répétition de pseudo-mots	.40 ^Δ	.06	.67**	-						
5. Total perception	.31	.18	.98***	.79***	-					
6. Complètement	.21	.25	.17	.33	.22	-				
7. Segmentation	.15	.37	.35	.43*	.39	.38	-			
8. Production de rimes	.11	.09	.47*	.31	.46*	-.12	.20	-		
9. Total HP	.24	.33	.48*	.57**	.53*	.71***	.79***	.42 ^Δ	-	
10. Intelligence	.60**	.27	.47*	.57**	.52*	.24	.19	.47*	.44*	-
11. Age	.59**	-.03	.38	.54**	.44*	.41 ^Δ	.26	.38	.51*	.65**

Note. ^Δ p tendancielle $<.065$, * $p <.05$, ** $p <.01$, *** $p <.001$

3. Analyse des interactions

Ici l'analyse est centrée sur les données obtenues au cours des interactions assistante maternelle-enfant. Sont successivement présentés les caractéristiques générales des interactions, les interventions sur les unités des assistantes maternelles puis celles des enfants, et enfin le lien entre elles (*cf.* annexe 13, p. 329 pour le détail des résultats).

3.1. Caractéristiques générales

D'après le tableau 23, les interventions verbales des enfants sont en moyenne légèrement moins importantes que celles des assistantes maternelles car les enfants répondent parfois de façon non verbale (par exemple, quand l'assistante maternelle demande à l'enfant de lui montrer quelque chose et que l'enfant pointe l'image sans parler). Les minima, les maxima ainsi que les écarts-types élevés indiquent une grande variabilité des données selon les dyades.

Tableau 24 : Moyenne, minimum, maximum et écart-type de la durée des interactions et du nombre de tours de parole verbaux des assistantes maternelles (AM) et des enfants (E)

Indicateurs	Situations	Moyenne	Minimum	Maximum	Écart-type
Durée	LF	5'01	1'19	10'53	2'49
	LN	7'15	4'	13'08	2'26
	JI	8'52	2'42	22'07	5'11
	Total	21'06	9'30	35'16	7'31
Nombre de tours de parole verbaux des AM	LF	32	6	109	28
	LN	35	7	66	20
	JI	80	32	236	46
	Total	148	53	324	72
Nombre de tours de parole verbaux des E	LF	29	0	105	29
	LN	31	0	66	20
	JI	30	26	234	46
	Total	139	26	314	75

Note. LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle et JI=jeu-imagier

3.2. Interventions des assistantes maternelles sur les unités des mots

Les données concernant les interventions des assistantes maternelles sur les unités présentées dans le tableau 25 montrent que, par rapport aux études précédentes, les assistantes maternelles font en moyenne 25 interventions sur les unités, ce qui est très proche des deux séries d'observations antérieures (26 puis 24) et qui représente 16,84% des tours de parole verbaux. En outre, le jeu-imagier est toujours la situation qui favorise le plus grand nombre

d'interventions sur les unités (comparaison jeu-imagier-lecture familiale $t(21)=4,01$, $p<.001$, comparaison jeu-imagier-lecture nouvelle $t(21)=12,6$, $p<.001$).

Tableau 25 : Moyenne, total, minimum, maximum et écart-type des interventions des assistantes maternelles sur les unités selon la situation, le type d'interventions et le type d'unités concernées par ces interventions ($n=22$)

Indicateurs	Situations	Moyenne	Total	Minimum	Maximum	Écart-type
Situation	LF	4,86	107	0	28	8,57
	LN	4,55	100	1	16	3,75
	JI	15,59	343	3	56	13,40
	Total (n=22)	25	550	6	70	20,55
Type d'interventions	Correction	9,36	206	0	37	9,54
	Sollicitation	5,41	119	0	31	9,05
	Focalisation	10,23	225	0	36	8,71
Type d'unités concernées	Syllabe	10,18	224	1	40	10,68
	Phonème	11,27	248	3	41	9,71
	Rime	1,59	35	0	16	3,47
	Autre	1,96	43	0	12	2,85

Note. LF=lecture familiale, LN=lecture nouvelle et JI=jeu-imagier

Toutefois, deux aspects diffèrent. En effet, alors qu'avant la focalisation était le type d'interventions le plus utilisé par les assistantes maternelles, avec cet échantillon plus important, la correction est également la plus utilisée (comparaisons focalisation-correction et correction-sollicitation non significatives, comparaison focalisation-sollicitation $t(21)=2,67$, $p<.05$). De plus, les interventions ne portent plus majoritairement sur la syllabe puisqu'elles portent aussi bien sur la syllabe que sur le phonème (comparaison syllabe-phonème non significative). En fait, ces deux résultats sont liés. D'une part, comme l'indique la figure 15, les corrections portent le plus souvent sur le phonème et comme il y a plus de corrections que dans les deux séries d'observations précédentes, il y a par conséquent plus d'interventions sur le phonème (pour les interventions portant sur la syllabe, comparaison focalisation-correction $t(21)=4,87$, $p<.001$, pour les interventions portant sur le phonème, comparaison focalisation-correction $t(21)=2,63$, $p<.05$; pour les corrections, comparaison syllabe-phonème $t(21)=3,86$,

$p < .001$, pour les focalisations, comparaison syllabe-phonème $t(21) = 3,04$, $p < .01$). D'autre part, alors qu'auparavant les interventions portaient plus fréquemment sur la syllabe que sur le phonème pendant le jeu-imagier (différence significative à $p < .01$) et la lecture nouvelle (différence significative à $p < .05$), ici les interventions portent aussi bien sur la syllabe que sur le phonème (comparaison syllabe-phonème non significative) (figure 16). De plus, alors qu'avec l'ancienne version du jeu-imagier les focalisations étaient plus nombreuses que les corrections, le jeu-imagier évolutif favorise aussi bien les focalisations que les corrections (comparaison focalisation-correction non significative) (figure 17). Nous pensons que les enfants connaissaient moins bien les mots avec le jeu-imagier évolutif et faisaient par conséquent plus d'erreurs.

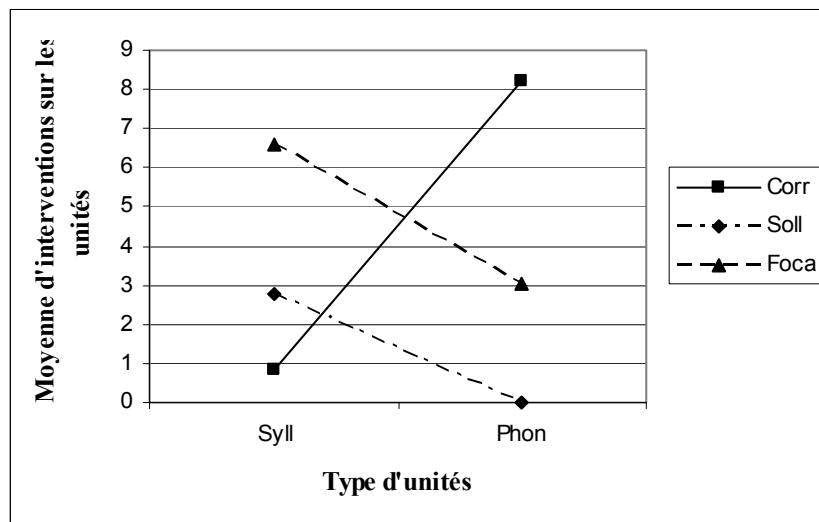


Figure 15 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction du type d'unités et de la modalité d'interventions

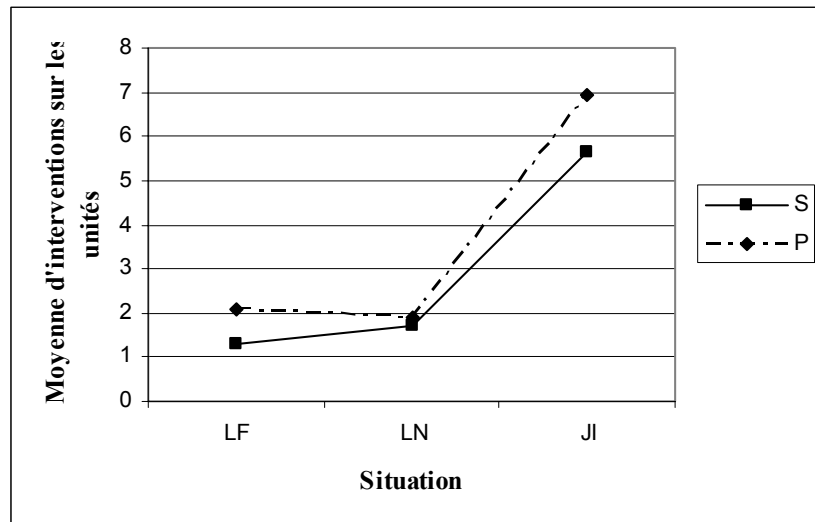


Figure 16 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction de la situation et du type d'unités

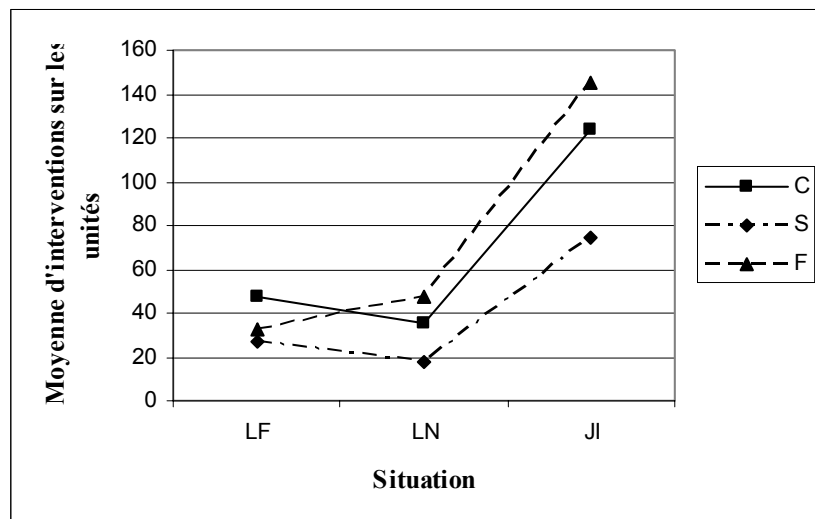


Figure 17 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction de la situation et de la modalité d'interventions

Les corrélations des différents types d'interventions des assistantes maternelles sur les unités nous apportent aussi des informations intéressantes : le nombre de corrections n'est pas corrélé avec le nombre de focalisations, ni avec le nombre de sollicitations. Par contre, le nombre de focalisations est corrélé avec le nombre de sollicitations ($r=.55, p<.01$).

Nous pouvons aussi relever que le nombre d'interventions sur la syllabe tend à diminuer avec l'âge des enfants (corrélation négative non significative entre le nombre d'interventions des assistantes maternelles sur la syllabe et l'âge des enfants $r=-.39$, $p=.074$).

3.3. Interventions des enfants sur les unités des mots

Les enfants ont produits au total 103 interventions sur les unités, ce qui représente 3,36% des tours de parole verbaux. Les données présentées dans le tableau 26 indiquent les mêmes tendances que dans les études précédentes.

Tableau 26 : Moyenne, total, minimum, maximum et écart-type des interventions des enfants sur les unités selon la situation, le type d'interventions et le type d'unités concernées par ces interventions ($n=22$)

Indicateurs	Situations	Moyenne	Total	Minimum	Maximum	Écart-type
Situation	LF	0,64	14	0	5	1,33
	LN	0,55	12	0	4	1,10
	Jl	3,5	77	0	11	3,05
	Total (n=22)	4,68	103	0	16	4,27
Type d'interventions	Répét Corr	0,23	5	0	1	0,43
	Répét Soll	0,41	9	0	3	0,96
	Répét Foca	1,46	32	0	6	1,79
	Complmt	1,46	32	0	9	2,91
	Autocorr	0,18	4	0	1	0,39
	Foca spont	0,96	21	0	5	1,53
	Inter réact	3,55	78	0	13	3,67
	Inter spont	1,14	25	0	5	1,52
	Correction	0,41	9	0	2	0,59
	Sollicitation	1,86	41	0	10	3,18
	Focalisation	2,41	53	0	8	2,72
Type d'unités concernées	Syllabe	3,23	71	0	15	3,45
	Phonème	0,96	21	0	3	1,09
	Rime	0,14	3	0	1	0,35
	Autre	0,36	8	0	4	1,05

Note. LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle et Jl=jeu-imagier

Tout d'abord, le jeu-imagier est la situation qui favorise le plus grand nombre d'interventions sur les unités de la part des enfants (comparaison jeu-imagier-lecture familière $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=75,67$, $p<.001$, comparaison jeu-imagier-lecture nouvelle $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=83,58$, $p<.001$ – ici le χ^2 est calculé car les deux situations de lectures ne suivent pas la loi normale). Ensuite, les interventions spontanées (autocorrections et focalisations spontanées) sont moins nombreuses que les interventions réactives (répétitions des interventions sur les unités des assistantes maternelles et compléments) (comparaison interventions réactives-interventions spontanées $t(21)=3,09$, $p<.01$) ; les interventions sont plus souvent des focalisations (répétitions focalisation et focalisations spontanées) que des corrections (répétitions correction et autocorrections) et des sollicitations (répétitions sollicitation et compléments) (comparaison focalisation-correction $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=42,66$, $p<.001$, comparaison focalisation-sollicitation non significative). Enfin les interventions des enfants sur les unités portent plus fréquemment sur la syllabe que sur les autres unités (comparaison syllabe-phonème $t(21)=3,16$, $p<.01$).

Notons également la présence d'une corrélation positive entre le nombre d'interventions des enfants sur le phonème et leur âge : plus les enfants sont âgés, plus ils font d'interventions sur le phonème ($r=.50$, $p<.05$).

3.4. Liens entre les interventions des assistantes maternelles et celles des enfants

Le nombre total d'interventions des assistantes maternelles sur les unités est corrélé avec le nombre total d'interventions des enfants sur les unités ($r=.49$, $p<.05$) et leur nombre total d'interventions réactives ($r=.59$, $p<.01$), mais pas avec leur nombre total d'interventions spontanées. La corrélation entre le nombre d'interventions des assistantes maternelles et des enfants est significative dans chacune des situations d'interaction (tableau 27). Par ailleurs, le

tableau 28 indique que le nombre de compléments réalisés par l'enfant ainsi que le total des interventions des enfants de type sollicitations (répétitions sollicitation + compléments) sont tous les deux corrélés avec le nombre de sollicitations des assistantes maternelles. Enfin, la corrélation entre les productions des assistantes maternelles et des enfants est significative lorsque les interventions portent sur les syllabes, les rimes, les autres unités, mais pas sur les phonèmes (tableau 29). De fait, les corrections des assistantes maternelles, qui portent souvent sur le phonème, sont peu répétées par les enfants.

Tableau 27 : *Corrélation entre le nombre d'interventions des assistantes maternelles et des enfants selon les situations*

LF	LN	Jl
.56**	.72***	.46*

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle et Jl=jeu-imagier

Tableau 28 : *Corrélation entre les interventions des assistantes maternelles et celles des enfants selon le type d'interventions*

IU E \ IU AM	Correction		Sollicitation		Focalisation	
Répétition correction	.01	Répétition sollicitation	.41 ^Δ	Répétition focalisation	.36	
Autocorrection	-.22	Complément	.87***	Focalisation spontanée	.13	
Total corrections	-.14	Total sollicitations	.92***	Total focalisations	.32	

Note. ^Δ p tendancielle $< .065$, *** $p < .001$

Tableau 29 : *Corrélation entre les interventions des assistantes maternelles et celles des enfants selon le type d'unités concernées*

Syllabe	Phonème	Rime	Autre
.71***	.01	.59**	.80***

Note. ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nous proposons à présent une analyse plus détaillée, à l'aide de tris croisés, afin de préciser la relation entre les interventions sur les unités réalisées par les assistantes maternelles et celles réalisées par les enfants. Pour cela, des groupes d'assistantes maternelles ont été constitués selon le nombre d'interventions sur les unités qu'elles ont réalisées : un premier groupe (+) qui a fait 6 à 12 interventions (8 assistantes maternelles), un deuxième (++) qui en a fait 14 à 28 (9 AM) et un troisième (+++) qui en fait 53 à 70 (5 AM). De la même manière, trois groupes d'enfants ont été constitués selon le nombre d'interventions effectuées : 10 enfants faisant de 0 à 2 interventions (+), 6 enfants faisant de 3 à 6 interventions (++) et 6 enfants faisant 8 à 16 interventions (+++) (tableau 30).

Tableau 30 : Répartition des dyades suivant les interventions des assistantes maternelles (IU AM) et des enfants (IU E) sur les unités (n=22)

IU E \ IU AM	IU E		
	+ (0 à 2)	++ (3 à 6)	+++ (8 à 16)
+ (6 à 12)	6	0	2
++ (14 à 28)	3	4	2
+++ (53 à 70)	1	2	2

Le tableau 30 montre que pour 6 dyades, l'assistante maternelle fait peu d'interventions sur les unités et les enfants en font peu ; pour 4 dyades, la fréquence d'interventions est moyenne pour les deux ; et pour 2 dyades, la fréquence d'interventions est élevée pour les deux. Nous pouvons considérer que ces trois cas de figure correspondent à des situations d'ajustement (profil 1). En revanche, pour un certain nombre de dyades, un ajustement n'apparaît pas : pour 6 dyades, l'assistante maternelle produit fréquemment des interventions (++) et (+++) alors que l'enfant se situe dans un des groupes moins productifs (+ et ++) (profil 2) ; à l'inverse, pour 4 dyades, le profil est inversé (profil 3). Ces trois profils sont illustrés dans les encadrés 15, 16 et 17. L'analyse du χ^2 réalisée sur la répartition du tableau 31 indique que les productions des enfants ne varient pas significativement selon les

productions des assistantes maternelles. Toutefois, lorsque les groupes +++ et ++ sont regroupés, pour les assistantes maternelles comme pour les enfants, la co-occurrence entre la fréquence de production des assistantes maternelles et des enfants apparaît (AM+ et E+ : 6 dyades ; AM++ et +++ et E++ et +++ ; 10 dyades ; soit 16 dyades sur 22).

Encadré 15 : Extrait de la dyade 12 pendant le jeu-imagier (AM+++ et E+++)

- | | | |
|-----|---|----------------------------------|
| 1. | E12 : J'sais pas. | |
| 2. | AM12 : Une mo-to | AM Focalisation syllabe |
| 3. | E12 : une moto | |
| 4. | AM12 : Ah, bah tu sais. Bon, alors attends, on va chercher un animal. Est-ce que tu vois un animal là dedans ? Regarde. Est-ce que tu vois un animal ? | |
| 5. | E12 : Oh ! | |
| 6. | AM12 : Oh ça c'est quoi ? Tu connais ça ! | |
| 7. | E12 : Un cou-teau | E Foca. spontanée syllabe |
| 8. | AM12 : Non, non non. Regarde. Ca c'est un couteau et ça c'est (fait le geste) pour couper, pour couper | |
| 9. | E12 : Pour couper | |
| 10. | AM12 : Comment ça s'appelle ? Des ci, des | |
| | ci-seaux | AM Focalisation syllabe |
| 11. | E12 : Des ci-seaux | E Répèt. foca. syllabe |
| | (...) | |
| 45. | AM12 : Hein ? C'est pour se protéger. Alors après, qu'est-ce que nous avons ? Qu'est-ce qui y a ? Oh, c'est une fu | AM Sollicitation rime |
| 46. | E12 : Oh y a un fu | E Répèt. solli. rime |
| 47. | AM12 : fusée, alors fusée, la fusée | |
| | (...) | |
| 49. | AM12 : c'est quoi ça, c'est quoi ?
Comment ça s'appelle ? un ba | AM Sollicitation syllabe |
| 50. | E12 : teau | E Complètement syllabe |

Encadré 16 : Extrait de la dyade 18 pendant le jeu-imagier (AM+++ et E+)

43.	AM8 : euh non c'est pas...	
44.	E8 : euh est l'est là ! (<i>montre la carte</i>)	
45.	AM8 : euh oui l' abeille est là ! c'est vrai mais ça c'est le ... qui vole, qui vole et qui change de couleur ! c'est le Pa ? pi ?	AM Correction phonème AM Soll. autre + syllabe
46.	E8 : for for !	
47.	AM8 : c'est le papillon ! tu te souviens pas ! ça ?	
48.	E8 : euh !	
49.	AM8 : gring gring ... c'est le ré-veil .	AM Focalisation syllabe
50.	E8 : oui le yéveil !	
51.	AM8 : le réveil...ah ça est-ce que tu connais ça ?	
52.	E8 : téléphone !	
53.	AM8 : oh bah oui, bah oui ... pfff moi je ne savais pas !	

Encadré 17 : Extrait de la dyade 20 pendant le jeu-imagier (AM+ et E+++)

32.	AM20 : Ça c'est quoi?	
33.	E20: Un <u>verre</u>	E Foca. spont. phonème
34.	AM20 : Un verre, on le met avec la	
35.	E20 : Fourchette	
36.	AM20 : Fourchette. Et ça c'est des	
37.	E20 : Ci-seaux	E Foca. spontanée syllabe
38.	AM20 : Alors des ciseaux c'est pour faire quoi ?	
39.	E20 : Couper	
40.	AM20 : Pour couper. Alors tu les mets à côté, j'sais pas, où tu veux	
41.	E20 : Là (<i>en posant la carte</i>)	
42.	AM20 : T'as envie de l'mettre là, d'accord	
43.	E20 : C'est au milieu !	
44.	AM20 : Le milieu et ça c'est quoi ? (<i>pointe la carte du doigt</i>)	
45.	E20 : Euh, euh, ré-veil	E Foca. spontanée syllabe
46.	AM20 : Très bien, alors tu veux le mettre où le réveil ?	
47.	E20 : Là !	
48.	AM20 : Au bout ? Ca c'est quoi ?	
49.	E20 : Euh, une maison	
50.	AM20 : Un phare	AM Foca. phonème
51.	E20 : phare	E Répèt foca phonème

4. Lien entre les interactions et les épreuves des enfants

L'analyse des relations entre les données recueillies au cours des interactions et les performances des enfants obtenues aux épreuves qui leur ont été proposées permet d'expliquer en partie ce qui oriente les interventions des assistantes maternelles et des enfants sur les unités.

4.1. Caractéristiques générales et performance des enfants aux épreuves

Le nombre de tours de parole verbaux, que nous considérons comme un indice de la richesse des échanges, est corrélé négativement avec le score à l'épreuve d'articulation (tableau 31) : toutes situations confondues, plus les enfants ont un faible score en articulation, plus il y a de tours de parole au cours des interactions. Pour les assistantes maternelles comme pour les enfants, cette corrélation apparaît pour la situation de lecture familière, dans laquelle nous pouvons supposer que l'assistante maternelle est plus exigeante quant à la prononciation des mots, l'enfant ayant déjà été confronté à l'histoire (la correction est le mode d'interventions le plus fréquent).

Tableau 31 : *Corrélation entre les performances des enfants aux épreuves et le nombre de tours de parole verbaux (TPV) des assistantes maternelles (AM) et des enfants (E)*

	TPV totaux AM	TPV LF AM	TPV LN AM	TPV JI AM	TPV totaux E	TPV LF E	TPV LN E	TPV JI E
Articulation	-.51*	-.62**	-.27	-.14	-.45*	-.55*	-.48*	-.18

Notes. * $p < .05$, ** $p < .01$

LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle et JI=jeu-imagier

4.2. Interventions des enfants et leurs performances aux épreuves

De manière générale, le nombre total d'interventions des enfants sur les unités n'est corrélé avec aucun score aux épreuves qui leur ont été proposées (tableau 32). Une analyse détaillée permet d'observer que :

- les scores à certaines épreuves d'habiletés phonologiques sont tendanciellement corrélés avec certains types d'interventions des enfants sur les unités : le score en complètement avec le nombre de répétitions de corrections ($r=.41$, $p=.056$) et la production de rimes avec le nombre de répétitions de focalisations ($r=.41$, $p=.055$) ;
- les interventions des enfants sur le phonème sont corrélées avec la répétition de pseudo-mots, la production de rime et l'intelligence et les interventions des enfants portant sur la rime sont corrélées tendanciellement avec la production de rimes (tableau 33).

Tableau 32 : *Corrélations entre les interventions des enfants portant sur deux types d'unités et le score à différentes épreuves*

Épreuves	Tot IU	Rép. corr	Rep. soll	Rep. foca	Cpmt	Auto corr	Foca spont	Syll	Phon	Rime	Autre
Vocabulaire	.10	.07	-.34	-.14	.02	.17	.00	-.23	.16	.03	.16
Articulation	.17	.30	.06	-.06	.08	.42 ^Δ	.27	.19	.18	-.27	-.02
Discrimination	.01	.12	-.09	-.06	.00	.14	.03	-.16	.30	.43*	.05
Répétition de pseudo-mots	.31	-.05	-.06	.30	.19	.14	.17	.10	.52**	.38	.28
Total perception	.07	.09	-.09	.02	.05	.15	.06	-.11	.37	.45*	.11
Complètement	.02	.42 ^Δ	-.31	-.11	.20	.19	-.28	-.09	.04	.03	.19
Segmentation	.10	.08	-.20	.08	.09	.13	.08	.12	.09	-.21	.15
Production de rimes	.24	.09	.26	-.41	-.04	.18	.02	.15	.42 ^Δ	.42 ^Δ	-.01
Total HP	.21	.38	-.16	.15	.25 ^Δ	.12 ^Δ	-.12	-.12	.25	.25	-.09
Intelligence	.19	.29	-.12	.20	.10	.25	.05	.03	.47*	.39	.26

Note. ^Δ p tendancielle $<.065$, * $p<.05$, ** $p<.01$; IU=Interventions sur les unités, Rép. corr=Répétition correction, Rép. soll=Répétition sollicitation, Rép. foca=Répétition focalisation, Cpmt=complètement, Auto corr=autocorrection, Foca spont.=focalisation spontané, Syll=syllabe, Phon=phonème

La répartition des enfants selon le nombre de leurs interventions sur les unités permet de distinguer deux groupes d'enfants par indicateur d'habiletés phonologiques : score composite $HP+ = 0$ à 4 et $HP++ = 5$ à 10, score en complètement $HP1+ = 0$ et $HP1++ = 2$ à 4, score en segmentation $HP2+ = 0$ et $HP2++ = 2$ à 4 et score en production de rimes $HP3+ = 0$ et $HP3++ = 1$ à 3. L'analyse des répartitions (tableau 33) indique qu'il n'y a pas de relation entre la fréquence des interventions et le niveau d'habiletés phonologiques des enfants, excepté avec la tâche de complètement ($HP1$), $\chi^2(2)=8,05$, $p<.05$ (cf. annexe 14, p. 335) ; les enfants qui font plus de compléments sont ceux qui font le moins d'interventions sur les unités et inversement. Pour les deux autres épreuves et le score composite, le profil inverse est plus fréquent.

Tableau 33 : Répartition des groupes d'enfants suivant leurs interventions sur les unités et leurs habiletés phonologiques ($n=22$)

IU E	HPE		HP1		HP2		HP3	
	HP+	HP++	HP1+	HP1++	HP2+	HP2++	HP3+	HP3++
+ (0 à 2)	6	4	1	9	6	4	8	2
++ (3 à 6)	4	2	5	1	4	2	3	3
+++ (8 à 16)	1	5	2	4	1	5	3	3

Note. IU E=intervention sur les unités de la part des enfants, HPE=habiletés phonologiques des enfants – HP=score composite, HP1=complètement, HP2=segmentation et HP3=production de rimes

4.3. Interventions des assistantes maternelles et performances des enfants aux épreuves

De façon générale, le nombre total d'interventions des assistantes maternelles n'est pas corrélé avec les scores des enfants aux épreuves de vocabulaire ($r=.39$, $p=.076$) et d'articulation ($r=-.39$, $p=.077$). Toutefois, le nombre de corrections des assistantes maternelles au cours des interactions est corrélé négativement au score des enfants en articulation ($r=-.60$, $p<.01$) et le nombre de focalisations est corrélé négativement avec le niveau de vocabulaire

($r=-.46$, $p<.05$). Comme les focalisations portent plus souvent sur la syllabe et les corrections sur le phonème, le nombre d'interventions sur la syllabe est corrélé négativement avec le niveau en vocabulaire ($r=-.53$, $p<.05$) et le nombre d'interventions sur le phonème est corrélé négativement avec le niveau en articulation ($r=-.50$, $p<.05$). En revanche, contrairement à nos attentes, le nombre d'interventions des assistantes maternelles sur les unités n'est pas corrélé aux habiletés phonologiques, quels que soient la situation, le type d'interventions ou le type d'unités concernées.

Les tris croisés permettent de préciser le lien entre les interventions des assistantes maternelles sur les unités et le niveau d'habiletés phonologiques des enfants. Pour cela, les trois groupes d'assistantes maternelles déjà constitués selon le nombre d'interventions sur les unités sont croisés avec deux groupes d'enfants (+ et ++) formés selon leur niveau d'habiletés phonologiques, pour le score composite et chacune des trois tâches (tableau 34).

Tableau 34 : Répartition des assistantes maternelles des trois groupes d'interventions sur les unités suivant les deux groupes d'habiletés phonologiques des enfants ($n=22$)

IU AM \ HPE	HP		HP1		HP2		HP3	
	HP+	HP++	HP1+	HP1++	HP2+	HP2++	HP3+	HP3++
+	5	3	1	7	5	3	8	0
++	2	7	4	5	2	7	3	6
+++	4	1	3	2	4	1	3	2

Note. IU AM=intervention sur les unités de la part des assistantes maternelles, HPE=habiletés phonologiques des enfants (HP=score composite, HP1=complètement, HP2=segmentation et HP3=production de rimes)

Différents profils d'assistantes maternelles sont mis en évidence dans le tableau 34 :

- d'après la répartition en fonction du groupe d'habiletés phonologiques des enfants (score composite HP), la majorité des assistantes maternelles fait peu d'interventions sur les unités avec des enfants qui ont un faible niveau d'habiletés phonologiques ou, au contraire, font de nombreuses interventions sur les unités avec des enfants qui ont un bon niveau

d'habiletés phonologiques. Toutefois, l'analyse du χ^2 indique une relation non significative entre ces deux caractères observés ($\chi^2(2)=5,08, p=.079$) ;

- de même, les relations entre les interventions des assistantes maternelles sur les unités et la réussite des enfants à la tâche de complètement (HP1) et à la tâche de segmentation (HP2) ne sont pas significatives ;

- les interventions des assistantes maternelles sur les unités sont liées à la capacité des enfants à produire des rimes ($\chi^2(2)=8,17, p<.05$) ;

D'autres analyses indiquent que :

- le nombre de sollicitations est lié aux habiletés phonologiques des enfants ($\chi^2(2)=10,50, p<.01$) (cf. annexe 15, p. 337 pour le détail par tâche d'habiletés phonologiques), mais ce n'est pas le cas avec les corrections et focalisations des assistantes maternelles (tableau 35) ;

- les habiletés phonologiques des enfants ne sont pas liées au nombre d'interventions des assistantes maternelles sur la syllabe ni au nombre d'interventions des assistantes maternelles sur le phonème (cf. annexe 15, p. 338).

Tableau 35 : Répartition des dyades suivant les habiletés phonologiques des enfants (HPE) et les types d'interventions des assistantes maternelles (n=22)

Soll AM	HPE		Corr AM	HPE		Foca AM	HPE	
	HP+	HP++		HP+	HP++		HP+	HP++
+	7	1	+	3	4	+	3	3
++	0	6	++	4	4	++	5	6
+++	4	4	+++	4	3	+++	3	2

Note. HPE= Soll=sollicitation, Corr=correction, Foca=focalisation

4.4. Informations supplémentaires

Les informations recueillies à l'aide de la fiche de renseignements que les assistantes maternelles devaient remplir permettent de relever les points suivants, utiles à l'interprétation des données (*cf.* annexe 16, p. 339). Plusieurs indicateurs sont significativement corrélés aux caractéristiques des interventions ou aux scores des enfants aux épreuves. En ce qui concerne les interventions :

- la fréquence à laquelle les dyades se rendent à la Crèche Familiale ou au Relais pour participer à des activités collectives est corrélée positivement au nombre total d'interventions des assistantes maternelles sur les unités (corrélation tendancielle, $r=.42$, $p=.053$) et au nombre d'interventions des enfants sur les unités ($r=.43$, $p<.05$) ;

- la fréquence à laquelle l'assistante maternelle déclare lire aux enfants est tendanciellement corrélée à la durée totale des interactions filmées ($r=.41$, $p=.06$) et au nombre d'interventions des enfants sur les unités ($r=.41$, $p=.057$) ;

- l'ancienneté de l'assistante maternelle est liée à la façon dont elle interagit avec les enfants (tableau 36) : plus l'assistante maternelle a d'expérience, moins la durée du jeu-imagier est importante ($r=-.43$, $p<.05$), moins elle fait d'interventions sur les unités pendant les trois situations confondues (corrélation tendancielle, $r=-.42$, $p=.063$) et pendant le jeu-imagier (corrélation tendancielle, $r=-.42$, $p=.051$). Cependant, ceci ne serait, en réalité, pas dû à l'ancienneté de l'assistante maternelle mais à l'âge de l'enfant et à son niveau de vocabulaire : il se trouve ici que les assistantes maternelles travaillant depuis longtemps ont les enfants les plus âgés (corrélation ancienneté – âge de l'enfant $r=.58$, $p<.01$) et par là même ceux ayant un bon vocabulaire (corrélation ancienneté – score de l'enfant à l'épreuve de vocabulaire $r=.48$, $p<.05$).

En ce qui concerne les épreuves :

- le score composite en habiletés phonologiques et le score en segmentation (la répartition des scores en HP2, qui est la tâche de segmentation, est identique à celle des scores en H, qui est le score composite en habiletés phonologiques) sont tendanciellement liés à la fréquence de lecture (corrélation tendancielle, $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=3,35, p=.067$) (tableau 36) ;

- une fréquentation importante de la Crèche Familiale ou du RAM est liée à la production de rimes ($\chi^2(2)=7,16, p<.03$) (tableau 37) ;

- les enfants ayant un frère ou une sœur plus âgé(e) sont également ceux qui ont de bonnes performances au score composite en habiletés phonologiques et en segmentation (même répartition pour les deux indicateurs, corrélation tendancielle, $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=3,35, p=.067$) (tableau 38) ;

- le nombre d'enfant gardés par les assistantes maternelles au moment où nous les avons rencontrés est corrélé positivement avec le score en articulation ($r=.43, p<.05$).

Tableau 36 : Répartition des groupes d'enfants suivant leur fréquence de lecture avec l'assistante maternelle et leurs habiletés phonologiques (score composite et H2) (n=22)

Fréq. Lect	HP et HP2	
	+	++
+	6	1
++	5	10

Tableau 37 : Répartition des groupes d'enfants suivant le fait qu'ils aillent aux activités de la Crèche Familiale ou du RAM et leurs scores en segmentation (HP2) et en production de rimes (HP3) (n=22)

Act.	HPE			
	HP2+	HP2++	HP3+	HP3++
+	1	1	2	0
++	7	2	8	1
+++	3	8	4	7

Tableau 38 : Répartition des groupes d'enfants suivant le fait qu'ils aient ou non un aîné et leurs habiletés phonologiques (score composite et H2) (n=22)

Fr/S aîné	HP et HP2	
	+	++
Non	10	5
Oui	1	6

Enfin, la fréquence à laquelle l'assistante maternelle déclare chanter des comptines avec les enfants qu'elle garde n'est corrélée avec aucun des indicateurs, hormis avec l'âge des enfants : les enfants les plus jeunes sont ceux à qui l'assistante maternelle chante plus souvent des comptines ($r=-.43$, $p<.05$). La fréquence à laquelle les assistantes maternelles suivent des formations n'est également corrélée avec aucun des indicateurs.

5. Discussion

Cette troisième série d'observations, réalisée avec un échantillon plus large, se distingue des précédentes par un nombre plus important de corrections et d'interventions sur les phonèmes (les corrections portant généralement sur le phonème). Il convient de rechercher la cause de cette augmentation des corrections qui, de fait, rejoignent le nombre de focalisations. L'âge des enfants étant plus élevé dans cette étude, nous nous attendions au contraire à ce que les assistantes maternelles fassent moins de corrections, l'enfant s'exprimant mieux, d'autant que les corrections des assistantes maternelles sont corrélées au niveau des enfants en articulation. En fait, une analyse distinguant deux groupes d'enfants selon leur âge (enfants plus jeunes vs enfants plus âgés) montre que la différence entre le nombre moyen d'interventions des assistantes maternelles sur les unités de chaque groupe n'est pas significative. De plus, les résultats montrent que les performances à l'épreuve

d'articulation ne sont pas corrélées avec l'âge. En fait, les assistantes maternelles ont fait davantage de corrections car le jeu-imagier évolutif, qui comporte des mots moins familiers que le jeu-imagier utilisé dans les deux autres séries d'observations, a entraîné plus d'erreurs de prononciation de la part des enfants.

Les épreuves informatisées utilisées montrent que certaines compétences précoces peuvent être évaluées à l'aide d'épreuves contrôlées. L'ordinateur s'est révélé être un bon support pour maintenir l'attention de l'enfant par rapport à une situation de face à face avec des cartes, malgré le fait que certains enfants aient arrêté certaines épreuves avant d'avoir répondu à tous les items. Cependant, ces derniers se trouvaient la plupart du temps dans des situations d'échecs aux items auxquels ils ont répondu (à part E4 en vocabulaire et en articulation qui, malgré une réussite sur les douze premiers items, s'est arrêté). Par conséquent, il aurait été plus judicieux de proposer, pour toutes ces épreuves, une condition d'arrêt (comme « arrêter après trois échecs consécutifs »), comme c'est le cas pour certains tests psychométriques tels que le WISC, plutôt que d'attendre que ce soit l'enfant qui arrête l'épreuve de lui-même. Les comptines qui rythmaient l'épreuve de vocabulaire et d'articulation représentent également un moyen pour maintenir l'attention des enfants qui souvent chantaient ou dansaient en même temps. Malgré le nombre restreint d'items qu'elles comportent¹⁵, les épreuves utilisées sont dans l'ensemble bien discriminantes à part celle de répétition de pseudo-mots et celle de discrimination auxquelles les enfants ont échoué et l'épreuve d'intelligence qui a été très bien réussie pour la majorité des enfants. L'épreuve de discrimination a été difficile à réaliser par les enfants mais il est impossible de dire si c'est une tâche qu'ils ne sont pas capables de faire ou, ce qui est plus probable, si c'est la consigne qui n'est pas comprise. La notion de pareil/pas pareil n'est peut-être pas encore acquise, ce

¹⁵ Il n'aurait pas été possible d'en ajouter sans multiplier le nombre de visites dans cette étude qui comporte déjà un recueil de données lourd.

qui fait que la plupart du temps les enfants s'arrêtaient avant la fin de l'épreuve et, même s'ils persévéraient, ils répondaient souvent au hasard. Pour l'épreuve de répétition de pseudo-mots, la consigne, plus simple, semble comprise mais est difficile à réaliser avec précision. La difficulté de l'épreuve d'intelligence pourrait être augmentée afin de la rendre plus discriminante. Une nouvelle planche comportant 5 images pourrait être ajoutée ; il faudrait dans ce cas commencer l'épreuve à la planche 2 et revenir en arrière si elle n'est pas réussie, pour éviter d'allonger la durée de l'épreuve. Le manque d'outil standardisé permettant de mesurer les compétences langagières précoces nous a amenée à construire nos propres épreuves. Cependant, Coquet, Ferrand, Roustit et Nespoulous (2006) sont en train de réfléchir à la mise au point d'une batterie qui permettrait d'évaluer le langage oral dès 2 ans. En outre, pour la construction de nos épreuves, nous avons été confrontée à une absence de bases de données précisant la familiarité des mots pour les jeunes enfants (des mots qu'ils entendent ou des mots qu'ils rencontrent par le biais d'images). Soit la familiarité des mots oraux est évaluée avec l'AoA (*Age of Acquisition*, des adultes déclarent à quel âge ils pensent avoir acquis tel ou tel mot, comme pour la base de données d'images de Bonin, Peerman, Malardier, Méot, Chalard, 2003), soit ces bases de données existent mais répertorient la familiarité de mots écrits et ne concernent pas des enfants aussi jeunes (c'est le cas de Manulex ; Leté, Sprenger-Charolles & Colé, 2005). Il n'y a pas, à notre connaissance, de bases de données répertorient la fréquence de mots représentés par des images dans les livres pour enfants.

Pour évaluer les habiletés phonologiques, nous avons dû créer de nouvelles tâches, les premières s'étant révélées trop complexes (choix forcé avec des cartes ou découpage de mots en syllabes avec des dés permettant de matérialiser les syllabes ; pré-tests dans la première série d'observations). Pour cela, nous nous sommes inspirée des interventions des enfants sur les unités des mots lors des interactions. Le complètement de mots unisyllabiques ou la segmentation en phonèmes sont beaucoup trop difficiles pour l'enfant (deux seulement ont

réussi à compléter un seul mot unisyllabique), ce qui est en accord avec les travaux sur le développement des habiletés phonologiques : les enfants sont tout d'abord sensibles à la syllabe, qui est une unité large, puis à des unités infrasyllabiques. Ces items portant sur les petites unités pourraient être enlevés et ainsi des items pourraient être ajoutés pour l'épreuve de segmentation en syllabes. En ce qui concerne l'épreuve de complètement, il ne semble pas pertinent d'ajouter des items puisque, dans la majorité des cas, soit les enfants réussissent tous les items, soit ils échouent à tous. Les enfants qui parviennent à produire des rimes (huit enfants ont fourni une à trois rimes malgré la difficulté de cette tâche) ne sont pas forcément ceux qui réussissent les épreuves de complètement et de segmentation. Cela montre l'intérêt de ne pas se limiter à une seule épreuve pour évaluer les habiletés phonologiques. Pour pallier cette difficulté, une tâche de choix forcé aurait pu être utilisée comme celle pré-testée dans la première série d'observations, mais dans une version informatisée. En nous appuyant sur les observations réalisées, nous pensons que cette épreuve de choix forcé est plus difficile à réaliser car c'est un exercice qui n'apparaît pas spontanément dans les échanges dyadiques. Certaines épreuves paraissent plus difficiles à réaliser que d'autres, même si le traitement porte sur la même unité. Il est peu probable que les enfants de cet âge puissent effectuer des traitements métaphonologiques ; même si l'épreuve de production de rimes est celle dont la consigne est la plus explicite, nous ne pensons pas que les enfants qui réussissent à produire des rimes font appel à un traitement contrôlé. Notons que l'épreuve de production de mots comportant la rime /o/ dépend aussi de la capacité de l'enfant à retrouver dans son lexique des mots, donc de la richesse de son vocabulaire.

L'analyse des interactions a permis de mettre en évidence trois types de profils d'assistantes maternelles selon qu'elles s'ajustent ou non aux compétences des enfants. Il y a d'abord celles qui s'adaptent au niveau des enfants (les plus nombreuses), qui semblent se situer dans une zone de proche développement car elles sollicitent l'enfant de manière à ce

qu'il puisse y réagir, même s'il ne le fait pas systématiquement. Il y a ensuite celles qui anticipent la connaissance de l'enfant, c'est-à-dire qu'elles font de nombreuses interventions sur les unités alors que l'enfant ne semble pas capable d'y réagir. Enfin, il y a celles qui en font peu alors que les enfants pourraient effectivement y répondre. Ceci peut s'expliquer d'après nous de deux façons : soit parce que l'enfant a été sensibilisé aux interventions sur les unités par d'autres personnes de son environnement, et notamment par ses parents, soit parce que l'assistante maternelle ne trouve plus nécessaire de le faire, ce qui paraît peu probable car les interventions sur les unités ne semblent pas intentionnelles ou du moins pas faites pour faire découvrir la structure des mots à l'enfant. L'intention des assistantes maternelles est plutôt de faire acquérir du vocabulaire (en faisant des focalisations et sollicitations) et de reprendre les erreurs de l'enfant (en faisant des corrections). Plusieurs résultats étayent cette interprétation. Tout d'abord, la durée des interventions est liée au score en vocabulaire et en articulation des enfants : elle est plus importante quand l'enfant est en difficulté. De plus, il y a une corrélation négative entre le nombre total d'interventions des assistantes maternelles et le niveau de vocabulaire des enfants, corrélation qui ne se retrouve qu'avec les focalisations si on fait l'analyse pour chaque type d'interventions. Les assistantes feraient donc des focalisations afin de favoriser le vocabulaire des enfants. En faisant des focalisations, l'assistante maternelle insiste sur les mots, elle découpe les unités des mots pour aider l'enfant à se rappeler des mots. Il y a également une corrélation négative entre le nombre total de corrections des assistantes maternelles et le niveau d'articulation des enfants ; en faisant ces interventions, elles souhaiteraient susciter la précision de l'articulation des enfants. Les corrections permettraient de préciser les représentations phonologiques (même si l'enfant ne répète pas forcément la correction), donc une meilleure articulation, elle-même liée aux habiletés phonologiques. L'analyse des corrélations entre les performances des enfants aux épreuves indique cependant que le score en vocabulaire n'est pas corrélé avec le score en

habiletés phonologiques. Pourtant, d'après Metsala et Walley (1998), l'émergence des habiletés phonologiques serait favorisée par l'augmentation du lexique : sous l'effet de l'augmentation lexicale et notamment de l'augmentation de la densité des voisins phonologiques, les représentations phonologiques des enfants, qui sont au départ holistiques, se préciseraient sous la forme d'unités de plus en plus petites. Peut-être que les enfants de cette troisième série d'observations n'ont pas encore rencontré beaucoup de mots proches phonologiquement et que leurs représentations phonologiques sont encore assez globales. Ceci ne nous empêcherait pas de déceler des habiletés linguistiques précoces permettant à l'enfant de compléter des mots à l'aide d'images ou de segmenter un mot en syllabes en imitant un robot, mais pas encore d'isoler des unités selon un modèle. En outre, l'épreuve de vocabulaire ne permet peut-être pas d'évaluer réellement l'étendue du vocabulaire des enfants, ce qui aurait pu être fait en proposant des comptes-rendus parentaux qui consistent pour les parents à dire, parmi une liste de mots, ceux que l'enfant connaît (comme le compte-rendu parental de Kern, 2003 - qui est l'adaptation française du MacArthur, ou encore le DLPF de Labrell, Champaud, Lemétayer & Bonnet, 2005). Enfin, nous pouvons remarquer que certaines assistantes maternelles font des interventions qui peuvent amener l'enfant à faire des rapprochements entre les mots et les encourager à les distinguer (encadré 18).

Encadré 18 : *Extrait de la dyade 12 pendant le jeu-imagier*

- | |
|---|
| 25. AM12 : Comment ça s'appelle ? Comment ça s'appelle ? Un pa, un pa, allez vas-y, para, un para, un para-pomme ? Ah bah non hein ! |
| 26. E12 : bah non. |
| 27. AM12 : Bah non ! Un para quoi ? Un para-tonerre ? Ah bah, bah non |
| 28. E12 : Ah bah non ! (rires) |
| 29. AM12 : Un para-pluie. Allez, dis-le. Un para |
| 30. E12 : plie. |
| 31. AM12 : pluie, un parapluie. Alors, le parapluie, allez, on le met là le parapluie. |

Nous supposons donc que les interventions des assistantes maternelles peuvent sensibiliser l'enfant aux différentes unités qui constituent un mot, parfois directement, selon son profil. En effet, comme les interventions des assistantes maternelles et des enfants sur la syllabe sont corrélées, plus un enfant est amené à entendre des découpages de mots (la plupart du temps, les interventions sur la syllabe sont des focalisations et des sollicitations), plus il va lui-même en faire. Cette sensibilisation pourrait se faire également indirectement, par l'intermédiaire de l'augmentation du vocabulaire ou de la précision des représentations phonologiques, qui serait facilitée par les interventions de l'assistante maternelle.

Indépendamment des différences attribuables à la qualité des productions verbales de l'enfant, les différences observées entre les assistantes maternelles pourraient s'expliquer par une plus ou moins grande sensibilité aux besoins cognitifs de l'enfant dans le domaine de l'acquisition du langage, ce que nous explorerons dans le chapitre 9. Des travaux montrent en effet que les croyances parentales sur le développement de l'enfant peuvent avoir un effet sur les pratiques des adultes, comme les pratiques de lecture (DeBaryshe, 1995). Les différences entre assistantes maternelles pourraient également dépendre de leurs propres habiletés phonologiques, ce que nous étudions dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 7 : LIEN ENTRE LES INTERVENTIONS DES ASSISTANTES MATERNELLES SUR LES UNITÉS ET LEURS HABILITÉS PHONOLOGIQUES

Résumé

Trois épreuves d'habiletés phonologiques (segmentation libre, choix forcé et segmentation forcée) ont été proposées aux 22 assistantes maternelles de la troisième série d'observations afin de faire le lien entre leurs performances à ces épreuves et leurs interventions sur les unités lors des interactions avec les enfants. Les résultats indiquent que les assistantes maternelles qui ont des difficultés à isoler une partie d'un mot lorsque aucun exemple ne leur est fourni (segmentation libre) sont celles qui font le moins d'interventions sur les unités sonores des mots. Il ne semble également pas aisé pour les assistantes maternelles de segmenter un mot en phonèmes lorsque le découpage est fourni et imposé ; cependant, ce n'est pas plus difficile à faire pour celles qui font peu d'interventions sur les unités que pour celles qui en font beaucoup.

L'objectif est ici d'étudier le lien entre les interventions des assistantes maternelles sur les unités lors des situations filmées et leur propre niveau d'habiletés phonologiques. Comme nous l'avons rapidement évoqué dans le premier chapitre, certains auteurs pensent que la conscience phonologique est une conséquence de la lecture. Par exemple, Morais, Cary, Alegria et Bertelson (1979) montrent que des sujets analphabètes ont des performances faibles (légèrement inférieures à celles d'enfants en début d'apprentissage de la lecture) dans les tâches de conscience phonémique, alors que des sujets de même milieu, alphabétisés tardivement (au plus tôt à l'âge de 15 ans), ont de bonnes performances. D'autres auteurs montrent que les enfants bons lecteurs ont de meilleures performances que les faibles lecteurs dans les tâches d'habiletés phonologiques (Bruck & Treiman, 1992 ; Fox & Routh, 1980 ; Jiménez Gonzalez, 1997). Cunningham, Stanovich et Wilson (1990, cités par Gaux, 1996) indiquent que même avec une population d'adultes d'un niveau d'études supérieures, les différences inter-individuelles dans la réussite en lecture peuvent être en partie expliquées par

le niveau d'habiletés phonologiques. Ainsi, il y aurait, même dans la population adulte, des différences inter-individuelles dans les performances à des tâches d'habiletés phonologiques. Nous pensons donc que la sensibilité des assistantes maternelles aux unités internes aux mots ainsi que leur capacité à les manipuler, évaluées à l'aide de plusieurs tâches contrôlées, peuvent nous renseigner sur la façon dont elles interviennent sur les unités des mots dans des situations écologiques.

1. Épreuves d'habiletés phonologiques

Trois épreuves ont été proposées aux assistantes maternelles, dans l'ordre suivant : segmentation libre, choix forcé et segmentation forcée. Cette tâches étaient programmées au moyen du logiciel Superlab, afin de proposer une présentation standardisée, donc identique, à toutes les assistantes maternelles. Deux versions par épreuve ont été construites afin de contrebalancer les items. La description détaillée des tâches (ensemble des consignes, critères choisis dans la sélection des mots et des pseudo-mots, totalité des items proposés, etc.) se trouve sur le DVD Rom.

1.1. Épreuve de segmentation libre

Cette épreuve, inspirée de l'épreuve de Fox et Routh (1975), est de nature épiphonologique. Les assistantes maternelles devaient segmenter un mot ou un pseudo-mot en isolant une partie, celle qu'elle voulait. Cette épreuve permet de voir si les assistantes maternelles découpent spontanément un mot et quelles unités elles privilégient. La consigne donnée oralement par le chercheur était la suivante : « Vous allez entendre des mots et des mots qui n'existent pas, de longueurs différentes. Pour chacun d'eux, vous devrez me donner une partie du mot, celle que vous voulez. ». Les items étaient diffusés par l'ordinateur, les assistantes donnaient leur réponse oralement et géraient leur déroulement en appuyant sur

n'importe quelle touche du clavier après chaque item pour passer à l'item suivant. L'épreuve commençait par deux exemples : les mots « ami » et « plongeur » étaient présentés pour familiariser l'assistante maternelle à la présentation des items ; toutefois, le chercheur ne donnait pas d'exemple de découpage pour ne pas orienter le découpage de l'assistante maternelle sur une unité plutôt qu'une autre. Une liste de 16 items tests a été construite à partir des épreuves de Gaux, Guirois et Lacroix (2004). Elle était constituée de quatre mots (judo) et quatre pseudo-mots de deux syllabes (gruma) ; ainsi que quatre mots (pli) et quatre pseudo-mots (fru) d'une syllabe, ce qui empêchait la segmentation en syllabes.

1.2. Épreuve de choix forcée

Cette épreuve a été construite dans le cadre d'un mémoire de maîtrise (Lacroix, 2000) et est également de nature épiphonologique. Pour cette épreuve, l'assistante maternelle devait choisir parmi deux pseudo-mots celui qui allait le mieux avec le mot cible. Cette tâche permet d'étudier sur quelles unités les assistantes maternelles portent préférentiellement leur choix. La consigne donnée oralement par le chercheur était : « Vous allez entendre plusieurs séries de trois mots. Le premier est un mot qui existe, les deux autres sont des mots qui n'existent pas (dormeur, dorvaise, besteur). Vous devrez choisir lequel des mots, qui n'existent pas, va le mieux avec le premier ». Les mots étaient diffusés par l'ordinateur et les assistantes maternelles donnaient leur réponse en appuyant sur le clavier. L'épreuve commençait par un exemple donné oralement puis 18 items étaient proposés. Le pseudo-mot avait en commun avec le mot cible soit la première syllabe (fermier-fertome), la rime (fermier-taspier), la seconde syllabe (grandeur-flondeur) ou enfin la racine (fillette-fillonne). Seulement deux pseudo-mots étaient présentés pour chaque mot cible, pour un souci de mémorisation des items.

1.3. Épreuve de segmentation forcée

Cette épreuve, de nature métaphonologique, est présentée de la même manière que la segmentation libre, sauf que cette fois-ci le découpage est imposé par des exemples et qu'il s'agit d'un découpage phonémique. Cette épreuve consiste à isoler tous les phonèmes d'un mot ou d'un pseudo-mot à la demande. La consigne était la suivante : « Vous allez entendre des mots qui existent et des mots qui n'existent pas, de longueurs différentes comme pour la première tâche. Pour chacun d'eux, vous devrez découper le mot exactement de la même manière que dans les exemples du début ». L'épreuve commençait par deux exemples de segmentation en phonèmes : m/u/r et s/k/i/eu/r. Une liste de 16 items (choisis à partir de Gaux, Guirois & Lacroix, 2004) était composée des mêmes types de mots que ceux de la première épreuve (4 mots et 4 pseudo-mots d'une syllabe, 4 mots et 4 pseudo-mots de deux syllabes).

2. Résultats

Les résultats sont présentés épreuve par épreuve, puis le lien entre les performances des assistantes maternelles à ces épreuves et leurs interventions sur les unités réalisées pendant les interactions avec les enfants est étudié.

2.1. Épreuve de segmentation libre

Comme le montre le tableau 39, les assistantes maternelles n'ont pas toujours réussi à donner une partie d'un mot, malgré la consigne qui les encourageait à le faire (*cf.* annexe 17, tableau 51, p. 340 pour le détail).

Les réponses données dépendent du type d'items proposés (unisyllabique *vs* bisyllabique). Pour les 8 items bisyllabiques, les assistantes maternelles ont la plupart du temps donné comme partie du mot une syllabe (comme / fla / dans tufla) : 14 assistantes maternelles ont

systématiquement donné une syllabe ; pour les 8 autres assistantes maternelles, la syllabe a été donnée pour au minimum 5 des 8 items. En ce qui concerne les mots unisyllabiques, la réussite est beaucoup plus variable : certains items n’ont pas été découpés, l’assistante maternelle disant le mot en entier. Seulement deux assistantes maternelles ont toujours donné une partie du mot.

Tableau 39 : Moyenne, minimum, maximum et écart-type du nombre de réponses données par type de réponse pendant la tâche de segmentation libre (sur 16 items) (n=22)

	Mot	Syllabe	Rime	Phonème	Autre
Moyenne	3,41	7,32	0,82	1,18	3,27
Min	0	5	0	0	1
Max	7	8	3	5	6
Écart-type	2,52	1,04	1,14	1,47	1,67

D’après les corrélations qui figurent dans le tableau 40, moins les assistantes maternelles font de découpages, moins elles donnent une unité autre que la syllabe lorsqu’elles découpent un mot (corrélations négatives entre le type de réponse « mot » et les types de réponse « rime », « phonème » ou « autre »). Les assistantes maternelles peuvent donc découper en syllabes mais le découpage en d’autres unités est difficile dans ce type d’épreuves. En outre, celles qui donnent le plus souvent un phonème comme réponse sont aussi celles qui donnent le plus souvent une rime.

Tableau 40 : Corrélations entre les différents types de réponses données par les assistantes maternelles à la tâche de segmentation libre

Type de réponse	1	2	3	4	5
1. Mot	-				
2. Syllabe	.04	-			
3. Rime	-.44*	-.59**	-		
4. Phonème	-.63**	-.41 ^Δ	.45*	-	
5. Autre	-.69***	.08	-.05	.02	-

Note. ^Δ p tendancielle <.065, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

2.2. Épreuve de choix forcé

Dans l'épreuve de choix forcé, les assistantes maternelles ont plus fréquemment associé le pseudo-mot au mot cible selon le morphème commun (comme « fermard » avec « fermier ») (tableau 41). Cependant, si on additionne les choix de la première et de la seconde syllabe, c'est alors la syllabe qui est plus fréquemment choisie (cf. annexe 17, tableau 52, p. 341 pour le détail).

Tableau 41 : Nombre moyen d'unités choisies par type d'unités pendant la tâche de choix forcé (n=22)

	Morphème	Rime	Première syllabe	Seconde syllabe
Moyenne	6,41	3,18	3,5	4,91
Min	2	0	0	2
Max	9	9	7	8
Écart-type	1,89	2,22	1,82	1,66

Les assistantes maternelles ont fait leur choix soit suivant le début du mot (morphème+première syllabe), soit selon la fin du mot, comme l'indique l'analyse des corrélations entre les différentes unités (tableau 42).

Tableau 42 : Corrélations entre les différents types d'unités choisis par les assistantes maternelles à la tâche de choix forcé

Type de réponse	1	2	3	4
1. Morphème	-			
2. Rime	-.71***	-		
3. Première syllabe	-.08	-.45*	-	
4. Seconde syllabe	-.28	.03	-.58**	-

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

2.3. Épreuve de segmentation forcée

L'épreuve de segmentation forcée est peu réussie par les assistantes maternelles (cf. annexe 17, tableau 53 p. 342 pour le détail) : la moyenne est de 5,68 items correctement

segmentés en phonèmes sur 16 (min=0, max=15, $\sigma=4,12$). Seulement 6 assistantes maternelles découpent correctement la moitié des items ou plus. La difficulté pour la plupart des assistantes maternelles est de découper des *clusters* (deux consonnes qui se suivent, comme le cluster /bl/ dans bleu qui comprend les deux phonèmes /b/ et /l/). Certaines assistantes maternelles ont, comme dans la tâche de segmentation libre, des difficultés à segmenter les mots unisyllabiques, même en unités plus larges que le phonème (comme découper truc en deux unités tr/uc), malgré les deux items d'essai.

Il est important de noter que la corrélation entre le nombre de mots non découpés à l'épreuve de segmentation libre et le nombre de bonnes réponses à l'épreuve de segmentation forcée est négative. Toutefois, cette corrélation n'est pas significative ($r=-.35$, $p=.102$), ce qui signifie que ce n'est pas parce qu'une assistante maternelle ne découpe pas de mots lorsque la demande n'est pas explicite (segmentation libre) qu'elle a plus de difficulté que celles qui le font spontanément à découper un mot à la demande (segmentation forcée).

2.4. Lien entre les habiletés phonologiques des assistantes maternelles et leurs interventions sur les unités lors des interactions

Les types d'unités données par les assistantes maternelles dans la tâche de segmentation libre ne sont pas corrélés significativement avec les types d'unités sur lesquels portent les interventions des assistantes maternelles sur les unités lors des interactions (par exemple, la corrélation entre les réponses « phonèmes » et le nombre d'interventions sur les phonèmes lors des interactions est $r=.06$, ns). Par contre, nous avons réalisé une analyse en prenant en compte un indicateur appelé « découpages » qui regroupe l'ensemble des réponses correspondant à un découpage de mot lors de la segmentation libre, quelque unité que ce soit (« syllabe », « phonème », « rime » et « autre », par opposition aux réponses « mot »). Cet indicateur est corrélé avec différentes caractéristiques des interventions sur les unités. Les

résultats, qui figurent dans le tableau 43, montrent que plus les assistantes maternelles ont effectivement fait de découpages dans la tâche de segmentation libre, plus elles ont fait d'interventions sur les unités pendant les situations filmées ($r=.47$, $p<.05$). Les corrélations entre ces découpages et le nombre d'interventions dans chaque situation, suivant chaque type d'interventions et pour chaque type d'unités sont toutes positives, mais non significatives.

Tableau 43 : *Corrélation entre le nombre de mots effectivement découpsés par les assistantes maternelles dans l'épreuve de segmentation libre et leurs interventions sur les unités*

	Nombre d'IU	Situation			Type d'interventions			Type d'unités			
		LF	LN	JI	Corr	Soll	Foca	Syll	Phon	Rime	Autre
Découpages	.47*	.42 ^Δ	.33	.35	.36	.33	.37	.40 ^Δ	.37	.29	.39

Notes. IU=interventions sur les unités ; LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=Jeu-imagier ; Corr=correction, Soll=sollicitation, Foca=focalisation ; Syll=syllabe, Phon=Phonème
^Δp tendancielle <.065, * p<.05

Les unités sur lesquelles s'est porté le choix des assistantes maternelles dans l'épreuve de choix forcé ne sont pas corrélées avec les unités concernées par les interventions sur les unités des assistantes maternelles lors des situations filmées. Par exemple, le nombre de choix de la rime n'est pas lié au nombre d'interventions sur la rime lors des interactions. Pour leur part, les scores à l'épreuve de segmentation forcée ne sont pas non plus liés au nombre d'interventions sur les unités, que ce soit le nombre total, le nombre pour chaque type d'interventions ou encore le nombre pour chaque type d'unités concernées. Les assistantes maternelles qui réussissent la tâche de segmentation forcée ne sont donc pas celles qui font le plus d'interventions sur les unités lors des échanges, ce qui est confirmé dans le tableau 44.

Tableau 44 : Répartition des dyades suivant les interventions des assistantes maternelles et la réussite à l'épreuve de segmentation forcée (n=22)

IU AM \ Seg forcée	Seg forcée	
	+	++
+	6	2
++	6	3
+++	4	1

Note. Seg forcée= segmentation forcée, + = moins de la moyenne, ++ = plus de la moyenne

3. Discussion

Les résultats obtenus aux trois épreuves présentées indiquent que l'unité la plus facilement isolée ou manipulée par les assistantes maternelles est la syllabe. C'est aussi l'unité sur laquelle portent la majorité des découpages de mots (focalisations et sollicitations) lors des interactions. Comme nous l'avons déjà mentionné, les corrections portent plus souvent sur le phonème mais elles ne correspondent pas à des découpages de mots mais à une précision des représentations phonologiques apportée à l'enfant. Ces résultats ne sont pas surprenants : la syllabe est plus facilement isolable car elle correspond à des actes articulatoires unitaires (Morais, 1999). La segmentation forcée en phonèmes ne s'est pas révélée aisée pour la majorité des assistantes maternelles. Cette épreuve porte sur l'unité sonore la plus petite et c'est une tâche qui implique un traitement métaphonologique, ce qui explique qu'elle soit moins bien réussie, même si ce n'est pas le cas pour toutes les assistantes maternelles. En effet, les résultats confirment les travaux cités au début de ce chapitre qui montrent que, même à l'âge adulte, des différences inter-individuelles apparaissent dans le niveau d'habiletés phonologiques. Il aurait été intéressant de proposer une tâche de segmentation forcée de mots en syllabes pour voir si, avec une consigne explicite, toutes les assistantes maternelles auraient réussi le découpage en syllabes (ce qui est probable pour la plupart des assistantes maternelles). Nous pouvons aussi noter que les épreuves ne sont pas

corrélées entre elles, ce qui indique la nécessité, comme pour les enfants, de ne pas se contenter d'évaluer les habiletés phonologiques avec une seule épreuve : les assistantes maternelles qui ne font pas facilement un découpage de mot (principalement unisyllabique) lorsque la consigne ne force pas le découpage (segmentation libre) sont autant capables que les autres de le réaliser selon un modèle (segmentation forcée). Par ailleurs, nous avons relevé que les assistantes maternelles qui réalisent des découpages avec une consigne peu contraignante (segmentation libre) sont celles qui font le plus d'interventions sur les unités lors des situations filmées. En revanche, celles qui sont capables de découper des mots en phonèmes ne font pas plus d'interventions sur les unités que les autres. Cette capacité ne semble donc pas déterminante à la production des interventions sur les unités dans une activité comme la lecture (que ce soit tous types d'unités confondus ou par type d'unités concernées). Toutefois, il s'agissait ici d'une segmentation forcée concernant le phonème et non la syllabe, or c'est la syllabe qui fait le plus souvent l'objet des focalisations et des sollicitations de la part des assistantes maternelles. Enfin, même si une relation peut être établie entre les habiletés phonologiques des assistantes maternelles et les interventions sur les unités des mots dans des situations d'échanges, il n'est pas évident que cette relation soit systématique. Encore faut-il en effet que les assistantes maternelles voient un intérêt à de telles pratiques, qu'elles leur attribuent un sens, par rapport à l'acquisition du vocabulaire et/ou à l'entrée dans l'écrit. Cette question est abordée dans la partie qui suit.

PARTIE III :

REPRÉSENTATIONS DES
ADULTES À PROPOS DES
PRATIQUES DE LECTURE

CHAPITRE 8 : PRÉSENTATION ET PRÉ-TEST DE L'OUTIL PERMETTANT D'ÉVALUER LES REPRÉSENTATIONS À PROPOS DES PRATIQUES DE LECTURE ET DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Résumé

Pour pouvoir étudier le lien entre les représentations des assistantes maternelles sur la situation de lecture partagée et leur façon d'intervenir sur les unités des mots avec des jeunes enfants, nous devons tout d'abord créer et pré-tester un outil permettant d'accéder à ces représentations. Ce chapitre a pour objectif de présenter cet outil original, l'ORLeP-1, et les résultats obtenus avec 74 adultes. Son principe est d'évaluer non seulement les croyances déclarées à l'aide d'un questionnaire classique (partie opinion), mais aussi les croyances implicites (partie perception). Pour évaluer ces dernières, les participants ont dû juger les pratiques d'assistantes maternelles en train de lire à un jeune enfant. Les résultats indiquent qu'il est difficile pour les adultes de juger la fréquence de certains comportements des assistantes maternelles dans les films, sans doute parce qu'ils ont des difficultés à repérer ces comportements, ce qui est le cas des interventions sur les unités. En outre, ces interventions ne sont pas souvent considérées comme importantes parmi les activités qui ont lieu lors d'une lecture partagée. Cet outil permet aussi d'obtenir une variabilité inter-individuelle importante. De plus, il n'y a pas de lien entre l'importance accordée aux pratiques et le jugement que les adultes en font à travers les films. Cet outil s'est donc révélé utile pour étudier le lien entre les représentations et les interventions sur les unités et pour appréhender comment les deux types de représentations (implicites ou explicites) guident les pratiques.

Supposant que la variabilité des conduites des assistantes maternelles observées pendant les situations filmées pourrait être liée aux représentations associées à ces conduites, nous avons conçu un outil original afin d'étudier ces représentations. Nous nous centrerons plus particulièrement sur les représentations à propos des interventions sur les unités des mots, mais l'outil intègre aussi d'autres conduites apparaissant pendant la lecture partagée. La situation de lecture partagée correspond à une situation familière pour les assistantes maternelles, ce qui n'est pas toujours le cas des situations de comptines et de jeu-imagier (sous la forme présentée). Avant de proposer ce dispositif à des assistantes maternelles, nous

avons pré-testé cet outil que nous avons appelé ORLeP-1 (Outil pour évaluer les Représentations à propos de la LECTure Partagée – 1^{ère} version).

1. Présentation de l’outil

Après avoir expliqué le principe à l’origine de la conception de l’ORLeP-1 et avoir décrit cet outil, nous présenterons la population qui a permis de le pré-tester.

1.1. Principe pour la construction de l’outil

Comme nous l’avons explicité dans le chapitre 3, les conceptions des individus sont en grande partie implicites. En outre, les conceptions explicites des individus (ce qu’ils déclarent lors d’entretiens ou de questionnaires) ne sont pas toujours en concordance avec les conceptions implicites qui guident les pratiques. Il semble par là-même qu’il n’est pas souhaitable de se contenter uniquement de méthodes déclaratives pour évaluer les représentations. La proposition qui est à la base de l’outil que nous avons conçu est d’atteindre ces conceptions implicites en demandant aux individus de juger les pratiques d’autres personnes. Pour évaluer les représentations des assistantes maternelles à propos de la situation de lecture partagée, nous leur avons proposé de dire ce qu’elles perçoivent de films dans lesquels d’autres assistantes maternelles lisent un livre à un enfant. Nous faisons l’hypothèse que les pratiques repérées dans ces films, celles auxquelles elles portent le plus d’attention, sont les pratiques qui leur semblent les plus importantes. Par exemple, si l’adulte considère que, pendant une situation de lecture partagée, il faut pointer les images ou bien aider l’enfant à acquérir du vocabulaire, il sera plus attentif à ces aspects dans les films. La discrimination de pratiques objectivement différentes observées dans une séquence filmée pourrait être un indicateur de la sensibilité des adultes aux besoins cognitifs des enfants,

partant de l'idée que cette discrimination repose sur une connaissance implicite des activités qui orientent les activités cognitives des enfants vers un traitement adapté de l'écrit.

Ce choix méthodologique fait suite à une étude réalisée par Ailincăi et Weil-Barais (2006 ; à paraître) qui ont mis en place un dispositif de sensibilisation du parent à son rôle éducatif, dans le cadre d'un musée scientifique accueillant des enfants de 3 à 5 ans. Le principe de ce dispositif était de présenter des films montrant des séquences d'action très contrastées quant au style d'accompagnement déployé par le parent et entraînant des conduites variées de la part des enfants, films auxquels les parents pouvaient tout à fait s'identifier. Un débat était organisé par un animateur pour amener les parents à adopter une position descriptive et critique par rapport aux situations interactives présentées dans les films. L'évaluation du dispositif a permis de montrer que les conduites des parents avec leur enfant dans le musée évoluaient après leur participation à ce débat. D'après cette étude, les films se sont avérés être un bon support pour que les parents expriment ce qu'ils pensent de différentes pratiques, c'est pourquoi nous l'avons utilisé pour mettre à jour les représentations des assistantes maternelles.

Ainsi avons-nous sélectionné des pratiques de lecture partagée, très différenciées du point de vue des critères objectifs que nous avons définis, que nous avons soumises au jugement d'un groupe d'adultes pour voir si effectivement ceux-ci les différenciaient. Deux extraits de la situation de lecture nouvelle filmée avec les dyades des études précédentes ont été sélectionnés. Cette situation nous permet de présenter deux façons contrastées de lire le même livre. Les deux extraits correspondent exactement au même passage du livre lu par deux assistantes maternelles et ont été choisis de telle sorte qu'un des films contienne peu d'interventions sur les unités de la part de l'assistante maternelle (2) et l'autre un nombre relativement important (10). Toutefois, les conduites des assistantes maternelles pendant ces deux extraits ne se différencient pas seulement du point de vue des interventions sur les unités des mots.

Étant donné que l'approche pluriméthodologique est recommandée pour évaluer les représentations, nous souhaitons également recueillir, cette fois-ci sur un mode déclaratif, le jugement des assistantes maternelles sur l'importance qu'elles accordent à un ensemble de conduites données, parmi lesquelles ont été insérées les interventions portant sur les unités sonores. Ce choix a été déterminé dans l'optique d'étudier la ressemblance entre les pratiques déclarées comme importantes et les conduites qui se révèlent être importantes à travers la perception des films.

Un autre objectif de l'ORLeP-1 était de créer une méthode plus directe et donc plus économique en temps que l'observation : s'il permet d'évaluer les croyances qui guident les pratiques, c'est-à-dire si les jugements effectués par les assistantes maternelles reflètent leurs pratiques, il pourrait constituer un moyen d'évaluer les pratiques sans passer par l'observation et l'analyse d'interactions qui se révèlent très coûteuses.

1.2. Déroulement du recueil des données

Le recueil de données a eu lieu lors de séances collectives. Les deux parties constituant l'ORLeP-1 ont été administrées dans l'ordre de présentation qui suit.

1.2.1. Partie « Perception » : Jugement des pratiques d'une assistante maternelle

Les participants voyaient deux films et devaient ensuite dire, après chaque film, ce qu'ils percevaient d'un ensemble de conduites données, les conduites à juger étant les mêmes pour les deux films. Sur la première page du document distribué (en format A4, cf. annexe 18 p. 343), la consigne suivante était donnée: « Votre perception des conduites de l'assistante maternelle (*Cochez la case correspondant à votre réponse*) », suivie de 12 conduites (encadré 19). Pour chaque conduite, comme par exemple « l'assistante pointe les images », la personne doit répondre en choisissant un des 5 énoncés suivants : très souvent, assez souvent, peu

souvent, jamais ou je ne peux pas me prononcer. Parmi les différentes conduites, trois (notées en italiques dans l'encadré 19) nous intéressent particulièrement par rapport à l'étude des interventions portant sur les unités sonores internes aux mots. Elles ont été choisies en nous appuyant sur la classification des interventions sur les unités réalisée dans les études antérieures.

Encadré 19 : Liste des 12 conduites à juger pour chacun des deux films

1. Elle cherche à faire partager le plaisir de la lecture
2. Elle est attentive aux interventions de l'enfant
3. Elle cherche à faire comprendre l'histoire
4. Elle lit l'histoire en y mettant le ton
5. Elle pointe les mots lus
6. Elle pointe les images
7. *Elle corrige les erreurs de prononciation de l'enfant*
8. Elle demande à l'enfant le sens des mots
9. Elle cherche à faire acquérir du vocabulaire
10. Elle prononce distinctement les mots lorsqu'elle lit
11. *Elle est attentive au découpage des mots*
12. *Elle a des interventions sur les éléments sonores composant les mots*

Les films montrent chacun une assistante maternelle en train de lire un livre à un jeune enfant, l'enfant du film 1 a 21 mois et celui du film 2 a 26 mois. Le livre ainsi que le passage du livre lu était le même pour les deux assistantes maternelles (durée de 6'02 pour le film 1 et de 4'46 pour le film 2). Les films ont été choisis de telle façon qu'ils différencient les pratiques de lecture des deux assistantes maternelles sur plusieurs points et particulièrement sur les interventions concernant les unités : l'assistante maternelle du premier film fait plus d'interventions de ce type (trois corrections, quatre focalisations et trois sollicitations) que l'assistante maternelle du second film (une correction et une focalisation) (cf. annexe 19 p. 344 pour la transcription des extraits qui ont été présentés, dans lesquelles les interventions des deux assistantes maternelles sur les unités sont précisées ; le diaporama présenté aux participants contenant les deux films figure sur le DVD Rom). En contrastant les films, nous

souhaitons étudier la sensibilité des adultes à ces différences, car nous faisons l'hypothèse que les aspects qui seront différenciés sont ceux auxquels la personne porte attention et ainsi ceux auxquels elle serait particulièrement sensible.

1.2.2. Partie « Opinion » : Opinion personnelle sur les pratiques

Dans cette seconde partie, les personnes interrogées devaient sélectionner, parmi une liste de conduites, les trois qui leur semblaient les plus importantes et les trois qui leur semblaient les moins importantes à utiliser au cours d'une situation de lecture et ceci en fonction de l'âge de l'enfant (*cf.* annexe 20 p. 350). Nous supposons en effet que les activités proposées à l'enfant dans cette situation de lecture partagée diffèrent selon l'âge de l'enfant. À 2-3 ans les actions de l'adulte sont généralement centrées sur la compréhension de l'histoire, la compréhension des mots et la mise en relation entre des mots et des images pour faire comprendre à l'enfant la signification de ce qui est dit (compte tenu du vocabulaire limité de l'enfant). À 4-6 ans, les actions portent davantage sur l'écrit lui-même – pointage des mots, apprentissage des lettres, mise en relation des lettres et de leur(s) son(s) – en relation avec l'apprentissage de la lecture. Afin d'étudier cette évolution selon l'âge de l'enfant, les personnes interrogées devaient se prononcer pour la période de 2-3 ans, puis celle de 4-6 ans. Il y a au total 15 conduites : les 12 qui ont été jugées dans la première partie auxquelles s'ajoutent 3 distracteurs qui sont « Rendre l'activité ludique » (ajoutée à la liste car cette pratique n'est pas facilement quantifiable dans les films à l'aide de l'échelle proposée), « Désigner les lettres » et « Épeler les mots » (ajoutées à la liste car ce sont des pratiques qui n'ont été utilisées par aucune des deux assistantes maternelles dans les films). L'objectif est de connaître d'une part les pratiques jugées comme étant importantes lors de la lecture de celles qui au contraire ne le sont pas, et d'autre part l'importance donnée aux interventions portant sur les unités des mots par rapport à d'autres conduites.

1.2.3. Renseignements complémentaires demandés

Les participants devaient enfin préciser quelques caractéristiques personnelles : le sexe, l'âge, leur parentalité (s'ils ont des enfants et de quel(s) âge(s)), s'ils ont un travail auprès d'enfants et de quel(s) âge(s), et enfin la profession (*cf.* annexe 21 p. 351).

1.3. Participants et procédure

L'ORLeP-1 a été proposé à 74 personnes (moyenne = 27 ans, min = 20 ans et max = 54 ans), comportant 59 femmes et 15 hommes. La plupart sont des étudiants en quatrième année d'études de psychologie (84%), les autres étant des étudiants en psychologie à un autre niveau du cursus ou des adultes travaillant dans le domaine de la psychologie (psychologues ou chercheurs en psychologie). Onze personnes (15%) ont eux-mêmes des enfants et 28 (38%) travaillent ou ont une activité bénévole avec des enfants.

Les données ont été recueillies dans trois groupes, les films ayant été contrebalancés afin de former deux versions du questionnaire.

2. Analyse des résultats

Les résultats pour chacune des parties (perception et opinion) sont présentés successivement, puis le lien entre les deux est étudié.

2.1. Perception

Les résultats à propos des jugements des deux films sont analysés de deux façons : la comparaison des deux films et l'exactitude des jugements.

2.1.1. Comparaison des deux films

Les analyses relatives aux conduites des deux assistantes maternelles vues dans les séquences vidéo indiquent que les personnes interrogées ont estimé que les deux assistantes maternelles avaient des pratiques qui se différenciaient sur certains points (8 conduites sur 12). Les réponses « très souvent » et « assez souvent » ont été comparées aux réponses « peu souvent » et « jamais ». Comme l'indique le tableau 45, les jugements entre le film 1 et le film 2 sont répartis différemment et ce de façon significative pour la majorité des pratiques (cf. annexe 22 p. 352 pour le détail de l'analyse du χ^2).

Tableau 45 : Significativité de la comparaison film 1-film 2 quant à la répartition des réponses

Conduites jugées	χ^2
1. Elle cherche à faire partager le plaisir de la lecture	*
2. Elle est attentive aux interventions de l'enfant	***
3. Elle cherche à faire comprendre l'histoire	Δ
4. Elle lit l'histoire en y mettant le ton	**
5. Elle pointe les mots lus	***
6. Elle pointe les images	***
7. Elle corrige les erreurs de prononciation de l'enfant	***
8. Elle demande à l'enfant le sens des mots	Ns
9. Elle cherche à faire acquérir du vocabulaire	***
10. Elle prononce distinctement les mots lorsqu'elle lit	Ns
11. Elle est attentive au découpage des mots	Ns
12. Elle a des interventions sur les éléments sonores composant les mots	*

Note. ns non significatif, Δ p tendancielle $<.065$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

La figure 18 montre en effet que les personnes interrogées ont jugé que certaines conduites étaient plus fréquentes dans l'un des films. Ainsi, alors que l'acquisition du vocabulaire, la correction de la prononciation, le pointage des images et l'attention aux interventions de l'enfant semblent caractériser le film 1, pour la plupart des participants ces comportements sont peu fréquemment jugés comme étant présents dans le film 2. Seules deux conduites ont été retenues comme étant plus fréquentes pour le film 2 selon la plupart des

participants : « Lit l'histoire avec ton » et « Cherche à faire partager le plaisir de la lecture ». Enfin, les participants considèrent, pour les deux films, que les comportements les plus fréquents des assistantes maternelles sont la prononciation distincte des mots et le plaisir de la lecture.

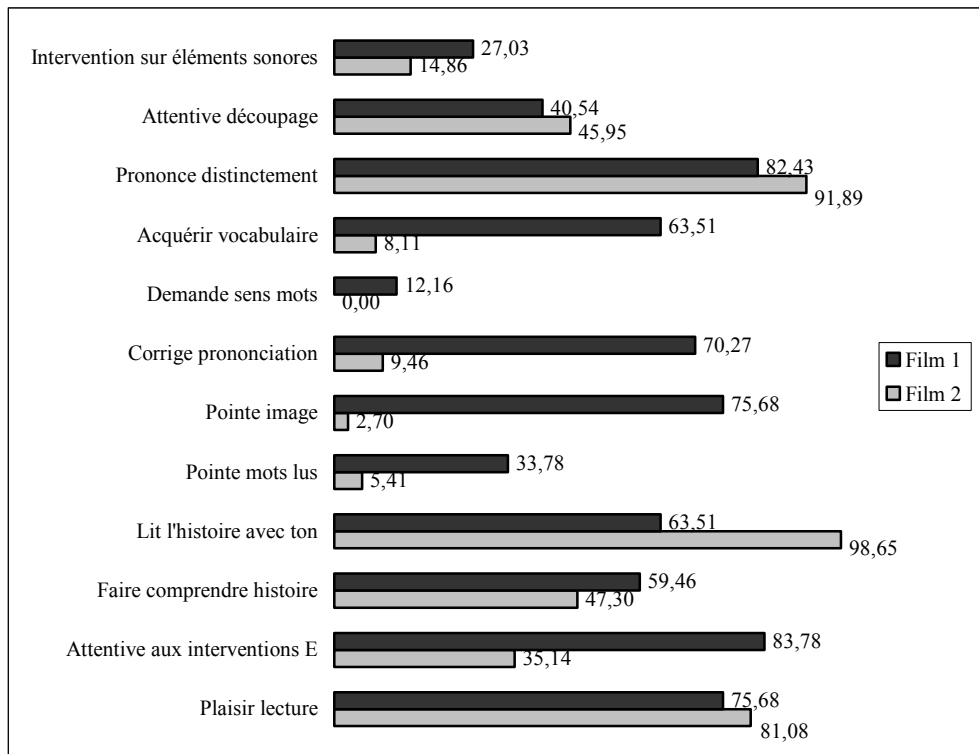


Figure 18 : Pourcentages de participants jugeant les pratiques des assistantes maternelles dans les films 1 et 2 comme fréquentes (réponses « très souvent » et « assez souvent » regroupées) ($n=74$)

En ce qui concerne les pratiques des deux assistantes maternelles sur les trois conduites liées aux interventions sur les unités des mots (« Interventions sur les éléments sonores », « Attentive au découpage », « Corrige la prononciation » l'AM1 faisant objectivement plus d'interventions de ce type que l'AM2), les personnes interrogées ont distingué les films selon deux de ces aspects : « Interventions sur les éléments sonores » et « Correction de la prononciation ». La conduite « Correction de la prononciation » est jugée par 70,27% des participants comme une conduite fréquente pour AM1 et par 74,32% des

participants comme fréquente pour AM2. De plus, peu de participants ne se prononcent pas (réponse « je ne peux pas me prononcer ») à propos de ce comportement dans le premier film (5,41%) alors qu'ils sont plus nombreux dans le second film (16,22%). Pour la conduite « Interventions sur les éléments sonores », seulement 27,03% des participants la jugent importante (contre 14,86% pour le film 2) et 31,08% ne peuvent se prononcer sur cette conduite pour le film 1 et 24,32 pour le film 2. La conduite « Attentive aux découpage des mots » est très peu différenciée par les participants : pour le film 1, 40,54% la jugent fréquente et 54,05% la jugent peu fréquente ; pour le film 2, 45,95% la jugent fréquente et exactement le même pourcentage de participants la jugent peu fréquente. Ainsi, la « Correction de la prononciation » semble la plus facile des trois conduites sur les unités des mots à observer et/ou les participants sont plus attentifs à cet aspect. Les jugements relatifs à ces pratiques indiquent par ailleurs que ces comportements ne sont pas considérés comme appartenant à une même catégorie puisque la fréquence d'apparition des comportements n'est pas la même pour ces trois comportements.

La conduite « Attentive aux découpage des mots », même si elle est peu différenciée par les participants, est considérée par l'ensemble des sujets comme légèrement plus fréquente avec l'assistante maternelle du film 2 que celle du film 1 alors que, d'après la catégorisation que nous avons mise en place pour répertorier les interventions sur les unités, c'est en réalité l'assistante maternelle du film 1 qui fait plus de focalisations et de sollicitations. En ce qui concerne la conduite « Interventions sur les éléments sonores », seulement 27,03% la considèrent fréquente dans le film 1, mais elle est jugée plus souvent fréquente pour le film 1 que pour le film 2, comme nous le considérons également. La notion de fréquence est assez relative : il est difficile de dire que c'est une conduite fréquente par rapport à d'autres qui apparaissent de façon plus évidente et tout au long du film, comme par exemple « Pointer les images » pour l'assistante maternelle du film 1. Ces résultats ne nous renseignent pas sur le

nombre des sujets qui sont effectivement capables de percevoir que l'assistante maternelle du film 1 fait plus d'interventions sur les unités sonores et de découpages d'unités que celle du film 2. C'est pourquoi il faut approfondir les résultats en analysant les réponses par sujet.

2.1.2. Exactitude des jugements

Compte tenu des différences observées entre les participants à propos des trois conduites portant sur les unités sonores, des profils ont été faits pour analyser de façon plus précise les comparaisons des participants pour chacune de ces conduites. Nous avons ainsi distingué pour chacune des conduites les participants qui ont répondu que les conduites d'AM1 par rapport à celle d'AM2 sont 1/ plus fréquentes ($AM1 > AM2$), 2/ moins fréquentes ($AM1 < AM2$), 3/ aussi fréquentes ($AM1 \neq AM2$) et 4/ ceux qui ne se sont pas prononcés sur les conduites d'au moins une AM (NSP). Ceux qui ont répondu que les conduites d'AM1 étaient plus fréquentes que celle d'AM2 sont ceux qui ont un bon jugement, d'après la catégorisation des interventions que nous avons mise en place. Le tableau 46 montre que 63% des personnes sont capables de distinguer que l'AM1 corrige plus les erreurs de prononciation de l'enfant que l'AM2, 31% qu'elle est plus attentive au découpage des mots et 30% qu'elle fait plus d'interventions sur les éléments sonores des mots, comme nous l'attendions. De plus, nous pouvons ajouter que 14% des personnes considèrent que ces trois conduites sont plus fréquentes pour l'AM1.

Tableau 46 : Comparaison de la perception des deux films à propos des trois conduites liées aux interventions sur les unités (Nombre et pourcentages entre parenthèses)

Conduites jugées	AM1 > AM2	AM1 < AM2	AM1 = AM2	NSP
Elle corrige les erreurs de prononciation de l'enfant	47 (63)	5 (7)	6 (8)	16 (22)
Elle est attentive au découpage des mots	23 (31)	22 (30)	23 (31)	6 (8)
Elle a des interventions sur les éléments sonores composant les mots	22 (30)	8 (11)	17 (23)	27 (36)

Étant donné que, pour ces trois conduites, le nombre de sujets réalisant un bon jugement est variable d'une pratique à l'autre, il est intéressant d'étudier la façon dont les participants jugent les autres pratiques pour voir quelles sont celles qui sont les plus correctement jugées. Les deux films ont été expertisés par nous-mêmes (en tant que trois expertes en psychologie du développement) afin qu'un jugement correct, présenté dans le tableau 47, soit déterminé pour chacune des conduites en dehors des trois portant sur les unités des mots. Le tableau 47 indique qu'il y a un consensus sur certaines conduites mais que les films semblent plus difficiles à comparer pour d'autres.

Tableau 47 : *Jugement attendu, nombre et pourcentage de participants ayant fait un bon jugement pour chacune des conduites (autres que celles liées aux interventions sur les unités)*

Conduite jugée	Jugement attendu	Nb	%
1. Elle cherche à faire partager le plaisir de la lecture	AM1=AM2	38	51,35
2. Elle est attentive aux interventions de l'enfant	AM1>AM2	47	63,51
3. Elle cherche à faire comprendre l'histoire	AM1>AM2	33	44,59
4. Elle lit l'histoire en y mettant le ton	AM1<AM2	51	68,92
5. Elle pointe les mots lus	AM1>AM2	42	56,76
6. Elle pointe les images	AM1>AM2	55	74,32
8. Elle demande à l'enfant le sens des mots	AM1>AM2	27	36,49
9. Elle cherche à faire acquérir du vocabulaire	AM1>AM2	53	71,62
10. Elle prononce distinctement les mots lorsqu'elle lit	AM1=AM2	29	39,19

Pour cinq conduites, plus de la moitié des participants ont un jugement attendu. Les deux conduites « Cherche à faire acquérir du vocabulaire » et « Pointe les images » sont jugées correctement par plus de 70% des participants. A l'inverse, la pratique « Demander le sens des mots » semble difficilement comparable entre les deux films, car seuls 36,49% des participants donnent un jugement qui correspond à celui que nous avons attribué.

L'analyse de la seconde partie du questionnaire, sur les représentations déclarées, nous permet de savoir quelles sont les conduites que les personnes estiment comme les plus importantes à utiliser au cours d'une situation de lecture avec des enfants de 2-3 ans et de 4-6

ans. Nous pourrions ensuite étudier si ces conduites correspondent à celles que les sujets ont correctement jugées dans les films.

2.2. Opinion

La seconde partie de l'outil portant sur l'opinion des personnes interrogées à propos des pratiques jugées les plus ou les moins importantes lors de la lecture d'un livre à un enfant, permet de façon générale de dégager un certain consensus à l'égard de quelques conduites, mais aussi de souligner les différences entre les personnes. Les jugements indiquent également une évolution en fonction de l'âge de l'enfant.

2.2.1. *Conduites les plus importantes*

Lorsque la situation de lecture s'adresse à un enfant de 2-3ans (figure 19) les conduites considérées par le plus grand nombre de participants comme étant importantes sont : « Rendre l'activité ludique » (48 participants sur 74), « Être attentif aux interventions de l'enfant » (38) et « Chercher à faire partager le plaisir de la lecture » (30). Un nombre moins élevé de participants jugent des comportements comme « Pointer les images » (24), « Lire avec le ton » (23) sont les plus importants. A l'opposé les conduites jugées comme les moins importantes par le plus grand nombre de participants sont « Épeler les mots », « Désigner les lettres » (57) et par un plus faible nombre de participants « Pointer les mots lus » (29) et « Demander le sens des mots » (22). Les conduites jugées comme étant importantes à cette période du développement de l'enfant concourent à maintenir l'attention de l'enfant en rendant la situation ludique et plaisante et en favorisant la compréhension de l'histoire. Les conduites que nous considérons comme centrées sur les éléments internes aux mots, « Être attentif au découpage des mots », « Intervenir sur les éléments sonores », « Corriger les erreurs de prononciation des mots », sont rarement jugées comme les plus importantes ou les moins importantes à cet âge. Relevons toutefois que corriger les erreurs de prononciation de l'enfant

et parler distinctement à l'enfant sont deux aspects importants pour une quinzaine de participants.

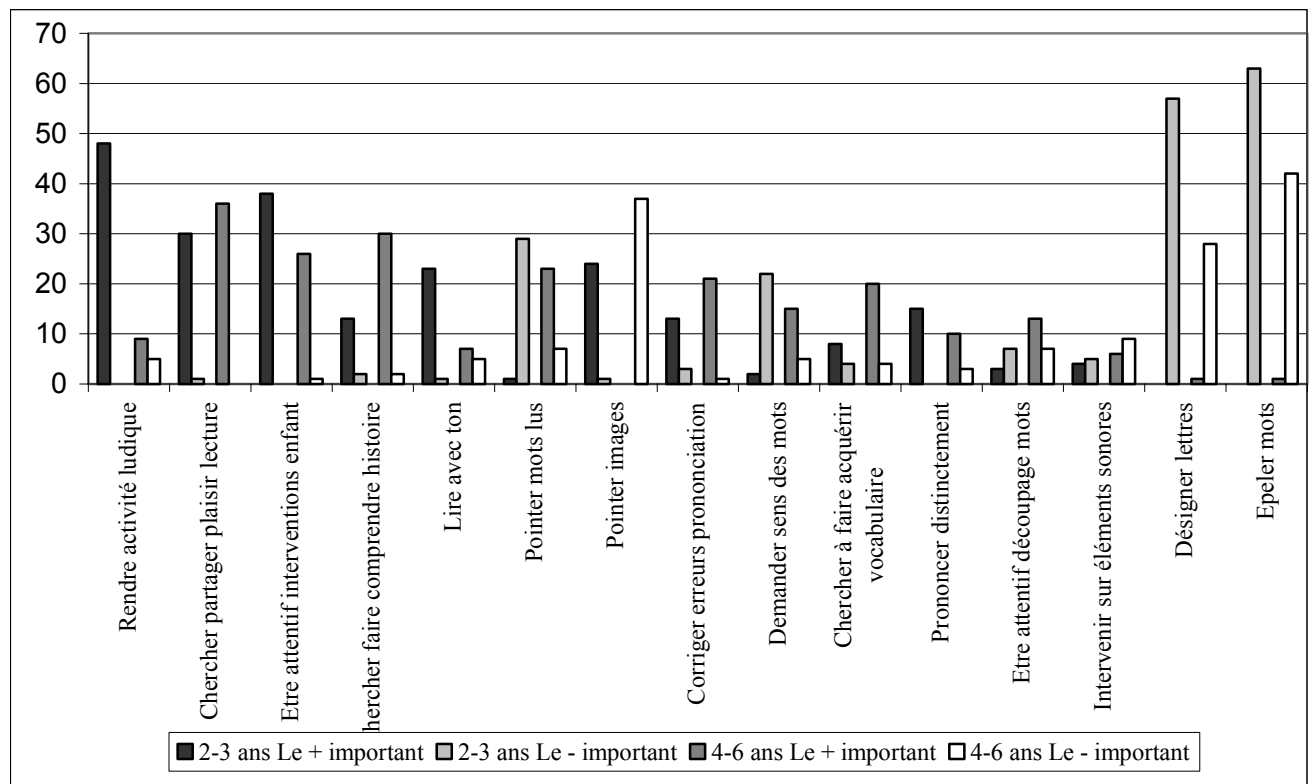


Figure 19 : Nombre de participants ayant jugé les conduites proposées comme les trois plus importantes ou les trois moins importantes pendant la lecture d'un livre à un enfant de 2-3 ans, puis de 4-6 ans ($n=74$)

Lorsque la lecture s'adresse à un enfant de 4-6 ans (figure 17), les conduites considérées par le plus grand nombre de participants comme étant importantes sont celles qui visent à faire partager le plaisir de la lecture (36) et à faire comprendre l'histoire (30). Un nombre moindre de participants jugent importants l'attention portée aux interventions de l'enfant (26), le pointage des mots lus (23), la correction des erreurs de prononciation (21) et l'acquisition du vocabulaire (20). A l'opposé, les conduites jugées comme les moins importantes par le plus grand nombre de participants sont d'épeler les mots (42), de pointer les images (37), et par un plus faible nombre de participants de désigner les lettres (28). Là

aussi les pratiques jugées comme étant importantes concourent à rendre la situation plaisante sans que pour autant rendre l'activité ludique soit essentiel, et à maintenir l'attention de l'enfant en favorisant la compréhension de l'histoire, mais aussi à lui faire acquérir du vocabulaire.

Les conduites centrées sur les unités des mots ne sont pas non plus jugées comme les plus importantes ou les moins importantes à cet âge. Toutefois, 13 participants jugent la pratique « Être attentif au découpage des mots » comme importante et 21 pour « Corriger les erreurs de prononciation de l'enfant ».

2.2.2. Évolution en fonction de l'âge

Ainsi comme l'illustre la figure 20, l'ORLeCP-1 permet de faire apparaître des différences dans les jugements d'importance émis par les personnes interrogées en fonction de l'âge de l'enfant.

- Pour les conduites jugées plus importantes à l'âge de 2-3 ans qu'à 4-6 ans (2-3 ans > à 4-6 ans), la différence entre les deux âges est plus marquée pour les conduites « Rendre l'activité ludique », « Pointer les images », « Lire avec le ton », et dans une moindre mesure « Être attentif aux interventions de l'enfant ». A l'inverse, un nombre plus élevé de participants considèrent que certaines pratiques sont plus importantes à 4-6 ans qu'à 2-3 ans (2-3 ans < à 4-6 ans) : « Pointer les mots lus », « Chercher à faire comprendre l'histoire », et dans une moindre mesure « Demander le sens des mots », « Chercher à faire acquérir le vocabulaire » et « Être attentif au découpage des mots ».

- Pour les conduites jugées les moins importantes, « Désigner les lettres », « Pointer les mots », « Épeler les mots » et « Demander le sens des mots » sont davantage considérées comme peu importantes à 2-3 ans qu'à 4-6 ans. Enfin, un grand nombre de participants considèrent qu'il est peu important de « Pointer les images » à 4-6ans.

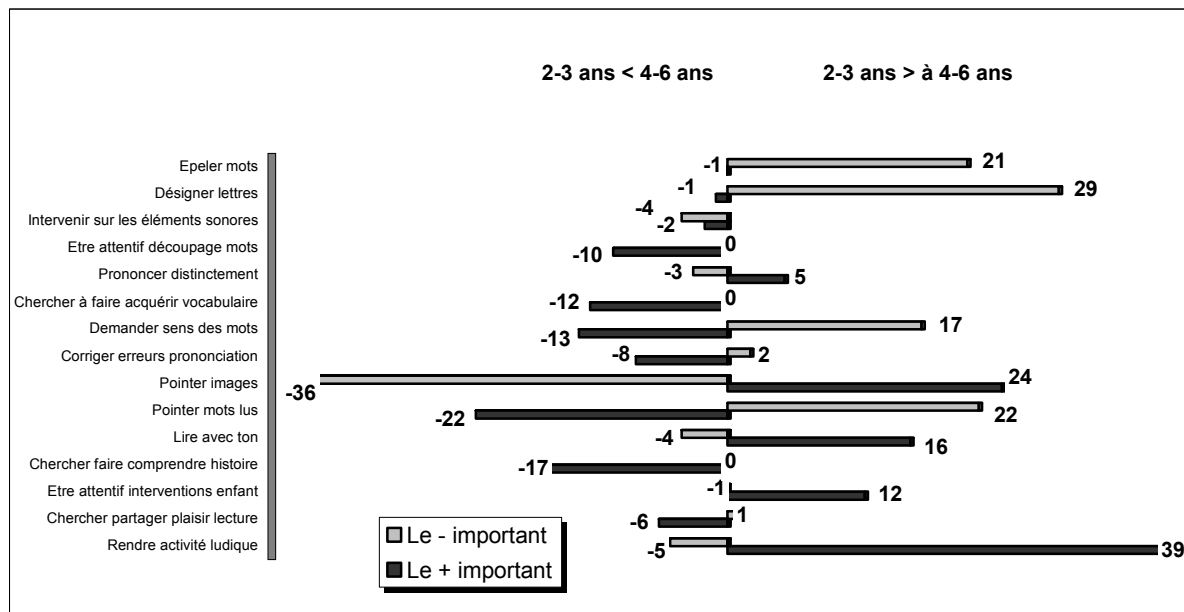


Figure 20 : Différence entre le nombre de personnes ayant choisi une conduite comme étant importante à 2-3 ans et *idem* à 4-6 ans, de même pour la faible importance des conduites ($n=74$)

2.3. Lien entre perception et opinion

L'objectif de cette analyse est de savoir si les croyances que nous considérons implicites¹⁶ sont les mêmes que les croyances que nous considérons explicites. Pour cela, nous étudions le lien entre les jugements de conduites des films (partie perception) et l'importance accordée à ces mêmes conduites (partie opinion). Plus précisément, nous regardons si les conduites que les sujets ont déclarées comme une des trois plus importantes à utiliser pendant la lecture de livre à un enfant de 2 ans ont été correctement jugées par les participants (s'ils ont estimé par exemple que telle conduite est plus fréquente dans le film 1

¹⁶ Rappelons que nous supposons qu'en accédant aux croyances implicites (que nous pensons évaluer en demandant à des individus de juger des pratiques de personnes « en action »), nous accédons plus fidèlement aux représentations qui guident les pratiques qu'en accédant aux croyances explicites (déclarées).

que dans le film 2 et que c'est effectivement le cas). Le tableau 48 indique que les conduites considérées comme les plus importantes ne sont pas forcément correctement jugées dans les films. Parmi les 12 pratiques, 6 sont considérées comme importantes et sont correctement jugées par 69% des participants au minimum ; c'est le cas par exemple pour la correction de la prononciation. Pour les 6 autres conduites, il y a davantage de participants qui les considèrent importantes mais qui ne les jugent pas correctement que de participants qui les considèrent importantes et qui les jugent correctement. Il y a donc un décalage entre l'importance accordée aux pratiques et le jugement qui en est fait.

Tableau 48 : *Pourcentage de sujets ayant correctement jugé chacune des pratiques parmi ceux qui l'ont considérée comme une des trois plus importantes (chiffre entre parenthèse)*

Conduite jugée	%
1. Elle cherche à faire partager le plaisir de la lecture	57 (30)
2. Elle est attentive aux interventions de l'enfant	74 (38)
3. Elle cherche à faire comprendre l'histoire	31 (13)
4. Elle lit l'histoire en y mettant le ton	74 (23)
5. Elle pointe les mots lus	20 (5)
6. Elle pointe les images	75 (24)
7. Elle corrige les erreurs de prononciation de l'enfant	69 (13)
8. Elle demande à l'enfant le sens des mots	0 (2)
9. Elle cherche à faire acquérir du vocabulaire	75 (8)
10. Elle prononce distinctement les mots lorsqu'elle lit	47 (15)
11. Elle est attentive au découpage des mots	33 (3)
12. Elle a des interventions sur les éléments sonores composant les mots	0 (1)

3. Discussion

L'ORLeP-1, qui est un outil associant l'observation de séquences de films et le jugement de la fréquence de certaines conduites présentes dans ces séquences, permet d'étudier la façon dont les participants repèrent les conduites visibles dans les deux films et celles n'apparaissant que dans un film, donc les conduites différenciant les comportements

des deux assistantes maternelles. Par ailleurs, le consensus entre les participants semble plus important pour certaines conduites, ce qui indique qu'il y a des conduites plus faciles à repérer que d'autres ou que les participants sont plus enclins à en rechercher certaines. De la même façon, le questionnaire demandant aux participants de préciser quelles sont les conduites les plus et les moins importantes dans une situation de lecture partagée met en évidence un certain consensus entre les participants à propos de certaines conduites importantes (à 2-3 ans, rendre l'activité ludique, être attentif aux interventions de l'enfant, chercher à faire partager le plaisir de la lecture ; à 4-6 ans, chercher à faire partager le plaisir de la lecture, chercher à faire comprendre l'histoire) ou peu importantes (à 2-3 ans, épeler les mots, désigner les lettres, pointer les mots lus ; à 4-6 ans, épeler les mots, pointer les mots lus, désigner les lettres). Remarquons que l'accord entre les participants est plus important pour les conduites jugées comme étant les plus importantes, sans doute parce qu'elles sont plus directement associées à l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, l'accord entre les participants tend à être plus élevé à 2-3 ans qu'à 4-6 ans. Cet outil permet également de mettre en évidence des jugements différents entre participants pour certaines conduites ainsi qu'une évolution en fonction de l'âge de l'enfant. Les participants semblent considérer l'activité de lecture beaucoup plus comme un loisir (il faut rendre l'activité ludique, chercher à faire partager le plaisir de la lecture) que comme une situation de transmission de connaissances, d'apprentissage de compétences linguistiques comme certaines études l'ont pourtant montré. Si cela se justifie pour les 2-3 ans, ce choix est davantage surprenant pour les 4-6 ans. D'ailleurs, cette interprétation semble confirmée par les conduites considérées comme les moins importantes à 2-3 ans, qui sont plus centrées sur l'écrit (épeler les mots, désigner les lettres), peut-être parce que les adultes considèrent que ce sont des conduites qui auront lieu à l'école.

A propos des interventions portant sur les unités, l'ORLeP-1 permet de montrer qu'un certain nombre de participants réussissent à percevoir que l'une des assistantes maternelles produit plus fréquemment ce type d'interventions (63% « Corriger les erreurs de prononciation », 31% « Est attentive au découpage des mots », 30% « A des interventions sur les éléments sonores composant les mots »). Toutefois, si l'on retient uniquement les conduites « Est attentive au découpage des mots », « A des interventions sur les éléments sonores composant les mots », le pourcentage de participants qui ont relevé la différence entre les deux assistantes maternelles est faible si l'on considère que les films ont été choisis de telle façon qu'ils différencient les pratiques des deux assistantes maternelles en fonction de ces deux aspects. Ceci peut être mis en relation avec le fait que ces conduites, que nous considérons comme centrées sur les éléments internes aux mots, sont rarement jugées comme les plus importantes ou les moins importantes à l'âge de 2-3 ans. En outre, les participants ne savent peut-être pas exactement à quelles pratiques ces conduites renvoient, c'est pourquoi la version suivante de l'outil sera proposée en utilisant des formulations plus explicites pour les pratiques sur les unités, les rendant moins ambiguës et basées sur des comportements observables. Certaines pratiques autres que celles qui portent sur les unités des mots semblent également difficiles à évaluer pour les participants, peut-être parce qu'elles sont difficilement quantifiables. Par exemple, les participants ont peut-être du mal à juger si l'assistante maternelle cherche, très souvent, assez souvent, peu souvent ou jamais, à partager le plaisir de la lecture car c'est une conduite générale et sa fréquence est peu estimable. Les modalités de réponses seront adaptées au type de conduite dans la nouvelle version de l'outil.

Nous supposons que les personnes capables de distinguer qu'une assistante maternelle fait plus d'interventions sur les unités par rapport à l'autre sont plus sensibles que les autres à ces interventions. L'objectif du chapitre suivant est d'examiner si les assistantes maternelles qui sont effectivement plus sensibles à ces interventions en font davantage lors de situations

d'interaction avec de jeunes enfants. Si cette relation apparaîtrait, cet outil de mesure des croyances se révélerait être une méthode pertinente pour évaluer la sensibilité des adultes à la structure des mots, et un moyen beaucoup plus économique que les observations des assistantes maternelles et l'analyse des interactions.

Par ailleurs, les résultats des jugements d'importance démontrent que les adultes interrogés n'accordent que peu d'importance aux interventions sur les unités des mots, et ceci davantage encore avec de jeunes enfants. Pourtant, nous avons vu dans le chapitre 6 que ces interventions pouvaient sans doute, pour certains enfants, favoriser l'émergence des habiletés phonologiques, soit directement, soit par l'intermédiaire de l'acquisition du vocabulaire et de la précision de l'articulation. Nous étudierons dans le chapitre suivant, avec l'ORLeP, l'importance que les assistantes maternelles rencontrées dans la troisième série d'observations accordent aux conduites orientées vers les unités des mots. Peut-être que ces assistantes maternelles, qui sont fréquemment en contact avec un enfant de 2-3 ans, considéreront plus fréquemment que ces conduites sont importantes par rapport aux 74 participants de cette étude dont la plupart ne sont pas familiers avec des enfants de cet âge.

Enfin, les résultats montrent que les croyances implicites (perceptions – jugements des films) ne sont pas les mêmes que les croyances explicites (opinion – questionnaire). Il s'agit donc de voir si les pratiques des assistantes maternelles sont guidées plutôt par les croyances implicites, comme nous le supposons, que par les croyances explicites.

CHAPITRE 9 : REPRÉSENTATIONS DES ASSISTANTES MATERNELLES CONCERNANT LES PRATIQUES DE LECTURE ET LIEN AVEC LEURS INTERVENTIONS SUR LES UNITÉS

Résumé

Ce chapitre porte sur les représentations des assistantes maternelles à propos des interventions des adultes dans une situation de lecture partagée. L'ORLeP-2 utilisé pour étudier ces représentations comporte une partie « opinion » dans laquelle les assistantes maternelles doivent mentionner l'importance de certaines conduites et une partie « perception » dans laquelle elles doivent émettre un jugement sur la fréquence de différentes conduites observées dans les vidéos. Les données recueillies dans la partie « perception » montrent que les pratiques considérées par les assistantes maternelles comme importantes pendant la lecture avec un enfant de 2 à 3 ans sont associées à une notion de plaisir et de jeu, tandis que celles retenues à 4 à 6 ans favorisent le sens ainsi que l'acquisition et la précision du vocabulaire. Leur propre façon d'intervenir sur les unités des mots lors des échanges semble guidée en partie par ces croyances. En ce qui concerne les données obtenues à la partie « perception », les résultats ne correspondent pas à ceux que nous attendions : les assistantes maternelles qui discriminent correctement les interventions sur les unités dans les films sont celles qui en font peu lors des échanges, alors même que l'enfant est capable d'en faire.

Nous supposons que les conduites des assistantes maternelles au cours d'une lecture partagée avec un enfant de 2-3 ans dépendent de leurs croyances, de l'importance qu'elles accordent à différentes pratiques. Plus précisément, nous supposons que la façon dont les assistantes maternelles font des interventions sur les unités serait influencée par leurs croyances. L'objectif de ce chapitre est de présenter les résultats à l'ORLeP des 22 assistantes maternelles de la troisième série d'observations¹⁷, afin d'explorer leurs représentations à propos des pratiques de lecture et d'étudier le lien entre ces représentations et leurs propres pratiques dans une situation de lecture partagée. Une nouvelle version de l'outil a été conçue afin d'améliorer la première : l'ORLeP-2. Les changements apportés à l'ancienne version

¹⁷ L'ORLeP-2 a été proposé aux 22 assistantes maternelles après l'enregistrement vidéo des situations d'échanges et la présentation des épreuves d'habiletés phonologiques qui leur étaient destinées.

seront tout d'abord précisés, puis les résultats selon les deux versants des croyances, perception et opinion, seront présentés. Enfin, les liens entre les réponses des assistantes maternelles à l'ORLeP-2 et leurs propres pratiques seront étudiés.

1. Présentation de la nouvelle version de l'ORLeP

L'ORLeP-2 comporte, comme l'ancienne version, une partie « perception » et une partie « opinion » (cf. annexes 23, p. 255 et 24, p. 256 et DVD Rom pour le diaporama).

Pour la partie « perception », les changements portent sur la modalité de réponse pour certaines pratiques, le nombre de pratiques à juger, la formulation des pratiques centrées sur les unités sonores des mots et la présentation des films.

En premier lieu, afin de faciliter le jugement des pratiques à percevoir dans les films, les conduites quantifiables sont présentées séparément des conduites non quantifiables. En effet, certaines conduites des assistantes maternelles dans les films, comme par exemple « Cherche à faire partager le plaisir de la lecture », nous ont semblées peu évidentes à juger avec les réponses « très souvent », « assez souvent », « peu souvent » ou « jamais » ; c'est pourquoi 6 conduites ne sont plus à juger en termes de fréquence mais en termes de présence ou non dans chacun des films. La modalité de réponse pour les autres conduites n'a pas été modifiée (encadré 20).

Ensuite, alors qu'auparavant il y avait 12 pratiques à juger dans la partie « perception » et 15 dans la partie « opinion », nous avons ajouté 3 conduites dans la partie « perception » afin de proposer le même nombre de jugements dans les deux parties

La formulation des énoncés relatifs aux interventions sur les unités des mots a été modifiée afin de les rendre plus explicites. Pour ce faire, nous avons repris la formulation utilisée pour décrire les interventions des assistantes maternelles dans la grille d'analyse des observations

filmées : « Corrige les erreurs de prononciation de l'enfant » pour la correction, « Découper les mots » pour la focalisation et « Dire une partie du mot pour que l'enfant complète » pour a sollicitation.

Enfin, cette nouvelle version comporte un film supplémentaire, qui sert de distracteur (*cf.* annexe 25, p. 357). Les résultats concernant ce film ne seront donc pas analysés. Ce film supplémentaire illustre une autre façon de lire à l'enfant : l'assistante maternelle ne lit pas l'histoire, ne regarde pas le livre dans l'ordre et elle commente principalement les images. Nous avons pensé que la présentation de trois films contrastés permettrait d'avoir des jugements plus précis. Trois versions du questionnaire ont été construites afin de ne pas proposer les films dans le même ordre.

Encadré 20 : *Consignes de la partie « perception »*

Pratiques non quantifiables :

« Pour les pratiques suivantes, diriez-vous que, dans l'ensemble, l'assistante maternelle « cherche à faire partager le plaisir de la lecture » - Réponses possibles : oui / non / je ne peux pas me prononcer ».

Pratiques quantifiables :

« Pour les pratiques suivantes, diriez-vous qu'il arrive à l'assistante maternelle de « pointer les mots lus » - Réponses possibles : très souvent / assez souvent / peu souvent / jamais / je ne peux pas me prononcer ».

Pour la partie « opinion », les participants doivent estimer l'importance accordée aux 15 pratiques de la version précédente de l'outil. Outre les modifications de la formulation évoquées plus haut pour les pratiques concernant les interventions sur les unités, la modalité de réponse a également été modifiée. Dans la version précédente, les participants devaient choisir, parmi une liste de conduites, les trois qu'ils considéraient comme les plus importantes et les trois les moins importantes, ce avec un enfant de 2-3 ans puis de 4-6 ans. Mais cette

procédure ne permettait pas de savoir l'importance que les participants accordaient à chacune des pratiques, ce qui est possible avec les modifications introduites dans l'ORLeP-2. Dans cette version, les participants doivent indiquer l'importance qu'ils accordent à chacune des pratiques en remplissant une échelle comportant un pôle négatif et un pôle positif. Cette notation permet l'étude du lien entre importance accordée à chaque pratique et perception dans les films. Pour limiter le recueil des données, cette notation a été demandée uniquement à l'âge de 2-3 ans, âge qui correspond à celui des enfants filmés (encadré 21).

Encadré 21 : Consigne de la partie « opinion » selon une échelle

Indiquez l'**importance** que vous accordez aux pratiques observées lors de la lecture de livre à un enfant de 2-3 ans. Notez votre réponse à l'aide d'un trait vertical sur les échelles proposées, selon la procédure suivante :

Moins la pratique vous semble importante, plus votre trait se trouvera près de l'extrémité gauche de la ligne

- |-----| +

Plus la pratique vous semble importante, plus votre trait se trouvera près de l'extrémité droite de la ligne

- |-----| +

Par ailleurs, pour garder la comparaison de l'importance accordée aux pratiques selon l'âge de l'enfant (2 à 3 ans et 4 à 6), les participants doivent, pour chacune des deux tranches d'âge, choisir la conduite qui leur paraît la plus importante, puis la moins importante à produire dans une situation de lecture partagée, parmi l'ensemble des conduites. Deux listes de conduites sont proposées : les conduites non quantifiables d'une part, et les conduites quantifiables d'autre part (encadré 22).

Encadré 22 : Consigne de la partie « opinion » contrastant deux tranches d'âge de l'enfant

Dans cette liste, indiquez le numéro de la pratique qui vous paraît :

La plus importante pour un enfant de 2 à 3 ans _____

La plus importante pour un enfant de 4 à 6 ans _____

La moins importante pour un enfant de 2 à 3 ans _____

La moins importante pour un enfant de 4 à 6 ans _____

Enfin, étant donné que certaines pratiques n'étaient pas facilement reconnues dans les films montrés aux participants dans la première version de l'ORLeP, nous avons décidé d'inverser la présentation des deux parties qui le composent, c'est-à-dire de présenter d'abord la partie « opinion », puis la partie « perception ». Ainsi, ils peuvent prendre connaissance des pratiques à juger dans les films avant leur diffusion lorsqu'ils doivent préciser l'importance qu'ils accordent à ces différentes pratiques.

L'ORLeP-2 a été proposé aux 22 assistantes maternelles ayant participé à la troisième série d'observations afin d'étudier les pratiques jugées importantes puis d'examiner les liens entre ces croyances et les pratiques des assistantes maternelles observées au cours des échanges.

2. Opinion des assistantes maternelles à propos des pratiques de lecture partagée

Les opinions des assistantes maternelles à propos des pratiques à privilégier lors d'une lecture partagée sont étudiées à travers le jugement d'importance de chacune des pratiques à 2 et 3 ans, puis la variation des pratiques avec l'âge à travers la sélection des conduites les plus ou les moins importantes.

2.1. Importance accordée aux pratiques

L'analyse de l'importance attribuée à chaque pratique a été réalisée en prenant en compte, pour chaque assistante maternelle, l'écart entre la pratique qu'elle a jugée la moins importante (trait le plus proche du pôle négatif sur l'échelle) et celle qu'elle a jugée la plus importante (trait le plus proche du pôle positif sur l'échelle). Cet écart a ensuite été séparé en 4 segments afin de pouvoir hiérarchiser l'importance des pratiques pour chaque assistante

maternelle et d'utiliser la catégorisation « très importante », « assez importante », « peu importante » et « pas importante ». Cette cotation permet de classer les pratiques selon leur ordre d'importance car la notion d'importance est relative, toutes les conduites étant jugées importantes par certaines assistantes maternelles (partie droite de l'échelle). Comme l'indique la figure 21, les pratiques considérées comme très importantes (segment 4 sur l'axe spécifique à chacune des assistantes maternelles) par le plus grand nombre d'assistantes maternelles sont relatives au plaisir, aux images, à l'aspect ludique (les deux premières sont « Chercher à faire partager le plaisir de la lecture » et « Être attentive aux interventions de l'enfant », données par 20 assistantes maternelles sur 22 comme faisant partie des plus importantes) et celles qui sont considérées comme très importantes par le plus petit nombre d'assistantes maternelles sont celles relatives à l'écrit « Désigner les lettres », « Pointer les mots » et « Épeler les mots ».

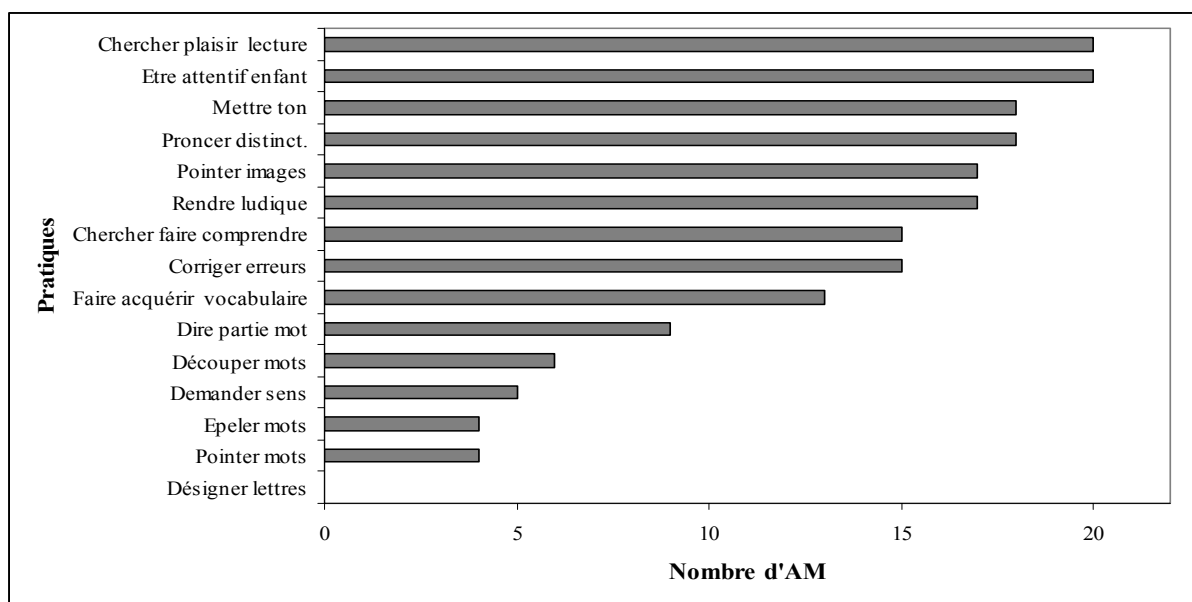


Figure 21 : Nombre d'assistantes maternelles ayant considéré que la pratique était très importante

(n=22)

En ce qui concerne les trois types d'interventions sur les unités des mots (figure 22), 15 assistantes maternelles considèrent la correction des erreurs de prononciation de l'enfant comme une des plus importantes (catégorie « très important ») et seulement une assistante

maternelle la considère comme une des moins importantes (catégorie « pas important »). « Dire une partie d'un mot pour que l'enfant complète » est une pratique importante pour 9 assistantes maternelles (16 si on regroupe les catégories « très important » et « assez important »), alors que 5 ne la considère pas importante (6 si on regroupe les catégories « peu important » et « pas important »). Enfin, de façon partagée, « Découper les mots » est considéré soit comme une pratique pas importante (7) soit comme une partie importante (6) (11 et 11 suivant les deux regroupements effectués pour la pratique précédente).

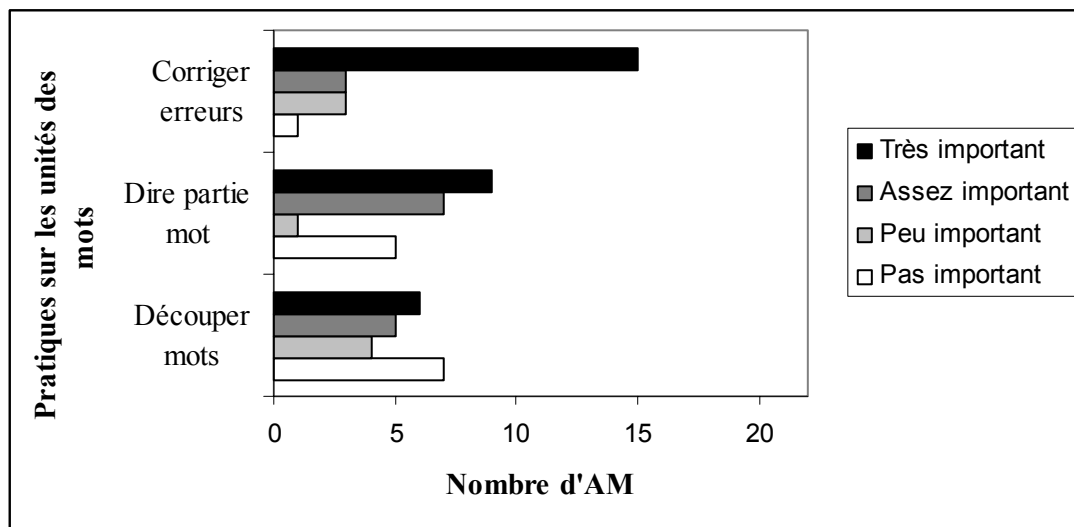


Figure 22 : Nombre d'assistantes maternelles selon l'importance accordée à chacune des pratiques portant sur les unités des mots (n=22)

2.2. Importance accordée aux pratiques selon l'âge des enfants

Les pratiques considérées comme étant importantes lors de la lecture d'un livre avec un enfant de 2 à 3 ans ne sont pas les mêmes que celles destinées à un enfant de 4 à 6 ans. La figure 23 montre que, parmi le premier groupe de pratiques (les pratiques non quantifiables), les conduites données par le plus grand nombre d'assistantes maternelles comme les plus importantes à 2-3 ans sont « Rendre l'activité ludique » et « Chercher à faire partager le plaisir de la lecture », alors qu'à 4-6 ans il s'agit de « Chercher à faire partager le plaisir de la

lecture » et « Chercher à faire comprendre l’histoire ». Cette dernière pratique est considérée comme la moins importante avec un enfant de 2 à 3 ans, alors que c’est « Mettre le ton » qui l’est avec un enfant de 4 à 6 ans.

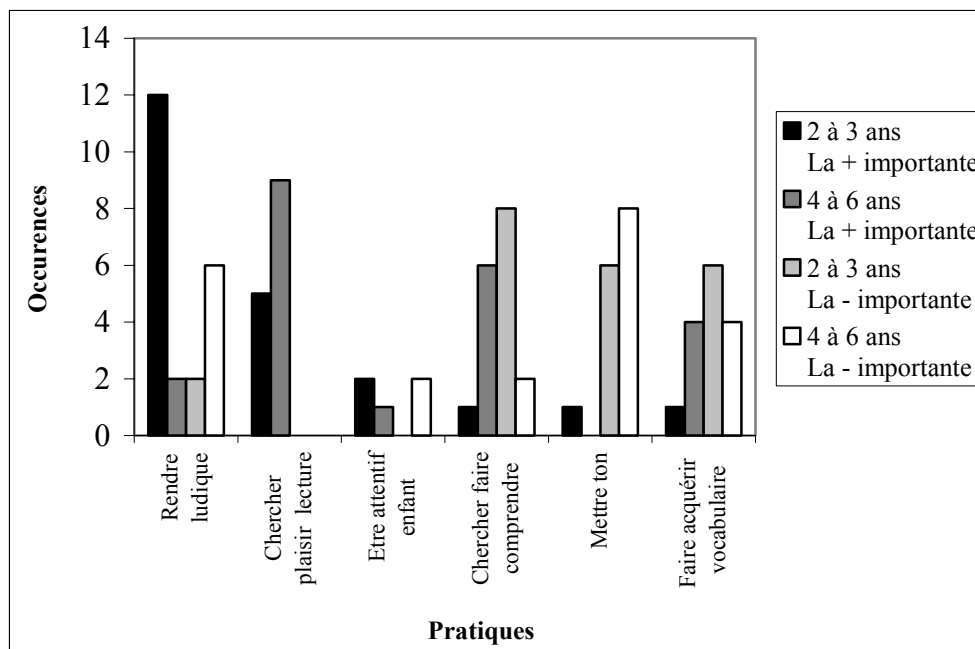


Figure 23 : Jugement d’importance des pratiques non quantifiables pendant la lecture partagée selon l’âge des enfants (n=22)

Parmi le second groupe de pratiques (les pratiques quantifiables), « Pointer les images » est la conduite considérée comme la plus importante à avoir avec un enfant de 2 à 3 ans par une majorité d’assistantes maternelles (13) alors qu’avec un enfant de 4 à 6 ans, il s’agit de « Demander à l’enfant le sens des mots » et « Corriger les erreurs de prononciation de l’enfant » (figure 24). Les pratiques considérées comme les moins importantes avec un enfant de 2 à 3 ans sont « Désigner les lettres » et « Épeler les mots » et, avec un enfant de 4 à 6 ans, la plus souvent donnée est « Pointer les images ».

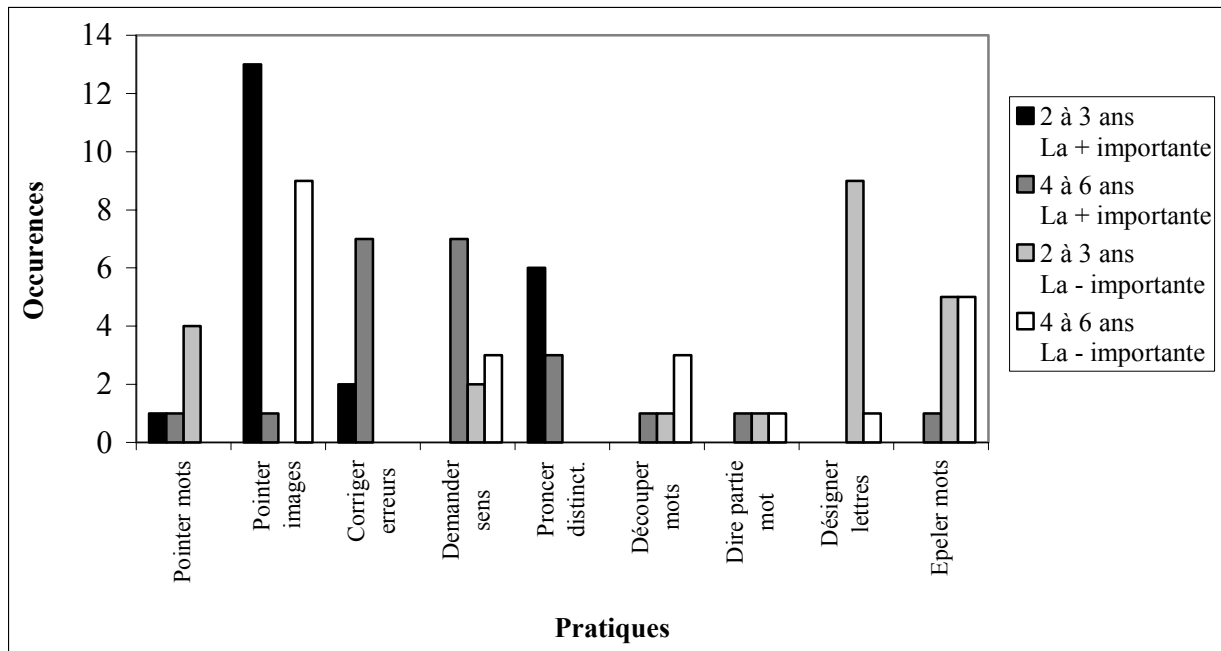


Figure 24 : Jugement d'importance des pratiques quantifiables pendant la lecture partagée selon l'âge des enfants (n=22)

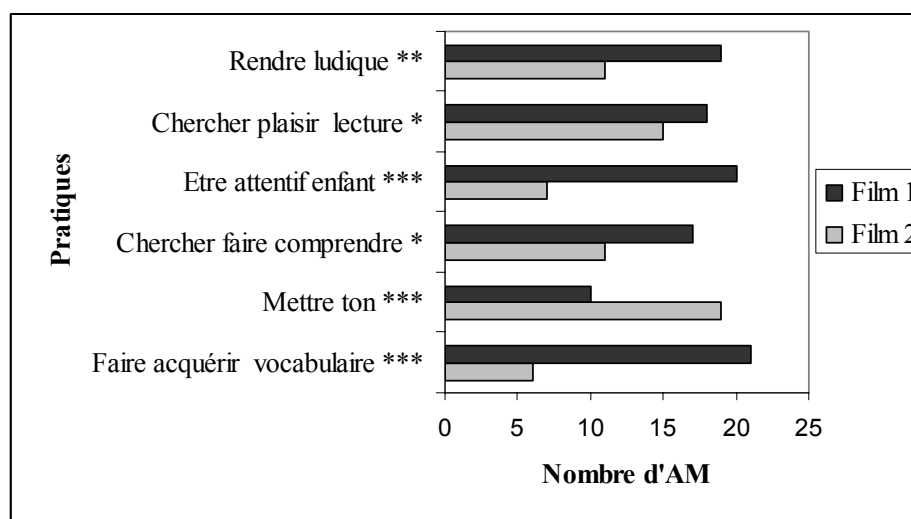
En résumé, comme nous l'avons relevé avec les 74 participants au pré-test de l'ORLeP, les pratiques qui semblent importantes lors de la lecture partagée avec un enfant de 2 à 3 ans sont centrées sur le plaisir de l'enfant et les échanges à propos des images, alors que celles qui semblent importantes avec un enfant de 4-6 ans sont plus orientées vers la recherche du sens (de l'histoire et des mots), ainsi que vers l'acquisition et la précision du vocabulaire (correction des erreurs).

3. Perception des films

L'analyse des réponses concernant la perception des deux films est d'abord présentée pour le premier groupe de pratiques, qui correspond aux pratiques non quantifiables (réponse : présence ou non de la pratique) ; puis pour le second groupe, qui correspond aux pratiques quantifiables (réponses : « très souvent », « assez souvent », « peu souvent » ou « jamais »).

3.1. Premier groupe de pratiques

D'après la figure 25, la majorité des assistantes maternelles considère que les pratiques non quantifiables sont plus souvent présentes dans le film 1 que dans le film 2, à l'exception de la pratique « Mettre le ton » qui est plus fréquemment observée dans le film 2 que dans le film 1. L'analyse des χ^2 indique que la répartition des réponses entre le film 1 et le film 2 est significativement différente pour chacune des pratiques. Les pratiques des assistantes maternelles qui apparaissent dans les films sont donc différenciées par les assistantes maternelles ayant répondu aux items de l'ORLeP-2.

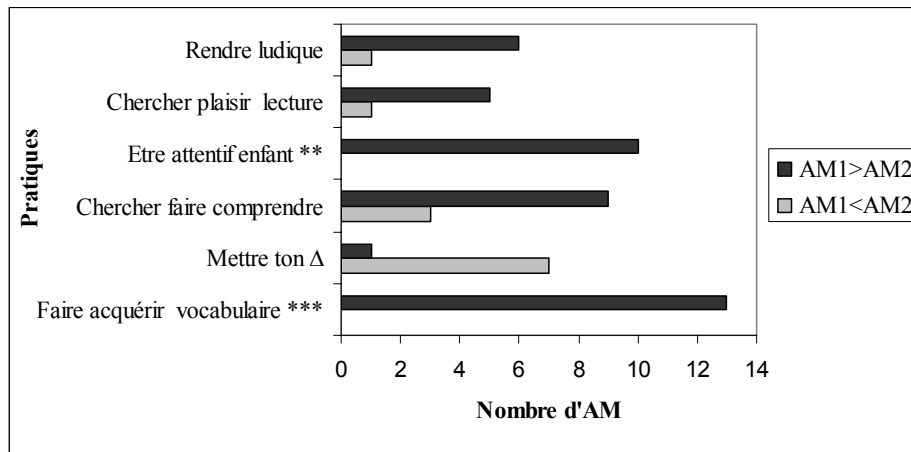


Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Figure 25 : Nombre d'assistantes maternelles ayant considéré que la pratique était présente dans le film, pour les pratiques non quantifiables (n=22)

Cette première analyse nous permet de savoir si, pour l'ensemble des participantes, les pratiques sont différenciées dans les deux films en terme de présence, mais elle ne nous permet pas de savoir combien d'assistantes maternelles ont différencié les deux films, c'est-à-dire combien d'assistantes maternelles ont perçu telle ou telle pratique comme présente dans un film et pas dans l'autre. Cette information est donnée dans la figure 26. Deux pratiques seulement ont été considérées comme étant présentes dans le film 1 mais pas dans le film 2 :

« Être attentif aux interventions de l'enfant » et « Faire acquérir du vocabulaire ». Relevons qu'aucune assistante maternelle n'a considéré que ces deux pratiques étaient présentes dans le film 2 et absentes dans le film 1.



Note. Δ $p < .065$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Figure 26 : Nombre d'assistantes maternelles selon le type de comparaison entre les deux films (pratique présente chez AM1 et pas chez AM2 = AM1 > AM2 vs l'inverse), pour les pratiques non quantifiables (n=22)

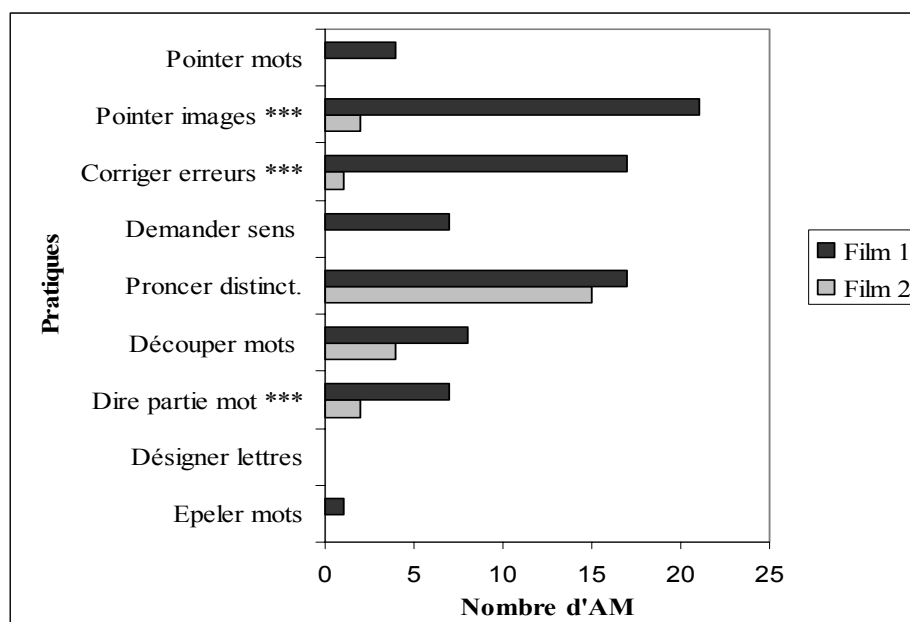
Le tableau 49 indique que le pourcentage d'assistantes maternelles ayant un jugement objectif est faible. Nous entendons par « jugement objectif » le jugement qui correspond à l'analyse faite par les experts (cf. p. 194). Seules deux pratiques ont été jugées correctement par plus de 50% des assistantes maternelles : « Chercher à faire partager le plaisir de la lecture » (54,55%) et « Chercher à faire acquérir du vocabulaire » (59,08%). Par exemple, 59,08% des assistantes maternelles ont correctement estimé que l'assistante maternelle du film 1 cherche dans l'ensemble à faire acquérir du vocabulaire alors que celle du film 2 ne le fait pas (ce qui correspond à l'analyse experte).

Tableau 49 : Jugement attendu, nombre et pourcentage de participants ayant fait un jugement correct pour chacune des conduites non quantifiables

Conduite jugée	Jugement attendu	Nb	%
Rendre l'activité ludique	chez AM1	10	45,45
Chercher à faire partager le plaisir de la lecture	chez AM1 et AM2	12	54,55
Être attentive aux interventions de l'enfant	chez AM1	10	45,45
Chercher à faire comprendre l'histoire	chez AM1	9	40,91
Lire l'histoire en y mettant le ton	chez AM2	7	31,82
Chercher à faire acquérir du vocabulaire	chez AM1	53	59,09

3.2. Second groupe de pratiques

Le nombre d'assistantes maternelles qui ont considéré que les pratiques apparaissent souvent (réponses « très souvent » et « assez souvent » regroupées) est plus élevé dans le film 1 que dans le film 2, à l'exception de « Désigner les lettres » (figure 27).

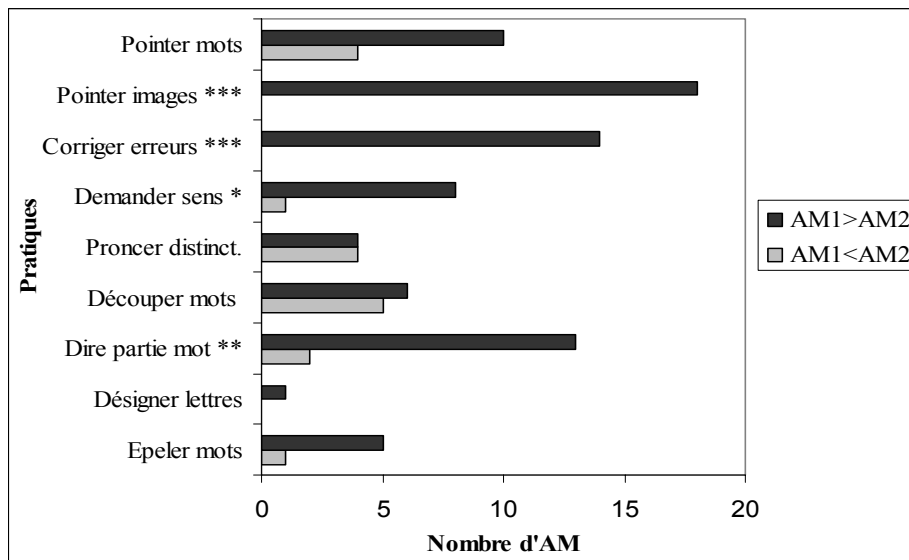


Note. *** $p < .001$

Figure 27 : Nombre d'assistantes maternelles ayant considéré que la pratique était présente dans le film, pour les pratiques quantifiables (n=22)

L'analyse des χ^2 indique que la répartition des réponses entre le film 1 et le film 2 est significativement différente pour les trois pratiques suivantes : « Pointer les images », « Corriger les erreurs de prononciation de l'enfant » et « Dire une partie du mot pour que l'enfant complète ». Cette répartition n'est pas significative pour « Découper les mots ».

Pour ce second groupe de pratiques, une analyse précisant combien d'assistantes maternelles ont estimé que telle ou telle pratique était plus fréquente dans un film que dans l'autre (figure 28) montre que quatre pratiques sont considérées plus fréquentes dans le film 1 que dans le film 2 : « Pointer les images », « Corriger les erreurs de prononciation de l'enfant », « Demander le sens des mots » et « Dire une partie du mot pour que l'enfant complète ».



Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Figure 28 : Nombre d'assistantes maternelles selon le type de comparaison entre les deux films (pratique plus fréquente chez AM1 que chez AM2 = AM1 > AM2 vs l'inverse), pour les pratiques quantifiables (n=22)

Le tableau 50 indique que, parmi les 9 conduites quantifiables, plus de la moitié des assistantes maternelles ont eu un jugement objectif pour 6 pratiques. Il est supérieur à 80% pour les pratiques « Pointer les images » et « Désigner les lettres ». Parmi les trois pratiques concernant les interventions sur les unités des mots, « Corriger les erreurs de prononciation de

l'enfant » est celle qui est le plus souvent correctement jugée (63,64%) et « Dire une partie du mot pour que l'enfant complète » l'est à 59,09% ; en revanche, seulement 27,27% des assistantes maternelles trouvent que l'assistante maternelle du film 1 découpe plus souvent les mots que celle du film 2, alors que celle-ci le fait effectivement davantage.

Tableau 50 : Jugement attendu, nombre et pourcentage de participants ayant fait un bon jugement pour chacune des conduites quantifiables

Conduite jugée	Jugement attendu	Nb	%
Pointer les mots lus	AM1>AM2	10	45,45
Pointer les images	AM1>AM2	18	81,82
Corriger les erreurs de prononciation de l'enfant	AM1>AM2	14	63,64
Demander à l'enfant le sens des mots	AM1>AM2	8	36,36
Prononcer distinctement les mots lorsqu'elle lit	AM1=AM2	12	54,55
Découper les mots	AM1>AM2	6	27,27
Dire une partie du mot pour que l'enfant complète	AM1>AM2	13	59,09
Désigner les lettres	AM1=AM2	18	81,82
Épeler les mots	AM1=AM2	13	59,09

De manière générale, pour la majorité des pratiques, le pourcentage d'assistantes maternelles ayant un jugement objectif des pratiques est plus faible que pour les participants au pré-test de l'ORLeP qui étaient, rappelons-le, des étudiants. Ce point important sera repris dans la discussion.

4. Lien entre représentations et interventions sur les unités

Il s'agit maintenant d'étudier le lien entre les croyances des 22 assistantes maternelles recueillies avec l'ORLeP-2 et leurs pratiques au cours des échanges, et en particulier leur façon d'intervenir sur les unités des mots.

4.1. Lien entre opinion et interventions sur les unités

Lors de l'analyse des interactions des 22 dyades présentée dans le chapitre 6, nous avons distingué trois profils d'assistantes maternelles caractérisés par leur fréquence d'interventions sur les unités selon la fréquence d'interventions des enfants sur les unités : 1) les assistantes maternelles qui s'ajustent aux connaissances des enfants (regroupe la majorité des assistantes maternelles), 2) les assistantes maternelles qui anticipent la capacité des enfants à faire des interventions sur les unités et 3) les assistantes maternelles qui font peu d'interventions sur les unités alors que l'enfant est capable d'en faire. Ces trois profils d'interventions sur les unités (que nous désignerons brièvement par la suite de : ajustement, anticipation et abstention) pourraient dépendre des croyances des assistantes maternelles concernant les pratiques de lecture partagée, notamment de leurs opinions à propos des interventions des adultes dans cette situation. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 6, il semble que les assistantes maternelles ne fassent pas des interventions sur les unités en fonction des habiletés phonologiques des enfants mais plutôt en fonction de leur niveau d'articulation et de vocabulaire. Pour cette raison, nous présentons le lien entre le profil des assistantes maternelles et l'importance accordée 1) aux trois pratiques concernant les interventions sur les unités des mots (dont « Corriger les erreurs de prononciation », qui correspondrait à une attention particulière au niveau d'articulation des enfants) et 2) à la pratique « Faire acquérir du vocabulaire » (qui correspondrait à une attention particulière au niveau de vocabulaire des enfants).

Le tableau 51 indique que l'importance accordée à la pratique « Corriger les erreurs de prononciation des enfants » dépend du profil des assistantes maternelles. En effet, les assistantes maternelles du profil 2 (anticipation) attachent plus d'importance à cette pratique que celles du profil 1 (ajustement), elles-mêmes y attachant plus d'importance que celles du profil 3 (abstention).

Tableau 51 : Pourcentage d'assistantes maternelles selon l'importance accordée à la pratique « Corriger les erreurs de prononciation des enfants » pour chaque profil d'assistantes maternelles (n=22)

	-	--	+	++
Profil 1 (n=12)	0,00	16,67	16,67	66,67
Profil 2 (n=6)	16,67	0,00	0,00	83,33
Profil 3 (n=4)	0,00	25,00	25,00	50,00

Notes. - = pratique considérée parmi les moins importantes, ++ = pratique considérée parmi les plus importantes

D'après le tableau 52, ce sont les assistantes maternelles du profil 1 (ajustement) qui pensent le plus que « Découper les mots » est une pratique importante, alors qu'aucune assistante maternelle du profil 3 (abstention) ne le pense.

Tableau 52 : Pourcentage d'assistantes maternelles selon l'importance accordée à la pratique « Découper des mots » pour chaque profil d'assistantes maternelles (n=22)

	-	--	+	++
Profil 1 (n=12)	25,00	16,67	16,67	41,67
Profil 2 (n=6)	16,67	33,33	33,33	16,67
Profil 3 (n=4)	75,00	0,00	25,00	0,00

Enfin, ce sont à nouveau les assistantes maternelles des profils 1 et 2 (ajustement et anticipation) qui accordent le plus d'importance aux pratiques « Dire une partie du mot pour que l'enfant complète » (tableau 53) et « Faire acquérir du vocabulaire » (tableau 54).

Tableau 53 : Pourcentage d'assistantes maternelles selon l'importance accordée à la pratique « Dire une partie du mot pour que l'enfant complète » pour chaque profil d'assistantes maternelles (n=22)

	-	--	+	++
Profil 1 (n=12)	25,00	8,33	25,00	41,67
Profil 2 (n=6)	16,67	0,00	16,67	66,67
Profil 3 (n=4)	25,00	0,00	75,00	0,00

Tableau 54 : Pourcentage d'assistantes maternelles selon l'importance accordée à la pratique « Faire acquérir du vocabulaire » pour chaque profil d'assistantes maternelles (n=22)

	-	--	+	++
Profil 1 (n=12)	0,00	0,00	16,67	83,33
Profil 2 (n=6)	16,67	16,67	16,67	50,00
Profil 3 (n=4)	25,00	0,00	75,00	0,00

D'après ces quatre tableaux, les assistantes maternelles des profils 1 et 2 (ajustement et anticipation) accordent plus d'importance que celles du profil 3 (abstention) aux pratiques liées aux interventions sur les unités. Toutefois, l'importance accordée aux pratiques ne dépend significativement pas du profil des assistantes maternelles, sauf pour la pratique « Faire acquérir du vocabulaire » ($\chi^2(6)=12,97$, $p<.05$).

4.2. Lien entre perception et interventions sur les unités

Nous allons nous intéresser maintenant au lien entre les croyances implicites à propos de la lecture partagée, évaluées à partir de la perception des films par les assistantes maternelles et la façon dont elles interviennent sur les unités. Nous pensons que les assistantes maternelles ayant repéré que l'assistante maternelle du film 1 fait plus d'interventions sur les unités ou cherche plus souvent à faire acquérir du vocabulaire que celle du film 2, sont celles appartenant aux profils 1 et 2 (ajustement et anticipation). Le tableau 55 indique que ce n'est pas le cas, excepté pour la pratique « Corriger les erreurs de prononciation de l'enfant » : ce sont en fait les assistantes maternelles du profil 3 (abstention) qui le plus souvent émettent un jugement objectif concernant les interventions sur les unités. Pour deux pratiques, la répartition des assistantes maternelles selon les deux types de jugements réalisés (correct ou non) est significativement différente selon les trois profils et elle l'est tendanciellement pour une pratique. Il s'agit de « Corriger les erreurs de prononciation de l'enfant » ($\chi^2(2)=10,12$,

$p < .01$), « Dire une partie du mot pour que l'enfant complète » ($\chi^2(2)=6,14$, $p < .05$) et « Découper les mots » ($\chi^2(2)=5,61$, $p = .06$).

Tableau 55 : Pourcentage d'assistantes maternelles ayant perçu correctement les pratiques liées aux interventions sur les unités pour chaque profil d'assistantes maternelles ($n=22$)

	Corriger les erreurs	Découper les mots	Dire une partie du mot	Faire acquérir du vocabulaire
Profil 1 ($n=12$)	91,67	16,67	75,00	50,00
Profil 2 ($n=6$)	16,67	16,67	16,67	50,00
Profil 3 ($n=4$)	50,00	75,00	75,00	100,00

5. Discussion

L'objectif de ce chapitre était d'explorer les croyances des assistantes maternelles à propos de la situation de lecture partagée.

L'outil utilisé, l'ORLeP-2, permet en premier lieu de recueillir les croyances déclarées, que nous appelons croyances explicites : les assistantes maternelles devaient dire l'importance qu'elles accordent à un certain nombre de pratiques qui leur étaient indiquées. Les représentations des assistantes maternelles concernant les interventions des adultes dans une situation de lecture partagée diffèrent selon l'âge des enfants. A 2-3 ans, les représentations valorisent la notion de plaisir et de jeu (« Chercher à faire partager le plaisir de la lecture », « Rendre l'activité ludique », « Mettre le ton » ou encore « Être attentive aux interventions de l'enfant »). A 4-6 ans, les assistantes maternelles accordent en général plus d'importance au sens (de l'histoire et des mots) et à l'écrit (corriger les erreurs de prononciation de l'enfant). Comme pour les participants au pré-test de l'ORLeP, nous pouvons imaginer qu'elles considèrent ces pratiques comme des préoccupations de professionnels de l'école.

Tandis que les représentations associées au plaisir et au jeu sont partagées par une grande proportion d'assistantes maternelles, le fait que les interventions sur les unités des

mots soient des pratiques importantes est loin de faire l'unanimité. L'étude du lien entre ces dernières représentations et les interventions des assistantes maternelles lors des échanges filmés indique que l'importance accordée aux interventions sur les unités n'est pas la même suivant la façon dont les assistantes maternelles interviennent elles-mêmes sur les unités des mots. Une analyse différentielle, portant sur les différents profils des assistantes maternelles, montre que parmi les quatre assistantes maternelles qui font peu d'interventions sur les unités alors que les enfants sont capables d'en faire (profil 3 - abstention), aucune n'a considéré les pratiques « Découper les mots », « Dire une partie du mot pour que l'enfant complète » et « Faire acquérir du vocabulaire » comme des plus importantes et 2 pensent qu'il est important de corriger les erreurs de prononciation de l'enfant. A l'inverse, celles qui considèrent que les interventions sur les unités sont importantes sont également celles qui s'ajustent à la capacité de l'enfant à produire des interventions sur les unités (profil 1 - ajustement) ou qui anticipent cette capacité lors des échanges (profil 2 - anticipation). Ce sont ces deux profils qui montrent, d'après nous, une sensibilisation des assistantes maternelles à ces pratiques. En effet, pour pouvoir s'ajuster aux connaissances de l'enfant, encore faut-il être capable d'évaluer le niveau de l'enfant (même si les assistantes maternelles ne le font sans doute pas de façon consciente et volontaire). Celles qui anticipent les connaissances de l'enfant y sont sans doute également sensibles, elles le feraient en pensant que c'est une pratique intéressante pour l'enfant ; mais il n'est pas certain qu'elles puissent expliquer en quoi il s'agit d'une pratique intéressante et peu probable qu'elles puissent formuler qu'elles ont recours à ces pratiques afin d'aider les enfants à jouer avec les mots, à apprendre à découvrir les différentes unités qui constituent un mot. Les résultats obtenus indiqueraient ainsi que la façon d'intervenir sur les unités des mots serait en partie guidée par leurs croyances.

La seconde partie du questionnaire, relative aux perceptions de pratiques de lecture partagée présentées dans des séquences vidéo, permet selon nous d'accéder à des croyances

implicites. Ce type de croyances ne seraient peut-être pas exprimées explicitement par les personnes quand on leur demande à cause du biais de désirabilité sociale ou parce que ces croyances concernent des pratiques dont les personnes n'ont pas conscience, qui ne font pas l'objet d'une réflexion délibérée (par exemple, les personnes peuvent corriger les erreurs de prononciation des enfants mais ne vont pas explicitement dire que c'est une conduite importante car elles l'adoptent sans s'en rendre compte, peut-être parce qu'elles l'ont observée dans leur entourage). Nous pouvons évoquer les deux nouvelles formulations concernant les interventions sur les unités. La pratique « Dire une partie du mot pour que l'enfant complète » semble avoir été bien repérée par les assistantes maternelles car la majorité d'entre elles ont bien considéré que l'assistante maternelle du film 1 le faisait plus souvent que celle du film 2. Par contre, ce n'est pas le cas pour la pratique « Découper des mots », les assistantes maternelles ne voyant probablement pas à quoi cet énoncé fait référence. Selon nous, découper des mots signifie « segmenter un mot », ce qui permet de distinguer les unités qui composent le mot, et cette segmentation se distingue elle-même de l'ensemble du discours de l'assistante maternelle. Or, l'assistante maternelle du film 2 parle lentement, articule bien, ce qui peut porter à confusion. Cependant, lors du codage inter-juges des interventions des assistantes maternelles et des enfants, une fois que le terme de focalisation était clairement défini et illustré avec des exemples, les juges les repéraient sans trop de difficultés (c'est toutefois le type d'interventions qui a obtenu le pourcentage d'accord inter-juges le plus faible). Il semble donc normal que, sans explication sur la définition de ce terme, le découpage de mots renvoie à des pratiques différentes selon les personnes interrogées.

Les résultats obtenus dans cette partie « perception » ne sont pas ceux attendus ; ils montrent même une tendance inverse. Tout d'abord, nous pouvons souligner que les jugements des assistantes maternelles à propos des films correspondent moins, par rapport aux 74

participants ayant participé au pré-test de l'ORLeP, à ceux attendus. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les participants aux pré-test étaient des personnes étudiant la psychologie ou exerçant dans le domaine de la psychologie et donc des personnes ayant davantage tendance à analyser les pratiques, d'où une meilleure expertise dans le jugement des pratiques de professionnels que des assistantes maternelles. Malgré leur expérience auprès des jeunes enfants, les assistantes maternelles sont peut-être moins sensibles à l'influence que peuvent avoir certaines pratiques sur le développement des enfants et elles ne sont pas entraînées à avoir une perception analytique des pratiques de tutelle, ce qui fait partie de l'enseignement de la psychologie.

Par ailleurs, nous pensons que les pratiques des deux films correctement discriminées par les assistantes maternelles seraient celles auxquelles elles attacheraient de l'importance et par conséquent des pratiques courantes pour elles en situation d'échanges avec un enfant. En fait, l'analyse des réponses indique que les assistantes maternelles des profils 1 et 2 (ajustement et anticipation), que nous supposons particulièrement sensibilisées aux interventions sur les unités, ne sont pas celles qui les discriminent facilement dans les deux films, à l'exception de la pratique « Corriger les erreurs de prononciation de l'enfant ». Les 4 assistantes maternelles du profil 3 (abstention) ont majoritairement repéré que l'assistante maternelle du film 1 découpe plus souvent les mots, dit plus souvent une partie du mot pour que l'enfant complète ou cherche plus à faire acquérir du vocabulaire que celle du film 2. Ces résultats nous amènent à penser que ce n'est pas parce que les assistantes maternelles repèrent plus facilement ces pratiques qu'elles les considèrent comme importantes. Les assistantes maternelles du profil 3 (abstention) seraient peut-être plus attentives à ces pratiques dans la mesure où, précisément, elles les trouvent inadaptées avec des enfants de 2-3 ans ; elles pensent peut-être que l'assistante maternelle du film 1 fait trop d'interventions de ce type. En somme, elles pourraient être sensibles à l'étrangeté et la nouveauté. Les assistantes

maternelles des profils 1 et 2 (ajustement et anticipation) seraient donc attentives à d'autres pratiques. Si notre interprétation était fondée, ce que nous pourrions valider par des entretiens d'explication, cela justifierait l'utilité que pourraient présenter des dispositifs permettant de confronter les points de vue de professionnels à propos de pratiques perçues à travers des films, ce que nous aborderons dans la discussion générale.

Les tendances observées dans les deux parties de l'ORLeP-2 doivent être confirmées, étant donné le nombre peu important d'assistantes maternelles que comporte chaque profil et plus particulièrement le profil 3 (abstention) qui est constitué de 4 assistantes maternelles. Les résultats obtenus nous autorisent difficilement à considérer que l'ORLeP-2 permet d'accéder directement à la façon dont les assistantes maternelles interviennent sur les unités des mots. Grâce à un recueil et une analyse plus rapides des données, l'ORLeP-2 aurait pu être un outil se substituant avantageusement aux observations, dans le but d'étudier le rôle des interventions sur les unités des mots dans l'émergence des habiletés phonologiques auprès d'un échantillon plus important. Malheureusement, la conception d'un tel outil n'est pas aboutie.

Les données recueillies dans ce chapitre nous amènent à penser qu'il serait intéressant d'étudier les interventions des assistantes maternelles sur les unités des mots lors de situations d'échanges avec des enfants de 4-5 ans car les conduites jugées importantes par les assistantes maternelles sont plus orientées vers l'acquisition et la précision du vocabulaire à 4-6 ans qu'elles ne le sont à 2-3 ans. Nous pouvons donc nous demander si, avec ces enfants, la façon d'intervenir sur les unités des mots seraient différentes de celles observées dans nos recherches, en termes de fréquence mais aussi de types d'interventions.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET PERSPECTIVES D'INTERVENTION

Le principal objectif de cette thèse était d'expliquer la variabilité dans le développement des habiletés phonologiques des jeunes enfants. En articulant les modèles cognitifs avec les approches prenant en compte l'influence du contexte éducatif, nous avons formulé une hypothèse sociocognitive de l'émergence des habiletés phonologiques selon laquelle les adultes pourraient, au cours de différentes situations d'interactions, intervenir sur les unités sonores des mots et ainsi sensibiliser les enfants à la structure des mots en éléments sonores. Afin de tester cette hypothèse, nous avons réalisé trois séries d'observations. Le premier apport important de ces recherches est la spécification d'une méthodologie adaptée à l'étude des interventions des assistantes maternelles et des enfants sur les unités au cours de différentes situations d'échanges filmées (lecture familière, nouvelle, jeu-imagier). Une grille spécifique à ces interventions a été conçue à partir de la première série d'observations portant sur 8 dyades et triades, puis validée sur les deux autres séries plus homogènes en termes de contexte interactionnel (9 dyades, puis 22 dyades). Un codage inter-juges portant sur 6 des 22 dyades de la troisième série d'observations, prises au hasard, nous a permis de contrôler la fiabilité de cette grille d'analyse. La grille d'analyse prend en compte deux dimensions des interventions : le type d'interventions (correction, focalisation, sollicitation) et l'unité sur laquelle porte l'intervention (syllabe, phonème, rime, autre).

La grille d'analyse des interventions sur les unités a permis de mettre en évidence l'existence d'interventions de la part des assistantes maternelles susceptibles de sensibiliser les enfants à la structure des mots, même si leur nombre est modeste. Comme nous l'ont appris les données de l'enquête conduite auprès des assistantes maternelles ayant été

impliquée dans la dernière série d'observations, il ne s'agit toutefois pas d'interventions délibérées de la part des assistantes maternelles, dont l'objectif serait le développement d'une compétence métaphonologique chez l'enfant ; nous discuterons de ce point plus loin.

Le nombre moyen d'interventions sur les unités des assistantes maternelles est quasi identique dans les trois séries d'observations, mais nous pouvons noter que leur variabilité est plus importante dans la première. Cette variabilité dans la première série d'observations peut être expliquée par la spécificité de la population qui était composée de dyades et de triades, les triades faisant un nombre très important d'interventions sur les unités. Dans la troisième série d'observations, la variabilité dans le nombre moyen d'interventions sur les unités est particulièrement élevée dans la situation de jeu-imagier car les dyades échangeaient autour d'une version du jeu-imagier évolutive, comportant des mots moins familiers que dans le jeu-imagier utilisé dans les deux premières séries d'observations. Étant donné que, comme nous l'approfondirons plus loin, les interventions des assistantes maternelles semblent dépendre du niveau de vocabulaire des enfants, ce jeu-imagier évolutif amène certaines assistantes maternelles à faire un nombre très élevé d'interventions sur les unités (en quantité comparable au nombre d'interventions sur les unités de la part des triades).

Dans les trois séries d'observations, le nombre d'interventions des assistantes maternelles dépend de la situation, du type d'interventions effectué et de l'unité sur laquelle elles portent. Le jeu-imagier est la situation qui conduit au nombre moyen d'interventions sur les unités le plus élevé, en particulier, le jeu-imagier évolutif. La modalité d'interventions la plus utilisée est la focalisation ; néanmoins, dans la troisième série d'observations, la proportion de corrections est quasiment identique à celle des focalisations. C'est encore une fois la spécificité du jeu-imagier évolutif qui permet d'expliquer ce résultat : les enfants connaissant moins les mots dans cette situation, y font plus d'erreurs, ce qui entraîne plus de corrections de la part des assistantes maternelles. Enfin, dans les deux premières séries

d'observations, les interventions portent plus fréquemment sur la syllabe que sur les autres unités. Dans la troisième série d'observations, elles concernent aussi bien la syllabe que le phonème, ce qui est dû au nombre plus important de corrections, ces dernières portant plus fréquemment sur les phonèmes. Les focalisations et les sollicitations, qui correspondent à des découpages de mots en unités, des mises en relief d'unités ou encore à des isolations d'unités, portent toujours majoritairement sur la syllabe. Ce point ainsi que les performances des assistantes maternelles obtenues aux épreuves d'habiletés phonologiques sont cohérents avec les travaux qui indiquent que la syllabe est plus facilement isolable car elle correspond à des actes articulatoires unitaires (Morais, 1999).

La grille d'analyse des interventions sur les unités a également permis de rendre compte de la façon dont les enfants réagissent aux interventions sur les unités des assistantes maternelles. Déterminer le rôle de l'adulte implique, en effet, d'étudier la réponse des enfants. Nous avons examiné si les enfants étaient indifférents ou s'ils répondaient aux interventions sur les unités produites par les assistantes maternelles et à leurs incitations ; de quelle manière ils y répondaient et s'ils étaient capables, eux-mêmes, de produire spontanément des interventions sur les unités. L'analyse des transcriptions des échanges entre les enfants et les AM a mis en évidence la production d'interventions sur les unités de la part des enfants, qui toutefois sont moins nombreuses que celles des assistantes maternelles. Comme pour les assistantes maternelles, le jeu-imagier est la situation qui favorise le plus grand nombre d'interventions sur les unités de la part des enfants et la focalisation est le type d'interventions le plus utilisé. Les interventions réactives (qui suivent une intervention de l'assistante maternelle, soit parce que l'enfant la répète, soit parce qu'il complète une sollicitation) sont plus nombreuses que les interventions spontanées. Enfin, les interventions des enfants sur les unités portent préférentiellement sur la syllabe, ce qui est en accord avec les travaux qui

montrent que le développement des habiletés phonologiques porte d'abord sur des unités larges (Fox & Routh, 1975 ; MacLean et al., 1987).

Un résultat important qui ressort des trois séries d'observations est la grande variabilité inter-individuelle dans le nombre d'interventions sur les unités, aussi bien du côté des assistantes maternelles que de celui des enfants. En outre, le nombre d'interventions des assistantes maternelles sur les unités est corrélé à celui des enfants (hormis dans la deuxième série d'observations dans laquelle 3 enfants sur 9 n'en font aucune). Les interventions des assistantes maternelles sur les unités amènent donc l'enfant à accentuer une unité sonore, à la détacher de l'unité précédente ou à la modifier.

Nous allons maintenant discuter du statut des interventions sur les unités. Tout d'abord, il s'avère que les interventions sur les unités ont un statut particulier dans les échanges car elles portent essentiellement sur la forme (caractéristiques prosodiques, exactitude des mots, mots scindés en plusieurs parties) et non sur leur contenu. Les interventions sur les unités interviennent à toute occasion : lecture de mots ou de textes, commentaires d'images, références à des expériences partagées par les dyades, etc.

Les interventions sur les unités des assistantes maternelles ne sont pas aussi explicites que, par exemple, faire remarquer à l'enfant que plusieurs mots riment (comme les interventions de l'instructeur dans l'étude de Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar & Harris, 2000), exceptée une intervention de l'assistante maternelle 12 : « Ciseau, couteau. **Oh t'as vu ? ça finit pareil.** Ciseau, couteau. ». Les interventions que nous avons relevées permettent malgré tout d'attirer l'attention de l'enfant sur les unités des mots, même s'il est peu probable que les assistantes maternelles les produisent dans cette optique. La fonction de ces interventions

semble dépendre de leur modalité. Les corrections permettraient de préciser les représentations phonologiques des enfants. En corrigeant les erreurs de prononciation de l'enfant, c'est-à-dire en redonnant à l'enfant le bon modèle, les enfants s'habitueraient à préciser leur articulation, comme le montre l'intervention suivante produite par l'assistante maternelle 11 : « C'est dur à dire ça ! **Parapluie** ! Et ça ? ». Il ne s'agit toutefois pas de dire à l'enfant qu'il a mal prononcé un mot, mais plutôt de reformuler ce que l'enfant a voulu dire dans une nouvelle phrase : « E11 : moi dans la chambre ! AM11 : Toi aussi ! Y en a dans la chambre à toi, des rideaux ». Les focalisations ont parfois le même statut, quand elles font également suite aux interventions de l'enfant. Néanmoins, il ne s'agit pas dans ce cas d'une simple redite du mot ou une reformulation du mot dans un autre contexte, puisque la mise en relief d'une unité, qui est spécifique à la focalisation, permet d'attirer l'attention de l'enfant sur l'unité qui a été mal prononcée. Les corrections et les focalisations inciteraient l'enfant à faire des analogies entre les mots : « E5 : un château pour souffler les bougies – AM5 : un château pour souffler les bougies ? – E5 : hum – AM5 : non, c'est un **gâteau** pour souffler les bougies. C'est un **gâteau** pour souffler les bougies, là c'est un **châ-teau**, le **château** de la reine et du roi ». La focalisation permettrait également de favoriser l'acquisition du vocabulaire : en produisant une focalisation, l'assistante maternelle insiste sur un mot que l'enfant ne connaît pas en le mettant en relief par rapport aux autres mots : « AM1 : non, c'est pas un poisson. C'est une **ba-leine** – E1 : une baleine ». La sollicitation permet également à l'enfant de développer son vocabulaire en lui donnant un indice : « AM11 : ils ont peur du ? C'est qui ça qui veut manger les moutons ? – E1 : euh – AM11 : le re ? – E1 : nard » ; l'assistante maternelle pense sans doute que l'enfant est capable de trouver le mot en ne produisant que le début et donc qu'il s'agit d'un mot que l'enfant a déjà rencontré. La production d'une partie du mot par l'enfant indique qu'il a porté attention sur ce mot. Ceci favorise davantage la mémorisation du mot qu'une simple correction de la part de l'assistante

maternelle dont on ne sait pas si l'enfant y a réellement prêté attention. Cependant, la sollicitation est le type d'interventions le moins utilisé par les assistantes maternelles, sans doute parce que la majorité d'entre elles pensent (pas forcément consciemment) qu'un complètement serait trop difficile à réaliser par l'enfant. Ce point serait à préciser dans des études ultérieures.

Les observations nous permettant de distinguer les différentes fonctions des interventions sur les unités ont été confirmées dans la troisième série d'observations grâce à l'étude des performances des enfants dans des épreuves de vocabulaire et d'articulation : des corrélations négatives apparaissent entre le nombre total de focalisations des assistantes maternelles et le niveau de vocabulaire des enfants et entre le nombre total de corrections des assistantes maternelles et le niveau d'articulation des enfants. En somme, moins l'enfant a de vocabulaire, plus l'assistante maternelle produit de focalisations ; moins l'enfant prononce bien les mots, plus l'assistante maternelle produit de corrections. Ceci est très cohérent du point de vue des besoins cognitifs de l'enfant.

Nous pouvons nous demander si les différents types d'interventions que nous avons répertoriés sont explicites par les assistantes maternelles qui les produisent et ce qui les motive. Il se pourrait que les assistantes maternelles produisent ces interventions uniquement avec l'intention de corriger les erreurs de prononciation de l'enfant ou de lui faire acquérir du vocabulaire et qu'elles n'aient pas vraiment l'intention d'intervenir sur les unités des mots. En somme, ces interventions seraient au service d'autres intentions d'apprentissage que ce qui nous occupe (le développement de la sensibilité phonologique).

Les interventions sur les unités produites par les enfants ne sont, bien sûr, pas non plus le fruit d'une intention particulière de la part de l'enfant, intention qu'il serait capable d'expliquer. Comme nous l'avons déjà précisé, la majorité des interventions des enfants sont

réactives, c'est-à-dire qu'elles font suite à des interventions sur les unités de la part des assistantes maternelles. Les enfants imiteraient les productions des assistantes maternelles. Ceci indiquerait qu'ils intègrent les caractéristiques du langage des assistantes maternelles : la répétition de correction pourrait être le signe qu'ils retiennent la bonne forme sonore du mot ; la répétition de focalisation, qu'ils reproduisent les caractéristiques prosodiques de l'intervention de l'assistante maternelle ; et la répétition de sollicitation, qu'ils redonnent le découpage réalisé par l'assistante maternelle. Les compléments, quant à eux, montrent que l'enfant est capable de trouver un mot à l'aide d'un indice sonore et qu'il est capable également de ne donner qu'une partie du mot. Enfin, la focalisation spontanée indique que l'enfant est capable d'utiliser des caractéristiques prosodiques particulières sur des mots qui ne viennent pas de lui être donnés sous cette forme ; elles permettent aussi à l'enfant de faire ressortir un mot du discours en mettant en relief une unité. Ces interventions, en particulier les compléments, montrent que certains enfants, dès l'âge de 2-3 ans, semblent capables de produire certaines unités de façon isolée. Pour préciser ces compétences, nous avons créé des épreuves s'inspirant des interventions des enfants sur les unités.

Un autre objectif de cette thèse était d'élaborer des épreuves permettant d'évaluer les habiletés phonologiques des jeunes enfants, pour qu'elles ne soient pas seulement relevées lors des interactions, ces habiletés étant alors trop dépendantes des interventions des assistantes maternelles.

En premier lieu, les épreuves d'habiletés phonologiques que nous avons conçues montrent que le traitement sur la syllabe est beaucoup plus facile que sur le phonème, ce dernier s'avérant d'ailleurs impossible à réaliser pour la plupart des enfants. Cette caractéristique peut être mise en relation avec les interventions plus nombreuses des enfants sur la syllabe. Les épreuves indiquent, en second lieu, à travers la tâche de complément, que certains enfants

réussissent à produire des unités séparées de mot (dire /llon/ après /ba/ avec l'image de ballon). Il est cependant difficile de dire quel est le traitement réalisé par les enfants et quel est le statut de l'unité isolée : il peut s'agir d'un traitement épiphonologique de la syllabe qui serait le signe d'une connaissance implicite de l'unité, mais il peut s'agir plus simplement d'un complètement par répétition du mot mémorisé, en imitant des modèles entendus chez l'adulte. Pour sa part, la tâche de segmentation, qui incite les enfants à dénommer des images en parlant comme un robot, implique, pour être réussie, que les enfants soient capables de scinder un mot en deux. Nous pouvons là aussi nous demander quel est le statut des unités isolées. Une tâche de segmentation de type *tapping* implique d'avoir une connaissance explicite des limites de l'unité syllabique. Il nous paraît peu probable que les enfants de notre troisième série d'observations aient cette connaissance. Nous pouvons imaginer que les enfants imitent des modèles donnés par les adultes ayant des caractéristiques prosodiques spécifiques (LAE, langage adressé à l'enfant). Enfin, la tâche de production de rimes exige de trouver des similitudes entre les mots sur la base de sonorités.

Pour préciser les traitements que les enfants de 2-3 ans sont capables d'effectuer sur les unités des mots et spécifier le statut de la syllabe chez les enfants, une troisième épreuve sur la syllabe (par exemple, une tâche comme celle de production de rimes mais portant sur la syllabe) pourrait être proposée en plus des épreuves de compléments et de segmentations que nous avons conçues. Toutefois, ces deux épreuves n'étant pas corrélées, il nous est difficile d'interpréter les performances des enfants sur la syllabe comme relevant d'une connaissance implicite de cette unité. Les performances des enfants aux épreuves de complètement et de segmentation correspondraient peut-être plutôt à des habiletés phonologiques précoces dépendantes de modèles proposés par les adultes. Cependant, ces habiletés précoces seraient peut-être utiles plus tard pour réaliser un traitement épiphonologique. La totalité des items présentés dans l'épreuve de complètement et l'épreuve

de segmentation a été réussie par 4 enfants sur 22. Ceci laisse penser que ces enfants auraient peut-être une connaissance implicite de la syllabe. Pour pouvoir préciser cette interprétation, des épreuves portant sur des pseudo-mots pourraient être utilisées car elles présentent l'intérêt d'étudier la capacité des enfants à isoler des unités en dehors de toute représentation lexicale.

L'objectif des épreuves évaluant les habiletés phonologiques était également de mieux cerner la façon dont les assistantes maternelles s'ajustent aux compétences des enfants. D'après les deux premières séries d'observations, des profils d'assistantes maternelles semblaient en effet se distinguer indépendamment des compétences de l'enfant. La troisième série d'observations a permis effectivement de mettre en évidence différents profils d'assistantes maternelles selon la manière dont elles s'ajustent ou non à la capacité des enfants à produire des interventions sur les unités des mots. Il y a 1) celles qui s'adaptent au niveau des enfants, qui semblent se situer dans une zone de proche développement car elles sollicitent l'enfant de manière à ce qu'il puisse y réagir, même s'il ne le fait pas systématiquement (profil le plus représenté), 2) celles qui anticipent la connaissance de l'enfant, c'est-à-dire qu'elles font de nombreuses interventions sur les unités alors que l'enfant ne semble pas capable d'y réagir et enfin 3) celles qui en font peu alors que les enfants pourraient effectivement y répondre, peut-être parce que l'enfant a été sensibilisé aux interventions sur les unités par d'autres personnes de son environnement, et notamment par ses parents. Les différences observées dans le développement des habiletés phonologiques des jeunes enfants pourraient en partie dépendre de ces trois profils. Cependant, nous n'avons pas assez d'éléments pour le confirmer. Une étude longitudinale permettrait d'étudier les effets à plus ou moins long terme de ces profils sur les habiletés phonologiques des jeunes enfants.

Les résultats que nous avons obtenus dans la troisième série d'observations nous amènent toutefois à penser que les assistantes maternelles pourraient en partie jouer un rôle dans l'émergence des habiletés phonologiques, et ce de façon :

- « directe », au cours des situations d'échanges. L'enfant répète les interventions sur les unités des assistantes maternelles mais serait aussi capable d'en faire seul, ce qui pourrait être le résultat d'un passage de l'inter-psychique à l'intra-psychique, passage décrit par Vygotski pour rendre compte de la façon dont les enfants n'auraient, petit à petit, plus besoin de l'adulte pour exercer certaines compétences. L'enfant apprendrait, par imitation, à isoler les différentes unités d'un mot.

- « indirecte » : l'enfant serait amené par ces interventions à préciser ses représentations phonologiques et à acquérir du vocabulaire, comme nous l'avons vu précédemment. Ceci entraînerait chez l'enfant une restructuration lexicale, en accord avec le modèle de Metsala et Walley (1998). D'après ce modèle, l'émergence des habiletés phonologiques serait favorisée par l'augmentation du lexique : sous l'effet de l'augmentation lexicale et notamment de l'augmentation de la densité de voisins phonologiques des mots acquis, les représentations phonologiques des enfants, qui sont au départ holistiques, se préciseraient sous la forme d'unités de plus en plus petites.

Ces résultats précisent les travaux qui montrent que la fréquence de lecture aurait une influence sur le développement des habiletés phonologiques (Burgess, 2002 ; Crain-Thoreson & Dale, 1992 ; Sonnenschein & Munsterman, 2002 ; Wood, 2002), en indiquant par quels types de pratiques s'exerce cette influence. Les interventions sur les unités agiraient comme un entraînement. Les assistantes maternelles, en faisant des focalisations ou des sollicitations, offriraient à l'enfant des exemples de découpages que l'enfant apprendrait petit à petit à appliquer tout seul, grâce à la malléabilité du contrôle épiphonologique décrite par Martinot et

Gombert (1996). D'après le modèle de Gombert (1990), les compétences épiphonologiques se construiraient à partir de premières habiletés linguistiques. Ces habiletés linguistiques, quant à elles, se mettraient en place à partir des modèles présentés par l'adulte et des *feedbacks* négatifs et positifs qu'il fournit. Ces *feedbacks* conduiraient l'enfant à écarter les productions inadaptées et renforcer celles qui sont adéquates. Nos travaux indiquent quels sont les aspects du modèle adulte et les types de *feedbacks* qui permettraient l'émergence d'habiletés phonologiques.

Il est important de préciser que le contexte interactionnel que nous avons choisi est spécifique : il nous permet de décrire ce qui se passe entre une assistante maternelle et un enfant au cours de situations familiales. Ceci ne nous permet pas de généraliser la présence de ce type d'interventions dans d'autres contextes interactionnels. Il pourrait être intéressant également d'étudier la façon dont d'autres personnes faisant partie de l'environnement de l'enfant interviennent sur les unités des mots, comme les parents, les puéricultrices en crèche. Nous pouvons supposer que, comme pour les assistantes maternelles, une approche différentielle permettrait de dégager différents profils chez ces adultes. Nous aimerions notamment étudier comment les professeurs des écoles de maternelles interviennent sur les unités des mots pendant la lecture d'un livre, d'autant qu'il s'agit là d'une situation polyadique, qui, d'après l'analyse des corpus de nos triades, entraîne une dynamique de l'échange particulière qui aurait un impact sur les interventions portant sur la structure des mots. Ceci nous permettrait également de voir si la grille d'analyse des interventions sur les unités est adaptée à des enfants un peu plus grands que ceux qui ont participé à nos études, c'est-à-dire des enfants de 3-4 ans. Puisque les interventions des assistantes maternelles sur les unités semblent dépendre des niveaux en vocabulaire et en articulation des enfants, il est peu probable que les adultes fassent ce type d'interventions avec des enfants de 3-4 ans, ou tout du

moins ces interventions seraient sans doute moins fréquentes. Les croyances déclarées des assistantes maternelles nous permettent de penser qu'avec des enfants plus grands, les adultes feraient davantage d'interventions explicites sur les unités, comme par exemple souligner les unités sonores communes à deux mots, les pratiques liées à l'entrée dans l'écrit étant plus fréquemment considérées par les adultes interrogés comme importantes avec des enfants de 4-6 ans qu'avec des enfants de 2-3 ans. Notons que d'après Bronfenbrenner (1979), il est nécessaire de prendre en compte plusieurs dimensions de son modèle écologique pour appréhender le développement de l'enfant (par exemple, il faudrait étudier non seulement des caractéristiques de différents systèmes dans lesquels grandit l'enfant : les microsystèmes – la famille, la crèche, le mésosystème – qui concerne les relations entre les différents microsystèmes, ainsi que le macrosystème – qui englobe les coutumes, les valeurs de la société concernée).

Plusieurs facettes du contexte éducatif de l'enfant pourraient être explorées, mais notons que les corpus recueillis, étant donné leur richesse, pourraient également être exploités sous de nouveaux angles, comme par exemple la façon dont les assistantes maternelles permettent à l'enfant d'accéder au sens des mots. L'influence de la situation de comptines mériterait également d'être étudiée. En effet, les résultats concernant cette situation dans la première série d'observations ont montré que les assistantes maternelles ayant chanté le plus de comptines sont celles qui ont produit le plus d'interventions sur les unités dans les trois autres situations. Malgré cela, il nous a semblé peu pertinent de la conserver dans les séries d'observations suivantes pour des raisons d'ordre méthodologique dont nous avons fait part dans le chapitre 5 (*cf.* p. 116). C'est une situation qui serait plus intéressante à étudier avec des enfants plus âgés, qui participent davantage, ce qui entraînerait *a priori* plus de sollicitations de la part de l'adulte et plus de compléments par l'enfant, qui constitueraient alors des indicateurs pertinents.

Nous avons vu que les interventions des assistantes maternelles sur les unités sont liées en partie aux compétences des enfants, la majorité des assistantes maternelles s'y ajustant. Cependant, ces interventions pourraient dépendre d'autres facteurs, certains travaux ayant montré leur influence sur les interactions adulte-enfant : les capacités attentionnelles des enfants (Baudier, Fontaine & Pêcheux, 1997), la qualité socio-émotionnelle des échanges (correspondant d'après De Jong & Leseman aux encouragements donnés par l'adulte, aux respects de l'autonomie de l'enfant, etc., De Jong & Leseman, 2001 ; Leseman et De Jong, 1998 ; mais qui pourrait aussi être traduite par la position des interactants, les regards échangés, etc.), ou encore le fait que les enfants soient prématurés (Smith, Landry & Swank, 2000). Dans le cadre de nos recherches, il nous a semblé plus approprié, compte tenu de notre hypothèse sociocognitive, d'étudier dans quelle mesure les croyances des assistantes maternelles à propos des pratiques de lecture pouvaient influencer leurs propres pratiques.

L'étude des représentations des assistantes maternelles à propos de la lecture a été réalisée à partir de l'exploitation des données d'un questionnaire original que nous avons conçu (l'ORLeP2). Ce questionnaire comprend deux parties : une partie où les répondants doivent produire des jugements d'importance d'un ensemble d'interventions par rapport à l'apprentissage de la lecture de l'enfant à deux tranches d'âge différentes (2-3 ans et 4-6 ans) ; une partie où, après visionnement de séquences d'interactions caractéristiques de celles que nous avons observées, les répondants doivent juger de leur existence ou de leur fréquence (selon que la conduite indiquée dans l'item est non quantifiable ou quantifiable).

D'après les résultats recueillis à l'ORLeP2, les interventions orientées sur les unités ne sont pas considérées par les assistantes maternelles comme importantes. Cependant, étant donné que nous n'avons pas réussi à mettre en évidence une corrélation entre les interventions sur les unités et les habiletés phonologiques des enfants, nous n'avons pas d'éléments qui nous permettent de dire qu'il faudrait sensibiliser les assistantes maternelles à ces pratiques.

Nous pouvons nous demander dans quelle mesure la valorisation de ces pratiques ne se ferait pas au détriment d'autres pratiques également importantes pour le développement de l'enfant. Par contre, si nous arrivons à démontrer qu'il y a effectivement un lien entre les interventions sur les unités et les habiletés phonologiques des jeunes enfants, il semble plus important de sensibiliser les assistantes maternelles aux conduites favorisant l'acquisition du vocabulaire et les corrections (que les assistantes maternelles considèrent comme importantes avec un enfant de 4-6 ans), qu'aux interventions telles que le fait d'isoler des unités au cours des échanges (focalisation et sollicitation), puisque c'est en corrigeant et en faisant acquérir du vocabulaire que les assistantes maternelles interviennent sur les unités des mots. L'ORLeP2 a d'ailleurs montré qu'il semble y avoir un lien entre les croyances déclarées (explicites) et leurs pratiques : la façon d'intervenir sur les unités des mots serait en partie guidée par leurs croyances. L'ORLeP2 a permis également de mettre en évidence des consensus sur l'importance accordée à certaines pratiques : à l'inverse d'autres pratiques, le partage du plaisir de la lecture avec un enfant de 2-3 ans est, par exemple, souvent considéré comme une pratique très importante. Ceci peut être interprété à la lumière des travaux sur les représentations qui distinguent, dans les croyances, le noyau central, qui est la partie de la représentation commune à un groupe (les individus se construisent une représentation à partir des informations qui circulent sur l'objet de cette représentation dans une société et une culture données, qui ont des systèmes de valeurs et des normes spécifiques) et, autour de ce noyau central, des éléments périphériques, qui permettent une intégration des expériences quotidiennes. Ces éléments périphériques indiqueraient que les croyances des assistantes maternelles ne semblent pas résulter seulement d'un discours social. Nous pensons que les différences dans leurs croyances pourraient dépendre des formations qu'elles ont suivies, de leurs propres sensibilités fondées sur leurs observations et/ou intuitions qui leur permettent de

dire ce qui leur paraît adapté ou non lorsqu'elles voient des personnes en train de lire une histoire à un enfant.

La partie de l'ORLeP2 évaluant la perception que les assistantes maternelles ont de séquences filmées n'a pas permis d'établir que cet outil s'avère pertinent pour rendre compte des pratiques effectives. Il semble toutefois adapté pour travailler les systèmes de représentations des assistantes maternelles, leur façon d'analyser les pratiques et de réfléchir à leurs propres pratiques. Étant donné qu'elles ont eu un moins bon jugement que les étudiants de psychologie dans les jugements des pratiques d'assistantes maternelles dans une situation de lecture partagée, il semble qu'elles ne soient pas habituées à effectuer une analyse critique des pratiques. Ceci constitue, selon nous, une piste d'intervention à approfondir dans le cadre d'une professionnalisation des assistantes maternelles. Le dispositif conçu par Ailincai et Weil-Barais (2006) montre que des programmes de sensibilisation et d'intervention peuvent être mis en place pour entraîner des changements dans les croyances, changements qui se répercutent sur les conduites. Les programmes d'éducation parentale s'adressent souvent à des parents d'enfants d'âge scolaire et à des parents vulnérables. Roskam (2003) a ainsi démontré l'efficacité d'un programme de guidance permettant d'accompagner les parents dont les enfants présentent des troubles du comportement ou du développement. Les comportements des adultes pendant la lecture partagée étant malléables (Ortiz, Stowe & Arnold, 2001), nous pouvons supposer que les assistantes maternelles, qui sont très demandeuses de formation mais pour qui il est difficile de s'y rendre du fait des contraintes que leur impose la garde les enfants dont elles s'occupent, tireraient bénéfice de ce type de programmes. Dans le dispositif de Ailincai et Weil-Barais, comme dans les programmes d'intervention dont l'objectif est d'apprendre aux parents d'enfants préscolaires ou aux enseignants des techniques de lecture (Huebner & Meltzoff, 2005), les films se sont révélés

être un bon support pour que les adultes expriment ce qu'ils pensent de différentes pratiques. Pour cette raison, nous élaborons actuellement un dispositif de formation ouverte et à distance (FOAD) dont le principe est de développer la capacité des professionnels de la petite enfance à accompagner et à suivre le développement de l'enfant, ceci à partir du visionnement de séquences vidéo. Une partie de la mise en place de ce projet est financée par le projet OuForEP¹⁸ et une autre partie a fait l'objet d'une réponse à un appel à projet régional en attente de réponse, sous le nom d'Educ'Enfance. La FOAD permet de proposer un contenu de formation par le biais d'Internet, ce qui présente l'avantage pour les professionnels de pouvoir être formés en restant à la maison et en suivant leur propre rythme.

La formation que nous proposons est constituée de trois parties. Tout d'abord, les formés regardent des séquences vidéos montrant différentes situations d'échanges entre un adulte et un enfant, comme le jeu, la lecture conjointe d'un livre ou encore la visite dans un musée. Les films présenteront des comportements d'interactions variés. Ensuite, ils seront invités à répondre à des questions sur ces films, les amenant à porter attention aux pratiques des adultes et à les différencier. Par exemple, pour la lecture conjointe, les questions peuvent être les suivantes : « Dans ce film, est-ce que la personne cherche à faire comprendre l'histoire à l'enfant ? », « Est-ce qu'elle pointe souvent les images ? » ou encore « Est-ce qu'elle corrige les erreurs de prononciation de l'enfant ? ». Les séquences vidéo encouragent aussi les formés à percevoir la façon dont l'enfant réagit aux différents comportements de l'adulte. Les formés discuteront ensuite ensemble de leurs réponses aux questions, à l'aide d'un forum, ce qui leur permettra de confronter leurs points de vue. La discussion sera animée par un formateur. C'est

¹⁸ Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention. Ce projet, dirigé par Annick Weil-Barais et Marguerite Altet, regroupe différents acteurs de la recherche dans la région des Pays-de-la-Loire. Il vise à améliorer les pratiques professionnelles dans le champ de l'éducation, de la formation et du travail social, à travers la mise à disposition de nouveaux outils d'analyse des activités et d'outils de diagnostic des compétences acquises.

un dispositif de formation non normatif que nous proposons : il ne s'agit pas de dire aux personnes concernées quelles sont les bonnes ou les mauvaises pratiques.

Nous pensons que ce type de formation peut permettre aux personnes de prendre conscience de l'influence de l'adulte sur les comportements et les apprentissages de l'enfant, et par là même de s'interroger sur leurs propres pratiques et représentations des compétences de l'enfant. Nous nous appuyons sur les films recueillis dans le cadre de nos séries d'observations afin de créer de nouveaux films, soit avec des acteurs, soit réalisés en réalité virtuelle, afin d'éviter les biais inhérents aux contextes situationnels (les places respectives de l'assistante maternelle et de l'enfant, les caractéristiques de la pièce où ils se trouvent, leurs caractéristiques physiques, etc.). Plusieurs contacts ont déjà été pris avec des partenaires régionaux volontaires pour participer à ce projet (Un Conseil Général, Plusieurs Relais Assistantes Maternelle, etc.). Le schéma des principales étapes du projet Educ'Enfance figure en annexe 26 (p. 360) et une présentation numérique du dispositif de formation qui a été diffusée lors de la dernière *Nuit des Chercheurs* à Angers¹⁹ est disponible sur le DVD Rom.

La mise en place d'un projet de formation destinée à des professionnelles de la petite enfance illustre tout à fait notre conception de la recherche exposée dans l'introduction, qui est d'articuler questionnements théoriques et retombées professionnelles. Ce travail permet en effet d'affiner les connaissances théoriques sur l'émergence des habiletés phonologiques chez les jeunes enfants et également d'apporter certaines pistes de réflexion et de recherche permettant d'aider les professionnels de la petite enfance dans leurs pratiques.

¹⁹ *Nuit des Chercheurs* qui a eu lieu le 28 septembre 2007.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J. C. (2003) (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Dunod.

Abric, J. C. (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Editions Érès.

Acredolo, L. P., Goodwyn, S. W., Horobin, K. D. & Emmons, Y. D. (1999). The signs and sounds of early language development. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda. (Eds.), *Child psychology. A handbook of contemporary issues* (pp. 116-139). Philadelphia : Psychology Press.

Ailincai, R., & Weil Barais, A. (2006). Un dispositif de sensibilisation parentale dans un musée scientifique. *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 20, 87- 108.

Ailincai, R., & Weil-Barais, A. (2007). Intervenir sur les interactions parents-enfants dans un contexte muséal scientifique. In I. Olry-Louis & C. Chabrol (Eds.), *Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles* (pp.75-83). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Aimard, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*. Paris : Dunod.

Alegria, J., & Morais, J. (1999). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Driscoll, K., Philipps, B. M., & Cantor, B. G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity : Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 65-92.

Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers : Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.

Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.

Aram, D., & Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school : A longitudinal perspective. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 17, 387-409.

Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language through picture book reading : Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.

Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D., & Williams, H. (1998). Home experiences related to the development of word recognition. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 263-287). London : Erlbaum Ass.

Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.

Barnes, S. Gutfreund, M., Satterly, D., & Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of Child Language*, 10, 65-84.

Bassano, D. (1998). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité. *Enfance*, 4, 123-153.

Bassano, D., Eme, P. E., & Champaud, C. (2005). A naturalistic study of early lexical development : General processes and inter-individual variations in French children. *First Language*, 25(1), 67-101.

Bassano, D., Labrell, F., Champaud, C., Lemétayer, F., & Bonnet, P. (2005). Le DPLF : un nouvel outil pour l'évaluation du développement du langage de production en français. *Enfance*, 2, 171-208.

Baudier, A., Fontaine, A. M., & Pêcheux, M. G. (1997). Étayage maternel de l'attention dans une situation de lecture à des enfants de 1 à 3 ans. *Enfance*, 2, 229-245.

Ben Fadhel, S. E. (1996). Variabilité socio-éducative familiale et acquisition de l'écrit au cycle des apprentissages fondamentaux. In R. Aït Sahalia, G. Tiberghien & A. Lieury (Eds.), *Mémoire et Devenir. Regards croisés sur la psychologie de l'Education*. Grenoble : Les Pluriels de Psyché.

- Ben Fadhel, S. E. (1998). L'acquisition du langage écrit : une affaire communautaire. *Enfance*, 2, 213-219.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills : Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317.
- Bentin, S. (1992). Phonological awareness, reading and reading acquisition : A survey and appraisal of current knowledge. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning* (pp. 193-210). Amsterdam : Elsevier Science Publishers.
- Bernicot, J. (1998). De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant. In J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin & G. Babelot (Eds.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (pp. 5-25). Paris : Armand Colin Editeur.
- Bernicot, J. (2002). L'acquisition du langage : les relations entre le cognitif et le social. In H. Montagner (Ed.), *L'enfant : la vraie question de l'école* (pp. 251-273). Paris : Odile Jacob.
- Bertoncini, J., & Boysson-Bardies, B. (2000). La perception et la production de la parole avant deux ans. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans* (pp. 95-136). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bertoncini, J., & Mehler, J. (1981). Syllables as units in infant speech perception. *Infant Behavior and Development*, 4, 247-260.
- Bertoncini, J., & Nazzi, T. (2004). Développement précoce de la perception de la parole. In R. Lecuyer (Ed.), *Le développement du nourrisson* (pp. 387-424). Paris : Dunod.
- Bijeljac-Babic, R., Bertoncini, J., & Mehler, J. (1993). How do four-day-old infants categorize multisyllabic utterances ? *Developmental Psychology*, 29, 711-721.
- Blachman, B. A., Tangel, D. M., Wynne Ball, E., Black, R., & McGraw, C. K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills : A two year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 11, 239-273.
- Blaklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 36-57.

Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.

Bonin, P., Peereman, R., Malardier, N., Méot, A., & Chalard, M. (2003). A new set of 299 pictures for psycholinguistics studies : French norms for name agreement, image agreement, conceptual familiarity, visual complexity, image variability, age of acquisition, and naming latencies. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 35(1), 158-167.

Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1995). Des vocalisations prélinguistiques à la communication linguistique : facteurs langagiers et non langagiers. In G. Konopczynski & S. Vinter (Eds.), *Le développement langagier : une prédiction précoce est-elle possible ?* (pp.81-102). Isbergues : L'ortho-édition.

Bourdais, C. (2003). Distanciation maternelle et catégorisation dans la deuxième année de vie. *Bulletin de Psychologie*, 56(4), 587-597.

Bowey, J. A. (2002). Reflections on onset-rime and phoneme sensitivity as predictors of beginning word reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 29-40.

Boysson-Bardies, B. (2003). *Le langage, qu'est-ce que c'est ?* Paris : Odile Jacob.

Boysson-Bardies, B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants ?* Paris : Odile Jacob.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (1999). Parenting. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda. (Eds.), *Child psychology. A handbook of contemporary issues* (pp. 339-362). Philadelphia : Psychology Press.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Corwyn, R. F. (2003). The child care HOME inventories : Assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 294-309.

Breier, J. I., Fletcher, J. M., Denton, C., & Gray, L. C. (2004). Categorical perception of speech stimuli in children at risk for reading difficulty. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 152-170.

Brigaudiot, M., & Danon-Boileau, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L. S., & Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29, 171-194.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and designs*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bruck, M., & Treiman, R. (1992). Learning to pronounce words : The limitations of analogies. *Reading Research Quarterly*, 27(4), 375-388.
- Bruckert, J. P., & Sanguin-Bruckert, C. (2003). Types de représentation et pratiques de tutelle lors d'activités de lecture en début d'apprentissage : analyse comparative enseignants-parents. *Bulletin de Psychologie*, 56(4), 483-491.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk : Learning to use language*. New York : WW Norton.
- Bryant, P. (1998). Sensitivity to onset and rime does predict young children's reading : A comment on Muter, Hulme, Snowling, and Taylor (1997). *Journal of Experimental Psychology*, 71, 29-37.
- Bryant, P. (2002). It doesn't matter whether onset and rime predicts reading better than phoneme awareness does and vice versa. *Journal of Experimental Psychology*, 82, 41-46.
- Bryant, P., & Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. In J. R. Beech & A. M. Colley (Eds.), *Cognitive approaches to reading*. (pp. 213-243). Chichester : John Wiley & Sons.
- Bryant, P., Bradley, L., MacLean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Child Language*, 16, 407-428.
- Bryant, P., MacLean, M., & Bradley, L. (1990). Rhyme, language, and children's reading. *Applied Psycholinguistics*, 11, 237-252.
- Bryant, P., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Burgess, S. R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity :

A one year longitudinal investigation. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 15, 709-737.

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read : A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–21.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy : A Cross-sectional Study. *Child Development*, 59, 1262-1272.

Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39 (5), 913-923.

Chak, A. (2001). Adult sensitivity to children's learning in the Zone of Proximal Development. *Journal of the theory of social behaviour*, 31(4), 383-395.

Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-years children. *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.

Christophe, A., Gout, A., Peperkamp, S., & Morgan, J. (2003). Discovering word in the continuous speech stream : The role of prosody. *Journal of phonetics*, 31, 585-598.

Clarke-Stewart, K. L. (1998). Reading with children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 1-14.

Content, A. (1985). Le développement de l'analyse phonétique de la parole. *L'Année Psychologique*, 85, 73-99.

Content, A., Kolinsky, R., Morais, J., & Bertelson, P. (1986). Phonetic segmentation in prereaders : Effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 49-72.

Coquet, F., Ferrand, P., Roustit, J., & Nespoulous, J.L. (2006). Réflexion pour la mise au point d'une batterie d'évaluation en langage oral. *Glossa*, 95, 60-72.

Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers ? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28(3), 421-429.

- Crowe, L. K. (2000). Reading behaviors of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. *Journal of Communication Disorders, 33*, 503-524.
- Crowe, L. K., Norris, J. A., & Hoffman, P. R. (2004). Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading. *Journal of Communication Disorders, 37*, 177-196.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 50*, 429-444.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1993). Children's literacy environments and early word recognition subskills. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal, 5*(2), 193-204.
- Dale, P. S., & Crain-Thoreson, C. (1999). Language and literacy in developmental perspective. *Journal of Behavioral Education, 9*, 23-33.
- Danis, A., Bernard, J. M., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading : A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology, 18*, 369-388.
- Danis, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Weil-Barais, A. (2003). Interaction, acquisition de connaissances et développement. *Bulletin de Psychologie, 56*(4), 457-472.
- De Cara, B., & Goswami, U. (2003). Phonological neighbourhood density : Effects in a rhyme awareness task in five-year-old children. *Journal of Child Language, 30*, 695-710.
- De Jong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology, 39*(5), 389-414.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems : Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*, 1-20.
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills, 78*, 1303-1311.

Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading : Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*, 31-41.

Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris : Armand Colin.

DeLoache, J. S., DeMendoza, O. A. P. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 111-123.

Demont, E., & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 315-332.

Demont, E., & Gombert, J. E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance, 3*, 245-257.

Demont, E., & Gombert, J. E. (2007). Relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture : peut-on sortir de la relation circulaire ? In E. Demont & M.N. Metz-Lutz (Eds.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (pp. 47-79). Marseille : Solal.

Demont, E., Gaux, C., Faucher, I., Gautherot, S., Gombert, J. E. (1992). Développement métalinguistique et acquisition de la lecture. In J. M. Besse, M. M. De Gaulmyn, D. Ginet, & B. Lahire (Eds.), *L'illettrisme en questions* (pp. 181-203). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Dieterich, S. E., Assel, M. A., Swank, P., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2006). The impact of early maternal verbal scaffolding and child language abilities on later decoding and reading comprehension skills. *Journal of School Psychology, 43*, 481-494.

Donahue, M. L., Pearl, R., & Hertzog, A. (1997). Mothers' referential communication with preschoolers : Effects of children's syntax and mothers' beliefs. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 133-147.

Duncan, L. G., Seymour, P. H. K., & Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading. *Cognition, 63*, 171-208.

- Ecalles, J. (2000). Lire et écrire des mots au CP : aspects prédictifs. *Revue de Psychologie de l'Education, 1*, 42-58.
- Ecalles, J., & Magnan, A. (2002a). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Ecalles, J., & Magan, A. (2002b). The development of epiphonological and metaphonological processing at the start of learning to read : A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education, 17*(1), 47-62.
- Ecalles, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture. *Glossa, 82*, 4-12.
- Ecalles, J., Mercier-Béraud, H. (2002). Exposition à l'écrit dans les familles et connaissances orthographiques des enfants de 6 ans. *La Revue Internationale de l'Education Familiale, 6*(1), 85-102.
- Edwards-Beckett, J. (1992). Child development : What do parents expects ? *Child Care, Health and Development, 18*, 355-363.
- Evans, M. A., Barraball, L., & Eberle, T. (1998). Parental responses to miscues during child-to-parent book reading. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*(1), 67-84.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnin, L. (2004). Beginning reading : The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 130-141.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 54*(2), 65-75.
- Fernald, A., & Hurtado, N. (2006). Names in frames : Infants interpret words in sentence frame faster than words in isolation. *Developmental Science, 9*(3), 33-40.
- Fernandez-Fein, S., & Baker, L. (1997). Rhyme and alliteration sensitivity and relevant experiences among preschoolers from diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research, 29*(3), 433-459.

Fidalgo, Z., & Pereira, F. (2005). Socio-cultural differences and the adjustment of mothers' speech to their children's cognitive and language comprehension skills. *Learning and Instruction, 15*, 1-21.

Flament, C., & Rouquette, M. L. (2003). *Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Flament, C., Abric, J. C., & Doise, W. (1998). L'approche expérimentale dans l'étude des représentations sociales. In J. L. Beauvois, R. V. Joule & J. M. Monteil (Eds.), *20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone* (pp. 97-107). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children : A conceptual framework. *Developmental review, 25*, 64-103.

Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de réussite*. Paris : Presses Universitaires de France.

Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement*. Paris : Dunod.

Florin, A. (2004). *Les modes de garde des enfants de deux ans : qu'en dit la recherche ?* Synthèse pour le PIREF (Programme Indicatif de recherche en éducation et formation) (<http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/libreexamen.htm>).

Fox, B., & Routh, D. K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes : A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research, 4*(4), 331-342.

Fox, B., & Routh, D. K. (1980). Phonemic analysis and severe reading disability in children. *Journal of Psycholinguistic Research, 9*(2), 115-119.

Fox, B., & Routh, D. K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills : Revisited. *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1059-1064.

Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influence of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skills. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 466-477.

Gardner, F. (2000). Methodological issues in the direct observation of parent-child interaction : Do observational findings reflect the natural behaviour of participants ? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(3), 185-198.

Gaux, C. (1996). *Lien entre maîtrises phonologique et morpho-syntaxique orales et niveau de lecture chez les pré-adolescents*. Thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne (discipline Psychologie), Université de Bourgogne, Dijon.

Gaux, C. (2004). Apprendre à lire. In A. Weil-Barais (Ed.), *Les apprentissages scolaires* (pp. 82-115). Rosny : Bréal.

Gaux, C., Guirois, C., & Lacroix, F. (2004, septembre). *Evolution des connaissances des unités morphémiques et phonologiques chez les enfants de grande section de maternelle au CE1 et apprentissage de la lecture*. Communication affichée au Colloque de la Société Française de Psychologie, Poitiers, France.

Gaux, C., Lacroix, F., & Boulch, L. (2007). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. In J.P. Gaté & C. Gaux. *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte. Genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gaux, C., Lacroix, F., & Weil-Barais, A. (en révision). Speech acts about word constituents during caregiver-toddler interactions : Theoretical and methodological issues. *Journal of Child Language*.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gombert, J. E., & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement, au-delà de trois ans* (pp. 117-150). Paris : Presses Universitaires de France.

Gombert, J. E., Bonjour, E., & Marec-Breton, N. (2004). Processus implicites et traitements intentionnels dans l'apprentissage de la lecture. In M. N. Metz-Lutz, E. Demont, C. Seegmuller, M. de Agostini & N. Bruneau (Eds.), *Développement cognitif et troubles des apprentissages* (pp. 175-192). Marseille : Solal.

Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings : Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.

Goswami, U. (1999). Causal connections in beginning reading : The importance of rhyme. *Journal of Research in Reading*, 22, 217-240.

Goswami, U. (2002). In the beginning was the rhyme ? A reflection of Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams, and Stuart (2002). *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 47-57.

Greenhough, P., & Hugues, M. (1999). Encouraging conversing : Trying to change what parents do when their children read with them. *Reading*, 33(3), 98-105.

Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern : Peter Lang.

Guidetti, M. (2004). L'accueil extrafamilial : structures et influence sur le développement du langage. In H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, C. Hudelot & C. Prenon (Eds.), *Apprendre à parler : influence du mode de garde* (pp.103-117). Paris : L'Harmattan.

Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies : The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.

Harris, M., Barrett, M., Jones, D., & Brookes, S. (1988). Linguistic input and early meaning. *Journal of Child Language*, 15, 77-94.

Hatcher, P. J., & Hulme, C. (1999). Phonemes, rhyme and intelligence as children responsiveness to remedial reading instruction : Evidence from a longitudinal intervention study. *Journal of Experimental Psychology*, 72, 130-153.

Hatcher, P. J., Hulme, C., Miles, J. N. V., Carroll, J. M., Hatcher, J., Gibbs, S., Smith, G., Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay : A randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 820-827.

Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perception of their academic competence. *Applied Developmental Psychology*, 26, 276-295.

- Hess, R. D., Kashiwagi, K., Azuma, H., Price, G. G., & Dickson, W. P. (1980). Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States. *International Journal of Psychology, 15*, 259-271.
- Hirsjärvi, S., & Perälä-Littunen, S. (2001). Parental beliefs and their role in child-rearing. *European Journal of Psychology of Education, 16*(1), 87-116.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence : Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368-1378.
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire lexicon. *Child Development, 73*(2), 418-433.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development, 62*, 782-796.
- Holden, G. W., & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing : Instrument, issues, and implications. *Psychological Bulletin, 106*(1), 29-58.
- Hudelot, C., & Salazar Orvig, A. (2003). Influence du mode de garde sur le développement du langage chez l'enfant : quelques repères sur le développement dialogique. In T. Slama-Cazacu (Ed.), *La langue et les parlants* (pp. 49-63). Bucharest : Avrin Press.
- Huebner, C. E. (2000). Promoting toddlers' language development through community-based intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 513-535.
- Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style : A comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 296-313.
- Hulme, C. (2002). Phonemes, rimes and the mechanisms of early reading development. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*, 58-64.
- Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than other onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*, 2-28.

Hulme, C., Muter, V., & Snowling, M. (1998). Segmentation does predict early progress in learning to read better than rhyme : A reply to Bryant. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 39-44.

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth : Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.

Inkelas, S. (2003). J's rhymes : A longitudinal study of language play. *Journal of Child Language*, 30, 557-581.

Jiménez González, J. E. (1997). A reading level match study of phonemic processes underling reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 9, 23-40.

Jimerson, T. L., & Bond, L. A. (2001). Mothers' epistemologies, turn-taking, and contingent interaction with preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 379-396.

Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

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

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access : Evidence from metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity : A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge : MIT Press.

Karrass, J., & Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 133-148.

Kern, S. (2003). Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois. *Glossa*, 85, 48-62.

Khomsî, A., & Bourg, E. (2004). *Lexique Vivant*. Paris : ECPA, les éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Kinlaw, C.R., Kurst-Costes, B., & Goldman-Fraser, J. (2001). Mothers' achievement beliefs and behaviors and their children's school readiness : A cultural comparison. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*, 493-506.

Kitamura, C., Thanavishuth, C., Burnham, D., & Luksaneeyanawin, S. (2002). Universality and specificity in infant directed-speech : Pitch modifications as a function of infant age and sex in a tonal and non-tonal language. *Infant Behavior and Development, 24*, 372-392.

Kuhl, P. K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S., & Iverson, P. (2006). Infants show a facilitation effect for narrative language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental Science, 9*(2), 13-21.

Labrell, F. (1996a). Interactions de tutelle paternelle et maternelle avec le jeune enfant : la sollicitation de l'autonomie dans la deuxième année. *Enfance, 4*, 447-464.

Labrell, F. (1996b). Paternal play with toddlers : Recreation and creation. *European Journal of Psychology of Education, 11*(1), 43-54.

Labrell, F., Bergonnier-Dupuy, G., & Deleau, M. (1999). Comment analyser les interactions de tutelle parent-enfant dans les premières années ? In M. Gilly, J. P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 389-404). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Lacerda, F. (2003). Phonology : An emergent consequence of memory constraints and sensory input. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal, 16*(1/2), 41-59.

Lacroix, F. (2000). *Sensibilité à la morphologie lexicale et apprentissage de la lecture*. Mémoire de maîtrise, Université d'Angers.

Lacroix, F., & Gaux, C. (2007). Interactions d'assistantes maternelles auprès de jeunes enfants. Analyse des aspects phonologiques. In I. Olry-Louis & C. Chabrol. *Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles* (pp. 91-98). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle

(http://psn.univ-paris3.fr/Communication,_information_medias/Catalogue_Général/E-Book).

Lacroix, F., Gaux, C., Latapie, M., & Weil-Barais, A. (en révision). The role of conversational exchanges in early phonological sensitivity : A study of caregiver-toddler interactions during shared reading. *First Language*.

Lacroix, F., Gaux, C., & Weil-Barais, A. (2007a). Contexte éducatif et développement des capacités d'analyse de la langue. In J. P. Gaté & C. Gaux. *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte. Genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lacroix, F., Gaux, C., & Weil-Barais, A. (2007b). Émergence des habiletés phonologiques chez le jeune enfant : analyse des interventions des assistantes maternelles en situations d'interaction avec des enfants de 2 à 3 ans. *Psychologie Française*, 52, 13-26.

Lacroix, F., Pulido, L., & Weil-Barais, A. (2007). L'étude des interactions dans le champ de la psychologie du développement : enjeux et cadres théoriques. In C. Chabrol & I. Olry-Louis (Eds.), *Interactions communicatives et psychologie* (pp. 113-128). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Lanoë, C. (2000). La situation de lecture partagée : une routine pour l'acquisition du langage, de la lecture et de l'écriture. *Revue de Psychologie de l'Education*, 2, 70-93.

Lanoë, C. (2001). Les professionnels de la petite enfance : formations, théories implicites du développement et pratiques éducatives. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 30(1), 139-164.

Lederlé, E. (2002). Etayage et improvisation : quelques éléments de réflexion dans la rééducation orthophonique de l'écrit. *Glossa*, 81, 36-55.

Lemmel, G. (2005). Une lecture suffisamment bonne. *Pratiques Psychologiques*, 11(3), 265-276.

Leseman, P. P. M., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy : Opportunity, instruction, cooperation and social-emotion quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.

Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2005). MANULEX : A grade-level lexical database from french elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166.

Levine, H. G. (1996). Context and scaffolding in developmental studies of mother-child problem-solving dyads. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Perspectives on activity and context*. Cambridge : Cambridge University Press.

Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print : early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 63-93.

Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1999). Phonologie et apprentissage de la lecture : une introduction. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young children. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 201-212.

Lindfield, K. C., Wingfield, A., & Goodglass, H. (1999). The role of prosody in the mental lexicon. *Brain and Language*, 68, 312-317.

Lomax, R. G., McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading : Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 237-256.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children : Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.

Lonigan, J., Burgess, S. R., Anthony, L. A., & Barker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to-5-Year-Old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311.

Loutre-Du Pasquier, N. (2007). Les assistantes maternelles. In N. Geneix & L. Chartier (Eds.), *Petite enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans* (pp. 83-88). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Lynch, J. (2002). Parents' self efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 54-67.

MacLean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 255-281.

Macmillan, B. M. (2002). Rhyme and reading : a critical review of the research methodology. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 4-42.

Malmberg, L. E., Ehrman, J., & Lithén, T. (2005). Adolescents' and parents' future beliefs. *Journal of Adolescence*, 28, 709-723.

Marsh, J., & Thompson, P. (2001). Parental involvement in literacy development : Using media texts. *Journal of Research in Reading*, 24(3), 266-278.

Martin, C. A., & Jonhson, J. E. (1992). Children's self-perceptions and mothers' beliefs about development and competencies. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (pp. 393-414). Hillsdale : Laurence Erlbaum Associates.

Martinaud-Thébaudin, K. (2004a). *Langage et lieux d'accueil*. Ramonville : Eres.

Martinaud-Thébaudin, K. (2004b). Les modes d'interaction langagière des dyades professionnelles de la petite enfance – enfant d'âge préscolaire. *Psychologie et Education*, 57, 31-44.

Martinot, C., & Gombert, J. E. (1996). Le développement et le contrôle des connaissances phonologiques à l'âge préscolaire. *Revue de Neuropsychologie*, 6(2), 251-270.

Matychuk, P. (2005). The role of child-directed speech in language acquisition : A case-study. *Language Sciences*, 27, 301-379.

McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness ? *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 179-192.

McBride-Chang, C., Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Custodio, R., & Doi, L. M. (1993). Print Exposure as a predictor of word reading comprehension in disabled and nondisabled readers. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 230-238.

McKoy Lowery, R. (2003). Daycare book-a-thon : Preservice teachers enhancing the reading experience of preschool children. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 171-175.

Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology, 91*, 3-19.

Metsala, J. L., & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations : Precursors to phonemic awareness and early reading ability. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89-120). London : Erlbaum Ass.

Miller, S. (1988). Parents' beliefs about children cognitive development. *Child Development, 59*, 259-285.

Mody, M. (2003). Phonological basis in reading disabilities : A review and analysis of the evidence. *Reading and Writing : An interdisciplinary Journal, 16*, 21-39.

Morais, J. (1999). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.

Morais, J. (2003). Levels of phonological representation in skilled reading and in learning to read. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal, 16*, 123-151.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously ? *Cognition, 7*, 323-331.

Moreau, M. L., & Richelle, M. (1997). *L'acquisition du langage*. Liège : Mardaga.

Moscovici (1984). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology, 65*, 370-369.

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language, 5*, 1-15.

Ogbu, J. U. (1981). Origins of social competence : A cultural-ecological perspective. *Child Development, 52*, 413-429.

Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 263-281.

Palacios, J., Gonzalez, M. M., & Moreno, M. C. (1992). Stimulating the child in the Zone Proximal Development : The role of parents' ideas. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (pp. 393-414). Hillsdale : Laurence Erlbaum Associates.

Pappas Jones, C., & Adamson, L. B. (1987). Language use in mother-child and mother-child-sibling interactions. *Child Development*, 58, 356-366.

Parke, R. D., & Tinsley, B. J. (1987). Family interaction in infancy. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 579-541). New York : Wiley. 2nd edition.

Pêcheux, M. G. (1999). Comment les parents se représentent-ils le développement précoce ? *L'Année Psychologique*, 99, 709-730.

Pêcheux, M. G. (2004). Une approche socioconstructiviste du développement cognitif du jeune enfant. In R. Lecuyer (Ed.), *Le développement du nourrisson* (pp. 425-453). Paris : Dunod.

Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parents' cook-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 332-340.

Pigem, N., & Blicharski, T. (2002). Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album. *Enfance*, 2, 169-186.

Piotrkowski, C. S., Botsko, M., & Matthews, E. (2000). Parent's and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537-558.

Pomerleau, A., & Malcuit, G. (1983). *L'enfant et son environnement*. Bruxelles : Mardaga.

Pomerleau, A., Malcuit, G., & Sabatier, C. (1991). Child-rearing practices and parental beliefs in three cultural group of Montréal : Québécois, Vietnamese, Haïtian. In M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 393-414). Hillsdale : Laurence Erlbaum Associates.

Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : Presses Universitaires de France.

Prêteur, Y., & Louvet-Schmauss, E. (1991). Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire : étude comparative selon deux systèmes socio-culturels et politiques (RFA et France). *Enfance*, 45(1-2), 83-87.

Prêteur, Y., & Louvet-Schmauss, E. (1997). Education familiale et acquisition de l'écrit chez des enfants de 5 à 7 ans : une approche comparative franco-allemande. In M. Deleau & A. Weil-Barais (Eds.), *Le développement de l'enfant. Approches comparatives* (pp. 244-254). Paris : Presses Universitaires de France.

Pulido, L. & Iralde, L. (2007). Peut-on aider les enfants de 5 ans à mieux comprendre les différents niveaux de signification du langage ? In I. Olry-Louis & C. Chabrol. *Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles* (pp. 99-104). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle

(http://psn.univ-paris3.fr/Communication_informations_medias/Catalogue_Général/E-Book).

Rabain-Jamin, J. (1997). Milieu social et développement : comparaisons interculturelles et situations pluriculturelles. In M. Deleau & A. Weil-Barais (Eds.), *Le développement de l'enfant. Approches comparatives* (pp. 211-222). Paris : Presses Universitaires de France.

Rabain-Jamin, J. (1998). Usage du langage et contexte culturel : le langage de la mère adressé à l'enfant. In J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin & G. Babelot (Eds.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (pp. 179-207). Paris : Armand Colin Editeur.

Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social Background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.

Rondal, J. A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.

Rondal, J. A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*. Bruxelles : Labor.

Rondal, J. A., & Ling, D. D. (1997). Interactions verbales adulte-enfant et construction du langage : le problème de l'information en retour. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue & A. Trognon (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (pp. 91-123). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Roskam, I. (2003). Evolution des théories implicites des mères à propos du développement de leur enfant handicapé : impact d'un programme de guidance. *Enfance*, 55(4), 379-399.

Sabatier, C. (1997). Niche développementale et psychologie écologique du développement humain : apports du comparatif. In M. Deleau & A. Weil-Barais (Eds.), *Le développement de l'enfant. Approches comparatives* (pp. 65-85). Paris : Presses Universitaires de France.

Sabatier, C. (1999). Enfants et milieux. In J. A. Rondal & E. Esperet (Eds.), *Manuel de psychologie de l'enfant* (pp. 155-190). Liège : Mardaga.

Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.

Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills : A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282.

Sellenet (2006). *Les assistantes maternelles. De la garde à l'accueil éducatif*. Paris : L'Harmattan.

Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livre et le développement du vocabulaire chez l'enfant pré-scolaire. *Enfance*, 2, 169-186.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. O. (2002). Parental Involvement in the development of children's reading skill : A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.

Sénéchal, M., Lefevre, J. O., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536.

Sénéchal, M., LeFevre, J. O., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy : The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460.

Sharif, I., Ozuah, P. O., Dinkevich, E. I., & Mulvihill, M. (2003). Impact of brief literacy intervention on urban preschoolers. *Early Childhood Educational Journal*, 30 (3), 177-180.

- Sigel, I.E. (1992). The belief-behavior connection : A resolvable dilemma ? In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (pp. 393-414). Hillsdale : Laurence Erlbaum Associates.
- Silvén, M. (2001). Attention in very young infants predicts learning of first words. *Infant Behavior and Development*, 24(2), 229-237.
- Silvén, M., Niemi, P., & Voeten, M. (2002). Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3-to-4-year-olds ? *Cognitive Development*, 86, 1-23.
- Smith, K. E., Landry, S. H., & Swank, P. R. (2000). Does the content of mothers' verbal stimulation explain the differences in children's development of verbal and nonverbal cognitive skills ? *Journal of School Psychology*, 38(1), 27-49.
- Snow, C. E. (1983). Saying it again : The role of expanded and deferred imitations in language acquisition. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language* (pp. 29-58). Hillsdale : Laurence Erlbaum Associates.
- Snow, C. E. (1989). Understanding social interaction and language acquisition ; Sentences are not enough. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 83-103). Hillsdale : Laurence Erlbaum Associates.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-years-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Stadler, M. A., & McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 502-512.
- Stella-Prorok, E. M. (1983). Mother-child language in the natural environment. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language* (pp. 187-230). Hillsdale : Laurence Erlbaum Associates.
- Stoltz, B. M., & Fischel, J. E. (2003). Evidence for different parent-child strategies while reading. *Journal of Research in Reading*, 26(3), 287-294.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche : A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.

Thomas, E. M., & Sénéchal, M. (1998). Articulation and phonem awareness of 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 19, 363-391.

Tourrette, C. (1999). Apprentissage du monde, interactions sociales et communication. In J. A. Rondal & E. Esperet (Eds.), *Manuel de psychologie de l'enfant* (pp. 445-478). Liège : Mardaga.

Treiman, R., & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215.

Ukrainetz, T. A., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J., & Harris, T. R. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 331-355.

Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading : A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114.

Vandervelden, M. C., & Siegel, L. S. (1995). Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy : A developmental approach. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 854-875.

Vauclair, J. (2004). *Développement du jeune enfant. Motricité, perception, cognition*. Paris : Belin.

Veneziano, E. (1987). L'adaptation verbale : mères et enfants. In J. Gérard-Naef (Ed.), *Savoir parler, savoir lire, savoir communiquer* (pp. 95-119). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Veneziano, E. (1997). Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue & A. Trognon (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (pp. 91-123). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'apprentissage du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans* (pp. 231-265). Paris : Presses Universitaires de France.

Veneziano, E. (2005). Effects of conversational functioning on early language acquisition : When both caregivers and children matter. In B. Bokus (Ed.), *Studies in the psychology of child language* (pp. 47-69). Warsaw : Matrix.

Vihman, M. M., Nakai, S., DePaolis, R. A., & Hallé, P. (2004). The role of accentual pattern in early lexical representation. *Journal of Memory and Language*, 50, 336-353.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities : New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73-87.

Walley, A. C. (1993). The role of vocabulary development in children's spoken word recognition and segmentation ability. *Developmental Review*, 13, 286-350.

Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth : Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 16, 5-20.

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book : Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 242-250.

Wechsler, D. (1989). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised*. San Antonio, TX : Psychological Corporation.

Weil-Barais, A., & Bouda, N. (2004). Contexte social et interactionnel d'activités expérimentales à l'école primaire. *Astern*, 38, 211-236.

Weil-Barais, A., Lacroix, F., & Gaux, C. (2007). Rôle des assistantes maternelles concernant le développement des compétences langagières de l'enfant. *Cahiers de la Puéricultrice*, 209, 30-35.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. I., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income family. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Calufield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.

Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Wood, C. (2002). Parent-Child preschool activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading, 24*(3), 241-258.

Yont, K. M., Snow, C. E., & Vernon-Feagans, L. N. (2003). The role of context in mother-child interactions : An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics, 35*, 435-454.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages : A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*(1), 3-29.

INDEX

INDEX DES AUTEURS

A

Abric, 67, 79, 80
 Acredolo, 36
 Adams, 26
 Adamson, 46, 54, 88
 Ailincai, 185, 239
 Aimard, 50
 Alegria, 22, 23, 24, 25, 171
 Angell, 57
 Anthony, 11, 26, 33, 134
 Aram, 43, 44, 56, 60
 Arnold, 56, 239
 Assel, 51
 Azuma, 71

B

Bakeman, 46
 Baker, 42, 43, 54, 59, 61
 Barker, 33
 Barnes, 51
 Barraball, 74
 Barrett, 51
 Barron, 42
 Bassano, 87
 Baudier, 237
 Bell, 42, 59
 Ben Fadhel, 75, 76

Bennett, 78
 Bentin, 22, 30
 Bergonnier-Dupuy, 64, 95
 Bernard, 55
 Bernicot, 64, 65, 85
 Bertelson, 23, 171
 Bertoncini, 35
 Bijeljac-Babic, 35
 Binder, 77, 78
 Biron, 44, 56
 Blachman, 23
 Black, 23
 Blaiklock, 21, 23
 Bonardi, 79
 Bond, 57, 67
 Bonin, 165
 Bonjour, 27, 29, 34, 136
 Bonnet, 168
 Bornstein, 51
 Botsko, 72
 Bouchafa, 29
 Bouda, 64
 Boulc'h, 10
 Bourdais, 48, 96
 Bourg, 133, 138
 Bournot-Trites, 76
 Bowey, 26
 Boysson-Bardies, 36, 50, 52

Bradley, 26, 31, 43, 58, 89
Braungart-Rieker, 47
Breier, 38, 134
Brigaudiot, 50
Brodeur, 76
Brody, 64
Brofenbrenner, 68
Bronfenbrenner, 13, 68, 69, 236
Brookes, 51
Brown, 26
Bruck, 22, 171
Bruckert, 64
Brunello, 42
Bruner, 13, 48, 49
Bryant, 22, 26, 31, 48, 58, 59, 89
Bryk, 51
Burgess, 11, 26, 30, 33, 42, 58, 134, 136, 234
Burnham, 50
Bus, 46, 54, 55, 89
Butterworth, 11

C

Caldwell, 43
Cantor, 26, 27, 33
Carlson, 23
Carroll, 30, 33, 34
Carter, 24
Cary, 23, 171
Chak, 69
Chalard, 165
Champaud, 87, 168
Chaney, 33
Christophe, 51
Clarke-Stewart, 55

Colé, 22, 25, 28, 165
Colton, 27
Content, 23, 24, 26
Cooney, 60, 115, 228
Coquet, 165
Corwyn, 43
Crain-Thoreson, 43, 49, 58, 234
Cremaso, 74
Crossland, 26, 59
Crowe, 45, 55, 56, 99
Cunningham, 23, 59, 171
Custodio, 47

D

Dale, 43, 49, 58, 234
Danis, 49, 55
Danon-Boileau, 50
De Cara, 37
De Jong, 13, 45, 54, 237
Deaudelin, 76
DeBaryshe, 13, 77, 78, 169
Deckner, 46, 54
Deguchi, 36
Deleau, 64, 70, 95
DeLoache, 55, 70, 89
DeMendoza, 55, 70, 89
Demont, 22, 23, 24, 27, 28, 35
Denton, 38, 134
DePaolis, 51
Desmet, 70
Dickson, 71
Dieterich, 51
Dinkevich, 57
Dobrich, 21, 46

Doi, 47
 Doise, 79
 Donahue, 67
 Driscoll, 26
 Dubé, 76
 Duncan, 25
 Dyer, 60, 115, 228

E

Eberle, 74
 Ecalle, 10, 12, 21, 23, 28, 29, 30, 42, 44, 47
 Edwards, 80
 Edwards-Beckett, 71
 Ehrman, 72
 Eme, 87
 Emmons, 36
 Epstein, 57
 Evans, 42, 43, 59, 74

F

Faucher, 22, 24
 Ferguson, 45
 Fernald, 50
 Fernandez-Fein, 42, 43, 59, 61
 Ferrand, 165
 Fidalgo, 52
 Fischel, 54, 57
 Fischer, 24
 Flament, 79
 Fletcher, 23, 38, 55, 56, 65, 134
 Florin, 50, 52, 81
 Fontaine, 237
 Foorman, 23

Fox, 22, 23, 31, 32, 74, 117, 139, 171, 172, 228
 Francis, 23
 Frijters, 42

G

Gardner, 89
 Garlock, 26, 36, 87
 Gautherot, 22, 24
 Gaux, 9, 10, 22, 24, 30, 35, 39, 69, 101, 120, 131, 171, 173, 174
 Goldman-Fraser, 72
 Gombert, 10, 12, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 34, 35, 39, 119, 235
 Gong, 43
 Gonzalez, 22, 43, 71, 171
 Goodglass, 51
 Goodnow, 70, 80
 Goodwyn, 36
 Goswami, 12, 22, 26, 37
 Gout, 51
 Gray, 38, 134
 Greenhough, 57, 64
 Guidetti, 64
 Gutfreund, 51

H

Haight, 51
 Hallé, 51
 Hargrave, 57
 Harkness, 68
 Harris, 51, 60, 115, 228
 Hatcher, 23, 25
 Hayashi, 36

Herbert, 72
Hertzog, 67
Hess, 71
Hessels, 43
Hill, 25
Hirjärvi, 70, 80
Hirsjärvi, 70, 80
Hoff, 51, 52
Hoff-Ginsberg, 52
Holden, 80
Horobin, 36
Hudelot, 64
Hudson, 43, 47, 141
Huebner, 57, 239
Hugues, 57, 64
Hulme, 25, 30, 33
Hurtado, 50
Huttenlocher, 51

I

Iralde, 64
Iverson, 36

J

Jared, 43
Jimerson, 67
Jodelet, 79
Johnson, 71
Jones, 51, 88

K

Karmiloff, 37, 50, 52
Karmiloff-Smith, 37, 39, 50, 52

Kashiwagi, 71
Kern, 168
Khoms, 133, 138
Kinlaw, 72
Kiritani, 36
Kitamura, 50, 52
Kolinsky, 23
Kuhl, 36
Kurst-Costes, 72
Kysar, 60, 115, 228

L

Labrell, 64, 95, 168
Lacerda, 36
Lacroix, 10, 35, 39, 69, 101, 120, 131, 173, 174
Landry, 51, 237
Lanoë, 53, 64, 81, 89
Lawson, 43, 47, 141
Lederlé, 95, 96
LeFevre, 27, 43, 47, 141
Lemétayer, 168
Leproux, 55
Leseman, 13, 45, 47, 54, 237
Levin, 43, 55, 60
Levine, 55
Levy, 43
Lieberman, 23, 24, 26
Lindfield, 51
Ling, 52
Lithén, 72
Lomax, 21
Lonigan, 11, 26, 27, 33, 34, 41, 47, 55, 57, 58, 61, 134,
139
Loutre-Du Pasquier, 65

Louvet-Schmauss, 13, 75

Luksaneeyanawin, 50

Lynch, 71, 73

Lyons, 51

M

Mackler, 54

Maclean, 31, 139

MacLean, 26, 31, 32, 58, 59, 89, 117, 139, 228

Macmillan, 26

Magnan, 10, 12, 21, 28, 29, 30, 42

Malardier, 165

Malcuit, 52, 71

Malmberg, 72

Manis, 47

Marec-Breton, 27, 29, 34

Marsh, 42

Martin, 71, 78

Martinaud-Thébaudin, 53, 64, 72

Matthews, 72

Matychuk, 52

McBride-Chang, 15, 38, 47, 134

McEvoy, 62

McGee, 21

McGraw, 23

McKinnin, 74

McKoy Lowery, 57

Mehler, 35

Meltzoff, 57, 239

Méot, 165

Mercier-Béraud, 42

Metsala, 26, 36, 39, 62, 87, 133, 136, 137, 168, 234

Miller, 70, 80

Mody, 15, 38, 134

Morais, 22, 23, 24, 25, 30, 171, 179, 227

Moreau, 51

Moreno, 43, 71

Morgan, 51

Moscovici, 67, 80

Mulvihill, 57

Munsterman, 58, 60, 234

Muter, 25

N

Naigles, 51

Nakai, 51

Nation, 26

Nazzi, 35

Nespoulous, 165

Niemi, 11, 60

Ninio, 13

Norris, 56

O

Ogbu, 13, 68

Ortiz, 56, 239

Orvig, 64

Ozuah, 57

P

Palacios, 43, 71

Pappas Jones, 88

Parke, 64, 67

Pearl, 67

Pêcheux, 10, 69, 70, 80, 237

Pellegrini, 46, 64

Peperkamp, 51

Peral, 67
Perälä-Littunen, 70, 80
Pereira, 52
Philipps, 26
Piotrkowski, 72
Pomerleau, 52, 71
Pommerleau, 52
Pourtois, 70
Prêteur, 13, 75
Price, 71
Pulido, 11, 64

R

Rabain-Jamin, 45, 52
Rashotte, 22, 24
Raz, 48, 59
Reese, 55, 56, 65
Richelle, 51
Rondal, 49, 50, 51, 52, 70
Roskam, 72, 239
Rouquette, 79
Roussiau, 79
Roustit, 165
Routh, 22, 23, 31, 32, 117, 139, 171, 172, 228

S

Sabatier, 68, 69, 71
Sanguin-Bruckert, 64
Satterly, 51
Scarborough, 21, 46
Schatschneider, 23
Scher, 43, 61
Schubauer-Leoni, 49

Seidenberg, 47
Sellenet, 65, 81
Seltzer, 51
Sénéchal, 15, 27, 33, 38, 43, 44, 47, 57, 134, 141
Serpell, 54
Seymour, 25
Shankweiler, 23, 24, 26
Sharif, 57
Shaw, 42, 59
Siegel, 24, 76
Sigel, 48, 64, 70

Silvén, 11, 60, 138
Smith, 51, 57, 237
Smith-Chant, 27
Snow, 49, 55, 65, 88, 115
Snowling, 25, 30, 33
Sonnenschein, 58, 61, 234
Sprenger-Charolles, 165
Stadler, 62
Stanovich, 44, 59, 171
Stevens, 36
Stevenson, 30, 33
Stipek, 72
Stoltz, 54
Stowe, 56, 239
Stuart, 26
Sulsby, 27
Super, 68
Swank, 51, 237

T

Tamis-LeMonda, 51
Tangel, 23
Taylor, 25

Teale, 27, 43

Thanavishuth, 50

Thomas, 15, 33, 38, 134

Thompson, 42

Tinsley, 64, 67

Torgesen, 22, 24

Tourette, 49, 64

Treiman, 22, 25, 27, 171

U

Ukrainetz, 60, 63, 115, 228

V

Valdez-Menchaca, 57

van IJzendoorn, 46, 54, 55, 89

Vandervelden, 24

Vauclair, 35

Veneziano, 50, 51, 55, 61, 96, 98

Vernon-Feagans, 65, 88, 115

Vihman, 51

Voeten, 11, 60

Vygotski, 13, 48, 234

W

Wagner, 22, 24

Walley, 26, 36, 39, 62, 87, 133, 137, 168, 234

Wasik, 57

Wechsler, 141

Weigel, 78

Weil-Barais, 9, 11, 35, 39, 49, 64, 69, 101, 120, 131, 185,
239, 240

Wells, 51

West, 44

Whitehurst, 27, 41, 47, 55, 57, 58, 61

Williams, 43, 61

Wingfield, 51

Winskykamen, 49

Wood, 58, 234

Wynne Ball, 23

Y

Yont, 65, 88, 115

Z

Ziegler, 37

Zukowski, 25, 27

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Etudes évaluant les habiletés phonologiques précoces (présentation chronologique)	33
Tableau 2 : Etudes évaluant le lien entre les interactions pendant la lecture partagée et les compétences langagières et en lecture de l'enfant (présentation chronologique).....	54
Tableau 3 : Thèmes du Parent Reading Belief Inventory, exemples d'items et nombre d'items par thème (extrait de DeBaryshe & Binder, 1994, p. 1306, notre traduction)	78
Tableau 4 : Exemples d'interventions d'assistantes maternelles pour chaque catégorie.....	97
Tableau 5 : Synthèse des trois séries d'observations réalisées.....	100
Tableau 6 : Age (en mois) et sexe (G = garçon, F = fille) de chaque enfant (E).....	102
Tableau 7 : Nombre de tours de parole par dyade et par situation.....	103
Tableau 8 : Temps passé (en minutes) par dyade et par situation.....	103
Tableau 9 : Nombre d'interventions sur les unités et pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre de tours de parole verbaux (TPV) pour chaque assistante maternelle (AM).....	105
Tableau 10 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour chaque situation, toutes assistantes maternelles confondues (n=8).....	107
Tableau 11 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour chaque type d'interventions, toutes assistantes maternelles confondues (n=8)	109
Tableau 12 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour chaque type d'unités, toutes assistantes maternelles confondues (n=8).....	109
Tableau 13 : Nombre d'interventions sur les unités et pourcentage d'interventions sur les unités par rapport aux tours de parole verbaux (TPV) pour chaque enfant (E)	111
Tableau 14 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour chaque situation, tous enfants confondus (n=8).....	111
Tableau 15 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour chaque type d'interventions, tous enfants confondus (n=8).....	113

Tableau 16 : Nombre, moyenne, écart-type et pourcentage d'interventions sur les unités pour la correction, la sollicitation et la focalisation, tous enfants confondus (n=8).....	113
Tableau 17 : Nombre et pourcentage d'interventions sur les unités, tous enfants confondus, pour chaque type d'unités concernées (n=8).....	113
Tableau 18 : Age (en mois) et sexe de chaque enfant (E).....	121
Tableau 19 : Nombre et pourcentage d'interventions sur les unités, interventions sur les unités par situation, par type d'interventions et par type d'unités, pour chaque assistante maternelle (AM).....	122
Tableau 20 : Nombre et pourcentage d'interventions sur les unités, interventions sur les unités par situation, par type d'interventions et par type d'unités, pour chaque enfant (E).....	122
Tableau 21 : Score en vocabulaire des enfants (sans E8) pendant le jeu-imagier.....	127
Tableau 22 : Moyenne, minimum, maximum et écart-type des performances des enfants aux différentes épreuves (n=22).....	144
Tableau 23 : Corrélations entre les scores aux différentes épreuves.....	145
Tableau 24 : Moyenne, minimum, maximum et écart-type de la durée des interactions et du nombre de tours de parole verbaux des assistantes maternelles (AM) et des enfants (E).....	146
Tableau 25 : Moyenne, total, minimum, maximum et écart-type des interventions des assistantes maternelles sur les unités selon la situation, le type d'interventions et le type d'unités concernées par ces interventions (n=22).....	147
Tableau 26 : Moyenne, total, minimum, maximum et écart-type des interventions des enfants sur les unités selon la situation, le type d'interventions et le type d'unités concernées par ces interventions (n=22).....	150
Tableau 27 : Corrélations entre le nombre d'interventions des assistantes maternelles et des enfants selon les situations.....	152
Tableau 28 : Corrélations entre les interventions des assistantes maternelles et celles des enfants selon le type d'interventions.....	152
Tableau 29 : Corrélations entre les interventions des assistantes maternelles et celles des enfants selon le type d'unités concernées.....	152
Tableau 30 : Répartition des dyades suivant les interventions des assistantes maternelles(IU AM) et des enfants (IU E) sur les unités (n=22).....	153

Tableau 31 : Corrélations entre les performances des enfants aux épreuves et le nombre de tours de parole verbaux (TPV) des assistantes maternelles (AM) et des enfants (E)	156
Tableau 32 : Corrélations entre les interventions des enfants portant sur deux types d'unités et le score à différentes épreuves	157
Tableau 33 : Répartition des groupes d'enfants suivant leurs interventions sur les unités et leurs habiletés phonologiques (n=22)	158
Tableau 34 : Répartition des assistantes maternelles des trois groupes d'interventions sur les unités suivant les deux groupes d'habiletés phonologiques des enfants (n=22).....	159
Tableau 35 : Répartition des dyades suivant les habiletés phonologiques des enfants (HPE) et les types d'interventions des assistantes maternelles (n=22)	160
Tableau 36 : Répartition des groupes d'enfants suivant leur fréquence de lecture avec l'assistante maternelle et leurs habiletés phonologiques (score composite et H2) (n=22).....	162
Tableau 37 : Répartition des groupes d'enfants suivant le fait qu'ils aillent aux activités de la Crèche Familiale ou du RAM et leurs scores en segmentation (HP2) et en production de rimes (HP3) (n=22)	162
Tableau 38 : Répartition des groupes d'enfants suivant le fait qu'ils aient ou non un aîné et leurs habiletés phonologiques (score composite et H2) (n=22)	163
Tableau 39 : Moyenne, minimum, maximum et écart-type du nombre de réponses données par type de réponse pendant la tâche de segmentation libre (sur 16 items) (n=22)	175
Tableau 40 : Corrélations entre les différents types de réponses données par les assistantes maternelles à la tâche de segmentation libre	175
Tableau 41 : Nombre moyen d'unités choisies par type d'unités pendant la tâche de choix forcé (n=22).....	176
Tableau 42 : Corrélations entre les différents types d'unités choisis par les assistantes maternelles à la tâche de choix forcé	176
Tableau 43 : Corrélations entre le nombre de mots effectivement découpés par les assistantes maternelles dans l'épreuve de segmentation libre et leurs interventions sur les unités	178
Tableau 44 : Répartition des dyades suivant les interventions des assistantes maternelles et la réussite à l'épreuve de segmentation forcée (n=22).....	179

Tableau 45 : Significativité de la comparaison film 1-film 2 quant à la répartition des réponses	190
Tableau 46 : Comparaison de la perception des deux films à propos des trois conduites liées aux interventions sur les unités (Nombre et pourcentages entre parenthèses).....	193
Tableau 47 : Jugement attendu, nombre et pourcentage de participants ayant fait un bon jugement pour chacune des conduites (autres que celles liées aux interventions sur les unités)	194
Tableau 48 : Pourcentage de sujets ayant correctement jugé chacune des pratiques parmi ceux qui l'ont considérée comme une des trois plus importantes (chiffre entre parenthèse)	199
Tableau 49 : Jugement attendu, nombre et pourcentage de participants ayant fait un jugement correct pour chacune des conduites non quantifiables	214
Tableau 50 : Jugement attendu, nombre et pourcentage de participants ayant fait un bon jugement pour chacune des conduites quantifiables	216
Tableau 51 : Pourcentage d'assistantes maternelles selon l'importance accordée à la pratique « Corriger les erreurs de prononciation des enfants » pour chaque profil d'assistantes maternelles (n=22).....	218
Tableau 52 : Pourcentage d'assistantes maternelles selon l'importance accordée à la pratique « Découper des mots » pour chaque profil d'assistantes maternelles (n=22)	218
Tableau 53 : Pourcentage d'assistantes maternelles selon l'importance accordée à la pratique « Dire une partie du mot pour que l'enfant complète» pour chaque profil d'assistantes maternelles (n=22).....	218
Tableau 54 : Pourcentage d'assistantes maternelles selon l'importance accordée à la pratique « Faire acquérir du vocabulaire » pour chaque profil d'assistantes maternelles (n=22).....	219
Tableau 55 : Pourcentage d'assistantes maternelles ayant perçu correctement les pratiques liées aux interventions sur les unités pour chaque profil d'assistantes maternelles (n=22)...	220

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : Structure de la thèse.....	17
Figure 2 : Le développement métalinguistique (d'après Gombert, Bonjour & Marec-Breton, 2004, p. 184).....	29
Figure 3 : Qualité de la lecture de livres d'images avec des jeunes enfants (Fletcher & Reese, 2005, p. 68, notre traduction)	56
Figure 4 : Structure de l'environnement dans l'approche écologique de Bronfenbrenner (Weil-Barais, Lacroix & Gaux, 2007, p. 31, d'après Bronfenbrenner, 1979).....	69
Figures 5 et 6 : Interventions sur les unités (IU) par assistante maternelle et par situation (Nombre puis pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre de tours de parole verbaux).....	108
Figures 7 et 8 : Interventions sur les unités (IU) par enfant et par situation (Nombre puis pourcentage d'interventions sur les unités par rapport au nombre de tours de parole verbaux)	112
Figures 9 et 10 : Nuages de points entre les interventions des enfants sur les unités (IU) et celles des assistantes maternelles	114
Figure 11 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction de la situation et du mode d'interventions.....	125
Figure 12 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction de la situation et du type d'unités.....	125
Figure 13 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction du type d'unités et du mode d'interventions.....	126
Figure 14 : Exemple de planche utilisée dans l'épreuve d'intelligence (format réel : A4)....	142
Figure 15 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction du type d'unités et de la modalité d'interventions.....	148
Figure 16 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction de la situation et du type d'unités	149

Figure 17 : Nombre moyen d'interventions sur les unités en fonction de la situation et de la modalité d'interventions.....	149
Figure 18 : Pourcentages de participants jugeant les pratiques des assistantes maternelles dans les films 1 et 2 comme fréquentes (réponses « très souvent » et « assez souvent » regroupées) (n=74).....	191
Figure 19 : Nombre de participants ayant jugé les conduites proposées comme les trois plus importantes ou les trois moins importantes pendant la lecture d'un livre à un enfant de 2-3 ans, puis de 4-6 ans (n=74).....	196
Figure 20 : Différence entre le nombre de personnes ayant choisi une conduite comme étant importante à 2-3 ans et idem à 4-6 ans, de même pour la faible importance des conduites (n=74).....	198
Figure 21 : Nombre d'assistantes maternelles ayant considéré que la pratique était très importante (n=22).....	208
Figure 22 : Nombre d'assistantes maternelles selon l'importance accordée à chacune des pratiques portant sur les unités des mots (n=22).....	209
Figure 23 : Jugement d'importance des pratiques non quantifiables pendant la lecture partagée selon l'âge des enfants (n=22).....	210
Figure 24 : Jugement d'importance des pratiques quantifiables pendant la lecture partagée selon l'âge des enfants (n=22).....	211
Figure 25 : Nombre d'assistantes maternelles ayant considéré que la pratique était présente dans le film, pour les pratiques non quantifiables (n=22).....	212
Figure 26 : Nombre d'assistantes maternelles selon le type de comparaison entre les deux films (pratique présente chez AM1 et pas chez AM2 = AM1>AM2 vs l'inverse), pour les pratiques non quantifiables (n=22).....	213
Figure 27 : Nombre d'assistantes maternelles ayant considéré que la pratique était présente dans le film, pour les pratiques quantifiables (n=22).....	214
Figure 28 : Nombre d'assistantes maternelles selon le type de comparaison entre les deux films (pratique plus fréquente chez AM1 que chez AM2 = AM1>AM2 vs l'inverse), pour les pratiques quantifiables (n=22).....	215

INDEX DES ENCADRÉS

Encadré 1 : Description du jeu imagier	91
Encadré 2 : Illustration des quatre situations filmées.....	92
Encadré 3 : Extrait de l'interaction de la dyade n°8 pendant la lecture familière.....	94
Encadré 4 : Catégories d'interventions des enfants sur les unités et leur insertion dans les échanges avec les assistantes maternelles	98
Encadré 5 : Dyade 2 pendant le jeu-imagier	106
Encadré 6 : Dyade 8 pendant le jeu-imagier	106
Encadré 7 : Triade 2 pendant le jeu-imagier	119
Encadré 8 : Description des premières épreuves d'habiletés phonologiques utilisées dans la première série d'observations.....	135
Encadré 9 : Exemple de diapositive de présentation du jeu avec le personnage de Dora l'exploratrice	136
Encadré 10 : Description de l'épreuve de discrimination	137
Encadré 11 : Description de l'épreuve de vocabulaire et d'articulation	138
Encadré 12 : Description de l'épreuve de complètement.....	140
Encadré 13 : Description des épreuves de segmentation	141
Encadré 14 : Consigne de l'épreuve de production de rimes.....	141
Encadré 15 : Extrait de la dyade 12 pendant le jeu-imagier (AM+++ et E+++)......	154
Encadré 16 : Extrait de la dyade 18 pendant le jeu-imagier (AM+++ et E+)	155
Encadré 17 : Extrait de la dyade 20 pendant le jeu-imagier (AM+ et E+++)	155
Encadré 18 : Extrait de la dyade 12 pendant le jeu-imagier.....	168
Encadré 19 : Liste des 12 conduites à juger pour chacun des deux films	187
Encadré 20 : Consignes de la partie « perception »	205
Encadré 21 : Consigne de la partie « opinion » selon une échelle.....	206
Encadré 22 : Consigne de la partie « opinion » contrastant deux tranches d'âge de l'enfant	206

ANNEXES

ANNEXE 1 : LETTRE DONNÉE AUX ASSISTANTES MATERNELLES

A l'attention des assistantes maternelles
du Relais d'...

Objet : participation à une étude

Madame,

Je suis actuellement en troisième année de doctorat à l'Université d'Angers et membre du laboratoire de Psychologie. Mon travail porte sur les interactions adulte-enfant et le développement du langage chez le jeune enfant. Je réalise depuis trois ans une étude auprès d'assistantes maternelles, professionnelles que j'ai choisi d'observer car je trouve que vous tenez une place importante dans le développement de l'enfant. J'ai pris contact avec le Relais Assistantes Maternelles d'Ancenis pour pouvoir rencontrer des assistantes maternelles. En effet, j'en ai déjà rencontré 15, mais pour compléter cette étude, je souhaite en rencontrer de nouveau.

Mon étude consiste à observer une assistante maternelle et un enfant (ayant si possible entre 2 et 3 ans) en train de lire ou de jouer ensemble, au domicile de l'assistante maternelle. Après ces observations, je proposerai des activités aux enfants sous forme de jeux sur ordinateur et je vous proposerai également un questionnaire. Je tiens à préciser que les observations pendant les situations de lecture et de jeu sont filmées, ce qui peut gêner certaines assistantes maternelles ; l'objectif de la caméra est uniquement un moyen pour moi de garder une trace et de ne pas avoir à prendre de notes pendant les activités, il ne s'agit en aucun cas d'évaluer votre travail. Le fait d'avoir à filmer ces observations implique également la nécessité d'avoir l'accord parental de l'enfant concerné, pour cela, une lettre qui leur est adressée accompagne ce courrier. Les images ne pourront pas non plus être utilisées publiquement sans votre accord, c'est pourquoi, si vous êtes intéressée, je vous remercie de bien vouloir remplir le coupon qui se trouve à la fin de cette lettre (vous me le rendrez lors d'une de nos rencontres). Je tiens à préciser que dans tout document rendant compte de cette recherche, l'anonymat des participants sera bien entendu respecté.

Si vous êtes intéressée, vous pouvez me contacter à un des numéros ci-dessus, je pourrai vous expliquer plus précisément le déroulement de cette étude. Nous pourrions également envisager une première rencontre afin que je puisse me présenter et programmer les visites suivantes (3 ou 4, fixées bien entendu en fonction de vos disponibilités, cela ne doit en rien déranger votre organisation habituelle), mais sachez que cette première rencontre ne vous engage à rien et que, par la suite, vous

pouvez bien entendu décider de rompre votre participation à cette étude à tout moment, sans explication de votre part.

Une fois cette étude terminée, je pourrai vous proposer une réunion d'informations sur le développement du langage du jeune enfant, en présentant rapidement les résultats de l'étude et de façon plus générale les connaissances dans ce domaine. Cette réunion s'adresserait aux assistantes maternelles et également aux parents.

Je vous remercie de l'attention portée à cette demande, et vous prie de croire, Madame, à l'assurance de ma considération.

Demande d'autorisation adressée aux assistantes maternelles

Je soussigné, Madame _____, assistante maternelle gardant à son domicile _____, autorise Florence Lacroix à me filmer avec cet enfant, afin de l'aider dans la réalisation de son étude.

Cochez une ou plusieurs case(s)

J'accepte que ces images soient diffusées, sous forme de courts extraits permettant d'illustrer la recherche :

en soutenance de thèse
 en séminaire d'équipe (enseignants et étudiants qui font partie du laboratoire)

en communications orales à des congrès, colloques de recherche
 au cours d'enseignements à l'Université

Je souhaite que ces images ne soient pas diffusées

La diffusion de ces images ne peut bien sûr se faire sans l'autorisation des parents de l'enfant concerné.

Siğ

ANNEXE 2 : DESCRIPTION DU JEU-IMAGIER

Tableau 1 : *Présentation des six jeux de cartes*

	Mot cible	Association phonologique	Association sémantique	Aucune association
Série 1	Citron	Ciseaux	Orange	Lunettes
Série 2	Ballon	Bateau	Toupie	Cuillère
Série 3	Canard	Cadeau	Poussin	Soleil
Série 4	Pinceau	Rideau	Crayon	Sifflet
Série 5	Maison	Cochon	Château	Panier
Série 6	Voiture	Chaussures	Camion	Abeille

Tableau 2 : *Ordre dans lequel sont présentés les six jeux de cartes*

	mot 1	mot 2	mot 3	mot 4
jeu de carte 1	Ciseaux	Lunettes	Citron	Orange
jeu de carte 2	Toupie	Bateau	Cuillère	Ballon
jeu de carte 3	Soleil	Poussin	Canard	Cadeau
jeu de carte 4	Sifflet	Pinceau	Crayon	Rideau
jeu de carte 5	Maison	Panier	Château	Cochon
jeu de carte 6	Chaussures	Voiture	Abeille	Camion



Figure 1 : Exemple de carte en taille réelle

ANNEXE 3 : EXEMPLES DE TRANSCRIPTIONS DE LA LECTURE FAMILIÈRE (D1 ET D6)

Encadré 1 : Légende des transcriptions

- . **gras** : code de la personne qui parle
- . normal : discours
- . (*italique*) : gestes, regards
- . LETTRES MAJUSCULES : texte lu et paroles des comptines
- . lettre(s) soulignée(s) : intonation portant sur un phonème ou une syllabe
- . ti-ret entre des grou-pes de le-ttres : mot segmenté

Dyade 1

9'29 - AM1 en tailleur, tient le livre, E1 assis dans le creux.

1. **AM1** : Tu dis à *Obs* comment elle s'appelle ? ... Comment il s'appelle lui (*pointe le personnage sur la couverture*)...*E3*, tu vas causer quand même parc'que là, on est mal, on est mal...*Obs* elle vient pour bosser (*rires*)...Alors ? Qui c'est ça ? (*pointe le personnage sur la couverture*)... Bon, ben c'est MAX ET LA POULE EN CHOCOLAT.
2. **E1** : Mmm. 'Colat.
3. **AM1** : Ah...chocolat, ben il est comme *AM1*, le chocolat il aime bien
4. **E1** : Bo ! (*pointe le livre*), dodo, 'colat, moc'... »
5. **AM1** : Mmm, oui, qui c'est ? (*pointe*) Alors, comment, qu'est-c'qui fait, lui, Max ? Hein, *E1* ? Tu sais plus, c'qui fait ? (*feuillette les pages*). Bon ben *AM1* elle va raconter alors...ALORS, UN MATIN, QUELQU'UN A MIS UNE POULE EN CHOCOLAT DANS LE BAIN DES OISEAUX...oooooh le co-quin-Max ! Qu'est-ce qu'il va faire de la poule ? Hanhhh...ah ben *AM1* elle a sauté une page (*tourne la page précédente*) ! Ben non, c'est bien ça. Alors, que ce passe-t-il, là ? Qu'est-ce qui fait Max ? Il s'est caché ? Il est caché où ? (*téléphone qui sonne*) ouh, ça c'est top ! (*interruption puis reprise*) Bon vite *E1*, vite, vite vite parc'que Marie et Max ils ont envie de, de jouer avec *E1*. Alors...alors...bon, on était rendu où nous (*feuillette les pages*) ? ça s'est déjà passé, Max il a fait son coquin avec la poule en chocolat...et voilà hanhhh, « JE T'AIME », DIT MAX, « OH QUE JE T'AIME ! » « ATTENDS MAX », DIT MARIE. Qui c'est Marie ?
6. **E1** : Qui c'est, Marie ?
7. **AM1** : Ben c'est la sœur à Max. « MAIS D'ABORD, IL FAUT TROUVER DES ŒUFS. SI TU EN TROUVES BEAUCOUP, TU GAGNES UNE POULE EN CHO-CO-LAT ». Mmmm, miam miam miam !
8. **E1** : Mmmm !
9. **AM1** : Et si
10. **E1** : A si
11. **AM1** : ouais !

12. **E1** : Là ! Là ! (*pointe le livre*)
13. **AM1** : Qu'est-ce qu'è fait, Marie ?
14. **E1** : Marie !
15. **AM1** : Oh...qu'est-ce qu'è fait ?
16. **E1** : Qu'è fait
17. **AM1** : elle tire le pantalon à Max ? Hannn, la coquine. « ET SI MOI J'EN TROUVE BEAUCOUP, JE VAIS GAGNER UNE POULE EN CHOCOLAT » DIT MARIE. Ah làlà, làlà, làlà...qui est-c'qui va trouver la poule ? MAX elle est partie, IL EST PARTI...où ça, Max ? il est parti où Max ?
18. **E1** : Max ?
19. **AM1** : Il est où ?
20. **E1** : où ? (*bruit extérieur*) Han, tas vu ?
21. **AM1** : oui, non, tu as entendu, mais c'est pas grave, *E1*. MAX, IL EST PARTI CHERCHER LES ŒUFS.
22. **E1** : Max
23. **AM1** : MAIS, IL TROUVA UNE FLAQUE, UNE GRANDE FLAQUE D'EAU, ET C'EST TOUT. IL EST PAS TRÈS CONTENT ! MAIS MARIE, ELLE, ELLE A TROUVÉ UN GROS GROS GROS, TRÈS TRÈS GROS ŒUF ! Il est de quelle couleur, l'œuf ?
24. **E1** : L'œuf
25. **AM1** : Il est où l'œuf ? Il est où l'œuf de Marie ? Tu le vois ?
26. **E1** : Vois !
27. **AM1** : Montre avec ton doigt.
28. **E1** : (*pointe du doigt*) t'as vu ?
29. **AM1** : oh, c'est bien *E1*. Il est de quelle couleur ?
30. **E1** : Là (*pointe*) ?
31. **AM1** : Jaune !
32. **E1** : Jaune !
33. **AM1** : MAIS MAX IL EST PAS CONTENT, IL EST PAS CONTENT DU TOUT, IL A PAS TROUVÉ D'ŒUF. ALORS MARIE LUI DIT « PAS D'ŒUF, PAS DE POULE EN CHOCOLAT ! VOILÀ ! C'EST TANPIS POUR TOI ! »... Max, il est pas content du tout hein, oh, ça va pas aller !
34. **E1** : d'œuf, pas, pas d'œuf...aller...aller, pan, pas d'œuf ...ah, eh, i (*pointe le livre*)
35. **AM1** : DONC MAX IL EST REPARTI À LA CHASSE, MAIS IL TROUVA DES GLANDS, ET C'EST TOUT.
36. **E1** : è tombé, è tombé (*pointe le livre*)
37. **AM1** : Il a fait tombé quoi ? Tout son panier avec les glands. MAIS MARIE, ELLE, ELLE TROUVA UN ŒUF BLEU « MAX, DIT MARIE, SECOUE TOI, SINON, TU NE GAGNERAS PAS LA POULE EN CHOCOLAT. OH...MAX ». ALORS MAX PARTIT À LA CHASSE AUX CÔTÉS DE MARIE. MARIE TROUVA UN ŒUF ROUGE, AVEC DES ÉTOILES VERTES !
38. **E1** : Vertes !
39. **AM1** : Et Max, lui, il trouva quoi ? Il a trouvé quoi, Max ? UNE CUILLÈRE ! C'EST PAS MARRANT ! MARIE, ELLE, ELLE TROUVA UN ŒUF EN OR, À RAYURES VIOLETTES...
40. **E1** : Ness'
41. **AM1** : ...ET UN ŒUF TURQUOISE À VOLUTES D'ARGENT, ET UN ŒUF LAVANDE, À POIS ORANGE ! MAX, LUI, IL TROUVA DES FOURMIS. Oh, toutes les fourmis qui courent autour de lui ! Il est pas très content, hein ? Parce que Marie elle a trouvé tous les œufs.
42. **E1** : Han !
43. **AM1** : Han ! Oh, là, là
44. **E1** : Là là !
45. **AM1** : ALORS, IL PRÉPARA DES CRÊPES, FOURNIES AUX GLANDS. « MAX, DIT MARIE, TES OREILLES, TU NE LES TROUVERAIS PAS, SI ELLES N'ÉTAIENT PAS SUR TA TÊTE ! » MARIE COMPTA CES ŒUFS. « C'EST MOI QUI VAIS GAGNER LA POULE EN CHOCOLAT, MAX. TU C'EST QUE C'EST MOI QUI VAIS LA GAGNER, LA

- POULE ? »...Han, mais Max c'est enfuit...oh, le coquin garçon ! Il s'est enfuit et il s'est caché. Il s'est caché où ? Il s'est caché où (*en murmurant*) ?
46. **E1** : Là (*pointe le livre*)
47. **AM1** : Dans le trou, oui, c'est bien *E1* ! C'est dans le trou de l'arbre.
48. **E1** : lou, lou, caché (*pointe le livre*)
49. **AM1** : Et pourquoi il s'est caché ?
50. **E1** : Caché !
51. **AM1** : Qu'est-ce qu'il va faire ?
52. **E1** : Caché !
53. **AM1** : han, il va manger la poule (*en murmurant*) !
54. **E1** : Là, Tum !
55. **AM1** : Han...ALORS, MARIE ARRIVE, MAIS IL Y'A PLUS RIEN DANS LE BAIN D'OISEAU « OÙ ES-TU MAX, OÙ ES-TU, MAX ! » Marie, Marie l'appelait. MAIS MAX, LUI, IL S'EST CACHÉ, ET IL CROQUAIT LA QUEUE DE LA POULE. Il est bien caché dans l'arbre, hein, là ? Il a tout croqué le chocolat. Mmm.
56. **E1** : le loup (*pointe le livre*)
57. **AM1** : « MAIS JE TE VOIS, MAX, CRIAIT MARIE, JE TE VOIS, MAX », MAIS CE N'ÉTAIT PAS VRAI ! MAX CROQUA LA TÊTE DE LA POULE EN CHOCOLAT. « OH, JE TE DONNERAI LA MOITIÉ DE LA POULE EN CHOCOLAT, MAX, BRAILLAIT MARIE »
58. **E1** : le loup (*pointe le livre*)
59. **AM1** : Le loup ? Y'en a pas de loup, là. C'est que Max et Marie, *E1*. Qu'est-ce qu'elle dit, Marie ? ELLE CRIAIT TRÈS FORT « JE TE DONNERAI LA MOITIÉ DE LA POULE EN CHOCOLAT, MAX ». MAIS MAX, LUI, IL CROQUA LES AILES DE LA POULE EN CHOCOLAT. ET IL MANGE TOUTE LA POULE EN CHOCOLAT. Le coquin garçon ! ET PUIS, IL SORTIT DE SA CACHETTE. T'as vu (*pointe le livre*), il est sorti. « HAN, MAX ! DIT MARIE...
60. **E1** : ici
61. **AM1** : ... TU N'AS PAS HONTE ! » OH, MARIE EST FURIEUSE. Quand même !
62. **E1** : Quand même !
63. **AM1** : « OH, MAIS JE T'AIME, DIT MAX, JE T'AIME MARIE »
64. **E1** : « Oh ! »
65. **AM1** : Oh, ben oui, « je t'aime, je t'aime, je t'aime ». Et qu'est-ce qui se passe, après ? Ben Max il est copain avec Marie. Et ils vont manger tous les deux l'autre poule en chocolat, sûrement. Et voilà !
66. **E1** : Et voi-là !
67. **AM1** : l'histoire elle est finie.

Dyade 6

Durée : 4'30 - AM6 et E6 sont assis l'un à côté de l'autre, à une table.

1. **AM6** : Alors, est-c'qu'on lit le livre de la jungle ?
2. **E6** : oui (*regarde la caméra et joue avec la moto qu'il a dans les mains*)
3. **AM6** : han, comment ça s'appelle ce gros (*en insistant*) animal (*pointe la couverture du livre*), *E6* ? Ah ben non...
4. **E6** : (*regarde AM6*)
5. **AM6** : ... mais tu vas poser ta, tu vas poser ta moto (*montre sur la table où il doit la poser*), parqu'autrement on va pas pouvoir euh, hein ?
6. **E6** : (*pose la moto devant lui*)
7. **AM6** : alors, qu'est-c'que c'est (*montre la couverture*) ? Un ?
8. **E6** : le zèrb' (*fait le geste de tourner la page et regarde les pages suivantes*)
9. **AM6** : (*regarde la caméra et sourit*) oui, mais, la première page, qu'est-c'que c'est ? un ?
10. **E6** : ceu (*regarde vers la caméra*)

11. **AM6** : lion (*prend une grosse voix*), oh ! Alors
12. **E6** : (*regarde le livre*) zèrb'
13. **AM6** : le zèbre (*me regarde puis regarde le livre*). LE ZÈBRE. MOI, LE ZÈBRE, JE SUIS RAYE (*pointe*). DE LA TÊTE, AUX PIEDS. J'AI UNE CRINIÈRE EN BROSSE. ET QUAND JE GALOPE, JE FILE PLUS VITE QUE LE VENT. Il va très très vite, le zèbre, han ! On a pas l'occasion d'en voir (*me regarde*)
14. **Obs** : oui
15. **AM6** : Enfin, je sais pas si il a été encore beaucoup dans les z' (*regarde E6*). Ça c'est le ?
16. **E6** : lion
17. **AM6** : ouh (*pointe*) ! il rougit. Rugit. MOI, LE LION, JE SUIS LE ROI DES ANIMAUX.
18. **E6** : oui
19. **AM6** : JE SUIS GRAND CHASSEUR ET MES RUGISSEMENTS SONT EFFRAYANTS (*silence*)
20. **E6** : Hum ! Et ça (*pointe*), ka'
21. **AM6** : ah oui, ça c'est le petit lion
22. **E6** : (*pointe*) petit lion
23. **AM6** : (*me regarde puis regarde le livre*)
24. **E6** : petit lion. Han ! (*en voyant l'animal sur la nouvelle page*)
25. **AM6** : han, ça, c'est un (*pointe*) ?
26. **E6** : zèrb'
27. **AM6** : non ! regarde, c'est un cro-co
28. **E6** : dile
29. **AM6** : (*sourit*). Hum. MOI, LE CROCRODILE, JE VIS PRÈS DE L'EAU. ET LORSQUE JE MONTRE TOUTES MES (*marque un temps d'arrêt*) ?
30. **E6** : dents
31. **AM6** : DENTS, JE SUIS - VRAIMENT – EFFRAYANT (*pointe*). T'as vu toutes les dents qu'il a ? Han !
32. **E6** : oh, ça c'est (*pointe*)
33. **AM6** : ah ben oui, là il est en petit, pareil. C'est le même, mais en petit
34. **E6** : han (*émerveillement*) !
35. **AM6** : han ! C'est quoi, ça (*en murmurant*) ?
36. **E6** : ouais
37. **AM6** : un hi-ppo (*marque un temps d'arrêt*)
38. **E6** : tame !
39. **AM6** : (*sourit et fait oui de la tête*) MOI....
40. **E6** : da moi ça (*regarde la caméra*)
41. **AM6** : ...L'HIPPOPOTAME, JE SUIS TRÈS... LOURD. J'suis lourd et gros, hein ? ET POURTANT JE NAGE TRÈS BIEN DANS LES RIVIÈRES
42. **E6** : (*regarde le livre*) l'eau
43. **AM6** : dans l'eau, ben oui, tu la vois là, regarde, tu la vois, l'eau, tu l'aperçois (*pointe*). Il aime bien aller dans l'eau. Il nage bien, tu vois (*pointe*). E6 il sait pas nager encore.
44. **E6** : oh é'phant !
45. **AM6** : oh, l'éléphant
46. **E6** : l'éléphant (*regarde la caméra*). é ta chaise ça ! (*montre la chaise à côté de lui*)
47. **AM6** : oui, j'en ai une, là. Alors...
48. **E6** : è une, ça (*montre celle sur laquelle est l'assistante maternelle*)
49. **AM6** : (*fait oui de la tête*) MOI, L'ÉLÉPHANT, JE SUIS LE PLUS GROS. ON ME RECONNAÎT À MA TROMPE ET À MES GRANDES OREILLES. Elles sont où, les oreilles de l'éléphant ?
50. **E6** : là (*pointe*)
51. **AM6** : han, et sa trompe ?
52. **E6** : là (*pointe*)
53. **AM6** : oui. Han ! t'as vu, il est gros l'éléphant, hein.
54. **E6** : han ! (*émerveillement*)
55. **AM6** : c'est quoi là ? la gi ?

56. **E6** : 'èt !
57. **AM6** : girafe
58. **E6** : l'è où ?
59. **AM6** : ah ben y'en a pas ici. MOI, LA GIRAFE, AVEC mes très, MON TRÈS LONG COU. JE SUIS LA PLUS GRANDE. JE COURS TRÈS VITE AVEC MES PETITES PATTES FINES ET ÉLANCÉES (*pointe*)
60. **E6** : hum
61. **AM6** : PUIS J'ATTRAPE LES FEUILLES DANS LES ARBRES
62. **E6** : (*regarde en l'air*)
63. **AM6** : tu vois, là on a pas, on a pas de girafe, hein (*regarde dehors*). Autrement, hein, nos arbres, ils auraient plus guère de feuille, hein ?
64. **E6** : oui
65. **AM6** : ben oui
66. **E6** : (*regarde dehors*) é ben
67. **AM6** : oui, y'a des feuilles dans les arbres
68. **E6** : oui
69. **AM6** : ah, qui c'est celui-là (*pointe*) ?
70. **E6** : (*regarde le livre*)
71. **AM6** : le dernier ?
72. **E6** : (*regarde la caméra et sourit*) un sin-ge !
73. **AM6** : MOI, LE SINGE, JE ME BALANCE. Comment c'est...
74. **E6** : il mange ça (*pointe*)
75. **AM6** : DE BRANCHE EN BRANCHE. J'ADORE MANGER DES FEUILLES ET DES FRUITS. Qu'est-c'qu'il mange ?
76. **E6** : qu'è cé ça (*pointe*) ?
77. **AM6** : des bananes. (*me regarde*) Mais y'en a pas, dessus, alors c'est dur de lui faire dire, euh
78. **Obs** : ben oui, les mots sont...
79. **AM6** : ben oui. Il mange des bananes ?
80. **E6** : non (*rigole*) !
81. **AM6** : ben non, y'en a pas là !
82. **E6** : n'a pas
83. **AM6** : et voilà !

ANNEXE 4 : EXEMPLES DE TRANSCRIPTIONS DE LA LECTURE NOUVELLE (D4 ET D7)

Dyade 4

Durée : 9'23 - AM4 et E4 sur un canapé, l'une à côté de l'autre. Il y a eu deux interruptions : son mari qui s'en allait et le téléphone qui a sonné.

1. **AM4** : faut qu'elle lise, tata. Bon, UN JOUR, MONSIEUR GLOUGLOU TROUVE UN SOU. IL A ENVIE D'UN PETIT REPAS, ALORS IL ACHÈTE UNE NOIX. Bah, tata elle aime pas ça, les noix. T'aimes ça, toi, les noix ?
2. **E4** : non
3. **AM4** : non
4. **E4** : moi j'aime bien les pommes
5. **AM4** : ah ah, d'accord. IL LA CASSE, IL LA CROQUE ET AVEC LA COQUE, IL FAIT UN JOLI BATEAU POUR ALLER SUR L'EAU. Super, tata elle aime ça aussi, c'est quoi ça (*pointe*) ?
6. **E4** : pour faire les
7. **AM4** : on va chercher l'jardin, dans l'jardin à tata, l'été
8. **E4** : ouais
9. **AM4** : c'est quoi, ça (*pointe*) ?
10. **E4** : c'est, c'est, c'est des carottes
11. **AM4** : ah non, c'est u-ne frai-se
12. **E4** : u-ne frai-se
13. **AM4** : Mmmm. Ben dis donc, t'as vu elle a des jolies fleurs dans ses cheveux la dame, hein ?
14. **E4** : ouais
15. **AM4** : c'est joli, hein ?
16. **E4** : ouais
17. **AM4** : wah, gé-nial. MONSIEUR GLOUGLOU MET SON CHAPEAU, SON CHAPEAU DE MATELOT ET MONTE SUR... SON ?
18. **E4** : BATEAU
19. **AM4** : très bien
20. **E4** : et y'a, y'a des poissons, et y'a la souris
21. **AM4** : ouais !
22. **E4** : le poisson il veut s'attraper
23. **AM4** : il veut l'attraper ?
24. **E4** : oui
25. **AM4** : attends, ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTE LE MATELOT. POUR UN SOU J'AI UN BATEAU, VOGUE, VOGUE, JOLIE COQUE, POUR UN SOU, J'AI UN BATEAU, VOGUE, VOGUE AU FIL DE L'EAU (*en essayant de chanter*). Et ben dis donc, il a un joli pompon sur son chapeau.
26. **E4** : il est rouge
27. **AM4** : un pompon rouge. Et faut toucher le pompon du marin (*touche les cheveux d'E4*) et ça porte bonheur.
28. **E4** : (*se recoiffe*)
29. **AM4** : Oh excuse moi, j't'ai décoiffée. Oh !
30. **E4** : non, tu m'as pas décoiffée
31. **AM4** : oh ! J't'ai pas décoiffée ?
32. **E4** : non
33. **AM4** : ah bon ben ça va. AU BORD DE LA RIVIÈRE, UNE SOURIS SORS du n', DE SON NID ET DIT. OHÉ, DU BATEAU, EMMÈNE MOI SUR L'EAU. VIENS, TU, tu ME

- TIENDRAS COMPAGNIE, DIS MONSIEUR ZOU-GLOUGLOU...Il a un drôle de non celui-là, hein ?
34. **E4** : ouais
35. **AM4** : il a un nom rigolo
36. **E4** : oui
37. **AM4** : Attends, y'a qu'une page ? Oui, y'a qu'une page. ET HO, ET ME VOICI, DIT LA SOURIS. ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTENT DEUX MATELOTS. POUR UN SOU J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE COQUE. Après ils disent quoi ? POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE AU FIL DE L'EAU (*en essayant de chanter*). Tu chantes un peu avec moi, *E4* ?
38. **E4** : oui
39. **AM4** : pour un sou
40. **E4** : un sou
41. **AM4** : vas-y
42. **E4** : un sou
43. **AM4** : pour un sou, j'ai un ba-teau, vas-y
44. **E4** : un bateau
45. **AM4** : vo-gue, vo-gue, jo-li coque...Tu répètes ?
46. **E4** : vogue, vogue jolie coque
47. **AM4** : voilà. Pour un sou j'ai un ba-teau... Vas-y, répète
48. **E4** : un ba
49. **AM4** : pour un sou
50. **E4** : pour un sou, un bateau
51. **AM4** : j'ai un bateau. Vo-gue, vo-gue au fil de l'eau... Vas-y
52. **E4** : vogue au fil de l'eau
53. **AM4** : au fil de l'eau. AU BORD DE LA RIVIÈRE, UNE RAINETTE FAIT TREMPETTE OHÉ, DU BATEAU, EMMÈNE-MOI SUR L'EAU
54. **E4** : fait trempette, trempette (*bouge le bras en même temps*)
55. **AM4** : VIENS, ON VA FAIRE LA FÊTE DISAIENT LA SOURIS ET MONSIEUR ZOUGLOUGLOU. Et ben dis donc. C'est quoi une rainette ?
56. **E4** : pour faire, pour faire rentrer dans bateau
57. **AM4** : ouais, c'est quoi ça ? C'est ça une rainette
58. **E4** : une grenouille
59. **AM4** : oui, oui. C'est une espèce de grenouille, une marque, tu sais. ET ho, UNE PIROUETTE, ET JE SUIS PRÊTE DIT LA RAINETTE. ET SUR LE JOLI BATEAU CHANTENT LES TROIS MATELOTS. Alors, ils chantent quoi ? POUR UN SOU J'AI UN BA-TEAU (*en chantant*)
60. **E4** : pour un sou, un ba-teau (*en chantant*)
61. **AM4** : j'ai un bateau. VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE COQUE, POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE AU FIL DE L'EAU. AU BORD DE LA RIVIÈRE UN LAPIN GRIGNOTE DU PLANTAIN. OHÉ, DU BATEAU, EMMÈNES-MOI SUR L'EAU. ALLEZ VIENS vite, ON t'EMBARQUE, LES COPAINS DISENT LA RAINETTE, LA SOURIS ET MONSIEUR ZOUGLOUGLOU (*prend la main d'E4 et la balance au rythme des mots*)
62. **E4** : (*rigole*)
63. **AM4** : Alors, on tourne. ET HOP, JE VOUS REJOINS, DIS LE LAPIN. ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTENT LES QUATRE MATELOTS. POUR UN SOU J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE (*balance le livre en chantant*)
64. **E4** : (*se frotte la cuisse que le livre a touchée*)
65. **AM4** : j't'ai fait mal
66. **E4** : oui
67. **AM4** : Excuse moi, j'ai pas fait exprès ma chérie.
68. **E4** : pas grave
69. **AM4** : JOLIE COQUE, POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU (*en chantant*). Tu m'aides un peu !

70. **E4** : j'ai un ba-teau (*en même temps*), j'ai un ba-teau
71. **AM4** : VO-GUE, VO-GUE AU FIL DE L'EAU (*rires*)
72. **E4** : vogue, vogue au fil de l'eau (*en même temps*)
73. **AM4** : AU BORD DE LA RIVIÈRE, UN CHAT LES VOIT PASSER. OHÉ DU BATEAU, EMMÈNE MOI SUR L'EAU. Il est rigolo, il a les joues toutes rouges.
74. **E4** : oui
75. **AM4** : AH NON, PAS TOI LE CHAT, TU VAS NOUS FAIRE CHAVIRER ! RÉPONDENT LE LAPIN, LA RAINETTE, LA SOURIS ET MONSIEUR GOUGLOUGLOU. LE CHAT, CHAGRINÉ, SE MET À PLEURER ! SES LARMES TOMBENT DANS LA RIVIÈRE... ET floc floc. ET LA RIVIÈRE MONTE, MONTE. EH LE CHAT, ARRÊTE DE PLEURER, LA RIVIÈRE VA DÉBORDER ! ALLEZ VIENS (*fait le geste de venir*), ON VA TOUS SE SERRER ! (*serre E4 dans ses bras et lui fait des bisous*) ET HOP, VOILÀ LE CHAT ! OUF, LE BATEAU ne s'est pas renversé, non, NE SE RENVERSE PAS.
76. **E4** : non
77. **AM4** : ET SUR LE JOLI BATEAU CHANTENT CINQ (*en insistant*), dis donc, cinq
78. **E4** : (*bouge et regarde la caméra*)
79. **AM4** : et ben dis donc ça commence à faire du monde dans le bateau, hein !
80. **E4** : (*regarde le livre*)
81. **AM4** : il y a quoi déjà dans le bateau, E4 (*pointe les animaux*) ?
82. **E4** : trois, quatre, cinq, six
83. **AM4** : oui mais comme animaux, y'a quoi comme animaux (*pointe les animaux*) ?
84. **E4** : cra', euh, non, euh, lapin, crapeau
85. **AM4** : non, enfin crapeau, c'est un peu
86. **E4** : une grenouille
87. **AM4** : voilà
88. **E4** : une souris
89. **AM4** : ouais
90. **E4** : et euh...
91. **AM4** : c'est quoi ça ?
92. **E4** : chat
93. **AM4** : et ça, c'est quoi
94. **E4** : euh...
95. **AM4** : c'est un...
96. **E4** : ...monsieur
97. **AM4** : ...c'est un animaux ça, un animal ?
98. **E4** : non, c'est un monsieur
99. **AM4** : c'est un monsieur. Et ça c'est quoi (*pointe*) ?
100. **E4** : c'est un poisson
101. **AM4** : t'as vu, il les a suivi tout le long du chemin, il va être fatigué le poisson
102. **E4** : et ça (*pointe*), ça c'est une p'tite bête
103. **AM4** : Prrr, tata elle sait même pas c'que c'est alors elle va pas te l'dire. Et ça s'est quoi (*pointe*)...
104. **E4** : vache
105. **AM4** : ... qui regarde au bord de l'eau ? C'est quoi ?
106. **E4** : des vaches
107. **AM4** : ah oui. Et sur le joli bateau chantent cinq MATELOTS. POUR UN SOU J'AI UN BATEAU, VO-GUE, VO-GUE (*se balance avec E4*)
108. **E4** : vo-gue vo-gue
109. **AM4** : POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE AU FIL DE L'EAU (*se balancent*). AU BORD DE LA RIVIÈRE, UNE PETITE PUCE SE PROMENAIT. PERSONNE NE L'A VU ARRIVER. Tu dis au revoir à tonton ?
110. **E4** : (*va lui faire un bisou*)
111. (*interruption car le mari d'AM4 s'en va*)
112. **AM4** : Ah ben si tu l'as vu toi, ça y est, je sais c'que t'as vu tout à l'heure ! (*sourit*) On va voir là, si tu réagis. Hop, viens. Alors, écoute c'que j'te dis, là

113. **E4** : Mmm
114. **AM4** : hein. Alors, au bord de la rivière, une petite puce se promenait. Personne ne l'a vu arriver. Et toi, tu l'as vu la puce ? elle est où la puce ?
115. **E4** : *(fait oui de la tête et montre la puce)*
116. **AM4** : ouais, super ! *(le téléphone sonne) (interruption car AM4 est au téléphone)*. ET HOP, LA PUCE, DANS LE BATEAU, ELLE A SAUTÉ. OH, MAIS LÀ, C'EST TROP. Et PLOUF ! LES SIX MATELOTS TOMBENT À L'EAU. GLOU GLOU GLOU glou FAIT LE BATEAU. DE CETTE HISTOIRE, TOUT LE MONDE EST RESSORTI MOU-ILLÉ : LA PETITE PUCE *(prend le pied de E4 et le bouge au rythme des mots)*. Après, y'a quoi ?
117. **E4** : y'a l'chat
118. **AM4** : LE CHAT. Et après ?
119. **E4** : euh, le monsieur
120. **AM4** : le, et MONSIEUR Glouglou, non, ZOUGLOUGLOU. Et, y'a quoi encore ?
121. **E4** : euh, le crapaud
122. **AM4** : LA RAINETTE. Et après
123. **E4** : euh, la coccin'
124. **AM4** : la quoi ?
125. **E4** : la nenette
126. **AM4** : hein, alors là, prrr !
127. **E4** : c'est elle *(pointe)*
128. **AM4** : ah ben si, je l'ai dit, la petite puce. Après ? Il manque encore
129. **E4** : euh...elle *(pointe)*
130. **AM4** : ben c'est quoi ça ?
131. **E4** : euh...c'est, euh, une souris
132. **AM4** : LA SOURIS. Et il en manque encore
133. **E4** : euh
134. **AM4** : il manque un monsieur
135. **E4** : un monsieur
136. **AM4** : le monsieur quoi, là *(pointe)* ?
137. **E4** : euh, lapin
138. **AM4** : oui, LE LAPIN. Voilà. Et voilà ! Pour un sou, j'ai un ba-teau. DE CETTE HISTOIRE, UNE CHANSON EST RESTÉE. De cette histoire, une chanson est restée. POUR UN SOU J'AI UN BA-TEAU *(se balancent)*, VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE ? CO-QUE, POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE AU ?
139. **E4** : seau
140. **AM4** : au FIL DE L'EAU
141. **E4** : de l'eau
142. **AM4** : voilà !
143. **E4** : de l'eau
144. **AM4** : fini ma chérie !

Dyade 7

Durée : 14'23 - AM7, E7a et E7b sont sur un canapé.

1. **AM7** : Oh, regarde ! on l'connait pas celui-là ! Qu'est-c'qu'on voit là-dessus ?
2. **E7b** : le petit 'ssa
3. **AM7** : où tu vois le petit chat, il est où ?
4. **E7b** : là *(pointe)*
5. **AM7** : ouais ! Et puis?...et puis?
6. **E7b** : là *(pointe)*
7. **AM7** : c'est quoi, ça *(regarde E7b)* ?
8. **E7b** : un 'fenfant

9. **AM7** : un enfant ? (*regarde le livre*) Non, c'est un monsieur. Regarde. Il a une casquette. Il est...
10. **E7a** : (*bouge*)
11. **AM7** : et ça, *E7a*, tu vois quoi, toi ? Là, c'est quoi, ça (*pointe*) ?
12. **E7a** : pin
13. **AM7** : un lapin ?
14. **E7a** : oui
15. **AM7** : (*pointe*) un p'tite ? ...souris et une grenouille. LE BATEAU DE MONSIEUR Glouglou. ZOU-GLOUGLOU ! Le bateau de Monsieur Zouglouglou (*plus bas*). UN JOUR, MONSIEUR ZOUGLOUGLOU, AH OUI, ça doit être lui, TROUVE UN SOU. Tu vois, il a un sou (*pointe*). IL A ENVIE D'UN P'TIT REPAS, ALORS IL ACHÈTE UNE NOIX (*pointe*). Il la casse, il la croque et avec la coque, (*regarde E7b*) il fait un joli bateau pour aller- sur-l'eau (*regarde le livre*). MONSIEUR ZOUGLOUGLOU MET SON CHAPEAU, SON CHAPEAU DE MATELOT ET MONTE SUR SON BATEAU, ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTE LE MATELOT. (*chante*) POUR UN SOU J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE CO-QUE, POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE AU FIL DE L'EAU (*regarde E7b puis le livre*). AU BORD DE LA RIVIÈRE, UNE SOURIS (*pointe*) SORS DE SON NID ET DIT. OHÉ, DU BATEAU, EMMÈNE MOI SUR L'EAU (*regarde E7b puis le livre*). VIENS, TU ME TIENDRAS COMPAGNIE, DIS MONSIEUR ZOUGLOUGLOU. ET HOP, ME VOICI, DIT LA SOURIS. (*pointe*) Tu vois, elle saute (*plus bas*). ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTENT LES DEUX MATELOTS. (*chante*) POUR UN SOU J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE CO-QUE, POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE VO-GUE AU FIL DE L'EAU (*dessine l'eau avec son doigt*). AU BORD DE LA RIVIÈRE, UNE RAINETTE (*pointe, regarde E7b, puis le livre*) FAIT TREMPETTE OHÉ, DU BATEAU, EMMÈNE-MOI SUR L'EAU (*regarde E7b, puis le livre*). VIENS, ON VA FAIRE LA tête, la FÊTE DISAIENT LA SOURIS ET MONSIEUR ZOUGLOUGLOU. ET HOP, UNE PIROUETTE, ET JE SUIS PRÊTE DIT LA RAINETTE. (*pointe*) Tiens, la voilà (*plus bas*) ET SUR LE JOLI BATEAU CHANTENT LES TROIS MATELOTS (*regarde E7b*)
16. **E7a** : y va là (*pointe*)
17. **AM7** : ouais (*regarde E7a*). Qu'est-c'qu'ils chantent ? (*chante doucement*) POUR-UN-SOU, J'AI UN BA-TEAU VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE CO-QUE, (*regarde E7b*) POUR UN SOU, J'AI UN ?
18. **E7b** : ba
19. (*regarde le livre*) TEAU, (*regarde E7b*) VO-GUE, VO-GUE AU FIL...
20. **E7a** : hè le là (*pointe*)
21. **AM7** : ...DE L'EAU.
22. **E7a** : hè le là (*pointe*)
23. **AM7** : (*regarde le livre*) là, y'a des arbres. AU BORD DE LA RIVIÈRE (*pointe*) UN ? ...un LAPIN GRIGNOTE DU PLANTAIN. OHÉ, DU BATEAU, EMMÈNES-MOI SUR L'EAU. ALLEZ VIENS, ON EMBARQUE LES COPAINS DISENT LA RAINETTE, LA SOURIS ET MONSIEUR ZOUGLOUGLOU. ET HOP, JE VOUS REJOINS, DIS LE LAPIN. ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTENT LES QUATRE MATELOTS. (*chante*) POUR UN SOU (*regarde E7b*) J'AI UN BA-TEAU, (*regarde le livre*) VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE COQUE...
24. **E7a** : là (*pointe*)
25. **AM7** : oui. POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE AU FIL DE L'EAU. AU BORD DE LA RIVIÈRE (*pointe*), UN CHAT LES VOIT PASSER. (*regarde E7b*) OHÉ DU BATEAU (*regarde le livre*), EMMÈNE MOI SUR L'EAU (*regarde E7b, puis le livre*). AH NON, PAS TOI LE CHAT, TU VAS NOUS FAIRE CHAVIRER ! RÉPONDENT LE LAPIN, LA RAINETTE, LA SOURIS ET MONSIEUR ZOUGLOUGLOU. LE CHAT (*pointe*), CHAGRINÉ, SE MET À PLEURER (*suit les larmes du doigt*) ! SES LARMES TOMBENT DANS A RIVIÈRE...ET PLOC PLOC, PLOC (*suit les larmes du doigt*). ET LA RIVIÈRE MONTE, MONTE, MONTE (*fait le signe du doigt*) EH LE CHAT, ARRÊTE DE PLEURER, LA RIVIÈRE VA DÉBORDER ! ALLEZ VIENS, ON VA TOUS SE SERRER ! ET HOP (*pointe*), VOILÀ LE CHAT ! OUF, LE BATEAU NE SE RENVERSE PAS. ET SUR LE JOLI

- BATEAU CHANTENT LES CINQ MATELOTS. (*chante*) POUR UN SOU (*regarde E7b, puis le livre*) J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE CO-QUE, POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE AU FIL DE L'EAU.
26. **E7a** : hè lé là (*pointe*)
27. **AM7** : AU BORD DE LA RIVIÈRE, U-NE PE-TI-TE PU-CE SE PROMENAIT. Où elle est la puce ?
28. **E7b** : vass (*pointe*)
29. **AM7** : oui, là y'a des vaches. Où elle est la petite puce ? PERSONNE NE L'A VU ARRIVER. Qui l'a vu, la petite puce ? C'est p't'être ça (*pointe*), peut-être (*regarde E7b*). Peut-être, hein, on va voir de l'autre côté.
30. **E7b** : hum
31. **AM7** : (*regarde le livre*) ET HOP
32. **E7b** : zaaaa (*pointe*) !
33. **AM7** : LA PETITE PUCE A SAUTÉ DANS LE BATEAU. OH, MAIS LÀ, C'EST TROP. Han (*regarde E7b, puis le livre*)! PLOUF ! LES SIX bateaux TOMBENT À L'EAU. GLOU GLOU GLOU FAIT LE BATEAU. Cette histoire, DE CETTE HISTOIRE, TOUT LE MONDE EST RESSORTI MOUILLÉ : LA PETITE PUCE (*pointe*), LE CHAT (*pointe*), LE LAPIN (*pointe*), LA REINETTE (*pointe*), LA SOURIS (*pointe*) ET MONSIEUR ZOUGLOUGLOU (*pointe, regarde E7b, puis le livre*). DE CETTE HISTOIRE...
34. **E7a** : hè é là (*pointe*)
35. **AM7** : ...U-NE CHANSON EST RESTÉE. (*chante*) POUR UN SOU J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE CO-QUE, POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE AU FIL des L'EAU. Et voi-là.
36. **E7b** : la
37. **AM7** : (*regarde E7b*) mon histoire
38. **E7b** : fini
39. **AM7** : est ter-mi-née.
40. **Obs** : ils sont super attentifs ! (*se rapproche*) ça vous a plu ?
41. **AM7** : Alors, est-c' quelle était bien cette histoire là (*regarde E7a*) ?
42. **E7a** : oui
43. **AM7** : C'était super ! C'était super cette histoire là (*regarde E7b*) !
44. **E7b** : oui
45. **AM7** : oh ben dis donc. Ils sont tous monter sur le bateau (*regarde E7a*) et qui c'est qu'avait fait le bateau ? On r'commence, on regarde qui c'est qu'avait fait le bateau (*regarde le livre*) ? Est-c'qu'on regarde dans le livre (*ouvre le livre*) ?
46. **E7a** : oui
47. **AM7** : qui c'est qu'avait fait le bateau ? C'est monsieur (*regarde E7b*) ? Zou-glou-glou. C'est un drôle de nom, ça. (*regarde le livre*) Il avait, il avait trouvé quoi (*pointe et regarde E7b*) ? Un sou (*regarde le livre*) et il avait acheté quoi (*pointe et regarde E7b*) ? C'était quoi ça (*regarde E7a*), tu t'rappelles ? Est-c'que t'en manges de ça ?
48. **E7a** : oui
49. **AM7** : (*regarde E7b*) C'est quoi, ça (*pointe*) ?
50. **E7b** : a faiz'
51. **AM7** : ah oui, une fraise. Et ça (*pointe et regarde E7a*) ?
52. **E7a** : a pomme (*regarde AM7 puis le livre*)
53. **AM7** : alors et ça (*pointe*) ? ça se casse, pour le manger (*regarde E7b*)
54. **E7b** : hum
55. **AM7** : une n' ? ... Une noix
56. **E7b** : noix
57. **AM7** : est-c'que tu en manges, des noix, *E7b* ? Tu en manges, des noix, avec papa et maman ?
58. **E7b** : hum
59. **AM7** : et toi (*regarde E7a*), *E7a* ? Est-c'que tu manges des noix avec papa et maman ?
60. **E7a** : oui

61. **AM7** : oui ben bien sûr (*plus bas, sur un ton ironique*). Et donc avec la noix, qu'est-c'qu'il a fait ? il l'a mangé (*met la main sur son thorax*), mais avec la coquille (*pointe*) il a fait un ? il a fait un (*pointe*) ?
62. **E7a** : lo
63. **AM7** : un (*pointe et regarde E7b*) ? C'est quoi, ça ?
64. **E7b** : n'
65. **AM7** : non, avec la coquille de la noix, il a fait un (*dessine les contours du bateau du doigt*) ?
66. **E7b** : ba-teau
67. **AM7** : ba-teau, et qu'est-c'qu'il a fait dans le bateau, il est monté (*regarde E7b*) ? dedans. (*regarde le livre*) Et il a été sur (*dessine la mer du doigt et regarde E7b*) ?
68. **E7b** : l'eau
69. **AM7** : sur l'eau. (*regarde le livre*) Et après il a trouvé qui (*regarde E7b*) ?
70. **E7b** : 'zouris
71. **AM7** : une souris (*regarde le livre*). Et est c'qu'il veut bien que la souris monte dans le bateau (*regarde E7b*) ?
72. **E7b** : oui
73. **AM7** : (*regarde le livre*) oui. Et hop ! la souris elle saute dans le bateau. (*regarde E7b*) Et ils se promènent. Qu'est-c'qui fait quand ils se promènent ? (*regarde E7a*) Il chante une petite ?
74. **E7b** : chan-son !
75. **AM7** : chan-son (*regarde le livre*) ! Et il trouve qui là (*pointe et regarde E7b*) ? C'est quoi ça (*regarde E7a*) ?
76. **E7b** : sais pas
77. **AM7** : une p'tite gre (*regarde E7b*) ? Une p'tite reinette c'est une p'tite grenouille (*regarde le livre*).
78. **E7b** : hum
79. **AM7** : une p'tite grenouille (*regarde E7b*) !
80. **E7b** : hum
81. **AM7** : est-c'qu'elle a droit de monter dans le bateau la grenouille ?
82. **E7b** : non (*sourit*)
83. **AM7** : est-c'qu'elle va monter, (*regarde E7a*) est-c'qu'elle va monter dans le bateau la petite grenouille ?
84. **E7a** : non (*sourit*)
85. **AM7** : (*regarde le livre*) regarde ! Hop (*pointe*) elle va monter dans le bateau la grenouille !
86. **E7a** : oui
87. **AM7** : ah ben oui ! et puis après (*pointe et regarde E7b*) ?
88. **E7b** : un apin
89. **AM7** : (*regarde le livre*) la la, est-c'qu'il va monter dans le bateau (*regarde E7b*) ?
90. **E7b** : non (*sourit*)
91. **AM7** : bah (*regarde le livre*), regarde. Hop !
92. **E7b** : oui
93. **AM7** : il va monter dans le bateau (*regarde E7b*) !
94. **E7b** : oui
95. **AM7** : (*regarde le livre*) et après (*pointe*) il va trouver quoi (*regarde E7b*) ?
96. **E7b** : ca'otte
97. **AM7** : (*regarde le livre*) des carottes (*sourit*) ! C'est quoi, ça (*pointe et regarde E7b*) ?
98. **E7b** : un p'
99. **AM7** : oui
100. **E7b** : petit ssa
101. **AM7** : un petit chat (*regarde le livre*) ! Est c'qu'il veut, est-c'qu'ils veulent bien qu'il monte dans le bateau le petit chat (*regarde E7a*) ?
102. **E7a** : non !
103. **AM7** : (*regarde le livre*) ils veulent pas, (*pointe*) alors qu'est-c'qu'il fait le petit chat
104. **E7b** : il pleure
105. **AM7** : (*regarde E7b*) il pleure, oh ben oui, il est triste !
106. **E7b** : oui

107. **AM7** : et comme il pleure, (*regarde le livre puis E7b*) la rivière elle monte, elle monte (*pointe*), hein ?
108. **E7b** : oui
109. **AM7** : Et à ce moment là, (*regarde le livre*) ils disent « allez viens dans le bateau, mais attention, hein, faut pas faire chavirer ! » (*regarde E7b, puis le livre*). Et le voilà qui monte, hop, dans le bateau (*regarde E7b, puis le livre*). Et ça c'est quoi (*pointe et regarde E7b*) ?
110. **E7b** : des vass'
111. **AM7** : et est-c'qu'elles vont monter dans le bateau, les vaches ?
112. **E7b** : non
113. **AM7** : oh pourquoi (*sourit*) ?
114. **E7b** : bah
115. **AM7** : et pourquoi elles vont pas monter dans le bateau (*sourit*) ?
116. **E7b** : pac'que
117. **AM7** : parc'que, elles ont trop grosses, hein ?
118. **E7b** : oui
119. **AM7** : (*regarde le livre*) alors qui c'est qui va monter dans le bateau (*pointe*) ?
120. **E7b** : un a'pin
121. **AM7** : une toute petite (*regarde E7b et montre la taille en faisant un rond avec sa main*)
122. **E7b** : a'pin
123. **AM7** : (*regarde le livre*) non, ben, c'est, il est déjà dedans, tu vois là, y'a Monsieur Zougoulou (*pointe*), la souris (*pointe*), la rainette (*pointe*), le lapin (*pointe*) et le chat (*pointe*).
124. **E7b** : oui
125. **AM7** : Et qui est-c'qui va arriver ? Une toute petite puce (*regarde E7b et montre la taille en faisant un rond avec sa main*)
126. **E7b** : hum
127. **AM7** : (*regarde le livre*) Et qu'est-c'qu'elle va faire la toute petite puce (*regarde E7b*) ?
128. **E7b** : è saute la petite puce
129. **AM7** : (*regarde le livre*) elle va sauter dans le bateau et qu'est-c'qui va se passer, le bateau il va (*regarde E7b*) ?
130. **E7b** : tomber
131. **AM7** : (*regarde le livre et pointe*) tomber dans l'eau (*regarde E7b*) !
132. **E7b** : tombé dans l'eau
133. **AM7** : (*regarde le livre et pointe*) et qui c'est qui va être tout mouillé (*regarde E7b*) ?
134. **E7b** : euh, fant, meu, glou
135. **AM7** : le monsieur, oui, (*regarde le livre*) le monsieur, le monsieur (*pointe*), le lapin (*pointe*), le chat (*pointe*), la grenouille (*pointe*) et la souris. Et la petite puce (*pointe et regarde E7b*). Tout l'monde va être mouillé. Comme quand on fait bateau sur l'eau.
136. **E7a** : oui
137. **AM7** : (*regarde le livre*) et ben oui ! Tout l'monde est mouillé, tout l'monde a été dans l'eau
138. **E7a** : et ça (*pointe*) ?
139. **AM7** : c'est le monsieur, monsieur Zougoulou
140. **E7a** : oui
141. **AM7** : ben oui
142. **E7a** : glouglou
143. **AM7** : (*regarde E7a*) Zougoulou, oui. Et voilà ! Et après on chante la chanson. Alors, tu la connais la chanson (*s'adresse à Obs*)
144. **Obs** : non, j'connais pas l'air. Je sais même pas si y'en a un.
145. **AM7** : (*regarde le livre*) ah ben si, y'en a un. (*regarde E7b*) On va chercher, on va faire la musique ?
146. **E7b** : hum
147. **AM7** : On va faire la musique de la chanson ?
148. **E7b** : hum
149. **AM7** : (*regarde E7a*) **AM7** elle va aller chercher son p'tit synthé ?
150. **E7a** : hum
151. **AM7** : tâcher de deviner comment c'est, l'air

152. **E7a** : hum
153. **AM7** : ‘ttends, j’vais chercher la musique (*se lève*)
154. **Obs** : vous connaissez les notes ?
155. **AM7** : ben elles sont marquées
156. **Obs** : oui, mais vous savez les lire ?
157. **AM7** : peu près quoi... (arrive avec le synthétiseur)
158. **E7a** : oh !
159. **AM7** : oh ! Attends, on va essayer d’abord de faire la musique, on va pas mettre trop fort. Alors (*lis la partition*) je cherche, hein. (...) Pour un sou j’ai un ba-teau, vo-gue vo-gue jo-lie co-que, pour un sou j’ai un ba-teau, vo-gue vo-gue au fil de l’eau (*chante en jouant la musique*).

ANNEXE 5 : EXEMPLES DE TRANSCRIPTIONS DU JEU-IMAGIER (D2 ET D5)

Dyade 2

Durée : 3'05 - Assis l'un à côté de l'autre, sur des tabourets.

1. **AM2** : Alors on va regarder les cartes qu'on avait déjà regardé ensemble (*met les cartes en tas et les présente une à une, en les mettant de côté une à une, une fois le mot trouvé*)
2. **E2** : (*pointe*) ça c'est un ballon ...
3. **AM2** : oui (*met la carte de côté*)
4. **E2** : ... (*charabia*)
5. **AM2** : qu'est-c'que tu dit ?
6. **E2** : (*se tourne, l'air timide*)
7. **AM2** : ... (*rigole*) c'est un ballon. Et après, regarde...
8. **E2** : (*se retourne vers les cartes*)
9. **AM2** : ...qu'est-c'que tu vois ?
10. **E2** : une cuillère
11. **AM2** : oui (*met la carte de côté*)
12. **E2** : (*regarde la caméra*) ça va marcher ?
13. **AM2** : oui, ça marche
14. **E2** : ça rembobine ?
15. **AM2** : non, ça rembobine pas, ça filme. Regarde, et celle ci, est-ce que tu sais ce que c'est ?
16. **E2** : une voiture (*jette un coup d'œil à la caméra*)
17. **AM2** : une voiture (*met la carte de côté*). Et après ? Là, je sais pas si tu savais, je...
18. **E2** : des toupies
19. **AM2** : oui ! très bien (*met la carte de côté*)
20. **E2** : un château
21. **AM2** : très bien (*met la carte de côté*). Et là, quand on fait les courses, qu'est-c'qu'on prend, on... ?
22. **E2** : un panier
23. **AM2** : oui, on met les courses dans un panier (*met la carte de côté*)
24. **E2** : des pinceaux
25. **AM2** : oui. Qu'est-c'que tu fais avec le pinceau ?
26. **E2** : (*regarde vers la caméra*)
27. **AM2** : Qu'est-c'que tu fais à la crèche avec le pinceau ? Tu te rappelles ?
28. **E2** : (*réfléchi et bouge de sa chaise*)
29. **AM2** : non ? ça fait rien, c'est de la peinture, E2 (*met la carte de côté*)
30. **E2** : (*regarde les cartes*) de la peinture
31. **AM2** : oui. Et ça, ici ?
32. **E2** : c'est des ciseaux
33. **AM2** : des ciseaux, pour couper le papier aussi (*met la carte de côté*)
34. **E2** : un soleil
35. **AM2** : oui ! (*met la carte de côté*) Ah !
36. **E2** : un chco'ch
37. **AM2** : non, c'est euh, c'est pas un rouleau de scotch. Euh, ça fait du bruit
38. **E2** : c'est quoi ça (*pointe*) ?
39. **AM2** : on le met dans la bouche, et on souffle dedans
40. **E2** : un sifflet ?
41. **AM2** : oui, c'est, bra, c'est bien, c'est ça, bravo (*met la carte de côté*). Et là, c'est c'qu'on met à la fenêtre, comme tu vois, là (*pointe les rideaux dans la pièce*)

42. **E2** : des (*regarde et montre du doigt les rideaux*)
43. **AM2** : oui, ça s'appelle comment ce qu'il y a à la fenêtre... de chaque côté de la fenêtre
44. **E2** : un arbre
45. **AM2** : y'a des arbres derrière la fenêtre, oui... Quand on tire, le soir (*fait le geste de tirer les rideaux*)
46. **E2** : euh
47. **AM2** : on met des ri
48. **E2** : deaux
49. **AM2** : des rideaux (*met la carte de côté*). Et ça ?
50. **E2** : (*regarde les cartes*) un citron
51. **AM2** : un citron, c'est bien (*met la carte de côté*). Mmmm !
52. **E2** : des cadeaux
53. **AM2** : des cadeaux (*met la carte de côté*). Ça tu connais aussi
54. **E2** : une abeille
55. **AM2** : oui (*met la carte de côté*)
56. **E2** : un cochon
57. **AM2** : oui. *E'*, comment il fait le cochon (*regarde Annie*) ?
58. **E'** : ne re me
59. **AM2** : d'accord (*met la carte de côté*)
60. **E2** : (*fait le bruit du cochon en regardant AM2, puis la caméra*)
61. **AM2** : oui, c'est ça (*rigole et montre la carte suivante*). Et là ?
62. **E2** : (*regarde la carte*) un bateau
63. **AM2** : oui, il est grand ce bateau, hein (*met la carte de côté*)
64. **E2** : (*fait le bruit du cochon*), comme ça, il fait ; il fait comme ça
65. **AM2** : le cochon, oui, mais là, tu vois quoi là, sur l'image
66. **E2** : des oiseaux
67. **AM2** : là ce sont des poussins. C'est les bébés de la poule. Qui sortent des œufs (*met la carte de côté*)
68. **E2** : oui. (*pointe le plafond*) Là-haut y'a un nid là-haut
69. **AM2** : et là ?
70. **E2** : une orange
71. **AM2** : oui, c'est bien (*met la carte de côté*) !
72. **E2** : un crayon
73. **AM2** : oui (*met la carte de côté*) !
74. **E2** : une maison
75. **AM2** : bravo (*met la carte de côté*) !
76. **E2** : un canard
77. **AM2** : oui (*met la carte de côté*) !
78. **E2** : une ss'aussure
79. **AM2** : oui. Et puis là ?
80. **E2** : une lunette
81. **AM2** : oui ! Et on a tout regardé et tu as tout su. Impeccable !

Dyade 5

Durée : 9'12 - AM5, E5 et E' sont assises sur un lit. Il y a eu une interruption à cause d'un coup de téléphone.

1. **AM5** : (*tend une carte*) Allez, c'est quoi ça, *E5* ?
2. **E5** : 'son (*pointe la carte*)
3. **AM5** : ah ben, parle comme il faut !
4. **E5** : c'est une maison
5. **AM5** : c'est la maison, pi quoi la couleur ?

6. **E5** : marron (*pointe*)
7. **AM5** : (*fait non de la tête*)
8. **E5** : euh, rouge
9. **AM5** : oui, c'est rouge (*sourit, pose la carte à côté et en montre une autre*). Et ça ?
10. **E5** : a'nier
11. **AM5** : (*silence*)
12. **E5** : un panier
13. **AM5** : un panier, et la couleur ? Ah oui, j'les ai mises tout l'temps d'la même couleur. Et la couleur ?
14. (*interruption téléphone*)
15. **AM5** : alors on étaient rendues au panier (*pose la carte devant E5*). Attends, j'vais mélanger les couleurs (*mélange les cartes*). Allez vas-y *E5*, tu sais, t'avais dit panier et puis, la couleur c'était quoi ?
16. **E5** : rouge
17. **AM5** : rouge (*montre une nouvelle*). Ça ? Attends, on va la remettre là (*prend la carte et la met à côté*)
18. **E5** : bleu (*pointe la gomme*)
19. **AM5** : non
20. **E5** : jaune
21. **AM5** : non, ça c'est quoi (*pointe le dessin*)
22. **E5** : camion
23. **AM5** : camion, et ça c'est quoi la couleur (*pointe la gomme*) ?
24. **E5** : marron
25. **AM5** : (*sourit*) oui, c'est marron (*pose la carte de côté et une autre devant elle*). Et ça ?
26. **E5** : une voiture
27. **AM5** : et pi c'est quoi la couleur ?... C'est quoi la couleur ?
28. **E5** : marron (*pose la carte à côté et en montre une autre*)
29. **AM5** : marron. Et ça ?
30. **E5** : un crayon
31. **AM5** : un crayon
32. **E5** : Blanc (*pointe la gomme*)
33. **AM5** : oui ! C'est bien *E5* (*pose la carte de côté et une autre devant elle*) ! Et ça ?
34. **E5** : cuillère
35. **AM5** : cuillère.
36. **E5** : jaune
37. **AM5** : jaune (*pose la carte de côté et une autre devant elle*). Et ça ? (*envoyant la carte qui va suivre, elle s'adresse à moi en la montrant*) ah, c'est ça qu'elle sait pas.
38. **E5** : canard. Bleu.
39. **AM5** : oui (*pose la carte de côté et une autre devant elle*). Et ça ?
40. **E5** : bleu (*pointe la gomme*)
41. **AM5** : oui mais c'est quoi ?
42. **E5** : poussin (*pointe le dessin*)
43. **AM5** : ah !
44. **E5** : ça pi
45. **AM5** : c'est les bébés de qui, les poussins ?
46. **E5** : bébé la poule
47. **AM5** : les bébés de la poule (*me regarde et sourit, puis pose la carte de côté*)
48. **E5** : ça s'appelle des poussins
49. **AM5** : des poussins, oui, t'as bien retenu ta leçon, hein dis donc ?
50. **E5** : un cochon. Rouge (*pointe la gomme*)
51. **AM5** : un cochon. Rouge. Et ça (*pose une carte devant elle*) ?
52. **E5** : (*silence*) è pa po to mè
53. **AM5** : hein ?
54. **E5** : è pa po to mè
55. **AM5** : c'est pas ?

56. **E5** : pa po to mè, c'est pa, pa po to mè, pa po to lè
57. **AM5** : C'est pas un pot au lait ? Non, c'est quoi ? Elle arrive pas (*me regarde*), à chaque fois, euh. C'est quoi ça (*regarde à nouveau l'enfant*) ?... le château
58. **E5** : un château
59. **AM5** : ben oui. Et c'est quoi la couleur ?
60. **E5** : un château pour souffler les bougies
61. **AM5** : un château pour souffler les bougies ?
62. **E5** : hum
63. **AM5** : non, c'est un gâteau pour souffler les bougies. C'est un gâteau pour souffler les bougies, là c'est un château, le château de la reine et du roi. Et c'est quoi la couleur (*pointe la gomme*) ?
64. **E5** : rouge
65. **AM5** : oui. Et ça (*pose la carte de côté et une autre devant elle*) ?
66. **E5** : soleil
67. **AM5** : oui. Et c'est quoi la, la couleur ? C'est quoi la couleur, là (*pointe la gomme*), du soleil ?
68. **E5** : bleu
69. **AM5** : bleu (*pose la carte de côté et une autre devant elle*) Et ça ?
70. **E5** : (*pointe les deux images*) un cadeau pour E' et un cadeau pour moi
71. **AM5** : (*rires*) oui, (*me regarde*) à chaque fois elle dit ça ! Et c'est quoi la couleur (*pointe la gomme*) ?
72. **E5** : vert
73. **AM5** : non...
74. **E5** : bleu
75. **AM5** : ...le ruban il est vert (*pointe*). Oui, ça c'est bleu (*pointe*) (*pose la carte de côté et une autre devant elle*) Et ça, c'est quoi ?
76. **E5** : blanc
77. **AM5** : oui, et pi, c'est quoi là, ça (*pointe l'image*) ?
78. **E5** : un pinceau
79. **AM5** : un pinceau, pour faire quoi le pinceau ?
80. **E5** : pour la peinture !
81. **AM5** : pour la peinture, ben oui, quand même !
82. **E5** : pour faire
83. **AM5** : hein ?
84. **E5** : pour
85. **AM5** : la peinture pour faire quoi ? On fait quoi avec la peinture ? T'as fait quoi, vendredi avec la peinture ? T'as fait quoi avec la peinture ?
86. **E5** : chè
87. **AM5** : t'as fait un cadeau pour qui ?
88. **E5** : euh
89. **AM5** : t'as fait un cadeau pour qui, vendredi, avec la peinture, chez AM5 ?
90. **E5** : (*silence*)
91. **AM5** : hè, t'as fait un cadeau pour qui ? (*lui montre une autre carte*) Tiens, ça c'est quoi ?
92. **E5** : lé ou la stic
93. **AM5** : élastique, il est là l'élastique
94. **E5** : ah, lé là
95. **AM5** : oui, allez E5. ça c'est quoi (*montre une carte*) ?
96. **E5** : ciseaux
97. **AM5** : pi c'est quoi la couleur ?
98. **E5** : (*pose la carte à côté*) bleu
99. **AM5** : non
100. **E5** : vert
101. **AM5** : oui. Et ça c'est, (*montre une carte et me regarde*) ah, c'est ça qu'elle sait pas non plus. Ça (*regarde E5*) ?
102. **E5** : une zabeille

103. **AM5** : ah c'est l'abeille, tu l'as bien rappelée, tu t'es bien rappelé.
104. **E'** : (*pointe la carte*) choum !
105. **AM5** : abeille
106. **E'** : ti !
107. **AM5** : a-beille
108. **E5** : a-beille
109. **AM5** : et la couleur, c'est... marron ?
110. **E5** : marron
111. **AM5** : oui (*pose la carte à côté*)
112. **E5** : marron
113. **AM5** : et ça c'est quoi (*montre la carte*) ?
114. **E5** : une lunette
115. **AM5** : oui, une paire de lunettes
116. **E5** : une paire de lunettes pour les yeux (*met les deux mains à côté des yeux*)
117. **AM5** : et c'est quoi la couleur ? Pour mettre dans les yeux, oui. Et c'est quoi la couleur (*pointe*) ?
118. **E5** : vert
119. **AM5** : hum (*fait oui de la tête et pose la carte à côté*). Ah, ça c'est quoi (*montre*) ?
120. **E5** : un ballon
121. **AM5** : et la couleur ?
122. **E5** : rouge
123. **AM5** : non
124. **E5** : bleu
125. **AM5** : ben non, regarde, la couleur...regarde bien la couleur
126. **E5** : (*regarde les cartes posées à côté*) regarde, regarde, c'est bleu (*pointe un carte*)
127. **AM5** : hum, c'est quoi ça (*pointe la gommette de la carte devant E5*)
128. **E5** : c'est... bleu !
129. **AM5** : non, là (*pointe la gommette*)
130. **E5** : (*regarde la gommette que lui montre AM5*)
131. **AM5** : comme le soleil, il est jaune le soleil.
132. **E5** : euh, oui
133. **AM5** : (*pose la carte à côté*) et ça (*montre une carte*) ?
134. **E5** : (*pointe*) une toupie oine, une toupie pou an'oine (*pointe*) une toupie pou Esa (*pointe*) et une toupie pou moua
135. **AM5** : ouais, (*me regarde*) une toupie pour Antoine, une toupie pour Elsa et une toupie pour elle. Et c'est quoi la couleur ?
136. **E5** : rouge
137. **AM5** : non
138. **E5** : jaune
139. **AM5** : (*pose la carte à côté*) oui, jaune, tu vois tu sais bien. Ah (*montre une carte*) et ça !
140. **E5** : c'est une pomme
141. **AM5** : non
142. **E5** : une pomme
143. **AM5** : non, c'est pas une pomme.
144. **E5** : (*regarde la caméra*)
145. **AM5** : C'est quoi ? y'en a presque plus (*montre les cartes qui lui reste dans la main*)
146. **E5** : (*regarde la carte*) orange
147. **AM5** : oui, une orange. Et puis la couleur, elle est comment la couleur ?
148. **E5** : vert
149. **AM5** : (*pose la carte à côté*) oui. Et ça, c'est quoi ça (*montre une carte*) ?
150. **E5** : 'ssure
151. **AM5** : une paire de chaussures
152. **E5** : ssaussure
153. **AM5** : oui, une paire de chaussures
154. **E5** : (*pointe la carte dans la main de AM5*) un pinceau

155. **AM5** : et ça c'est quoi la couleur (*pointe la gommette de la carte avec les chaussures*)
 156. **E5** : vert
 157. **AM5** : non
 158. **E5** : (*regarde la caméra puis le tas de cartes posées à côté*) vert
 159. **AM5** : non, c'est pas grave (*pose la carte à côté*). Ça c'est quoi (*montre une carte*) ?
 160. **E5** : (*regarde la carte que lui montre AM5*) blanc
 161. **AM5** : oui. Et c'est quoi ça (*pointe l'image*) ça là ? Comment ça s'appelle ?
 162. **E5** : un pot o lè
 163. **AM5** : hein ? Un sifflet
 164. **E5** : un sifflet, pou souffler
 165. **AM5** : pour souffler, ben oui. Pour souffler quoi ? C'est pour siffler (*siffle*), comme ça on fait. Pour siffler (*pose la carte à côté*)
 166. **E5** : (*sourit*)
 167. **AM5** : (*sourit*) et ça c'est quoi (*montre une carte*) ?
 168. **E5** : un...ss'...mm' (*regarde la caméra*)
 169. **AM5** : tu te rappelles plus ?
 170. **E5** : (*regarde la carte*) mmm...
 171. **AM5** : c'est quoi ? On va en faire une autre (*met la carte à la fin du paquet et en montre une autre*). C'est quoi ça ?
 172. **E5** : une bateau
 173. **AM5** : c'est quoi la couleur ?
 174. **E5** : rouge
 175. **AM5** : non
 176. **E5** : pas rouge
 177. **AM5** : c'est quoi ?
 178. **E5** : vert, vert
 179. **AM5** : non, et bien c'est pas grave (*pose la carte à côté*). Et ça, c'est quoi ?
 180. **E5** : (*regarde les cartes à côté*)
 181. **AM5** : E5 ?
 182. **E5** : (*regarde la carte que lui montre AM5*) vert
 183. **AM5** : oui, et c'est quoi ça là (*pointe l'image*) ?
 184. **E5** : vert (*pointe la gommette*)
 185. **AM5** : oui, mais c'est quoi ça, comment ça s'appelle (*pointe l'image*) ?
 186. **E5** : vert (*pointe la gommette*)
 187. **AM5** : oui ! Mais ça c'est quoi (*pointe l'image*) ?
 188. **E5** : un peu te je eu
 189. **AM5** : hein ?
 190. **E5** : peu te jeu eu
 191. **AM5** : pas ?
 192. **E5** : E' te je E', peu te je E'
 193. **AM5** : comment ça s'appelle, ça (*pointe l'image*) ? Le fruit là, c'est un fruit
 194. **E5** : un fruit
 195. **AM5** : il s'appelle le ci-tron
 196. **E5** : un ci-tron
 197. **AM5** : (*pose la carte à côté*) reste encore assise E'. Il en reste plus qu'un. Tiens regarde, celui-là, c'est quoi (*montre la carte*) ?
 198. **E5** : un ci, (*regarde la fenêtre*) un rideau
 199. **AM5** : un rideau. Et c'est quoi la couleur ?
 200. **E5** : (*montre le tas de cartes à côté*) Tu mets la rideau
 201. **AM5** : oui, j'vais l'mettre là, mais c'est quoi la couleur ? (*me regarde*) là ça va être bon, là. C'est quoi la couleur, E5
 202. **E5** : photo
 203. **AM5** : c'est blanc, c'est bien !

ANNEXE 6 : EXEMPLES DE TRANSCRIPTIONS DE LA SITUATION DE COMPTINES (D3 ET D8)

Dyade 3

Durée : 1'46 - E3 debout, en face AM3, Obs assis à côté.

1. **Obs** : Et dit E3, est-c'que t'en connais toi des chansons, des comptines ?... T'en chantes, des fois ?
2. **E3** : deu
3. **AM3** : qu'est-c'que tu chantes à la crèche ? Alors, on chante ? QUI EST BLANC AVEC DES TÂ-CHES (*regarde l'enfant*), C'EST LA VA-CHE (*pointe le ventre de E3*), QUI A LE PE-TIT FRI-SON, LE MOU-TON
4. **E3** : (*commence à danser*)
5. **AM3** : QUI EST TOUT ROSE ET TOUT ROND, LE CO-CHON
6. **E3** : (*danse en fait un tour sur elle-même*)
7. **AM3** : QUI EST DOUX ET CA-LIN, LE LA-PIN
8. **E3** : (*se fait tomber par terre*) Paf !
9. **AM3** : QUI GA-LO-PE, QUI CA-VA-LE, LE CHE-VAL
10. **E3** : (*fait une petite galipette*)
11. **AM3** : comme toi ?
12. **E3** : oh
13. **AM3** : qu'est-c'qu'y a d'autre à la crèche ? que vous chantez en c'moment ? J'suis pas tellement restée, moi, heu
14. **Obs** : ouais, vous êtes...
15. **AM3** : ben non, la dernière fois, en plus, heu, ah ben oui, j'étais en congés la dernière fois où j'devais rester, alors j'ai passé mon tour, heu...
16. **E3** : (*viens s'asseoir entre nous deux*)
17. **Obs** : bateau sur l'eau, tu connais ?...
18. **E3** : (*me regarde*)
19. **AM3** : tu chantes, bateau sur l'eau ?
20. **Obs** : tu la chantais tout à l'heure (*pendant la lecture du « bateau de Monsieur Zouglouglou »*)
21. **AM3** : BA-TEAU
22. **E3** : (*se balance*)
23. **AM3** : SUR L'EAU, LA RI-VIÈ-RE, LA RI-VIÈ-RE, BA-TEAU, SUR L'EAU, LA RI-VIÈRE ET TOMBE
24. **E3** : (*commence à tomber sur le côté*)
25. **AM3** : DANS L'EAU. (*pousse E3 dans le dos*)
26. **E3** : (*se fait tomber par terre*)
27. **AM3** : PLOUF !
28. **E3** : Plouf ! (*se relève*) BA-TEAU (*se balance*), sur
29. **AM3** : sur, oui, c'est bien
30. **E3** : BA-TEAU
31. **AM3** : SUR L'EAU
32. **E3** : BA-TEAU, SUR L'EAU, IVÈRE
33. **AM3** : LA RI-VIÈ-RE.
34. **E3** : (*descend de la marche en s'asseyant par terre*)
35. **AM3** : Ben on est pas rendu a Plouf, hein (rires) ! BA-TEAU (*prend E3 et la remet à côté d'elle, sur la marche*), SUR L'EAU
36. **E3** : (*se balance*)
37. **AM3** : LA RI-VIÈRE (*en murmurant*) ET TOMBE DANS...L'EAU
38. **E3** : (*la regarde*)

39. **AM3** : (lui pousse le dos) PLOUF ! PLOUF !
40. **E3** : (se fait tomber par terre, rigole et tombe plus vite que prévu)
41. **AM3** : (rires) Pour un peu c'était la tête !
42. **E3** : (commence à pleurer)
43. **AM3** : (tape dans ses mains) oh, plouf !plouf ! plouf !
44. **E3** : (s'arrête et la regarde)
45. **AM3** : Ah ben ça fait plouf, hein ! (rires)
46. **E3** : (nous fait un sourire)
47. **AM3 et Obs** : (rires)

Dyade 8

Durée : 8'31 - Un enfant sur ses genoux, deux autres assis à côté et un autre plus loin, qui joue.

1. **Obs** : et des chansons, on peut en chanter d'autres ?
2. **AM8** : JE SECOUE MA COUETTE (*secoue le main d'E'*). Tu fait, *E8b*, JE SECOUE MA COUETTE (*secoue le main d'E8b*). JE SECOUE MA COUETTE (*secoue le main d'E8a*). JE TIRE, JE TIRE, JE TIRE LES DRAPS DE MON LIT (*tire les doigts de chacun des enfants*). Han ! QU'EST-C'QU'IL Y A DEDANS, QU'EST-C'QU'IL Y A DEDANS, *E8a* ? HAN ! UNE P'TITE BÊTE QUI MONTE QUI MONTE QUI MONTE PARTOUT ! (*chatouille les enfants*)
3. **E8a, E8b et E'** : (*sourient*)
4. **AM8** : encore ? encore ? on fait une poule ? on fait une poule ? comment elle fait la poule ? U-NE ? U-ne POU-LE SUR UN MUR QUI PI ? CO-TE DU PAIN DUR. PI-CO-TI PI-CO-TA, LÈVE LA QUEUE ET PUIS S'EN VA, PAR CE PETIT CHE-MIN LÀ (*pointe les enfants au rythme des syllabes*).
5. **E8b** : a poule, enco' a poule
6. **AM8** : attends, on en fait une autre. TOI TOI TOI, MOI MOI MOI, TOI TOI TOI, MOI MOI MOI, TOI TOI TOI, MOI MOI MOI, LE LOUP TE MAN-GERA (*pointe les enfant à chaque mot*).
7. **E8a, E8b et E'** : (*sourient*)
8. **AM8** : encore toi toi toi ? TOI TOI TOI, MOI MOI MOI, TOI TOI TOI, MOI MOI MOI, TOI TOI TOI, MOI MOI MOI, LE LOUP TE MAN-GERA (*pointe les enfant à chaque mot*)
9. **E8b** : enco' a poule
10. **AM8** : encore la poule ? Une ? U-ne POU-LE SUR UN MUR QUI PI ? CO-TE DU PAIN DUR. PI-CO-TI ? PI-CO-TA, LÈVE LA QUEUE ET PUIS S'EN VA, PAR CE PETIT CHE-MIN LÀ (*ajoute des gestes, mais toujours au rythme des syllabes*). Qu'est-c'qu'on connaît aussi ? Petit escargot ? Tu la connais, *E8a*. PE-TIT ES-CAR-GOT (*fait des gestes ou se balance au rythme des syllabes*), por-te sur son ?
11. **E8a** : DOS
12. **AM8** : SA ? MAI
13. **E8a** : SON
14. **AM8** : NE-TTE, C'EST BIEN. AU-SSI-TÔT, IL PLEUT, IL EST TOUT HEU ? REUX, IL SORT SA ? IL SORT SA ?
15. **E8a** : tête
16. **AM8** : TÊTE, c'est bien, *E8a*. Qu'est-c'qu'on connaît d'autre, comme comptines, qu'est-c'qu'on connaît, *E'*, comme comptines ?
17. **E8a** : bateau
18. **AM8** : bateau ? on fait bateau sur l'eau ? (*les installe tous sur ces deux jambes, à la queue leuleu*). Allez, on y va ? Allez, on fait. BA-TEAU SUR L'EAU (*se balance au rythme des syllabes*), LA RI-VIÈ-RE LA RI-VIÈ-RE, BA-TEAU SUR L'EAU, LA RIVIÈ-RE AU BORD DE L'EAU. LE BA-TEAU A CHA-VI-RÉ (*bouge ses jambes*), TOUS LES EN-FANTS SONT TOM-BÉS. PLOUF ! (*fait tombé les enfants*). TU M'AIMES, TU M'AIMES ? NON, RESTE

- AU FOND DE L'EAU. TU M'AIMES, OUI, REMONTE REMONTE, REMONTE SUR MON BATEAU.
19. **E8b** : Bateau !
 20. **AM8** : encore bateau ? encore bateau ? BA-TEAU SUR L'EAU (*se balance au rythme des syllabes*)
 21. **E8a** : bateau sur l'eau
 22. **AM8** : LA RI-VIÈ-RE LA RI-VIÈ-RE, BA-TEAU SUR L'EAU, LA RIVIÈ-RE AU BORD DE L'EAU.
 23. **E8a** : ba-teau, ba-teau, ba-teau, ba-teau
 24. **AM8** : LE BA-TEAU A CHA-VI-RÉ (*bouge ses jambes*), TOUS LES EN-FANTS SONT TOM-BÉS. PLOUF PLOUF PLOUF ! (*fait tomber les enfants*)
 25. **E'** : (*se rapproche*)
 26. **AM8** : tu viens ? tu viens ? ça m'aurait étonné que tu viennes pas ! Allez, on recommence (*l'installe aussi sur ses jambes*) BA-TEAU SUR L'EAU (*se balance au rythme des syllabes*), LA RI-VIÈ-RE LA RI-VIÈ-RE, BA-TEAU SUR L'EAU, LA RIVIÈ-RE AU BORD DE L'EAU. Encore ? BA-TEAU SUR L'EAU (*se balance au rythme des syllabes*), LA RI-VIÈ-RE LA RI-VIÈ-RE, BA-TEAU SUR L'EAU, LA RIVIÈ-RE AU BORD DE L'EAU. .LE BA-TEAU A CHA-VI-RÉ (*bouge ses jambes*), TOUS LES EN-FANTS SONT TOM-BÉS. PLOUF ! Tu chantes plus avec moi ? (*s'adresse à E', qui pleurniche*). Allez, on va faire les chevaux. On fait ? QUAND CES DAMES SONT À PA-RIS (*bouge les jambes en mêmes temps*), ELLES MONTENT SUR LE CHE-VAL GRIS. ELLES VONT AU PAS AU PAS AU PAS, AU TROT AU TROT AU TROP, AU GALOP AU GALOP AU GALOP (*rires*). QUAND CES DAMES VONT À I-SSOIRE, ELLES MONTENT SUR LE CHE-VAL ? N' ? NOIR.
 27. **E8a** : noir
 28. **AM8** : ELLES VONT AU PAS AU PAS AU PAS, AU TROT AU TROT AU TROP, AU GALOP AU GALOP AU GALOP (*rires*). Elle en peut plus tata ! Les jambes !
 29. **Obs** : vous en connaissez plein !
 30. **AM8** : oui mais ça reviens, au fur et à mesure ça reviens. Encore ? QUAND CES DAMES VONT À OR-LÉ-ANS (*bouge les jambes en mêmes temps*), ELLES MONTENT SUR LE CHE-VAL BLANC. ELLES VONT AU PAS AU PAS AU PAS, AU TROT AU TROT AU TROP, AU GALOP AU GALOP AU GALOP (*rires*). J'peux plus ! je rends les armes.

ANNEXE 7 : DÉTAIL DES RÉSULTATS DES ASSISTANTES MATERNELLES DANS LA PREMIÈRE SÉRIE D'OBSERVATIONS

Tableau 3 : Répartition des interventions sur les unités (IU) pour chaque assistante maternelle, par situation, par modalité et par unité concernée

AM	LF						LN						JI								
	Correction		Sollicitation		Focalisation		Correction			Sollicitation			Focalisation			Correction		Sollicitation		Focalisation	
	Sy	Ph	Sy	Au	Sy	Ph	Sy	Ph	Ri	Sy	Ri	Sy	Ph	Au	Sy	Ph	Sy	Ri	Au	Sy	
AM1	1				1			1					3			1	4			1	
AM2													1				1	1			
AM3		3	1					2		3		4	1		2	2				9	
AM4	1		1		5	2						2								3	
AM5					1			1	1			3	1	2	3	2				6	
AM6	1		1	1	3			1				2				2		1		6	
AM7		1		1	2			3	8		1	1	6	1		2		2		11	
AM8	1	2	2	6	6	5					4	1	3	3	2	3	12	2	5	17	

Notes.LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=jeu-imagier ; Sy=Syllabe, Ph=phonème, Ri=Rime, Au=Autre

Tableau 4 : Nombre d'interventions sur les unités (IU), nombre de tours de parole verbaux (TPV) et pourcentages d'IU par rapport au nombre de TPV, par assistante maternelle (AM)

AM	Nombre d'IU	Nombre de TPV	Pourcentage d'IU
AM1	12	239	5,02
AM2	3	89	3,37
AM3	27	219	12,33
AM4	14	457	3,06
AM5	20	250	8
AM6	18	178	10,11
AM7	40	214	18,69
AM8	74	119	62,18
Moyenne	26	220,63	11,78

Tableau 5 : Nombre d'IU, nombre de TPV et pourcentages d'IU par rapport au nombre de TPV, par AM et par situation

AM	Nombre d'IU			Nombre de TPV			Pourcentage d'IU		
	LF	LN	JI	LF	LN	JI	LF	LN	JI
AM1	2	4	6	34	55	150	5,88	7,27	4,00
AM2	0	1	2	19	30	40	0,00	3,33	5,00
AM3	4	10	13	43	80	96	9,30	12,50	13,54
AM4	9	2	3	231	72	154	3,90	2,78	1,95
AM5	1	8	11	80	69	101	1,25	11,59	10,89
AM6	6	3	9	42	77	59	14,29	3,90	15,25
AM7	4	20	16	29	78	107	13,79	25,64	14,95
AM8	22	11	41	33	24	62	66,67	45,83	66,13
Moyenne	6,00	7,37	12,63	63,87	60,63	96,13	9,39	12,16	13,13

Tableau 6 : Nombres de comptines par AM

AM	Nombre de comptines
AM1	2
AM2	2
AM3	2
AM4	4
AM5	1
AM6	2
AM7	3
AM8	7
Moyenne	3

Tableau 7 : *Nombres d'IU sur les unités par modalité*

AM	Correction	Sollicitation	Focalisation
AM1	7	0	5
AM2	1	1	1
AM3	9	4	14
AM4	1	1	12
AM5	7	0	13
AM6	4	3	11
AM7	14	6	20
AM8	8	32	34
Moyenne	6,38	5,87	13,75

Tableau 8 : *Nombres d'IU par type d'unités*

AM	Syllabe	Phonème	Rime	Autre
AM1	7	5	0	0
AM2	2	1	0	0
AM3	19	8	0	0
AM4	12	2	0	0
AM5	13	4	1	2
AM6	15	2	0	1
AM7	25	12	1	2
AM8	47	13	3	11
Moyenne	17,5	5,88	0,62	2

ANNEXE 8 : DÉTAIL DES RÉSULTATS DES ENFANTS DANS LA PREMIÈRE SÉRIE D'OBSERVATIONS

Tableau 9 : Répartition des interventions sur les unités (IU) pour chaque enfant, par situation, par modalité et par unité concernée

E	LF						LN						JI										
	RC		RF		C	FS	RC			RF		RS	C	FS	RC	RF	C		FS	A			
	Sy	Ph	Sy	Ph	Sy	Sy	Sy	Ph	Au	Sy	Ph	Sy	Sy	Sy	Ph	Sy	Sy	Ri	Au	Sy	Sy	Ph	
E1						1								2	1								
E2																		1					
E3							1					1				5					1		
E4			2	2	1	2				1													
E5			2					1								3						1	1
E6	1				2	1								2								2	
E7a																3						3	
E7b				1	1	1	1							2		5	1					1	
E8a		1			3							1				1	6	1	1			2	
E8b					1											2						7	

Notes.LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=jeu-imagier ; RF=Répétition focalisation, RS=Répétition sollicitation,RC=Répétition correction, C=Complètement, FS=Focalisation spontanée, A=Autocorrection ; Sy=Syllabe, Ph=phonème, R=Rime, Au=Autre

Tableau 10 : *Nombre d'interventions sur les unités (IU), nombre de tours de parole verbaux (TPV) et pourcentages d'IU par rapport au nombre de TPV, par enfant (E)*

E	Nombre d'IU	Nombre de TPV	Pourcentage d'IU
E1	4	178	2,25
E2	1	56	1,79
E3	8	209	3,83
E4	8	430	1,86
E5	8	423	3,59
E6	8	151	5,3
E7a	6	91	6,59
E7b	12	109	11
E8a	16	79	20,3
E8b	10	25	40
Moyenne	8,1	155	9,65

Tableau 11 : *Nombre d'IU, nombre de tours de parole (TPV) et pourcentages d'IU par rapport au nombre de TPV, par E et par situation*

E	Nombre d'IU			Nombre de TPV			Pourcentage d'IU		
	LF	LN	JI	LF	LN	JI	LF	LN	JI
E1	1	2	1	33	38	107	3,03	5,26	0,93
E2	0	0	1	12	10	34	0	0	2,94
E3	0	2	6	45	76	88	0	2,63	6,82
E4	7	1	0	227	65	138	3,08	1,54	0
E5	2	1	5	70	38	58	2,86	1,72	5,26
E6	4	2	2	35	62	54	11,4	3,23	3,7
E7a	0	0	6	11	24	56	0	0	10,7
E7b	3	2	7	14	50	45	21,4	4	15,6
E8a	4	1	11	28	11	40	14,3	9,09	27,5
E8b	1	0	9	3	4	18	33,3	0	50
Moyenne	2,2	1,1	4,8	47,8	39,8	67,5	4.6	2.76	7.11

Note. LF=lecture familiale, LN=lecture nouvelle, JI=jeu-imagier

Tableau 12 : *Nombres d'IU sur les unités par modalité*

E	Interventions réactives				Interventions spontanées	
	Répétition correction	Répétition focalisation	Répétition sollicitation	Complètement	Focalisation spontanée	Auto-correction
E1	1	0	0	0	3	0
E2	0	0	0	1	0	0
E3	1	5	1	0	1	0
E4	0	5	0	1	2	0
E5	1	5	0	0	0	2
E6	1	0	0	2	5	0
E7a	0	3	0	0	3	0
E7b	0	6	0	2	4	0
E8a	1	1	0	2	2	0
E8b	0	2	0	12	7	0
Moy	2,7	0,5	0,1	1,9	2,7	0,2

Tableau 13 : *Nombres d'IU par type d'unités*

E	Syllabe	Phonème	Rime	Autre
E1	3	1	0	0
E2	1	0	0	0
E3	8	0	0	0
E4	6	2	0	0
E5	6	1	0	1
E6	8	0	0	0
E7a	6	0	0	0
E7b	12	0	0	0
E8a	13	1	1	1
E8b	10	0	0	0
Moyenne	7,3	0,5	0,1	0,2

ANNEXE 9 : RÉSULTATS BRUTS DES DYADES DANS LA DEUXIÈME SÉRIE D'OBSERVATIONS

Tableau 14 : *Nombre de tours de parole par dyade/triade et par situation*

Dyades	LF	LN	JI
Dyade 1	67	113	299
Dyade 2	85	159	194
Dyade 3	83	153	119
Dyade 4	28	62	147
Dyade 5	247	181	185
Dyade 6	149	454	380
Dyade 7	181	174	167
Dyade 8	209	122	122
Dyade 9	46	91	186
Moyenne	122	168	200

Note. LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=jeu-imagier

Tableau 15 : *Temps passé (en minutes) par dyade/triade et par situation*

Dyades	LF	LN	JI
Dyade 1	9'29	12'03	16'41
Dyade 2	3'49	8'50	6'20
Dyade 3	4'30	9'51	5'21
Dyade 4	2'14	7'03	6'03
Dyade 5	6'20	6'22	5'16
Dyade 6	6'27	20'12	12'29
Dyade 7	6'45	8'16	6'39
Dyade 8	12'27	5'27	5'00
Dyade 9	2'42	9'31	2'56
Moyenne	6'30	9'46	7'58

Note. LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=Jeu-imagier

Tableau 16 : Répartition des interventions sur les unités (IU) pour chaque assistante maternelle, par situation, par modalité et par unité concernée

AM	LF						LN						JI															
	Correction		Sollicitation			Focalisation		Correction			Sollicitation			Focalisation		Correction			Sollicitation			Foca						
	Sy	Ph	Sy	Au	Ri	Sy	Ph	Sy	Ph	Ri	Sy	Ph	Ri	Au	Sy	Ph	Sy	Ph	Ri	Sy	Ri	Au	Sy	Ph	Ri	Au		
AM1	1					1					1					3			1	4						1		
AM2		3	1								2		3			4	1		2	2						9		
AM3	1		1	1		3				1						2				2		1				6		
AM4		1	2	1		1							2	1	1	3			1	5	1	3	5	4	9	2	1	1
AM5		4				2	2			2			1			2			2	4		4				1		
AM6	1		1		1	3	2			2			1		1						3					3		
AM7		4		1						1	1					2				2		1				16		
AM8			2			1	1			3	2					3	3		5		1				5	2		
AM9		1								1	1		2			1			1	2		2		4		2		

Notes.LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=jeu-imagier ; Sy=Syllabe, Ph=phonème, Ri=Rime, Au=Autre

Tableau 17 : Répartition des interventions sur les unités (IU) pour chaque enfant, par situation, par modalité et par unité concernée

E	LF				LN				JI					
	RC	RF	C	FS	RC	RS	C	FS		RC	RS	RF	C	FS
	Sy	Sy	Sy	Sy	Sy	Sy	Sy	Sy	Ri	Ph	Sy	Sy	Sy	Sy
E1				1				2		1				
E2					1	1						5		1
E3	1		2	1				2						2
E4			2				2				1	2	3	1
E5		1								2	2			2
E6		1	1			1	1	1	1			1	1	
E7														
E8														
E9														

Notes.LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=jeu-imagier ; RF=Répétition focalisation, RS=Répétition sollicitation,RC=Répétition correction, C=Complètement, FS=Focalisation spontanée, A=Autocorrection ; Sy=Syllabe, Ph=phonème, R=Rime, Au=Autre

ANNEXE 10 : RÉSULTATS DE LA PREMIÈRE SÉRIE D'OBSERVATIONS VS RÉSULTATS DE LA DEUXIÈME SÉRIE D'OBSERVATIONS

Ici se trouvent les résultats de la deuxième série d'observations en comparaison avec ceux de la première.

Première série d'observations

6 dyades et 2 triades

Tableau 18 : Nombres et pourcentages d'IU par AM par rapport au nombre de tours de parole verbaux (TPV)

AM	Nb	%
AM1	12	5,02
AM2	3	3,37
AM3	27	12,33
AM4	14	3,06
AM5	20	8
AM6	18	10,11
AM7	40	18,69
AM8	74	62,18
Moyenne	26	11,78

Nb

Comparaison AM2-AM8 : $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=78,09$, $p<.001$

%

Comparaison AM4-AM8 : $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=76,67$, $p<.001$

Corrélation Nb-% : $r=.96$, $p<.001$

Deuxième série d'observations

9 dyades

Tableau 19 : Nombres et pourcentages d'IU par AM par rapport au nombre de TPV

AM	Nb	%
AM1	12	5,02
AM2	27	12,33
AM3	18	10,11
AM4	44	37,29
AM5	24	8,76
AM6	18	3,66
AM7	28	10,69
AM8	28	15,38
AM9	17	15,18
Moyenne	24	10,40

Nb

Comparaison AM1-AM4 : $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=19,72$, $p<.001$

%

Comparaison AM6-AM4 : $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=31,42$, $p<.001$

Corrélation Nb-% : $r=.86$, $p<.01$

Tableau 20 : Moyenne d'IU par AM, nombre et pourcentages d'IU par rapport au nombre de TPV pour chaque situation

Situations	Nb	%
Lecture Familiale	48	9,39
Lecture Nouvelle	59	12,17
Jeu-imagier	101	13,13

Nb

Comparaison LF-LN : ns

Comparaison LF-JI : $t(7)=2,48, p<.05$

Comparaison LN-JI : ns

%

Comparaison LF-LN : ns

Comparaison LF-JI : ns

Comparaison LN-JI : ns

Tableau 21 : Moyenne d'IU par AM, nombre et pourcentages d'IU par rapport au nombre de TPV pour chaque situation

Situations	Nb	%
Lecture Familiale	43	9,11
Lecture Nouvelle	53	7,02
Jeu-imagier	120	14,13

Nb

Comparaison LF-LN : ns

Comparaison LF-JI : $t(8)=3,05, p<.05$

Comparaison LN-JI : $t(8)=2,88, p<.05$

%

Comparaison LF-LN : ns

Comparaison LF-JI : ns

Comparaison LN-JI : $t(8)=2,91, p<.05$

Tableau 22 : Nombres et pourcentages d'IU des AM par type d'interventions

Modalités	Nb	%
Correction	51	24,52
Sollicitation	47	22,6
Focalisation	110	52,88

Comparaison C-S : ns

Comparaison C-F : $t(7)=2,44, p<.05$

Comparaison S-F : $t(7)=4,36, p<.01$

Tableau 23 : Nombres et pourcentages d'IU des AM par type d'interventions

Modalités	Nb	%
Correction	67	31,02
Sollicitation	51	23,61
Focalisation	98	45,37

Comparaison C-S : ns

Comparaison C-F : ns

Comparaison S-F : $t(8)=2,28, p=.052$

Tableau 24 : Nombres et pourcentages
d'interventions des AM sur les unités par type
d'unités

Unités	Nb	%
Syllabe	140	67,31
Phonème	47	22,6
Rime	5	2,4
Autre	16	7,69

Comparaison S-P : $t(7)=3,24$, $p<.05$
 Comparaison S-R : $t(7)=3,70$, $p<.01$
 Comparaison S-A : $t(7)=3,21$, $p<.05$
 Comparaison P-R : $t(7)=3,79$, $p<.01$
 Comparaison P-A : ns
 Comparaison R-A : ns

Tableau 25 : Nombres et pourcentages
d'interventions des AM sur les unités par type
d'unités

Unités	Nb	%
Syllabe	133	61,57
Phonème	59	27,32
Rime	10	4,63
Autre	14	6,48

Comparaison S-P : $t(8)=4,54$, $p<.01$
 Comparaison S-R : $t(8)=8,89$, $p<.001$
 Comparaison S-A : $t(8)=7,57$, $p<.001$
 Comparaison P-R : $t(8)=4,21$, $p<.01$
 Comparaison P-A : $t(8)=3,54$, $p<.01$
 Comparaison R-A : ns

Tableau 26 : Nombres et pourcentages d'IU
par E par rapport au nombre de TPV

E	Nb	%
E1	4	2,25
E2	1	1,79
E3	8	3,83
E4	8	1,86
E5	8	3,59
E6	8	5,3
E7a	6	6,59
E7b	12	11
E8a	16	20,3
E8b	10	40
Moyenne	8,1	9,65

Nb - Comparaison E2-E8a : $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=12,88$,
 $p<.001$
 % - Comparaison E2-E8b : $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=41,26$,
 $p<.001$

Tableau 27 : Nombres et pourcentages d'IU
par E par rapport au nombre de TPV

E	Nb	%
E1	4	2,25
E2	8	3,83
E3	8	5,3
E4	11	9,02
E5	7	2,79
E6	8	1,65
E7	0	0
E8	0	0
E9	0	0
Moyenne	5,11	2,56

Nb - Comparaison E4-E7 : $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=10,33$,
 $p<.01$
 % - Comparaison E4-E7 : $\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=7,45$,
 $p<.01$

Tableau 28 : *Nombre et pourcentages d'IU des E par rapport au nombre de TPV pour chaque situation*

Situations	Nb	%
Lecture Familière	22	4,6
Lecture Nouvelle	11	2,76
Jeu-imagier	48	7,11

Nb

Comparaison LF-LN : ns

Comparaison LF-JI : ns

Comparaison LN-JI : $t(7)=2,97, p<.05$

%

Comparaison LF-LN : ns

Comparaison LF-JI : ns

Comparaison LN-JI : ns

Tableau 29 : *Nombre et pourcentages d'IU des E par rapport au nombre de TPV pour chaque situation*

Situations	Nb	%
Lecture Familière	10	2,39
Lecture Nouvelle	12	1,84
Jeu-imagier	24	3,3

Nb

Comparaison LF-LN : ns

Comparaison LF-JI : ns

Comparaison LN-JI : ns

%

Comparaison LF-LN : ns

Comparaison LF-JI : ns

Comparaison LN-JI : ns

Tableau 30 : *Nombres et pourcentages d'IU des E par type d'interventions*

Modalités	Nb	%
RC	5	33,33
RF	27	6,17
RS	1	1,24
C	19	23,46
FS	27	33,33
AC	2	2,47

Interventions réactives, c'est-à-dire qui font suite à des interventions de l'AM : RC (répétition correction), RF (répétition focalisation), RS (répétition sollicitation) et C (complètement)

Interventions spontanées : FS (focalisation spontanée) et AC (autocorrection)

Comparaison Interventions réactives-interventions spontanées : ns

Tableau 31 : *Nombres et pourcentages d'IU des E par type d'interventions*

Modalités	Nb	%
RC	5	10,87
RF	10	21,74
RS	5	10,87
C	12	26,09
FS	14	30,43

Comparaison Interventions en réactives-interventions spontanées : ns

Tableau 32 : *Nombres et pourcentages d'interventions des E sur les unités par type d'unités*

Unités	Nb	%
Syllabe	73	90,12
Phonème	5	6,17
Rime	1	1,24
Autre	2	2,47

Comparaison S-P : $t(7)=5,53$, $p<.001$

Comparaison S-R : $t(7)=6,35$, $p<.001$

Comparaison S-A : $t(7)=6,18$, $p<.001$

Comparaison P-R : ns

Comparaison P-A : ns

Comparaison R-A : ns

Tableau 33 : *Nombres et pourcentages d'interventions des E sur les unités par type d'unités*

Unités	Nb	%
Syllabe	40	86,96
Phonème	3	6,52
Rime	3	6,52

Comparaison S-P : $t(8)=3,2$, $p<.05$

Comparaison S-R : $t(8)=3,58$, $p<.05$

Comparaison P-R : ns

ANNEXE 11 : DESCRIPTION DU JEU-IMAGIER ÉVOLUTIF

Tableau 34 : *Liste des mots représentés sur les cartes du jeu-imagier évolutif*

Mot cible	Nombre de syllabes
Feu	1
Gants	1
Lampe	1
Lion	1
Livre	1
Pain	1
Phare	1
Verre	1
Abeille	2
Baleine	2
Bateau	2
Camion	2
Ciseaux	2
Couteau	2
Écharpe	2
Fourchette	2
Fusée	2
Gâteau	2
Girafe	2
Lapin	2
Moto	2
Réveil	2
Rideaux	2
Voiture	2
Arrosoir	3
Éléphant	3
Papillon	3
Parapluie	3
Tabouret	3
Téléphone	3

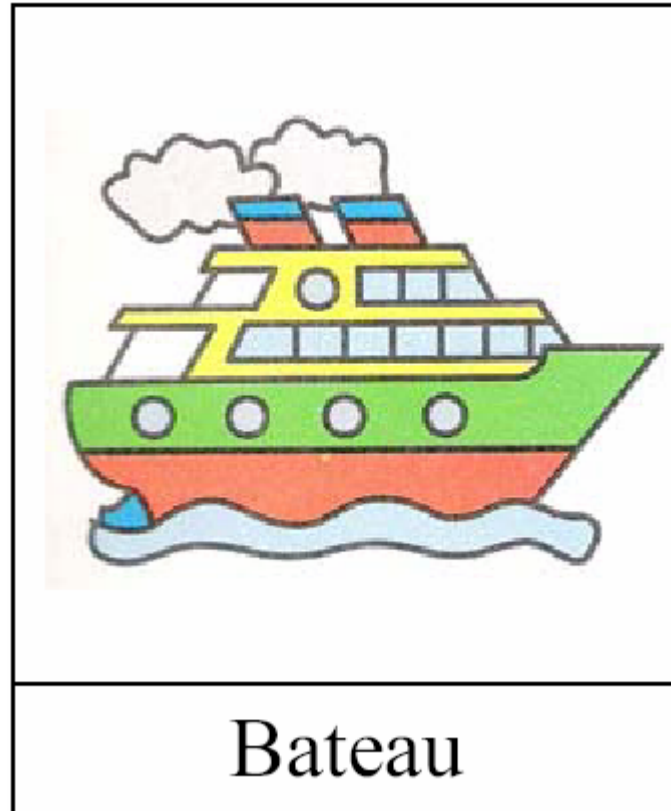


Figure 2 : Exemple de carte en taille réelle

ANNEXE 12 : FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Nom et prénom :

Prénom de l'enfant :

Quelle est la date de naissance de l'enfant que vous gardez (et est-il scolarisé)?

A-t-il des frères et sœurs ? Si oui, sont-ils aînés ?

Combien d'enfants gardez-vous et quels âges ont-ils ?

Depuis combien de temps travaillez-vous en tant qu'assistante maternelle ?

Aviez-vous une autre activité avant ? Quel est votre niveau d'étude ?

Allez-vous régulièrement aux activités proposées par la crèche ou par le relais ? Si oui, à quelle fréquence ?

Avez-vous déjà suivi des formations adressées aux assistantes maternelles ? Si oui, combien de fois et sur quels thèmes (ce dont vous vous rappelez) ?

A quelle fréquence regardez-vous des livres avec les enfants que vous gardez ?

A quelle fréquence chantez-vous des comptines avec les enfants que vous gardez ? Quelles sont celles que vous chantez avec eux ?

Avez-vous vous-même des enfants ? Si oui, quel âge ont-ils ?

ANNEXE 13 : DÉTAIL DES RÉSULTATS DU CHAPITRE 6

Tableau 35 : Âge des enfants et résultats des enfants aux différentes épreuves

	Age	Voca	Articulation	Perception			Habilités phonologiques				Intelligence
				Discrimnation	Répet non-mots	Total	Complmt	Segme	Prod rime	Total	
E1	38	22	16	0	4	4	3	2	0	5	36
E2	34	21	12	1	0	1	0	0	2	2	36
E3	36	14	16	0	0	0	3	0	0	3	14
E4	29	22	20	0	0	0	3	0	0	3	32
E5	35	16	10	16	3	19	0	0	2	2	36
E6	35	19	24	1	0	1	3	0	0	3	36
E7	26	12	15	1	1	2	0	0	0	0	14
E8	30	13	13	2	1	3	3	0	0	3	1
E9	33	20	23	8	0	8	3	4	0	7	22
E10	35	20	9	4	2	6	3	4	0	7	4
E11	34	19	15	8	3	11	4	0	0	7	36
E12	29	13	20	0	0	0	2	1	1	4	7
E13	28	15	23	4	0	4	0	0	0	0	7
E14	31	13	23	6	1	7	3	3	1	7	20
E15	36	18	24	12	3	15	3	4	3	10	36
E16	31	21	24	5	3	8	2	4	1	7	35
E17	28	16	19	9	2	11	3	0	0	3	13
E18	27	18	19	0	0	0	0	0	0	0	2
E19	34	22	23	18	4	22	3	3	1	7	36
E20	35	19	24	10	4	14	3	4	0	7	36
E21	36	17	21	9	3	12	3	2	3	9	36
E22	24	5	16	0	0	0	2	3	0	5	8

Note. E4 ayant fait l'épreuve sur 12 items au lieu de 24 comme les autres (manque de motivation malgré ses bonnes réponses), nous avons multiplié ses scores par 2

Tableau 36 : *Pourcentage de réussite des enfants à la tâche de discrimination*

Les enfants n'ont pas toujours passé tous les items tests, s'arrêtant parfois avant la fin sans doute à cause d'un manque de motivation ou à cause de la fatigue (3 enfants se sont même arrêtés après les items d'exemples).

Dyades	Nombre d'items réussis	Nombre d'items présentés	% de réussite
E1	0	2	0
E2	1	4	25
E3	0	2	0
E4	0	4	0
E5	16	18	88,89
E6	1	5	20
E7	1	2	50
E8	2	5	40
E9	8	11	72,73
E10	4	11	36,36
E11	8	18	44,44
E12	0	4	0
E13	4	8	50
E14	6	18	33,33
E15	12	18	66,67
E16	5	12	41,67
E17	9	12	75
E18	0	0	0
E19	18	18	100
E20	10	18	55,56
E21	9	18	50
E22	0	0	0
Moyenne	5,18	9,45	54,81%

Tableau 37 : Interventions des assistantes maternelles sur les unités

	Total	Situation			Type d'interventions			Type d'unités			
		LF	LN	JI	Corr	Soll	Foca	Syll	Phon	Rime	Autre
AM1	12	0	3	9	0	1	11	8	3	1	0
AM2	15	0	1	14	12	0	3	2	13	0	0
AM3	8	0	1	7	5	0	3	4	4	0	0
AM4	9	0	5	4	2	0	7	3	6	0	0
AM5	53	28	7	18	37	5	11	7	41	3	2
AM6	1	0	2	8	2	0	8	5	5	0	0
AM7	65	7	2	56	22	7	36	34	23	2	6
AM8	53	18	12	23	24	1	19	24	23	3	3
AM9	8	2	3	3	6	2	0	1	5	0	2
AM1	14	2	6	6	12	0	2	2	11	0	1
AM11	7	28	6	36	22	31	17	17	25	16	12
AM12	6	2	16	42	2	31	27	4	1	5	5
AM13	15	0	2	13	9	0	6	4	9	1	1
AM14	28	4	4	2	17	1	1	6	22	0	0
AM15	17	0	1	16	8	1	8	4	12	1	0
AM16	21	7	5	9	6	12	3	8	8	1	4
AM17	6	0	2	4	4	0	2	1	5	0	0
AM18	11	0	7	4	5	0	6	5	5	0	1
AM19	18	0	2	16	1	9	8	11	5	0	2
AM20	11	0	1	1	2	1	8	4	6	0	1
AM21	22	6	6	1	1	3	18	15	3	1	3
AM22	24	3	6	15	7	5	12	19	4	1	0

Notes.LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=jeu-imagier ; Corr=correction, Soll=sollicitation, Foca=focalisation ; Syll=Syllabe, Phon=phonème

Tableau 38 : *Interventions des enfants sur les unités*

	Total	Situation			Type d'interventions						Type d'unités			
		LF	LN	JI	Répet corr	Répet soll	Répet foca	Complèmt	Autocorr	Foca spont	Syll	Phon	Rime	Autre
E1	8	0	0	8	0	0	6	0	0	2	5	3	0	0
E2	3	0	0	3	0	0	2	0	0	1	2	1	0	0
E3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E5	4	1	0	3	0	1	2	0	0	1	1	2	1	0
E6	2	0	0	2	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0
E7	6	0	0	6	0	3	2	0	0	1	5	0	0	1
E8	2	1	1	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0
E9	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
E10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E11	10	4	2	4	1	0	0	9	0	0	4	1	1	4
E12	16	1	4	11	0	3	3	7	0	3	15	1	0	0
E13	6	0	0	6	0	0	1	0	0	5	4	2	0	0
E14	2	0	0	2	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
E15	4	0	0	4	0	0	2	0	1	1	2	2	0	0
E16	11	5	1	5	0	0	0	9	1	1	8	0	0	3
E17	2	0	0	2	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0
E18	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
E19	2	0	0	2	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0
E20	8	0	0	8	0	0	2	1	0	5	5	3	0	0
E21	10	1	3	6	1	2	6	0	0	1	6	3	1	0
E22	5	0	1	4	0	0	3	2	0	0	5	0	0	0

Notes. LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, JI=jeu-imagier ; Répet. corr=répétition correction, Répet. soll= répétition sollicitation, Répet. foca= répétition ; Focalisation, Autocorr=autocorrection, Foca spont.=focalisation spontanée ; Syll=Syllabe, Phon=phonème

Tableau 39 : *Nombre de tours de parole par dyade/triade et par situation*

Dyades	LF	LN	Jl
Dyade 1	84	59	103
Dyade 2	78	109	124
Dyade 3	23	14	67
Dyade 4	31	121	167
Dyade 5	217	129	146
Dyade 6	28	33	151
Dyade 7	46	129	472
Dyade 8	115	135	250
Dyade 9	67	41	93
Dyade 10	117	115	152
Dyade 11	201	53	245
Dyade 12	68	57	189
Dyade 13	10	51	105
Dyade 14	47	108	217
Dyade 15	85	59	236
Dyade 16	59	81	90
Dyade 17	22	74	76
Dyade 18	11	35	64
Dyade 19	21	15	201
Dyade 20	21	15	133
Dyade 21	15	37	68
Dyade 22	45	69	199
Moyenne	64	70	161

Note. LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, Jl=jeu-imagier

Tableau 40 : *Temps passé (en minutes) par dyade/triade et par situation*

Dyades	LF	LN	Jl
Dyade 1	6'53	4'18	4'47
Dyade 2	4'01	8'24	6'27
Dyade 3	6'31	4'00	3'20
Dyade 4	3'30	10'23	6'34
Dyade 5	10'53	9'21	6'40
Dyade 6	2'22	6'04	7'30
Dyade 7	1'46	7'12	22'07
Dyade 8	7'42	13'08	14'25
Dyade 9	7'41	5'50	5'57
Dyade 10	7'51	9'03	9'00
Dyade 11	9'50	5'29	15'23
Dyade 12	6'11	9'30	18'09
Dyade 13	2'21	6'26	8'42
Dyade 14	3'07	10'28	11'58
Dyade 15	8'20	9'08	10'03
Dyade 16	5'00	7'41	4'52
Dyade 17	2'34	5'56	3'45
Dyade 18	3'21	4'41	3'40
Dyade 19	1'32	4'39	11'44
Dyade 20	3'36	4'34	5'46
Dyade 21	1'19	5'29	2'42
Dyade 22	4'06	6'57	10'29
Moyenne	5'01	7'12	8'52

Note. LF=lecture familière, LN=lecture nouvelle, Jl=Jeu-imagier

ANNEXE 14 : ANALYSE DES RÉPARTITIONS D'ENFANTS SELON LEURS INTERVENTIONS SUR LES UNITÉS ET LEURS HABILITÉS PHONOLOGIQUES

Les groupes d'enfants ont été constitués selon leur score :

- composite d'habiletés phonologiques – HP+ = 0 à 4 et HP++ = 5 à 10 ;
- de complètement – HP1+ = 0 et HP1++ = 2 à 4 ;
- de segmentation – HP2+ = 0 et HP2++ = 2 à 4 ;
- de production de rimes – HP3+ = 0 et HP3++ = 1 à 3.

Modalité d'interventions

Les groupes d'enfants ont également été constitués selon le nombre de leurs interventions :

- réactives – Réact + = 0 à 2, Réact ++ = 3 à 13 ;
- spontanées – Spont + = 0, Spont ++ = 1 à 5.

Tableau 41 : Répartition des deux groupes d'enfants suivant leurs interventions réactives et leurs habiletés phonologiques des enfants

I Réac	HPE	HP+	HP++	HP1+	HP1++	HP2+	HP2++	HP3+	HP3++
+		8	5	3	10	8	5	9	4
++		3	6	5	4	3	6	5	4
		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=0,75$		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=1,22$		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=0,75$		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=0,42$	

Tableau 42 : Répartition des deux groupes d'enfants suivant leurs interventions spontanées et leurs habiletés phonologiques des enfants

I Spont	HPE	HP+	HP++	HP1+	HP1++	HP2+	HP2++	HP3+	HP3++
+		4	6	2	8	5	5	8	2
++		7	5	6	6	6	6	6	6
		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=0,18$		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=1,02$		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=0,18$		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=1,02$	

Unités concernées

Les groupes d'enfants ont également été constitués selon le nombre de leurs interventions portant sur :

- la syllabe – Syll+ = 0 à 2, Syll ++ = 4 à 15 ;
- le phonème – Phon+ = 0, Phon ++ = 1 à 3 ;
-

Tableau 43 : Répartition des deux groupes d'enfants suivant leurs interventions sur la syllabe et leurs habiletés phonologiques des enfants

HPE									
Syll E		HP+	HP++	HP1+	HP1++	HP2+	HP2++	HP3+	HP3++
+		7	5	3	9	7	5	7	5
++		4	6	5	5	4	6	7	3
		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=0,18$		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=0,59$		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=0,18$		$\chi^2(2)=0,15$	

Tableau 44 : Répartition des deux groupes d'enfants suivant leurs interventions sur le phonème et leurs habiletés phonologiques des enfants

HPE									
Phon E		HP+	HP++	HP1+	HP1++	HP2+	HP2++	HP3+	HP3++
+		5	5	4	6	5	5	8	2
++		6	6	4	8	6	6	6	6
		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=0,18$		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=0,15$		$\chi^2_{\text{corrigé}}(1)=0,18$		$\chi^2(2)=1,02$	

ANNEXE 15 : ANALYSE DES RÉPARTITIONS D'ASSISTANTES MATERNELLES SELON LEURS INTERVENTIONS SUR LES UNITÉS ET LES HABILITÉS PHONOLOGIQUES DES ENFANTS

Les groupes d'enfants ont été constitués selon leur score :

- composite d'habiletés phonologiques – HP+ = 0 à 4 et HP++ = 5 à 10 ;
- de complètement – HP1+ = 0 et HP1++ = 2 à 4 ;
- de segmentation – HP2+ = 0 et HP2++ = 2 à 4 ;
- de production de rimes – HP3+ = 0 et HP3++ = 1 à 3.

Modalité d'interventions

Les groupes d'assistantes maternelles ont été constitués selon le nombre de leurs :

- corrections – Corr+ = 0 à 1, Corr++ = 5 à 9 et Corr +++ = 12 à 37 ;
- sollicitations – Soll+ = 0, Soll++ = 1 à 3 et Soll +++ = 5 à 31 ;
- focalisations – Foca + = 0 à 3, Foca ++ = 6 à 12 et Foca +++ = 17 à 36.

Tableau 45 : Répartition des assistantes maternelles des trois groupes de corrections suivant les deux groupes d'habiletés phonologiques des enfants

HPE Corr AM	HP+	HP++	HP1+	HP1++	HP2+	HP2++	HP3+	HP3++
+	3	4	1	6	2	5	4	3
++	4	4	4	4	4	4	6	2
+++	4	3	3	4	5	2	4	3
	$\chi^2(2)=0,29$		$\chi^2(2)=2,24$		$\chi^2(2)=2,57$		$\chi^2(2)=0,70$	

Tableau 46 : Répartition des assistantes maternelles des trois groupes de sollicitations suivant les deux groupes d'habiletés phonologiques des enfants

HPE Soll AM	HP+	HP++	HP1+	HP1++	HP2+	HP2++	HP3+	HP3++
+	7	1	3	5	7	1	7	1
++	0	6	0	6	0	6	3	3
+++	4	4	5	3	4	4	4	4
	$\chi^2(2)=10,50^{**}$		$\chi^2(2)=5,79, p=.06$		$\chi^2(2)=10,50^{**}$		$\chi^2(2)=3,09$	

Note. **, $p < .01$

Tableau 47 : Répartition des assistantes maternelles des trois groupes de focalisations suivant les deux groupes d'habiletés phonologiques des enfants

HPE		HP+		HP++		HP1+		HP1++		HP2+		HP2++		HP3+		HP3++	
Foca AM																	
	+		3		3		2		4		3		3		4		2
	++		5		6		4		7		5		6		7		4
	+++		3		2		2		3		3		2		3		2
		$\chi^2(2)=0,29$				$\chi^2(2)=0,05$				$\chi^2(2)=0,29$				$\chi^2(2)=0,05$			

Unités concernées

Les groupes d'assistantes maternelles ont été constitués selon le nombre de leurs interventions portant sur :

- la syllabe – Syll+ = 1 à 4, Syll ++ = 5 à 11 et Syll +++ = 15 à 40 ;
- le phonème – Phon+ = 3 à 5, Phon ++ = 6 à 13 et Phon +++ = 23 à 41 ;

Tableau 48 : Répartition des assistantes maternelles des trois groupes de syllabes suivant les deux groupes d'habiletés phonologiques des enfants

HPE		HP+		HP++		HP1+		HP1++		HP2+		HP2++		HP3+		HP3++	
Syll AM																	
	+		5		4		2		7		5		4		7		2
	++		3		4		3		4		3		4		3		4
	+++		3		3		3		3		3		3		4		2
		$\chi^2(2)=0,25$				$\chi^2(2)=1,39$				$\chi^2(2)=0,25$				$\chi^2(2)=2,11$			

Tableau 49 : Répartition des assistantes maternelles des trois groupes de phonèmes suivant les deux groupes d'habiletés phonologiques des enfants

HPE		HP+		HP++		HP1+		HP1++		HP2+		HP2++		HP3+		HP3++	
Phon AM																	
	+		4		5		2		7		4		5		7		2
	++		4		4		4		4		3		5		4		4
	+++		3		2		2		3		4		1		3		2
		$\chi^2(2)=0,31$				$\chi^2(2)=1,45$				$\chi^2(2)=2,41$				$\chi^2(2)=1,45$			

ANNEXE 16 : RÉSULTATS DES DONNÉES RECUEILLIES GRÂCE À LA FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Tableau 50 : Informations recueillies par la fiche de renseignements pour chaque dyade (D)

	Scol.	Nombre de F/S aînés	Nombre d'enfants gardés	Ancienneté	Activités CF RAM	Formations	Lecture	Comptines	Nombre d'enfants
D1	X		2	25	2	2	2	1	3
D2			2	26	2	1	1	2	3
D3			3	18	2	1	1	1	3
D4			2	13	2	1	2	2	4
D5			2	19	3	2	1	1	3
D6			3	20	2	2	1	1	4
D7			3	2	2	1	2	2	2
D8	X	X	3	2	2	1	2	1	2
D9			3	9	1	1	2	2	3
D10		X	2	30	2	2	2	1	3
D11	X		3	4	2	1	2	2	2
D12			3	6	3	3	2	2	4
D13			3	2	3	2	2	2	1
D14		X	5	16	3	2	2	2	2
D15			4	22	3	3	2	1	4
D16			3	18	3	3	2	1	2
D17			3	4	1	1	1	1	3
D18			2	15	3	2	1	2	2
D19		X	3	10	3	2	1	1	2
D20		X	2	5	3	1	2	2	3
D21		X	3	9	3	1	2	1	2
D22		X	2	5	3	2	2	1	2

Notes. Scol.=scolarisation de l'enfant, Fr/S=frères/sœurs de l'enfant, CF=Crèche Familiale, RAM=Relais Assistantes Maternelles, Lecture=fréquence à laquelle l'assistante maternelle lit aux enfants qu'elle garde, Comptines= fréquence à laquelle elle leur chante des comptines ; Activités CF et RAM : 1=moins d'une x par semaine, 2=1 fois x semaine, 3=plus d'une fois x semaine ; Formations: 1=peu, 2=régulièrement, 3=très souvent ; Fréquence de lecture : 1= moins d'une x par jour, 2= au moins une fois x jour ; Fréquence de comptines : 1= moins d'une x par jour, 2= au moins une fois x jour

ANNEXE 17 : RÉSULTATS BRUTS DES ASSISTANTES MATERNELLES AUX ÉPREUVES D'HABILITÉS PHONOLOGIQUES

Tableau 51 : Réponses données par assistante maternelle pendant la tâche de segmentation
libre

	Mot	Syllabe	Rime	Phonème	Autre
AM1	3	5	3	4	1
AM2	6	5	1	0	4
AM3	3	8	0	1	4
AM4	7	8	0	0	1
AM5	2	8	0	2	4
AM6	2	7	0	3	4
AM7	1	6	3	1	5
AM8	0	6	2	5	3
AM9	7	6	0	0	3
AM10	3	7	3	2	1
AM11	1	8	2	1	4
AM12	3	8	0	0	5
AM13	2	8	1	0	5
AM14	7	8	0	0	1
AM15	1	8	0	1	6
AM16	0	8	0	3	5
AM17	7	8	0	0	1
AM18	1	7	2	2	4
AM19	6	8	0	0	2
AM20	7	8	0	0	1
AM21	4	8	0	1	3
AM22	2	8	1	0	5
Moyenne	3,41	7,32	0,82	1,18	3,27

Tableau 52 : Nombre d'unités choisies par type d'unités et par assistante maternelle pendant la tâche de choix forcé

	Morphème	Rime	Première syllabe	Deuxième syllabe
AM1	6	3	1	8
AM2	7	4	2	5
AM3	2	5	5	6
AM4	6	5	4	3
AM5	3	6	3	6
AM6	6	5	2	5
AM7	6	0	6	6
AM8	9	2	5	2
AM9	4	9	2	3
AM10	8	0	4	6
AM11	5	5	0	8
AM12	9	1	6	2
AM13	8	2	2	6
AM14	8	2	4	4
AM15	7	3	2	6
AM16	6	4	4	4
AM17	7	2	4	5
AM18	9	0	3	6
AM19	5	2	7	4
AM20	7	2	6	3
AM21	8	3	2	5
AM22	5	5	3	5
Moyenne	6,41	3,18	3,5	4,91

Tableau 53 : *Nombre d'items correctement segmentés (sur 16) pour chacune des assistantes maternelles pendant la tâche de segmentation forcée*

AM1	14
AM2	3
AM3	8
AM4	2
AM5	10
AM6	5
AM7	5
AM8	5
AM9	1
AM10	3
AM11	5
AM12	3
AM13	15
AM14	10
AM15	6
AM16	5
AM17	3
AM18	4
AM19	0
AM20	2
AM21	4
AM22	12
Moyenne	5,68

ANNEXE 18 : PREMIER VOLET DE L'ORLEP-1 – PARTIE « PERCEPTION »

Film 1 : Votre perception des conduites de l'assistante maternelle (Cochez la case correspondant à votre réponse)

1. Elle cherche à faire partager le plaisir de la lecture

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

2. Elle est attentive aux interventions de l'enfant

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

3. Elle cherche à faire comprendre l'histoire

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

4. Elle lit l'histoire en y mettant le ton

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

5. Elle pointe les mots lus

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

6. Elle pointe les images

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

7. Elle corrige les erreurs de prononciation de l'enfant

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

8. Elle demande à l'enfant le sens des mots

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

9. Elle cherche à faire acquérir du vocabulaire

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

10. Elle prononce distinctement les mots lorsqu'elle lit

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

11. Elle est attentive au découpage des mots

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

12. Elle a des interventions sur les éléments sonores composant les mots (interventions phonologiques)

Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

Vous rappelez-vous lesquelles ?

ANNEXE 19 : TRANSCRIPTION DES FILMS PRÉSENTÉS DANS L'ORLEP-1

Film 1



Trois corrections (tours de parole 7, 61, 95) + quatre focalisations (tours de parole 13, 15, 67, 81) + trois sollicitations (tours de parole 39, 59, 77)

1. **AM3** : Il est joli ce livre...on dirait des dessins... (*feuillette le livre*)
2. **E3** : faiz' (*pointe*)
3. **AM3** : ...des dessins en relief
4. **E3** : ça c'est une faiz' (*pointe*)
5. **AM3** : C'est quoi ça (*pointe*) ?
6. **E3** : Une faiz' (*pointe*)
7. **AM3** : Une **fraise**. T'en as pas mangé là encore, de fraise. T'aimes ça les fraises ?
8. **E3** : Oui
9. **AM3** : Mmmm !
10. **E3** : Mmmm ! Papille (*pointe*), c'est un papille
11. **AM3** : Un quoi ?
12. **E3** : Papille
13. **AM3** : **Pa-pi-illon**
14. **E3** : Pa-pi-illon
15. **AM3** : Ah ouais, c'est, on dit pas papille, c'est **pa-pi-illon**
16. **E3** : Oui
17. **AM3** : Pi ça (*pointe*)? Une pièce
18. **E3** : sa sé sa (*pointe*)
19. **AM3** : ça c'est pour payer, c'est de l'argent ça, ...
20. **E3** : é ça (*pointe*)
21. **AM3** : ...un euro

22. **E3** : Oui
23. **AM3** : (*rires*)
24. **E3** : la tè mè (*pointe*)
25. **AM3** : Ah ben oui, tu vois, c'est marqué là (*pointe*) : un sou !
26. **E3** : un sou
27. **AM3** : UN JOUR, MONSIEUR ZOUGLOUGLOU TROUVE UN SOU. Regardes (*pointe*), ça s'est un sou.
28. **E3** : he...
29. **AM3** : IL A ENVIE D'UN P'TIT REPAS, ALORS, IL ACHÈTE UNE NOIX. Qu'est-ce que c'est une noix. Regarde (*pointe*), c'est ça une noix.
30. **E3** : he la
31. **AM3** : IL LA CASSE, IL LA CROQUE, ET AVEC LA COQUE, IL FAIT UN JOLI BATEAU POUR ALLER SUR L'EAU. Ah, voilà, il a fait un petit bateau avec la coque...avec la coque de la noix !
32. **E3** : Oh ! Bateau !
33. **AM3** : Tiens, regarde (*pointe*), tu as vu... ?
34. **E3** : bateau
35. **AM3** : ...le p'tit bateau
36. **E3** : Oh, poisson (*pointe*)
37. **AM3** : Oh oui le poisson (*pointe*), pi ça (*pointe*)?
38. **E3** : sur...
39. **AM3** : Quoi ? une quoi (*regarde l'enfant*) ? Une...sou...
40. **E3** : une sou
41. **AM3** : (*rires, regarde l'enfant*) Souris, une souris
42. **E3** : oui
43. **AM3** : oh oui. MONSIEUR ZOUGLOUGLOU MET SON CHAPEAU. Regarde (*pointe*). SON CHAPEAU DE MATELOT, ET MONTE SUR SON BATEAU ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTE LE MATELOT...Oh, j'connais pas c', l'air de, de la chanson. POUR UN SOU J'AI UN BATEAU...
44. **E3** : Oh c'est un bateau, c'est un bateau (*pointe*)
45. **AM3** : ...VOGUE VOGUE JOLIE COQUE. J'connais pas l'air, hein...
46. **E3** : c'est un bateau (*pointe*)
47. **AM3** : POUR UN SOU J'AI UN BATEAU, VOGUE, VOGUE AU FIL DE L'EAU. Regarde (*pointe*), ça c'est le chapeau du ... du matelot...AU BORD DE LA RIVIÈRE, UN SOURIS SORT DE SON NID ET DIT. Tu vois (*pointe*), c'est la souris, ça. OH HÉ, DU BATEAU, EMMÈNE MOI SUR L'EAU. VIENS, TU ME TIENDRAS COMPAGNIE, DIT MONSIEUR ZOUGLOUGLOU. Ah, la souris, elle va monter dans le bateau... peut-être bien.
48. **E3** : oh, poisson (*pointe*)
49. **AM3** : Ah oui, regarde (*pointe*), là voilà. ET HOP, ME VOICI DIT LA SOURIS. ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTENT LES DEUX MATELOTS. POUR UN SOU J'AI UN BATEAU (*plus bas*), VOGUE VOGUE VOGUE JOLIE COQUE (*rires*)...
50. **E3** : poissons
51. **AM3** : les maisons, ah les maisons
52. **E3** : poisson (*pointe*)
53. **AM3** : ...POUR UN SOU, J'AI UN BATEAU...
54. **E3** : poisson
55. **AM3** : ...VOGUE VOGUE AU FIL DE L'EAU

56. **E3** : poisson
57. **AM3** : le poisson, il est toujours là, tu vois, dans la rivière. Pi ça c'est qui là qu'est au bord là (*pointe*), au bord de l'eau ? ... c'est qui (*regarde l'enfant*) ?
58. **E3** : pa te lo
59. **AM3** : Hein ? Au bord de l'eau, c'est qui ? On a, on en a vu une tout à l'heure. Une **gre...**
60. **E3** : noune
61. **AM3** : **nouille** (*regarde l'enfant*). Qui fait comment ?
62. **E3** : hummm
63. **AM3** : Comment elle fait comment la grenouille ?
64. **E3** : (*fait le bruit avec sa gorge*)
65. **AM3** : (*rires*) Décidément...
66. **E3** : (*rires*)
67. **AM3** : c'est, ça...y'a des grenouilles dans tous les livres (*rires*). AU BORD DE LA RIVIÈRE, UNE **RAI-NETTE** - tu vois, une rainette, c'est une petite grenouille - FAIT TREMPETTE. OHÉ DU BATEAU, EM...emMÈNE-MOI SUR L'EAU ! VIENS, ON VA FAIRE LA FÊTE, DISENT LA SOURIS ET MONSIEUR ZOUGLOUGLOU.
68. **E3** : bateau
69. **AM3** : ah, ben elle va aller dans le bateau elle aussi, alors dit donc, il va y avoir du monde dans ce bateau.
70. **E3** : a pa a (*pointe*)
71. **AM3** : Tu vois, la souris (*pointe*), et puis la grenouille qui va aller dans le bateau. ET HOP ! UNE PIROUETTE ET JE SUIS PRÊTE, DIS LA RAINETTE.
72. **E3** : o pin (*pointe*)
73. **AM3** : Oh ! c'est qui qu'est au bord là (*pointe*) ? C'est qui ça ?
74. **E3** : o pin
75. **AM3** : C'est qui ?
76. **E3** : o pin
77. **AM3** : Comment elle s'appelle, cette petite bête, comment elle s'appelle ? Avec des grandes oreilles ? Un ? **la** ? pin.
78. **E3** : a...
79. **AM3** : Ben, un p'tit lapin !
80. **E3** : ...pin. A pin.
81. **AM3** : **La-pin**
82. **E3** : (*rires*)
83. **AM3** : (*rires*). ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTENT LES TROIS MATELOTS. Et on n'sait toujours pas l'air de cette chanson (*rires, me regarde*)...
84. **E3** : ba-teau, ba-teau
85. **AM3** : POUR UN SOU J'AI UN BATEAU...
86. **E3** : ba-teau
87. **AM3** : ...VOGUE VOGUE JOLIE COQUE
88. **E3** : ba-teau
89. **AM3** : POUR UN SOU J'AI UN BATEAU, VOGUE VOGUE AU FIL DE L'EAU (*regarde l'enfant, rires*). AU BORD DE LA RIVIÈRE, UN LAPIN GRIGNOTE DU PLANTAIN. Tu vois le p'tit lapin (*pointe*). OHÉ, DU BATEAU, EMMÈNE MOI SUR L'EAU ! ALORS VIENS, ON EMBARQUE LES COPAINS ! DISENT LA REINETTE, LA SOURIS ET MONSIEUR ZOUGLOUGLOU. Ben dit donc...
90. **E3** : le poisson (*pointe*)

-
91. **AM3** : et puis le poisson, le poisson, il a pas besoin de monter dans le bateau, il, il nage, euh, dans l'eau, il suit le bateau... toujours.
92. **E3** : toujours
93. **AM3** : ouais ! il va y avoir du monde dans ce bateau, hein ?
94. **E3** : oh, pa pin
95. **AM3** : ah il est là (*pointe*), le **lapin**, regarde. ET HOP, JE VOUS REJOINS, DIT LE LAPIN ! ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTENT LES QUATRE MATELOTS. POUR UN SOU J'AI UN BATEAU (*plus bas*). VOGUE VOGUE JOLIE COQUE. POUR UN SOU J'AI UN BATEAU...
96. **E3** : poisson (*pointe*)
97. **AM3** : ...VOGUE VOGUE AU FIL DE L'EAU
98. **E3** : poisson (*pointe*)
99. **AM3** : et le poisson !...qui est toujours là. Et ça c'est qui (*pointe*) ?...qu'est-ce que c'est...
100. **E3** : chat
101. **AM3** : chat. AU BORD DE...au bord de LA RIVIÈRE, UN CHAT LES VOIT PASSER. OHÉ DU BATEAU, EMMÈNE-MOI SUR L'EAU ! Ah ben dis donc, il va, il va aller dans le bateau lui aussi ? ... AH NON, PAS TOI LE CHAT, TU VAS NOUS FAIRE CHAVIRER ! RÉPONDENT LE LAPIN, LA RAINETTE, LA SOURIS...
102. **E3** : le chat (*pointe*)!
103. **AM3** : ...ET MONSIEUR ZOUGLOUGLOU.
104. **E3** : le chat (*pointe*) !
105. **AM3** : ah ils veulent pas du chat dans le bateau.
106. **E3** : (*pointe*)
107. **AM3** : LE CHAT, CHAGRINÉ, SE MET À PLEURER. SES LARMES TOMBENT DANS LA RIVIÈRE : PLOC PLOC PLOC (*baisse la tête au rythme des « plocs »*). ET LA RIVIÈRE MONTE, MONTE, MONTE. Oh HÉ LE CHAT, ARRÊTE DE PLEURER, LA RIVIÈRE VA DÉBORDER ! ALLEZ VIENS, ON VA TOUS SE SERRER !

Film 2



Une focalisation (tour de parole 13) + une correction (tour de parole 23)

1. **AM1** : Ah, connais pas ! LE BATEAU DE MONSIEUR ZOUGLOUGLOU.
2. **Obs** : ça te plaît ça *E1* ? tu veux savoir l'histoire ?
3. **E1** : (*sourit timidement*)
4. **AM1** : Elle te raconte, *AMI* (*regarde l'enfant*) ?
5. **E1** : (*sourit, regarde vers le livre et tourne la couverture*)
6. **Obs** : ah oui, t'as envie de savoir !
7. **AM1** : Moi aussi, j'ai envie ! Le bateau de Monsieur Zougoulou... Oh, ça à l'air d'être une jolie histoire, ça.
8. **E1** : Monsieur.
9. **AM1** : Han...Alors, UN JOUR, MONSIEUR ZOUGLOUGLOU TROUVE UN SOU. IL A ENVIE D'UN PETIT REPAS, ALORS IL ACHÈTE U-NE NOIX. IL LA CASSE, IL LA CROQUE ET AVEC LA COQUE, IL FAIT UN JOLI BATEAU POUR ALLER SUR L'EAU. Oh...qu'est-c'que tu vois, *E1* ?
10. **E1** : (*éternue et tourne la page*)
11. **AM1** : tchoum ! Tourne, tu vas bien voir.
12. **E1** : Monsieur Bateau !
13. **AM1** : Monsieur bateau?...c'est MONSIEUR **ZOU-GLOUGLOU**, qui MET SON CHAPEAU...SON CHAPEAU DE MATELOT ET MONTE SUR SON BATEAU, ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTE LE MATELOT. Ah ! C'est une petite chanson ! « POUR UN SOU J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE CO-QUE, POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE AU FIL DE L'EAU (*chante, regarde l'enfant et se balance avec l'enfant au rythme de la chanson*) ». Ben c'est une belle chanson ça, dis donc ! AU BORD DE LA RIVIÈRE, UNE SOURIS SORS DE SON NID ET DIT « OHÉ, DU BATEAU, EMMÈNE MOI SUR L'EAU ». « VIENS, TU ME TIENDRAS COMPAGNIE, DIS MONSIEUR ZOUGLOUGLOU ». « ET HOP, ME VOICI » DIT LA SOURIS. ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTENT LES DEUX MATELOTS.
14. **E1** : Monsieur !
15. **AM1** : « POUR UN SOU J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE CO-QUE, POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, vole...VO-GUE VO-GUE AU FIL DE L'EAU (*chante, regarde l'enfant et se balance avec l'enfant au rythme de la chanson*) ». Oh, *AMI*, réveille-toi ! AU BORD DE LA RIVIÈRE, UNE REINETTE FAIT TREMPETTE « OHÉ, DU BATEAU, EMMÈNE-MOI SUR L'EAU » « VIENS, ON VA FAIRE LA FÊTE » DISAIENT

- LA SOURIS ET le MONSIEUR ZOUGLOUGLOU. « ET HOP, UNE PIROUETTE, ET JE SUIS PRÊTE » DIT LA REINETTE. ET SUR LE JOLI BATEAU...
16. **E1** : Ba, bien
17. **AM1** : ...CHANTENT LES TROIS MATELOTS...tu chantes avec *AM1* ? « POUR UN SOU J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE CO-QUE, POUR UN SOU, J'AI UN BATEAU, VO-GUE, VO-GUE AU FIL DE L'EAU (*chante, regarde l'enfant et se balance avec l'enfant au rythme de la chanson*) ».
18. **E1** : (*chante également, en répétant les mots*) un sou...ba-teau...vogue...coque...un sou...bateau...vo-gue...fil de l'eau
19. **AM1** : Oh c'est bien, *E1* ! AU BORD DE LA RIVIÈRE...
20. **E1** : Bol
21. **AM1** : ...UN LAPIN...
22. **E1** : 'apin
23. **AM1** : ...un **lapin** GRIGNOTE DU PLANTAIN.
24. **E1** : plantain !
25. **AM1** : c'est bon pour les verrues. « OHÉ, DU BATEAU, emmène-moi SUR L'EAU » « ALLEZ VIENS, ON EMBARQUE LES COPAINS » disaient, DISENT LA REINETTE, LA SOURIS ET MONSIEUR ?...ZOUGLOUGLOU. « ET HOP, JE VOUS REJOINS, DIS LE LAPIN ». ET SUR LE JOLI BATEAU, CHANTENT LES QUATRE MATELOTS. On chante ? On va chanter (*en murmurant*) « POUR UN SOU J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE, JO-LIE CO-QUE, POUR UN SOU, J'AI UN BA-TEAU, VO-GUE, VO-GUE AU FIL DE L'EAU (*chante et se balance avec l'enfant au rythme de la chanson*) ».
26. **E1** : (*chante également, en répétant les mots*) sou...ba...vo-gue...jo...coque...un sou...bateau...gue...de l'eau...fil...
27. **AM1** : ... de l'eau. AU BORD DE LA RIVIÈRE, UN CHAT LES VOIT PASSER.
28. **E1** : Chat !
29. **AM1** : Il est où le chat, *E1* ? « OHÉ DU BATEAU...
30. **E1** : là (*pointe le livre*)
31. **AM1** : ...EMMÈNE MOI SUR L'EAU ». « AH NON, PAS TOI LE CHAT, TU VAS NOUS FAIRE CHAVIRER ! » RÉPONDENT LE LAPIN, LA REINETTE, LA SOURIS ET MONSIEUR ZOUGLOUGLOU. Han...LE CHAT, CHAGRINÉ, SE MET À PLEURER ! SES LARMES TOMBENT DANS LA RIVIÈRE...ET plouf, plouf, plouf, plouf. ET LA RIVIÈRE MONTE, MONTE, MONTE. « EH LE CHAT, ARRÊTE DE PLEURER, LA RIVIÈRE VA DÉBORDER ! ALLEZ VIENS, ON VA TOUS SE SERRER ! ».

ANNEXE 20 : SECOND VOILET DE L'ORLEP-1 – PARTIE « OPINION »

Initier l'enfant à la lecture : votre opinion sur les interventions des adultes

Lors de la lecture d'un livre à un enfant, indiquez ce qui vous paraît le plus important et le moins important :

	Pour les enfants âgés de 2 à 3 ans		Pour les enfants âgés de 4 à 6 ans	
	<i>Cochez ce qui est le plus important (maximum 3)</i>	<i>Cochez ce qui est le moins important (maximum 3)</i>	<i>Cochez ce qui est le plus important (maximum 3)</i>	<i>Cochez ce qui est le moins important (maximum 3)</i>
1. Rendre l'activité ludique				
2. Chercher à faire partager le plaisir de la lecture				
3. Etre attentif aux interventions de l'enfant				
4. Chercher à faire comprendre l'histoire				
5. Lire l'histoire en y mettant le ton				
6. Pointer les mots lus				
7. Pointer les images				
8. Corriger les erreurs de prononciation de l'enfant				
9. Demander à l'enfant le sens des mots				
10. Chercher à lui faire acquérir du vocabulaire				
11. Prononcer distinctement les mots				
12. Etre attentif au découpage des mots				
13. Intervenir sur les éléments sonores des mots				
14. Désigner les lettres				
15. Epeler les mots				

Si vous pensez qu'il y a d'autres pratiques qui sont importantes, indiquez les :

ANNEXE 21 : RENSEIGNEMENTS COMPLÉMENTAIRES DEMANDÉS DANS L'ORLEP-1

Renseignements complémentaires

De façon à ce que nous puissions exploiter vos réponses, veuillez fournir les renseignements suivants :

Vous êtes : un homme une femme

Votre âge :

Vous avez un ou des enfants : oui non

Si oui, vos enfants ont - de 3 ans 3 à 6 ans + de 6 ans

Vous vous occupez d'enfants à titre professionnel ou bénévole : oui non

Si oui, ces enfants ont - de 3 ans 3 à 6 ans + de 6 ans

Votre profession :

ANNEXE 22 : COMPARAISON DE LA RÉPARTITION DES RÉPONSES AU FILM 1 ET AU FILM 2, POUR CHACUNE DES PRATIQUES À JUGER

Les réponses TS (très souvent) et AS (assez souvent), d'une part, et PS (peu souvent) et J (jamais), d'autre part, sont regroupées

1. Elle cherche à faire partager le plaisir de la lecture

	Film 1	Film 2
TS + AS	56	60
PS + J	12	12
NSP	6	2

$$\chi^2(2)=8,27, p<.05$$

2. Elle est attentive aux interventions de l'enfant

	Film 1	Film 2
TS + AS	62	26
PS + J	10	45
NSP	2	3

$$\chi^2(2)=77,40, p<.001$$

3. Elle cherche à faire comprendre l'histoire

	Film 1	Film 2
TS + AS	44	35
PS + J	30	37
NSP	0	2

$$\chi^2(2)=5,64, p=.0596$$

4. Elle lit l'histoire en y mettant le ton

	Film 1	Film 2
TS + AS	47	73
PS + J	25	0
NSP	2	1

$$\chi^2(2)=10,26, p<.01$$

5. Elle pointe les mots lus

	Film 1	Film 2
TS + AS	25	4
PS + J	43	61
NSP	6	9

$$\chi^2(2)=116,56, p<.001$$

6. Elle pointe les images

	Film 1	Film 2
TS + AS	56	2
PS + J	15	66
NSP	3	6

$$\chi^2(2)=1498,90, p<.001$$

7. Elle corrige les erreurs de prononciation de l'enfant

	Film 1	Film 2
TS + AS	52	7
PS + J	18	55
NSP	4	12
$\chi^2(2)=319,51, p<.001$		

8. Elle demande à l'enfant le sens des mots

	Film 1	Film 2
TS + AS	9	0
PS + J	60	71
NSP	5	3
$\chi^2(2)=3,04, ns$		

9. Elle cherche à faire acquérir du vocabulaire

	Film 1	Film 2
TS + AS	47	6
PS + J	23	64
NSP	4	4
$\chi^2(2)=306,43, p<.001$		

10. Elle prononce distinctement les mots lorsqu'elle lit

	Film 1	Film 2
TS + AS	61	68
PS + J	10	6
NSP	3	0
$\chi^2(2)=3,39, ns$		

11. Elle est attentive au découpage des mots

	Film 1	Film 2
TS + AS	30	34
PS + J	40	34
NSP	4	6
$\chi^2(2)=2,20, ns$		

12. Elle a des interventions sur les éléments sonores composant les mots

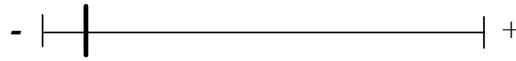
	Film 1	Film 2
TS + AS	20	11
PS + J	31	45
NSP	23	18
$\chi^2(2)=13,11, p<.05$		

ANNEXE 23 : PREMIER VOLET DE L'ORLEP-2 – PARTIE « OPINION »

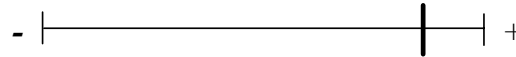
Initier l'enfant à la lecture : votre opinion sur les interventions des adultes

Indiquez **l'importance** que vous accordez aux pratiques observées lors de la lecture de livre à un enfant de 2-3 ans. Notez votre réponse à l'aide d'un trait vertical sur les échelles proposées, selon la procédure suivante :

Moins la pratique vous semble importante, plus votre trait se trouvera près de l'extrémité gauche de la ligne



Plus la pratique vous semble importante, plus votre trait se trouvera près de l'extrémité droite de la ligne



- | | | | |
|---|---|-------|---|
| 1. Rendre l'activité ludique | - | ----- | + |
| 2. Chercher à faire partager le plaisir de la lecture | - | ----- | + |
| 3. Etre attentif à ce que dit l'enfant | - | ----- | + |
| 4. Chercher à faire comprendre l'histoire | - | ----- | + |
| 5. Lire l'histoire en y mettant le ton | - | ----- | + |
| 6. Chercher à faire acquérir du vocabulaire | - | ----- | + |

Dans cette liste, indiquez le numéro de la pratique qui vous paraît :

La plus importante pour un enfant de 2 à 3 ans _____

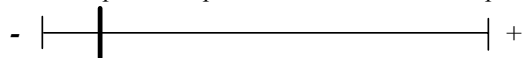
La plus importante pour un enfant de 4 à 6 ans _____

La moins importante pour un enfant de 2 à 3 ans _____

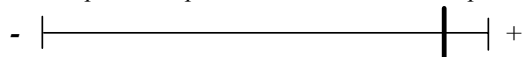
La moins importante pour un enfant de 4 à 6 ans _____

Procédez de la même manière avec les autres pratiques. Pour rappel, la consigne était la suivante :
« Indiquez **l'importance** que vous accordez aux pratiques observées lors de la lecture d'un livre à un enfant, notez votre réponse à l'aide d'un trait vertical sur les échelles proposées, selon la procédure suivante :

Moins la pratique vous semble importante, plus votre trait se trouvera près de l'extrémité gauche de la ligne



Plus la pratique vous semble importante, plus votre trait se trouvera près de l'extrémité droite de la ligne »



1. Pointer les mots lus	-	-----	+
2. Pointer les images	-	-----	+
3. Corriger les erreurs de prononciation de l'enfant	-	-----	+
4. Demander à l'enfant le sens des mots	-	-----	+
5. Prononcer distinctement les mots	-	-----	+
6. Découper les mots	-	-----	+
7. Dire une partie d'un mot pour que l'enfant complète	-	-----	+
8. Désigner les lettres	-	-----	+
9. Epeler les mots	-	-----	+

Dans cette liste, indiquez le numéro de la pratique qui vous paraît :

La plus importante pour un enfant de **2 à 3 ans** _____

La plus importante pour un enfant de **4 à 6 ans** _____

La moins importante pour un enfant de **2 à 3 ans** _____

La moins importante pour un enfant de **4 à 6 ans** _____

ANNEXE 24 : SECOND VOLET DE L'ORLEP-2 – PARTIE « PERCEPTION »

Film 1 : Votre perception des conduites de l'assistante maternelle

Pour les pratiques suivantes, diriez-vous que, dans l'ensemble, l'assistante maternelle *(Cochez la case correspondant à votre réponse)*

1. Cherche à rendre l'activité ludique Oui Non Je ne peux pas me prononcer
2. Cherche à faire partager le plaisir de la lecture Oui Non Je ne peux pas me prononcer
3. Est attentive à ce que dit l'enfant Oui Non Je ne peux pas me prononcer
4. Cherche à faire comprendre l'histoire Oui Non Je ne peux pas me prononcer
5. Lit l'histoire en y mettant le ton Oui Non Je ne peux pas me prononcer
6. Cherche à faire acquérir du vocabulaire à l'enfant Oui Non Je ne peux pas me prononcer

Pour les pratiques suivantes, diriez-vous qu'il arrive à l'assistante maternelle de *(Cochez la case correspondant à votre réponse)*

1. Pointer les mots lus
 Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer
2. Pointer les images
 Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer
3. Corriger les erreurs de prononciation de l'enfant
 Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer
4. Demander à l'enfant le sens des mots
 Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer
5. Prononcer distinctement les mots lorsqu'elle lit
 Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer
6. Découper les mots
 Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer
7. Dire une partie d'un mot pour que l'enfant le complète
 Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer
8. Désigner les lettres
 Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer
9. Epeler les mots
 Très souvent Assez souvent Peu souvent Jamais Je ne peux pas me prononcer

ANNEXE 25 : TRANSCRIPTION DU FILM 3 PRÉSENTÉ DANS L'ORLEP-2



1. **AM8** : Qu'est-c'qui y'a d'marqué (*suit le texte du doigt*) ? LE BATEAU DE MONSIEUR ZOUGLOUGLOU
2. **E8** : (*tourne plusieurs pages*)
3. **AM8** : (*aide E8 à tourner la page*) Attention, E8, doucement. Attends, on va regarder si t'as pas sauté une page, non. Dis donc il est drôlement beau celui-là, y'a plein d'couleurs. Regarde le bateau (*pointe*), t'as vu ? La p'tite grenouille (*pointe*), le poisson (*pointe*), la rivière (*pointe*), la maison (*pointe*), le lapin (*pointe*) (*suit le texte du doigt*) « ET HOP ! UNE PIROUETTE, JE SUIS PRÊTE », DIT LA REINETTE. Tu sais la reinette c'est ça (*pointe*), c'est la p'tite grenouille.
4. **E8** : regarde, fleur (*pointe*)
5. **AM8** : oui, ben écoute on va pas lire l'histoire tu vas m'commenter le livre. Mais E8, je voudrais qu'ce soit moi qui tourne les page car il est pas à nous ce livre (*reprend le livre dans ses mains*). Regarde (*pointe*), tu vois, tu le froisses tout après. *Obs* elle va pas être contente, elle pourra pas le prêter aux autres enfants
6. **E8** : (*tourne la page*)
7. **AM8** : doucement, E8. Alors ? Qu'est-c'qui ya d'beau là sur le livre ?
8. **E8** : (*pointe*) là un chat
9. **AM8** : oui, qu'est-c'qui y'a d'autre ?
10. **E8** : là (*pointe*)
11. **AM8** : le chat
12. **E8** : (*pointe*)
13. **AM8** : le monsieur
14. **E8** : (*pointe*)
15. **AM8** : ça c'est quoi ?
16. **E8** : teau
17. **AM8** : le bateau. Et ça c'est quoi (*pointe*) ?
18. **E8** : (*pointe à un autre endroit*) et ce ?
19. **AM8** : ça c'est quoi (*pointe au même endroit qu'E8*) ? C'est la reinette...
20. **E8** : là c'est (*pointe*) !

21. **AM8** : ...c'est la reinette, c'est la p'tite grenouille. Non il est pas cassé !
22. **E8** : oh
23. **AM8** : mais non, il est pas cassé, regarde le bateau (*pointe*) il est fait avec une allumette.
24. **E8** : oh (*pointe*) !
25. **AM8** : han ! il est tout sale ? Et les fleurs, où est-c'qu'elles sont les fleurs ?
26. **E8** : là (*pointe*)
27. **AM8** : ah non, ça c'est les arbres
28. **E8** : (...) (*pointe*)
29. **AM8** : voilà ! et ça qu'est-c'que c'est (*pointe*) ?
30. **E8** : son
31. **AM8** : des maisons. Et la rivière...
32. **E8** : (*tourne les pages pour revenir en arrière*)
33. **AM8** : ...où elle est la rivière ?
34. **E8** : là (*pointe*)
35. **AM8** : ah on avait du sauter des pages, tu vois, je savais bien (*regarde les pages d'avant*)
36. **E8** : regarde poyon (*pointe*)
37. **AM8** : pa-pi-illon
38. **E8** : (*pointe*)
39. **AM8** : pap', c'est quoi ça ?
40. **E8** : è ssan (*pointe*)
41. **AM8** : hein ? Qu'est-c'que c'est ? Regarde, regarde, tu vois, c'est encore la marchande (*pointe*)
42. **E8** : (*tourne des pages*)
43. **AM8** : attends, t'as sauté des pages, E8 ! Ne t'énerve pas, regarde, faut tourner doucement, tu sais, un livre c'est fait pour être tranquille, pour bien regarder. Regarde la p'tite souris comme elle est jolie. Ça c'est drôlement bien ce livre.
44. **E8** : (*tourne les pages*)
45. **AM8** : doucement, ça on l'a vu.
46. **E8** : (*tourne la page*)
47. **AM8** : douce', E8 ! doucement. Tu vois, le bateau il est sur la rivière.
48. **E8** : oh, ça (*pointe*)
49. **AM8** : tu connais la chanson ? (*se balance*) bateau, sur l'eau
50. **E8** : (*sourit*)
51. **AM8** : tu connais ?
52. **E8** : (*tourne la page*)
53. **AM8** : Oh ! qu'est-c'que c'est beau ça !
54. **E8** : a qua chat ?
55. **AM8** : qu'est-c'qu'il a le chat ?
56. **E8** : (*pointe*)
57. **AM8** : qu'est-c'qu'il a le chat ? Là, là (*pointe*), sur les grosses joues ?
58. **E8** : (*pointe*)
59. **AM8** : il a du chagrin ? Et pourquoi il a du chagrin ?
60. **E8** : zeu (*pointe*) oh lo, là zeu (*pointe*)
61. **AM8** : les yeux.
62. **E8** : (*pointe*)

63. **AM8** : oui, deux. Qu'est-c'qu'il a dans ses mains ? (...) Quand on pleure et pour moucher le nez qu'est-c'qu'on prend ? un mouchoir !

ANNEXE 26 : PRÉSENTATION DU PROJET EDUC'ENFANCE

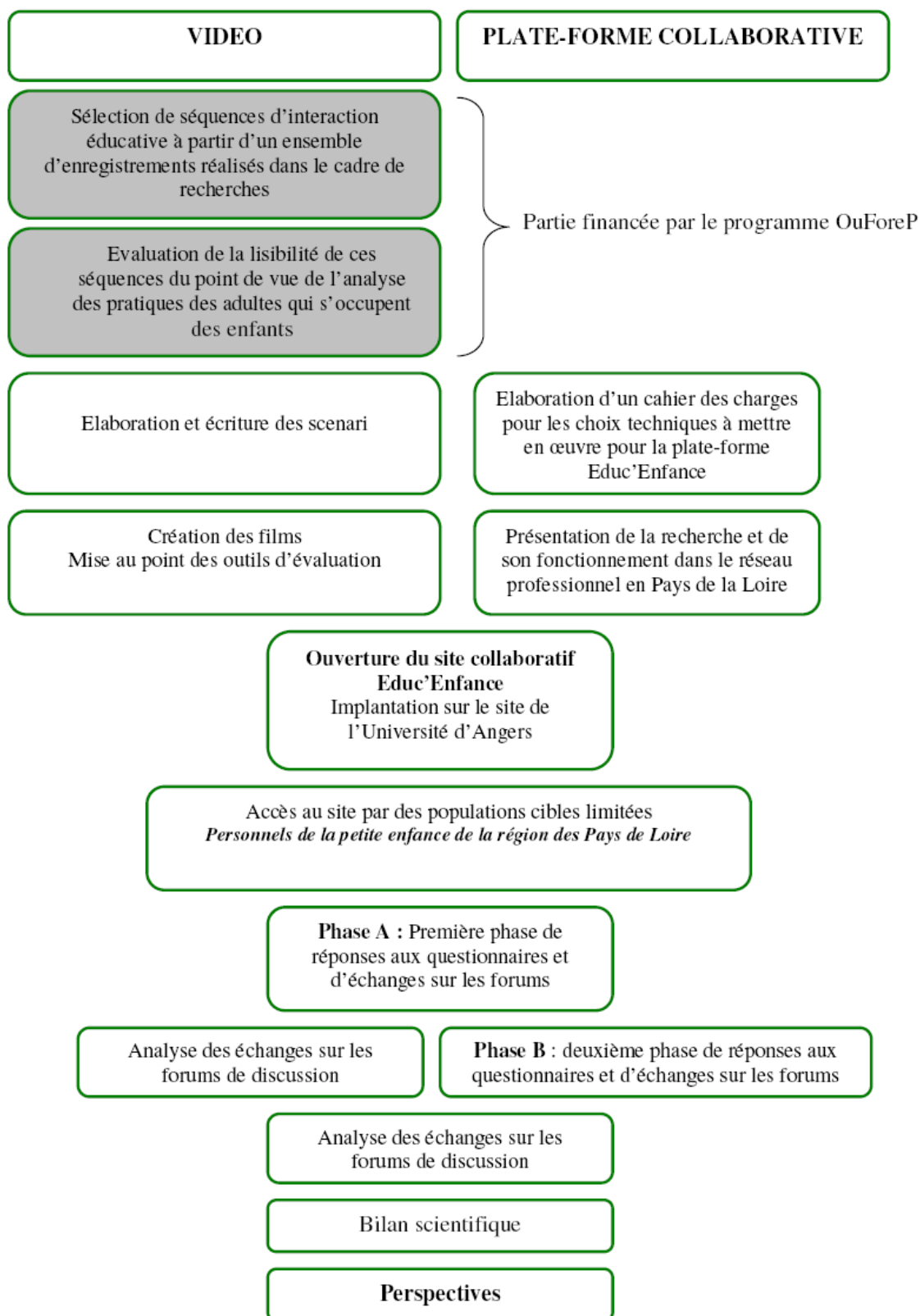


Figure 3 : Schéma des principales étapes du projet Educ'Enfance