

Département Universitaire d'Orthophonie

**ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS MATERNELLES
SUR LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DU
JEUNE ENFANT DE 0 À 3 ANS DANS LE CADRE
D' ACTIONS DE PRÉVENTION EN ORTHOPHONIE**

MÉMOIRE

Présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

par

Marie-Laure DENIS et Stéphanie PIERRE

Le 2 juin 2022

Jury :

- Rapporteurs : Mme Sophie KERN, chercheure, Laboratoire Dynamique du Langage, Université Lumière Lyon II
Mme Lila HAGET, orthophoniste
- Examineur : Mme Clémantine TRINQUESSE, orthophoniste
- Directeurs : Mme Valérie KATKOFF, orthophoniste, Cheffe de projet Langage Oral, Langage Écrit et Calcul chez Occitadys
M. Jérémie SAUVAGE, Maître de conférences HDR, Université Paul Valéry Montpellier

Département Universitaire d'Orthophonie

**ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS MATERNELLES
SUR LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DU
JEUNE ENFANT DE 0 À 3 ANS DANS LE CADRE
D'ACTIONS DE PRÉVENTION EN ORTHOPHONIE**

MÉMOIRE

Présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

par

Marie-Laure DENIS et Stéphanie PIERRE

Le 2 juin 2022

Jury :

- Rapporteurs : Mme Sophie KERN, chercheure, Laboratoire Dynamique du Langage, Université Lumière Lyon II
Mme Lila HAGET, orthophoniste
- Examineur : Mme Clémantine TRINQUESSE, orthophoniste
- Directeurs : Mme Valérie KATKOFF, orthophoniste, Cheffe de projet Langage Oral, langage Écrit et Calcul chez Occitadys
M. Jérémie SAUVAGE, Maître de conférences HDR, Université Paul Valéry Montpellier

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier chaleureusement toutes les personnes qui nous ont accompagnées tout au long de ce projet d'études.

Nous adressons nos sincères remerciements à Valérie Katkoff et Jérémie Sauvage pour nous avoir présenté ce projet ainsi que pour leur enthousiasme, encouragements et soutien tout au long de l'accomplissement de ce mémoire.

Un grand merci à Lila Haget et Sophie Kern pour leurs précieux conseils et l'intérêt qu'elles ont porté à notre travail, ainsi qu'à Christine Menesson pour ses recommandations sur le contenu de notre questionnaire.

Nous remercions Clémantine Trinquesse d'avoir eu la gentillesse d'accepter de faire partie de notre jury, et de nous avoir enseigné la prise en charge précoce dans le cadre d'actions de prévention en orthophonie, éveillant notre intérêt pour ce champ d'intervention dans notre future pratique.

Nous remercions chaleureusement toutes les mamans qui ont participé à ce mémoire, sans elles ce projet n'aurait pu avoir lieu.

Nous tenons à témoigner toute notre reconnaissance à Isabelle Rivera, Mélanie Rouquayrol, Jeanne-Marie Noël, et à la famille Demaretz qui se sont investies dans notre étude et nous ont particulièrement aidées dans le recrutement des mamans.

Nous remercions également nos amies de promotion sans qui ces cinq années d'études n'auraient pas eu la même saveur, Vanessa, Manuela, Lucile, Roxane.

Enfin, nous adressons un immense merci à nos proches et familles pour nous avoir soutenues tout au long de cette reconversion professionnelle. La route fut longue et parfois éprouvante, mais sans votre soutien, nous n'aurions pas pu mener cette aventure jusqu'à son terme.

Un grand merci à Stéphane pour son soutien sans faille sans qui ce projet un peu fou n'aurait pu voir le jour ni aboutir. Merci à Maël et Sacha pour vos sourires, vos câlins, votre patience et vos encouragements!

Merci à Ronan pour son soutien permanent et tous les sacrifices acceptés, sans qui rien n'aurait été possible. Merci à Axel et Noé, mes réconforts de tous les jours et ma source de motivation.

ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussignée, Marie-Laure DENIS, atteste sur l'honneur que le contenu du présent mémoire est original et reflète mon travail personnel.

Je déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document, publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer explicitement, à chaque fois que j'en fais usage, toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Date : 23/05/2022

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'ML Denis', written over a horizontal line.

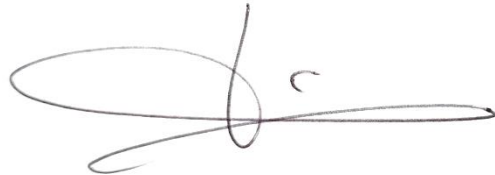
ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussignée, Stéphanie PIERRE, atteste sur l'honneur que le contenu du présent mémoire est original et reflète mon travail personnel.

Je déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document, publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer explicitement, à chaque fois que j'en fais usage, toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Date : 23/05/2022

Signature :

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized loop followed by a horizontal line and a small flourish.

RÉSUMÉ

De nombreuses études montrent une corrélation positive entre l'acquisition du langage et des interactions langagières parents-enfant de qualité dès la naissance de l'enfant. Plusieurs programmes de prévention ont été mis en place ces dernières années dans le but de promouvoir les comportements porteurs auprès des parents, en lien avec la prise en charge précoce du jeune enfant. Toutefois la portée de ces actions semble limitée par une méconnaissance des représentations parentales sur le développement langagier de l'enfant. Cette étude consiste donc à comparer les représentations maternelles du développement langagier de l'enfant au sein de deux groupes de mères distincts par leur niveau d'études. Le traitement statistique des réponses aux entretiens menés montre effectivement des différences dans les représentations maternelles sur le développement langagier de l'enfant. Ces résultats confirment la nécessité de cibler les actions de prévention en ajustant leur contenu aux représentations des différentes populations sur le développement du langage.

Mots-clés : développement langagier - interactions langagières parents-enfant - représentations maternelles – entretiens – actions de prévention

ABSTRACT

Many studies show a positive correlation between language acquisition and quality parent-child language interactions from the child's birth. Several prevention programs have been implemented in recent years with the aim of promoting promising behaviors among parents, in connection with the early care of young children. However, the scope of these actions seems limited due to a lack of knowledge of parental representations on the child's language development. Therefore, this study consists in comparing the maternal representations of the language development of the child within two separate groups of mothers according to their level of education. The statistical processing of the answers to the interviews indeed shows differences in the maternal representations on the language development of the child. These results confirm the need to target the prevention actions by adapting their content to the representations of different populations on language development.

Key words : development of language - parent-child language interactions - maternal representations - interviews - prevention actions

SOMMAIRE

Table des tableaux.....	11
Table des illustrations	12
INTRODUCTION.....	15
1 CADRE THÉORIQUE	16
1.1. Le développement du langage et de la communication.....	16
1.1.1. Le développement des précurseurs à la communication	16
1.1.2. Le développement des compétences langagières : âges repères.....	17
1.1.3. Les signes d’alerte	19
1.1.4. Les facteurs de risque	22
1.1.4.1. Définition.....	22
1.1.4.2. Classement.....	22
1.1.4.3. Les facteurs biologiques	22
1.1.4.4. Les facteurs environnementaux	23
1.1.5. Les facteurs de protection.....	25
1.2. Les interactions langagières parents-enfant.....	26
1.2.1. La qualité du discours adressé à l’enfant ou mamanais.....	27
1.2.2. La réceptivité et la réactivité des parents.....	27
1.2.3. L’input langagier fourni à l’enfant	28
1.2.4. La quantité d’interactions parents-enfant	30
1.2.5. Les interactions en pratique : activités les plus adaptées au développement du langage.....	30
1.2.5.1. La lecture : une activité de premier choix	30
1.2.5.2. Le quotidien : une ressource inépuisable.....	31
1.2.5.3. Les comptines	31
1.2.6. Les différents types de pratiques : formelle, non-formelle et informelle	32
1.3. LA PRÉVENTION EN ORTHOPHONIE.....	32
1.3.1. Prévention des troubles du langage et intervention précoce.....	33
1.3.1.1. Typologie des interventions précoces.....	34
1.3.1.2. Exemples de programmes de prévention.....	34
1.3.2. Évaluation des actions de prévention	36
1.3.3. Représentations parentales et programme d’intervention ciblé.....	37

2 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE GÉNÉRALE.....	38
3 MATÉRIEL ET MÉTHODE	40
3.1. Population.....	40
3.1.1. Les critères d'inclusion.....	40
3.1.2. Les critères d'exclusion :	41
3.1.3. Taille de l'échantillon	41
3.1.4. Recrutement de la population	42
3.2. Méthode	44
3.2.1. Le choix du questionnaire.....	44
3.2.2. Modalités de passation des entretiens.....	44
3.2.3. Élaboration du questionnaire	45
3.3. Matériel : le questionnaire	46
3.4. Traitement des données.....	48
3.5. Variables.....	50
3.6. Hypothèses opérationnelles.....	50
4 RÉSULTATS.....	51
4.1. Présentation de la population	52
4.2. Résultats des entretiens	54
4.2.1. Informations générales	54
4.2.2. Le rapport au langage	56
4.2.3. Les précurseurs à la communication et les étapes du développement du langage.....	60
4.2.4. Les marqueurs positifs et les signes d'alerte	64
4.2.5. Les interactions langagières parents-enfant.....	67
4.2.6. Les comportements porteurs.....	71
4.2.7. Les pratiques ou facteurs environnementaux à risque.....	79
4.2.8. Évaluation du questionnaire par les répondantes et compléments d'informations	80
5 DISCUSSION.....	84
5.1. Discussion des résultats et validation des hypothèses.....	85

5.2. Préconisations en termes de prévention	101
5.3. Limites et perspectives	103
5.3.1. Recrutement de la population	103
5.3.2. Matériel.....	104
5.3.3. Procédure	104
5.3.4. Perspectives	106
5.4. Implication orthophonique	107
CONCLUSION GÉNÉRALE	109
BIBLIOGRAPHIE.....	110
ANNEXES.....	118

Table des tableaux

Tableau 1 : Répartition de la population dans chaque groupe	42
-------------------------------------------------------------------	----

Table des illustrations

<i>Figure 1: Précurseurs de la communication selon Bloom et Lahey</i>	16
<i>Figure 2. Répartition de la population par tranche d'âge par groupe</i>	52
<i>Figure 4. Répartition de la population par secteur d'activité</i>	53
<i>Figure 5. Région de résidence</i>	54
<i>Figure 6. Répartition par tranche d'âge des enfants par groupe</i>	54
<i>Figure 7. Différence entre la langue maternelle de l'enfant et celle de la mère</i>	55
<i>Figure 8. Prise en charge orthophonique dans la fratrie</i>	55
<i>Figure 9. Questionnement à propos du langage</i>	56
<i>Figure 10. Raisons évoquées par les mamans du G1 Niv. Inf. quand elles ont répondu non</i>	57
<i>Figure 11. Raisons évoquées par les mamans du G2 Niv. Sup. quand elles ont répondu non</i>	57
<i>Figure 12. Raisons évoquées par les mamans du G1 Niv. Inf. quand elles ont répondu oui</i>	58
<i>Figure 13. Raisons évoquées par les mamans du G2 Niv. Sup. quand elles ont répondu oui</i>	58
<i>Figure 14. Documentation en amont</i>	59
<i>Figure 15. Type de ressources utilisées</i>	59
<i>Figure 16. Éléments retenus</i>	60
<i>Figure 17. Âge à partir duquel un bébé entre en communication</i>	60
<i>Figure 18. Comportements ou manifestations de l'enfant qui essaie de communiquer</i>	61
<i>Figure 19. Interprétations des pleurs</i>	61
<i>Figure 20. Étapes de développement de la communication et du langage</i>	62
<i>Figure 21. Identification de l'existence d'âges repères</i>	63
<i>Figure 22. Identification des âges repères</i>	63
<i>Figure 23. Absence de difficultés dans le développement du langage de l'enfant</i>	64

<i>Figure 24. Marqueurs positifs du développement du langage</i>	65
<i>Figure 25. Difficultés dans le développement du langage de l'enfant</i>	66
<i>Figure 26. Signes d'alerte</i>	66
<i>Figure 27. Âge à partir duquel il est important de parler à un bébé</i>	67
<i>Figure 28. Raisons évoquées pour l'intérêt de parler à un bébé dès la grossesse ou dès la naissance</i>	68
<i>Figure 29. Rôle du parent dans le développement du langage</i>	68
<i>Figure 30. Rôle parental attribué dans le développement du langage</i>	69
<i>Figure 31. Autres personnes ayant un apport dans le développement langagier de l'enfant</i>	70
<i>Figure 32. Facteurs favorables au développement du langage de l'enfant</i>	71
<i>Figure 33. Caractéristiques de la façon de communiquer avec leur enfant</i>	72
<i>Figure 34. Raisons évoquées par les mères qui adaptent leur façon de communiquer</i>	73
<i>Figure 35. Raisons évoquées par les mères qui n'adaptent pas leur façon de communiquer</i>	73
<i>Figure 36. Évolution dans le temps de la façon de communiquer avec l'enfant.....</i>	74
<i>Figure 37. Raisons des évolutions de la façon de communiquer avec leur enfant pour le groupe 1.....</i>	74
<i>Figure 38. Raisons des évolutions dans la façon de communiquer avec leur enfant pour le groupe 2.....</i>	75
<i>Figure 39. Activités les plus adaptées pour communiquer avec l'enfant.....</i>	76
<i>Figure 40. Raisons évoquées pour le choix des activités</i>	77
<i>Figure 41. Attitudes soutenantes</i>	77
<i>Figure 42. Actions ou routines mises en place.....</i>	78
<i>Figure 43. Identification de l'existence de pratiques ou comportements à risque.....</i>	79
<i>Figure 44. Comportements ou pratiques défavorables.....</i>	80
<i>Figure 45. Difficultés pour répondre à certaines questions.....</i>	81

<i>Figure 46. Questions évaluées difficiles par les mères.....</i>	<i>82</i>
<i>Figure 47. Raisons pour lesquelles les mamans se sentent suffisamment informées.....</i>	<i>83</i>
<i>Figure 48. Raisons pour lesquelles les mamans se sentent insuffisamment informées.....</i>	<i>83</i>
<i>Figure 49. Ressources pour s'informer sur le développement du langage.....</i>	<i>84</i>

INTRODUCTION

Depuis longtemps déjà, nombreuses sont les disciplines qui se sont intéressées et ont étudié l'origine du langage et son développement. Un grand nombre d'études a ainsi démontré qu'un retard ou un trouble du développement de cette faculté avait des conséquences majeures sur l'avenir socio-économique et professionnel des individus. Le repérage et la prise en charge précoces des troubles du langage chez l'enfant constituent donc une priorité de santé publique, qui fait l'objet, depuis 2001, d'un plan interministériel. La prévention a été définie comme une des priorités de l'axe 1 de la stratégie nationale de santé. Dans le projet régional de santé Occitanie 2022, elle a une place prépondérante au sein du volet "Parcours Santé des couples, des mères, des enfants et des jeunes".

Repérer le retard d'acquisition de la communication et du langage suppose d'avoir de bonnes représentations à la fois sur les grandes étapes développementales de la communication et du langage mais aussi sur les facteurs de risque et les facteurs de protection. Ces différents facteurs amènent à considérer que le développement de la communication et du langage dépend à la fois des compétences intrinsèques de l'enfant, sensorielles, motrices, cognitives, relationnelles, et de l'apport environnemental dans une interaction étroite permanente et très précoce (Crunelle, 2010). Le rôle des interactions langagières parents-enfant apparaît donc comme majeur et essentiel pour la mise en place du développement langagier chez le jeune enfant. C'est pourquoi de plus en plus d'actions de prévention en orthophonie proposent de soutenir le développement langagier précoce à travers des actions qui ciblent la qualité et la quantité des interactions langagières parents-enfant. Beaucoup d'études sont réalisées pour évaluer l'efficacité de ces actions et certains résultats peuvent parfois être contrastés (Masson, 2014). Nous pouvons alors nous poser la question de l'impact des représentations parentales dans ces résultats. En effet, les représentations sont un des éléments qui guident nos pratiques (Abric, 2016). Or les représentations parentales concernant le développement langagier sont très peu décrites dans la littérature. Les dernières études portant sur les représentations sur le développement du langage concernaient les professionnels de la petite enfance (Martinaud-Thebaudin, 2005 ; Mounier, 2018).

L'objectif de ce mémoire porte donc sur l'étude des représentations maternelles du développement langagier du jeune enfant de 0 à 3 ans. Nous proposons de démontrer qu'il existe des différences entre les deux groupes de notre étude : les mères ayant un niveau d'études inférieur ou égal au baccalauréat et les mères ayant fait au minimum quatre années

d'études post-bac, la littérature ayant en effet démontré le lien entre le niveau d'éducation de la mère et le développement du langage de l'enfant. Nous nous intéresserons en particulier au rôle, à la qualité, et la quantité des interactions langagières accordées par les mères dans l'acquisition du langage de leur enfant. Ces différences pourraient être mises en relation avec les risques accrus de retard de développement de la communication et du langage de l'enfant.

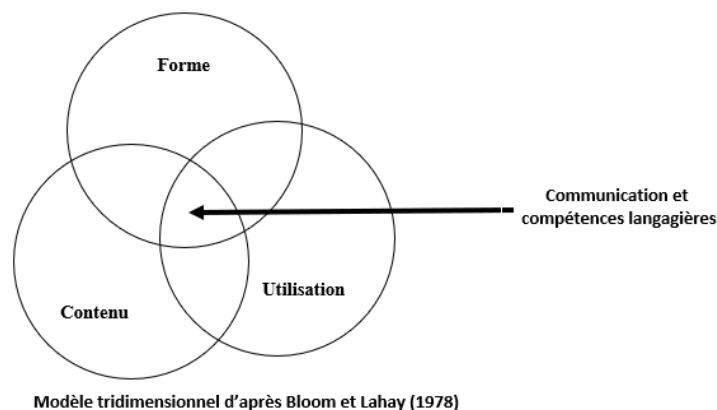
1 CADRE THÉORIQUE

1.1. Le développement du langage et de la communication

1.1.1. Le développement des précurseurs à la communication

Parce qu'ils sont nécessaires à la mise en place du langage, les précurseurs à la communication sont les premières manifestations de communication auxquelles les parents vont pouvoir prêter attention. Leur absence ou leurs particularités pourraient faire s'interroger les parents sur le développement harmonieux du langage de leur enfant. En effet, avant de pouvoir être en capacité de s'exprimer par la parole, selon le modèle psycholinguistique de Bloom et Lahey (1978), l'enfant va développer durant la première année de vie, trois pôles : la forme, le contenu et l'utilisation. La réunion de ces trois pôles constituera par la suite la compétence langagière.

Figure 1: Précurseurs de la communication selon Bloom et Lahey



Ces différents pôles émergent très tôt dans le développement de l'enfant mais de façon indépendante. À partir des connaissances scientifiques établies, les comportements précurseurs ont été classés de la façon suivante (Leclerc, 2005 ; Théron, 2010):

- La « forme » ou le « comment dire » correspond aux manifestations externes et matérialisées. Il va s'agir de manifestations telles que les pleurs, les cris, les gestes notamment le pointage, les expressions faciales, les vocalisations et les imitations motrices et vocales.
- Le « contenu » ou le « quoi dire » correspond aux comportements non-verbaux axés sur les objets et les événements, et leur mise en lien. Ils se caractérisent par la manipulation d'objets et la manifestation de la permanence de l'objet.
- L'« utilisation » ou le « pourquoi dire » correspond à une situation d'interaction qui permet à l'enfant d'actualiser un acte communicatif et se manifeste par le contact visuel, l'intérêt au jeu, l'intérêt à la personne, l'attention conjointe, le tour de rôle et la référence conjointe.

Ce sont tous ces aspects qu'il est important d'observer et d'encourager lors de la première année de vie de l'enfant.

1.1.2. Le développement des compétences langagières : âges repères

« L'étude de l'acquisition du langage par l'enfant constitue depuis plus d'un siècle un domaine fascinant et foisonnant » (Kern, 2019, p. 13). En effet, dans ce monde acoustique complexe, le jeune enfant réussit en un peu moins de trois ans à maîtriser sa langue maternelle (Fayol et Kail, 2015). Beaucoup de théories et de modèles ont été élaborés pour tenter de représenter et définir le développement du langage. Approches constructiviste, béhavioriste, innéiste, approche générativiste, approche basée sur les théories de l'initialisation, approche socio-interactionniste, neuropsycholinguistique, approche modulaire ou fonctionnaliste : toutes s'attachent à fournir des éléments de réponses sur les mécanismes du développement du langage. Le développement langagier est effectivement complexe puisqu'il se situe au carrefour de plusieurs disciplines : la linguistique, la psychologie, la médecine, la biologie, la philosophie, l'éducation ou encore les neurosciences et les sciences cognitives (Sauvage, 2015). Néanmoins, la littérature fait état de grandes

étapes du développement du langage relativement universelles par lesquelles passe l'enfant, et ce dès la naissance.

En effet, les nouveau-nés ont des facultés extraordinaires pour traiter l'environnement linguistique, discriminer et catégoriser les phonèmes des langues (de Boysson-Bardiès, 1996). Même si le langage réceptif (la compréhension) précède le langage expressif (notamment la production de mots), comme nous l'avons vu au paragraphe précédent portant sur les précurseurs à la communication, le nourrisson ne reste pas inactif avant l'apparition des premiers mots.

À la naissance, les nouveau-nés s'expriment par des sons végétatifs, des cris, des pleurs, des sourires et des mouvements corporels (Chevrie-Muller et Narbona, 2007 ; Daviault et al., 2011). Ils montrent de l'intérêt pour les visages, ils se tournent vers les sources sonores de leur environnement (Feldman, 2005). « Ils sont sensibles aux voix et aux caractéristiques prosodiques de leur langue maternelle » (de Boysson-Bardiès, 1996, p. 49). En effet, dès les premières heures de vie, les nourrissons coordonnent leur gestuelle sur le rythme de la parole perçue (Condon & Sanders, 1974 cités par Sauvage, 2015). Les premières vocalisations apparaissent vers 2 mois. Cette étape nommée « jasis » s'accompagne de sourires-réponses, de jeux de gorge et des premières productions volontaires (Chevrie-Muller et Narbona, 2007). Une ébauche de babillage avec diversification du jasis se produit vers 3-4 mois. Différents sons distincts les uns des autres et des consonnes apparaissent. L'enfant produit des sons volontairement et prend conscience que ses vocalises ont un effet sur son entourage. Il commence à moduler sa voix (Vihman, 1986). Vers 6-7 mois, il réagit à son prénom (Feldman, 2005). À cet âge, une étape universelle du développement langagier se produit: le babillage (Chevrie-Muller et Narbona, 2007). L'enfant produit des syllabes ouvertes (consonne suivie d'une voyelle - CV), et ce jusqu'à 10 mois environ. Il les répète (« ba-ba », « da-da », « ma-ma ») (Bickley et al., 1986), c'est ce qu'on appelle le babillage canonique. Quelle que soit la langue maternelle de l'enfant, c'est une étape importante du développement phonatoire puisque la structure syllabique CV est commune à toutes les langues parlées dans le monde (Sauvage, 2015). Le babillage canonique se diversifie ensuite progressivement. L'enfant produit petit à petit des séquences de syllabes diversifiées qui tendent à se rapprocher de celles de sa langue maternelle. Vers 9 mois, il commence à comprendre les routines verbales (« au-revoir ») (Feldman, 2005) et des mots simples en contexte (Chevrie-Muller et Narbona, 2007). Il imite les gestes et sons de son entourage. Entre 9 et 12 mois, le pointage apparaît ainsi que les premiers gestes conventionnels (« au-revoir », « bravo »). Vers 12 mois, l'enfant produit ses premiers mots. Il comprend environ

30 mots, hors et en contexte. Jusqu'à ses 18 mois, l'enfant va lentement apprendre de nouveaux mots. A cet âge, un mot exprime une idée, on parle de mot-phrase appelée holophrase. Entre 18 et 24 mois, dès lors que son stock lexical atteint 50 mots, on constate ensuite une phase d'explosion lexicale. Son stock de vocabulaire augmente très rapidement. Il comprend plus de 200 mots et des consignes courtes à deux éléments non accompagnés par des gestes. Il commence à faire des phrases en combinant deux mots vers l'âge de 2 ans (« maman gâteau », « papa parti »). Il utilise le « moi » et se nomme par son prénom (Chevrie-Muller et Narbona, 2007). Vers 30 mois, il produit environ 500 mots (Daviault, 2011). On assiste au début de l'explosion syntaxique marquant l'émergence de phrases complexes et l'intégration de certains mots-fonctions (« moi voudrais encore pain »). À partir de 3 ans, il a recours à des phrases plus complexes et mieux construites d'un point de vue syntaxique (Kail, 2020) comprenant des verbes, adjectifs, articles, pronoms, prépositions et quelques adverbes. Sa compréhension des phrases s'affine car il parvient à repérer les aspects morphosyntaxiques du message. Il utilise le « je ». Il est en moyenne intelligible à 75% de son temps de parole (Daviault, 2011 ; Feldman, 2005). Il maîtrise les premiers sons de la parole mais son système phonologique est encore souvent incomplet à cet âge.

Il est important de souligner qu'il existe de fortes variations interindividuelles et que les âges indiqués sont des âges moyens qui correspondent à l'âge généralement observé pour ces manifestations langagières. Néanmoins, connaître les étapes clés du développement du langage permet d'être plus vigilant pour repérer d'éventuels retards dans le développement de ce dernier.

Du fait de ces différences interindividuelles, d'autres indicateurs appelés « signes d'alerte » vont être aussi des éléments décisifs dans la détection et la prise en charge précoces du jeune enfant dont le développement du langage et de la communication ne se fait pas au même rythme que ses pairs.

1.1.3. Les signes d'alerte

Il est important de pouvoir les repérer. Ils constituent des indicateurs clés. En effet, la détection précoce des troubles de la parole et du langage majore les effets d'une intervention précoce à une période où les chances d'amélioration sont les meilleures. À l'inverse, les retards et les troubles de la parole et du langage dont les symptômes ne sont pas traités

peuvent entraîner des difficultés d'apprentissage et de socialisation qui peuvent durer jusqu'à l'adolescence et au-delà (Wankoff, 2011).

À la naissance et à n'importe quel âge, l'absence de réponse au bruit et le manque d'intérêt dans les interactions avec l'entourage constituent des signes d'alerte (Feldman, 2005). Dans les huit premiers mois de vie, le manque de réciprocité dans les gestes, le regard et les vocalisations doit alerter. Les enfants qui présentent peu de signes de jeu exploratoire ou d'intérêt pour l'environnement ou d'exploration sensorielle via la vision, le toucher ou l'audition sont également à surveiller (Wankoff, 2011). Les difficultés d'alimentation significatives ainsi que les déficiences médicales, motrices et sensorielles sont aussi des signes d'alerte.

Entre 8 et 12 mois, l'absence de babillage, une mauvaise localisation des sons ou le manque de réactivité méritent une attention particulière (Feldman, 2005). À cet âge, la communication non verbale est importante, l'attention conjointe et la communication par les gestes sont essentielles. L'enfant qui manifeste peu d'expression faciale, qui demande rarement de l'attention, ne demande pas d'actions ou d'objets ou qui proteste rarement peut être plus à risque de développer des troubles de la communication et du langage.

À 12 mois, l'absence de routine verbale, l'absence de babillage canonique (« ma-ma », « da-da ») ou une régression dans le développement du langage sont à surveiller (Feldman, 2005). Entre 12 et 18 mois, l'absence de réciprocité vocale, verbale ou gestuelle, le manque de recherche de jeux et d'objets (Wankoff, 2011), l'absence de production de mots simples (Feldman, 2005), le manque de compréhension de mots ou consignes simples, la restriction dans l'expression des fonctions de communication (commentaires, demandes, etc.), et la très faible fréquence d'actes de communications produits par minute devraient inciter à une évaluation plus approfondie du langage ou de la parole de l'enfant (Wankoff, 2011).

Entre 18 et 24 mois, une attention particulière doit être portée aux enfants qui ne jouent pas au jeu de faire-semblant, qui présentent un niveau de lexique peu varié qui croît lentement, qui ne manifestent pas de communication réciproque ou qui ne font qu'imiter ou répéter en écho le langage entendu sans pour autant l'initier (Wankoff, 2011). Ces mêmes signes d'alerte sont répertoriés dans le consensus Catalise qui recense les signes évocateurs par tranche d'âge indiquant un développement atypique du langage, de la parole ou de la communication (Bishop et al, 2016). Toujours selon Bishop, entre l'âge de 1 et 2 ans, une attention particulière doit être portée aux enfants qui ne babillent pas, ne répondent pas à la parole ou aux sons ou qui ne présentent peu ou pas de tentatives de communication. Selon

Feldman, 2005, à 2 ans, un stock de vocabulaire de moins de 50 mots, l'absence de phrases de deux mots et le fait que la parole de l'enfant soit intelligible à moins de 50 % du temps constituent des signes d'alerte préoccupants.

Entre 2 et 3 ans, les signes indiquant un développement atypique du langage et de la communication sont : des interactions minimales, l'absence de démonstration d'intentions de communiquer, l'absence de mots, des réactions minimales au langage parlé et la régression ou la stagnation du développement langagier (Bishop et al, 2016) . En complément, entre 2 et 3 ans, l'absence de schémas de jeu élaborés chez l'enfant ou le fait qu'il préfère jouer seul, qu'il n'aime pas le jeu symbolique et qu'il ne prenne pas plaisir aux interactions avec ses pairs doit alerter. Le recours systématique à des phrases simples (un seul verbe par exemple) sans complexité grammaticale peut aussi être un signe d'alerte. L'absence de commentaires pour qualifier des choses ou objets « jolie poupée » ou pour faire des demandes « pas de purée », « plus de gâteaux » et le fait que l'enfant n'exprime pas un large panel d'intentions pragmatiques comme le fait de demander une action, des objets, protester ou dire « bonjour » ou « au revoir » sont des signes avant-coureur d'un éventuel trouble du langage (Wankoff, 2011).

À 3 ans, le fait que l'enfant mémorise par cœur des mots ou des phrases, répète fréquemment immédiatement ou de manière différée le discours des autres, qu'il ait une intonation plate ou guindée sont des signes d'alerte. Globalement, si plus de 75 % des paroles de l'enfant sont incompréhensibles pour des inconnus, il est opportun de s'en préoccuper et d'évaluer en détail les capacités langagières de l'enfant (Feldman, 2005).

Plus tard, entre 3 et 4 ans, le fait que l'enfant produise une majorité d'énoncés à deux éléments seulement, qu'il ne comprenne pas des ordres simples ou que la famille proche ne comprenne pas l'enfant sont des signes d'alerte avérés (Bishop et al., 2016).

Ces signes d'alerte servent de repères mais sont à prendre avec précaution car nous avons vu précédemment que tous les enfants ne franchissaient pas au même moment les différentes étapes du développement langagier. Ces différences d'acquisition peuvent en partie être expliquées par différents facteurs inhérents à l'enfant ou à son environnement.

1.1.4. Les facteurs de risque

La recherche suggère que la meilleure approche pour l'identification précoce des enfants susceptibles de développer un trouble développemental du langage devrait inclure une évaluation des facteurs de risque. En effet, les recherches de ces dernières décennies mettent en avant que les troubles langagiers ont une origine multifactorielle et qu'ils sont aggravés par d'autres facteurs biologiques et/ou environnementaux.

1.1.4.1. Définition

Comprendre le concept de facteur de risque est essentiel pour prévenir et identifier précocement les enfants à risque de troubles du développement du langage. Par définition, la présence d'un facteur de risque expose une personne à un risque plus élevé de présenter des troubles par rapport à une personne choisie au hasard dans la population générale (Kern, 2019). Par conséquent, la relation entre facteur de risque et trouble du langage est probabiliste et non déterministe. La présence d'un facteur de risque augmente le risque de présenter un trouble ou un comportement mais il n'existe pas de lien causal. Certains enfants ne développeront pas de difficultés bien que présentant des facteurs de risque.

Ces derniers sont définis comme étant les caractéristiques prénatales, néonatales, périnatales, de l'enfant, de ses parents ou de sa famille qui peuvent être associées avec des troubles d'apprentissage du langage (Rudolph, 2017).

1.1.4.2. Classement

Généralement les facteurs de risque pouvant influencer le développement langagier sont regroupés en deux catégories : les facteurs biologiques comprenant notamment les prédispositions génétiques et les facteurs environnementaux.

1.1.4.3. Les facteurs biologiques

Les facteurs biologiques font référence aux facteurs génétiques tels que les maladies génétiques héréditaires, aux affections congénitales (fentes labiales ou palatines, atteintes sensorielles sévères), aux syndromes liés à des anomalies chromosomiques (notamment le syndrome de Down ou Trisomie 21).

Ils regroupent aussi les facteurs médicaux tels que le poids de naissance, le sexe biologique, la prématurité, un évènement lié à la grossesse (diabète gestationnel...), des perturbations néo, péri ou post-natales (anoxie, accouchement difficile, score APGAR à 5 minutes...). Cependant, toutes ces variables n'impactent pas de la même manière le développement du langage. Sur les 11 facteurs de risque qui émergent statistiquement dans une étude de Rudolph, 2017, 7 sont d'ordre biologique ou médical : les antécédents familiaux de troubles, le sexe biologique, la prématurité, la présence d'une condition néonatale, d'un évènement lié à la grossesse ou d'un évènement périnatal, le score APGAR à 5 minutes. Le rôle de la prématurité, de mauvais scores à l'indice APGAR et du fait d'être un garçon est aussi démontré dans une étude de Korpilahti et al., 2016, qui confirme que ces trois indicateurs ont un impact important sur le développement langagier.

Avoir un petit poids à la naissance, être né prématurément (Reed, 2005) et avoir des antécédents de retards ou de troubles du langage au sein de la famille (Daviault, 2011 ; Desmarais, 2007 ; Reed, 2005 ; Wankoff, 2011) sont donc des facteurs de risque susceptibles d'entraîner des troubles développementaux du langage. De même, avoir un retard de développement cognitif, dans une étude de Sylvestre et al., 2012, était associé à un retard de langage sur les deux versants expressif et réceptif.

1.1.4.4. Les facteurs environnementaux

Ils font majoritairement référence aux vulnérabilités psycho-sociales de la famille. Ils regroupent l'ensemble des événements environnementaux que l'enfant est susceptible de rencontrer à différents moments de sa vie et qui peuvent perturber le développement de son langage. Ils augmentent donc le risque de développer un trouble du langage.

Quatre variables environnementales, à savoir l'ordre de naissance, le niveau d'éducation maternel, la consommation d'alcool ou le fait de fumer pendant la grossesse font partie des onze facteurs de risque statistiquement significatifs de la méta-analyse de Rudolph, 2017.

Il a clairement été établi dans de nombreuses études que le niveau de scolarisation de la mère pouvait influencer sur le développement langagier de l'enfant. En effet, le bas niveau d'éducation de la mère serait lié au degré de stimulation langagière offert à l'enfant. La quantité de langage adressé à l'enfant par ces mères serait moins importante. De plus, elles utiliseraient un vocabulaire moins riche et varié que les mères ayant fait plus d'études. Un retard de vocabulaire expressif chez les enfants de 2 ans serait lié à un bas niveau d'éducation

(Desmarais, 2007). De manière plus générale, un bas niveau d'éducation parentale serait associé au retard de langage réceptif (Sylvestre et al., 2012).

Le statut socio-économique de la famille peut aussi impacter le développement langagier de l'enfant. En effet, le fait de grandir dans une famille dont le niveau socio-économique est plus précaire, est considéré comme un facteur de risque. Le lien entre un statut socio-économique faible et le développement du langage serait expliqué par une variable intermédiaire : le stress parental (Desmarais et al., 2008). Très jeunes, les enfants issus de milieu à faibles revenus présentent donc selon certaines études un retard dans leurs habiletés langagières (Hoff, 2003 ; Walker et al., 1994).

Parmi les facteurs de risque environnementaux, l'exposition aux écrans (télévision, tablette, console de jeux ou ordinateur) dès le plus jeune âge peut aussi avoir un impact notable sur le développement du langage. C'est pourquoi elle est déconseillée aux enfants de moins de trois ans. En effet, l'exposition aux écrans rend l'enfant passif et réduit par conséquent les interactions parents-enfant pourtant essentielles au développement du langage. Plusieurs études se sont intéressées à ce phénomène. Ainsi, les enfants qui ont commencé à regarder la télévision avant 12 mois plus de deux heures par jour ont environ six fois plus de risque d'avoir des retards de langage (Chonchaiya & Pruksananonda, 2008). Une étude de Collet et al., 2019 portant sur 167 enfants âgés de 3,5 à 6,5 ans et diagnostiqués avec des troubles primaires du langage, et 109 témoins ne présentant pas de trouble du langage, a démontré que les enfants qui discutaient rarement, voire jamais, du contenu des écrans avec leurs parents ainsi que ceux qui étaient exposés aux écrans le matin avant l'école avaient trois fois plus de risque de développer des troubles primaires du langage. Quand ces deux facteurs sont combinés, le risque est multiplié par six. Par ailleurs, une revue de littérature portant sur des articles publiés entre janvier 1990 et janvier 2013 sur l'utilisation du temps d'écrans chez les enfants de moins de trois ans révèle que 68 % d'entre eux regardent quotidiennement des écrans tels que la télévision, des DVD et des jeux vidéo et que l'augmentation du temps passé devant un écran chez les jeunes enfants est liée à des résultats négatifs pour la santé, notamment une diminution du développement cognitif et langagier mais aussi une augmentation de l'IMC et une réduction de la réussite scolaire (Duch et al., 2013).

L'utilisation intensive des écrans par les parents est aussi préjudiciable. Appelée « technoférence », elle perturbe les interactions précoces verbales et non verbales entre le parent et son enfant, ce qui entraîne des interactions moins nombreuses et des troubles du comportement (McDaniel et Radesky, 2018). D'autres auteurs ont évalué que 56% des parents utilisant leur téléphone portable quand ils passaient du temps avec leur enfant ne

répondaient pas du tout à leur demande d'attention, contre 11% des parents sans téléphone (Hiniker et al., 2015).

Enfin, le port de la tétine ne serait pas sans conséquences sur le développement du langage du nourrisson (Bruderer et al., 2015). En effet, les enfants ont besoin de faire des mouvements linguaux pour décoder les sons et développer leur langage. Quand leur langue est libérée, ils peuvent plus facilement répéter ou essayer d'articuler les sons qu'ils perçoivent. Utilisée de manière excessive, elle bloquerait donc le développement du langage.

Globalement, les troubles développementaux dont les troubles du langage font partie pourraient être la conséquence de la coexistence de multiples facteurs de risque qui interagissent entre eux. Certaines familles cumulent parfois plusieurs facteurs: un faible revenu, un faible niveau d'éducation maternelle, un risque d'accouchement prématuré (Rudolph, 2017). Ces facteurs de risque interagissent non seulement entre eux mais aussi avec les facteurs de protection.

1.1.5. Les facteurs de protection

À l'inverse des facteurs de risque, les facteurs de protection sont par définition les éléments qui viennent influencer positivement le développement du langage de l'enfant et par conséquent, diminuer le risque de trouble.

Les pratiques parentales favorisant la stimulation du langage sont un facteur de protection. Lire ou échanger quotidiennement autour de livres, fournir des opportunités de jeux informels protégeraient significativement le ralentissement du développement langagier (Collisson et al., 2016). La méta-analyse de Roberts et Kaiser, 2011 portant sur les interventions qui visent les parents d'enfants avec un retard de langage, a démontré une amélioration du langage sur le versant expression chez les enfants dont les parents avaient suivi des activités d'interactions parents-enfant. Il est donc reconnu que le fait d'offrir des interactions sociales basées sur le langage, avec une large variété de partenaires communicatifs, est essentiel au bon développement du langage. De même fréquenter un service de garde, notamment un lieu d'accueil de haute qualité, favoriserait un bon développement langagier (Collisson et al., 2016 ; Collombet, 2018 ; Daviault, 2011).

Le niveau d'éducation de la mère est aussi un facteur de protection (Walker et al, 2011). Une mère diplômée aurait notamment plus de chances de mieux connaître le développement du langage. Elle utiliserait des stratégies et serait plus sensible aux différences interindividuelles

de développement entre les enfants. D'autre part, elle serait plus apte à demander de l'aide auprès des personnes ressources, à chercher, comprendre, utiliser et se souvenir des outils ou supports à utiliser si nécessaire.

De manière plus globale, la qualité de la parole maternelle est une variable clé dans le développement du langage (Hoff, 2003). Or cette étude montre que les mères ayant un statut socio-éducatif élevé utilisent des structures de phrases plus articulées et plus longues, ce qui entraîne plus d'interactions avec leurs enfants. Selon Marshall et Lewis (2014) cité par Cronin et Goodall (2021), c'est bien la façon dont on parle aux enfants qui est le facteur le plus important dans le développement de la parole et du langage. La qualité du langage adressé à l'enfant et dans une moindre mesure la quantité occupent donc une place prépondérante dans les facteurs de protection du développement du langage. Les interactions langagières parents-enfant sont donc essentielles au développement langagier de l'enfant.

1.2. Les interactions langagières parents-enfant

Formé par le rapprochement des deux mots « inter » et « action », le terme d'interaction, dans son étymologie même, suggère l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité, de plusieurs éléments (Marc et Picard, 2002).

Les parents sont les premiers à intervenir dans l'environnement du tout jeune enfant. L'importance du rôle des interactions parents-enfant a été très largement démontrée par de nombreuses études (Safwat, 2014 ; Sylvestre et Desmarais, 2015).

Chacun des participants possède des capacités dans cette interaction. L'enfant utilise le regard, le sourire réponse, le babillage... tandis que le parent interagit par le regard, le parler nourrice, le pointage, le tour de rôle. Cette interaction amène de chaque côté des adaptations, des stratégies implicites, des réponses...

Dans la méta-analyse de Roberts et Kaiser, en 2011, 4 critères majeurs ont été identifiés pour définir les interactions comme efficaces et porteuses :

- la quantité et la qualité du discours adressé à l'enfant
- la réceptivité et la réactivité des parents
- l'input langagier fourni à l'enfant
- la quantité d'interactions parent-enfant

1.2.1. La qualité du discours adressé à l'enfant ou mamanais

Beaucoup de chercheurs (Khomsi, 1982 ; Martel et Aguert, 2016 ; Rondal, 1980 ; Snow et Ferguson, 1977) se sont penchés sur les caractéristiques de ce langage adressé à l'enfant (LAE).

Ces caractéristiques spécifiques au LAE vont aider l'enfant dans sa propre acquisition du langage.

- un discours plus ralenti, un allongement des syllabes permettent à l'enfant un découpage syllabique plus aisé, une catégorisation phonétique qui lui facilite la reconnaissance des mots, et par la suite une meilleure appropriation et utilisation.
- une intonation exagérée, un discours plus aigu et plus mélodique captent plus facilement l'attention de l'enfant et le placent dans une situation d'interaction. L'enfant va être plus attiré et plus sensible à ces variations et ces modulations de la voix. Selon l'intonation l'enfant va pouvoir différencier l'intentionnalité du discours.
- des répétitions plus fréquentes, un vocabulaire plus simple offrent un bain de langage et une reconnaissance facilitée des mots et de leur signifiant. Plus l'enfant va être exposé au mot, meilleure sera sa compréhension et son utilisation.
- une syntaxe simplifiée favorise une meilleure compréhension et modélise les futures productions.
- une proportion de phrases interrogatives plus élevée engage l'enfant dans une situation de communication et d'interaction, dans l'alternance des tours de parole.

Toutes ces caractéristiques formelles vont permettre à l'enfant de pouvoir analyser plus aisément les informations qu'il perçoit (découpage des mots par syllabes, association signifiant-signifié, intentionnalité du discours, reconnaissance des émotions).

De plus, ce langage adressé semble avoir une dimension d'universalité. « Toute personne qui s'adresse à un bébé l'adopte en fait spontanément et inconsciemment, non seulement les mères, mais aussi les pères, les grands-parents et même les enfants aînés » (Saint-Georges, 2013, p.83).

1.2.2. La réceptivité et la réactivité des parents

Au-delà des caractéristiques du langage adressé à l'enfant qui concernent la forme du discours, une autre dimension s'impose, celle de l'utilisation.

Sylvestre et Desmarais (2015) abordent l'importance de la réceptivité et de la réactivité dans la stimulation du développement langagier du jeune enfant.

La réceptivité désigne la capacité du parent à percevoir les tentatives communicationnelles de son enfant, à détecter les différents signaux de communication à la fois sur le plan verbal mais aussi sur le plan non-verbal. Ces signaux de communication peuvent être très variés et prendre plusieurs formes chez le tout petit : sons, cris, pleurs, vocalises, babillage, gestes, sourires, expressions du visage, mots, phrases. Être réceptif aux signaux de son enfant apparaît essentiel dans la stimulation du langage. Cette réceptivité implique un temps d'observation des manifestations de l'enfant, des objets de son attention, de ses centres d'intérêts, et une attention à ses productions verbales et non-verbales, afin d'interagir en adéquation avec ce qui le mobilise et suscite son attraction.

La réactivité désigne l'aptitude du parent à donner des réponses sémantiquement et temporellement adaptées aux énoncés de l'enfant. La réactivité correspond à la capacité de l'adulte à répondre promptement et de façon contingente à l'enfant, en étant centré sur ses préférences (Sylvestre et Desmarais, 2015). Toujours centré sur les intérêts de l'enfant, le parent verbalise en nommant, en commentant les dires et les gestes de celui-ci. Un temps de latence dans la réactivité du parent, n'envoie pas la bonne information à l'enfant et peut le positionner dans une situation d'incompréhension : « mon intention n'a pas été comprise », « mes mots n'étaient pas les bons ».

Ces deux caractéristiques, réceptivité et réactivité, vont permettre à l'enfant la mise en relation entre ce qui se dit et ce qui se passe autour de lui. Elles vont avoir un impact à la fois sur le contenu et sur l'utilisation des compétences langagières (Brassart et Schestraete, 2017 ; Girolametto, 1999) mais également sur les compétences sociales de l'enfant.

1.2.3. L'input langagier fourni à l'enfant

L'« input » langagier va correspondre généralement à l'ensemble des données et informations que l'enfant reçoit dans sa langue.

Un input va être adapté, lorsqu'il correspond aux besoins de l'enfant. Ces besoins dépendent de la difficulté à traiter l'ensemble des informations et des occasions ultérieures pour pouvoir réutiliser ces informations. En effet, pour que l'input présenté à l'enfant rende possible une

acquisition langagière, il doit posséder un niveau de difficulté adapté au développement lexical de l'enfant et doit se situer dans sa zone proximale de développement.

Selon Landry et al., (2006), pour favoriser l'émergence du langage, l'input langagier doit être formé d'expansions, de répétitions, de reformulations et d'interprétations des verbalisations de l'enfant.

- L'expansion consiste à répéter la production de l'enfant en y ajoutant un complément d'information afin d'allonger et d'enrichir le message, par exemple à la production « voiture roule vite » le parent répond « oh oui la voiture rouge roule très vite ! ».
- La phrase conserve le message mais est enrichie par un attribut qui caractérise la voiture et un adverbe qui indique une intensité de l'action.
- La répétition donne la possibilité de retenir plus facilement les mots ou les structures de phrases et permet petit à petit la mise en place de mécanismes, d'automatismes qui aboutiront à l'utilisation naturelle et adaptée de ces mêmes productions. Les études scientifiques ont montré que plus la fréquence d'exposition à un mot est élevée, plus l'enfant sera en capacité de le produire (Eisenberg, 2014). Selon Gray (2003), une moyenne de 13 expositions pour comprendre le mot et de 24 expositions pour le produire est nécessaire à un enfant normo-typique tandis que pour un enfant présentant un trouble du langage une moyenne de 27 expositions pour comprendre le mot et de 49 expositions pour le produire seront nécessaires.
- La reformulation est une reprise de la production erronée de l'enfant. Le parent garde le contenu du message en donnant la forme correcte, cela permet à l'enfant d'entendre le bon modèle et de comprendre comment fonctionne le système linguistique. La reformulation est jugée efficace pour améliorer la morphosyntaxe des enfants avec un trouble développemental du langage si elle est effectuée 1 à 2 fois par minute. En-dessous de cette limite, les impacts seraient limités, au-dessus, le contexte perd en naturalité (Protor-Williams & Fey, 2007).
- L'interprétation des verbalisations de l'enfant va engager l'enfant dans une dynamique d'échanges. Elle fournit un retour à l'enfant à la fois sur l'informativité de son discours mais aussi sur l'importance accordée à ses propos, et l'incite à poursuivre ses tentatives car ses efforts donnent des résultats.

1.2.4. La quantité d'interactions parents-enfant

Dans de nombreuses études dont celle de Hart & Risley (1995), la quantité de paroles des parents est associée positivement au taux de croissance du vocabulaire des enfants. Entendre plus d'informations peut accélérer la croissance du vocabulaire, car cela renforce les capacités des enfants à traiter le langage parlé (Weisleder et Fernald, 2013). Ainsi, dans leur étude de 2003, Hart et Risley ont montré qu'il existe une différence de 30 millions de mots entendus entre les enfants de 3 ans issus de milieux socio-économiques faibles et ceux issus de familles de milieux favorisés.

La quantité de paroles des parents est également associée à l'efficacité du traitement du langage des enfants dans les tâches mesurant le temps de réaction aux signes d'incitations verbales (Rowe, 2018).

Même si la qualité prime sur la quantité, le temps d'interaction entre l'enfant et l'adulte contribue de façon positive au développement langagier de l'enfant.

1.2.5. Les interactions en pratique : activités les plus adaptées au développement du langage

1.2.5.1. La lecture : une activité de premier choix

Parmi les activités soutenant le développement langagier, les apports de la lecture partagée ont été mis en évidence dans plusieurs études et placent même la lecture comme l'activité qui génère le plus de langage (De Bondt et al., 2020 ; Hutton et al., 2020). La lecture soutient le développement cognitif (De Bondt et al., 2020), et permet également de développer un stock lexical plus important ainsi qu'un vocabulaire et une syntaxe plus élaborés (Montag, 2019). La lecture offre un moment de partage où l'adulte et l'enfant vont pouvoir échanger et soutenir à la fois l'aspect lexical et syntaxique, avec l'appui des images, mais aussi les aspects émotionnels et pragmatiques en commentant les actions, les histoires.

Enfin, plusieurs études et notamment celle de Ece Demir-Lira et al. (2019) confirment le lien entre la lecture de livres, le développement du langage, et la réussite scolaire.

1.2.5.2. Le quotidien : une ressource inépuisable

Différents auteurs comme Bredekamp et Coople (1997), Florin (2010) et Poulin-Dubois et al.(1995), mettent en avant les situations du quotidien et les interactions langagières associées comme ressources facilitatrices du développement langagier. Toutes les situations sont bonnes pour interagir avec son enfant. Plus le parent verbalise en nommant, décrivant, montrant l'action ou l'objet, plus l'enfant repère, enregistre un lexique riche et varié, et plus il comprend et déchiffre le monde qui l'entoure. Le bain, le repas, la promenade, l'habillage, le change, le jeu, etc. sont autant d'occasions propices aux interactions langagières parents-enfant, durant lesquelles le parent va pouvoir interagir simplement et naturellement avec son enfant.

Dans ces situations d'interaction du quotidien, le parent étiquette les objets, donne le bon modèle à l'enfant qui après l'avoir compris, l'associe à un objet ou à une action pour ensuite le reproduire par mimétisme. Le parent décrit ce qu'il voit, ce qu'il fait, ce qu'il entend (auto-verbalisation : utilisation du « je »), ou bien décrit ce que l'enfant voit, ce qu'il fait, ce qu'il entend (verbalisation parallèle : utilisation du « tu ») (Maillart et al., 2011). Dans ces échanges, il est très important de fournir le bon modèle en utilisant la forme correcte du mot, c'est à partir de ces modèles que l'enfant construira son langage. La fréquence d'exposition, la répétition, vont amener l'enfant petit à petit à repérer le mot, à se l'approprier et à le reproduire.

1.2.5.3. Les comptines

Dans son étude, Gauthier (2008), définit les comptines comme « jouant un rôle essentiel dans les processus de transmission et d'apprentissage ». Il met en avant les trois principaux apports des comptines : la stimulation du langage, les premières expositions aux concepts numériques et les notions de temps et d'espace.

Sur les aspects langagiers, les comptines vont accentuer le découpage des mots, jouer avec les rimes. Elles vont par conséquent faciliter la reconnaissance des syllabes ainsi que la mémorisation de la sonorité des mots. Elles favorisent ainsi une meilleure prononciation et articulation (Gauthier, 2008).

Par leur côté ludique, elles attirent les tout-petits, les mobilisent et suscitent leur curiosité. La répétition des mots et des phrases va faciliter la mémorisation de l'enfant, et ainsi enrichir son stock lexical.

De plus, l'utilisation de gestes ou de signes est souvent associée aux comptines et va venir enrichir la communication non-verbale. L'enfant va pouvoir associer le geste au mot nouveau qu'il entend, et s'il n'est pas encore dans la capacité de le produire oralement, il peut reproduire le geste pour se faire comprendre. Les résultats de l'étude de Gongora et Farkas (2009) ont montré qu'utiliser les signes améliorerait à la fois le développement du langage et la motricité.

1.2.6. Les différents types de pratiques : formelle, non-formelle et informelle

De la même manière qu'ont été définis les différents types d'apprentissages dans le glossaire de 2008 du CEDEFOP¹, les pratiques parentales pour favoriser le développement du langage peuvent s'inscrire dans une perspective similaire :

- les pratiques formelles : elles pourraient correspondre aux pratiques réalisées sous la supervision d'un professionnel dans le cadre d'une guidance parentale.
- les pratiques informelles : elles pourraient correspondre aux situations où le parent favorise l'émergence et la structure du langage sans avoir réellement conscience des effets bénéfiques qu'elles génèrent sur le développement du langage.
- les pratiques non-formelles : elles pourraient correspondre à des activités spécifiques, planifiées et identifiées par les parents comme favorisant le développement du langage.

Il paraît alors intéressant de pouvoir déterminer dans quel type de pratiques s'inscrivent les parents pour mieux les informer et les orienter.

1.3. LA PRÉVENTION EN ORTHOPHONIE

Repérer les facteurs de risques, recenser et stimuler les facteurs de protection, analyser les pratiques parentales, dépister précocement constituent les principaux axes sur lesquels la prévention des troubles du langage du jeune enfant va s'appuyer.

¹ Centre européen pour le développement de la formation

1.3.1. Prévention des troubles du langage et intervention précoce

Le lien entre des difficultés langagières précoces, c'est-à-dire durant les premières années de vie (âge pré-scolaire), et l'augmentation du risque de trouble du langage persistant sur le long terme a été largement démontré dans de précédentes études ainsi que les conséquences directes sur la réussite scolaire, l'alphabétisation, les habiletés sociales, l'autonomie et la réussite professionnelle (Leclercq, 2015).

Les neurosciences nous ont prouvé que le développement synaptique est particulièrement intense entre 0 et 3 ans. L'importance des premières années et l'environnement social jouent donc un rôle essentiel dans le développement de l'enfant comme le décrivent les auteurs du rapport Terra Nova « l'égalité des chances se joue dès la crèche » (De Bodman, 2017). C'est pourquoi plusieurs expérimentations scientifiques, notamment les programmes canadien et américain « Perry Preschool et Carolina Abecedarian » ont été développés afin de réduire les inégalités sociales, et font aujourd'hui référence en ayant démontré l'impact fort et durable des interventions précoces sur la réussite des enfants d'origine modeste.

Intervenir le plus tôt possible dans le développement de l'enfant semble donc essentiel pour prévenir les risques d'apparition d'un retard de langage ou de parole en prenant compte à la fois des compétences cognitives et sociales de l'enfant, du modèle d'interactions familiales, et des ressources familiales (Guralnick, 2011).

Toujours selon le rapport Terra Nova « l'égalité des chances se joue dès la crèche », « *seulement 5 % des familles en grande précarité ont accès à la crèche contre 22 % des familles aisées* » (De Bodman, 2017, p.20). Pour les enfants qui ne bénéficient pas d'un mode de garde extérieur, le rôle des parents dans le développement de l'enfant, et notamment dans le développement du langage, apparaît donc comme crucial. Il paraît donc primordial de mettre en œuvre des interventions précoces dans le but d'informer, de former et d'accompagner les parents, pour optimiser au mieux leur rôle (Dunst, 2007).

Il a été établi que face à un enfant présentant des difficultés à entrer dans le langage, les parents ont tendance à réduire et à modifier les interactions langagières (Maillart et al., 2011). On entre alors dans un cercle vicieux : le parent échange moins avec son enfant. L'enfant est moins stimulé, par conséquent il produit moins.

Intervenir auprès de parents d'enfants en âge pré-scolaire s'inscrit donc dans une logique, on parlera ici d'intervention orthophonique indirecte. L'orthophoniste intervient auprès des parents, les informe, les conseille, et les forme pour soutenir le développement langagier de l'enfant.

1.3.1.1. Typologie des interventions précoces

Une autre classification de la prévention a été petit à petit introduite, et ne caractérise plus la prévention en fonction de l'état d'avancement de la maladie, mais en fonction de la population à laquelle s'adresse l'action de prévention.

Il existe plusieurs typologies d'intervention précoce (Maillart, 2020): l'intervention universelle, sélective et ciblée.

- L'intervention universelle : c'est le premier niveau, l'action s'adresse à l'ensemble de la population générale, dans tous les milieux de vie. L'objectif est de renforcer les facteurs de protection, de définir les comportements porteurs, et de favoriser leur mise en place et leur pratique. Il s'agit d'outiller, conseiller et soutenir l'environnement de l'enfant sur le développement langagier par des campagnes de prévention par exemple.
- L'intervention sélective : c'est le deuxième niveau, l'action est menée auprès de groupes spécifiques définis, pour qui l'intervention universelle n'a pas été porteuse ou investie, et pour lesquels une intervention plus orientée est nécessaire. Des actions de prévention, comme la participation à des programmes ou à des ateliers, peuvent être proposées aux parents pour soutenir le développement langagier de leur enfant.
- L'intervention ciblée : l'action vise à la fois un sous-groupe et des facteurs de risques associés, elle est menée de façon spécifique et peut être individuelle.

1.3.1.2. Exemples de programmes de prévention

La prévention peut se faire sous des formes diverses et variées. Il existe de multiples outils : brochures, livrets d'informations, affiches, conférences, sites internet, et différents formats d'intervention : interventions collectives, destinées aux parents, aux aidants ou aux professionnels... Beaucoup de ces actions sont souvent pilotées par les associations de prévention en orthophonie, le site de la FNO recense aujourd'hui une cinquantaine d'associations de prévention en orthophonie.

Voici quelques exemples de programmes de prévention déployés en France, pour le développement langagier du jeune enfant :

- Programmes destinés aux familles :

Le projet 1001 mots (créé en 2017) accompagne les parents dans l'éveil au langage des tout-petits. C'est un programme d'accompagnement à distance pour les familles. Des idées de jeux simples et des conseils de spécialistes pour stimuler le langage au quotidien sont envoyés par SMS, des appels téléphoniques sont réalisés pour prendre des nouvelles de l'enfant et répondre aux questions des parents.

Les ateliers « Papoto » (Association Papoto) : ateliers de guidance parentale. Les ateliers Papoto, mis en place depuis début 2020, ont pour objectif d'accroître les connaissances des parents en matière de développement de l'enfant et de pratiques parentales ajustées. Ils se déroulent sur un mode participatif et interactif. Les parents présents doivent pouvoir faire part de leur propre expérience et expertise, de leurs difficultés, de leurs doutes, de leurs émotions. En retour, ils doivent aussi bénéficier de l'information sur les consensus scientifiques sur le sujet de la parentalité. Il ne s'agit pas seulement d'un espace de parole et d'échanges entre pairs mais aussi d'un lieu d'apprentissage.

- Programmes destinés aux professionnels de la petite enfance :

Parler bambin (2008) : Parler Bambin encourage et favorise le développement du langage dès le plus jeune âge. La stratégie de Parler Bambin est d'utiliser le réseau d'accueil du jeune enfant et notamment les crèches comme levier pour favoriser l'égalité des chances (Zormann, 2011). Après plus de dix ans d'existence du programme, l'ANSA (Agence Nouvelle des Solidarités Actives) a décidé de déployer le programme le plus largement possible sur tout le territoire et en particulier pour les territoires les plus défavorisés.

La méthode Narramus (Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, 2017), destinée aux enseignants, a pour objectif de mobiliser le langage dans toutes ses dimensions et d'accentuer la stimulation et la structuration du langage oral en maternelle.

À l'étranger, les principaux programmes de guidance parentale qui ont largement été évalués et qui ont fait leurs preuves sont :

- Le *Hanen Parent Program* créé par Ayana Manolson : Le Hanen s'adresse à des parents de jeunes enfants présentant un retard de parole ou de langage. Il vise à doter les parents des compétences nécessaires pour aider leur enfant à apprendre à communiquer et à utiliser le langage.
- L'*Enhanced Milieu Teaching* (EMT) est une approche combinant l'organisation de l'environnement pour promouvoir l'engagement de l'enfant dans des activités avec

des partenaires de communication, des techniques de réponses interactives pour construire des conversations et des procédures d'enseignement écologique.

- Le *Play and Learning Strategies* (PALS) est un programme d'intervention préventive visant à renforcer le lien parent-enfant et à stimuler le développement précoce du langage, cognitif et social. Le programme est animé par un animateur formé qui aide le parent à appliquer des stratégies réactives spécifiques. Chaque stratégie est illustrée par des exemples enregistrés sur vidéo de vrais parents et de leurs enfants jouant ensemble et interagissant au cours des routines quotidiennes.

1.3.2. Évaluation des actions de prévention

La volonté permanente de réduire les inégalités sociales et de favoriser le développement du langage via la mise en place de programmes de prévention nécessite une évaluation des programmes déjà mis en œuvre afin de déterminer quels sont les types d'actions les plus efficaces afin de les étendre à un plus large territoire.

À l'échelle de la région Occitanie, une des missions menée par l'association Occitadys, mandatée par l'ARS Occitanie, contribue à cette démarche et est programmée selon 3 étapes:

- 1ère étape : création d'un *workshop* (mars 2021) ayant pour objectif de déterminer une politique de prévention adaptée à la région Occitanie en s'appuyant sur des données probantes.
- 2ème étape (septembre 2021) : « rassembler les acteurs ayant un pouvoir d'agir dans la région et réflexion autour des modalités d'adaptation et de développement des programmes retenus ».
- 3ème étape (2022-2024) : « la réalisation des projets vitrines permettant d'expérimenter un continuum entre actions de prévention, d'intervention précoce et prise en charge » avec une évaluation construite en partenariat avec l'IFERISS (Institut Fédératif d'Études et de Recherches Interdisciplinaires Santé Société).

Les projets vitrines retenus sont les ateliers Papoto et un second dispositif, qui est une forme de coaching individualisé, conçu pour étayer et soutenir les professionnels dans l'accompagnement de l'éveil du langage. Ce dispositif d'accompagnement des éducateurs repose sur la présence d'un orthophoniste qui coache l'éducateur in situ pour augmenter ses pratiques de soutien au langage puis sur l'utilisation de ces pratiques de soutien par l'éducateur avec les enfants du milieu d'accueil.

Une attention particulière est portée aux choix des cibles travaillées (allongement, dénomination, etc.), aux modalités de coaching (partage d'informations, modelage, pratique guidée, etc.), au dosage de l'accompagnement ainsi qu'à l'engagement et au sentiment de compétence de l'éducateur. Le dispositif global s'étale sur dix semaines et chaque stratégie-cible est travaillée pendant un cycle de 2 semaines. Au sein de chaque cycle, la stratégie-cible est travaillée avec l'orthophoniste pendant des sessions de 30 minutes, 2 fois par semaine, pendant 2 semaines, soit un total de 2 heures par cible.

En Europe, au Royaume-Uni, l'agence britannique *Early Intervention Foundation* (EIF) a pour mission de passer au crible des programmes d'intervention précoce pour faire ressortir ceux dont le niveau de preuves d'efficacité est le plus élevé.

Dans son rapport « *What works to support parent-child interaction in the early years* », de juillet 2016, les auteurs Asmussen et al., (2016) constatent que généralement, au Royaume-Uni, dans les interventions visant à améliorer le développement cognitif de l'enfant, il y a un fort besoin d'évaluation supplémentaire car « de nombreux programmes sont prometteurs mais peu d'entre eux ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse sur le long terme ».

Il apparaît également une plus grande efficacité pour les programmes ciblés, qui s'adressent aux enfants identifiés précocement à risque.

Les programmes universels apparaissent comme moins performants mais peu d'études ont permis de déterminer les facteurs expliquant cette moindre efficacité.

La revue systématique de la littérature de DeVeney et al. (2017) a établi que les interventions fournies par les parents ou les orthophonistes améliorent le niveau langagier des enfants ayant un retard de langage, cependant les interventions mises en œuvre par les parents pourraient être plus efficaces que l'intervention directe de l'orthophoniste.

Or, pour que les parents puissent mettre en œuvre des interventions efficaces, encore faut-il qu'ils aient conscience de leur impact sur le développement du langage de leur enfant. Cela nécessite qu'ils aient de bonnes représentations sur le développement langagier, et qu'ils mesurent pleinement leur rôle dans l'évolution de ce dernier.

1.3.3. Représentations parentales et programme d'intervention ciblé

Selon les auteurs M'Bailara et al. (2021), connaître les représentations sociales peut nous amener à comprendre et expliquer la réalité. Elles peuvent nous apporter des connaissances

sur un objet donné. Elles nous donnent des informations sur le degré de connaissances d'un individu à l'intérieur de son groupe d'appartenance. Enfin, elles orientent les comportements et pratiques.

Une représentation sociale est composée de plusieurs sous-ensembles :

- la zone du noyau qui regroupe des notions qui font consensus au sein du groupe, et
- la zone périphérique qui contient des éléments périphériques propres à l'histoire des personnes.

« Les représentations sociales d'un même objet varient donc en fonction des groupes sociaux mais, également, à l'intérieur d'un groupe d'appartenance, en fonction de l'histoire personnelle de chacun, de la place occupée au sein du groupe social, familial, professionnel, mais elles ont un noyau qui permet d'en approcher la spécificité. » (M'Bailara, et al., 2021, p. 171).

Comment alors, mettre en place des programmes ciblés de prévention précoce sur le développement du langage, où l'on s'attend à ce que les parents s'approprient des pratiques sans connaître ce que la notion de développement du langage représente pour eux ?

Étudier les représentations maternelles sur le développement du langage permettrait donc de mettre en adéquation les besoins des mamans avec le contenu des programmes de prévention dits « ciblés » qui tiendraient compte du contexte personnel, familial, social.

2 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

La partie théorique nous a montré la corrélation entre le développement du langage de l'enfant et son environnement, avec notamment une place majeure accordée aux interactions langagières engagées par les parents et initiées par l'enfant. Nous avons également vu l'importance du dépistage précoce et la nécessité de mettre en place des actions de prévention à destination des parents pour la promotion des comportements porteurs. L'efficacité de certaines de ces actions de prévention fait l'objet d'évaluations fréquentes, et les résultats sont souvent encourageants mais demandent à être vérifiés sur le long terme.

Or, selon Abric, « pour qu'une pratique sociale, même imposée, se maintienne, encore faut-il qu'elle puisse, à terme, être appropriée, c'est à dire intégrée dans le système de valeurs, de croyances et de normes soit en s'y adaptant, soit en le transformant » (Abric, 2016. quatrième

de couverture. Pratiques sociales et représentations. Presses Universitaires de France). Toujours selon Abric, les représentations sont un des éléments qui guident nos pratiques.

Dans la mesure où les données de la littérature ont démontré d'une part une meilleure efficacité pour les actions de prévention ciblées, et d'autre part, que les interventions mises en œuvre par les parents semblaient être les plus efficaces, il apparaît alors important de connaître les représentations parentales sur le développement langagier afin de mieux adapter et cibler les actions de prévention.

Cela permettrait de comprendre ce qui guide et motive les pratiques des parents et de pouvoir éventuellement les faire évoluer. Or, à ce jour, seules les représentations du personnel des crèches sur l'acquisition du langage ont été analysées dans différentes études (Martinaud-Thébaudin, 2005 ; Mounier, 2018).

Les représentations maternelles sur le développement langagier du jeune enfant n'ont, à notre connaissance, pas encore été traitées dans la littérature. La problématique qui découle de nos recherches et de notre réflexion est donc : « identifier les représentations maternelles sur le développement du langage du jeune enfant et sur les interactions langagières parents-enfant ».

En effet, une meilleure compréhension de ces représentations contribuerait à l'élaboration d'actions de prévention plus ciblées afin d'en améliorer l'efficacité. Dans ce mémoire nous proposons donc de caractériser les représentations maternelles sur le développement du langage et de la communication du jeune enfant de 0 à 3 ans. Les données de la littérature ont démontré que le niveau d'études de la mère avait un impact sur le développement du langage de l'enfant. Il est considéré qu'un faible niveau d'éducation maternel pourrait être un facteur de risque. Les mamans ayant un niveau d'études inférieur offriraient moins de stimulations langagières, une quantité de langage adressé à l'enfant moins importante, et de moindre qualité. A l'inverse avoir un niveau d'études supérieur pourrait être un facteur de protection. Les mères ayant fait plus d'études auraient de meilleures connaissances sur le développement du langage et adopteraient des stratégies de communication plus efficaces. La qualité et la quantité des interactions qu'elles proposent à leur enfant seraient plus efficaces pour le développement du langage de celui-ci.

Ainsi nous formulons l'hypothèse générale suivante: « Les représentations sur le développement du langage et l'importance accordée aux interactions langagières diffèrent selon le niveau d'études de la mère, à la fois en qualité et en quantité ». Nous nous attendons à ce que les représentations maternelles des mères ayant un niveau d'études supérieur soient plus exhaustives que celles des mères ayant un niveau d'études inférieur.

3 MATÉRIEL ET MÉTHODE

3.1. Population

Notre population est constituée de mères ayant au moins un enfant en âge pré-scolaire.

3.1.1. Les critères d'inclusion

Les critères d'inclusion retenus pour notre étude sont les suivants :

- être une future mère ou être mère d'un enfant de 3 ans au plus
- avoir un niveau de scolarité inférieur ou égal au baccalauréat ou bien un niveau de scolarité supérieur ou égal au baccalauréat + 4 années

Notre étude ayant pour objectif d'établir l'impact éventuel des représentations maternelles du développement langagier de l'enfant sur l'efficacité des actions de prévention précoce sur le retard de langage, nous avons fixé l'âge maximal de l'enfant à 3 ans.

Les niveaux de scolarité ont été sélectionnés en fonction des données de la littérature, qui ont démontré un lien entre le niveau d'études de la mère et le développement du langage de l'enfant. « En termes de développement du langage, alors qu'en moyenne aux alentours de leurs 2 ans, les enfants connaissent 74 mots parmi les 100 proposés, ceux dont la mère a un niveau de diplôme inférieur au BEPC en connaissent 4 de moins et ceux dont la mère a un diplôme de l'enseignement supérieur plus élevé que le niveau Bac+2 en connaissent 6 de plus » (Grobon & al., 2019, « Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à deux ans », communiqué de presse, INED). Nous avons volontairement choisi pour cette étude des niveaux d'études éloignés afin de pouvoir faire émerger des différences qui n'auraient peut-être pas été probantes si nous avions intégré des niveaux intermédiaires.

D'autre part, nous avons choisi de recruter dans chaque groupe d'études le même de nombre de mères primipares et multipares. Nous n'avons pas trouvé dans la littérature de données nous permettant d'établir des différences entre les représentations des mamans multipares et celles des mamans primipares. Toutefois, intuitivement, nous avons supposé qu'avoir l'expérience d'un aîné permet aux mamans d'avoir des représentations sur le développement du langage plus exhaustives, notamment sur les âges repères et les étapes de développement du langage. Afin de constituer des groupes homogènes, nous avons donc intégré dans chaque groupe autant de mamans avec un enfant que de mamans ayant plus d'un enfant.

3.1.2. Les critères d'exclusion :

Pour ne pas biaiser les réponses aux questionnaires, nous avons exclu les mamans qui bénéficient de par leur formation professionnelle de connaissances spécifiques et accrues sur le développement langagier de l'enfant. Il s'agit plus précisément des professionnels en sciences du langage, des orthophonistes, des professionnelles de la petite enfance telles que les éducatrices de jeunes enfants, les puéricultrices ou les assistantes maternelles.

Nous avons également exclu de notre étude les mères ayant déjà bénéficié d'un programme de prévention précoce en orthophonie sur le développement du langage. En effet, nous avons considéré que le programme de prévention aurait impacté leurs représentations sur le développement du langage.

3.1.3. Taille de l'échantillon

La population totale recrutée est de 60 mères que nous avons réparties en deux groupes :

- **Groupe 1** : mères de niveau de scolarité inférieur ou égal au baccalauréat nommé « G1 Niv. Inf. »
- **Groupe 2** : mères de niveau de scolarité supérieur ou égal au baccalauréat + 4 années nommé « G2 Niv. Sup »

Chaque groupe est constitué de 2 sous-groupes établis en fonction du nombre d'enfants :

Sous-groupe primipare : 0 à 1 enfant

Sous-groupe multipare : au moins 2 enfants

Tableau 1 : Répartition de la population dans chaque groupe

GROUPE	GROUPE 1		GROUPE 2	
Niveau d'études	≤ au baccalauréat niv. Inf.		≥ au baccalauréat + 4 niv. Sup.	
Effectif du groupe	30		30	
Sous-groupe	Primipare	Multipare	Primipare	Multipare
Nombre d'enfants	0 à 1	> à 1	0 à 1	> à 1
Effectif du sous-groupe	15	15	15	15

3.1.4. Recrutement de la population

Le recrutement de la population s'est fait sur la base du volontariat. Divers canaux ont été utilisés afin d'obtenir le maximum de participantes :

- les réseaux sociaux : diffusion d'une annonce sur Facebook sur des groupes tels que « parents de Montpellier »; « forum conseils entre mamans et futures mamans »; « Pour les mamans »; « mémoire en orthophonie », et sur nos pages personnelles. Les réseaux sociaux nous ont paru être un vecteur de large diffusion pour atteindre un maximum de personnes
- les associations : par contact téléphonique ou par courriel avec plusieurs associations telles que :
 - association « le baobab » : lieu d'accueil parents-enfant
 - associations de quartier sur Montpellier comme l'association « Accompagnement de la Grossesse et de la Naissance » (AGN)
 - associations caritatives (Secours Populaire)

Les associations sont en contact étroit avec les populations que nous ciblons, elles nous ont paru pertinentes pour recruter notre population.

- les crèches : établissements spécifiques destinés à recevoir les enfants en âge préscolaire, ces structures ciblent directement les mamans entrant dans nos critères d'inclusion au niveau de l'âge des enfants.

- les foyers d'accueil mères-enfant : spécialement dédiés à l'accueil des jeunes mères en situation précaire, ces lieux nous ont semblé être intéressants pour entrer en relation avec des mamans.
- les P.M.I (Hérault et Pyrénées Orientales): structures qui proposent un suivi médical gratuit pour les enfants de 0 à 6 ans. Les médecins et infirmières puéricultrices sont en contact étroit avec les mamans et peuvent nous mettre directement en relation avec celles-ci.
- les écoles maternelles (auprès d'enseignantes) : déjà en contact avec les mamans, les enseignantes connaissent généralement les familles et les fratries et peuvent nous orienter vers des mamans qui pourraient correspondre à notre recherche.
- les réseaux d'assistantes maternelles : en contact direct avec les mamans correspondant à nos critères
- le bouche à oreille : entourage familial, amical, professionnel, mamans déjà interviewées
- la distribution de flyers (Annexe I): dans des écoles, cabinets de sage-femme, cabinets de pédiatre, devant l'école d'orthophonie...

Le recrutement de la population a débuté fin août 2021 et s'est terminé début mars 2022. Il a été réalisé sur la France entière.

Notre objectif initial était de recruter une centaine de mères réparties dans les deux groupes de population de fin août à décembre 2021. Face aux difficultés à trouver des participantes, nous avons multiplié les différentes voies de recrutement afin d'atteindre un maximum de mamans et nous avons prolongé nos interviews jusqu'à mi-mars 2022.

Afin de garantir le respect de la confidentialité sur le thème de notre étude, nous avons volontairement réduit sur notre annonce le sujet au « développement de l'enfant » pour éviter que les mères ne soient tentées de se renseigner en amont sur le développement langagier avec la volonté de bien faire en fournissant les réponses exactes ou attendues.

3.2. Méthode

3.2.1. Le choix du questionnaire

Notre objectif premier pour cette étude était de recueillir les représentations maternelles sur le développement langagier du jeune enfant. Nous nous situons donc dans le cadre d'une enquête transversale unique sur échantillon de population.

Partant de cet objectif, il nous a fallu choisir entre les différentes possibilités de recueil d'informations qui s'offraient à nous : observations, questionnaires, interviews, documents. Nous avons établi notre méthode de recueil d'informations en nous basant sur l'ouvrage « Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents » de Ketele & Roegiers, 2015.

Le recueil d'informations telles que les représentations parentales nécessitent le recueil de réponses à expression spontanée, c'est-à-dire qui traduisent la pensée de l'individu. Parmi toutes les méthodes existantes, seules les interviews nous permettaient de pouvoir atteindre notre objectif. Nous avons donc retenu comme méthode les interviews selon la définition de Ketele & Roegiers, 2015, p.14 : « *L'interview est une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations* ».

avec comme caractéristiques :

- un caractère multilatéral : 60 mamans ont été interviewées
- une population choisie selon des critères spécifiques nous permettant de pouvoir répondre à notre problématique
- dirigées : les réponses de la personne interviewée constituent majoritairement les réponses à des questions préparées à l'avance et planifiées dans un ordre précis.

3.2.2. Modalités de passation des entretiens

Après avoir établi un premier contact avec une participante via un des canaux décrits précédemment, elle était dirigée vers un pré-questionnaire en ligne afin, d'une part, de récolter les informations nous permettant de vérifier si les critères d'inclusion étaient

respectés et, d'autre part, pour pouvoir les recontacter facilement. Cette première étape nous permettait de recueillir leur nom, prénom, adresse mail, langue maternelle, niveau d'études, profession, nombre d'enfants, âge du dernier enfant et créneaux horaires auxquels la personne souhaitait être contactée. Un rendez-vous téléphonique ou un entretien en face à face était alors programmé pour réaliser le questionnaire en fonction des disponibilités de la participante.

Avant d'interroger les mères, nous leur présentions le sujet de notre étude. Nous leur garantissons l'anonymat dans leurs réponses, et nous nous assurons qu'elles étaient toujours d'accord pour participer à notre enquête, nous avons ainsi leur consentement.

Nous avons préparé une phrase d'introduction: *« Au cours de cet entretien je vais vous poser des questions, n'hésitez pas à m'interrompre si vous n'avez pas compris la question, le but de ces questions est vraiment de recueillir votre idée, ce que vous imaginez, sur le développement du langage de l'enfant. Il n'y a pas de mauvaises réponses ».*

L'objectif pour nous était de ne pas influencer les réponses des mamans, tout en restant neutre et en les rassurant pour les mettre en confiance. Nous pouvions éventuellement avoir recours à la reformulation des questions quand celles-ci n'étaient pas bien comprises.

Les mères pouvaient apporter tout commentaire qu'elles jugeaient utiles, y compris pour les questions pour lesquelles la réponse attendue était oui/non. Cela nous a permis d'obtenir une richesse dans la qualité des réponses fournies.

3.2.3. Élaboration du questionnaire

La rédaction de notre questionnaire a été précédée d'une définition de nos hypothèses et d'une réflexion par rapport aux objectifs attendus pour mieux définir les éléments de réponses que nous souhaitons obtenir. Nous avons choisi de récolter les informations par thématiques et de respecter un ordre logique afin que les mamans interviewées ne soient pas désorientées et puissent se représenter plus facilement l'objectif du questionnaire.

Nous avons volontairement choisi de débiter par des questions simples d'ordre plus général, qui ne suscitaient pas de réflexion poussée pour ne pas déstabiliser les mamans et pour les mettre en confiance.

Nous avons essayé de construire nos questions en portant une attention particulière à la formulation et au vocabulaire utilisé afin que celles-ci soient compréhensibles par les personnes interrogées.

Notre questionnaire a été réalisé sous la supervision de nos deux encadrants de mémoire, afin qu'ils puissent apprécier de façon experte les critères décrits par Bouletreau et al. (1999) :

- le maintien de notre objectif initial
- l'ordre logique des questions
- la compréhension des questions par la population ciblée
- la non-induction des réponses
- la non-ambiguïté du vocabulaire
- l'utilité de toutes les questions afin de réduire la longueur du questionnaire

Nous avons également soumis notre questionnaire à Christine Mennesson, professeure des universités en sociologie à l'Institut d'Études Politiques de Toulouse, chercheuse au Laboratoire des Sciences Sociales du Politique, pour avoir son avis sur la pertinence de l'orientation de nos questions, et pour savoir si l'objectif principal de nos questions, à savoir le recueil des représentations maternelles pouvait être atteint à travers ce questionnaire.

En parallèle, nous avons procédé à une phase de pré-test. Le questionnaire a été testé en amont sur dix personnes pour:

- s'assurer que les questions étaient claires et pouvaient être comprises,
- estimer un temps global de passation,
- avoir des premiers avis et retours sur l'intérêt porté à notre sujet d'étude.

3.3. Matériel : le questionnaire

Notre questionnaire (Annexe II) était constitué de 43 questions réparties dans les thématiques suivantes :

- **le rapport au langage** (questions 1 à 5) : ces questions visent à connaître le positionnement de la maman par rapport au langage, si ce domaine l'intéresse ou la questionne, si elle a recherché des informations et, si oui, à partir de quelles ressources?
- **les étapes du développement de la communication et du langage de l'enfant** (questions 13 à 19) : l'objectif à travers ces questions est de déterminer comment les mamans se représentent les précurseurs à la communication, si elles parviennent à les identifier et les situer dans les étapes du développement

langagier. Enfin, ces questions visent à savoir si les mères ont conscience qu'il existe des âges repères dans le développement du langage, et si elles identifient correctement les différentes étapes de ce dernier par lesquelles l'enfant passe.

- **les marqueurs positifs et les signes d'alerte** (questions 20 à 23) : ces questions visent à savoir si les mères identifient les signes d'un développement typique du langage et a contrario ceux annonciateurs d'une éventuelle difficulté dans le développement du langage
- **les interactions langagières** (questions 11, 12 et 24 à 26) : l'objectif à travers ces questions est de connaître les représentations qu'ont les mères sur la qualité et la quantité des interactions langagières parents-enfant nécessaires au bon développement langagier des enfants
- **les comportements porteurs** (questions 27 à 35): ces questions permettent de mesurer si les mères parviennent à identifier les comportements parentaux qui favorisent le développement du langage de l'enfant
- **les comportements ou facteurs environnementaux à risque** (questions 36 et 37) : ces questions visent à savoir si les mères ont des représentations adaptées des pratiques ou habitudes qui à l'inverse nuisent au développement langagier, voire représentent un frein pour ce dernier
- **des informations générales sur l'environnement familial** (questions 6 à 10) permettant de recueillir l'âge du ou des enfant(s), la langue maternelle de l'enfant, une éventuelle prise en charge orthophonique au sein de la fratrie.

La question 39 nous permettait de savoir si les mères avaient des éléments à ajouter ou des informations à nous fournir en lien avec le développement du langage et de la communication de l'enfant.

Nous cherchions ensuite à obtenir des informations sur l'âge des mères, leur niveau d'études, leur profession et la composition du foyer.

Enfin, les cinq dernières questions (40 à 43) nous permettaient de savoir si les participantes avaient trouvé notre questionnaire clair et si elles avaient eu des difficultés à répondre à certaines questions. En guise de conclusion, nous cherchions à savoir si elles se sentaient suffisamment informées sur le développement langagier, et à qui elles s'adresseraient pour obtenir des conseils ou informations sur le développement du langage.

Nous cherchions à recueillir leurs représentations sur le développement langagier de la manière la plus spontanée possible. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'avoir une majorité de questions ouvertes afin qu'elles ne soient pas influencées par des réponses formulées à l'avance qui auraient pu biaiser leurs représentations initiales. L'objectif était d'éviter d'enfermer les mères interrogées dans des catégories de réponses et de les laisser s'exprimer librement.

Notre questionnaire était donc constitué de :

- 10 questions fermées dont la réponse attendue était oui / non (*ex: Vous avez un ou des enfant(s) de moins de 3 ans, est-ce que le développement du langage de votre enfant est quelque chose qui vous questionne ?*),

- 5 questions semi-ouvertes (*ex. : À partir de quel âge pensez-vous qu'il est important de parler à un bébé ?*) et,

- 28 questions ouvertes (*ex. : À quoi voyez-vous que le développement du langage de votre enfant se passe bien ?*).

3.4. Traitement des données

Le traitement des données s'est fait en plusieurs étapes.

- Première étape : retranscription des réponses aux questionnaires

Nous avons d'abord retranscrit les réponses des mères de manière manuscrite ou dans des fichiers individuels de traitement de texte.

- Deuxième étape : création du questionnaire en ligne

Nous avons ensuite créé un questionnaire en ligne, qui reprenait toutes les réponses données pour chaque question. Les réponses de chaque maman ont ensuite été saisies dans ce questionnaire en ligne ce qui nous a permis d'obtenir une synthèse de toutes les réponses pour chacun des groupes ainsi qu'un fichier Sheets répertoriant l'ensemble des réponses.

- Troisième étape : regroupement des réponses par question pour chaque participante

Nous avons extrait les réponses aux 43 questions des 60 participantes dans un fichier global sous tableur Excel, en créant un onglet par question.

Nous avons ensuite sélectionné le type de traitement à réaliser selon les questions. Nous avons défini trois types de traitement pour le codage sous Excel :

- Des questions à réponses fermées de type oui/non (oui = 1, non = 0)

- Des questions ouvertes avec conversion des réponses en score (réponse présente = 1, réponse absente = 0)
- Des questions ouvertes avec conversion des réponses en score par catégories de réponses. Ce sont des questions pour lesquelles un grand nombre de réponses avaient été données par les mères, et qui ont nécessité de regrouper les réponses par grandes catégories, afin de faire le lien avec les éléments théoriques de notre première partie, et ainsi faciliter le traitement statistique et qualitatif (réponse présente = 1, réponse absente = 0)

Les catégorisations des questions sont répertoriées en annexe III. Des exemples de conversion des réponses des participantes en données numériques sous Excel figure en annexe IV du document pour chaque type de question.

Pour les analyses statistiques, nous avons utilisé des tests statistiques différents selon le type de question.

- le test du Chi-carré pour les questions fermées qui contenaient des données dichotomiques.
- le test du Chi-carré ou le test exact de Fisher ont été utilisés pour les questions semi-ouvertes selon le nombre de réponses par item. En complément pour les questions semi-ouvertes, nous avons réalisé des tests post-hoc, afin de connaître les items qui contribuaient à la significativité du résultat, et pour lesquels une sous ou sur-représentativité était observée.
- le test de T Student pour échantillons indépendants a été utilisé pour les données continues qui ont nécessité de catégoriser les réponses des mères quand les données respectaient des tests paramétriques. Dans le cas contraire, le test de Mann-Whitney Wilcoxon, non paramétrique, a été utilisé.

L'ensemble a été analysé et interprété avec un intervalle de confiance de 95 % avec un niveau de significativité de la valeur $p < 0,05$.

Les analyses qualitatives ont notamment été illustrées grâce à des graphiques (histogrammes 3D ou camemberts), ainsi que par des nuages de mots élaborés avec un générateur de mots prenant en compte la fréquence d'apparition des réponses. Elles ont aussi été réalisées à partir des commentaires individuels que chaque mère avait pu faire.

3.5. Variables

Les variables indépendantes sont le niveau d'éducation de la mère et le nombre d'enfants. Nos variables dépendantes qualitatives nominales sont constituées de l'ensemble des réponses des 60 participantes aux 43 questions de chaque entretien individuel.

Ainsi, nos variables dépendantes sont :

- les réponses décrivant le rapport au langage des différentes participantes ;
- les réponses décrivant les représentations maternelles sur les précurseurs à la communication et les différentes étapes du développement de la communication et du langage de l'enfant ;
- les réponses décrivant les représentations maternelles sur les marqueurs positifs et les signes d'alerte dans le développement langagier ;
- les réponses décrivant les représentations maternelles sur les interactions langagières parents-enfant ;
- les réponses décrivant les représentations maternelles sur les comportements porteurs ;
- les réponses répertoriant les pratiques ou facteurs environnementaux à risque.

3.6. Hypothèses opérationnelles

Les hypothèses opérationnelles qui en découlent sont les suivantes :

- Les mères du groupe 2 portent un plus grand intérêt au domaine du langage que les mères du groupe 1
- Les précurseurs à la communication et les différentes étapes du développement de la communication et du langage de l'enfant seront davantage représentés dans le groupe 2 que le groupe 1
- Les marqueurs positifs et les signes d'alerte seront mieux identifiés dans le groupe 2 que dans le groupe 1
- Les interactions langagières mères-enfant seront moins bien identifiées dans le groupe 1 que dans le groupe 2
- Les comportements porteurs seront moins bien identifiés dans le groupe 1 que dans le groupe 2
- Les pratiques ou facteurs environnementaux à risque seront mieux identifiés dans le groupe 2 que dans le groupe 1

4 RÉSULTATS

Nous avons ainsi obtenu 152 retours de mères désireuses de participer à notre étude. Sur ces 152, malgré leur volonté de participer, nous avons dû exclure 66 mères qui ne répondaient pas aux critères de notre étude en raison de leur profession, de leur niveau d'études ou de l'âge des enfants.

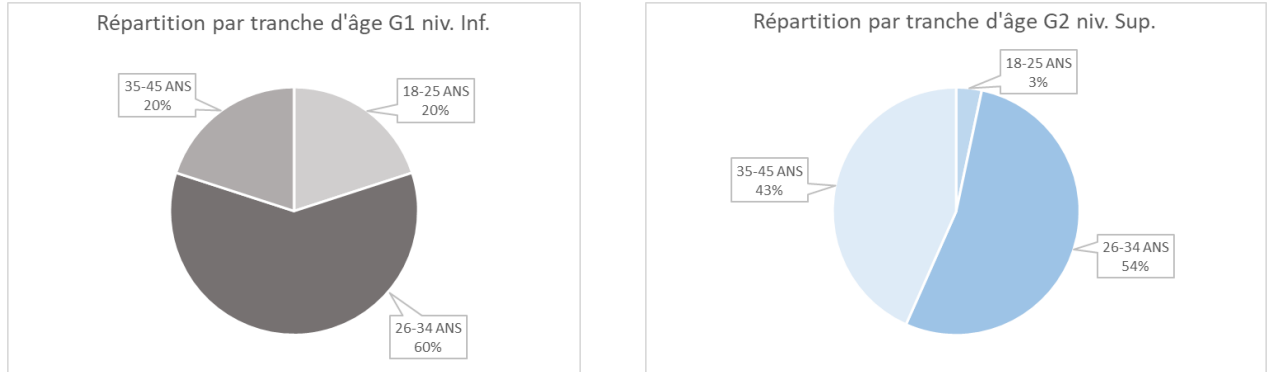
Sur les 60 entretiens réalisés au total, nous en avons réalisé 49 au téléphone et 11 en face à face. Nous n'avons pas constaté de différences notables entre les réponses des mamans interviewées en face à face et les réponses des mamans interrogées par téléphone à la fois en qualité ou en quantité. Le face à face nous permettait de mieux nous rendre compte des hésitations, ou des doutes, en s'appuyant sur les expressions faciales et la gestuelle des mamans. Il nous a permis également de mesurer davantage les effets de longueur de notre questionnaire, notamment par des marques de lassitude exprimées par 2 mamans. L'interview par téléphone ne nous donnait pas accès aux informations non verbales, en revanche « l'anonymat visuel » a peut-être permis aux mamans d'être plus à l'aise pour répondre en n'étant pas confrontées au regard de l'intervieweur, et de moins craindre de donner des « mauvaises réponses ».

Chaque entretien a duré en moyenne 45 minutes. Afin que le nombre de mères interrogées soit identique entre les deux groupes, nous n'avons interrogé pour notre étude que 30 mères de niveau Bac + 4 minimum sur les 56 volontaires pour participer à notre projet d'études. Le traitement statistique des résultats figure en annexe V.

4.1. Présentation de la population

Tranches d'âge par groupe

Figure 2. Répartition de la population par tranche d'âge par groupe



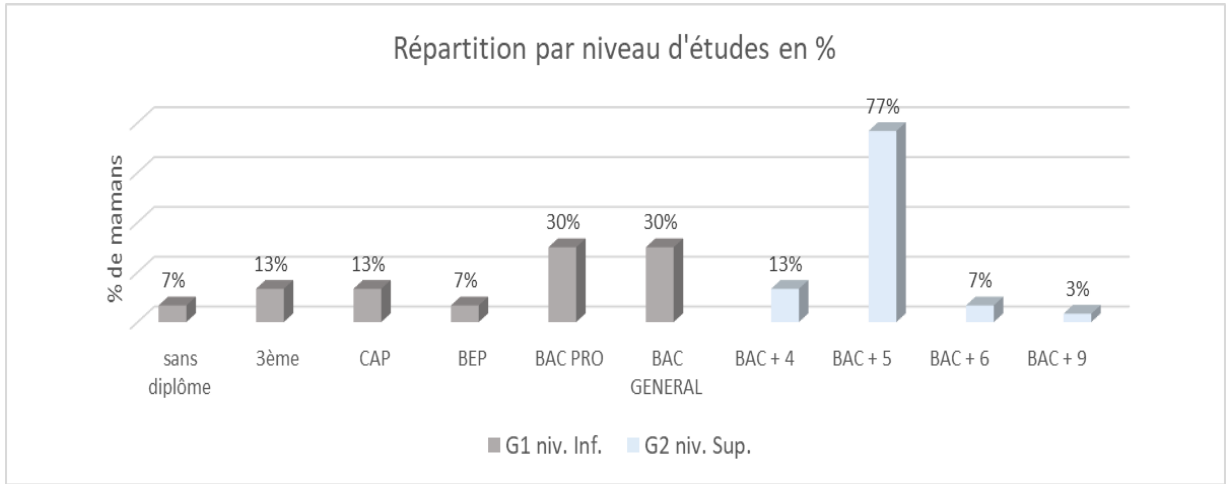
On observe une sous-représentation de la catégorie 18-25 ans dans le groupe 2. La dernière étude réalisée par l'INSEE² sur l'âge moyen de la première maternité selon le niveau d'études de la mère montrait en 2012 une différence de quatre ans entre les mères non diplômées et les mères diplômées du supérieur, soit 25,6 ans pour les mamans non diplômées et 29,6 ans pour les mamans diplômées du supérieur. Ces données peuvent expliquer pourquoi la tranche d'âge 18-25 ans est sous-représentée dans le groupe 2 et pourquoi la tranche d'âge 36-45 ans est plus importante pour le groupe 2 notamment pour les mamans du groupe multipare.

Les difficultés rencontrées lors du recrutement de la population n'ont pas permis de recruter deux groupes avec des répartitions identiques par tranche d'âge.

² Insee, statistiques d'état civil et recensements de la population 2007 et 2013

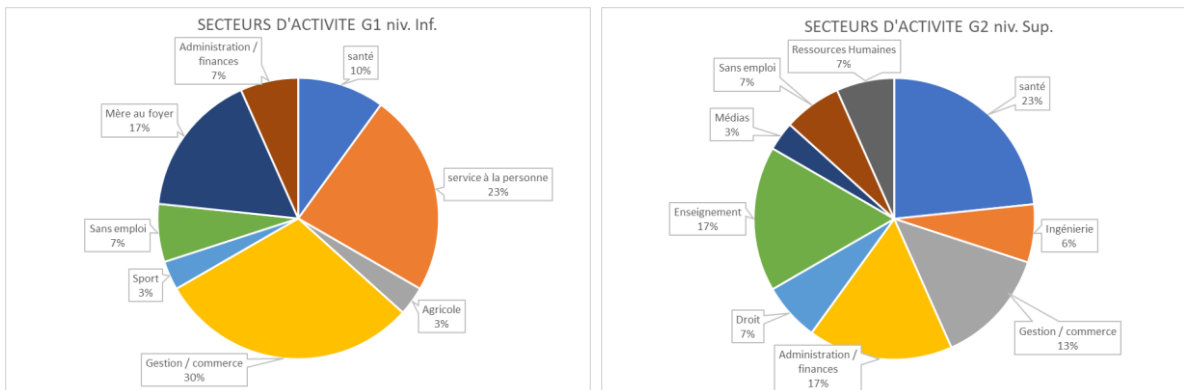
Niveaux d'études

Figure 3. Répartition de la population par niveau d'études



Secteurs d'activité

Figure 4. Répartition de la population par secteur d'activité

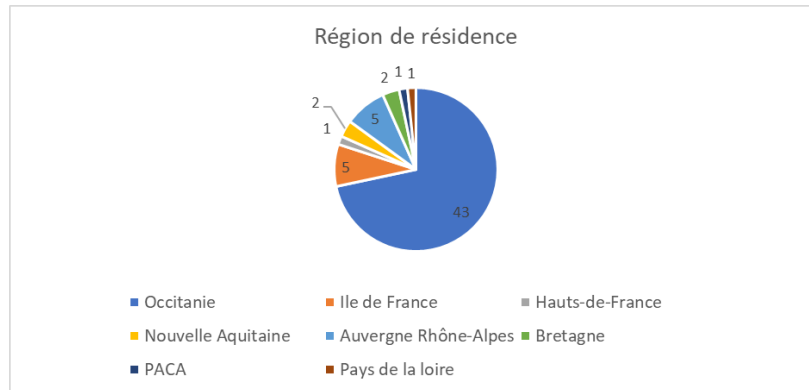


Notre mode de recrutement nous a permis de recruter au total des mères issues de 13 secteurs d'activités différents répartis de la façon suivante selon les groupes.

Les secteurs d'activité les plus représentés sont pour le groupe 1 gestion/commerce, service à la personne et mère au foyer alors que pour le groupe 2 il s'agit de la santé, l'administration/finances et l'enseignement.

Provenance géographique

Figure 5. Région de résidence



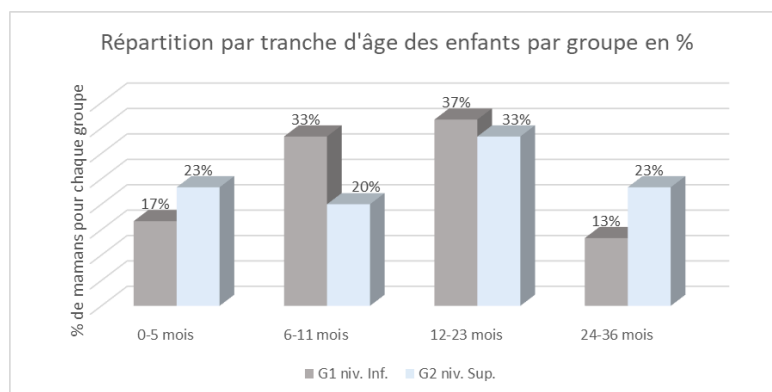
Nous avons recruté principalement des mamans dans la région Occitanie (43 mamans soit 72%), suivie de la région Auvergne-Rhône-Alpes (5 mamans soit 8%), et Île de France (5 mamans soit 8%).

4.2. Résultats des entretiens

4.2.1. Informations générales

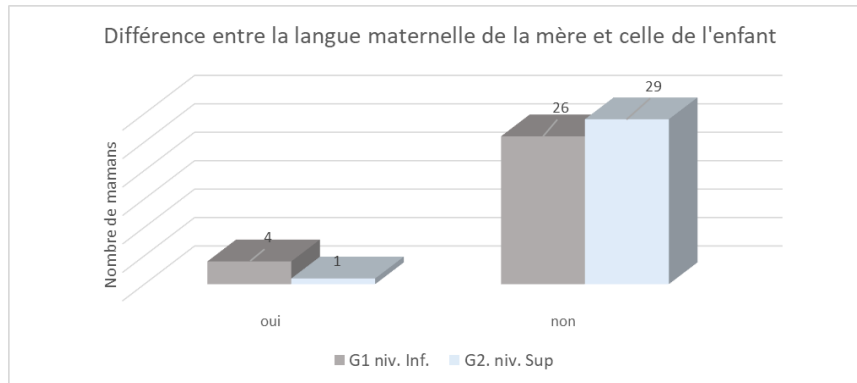
Quel âge a votre enfant ?

Figure 6. Répartition par tranche d'âge des enfants par groupe



La langue maternelle de votre enfant est-elle différente de la vôtre ?

Figure 7. Différence entre la langue maternelle de l'enfant et celle de la mère



Pour la plupart des mamans la langue maternelle de leur enfant est identique à la leur. Seulement 13% (4 mamans du groupe 1) et 3% (1 maman du groupe 2) ont une langue maternelle différente de celle de leur enfant.

Si oui, pour quelles raisons ?

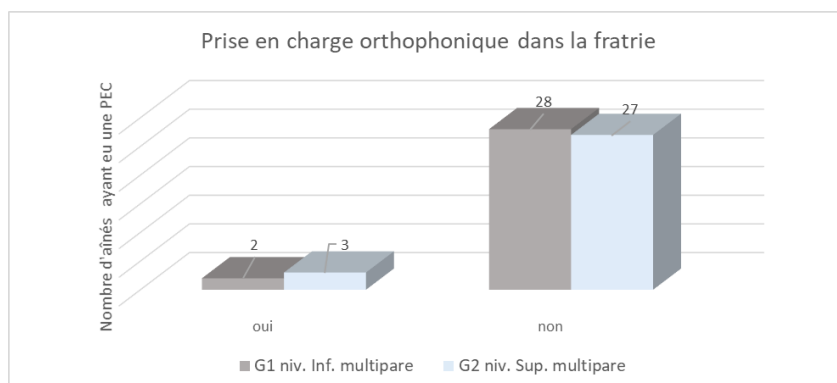
Pour les 5 mamans qui n'ont pas la même langue maternelle que celle de leur enfant les raisons évoquées sont :

- pour pouvoir communiquer avec la famille paternelle
- parce que c'est mieux pour l'enfant, cela facilite l'apprentissage de la langue du pays de résidence.

La proportion de mamans n'étant pas suffisamment importante, nous n'avons pas pu réaliser de test statistique sur cette question.

Un de ses frères ou sœurs a-t-il eu une prise en charge orthophonique ?

Figure 8. Prise en charge orthophonique dans la fratrie



Cette question était destinée à vérifier si un des aînés avait bénéficié d'une prise en charge orthophonique dans un contexte de trouble du langage et si les mamans avaient bénéficié d'une guidance parentale. Pour les enfants ayant eu une prise en charge orthophonique, cette prise en charge était en lien avec :

- un trouble développemental du langage (4 enfants)
- un trouble spécifique du langage écrit (2 enfants)
- un trouble articulaire (1 enfant)

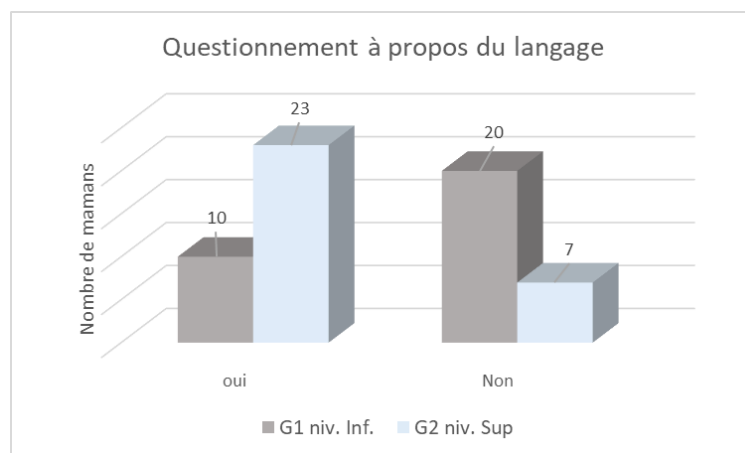
Si oui, cette prise en charge orthophonique a-t-elle modifié la façon d'interagir, de communiquer avec votre enfant ?

Les mamans concernées par une prise en charge orthophonique d'un des aînés ont toutes répondu « non » au fait d'avoir modifié leur façon d'interagir avec leur plus jeune enfant, excepté une seule maman qui donne depuis systématiquement le bon modèle à l'enfant. Une autre maman se dit plus attentive aux problèmes ORL qui peuvent avoir un impact sur le développement du langage.

4.2.2. Le rapport au langage

Est-ce que le développement du langage de votre enfant est quelque chose qui vous questionne ?

Figure 9. Questionnement à propos du langage



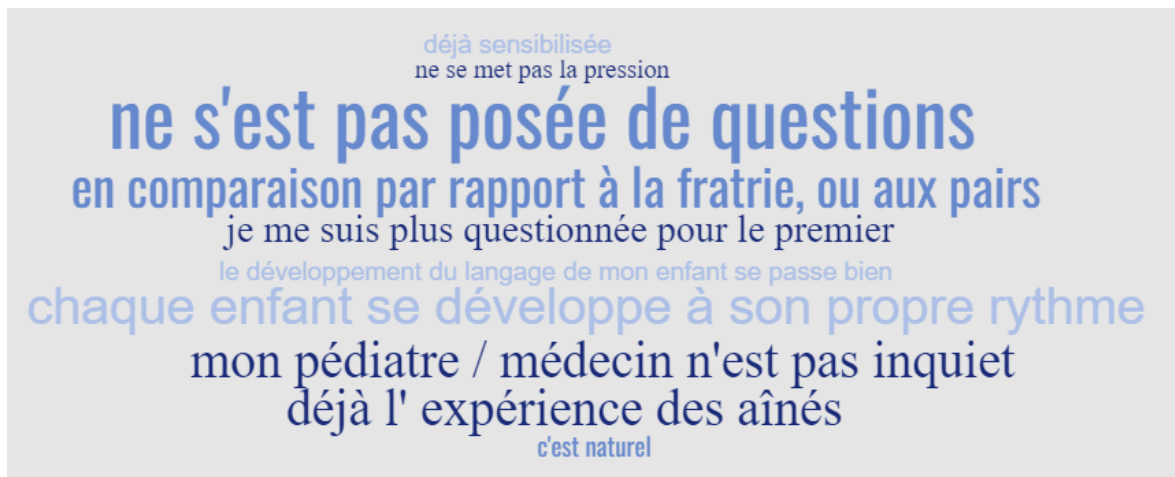
Le test statistique du Chi-carré permet de mettre en évidence une différence très significative entre les 2 groupes ($p < 0.001$). Les mères du groupe 2 sont en proportion plus préoccupées par le développement du langage de leur(s) enfant(s) que les mères du groupe 1.

Pour quelles raisons ?

Figure 10. Raisons évoquées par les mamans du G1 Niv. Inf. quand elles ont répondu non



Figure 11. Raisons évoquées par les mamans du G2 Niv. Sup. quand elles ont répondu non



La raison principale qui ressort dans les deux groupes exprime le fait que les mamans ne se sont pas posées de questions à propos du développement du langage.

Pour le groupe 1, certaines mamans considèrent leur enfant encore trop jeune et ne se projettent pas encore par rapport au développement du langage ou au contraire, considèrent que le développement du langage de leur enfant se passe bien et que cela ne suscite pas de questions.

Pour une partie des mamans du groupe 2, l'expérience des aînés ou la comparaison par rapport aux pairs leur apporte suffisamment d'éléments par rapport au langage, et le fait que chaque enfant se développe à son propre rythme diminue leur questionnement. L'avis du pédiatre ou du médecin est également suffisant pour les rassurer.

Figure 12. Raisons évoquées par les mamans du G1 Niv. Inf. quand elles ont répondu oui



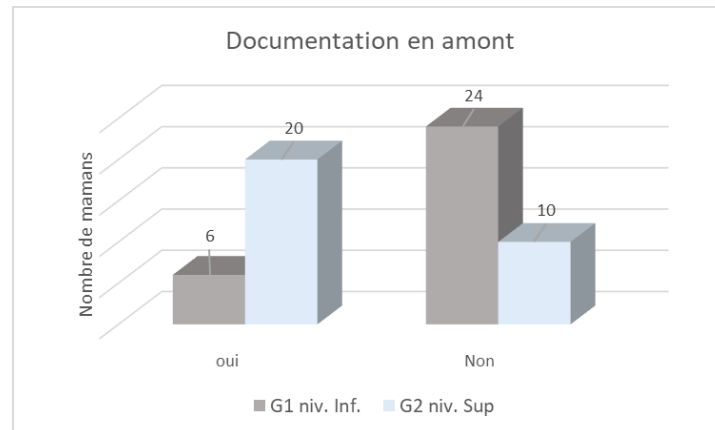
Figure 13. Raisons évoquées par les mamans du G2 Niv. Sup. quand elles ont répondu oui



Pour les mamans du groupe 1, leur questionnement est principalement lié à des inquiétudes provenant de la comparaison par rapport à la fratrie ou en lien avec des antécédents de troubles ou une pathologie et dans une moindre proportion pour l'acquisition de connaissances. Pour les mamans du groupe 2, le questionnement principal est davantage orienté vers un enrichissement de leurs connaissances.

Vous êtes-vous documentées sur le développement du langage ?

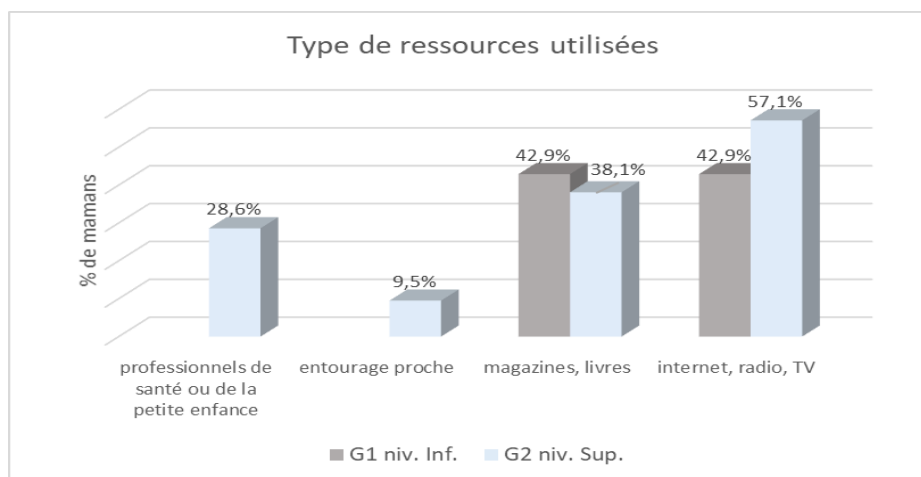
Figure 14. Documentation en amont



Le test statistique du Chi-carré permet de mettre en évidence une différence très significative entre les deux groupes ($p < 0.001$). Les mères du groupe 2 se sont en moyenne plus renseignées en amont sur le développement du langage de leur enfant que les mères du groupe 1.

À partir de quelles ressources ?

Figure 15. Type de ressources utilisées



Les magazines, les livres, et les émissions de télévision, radio ou internet sont les deux sources principales de documentation des deux groupes. Dans le groupe 1, aucune maman parmi celles qui s'étaient renseignées en amont n'a fait appel à un professionnel de la santé ou de la petite enfance.

Quels éléments avez-vous retenus ?

Figure 16. Éléments retenus

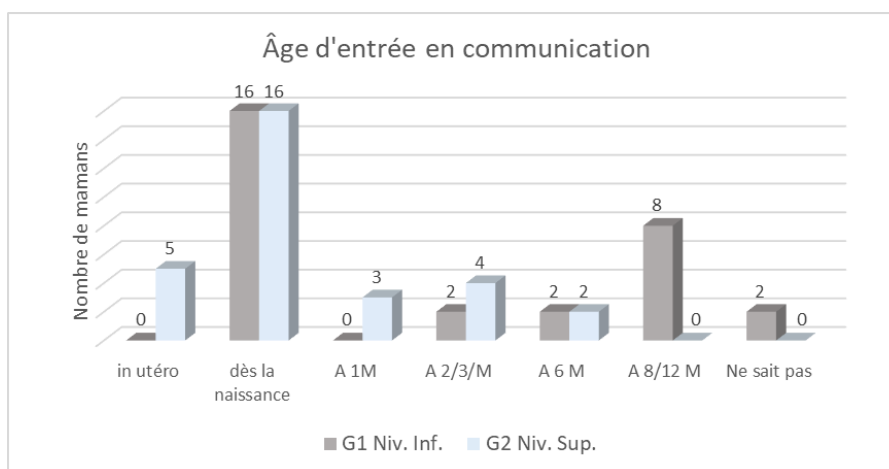


Pour les mères qui se sont documentées en amont, l'inter individualité est l'élément qui ressort le plus souvent. On note également que les éléments retenus sont bien en accord avec les données de la littérature.

4.2.3. Les précurseurs à la communication et les étapes du développement du langage

À partir de quel âge selon vous un enfant essaie-t-il d'entrer en communication ?

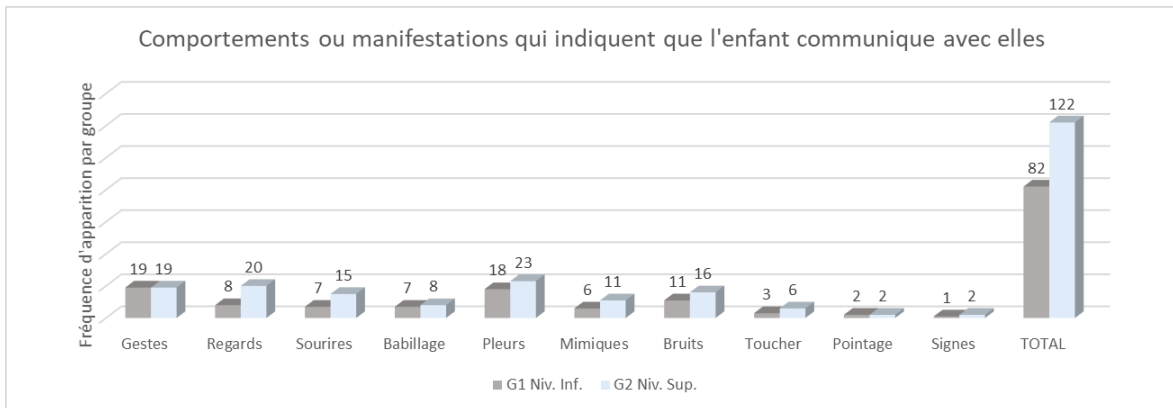
Figure 17. Âge à partir duquel un bébé entre en communication



Le test de Fisher permet de mettre en évidence une différence significative entre les deux groupes ($p = 0,006$). Les tests post-hoc indiquent que les mamans du groupe 2 ont davantage

conscience que la communication débute dès in utéro, réponse sous-représentée dans le groupe 1. Une plus grande partie des mamans du groupe 1 pensent que la communication arrive plus tardivement, la réponse « 8 / 12 mois » étant sur-représentée au sein du groupe 1. Quels sont les comportements ou manifestations qui vous indiquent que votre enfant essaie de communiquer avec vous ?

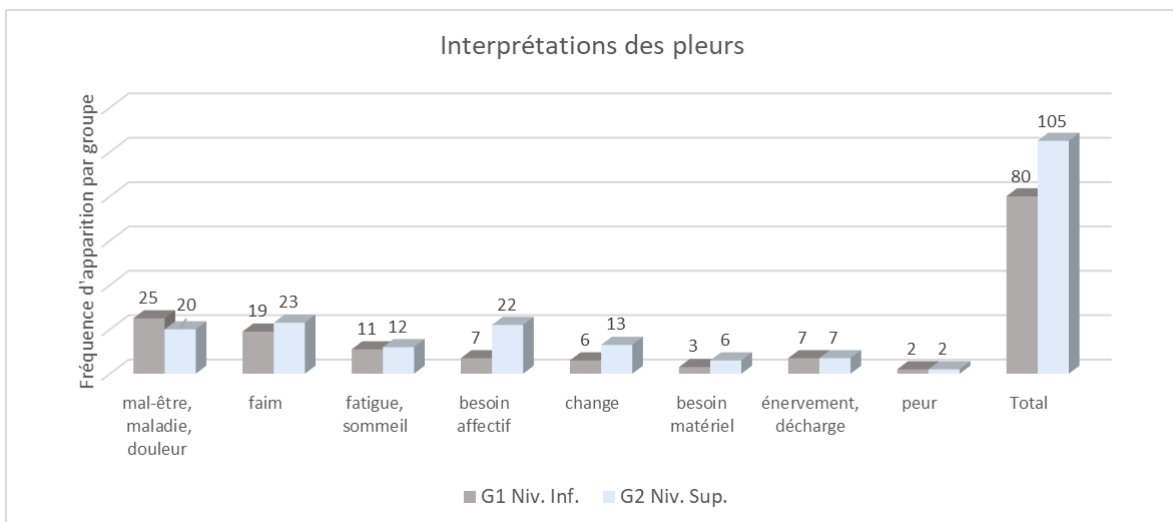
Figure 18. Comportements ou manifestations de l'enfant qui essaie de communiquer



Le test statistique T de Student permet de mettre en évidence une différence significative entre les 2 groupes ($p = 0,001$). Les mères du groupe 2 identifient en moyenne plus de comportements ou manifestations de la part de leur enfant qui leur indiquent qu'il essaie de communiquer avec elles.

Comment interprétez-vous les pleurs de votre enfant ?

Figure 19. Interprétations des pleurs

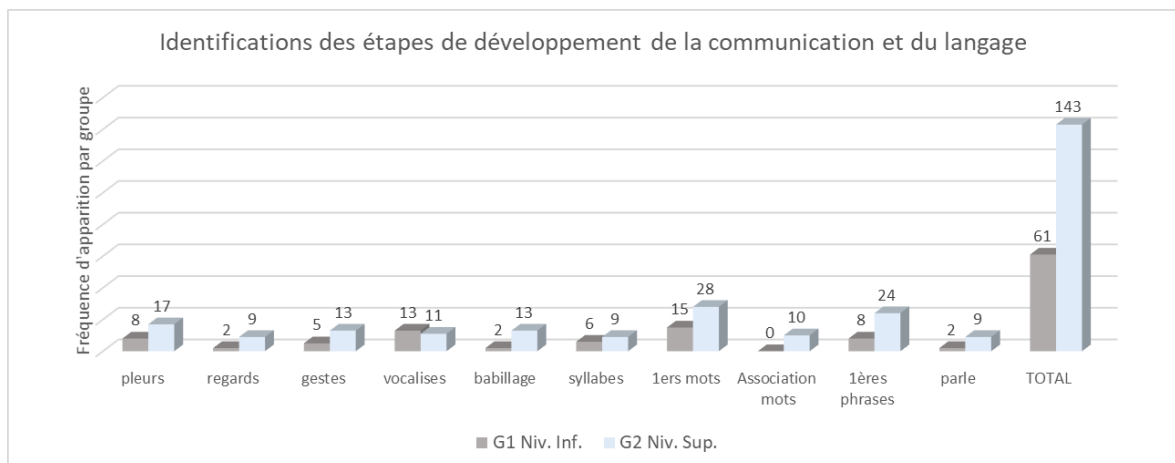


Le test statistique T de Student permet de mettre en évidence une différence significative entre les 2 groupes ($p = 0,007$). Les mères du groupe 2 identifient en moyenne plus d'interprétations possibles dans les pleurs de leur enfant que celles du groupe 1.

En complément, 7 mères du groupe 1 (soit 23,3 %) ont répondu « caprice » à cette question, ainsi que 3 mères du groupe 2 (soit 10 %). Ces réponses ont été exclues de l'analyse statistique. Nous les avons en effet considérées comme non adaptées puisque la maturité du cerveau des enfants de moins de 3 ans ne leur permet pas de faire des caprices à cet âge (Gueguen, 2015).

Comment imaginez-vous ou décririez-vous les différentes étapes de développement de la communication et du langage de votre enfant de la naissance jusqu'à ses 3 ans ?

Figure 20. Étapes de développement de la communication et du langage

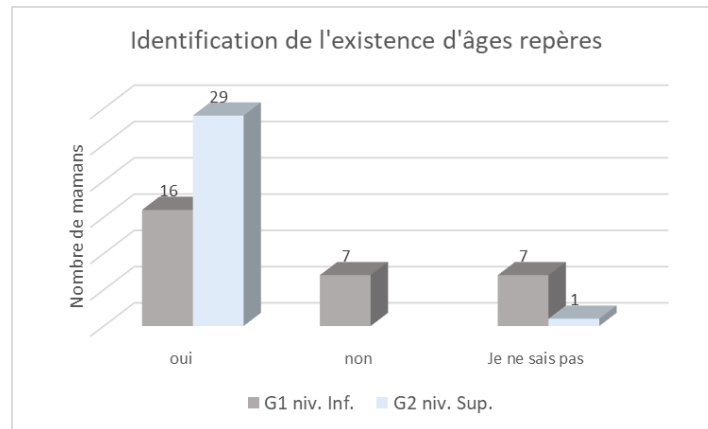


Le test statistique T de Student permet de mettre en évidence une différence très significative entre les 2 groupes ($p < 0,001$). Les mères du groupe 2 identifient en moyenne plus d'étapes dans le développement du langage de l'enfant de sa naissance à ses 3 ans, que les mères du groupe 1.

Cette différence s'explique en partie par le fait que 11 mamans du groupe 1 (soit 36,7 %) n'ont pas su répondre, alors que toutes les mères du groupe 2 ont en moyenne donné 4,8 réponses et ont cité au minimum deux étapes.

Selon vous, existe-t-il des âges repères ou des étapes clés dans le développement du langage ?

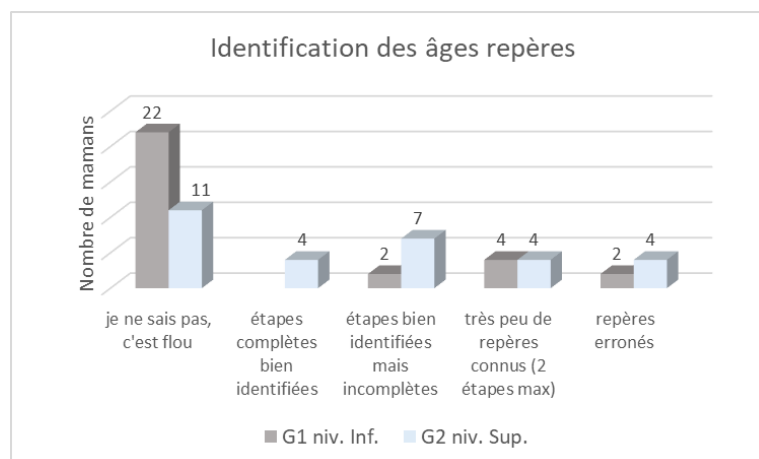
Figure 21. Identification de l'existence d'âges repères



Le test statistique de Fisher montre une différence significative ($p = 0.01$) entre les 2 groupes, les mamans du groupe 2 ont davantage conscience de l'existence d'âges repères ou d'étapes clés dans le développement du langage et de la communication de l'enfant. 46.6 % des mamans du groupe 1 répondent « non » ou « ne pas savoir » alors que 96.7% des mamans du groupe 2 répondent positivement.

Quels sont ces âges repères ou étapes de développement clés ?

Figure 22. Identification des âges repères



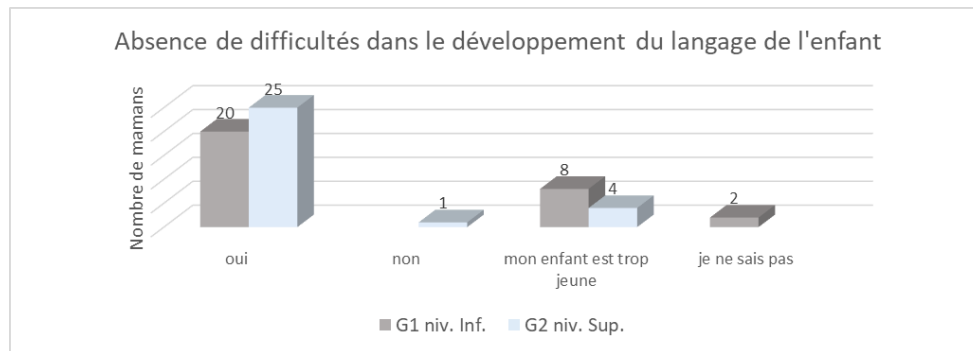
Les réponses ont été cumulées pour chaque maman et ont été répertoriées en fonction de l'étape de développement et l'âge associé à cette étape, ce qui nous a permis de comptabiliser le nombre d'étapes connues bien identifiées et/ou erronées pour chacune d'elles. Au niveau

des âges repères, le test statistique de Fisher montre une différence significative entre les deux groupes ($p = 0.025$) au niveau de la représentation de ces étapes. Le « je ne sais pas » est sur-représenté dans le groupe 1, et seules 4 mamans du groupe 2 ont su bien identifier toutes les étapes.

4.2.4. Les marqueurs positifs et les signes d’alerte

Le développement du langage de votre enfant se passe-t-il bien ?

Figure 23. Absence de difficultés dans le développement du langage de l’enfant

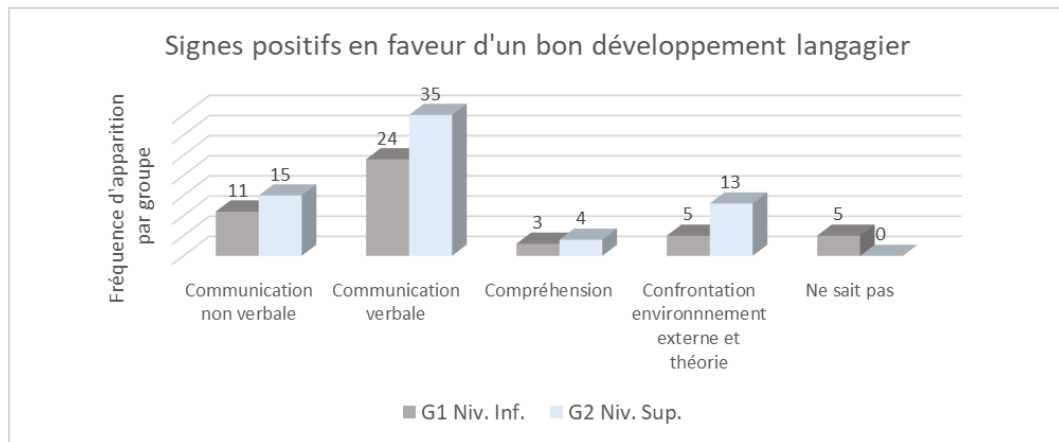


Dans le groupe 1, 20 mères (soit 67%) considèrent que le développement du langage de leur enfant se passe bien. Pour 8 d’entre elles (soit 27%), l’âge de leur enfant ne permet pas de l’évaluer et 2 (soit 7%) estiment ne pas savoir.

Au sein du groupe 2, 25 mères (soit 83,3 %) répondent par l’affirmative, 4 d’entre elles (soit 13,3%) estiment que leur enfant est trop jeune pour pouvoir répondre. Enfin 1 mère (soit 3,3%) trouve que le développement du langage de son enfant ne se passe pas bien. Comme signes évocateurs de difficultés, elle trouve son langage peu développé, des sons difficiles à produire et compare par rapport aux enfants du même âge (mais le médecin l’a rassurée).

À quoi le voyez-vous ou pourriez-vous le voir ?

Figure 24. Marqueurs positifs du développement du langage



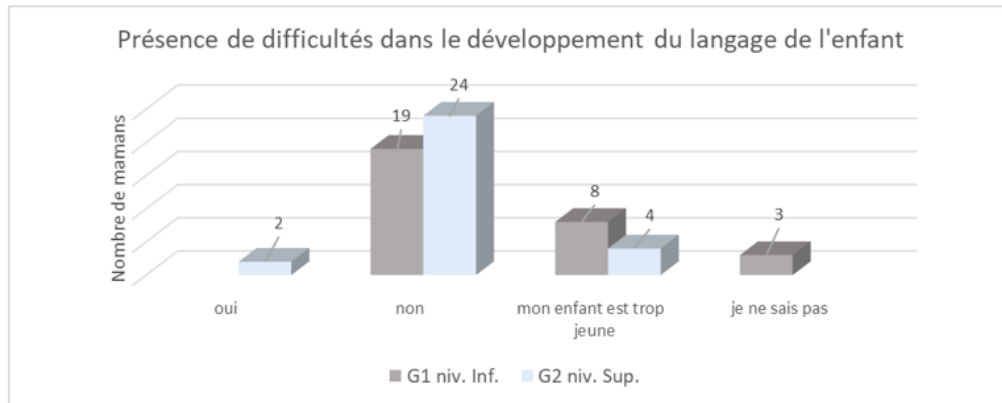
Les différentes réponses données par les mères étant nombreuses, nous les avons regroupées en quatre catégories, à savoir la communication non verbale, la communication verbale, la compréhension et la confrontation avec l'environnement externe et la théorie (annexe III).

Le test statistique Mann-Whitney Wilcoxon montre une différence très significative uniquement pour la catégorie « confrontation environnement externe & théorie » ($p = 0,013$). Les mères du groupe 2 se repèrent davantage par rapport aux retours de leurs proches, médecin ou pédiatre, mais aussi par rapport aux autres enfants (pairs ou fratrie), ou en référence aux âges repères de développement du langage.

Notons que 5 mères du groupe 1 (soit 16,7 %) n'ont pas su répondre à cette question alors que l'ensemble des mères du groupe 2 ont toutes formulé au moins une réponse.

Pensez-vous que votre enfant rencontre des difficultés à entrer dans le langage et la communication ?

Figure 25. Difficultés dans le développement du langage de l'enfant

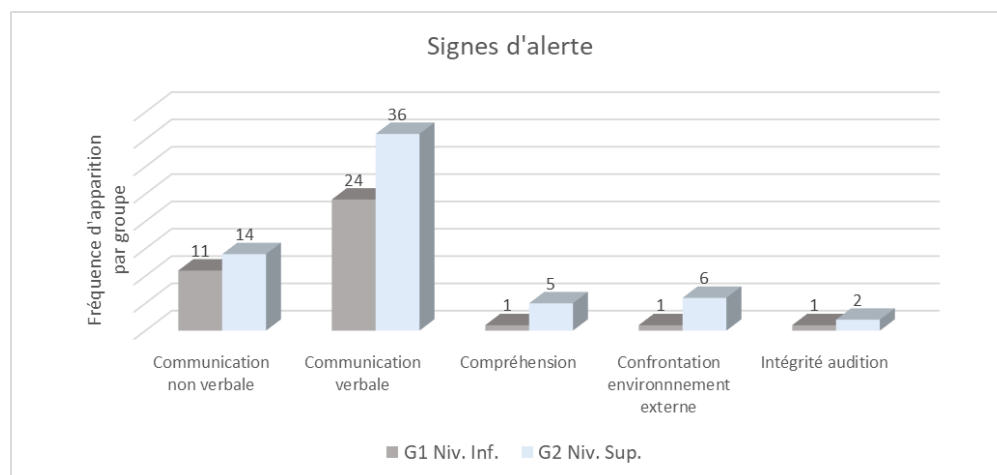


Dans le groupe 1, 19 mères (soit 63,3%) considèrent que leur enfant ne rencontre pas de difficultés au niveau du développement du langage, pour 8 d'entre elles (soit 27%), l'âge de leur enfant ne permet pas de l'évaluer et 3 mères (soit 10%) estiment ne pas savoir.

Au sein du groupe 2, 25 mères (soit 83,3 %) répondent par la négative, 4 d'entre elles (soit 13,3%) estiment que leur enfant est trop jeune pour pouvoir répondre. Enfin 1 mère (soit 3,3%) trouve que son enfant rencontre des difficultés (difficultés de prononciation, stock lexical faible et manque d'intelligibilité).

Quels sont les signes qui vous font ou vous feraient penser que votre enfant rencontre des difficultés ?

Figure 26. Signes d'alerte



Les réponses ont été cumulées pour chaque maman et ont été répertoriées en cinq catégories distinctes (annexe III).

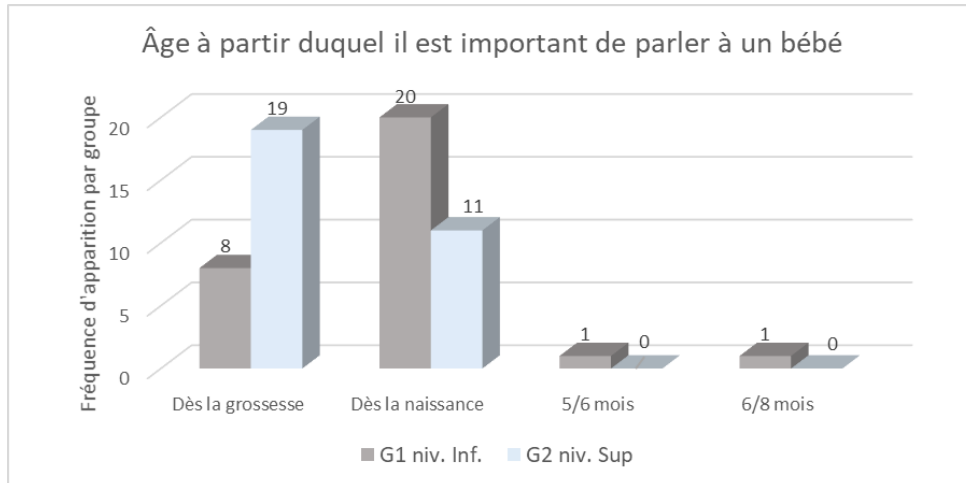
Le test statistique T de Student montre une différence significative pour la catégorie « communication verbale » ($p = 0,0033$) et le test statistique de Mann-Whitney Wilcoxon montre une différence significative pour la catégorie « compréhension » ($p = 0,045$). Les mères du groupe 2 ont en moyenne cité plus de signes d’alerte relatifs à la communication verbale et à la compréhension que les mères du groupe 1. D’après le test statistique de Mann-Whitney Wilcoxon, les mères du groupe 2 ont aussi eu tendance à plus se référer en moyenne à leur environnement externe pour identifier les signes d’alerte. ($p = 0,08$).

4.2.5. Les interactions langagières parents-enfant

L’importance du rôle du parent dans le développement du langage de l’enfant

À partir de quel âge pensez-vous qu’il est important de parler à un bébé ?

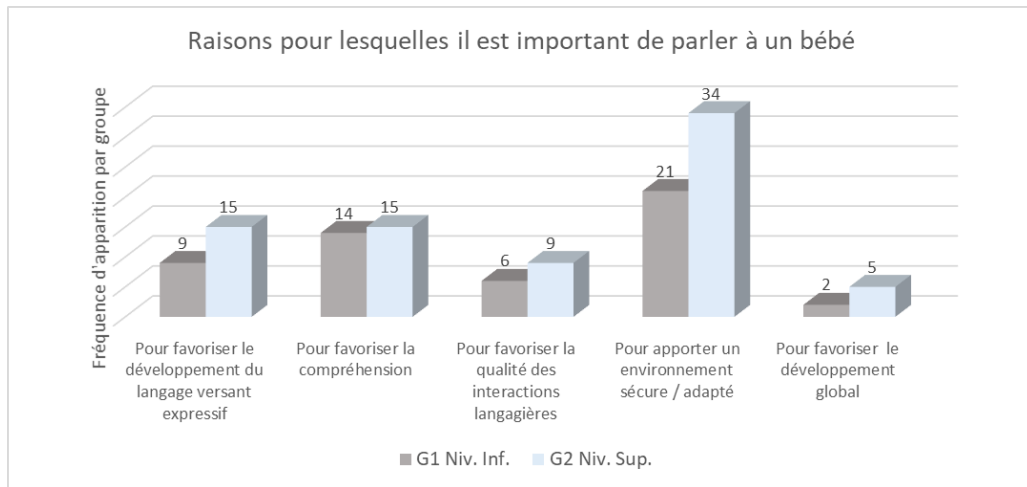
Figure 27. Âge à partir duquel il est important de parler à un bébé



Le test statistique de Fisher permet de mettre en évidence une différence significative entre les 2 groupes ($p = 0,047$). Les tests post-hoc indiquent une sur-représentation de l’item “dès la grossesse” au sein du groupe 2. Les mères du groupe 2 ont donc plus conscience qu’elles peuvent communiquer dès la grossesse avec leur enfant contrairement aux mères du groupe 1 pour lesquelles on observe une sur-représentation de l’item « dès la naissance ».

Pourquoi est-il important de leur parler à cet âge ?

Figure 28. Raisons évoquées pour l'intérêt de parler à un bébé dès la grossesse ou dès la naissance

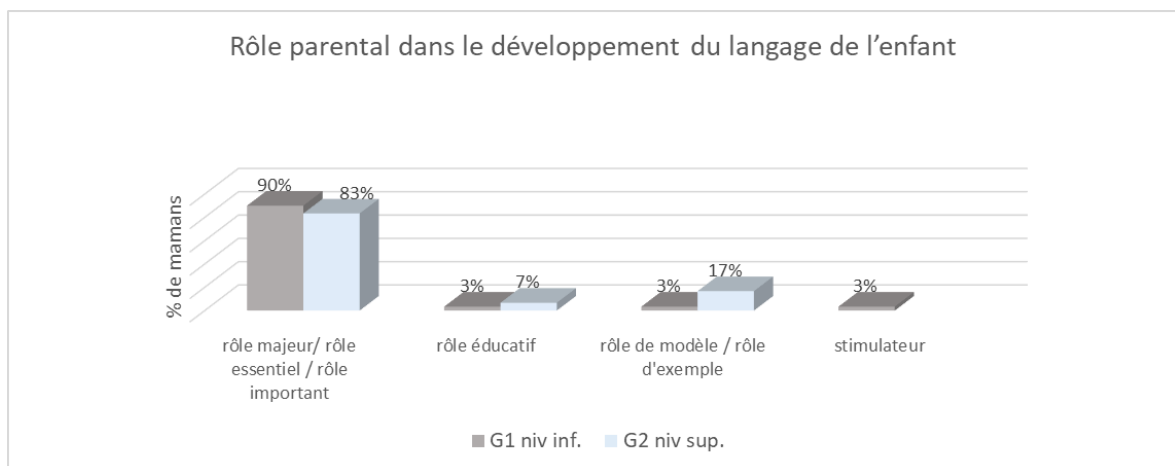


Les réponses ont été cumulées pour chaque maman et ont été répertoriées en cinq catégories distinctes (annexe III).

Le test statistique T de Student montre une différence significative pour la catégorie « pour apporter un environnement sûr et adapté » ($p = 0,043$). Les résultats sont plus homogènes en ce qui concerne le développement du langage expressif, la compréhension, la qualité des interactions langagières et le développement global. Les mères du groupe 2 se représentent donc mieux la corrélation entre le bain de langage fourni à l'enfant dès la grossesse ou dès la naissance et la sécurité affective et émotionnelle que cela lui procure.

Quel rôle joue le parent dans le développement du langage de l'enfant ?

Figure 29. Rôle du parent dans le développement du langage

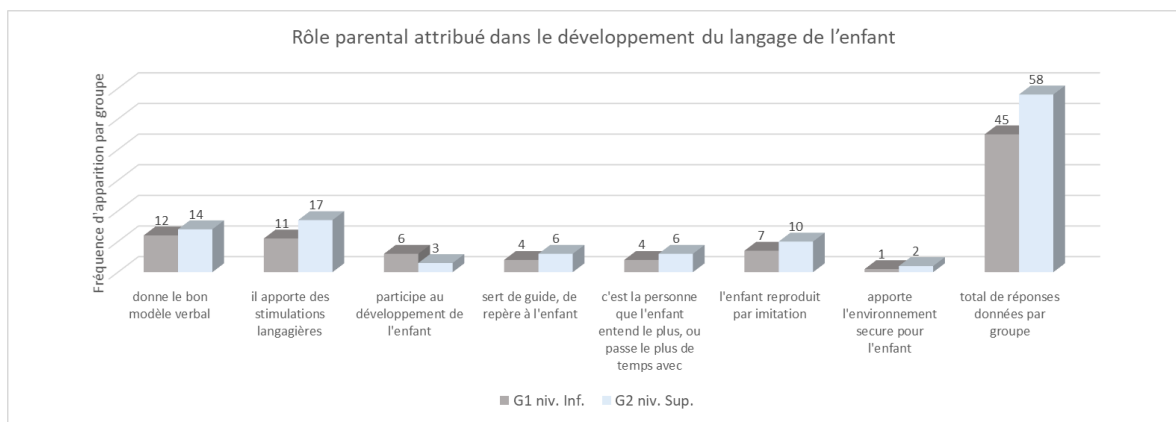


La quasi-totalité des mamans considère que le parent joue un rôle majeur dans le développement du langage de leur enfant. Quand le rôle n'est pas décrit comme majeur, il est qualifié d'éducatif, stimulateur ou de modèle.

Les raisons pour lesquelles le parent joue un rôle important dans le développement de la communication et du langage

Pour quelles raisons le parent a-t-il ce rôle dans le développement du langage de l'enfant ?

Figure 30. Rôle parental attribué dans le développement du langage

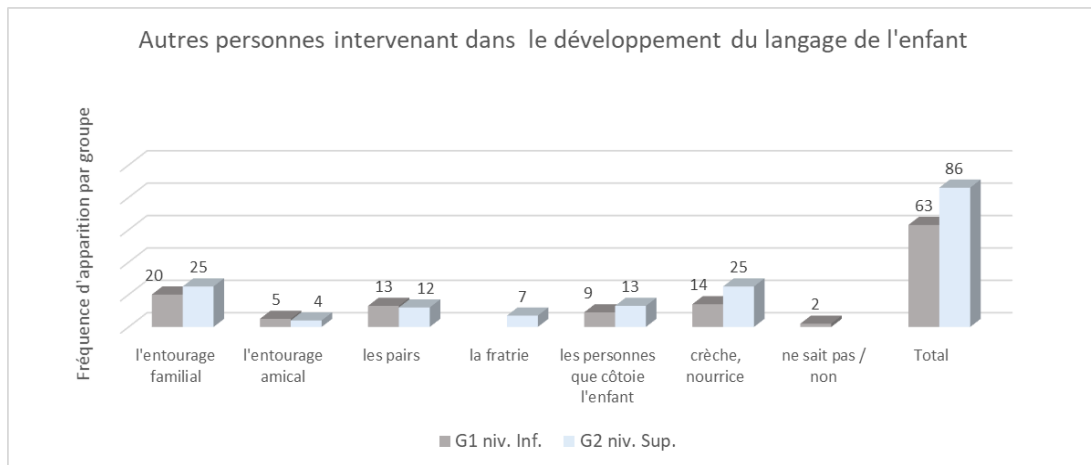


Le test statistique T de Student permet de mettre en évidence une différence significative entre les 2 groupes ($p = 0.011$). Les mamans du groupe 2 identifient en moyenne plus de raisons pour lesquelles le parent joue un rôle important dans le développement du langage de l'enfant.

Les interactions en dehors du foyer familial

Y a-t-il d'autres personnes qui favorisent également l'apparition et le développement du langage de l'enfant ?

Figure 31. Autres personnes ayant un apport dans le développement langagier de l'enfant



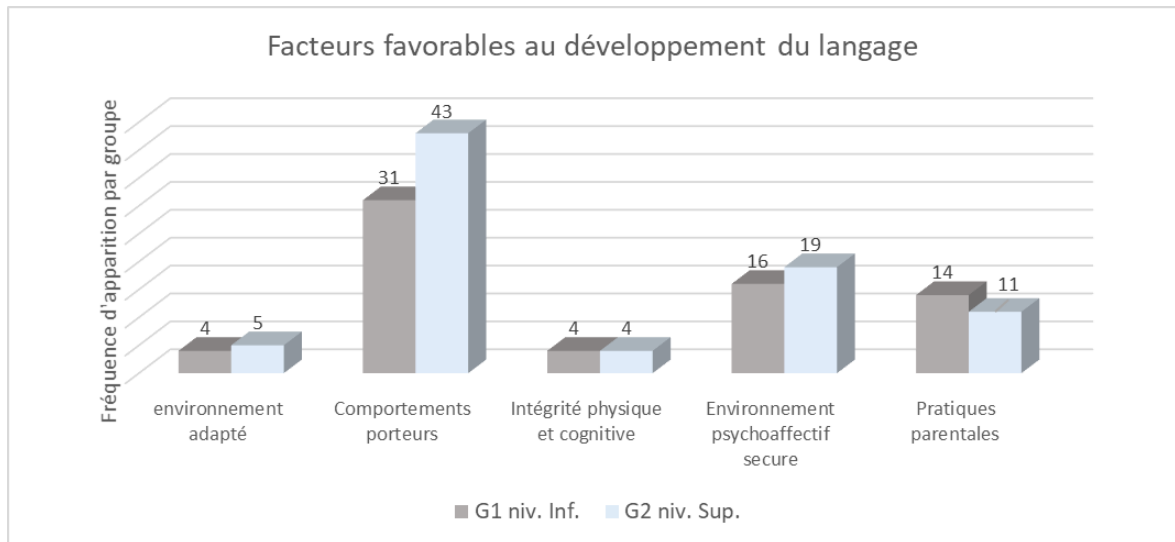
Le test statistique T de Student montre une différence très significative entre les 2 groupes ($p = 0.001$). En plus des parents, le groupe 2 identifie davantage de personnes dans la contribution au développement du langage de l'enfant. Pour les 2 groupes les contributions externes les plus citées sont l'entourage familial. On relève également que le mode de garde est plus fréquemment cité dans le groupe 2 que dans le groupe 1. On note également que la fratrie n'apparaît que dans le groupe 2.

4.2.6. Les comportements porteurs

Les facteurs favorables au développement de la communication et du langage

De quoi l'enfant a-t-il besoin pour développer au mieux sa communication ?

Figure 32. Facteurs favorables au développement du langage de l'enfant



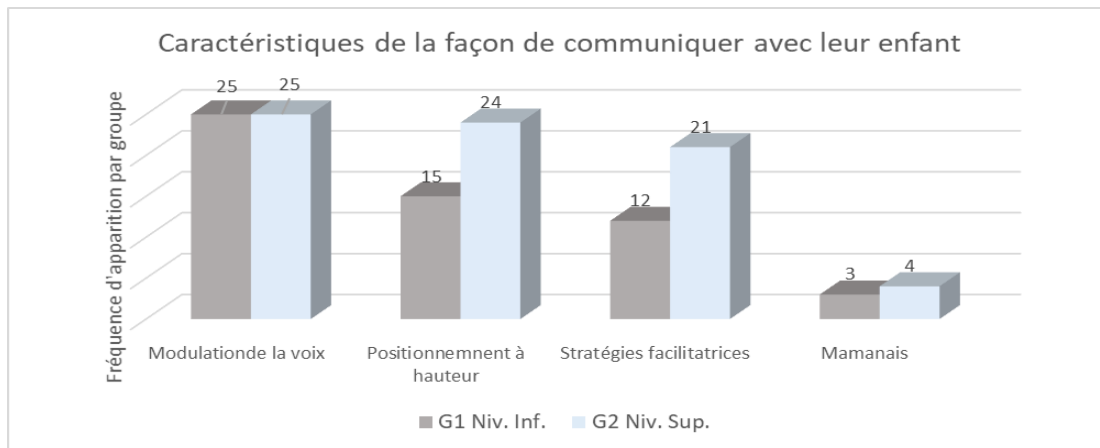
Les réponses données par les mamans ont été analysées et réparties dans 5 catégories (annexe III).

Le test statistique T de Student montre une différence légèrement significative entre les deux groupes ($p = 0.044$) pour la catégorie « comportements porteurs ». L'analyse statistique pour les autres catégories ne montrent pas de différence significative entre les deux groupes.

Les caractéristiques du langage adressé à l'enfant

Comment décririez-vous votre façon de vous adresser à votre enfant ? (au niveau de la voix, au niveau de la posture ?)

Figure 33. Caractéristiques de la façon de communiquer avec leur enfant



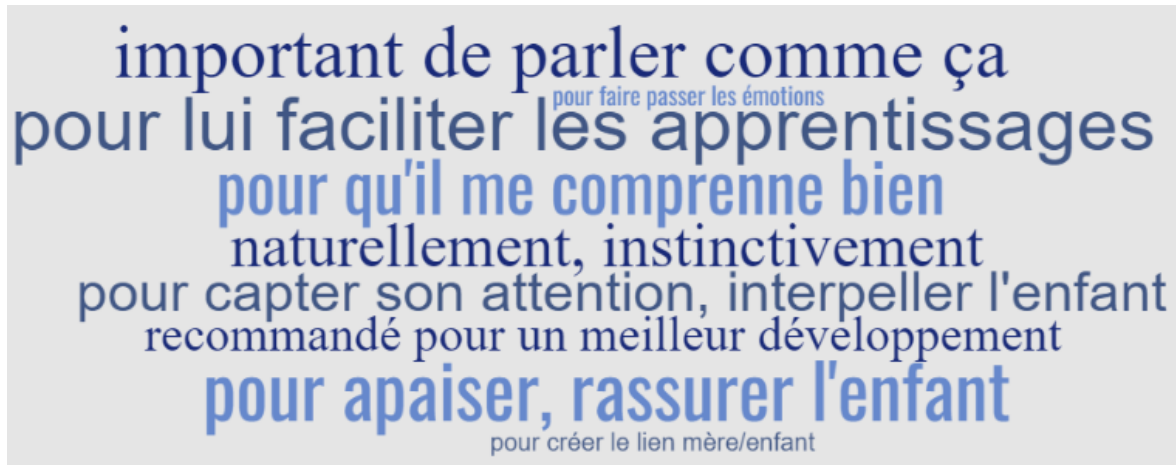
Les réponses ont été cumulées pour chaque maman et ont été répertoriées en quatre catégories distinctes (annexe III).

Les résultats sont relativement homogènes. L'analyse statistique ne met en évidence aucune différence significative entre les deux groupes. Seules des tendances sont observées. En effet les mères du groupe 2 font plus référence en moyenne dans leur manière de s'adresser à leur enfant au positionnement à sa hauteur ($p = 0,057$), et aux stratégies facilitatrices ($p = 0,09$) comme le fait par exemple de fournir le bon modèle verbal. Cette réponse a en effet été citée par deux fois plus de mamans du groupe 2 que du groupe 1, respectivement par 12 mamans du groupe 2 (soit 40 %) contre 6 mamans du groupe 1 (soit 20 %).

Pour quelles raisons adoptez-vous cette façon de communiquer avec votre enfant ?

Pour les mamans qui ont répondu à la question 28 qu'elles adaptaient leur façon de communiquer, les raisons évoquées sont :

Figure 34. Raisons évoquées par les mères qui adaptent leur façon de communiquer



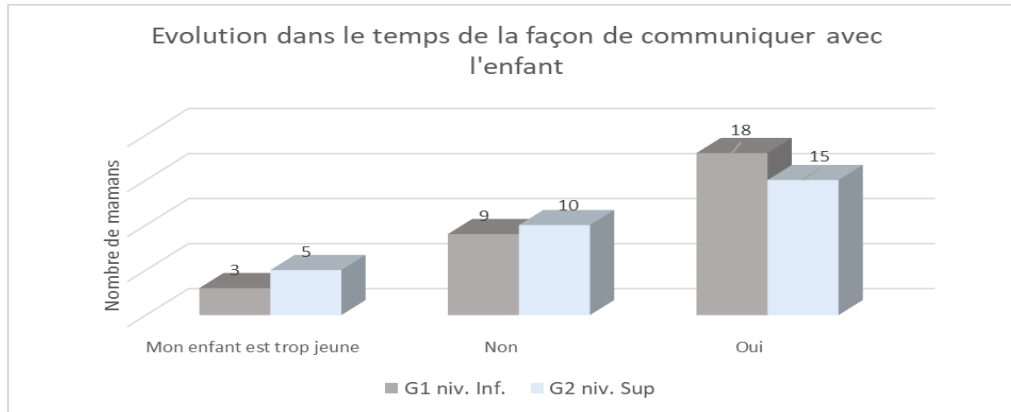
Pour les mamans qui ont répondu qu'elles n'adaptaient pas leur façon de communiquer, les raisons invoquées sont :

Figure 35. Raisons évoquées par les mères qui n'adapent pas leur façon de communiquer



Votre façon de communiquer avec votre enfant a-t-elle changé au cours du temps?

Figure 36. Évolution dans le temps de la façon de communiquer avec l'enfant



Pourquoi?

Pour les mamans du groupe 1 qui ont modifié leur façon de communiquer, les raisons citées sont :

Figure 37. Raisons des évolutions de la façon de communiquer avec leur enfant pour le groupe 1

je lui parle de plus en plus comme à un adulte
en fonction de l'âge et des capacités de l'enfant

je lui parle moins "gaga"
j'expliquais plus avant maintenant moins
voix douce le 1^{er} mois
mes propos sont plus fermes moins doux, pour l'apprentissage des conventions sociales
moins de gros mots et je reproduis ce que fait mon enfant
je lui parle plus rapidement car je suis stressée
parce que mon enfant me fait plus de retours
je parle pareil mais plus en quantité

Pour les mamans du groupe 2 qui ont modifié leur façon de communiquer, les raisons citées sont :

Figure 38. Raisons des évolutions dans la façon de communiquer avec leur enfant pour le groupe 2



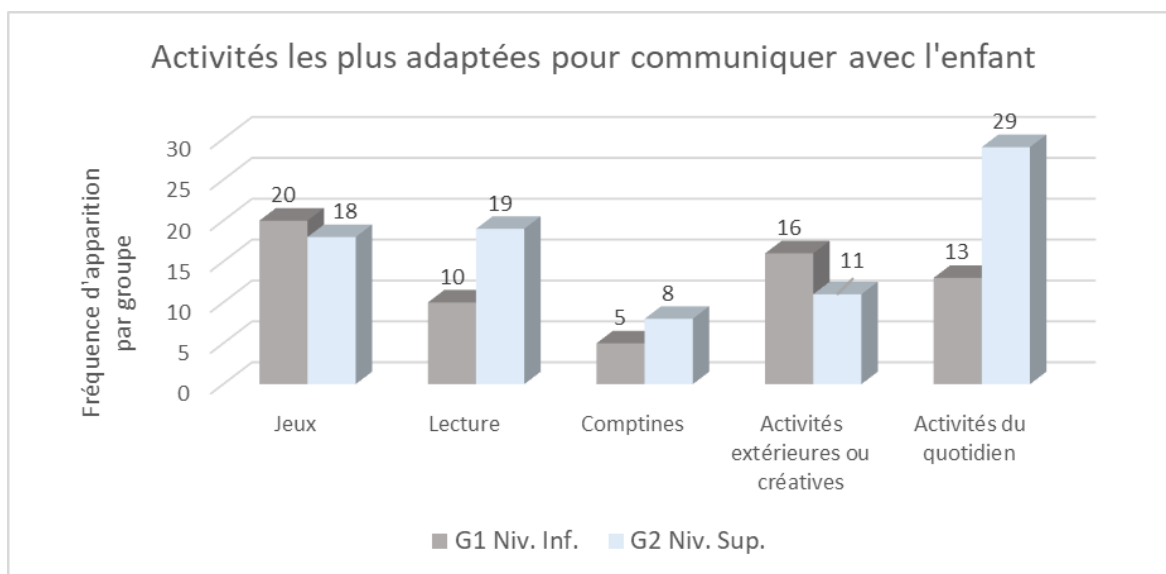
Pour les deux groupes, la raison principale citée est que les mamans adaptent leur langage en même temps que leur enfant évolue et elles leur parlent de plus en plus comme à un adulte. Elles jouent de plus en plus avec les intonations de voix, pour marquer les différentes émotions, les interdits.

Pour les mamans qui ont répondu « non », la raison évoquée est la même dans les deux groupes : « je lui parle normalement depuis sa naissance ». Une seule maman du groupe 2 dit ne pas avoir modifié sa façon de communiquer avec son enfant et continue de lui parler « mamanais » même plus grand, car pour elle c'est un signe d'affection.

Les pratiques parentales favorables à la communication

Quelles sont les activités qui vous semblent les plus adaptées pour communiquer avec votre enfant ?

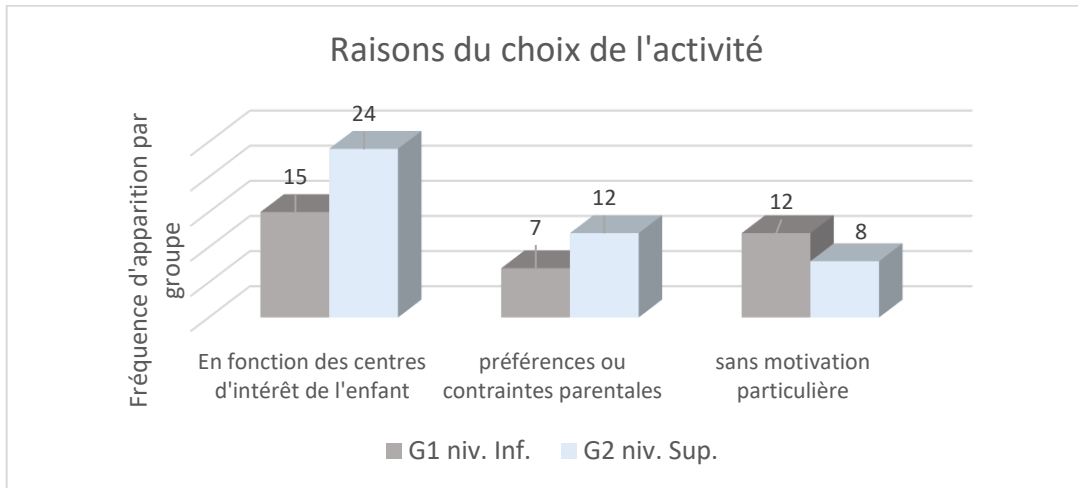
Figure 39. Activités les plus adaptées pour communiquer avec l'enfant



Les réponses des mères ont de nouveau été catégorisées (annexe III). Le test statistique T de Student montre une différence significative pour la lecture ($p = 0,010$) ainsi que pour les activités du quotidien ($p = 0,003$). En moyenne, les mères du groupe 2 identifient plus la lecture et les activités du quotidien comme étant des activités adaptées pour communiquer avec leur enfant.

Pour quelles raisons choisissez-vous une activité plus qu'une autre ?

Figure 40. Raisons évoquées pour le choix des activités

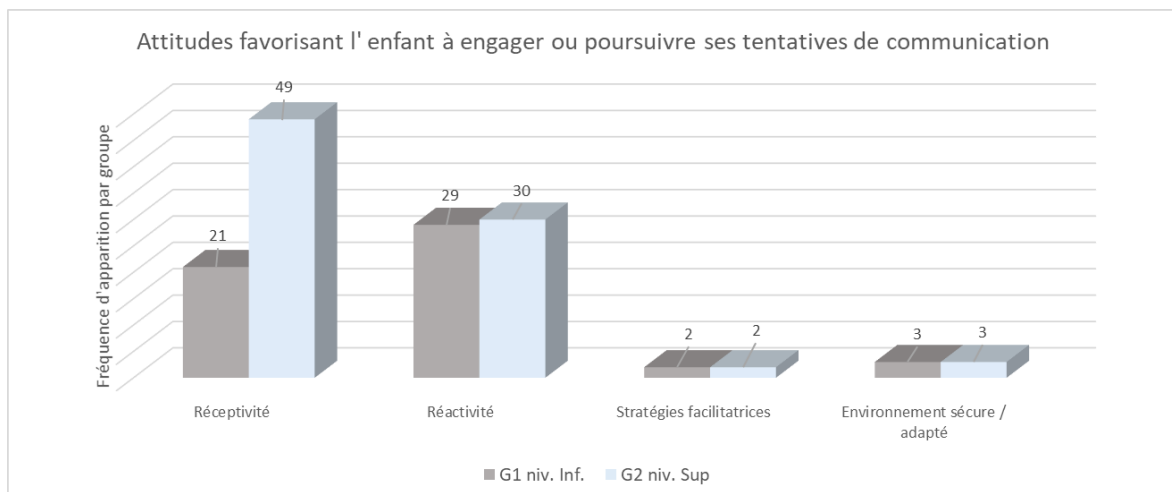


Les réponses des mamans ont été réparties dans 3 catégories (annexe III). Le test statistique T de Student montre une différence significative entre les deux groupes ($p = 0.039$). Les réponses indiquent que les mamans du groupe 2 sont davantage orientées vers les centres d'intérêts de l'enfant que les mamans du groupe 1.

Les attitudes soutenantes

Quelles attitudes selon vous favorisent votre enfant à engager ou poursuivre ses tentatives de communication de communication ?

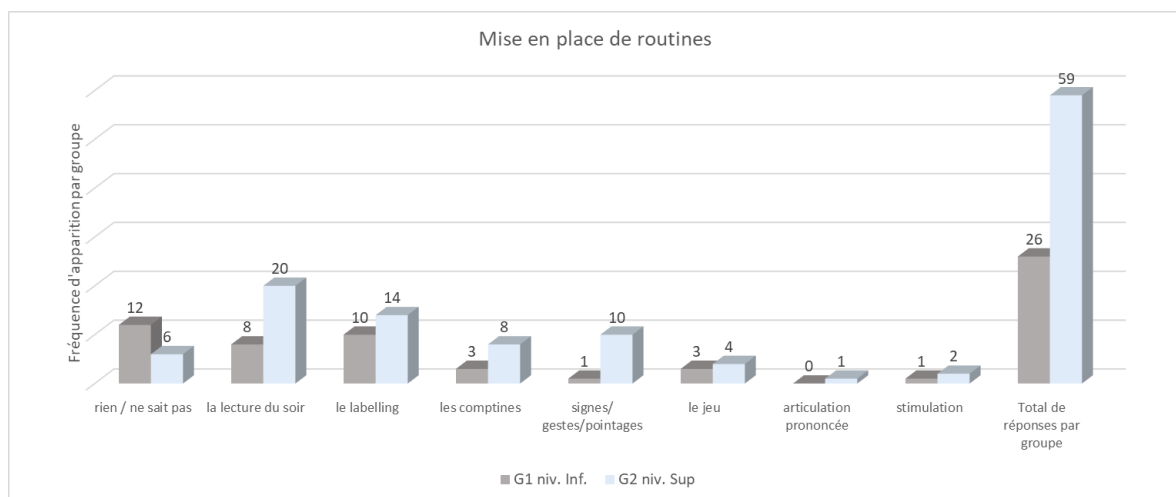
Figure 41. Attitudes soutenantes



Les réponses des mamans ont été réparties dans quatre catégories (annexe III). Le test statistique Mann-Whitney Wilcoxon montre une différence significative entre les deux groupes ($p = 0.003$) pour la catégorie « Réceptivité ». Les réponses des mamans du groupe 2 indiquent que la notion de « réceptivité » est davantage représentée dans les attitudes soutenant la communication que dans les réponses des mamans du groupe 1. Pour les autres catégories aucune différence n'est mise en évidence.

Quelles sortes d'actions ou d'astuces ou de petites routines avez-vous mises en place pour aider le développement du langage de votre enfant ?

Figure 42. Actions ou routines mises en place

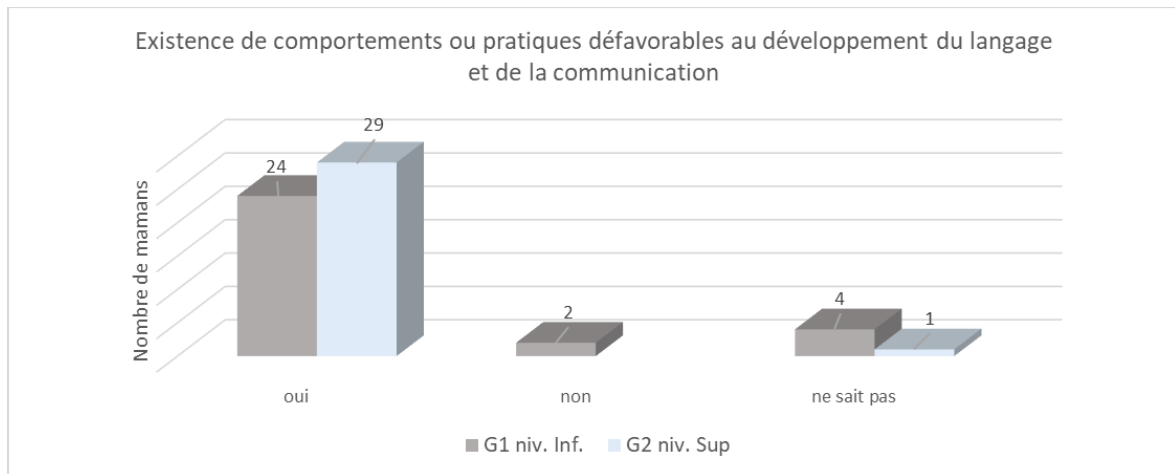


Le test T de Student montre une différence significative entre les 2 groupes ($p = 0.001$), les mamans du groupe 2 ont plus conscience d'avoir instauré des routines que les mamans du groupe 1. En moyenne les mamans du groupe 2 citent au moins deux routines alors que les mamans du groupe 1 n'en citent que 0.9. Dans les routines les plus fréquemment citées on relève une sur-représentation de la lecture du soir et de l'utilisation de signes ou de gestes dans le groupe 2 par rapport au groupe 1. On note également une proportion de 40% de mamans du groupe 1 qui pensent ne rien avoir mis en place ou ne pas savoir contre 20% des mamans du groupe 2.

4.2.7. Les pratiques ou facteurs environnementaux à risque

Existe-t-il des comportements ou des choses à ne pas faire qui peuvent freiner le développement du langage ou de la communication ?

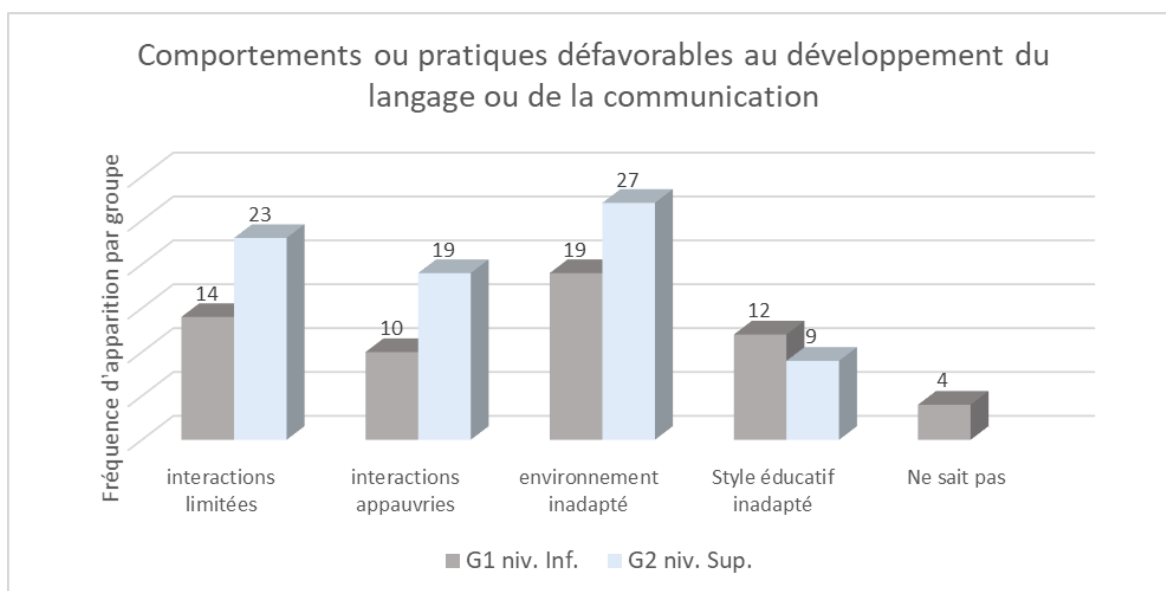
Figure 43. Identification de l'existence de pratiques ou comportements à risque



Les réponses des mamans indiquent que pour la quasi-totalité d'entre elles, il existe des pratiques ou environnements à risque pour le développement du langage de l'enfant. L'analyse statistique ne montre pas de différence significative entre les deux groupes ($p = 0.118$), toutefois on note que parmi six mères (soit 20%) du groupe 1, deux mamans répondent « non » et quatre ne « savent pas ».

Si oui, lesquels ?

Figure 44. Comportements ou pratiques défavorables



Les réponses des mamans ont été réparties dans 4 catégories (annexe III). Le test statistique T de Student, montre une différence significative entre les 2 groupes ($p = 0.041$) uniquement pour la catégorie « environnement inadapté », au sein de laquelle nous observons une variabilité importante entre les deux groupes pour l’item « exposition aux écrans ». Pour les catégories « interactions limitées » et « interactions appauvries », la différence n’est pas significative (respectivement $p = 0,064$ et $p = 0,09$), cependant les mamans du groupe 2 ont tendance à relever plus d’éléments possiblement néfastes pour le développement langagier de l’enfant que les celles du groupe 1 au niveau de la qualité et de la quantité des interactions langagières.

4.2.8. Évaluation du questionnaire par les répondantes et compléments d’informations

Avez-vous d’autres remarques ou d’autres informations à ajouter concernant le développement de la communication et du langage que vous n’avez pas abordées dans les questions précédentes ?

Dix mamans du groupe 2 et 6 mamans du groupe 1 ont souhaité ajouter des remarques.

Les remarques abordent diverses thématiques.

Pour les mamans du groupe 2, les remarques concernent :

- les pratiques, notamment celle de l'utilisation des signes (2 mamans) ou de méthode type Montessori (1 maman), l'âge d'introduction d'une nouvelle langue (1 maman),
- l'information, les connaissances : 2 mamans relèvent un manque de sensibilisation sur le développement du langage par le corps médical (médecin, pédiatre) ou une confiance mitigée sur le suivi du pédiatre
- les conséquences d'un retard au niveau langagier : impact au niveau des apprentissages de l'écrit (1 maman)
- inquiétudes personnelles vis à vis de l'enfant (2 mamans)

Pour les mamans du groupe 1 les remarques abordent les thématiques suivantes :

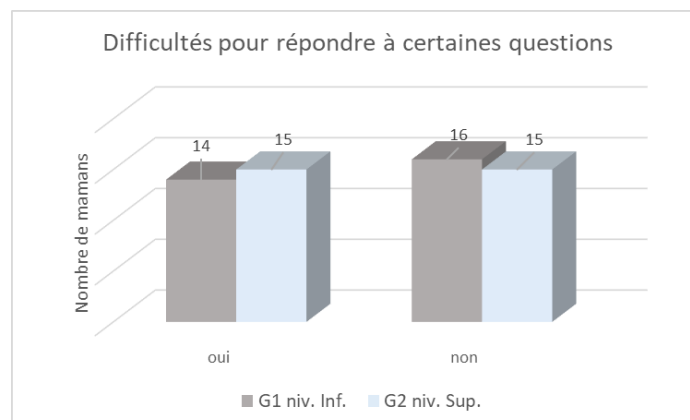
- les aspects psycho-affectifs : ne pas surprotéger l'enfant, il comprend énormément de choses, lui laisser de l'autonomie (1 maman), l'importance de nommer les émotions (1 maman)
- les interactions : l'enfant est stimulé par les autres enfants (1 maman), parfois les parents n'ont pas la même vision et envoient un message différent à l'enfant (1 maman)
- aspect économique : avoir de l'argent aide pour le développement du langage
- les pratiques : les jeux, la lecture sont importants dès le début pour le développement du langage (1 maman), parler tout de suite les deux langues à la maison, ne pas attendre en cas de bilinguisme (1 maman)

Le questionnaire vous a-t-il semblé clair ?

La totalité des mamans ont trouvé que le questionnaire était clair.

Avez-vous eu des difficultés à répondre à certaines questions ?

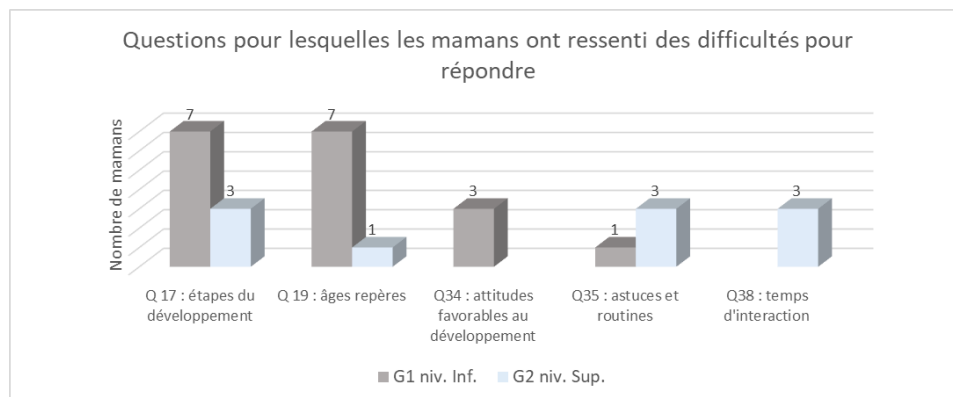
Figure 45. Difficultés pour répondre à certaines questions



Pour chaque groupe, environ la moitié des mamans disent avoir eu des difficultés pour répondre à certaines questions. Concernant le groupe 1, les principales raisons données sont liées soit à la compréhension de certaines questions qui ont nécessité parfois d'être reformulées. L'âge de l'enfant et par conséquent le fait qu'il soit selon elles trop jeune pour pouvoir répondre aux questions a aussi été soulevé. Une mère du groupe 1 a mentionné la barrière de la langue comme difficulté. Enfin deux mères ont évoqué le fait qu'elles ne s'étaient jamais posé certaines questions et que cela leur avait demandé de la réflexion.

Les mères du groupe 2 qui ont éprouvé des difficultés pour répondre à certaines questions ont mis en avant le fait qu'il n'était pas toujours évident de répondre à des questions ouvertes, qui permettent certes une franchise, mais engendrent une certaine subjectivité dans les réponses. D'autres ont évoqué la difficulté par moment de mettre des mots sur des actions qu'elles font quotidiennement souvent de manière inconsciente. La plupart ont trouvé le questionnaire intéressant car il abordait selon elles un domaine du développement infantile très peu abordé depuis la naissance de leur enfant.

Figure 46. Questions évaluées difficiles par les mères



Parmi les questions trouvées les plus difficiles à répondre, les plus citées sont celles concernant les étapes de développement, les âges repères, et les attitudes favorables au développement du langage surtout pour les mamans du groupe 1.

Vous sentez-vous suffisamment informées sur le développement du langage ?

Les mamans répondent de manière relativement homogène dans les deux groupes. 50 % des mères du groupe 1 et 57,7 % du groupe 2 ne se sentent pas suffisamment informées sur le développement du langage.

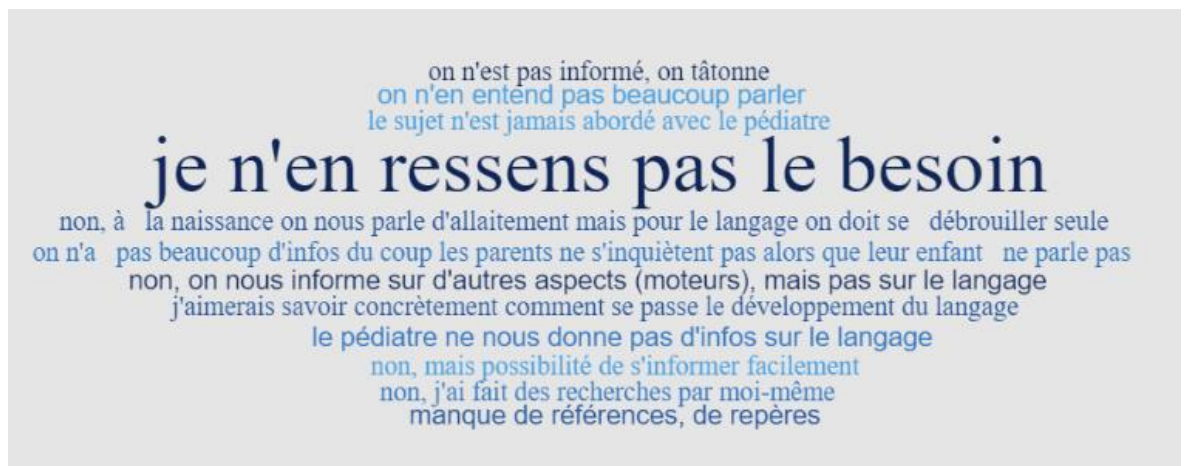
Pour les mamans estimant être suffisamment informées, certaines se justifient comme suit:

Figure 47. Raisons pour lesquelles les mamans se sentent suffisamment informées



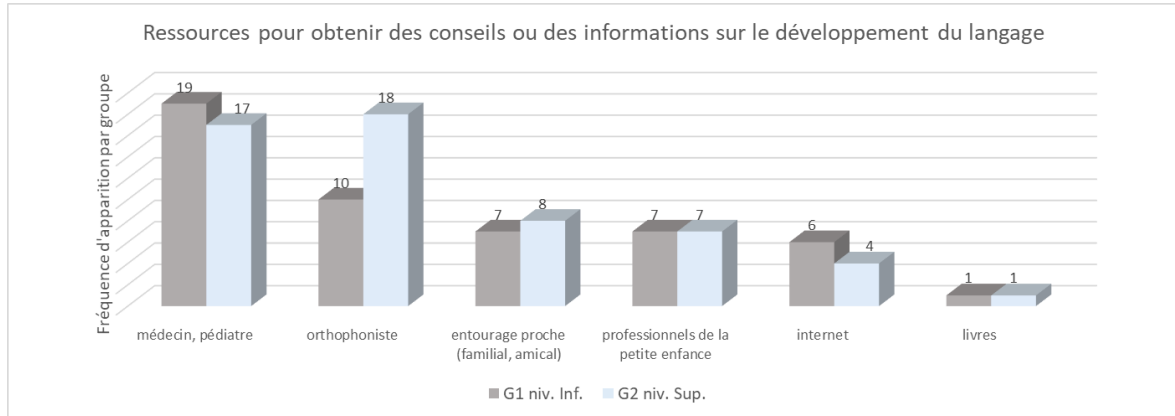
Pour celles s'estimant insuffisamment informées, elles évoquent les raisons suivantes :

Figure 48. Raisons pour lesquelles les mamans se sentent insuffisamment informées



À qui vous adresseriez-vous pour obtenir des conseils ou des informations sur le développement du langage ?

Figure 49. Ressources pour s'informer sur le développement du langage



Globalement, le personnel médical (médecin, pédiatres) et les orthophonistes sont les personnes à qui s'adresseraient le plus de mamans si elles devaient se renseigner sur le langage, suivies des professionnels de la petite enfance et de l'entourage proche.

Parmi le groupe 1, les réponses les plus marquantes sont celles d'une mère disant ne pas savoir à qui s'adresser ou ne pas faire confiance à son pédiatre peu apte selon elle dans le domaine du développement du langage. Au sein du groupe 2, 5 mères soit 16,7 % ont cette même méfiance vis-à-vis de leur médecin ou pédiatre dans la capacité de ces derniers à leur fournir les bonnes réponses au sujet du développement du langage de leur enfant.

Enfin, on note que les orthophonistes sont citées par 60 % des mères du groupe 2 contre 33,33 % des mères du groupe 1.

5 DISCUSSION

Les interactions communicationnelles et langagières jouent un rôle prépondérant dans le développement langagier de l'enfant, largement démontré dans la littérature. Les interactions sont le résultat d'un échange entre deux personnes où chaque participant contribue en amenant un contenu, une informativité, une posture, une gestuelle, des adaptations, des stratégies implicites, des tours de rôle, des réponses. Dès in utero, l'enfant entre en interaction avec son environnement. Les parents sont les premiers à intervenir dans l'environnement de l'enfant. Leur rôle est primordial dans le développement de ce dernier, et notamment dans le développement de la communication et du langage. L'objectif de ce mémoire était double, à savoir :

- recueillir à travers un questionnaire les représentations des mamans sur le développement de la communication et du langage de leur enfant, sur leur rôle dans le développement de ce dernier, ainsi que sur les moyens dont elles disposent et actions qu'elles peuvent mettre en place pour faciliter son développement ;
- comparer ces représentations entre deux groupes de mamans distincts par leur niveau d'études, afin de mieux cibler à l'avenir le contenu et la mise en place d'actions de prévention en orthophonie sur le développement du langage.

5.1. Discussion des résultats et validation des hypothèses

Notre hypothèse générale de départ était que les représentations sur le développement du langage et l'importance accordée aux interactions langagières diffèrent selon le niveau d'études de la mère, à la fois en qualité et en quantité. Cette hypothèse à travers notre étude est validée. En effet, les analyses statistiques que nous avons pu réaliser sur vingt-trois questions se sont révélées significatives pour dix-neuf d'entre elles. Ces différences ont pu être observées dans tous les domaines investigués à savoir:

1. Le rapport au langage
2. Les précurseurs à la communication et les étapes du développement du langage
3. Les marqueurs positifs et les signes d'alerte
4. Les interactions langagières parents-enfant
5. Les comportements porteurs
6. Les pratiques ou facteurs environnementaux à risque

Le rapport au langage

Notre première hypothèse opérationnelle à savoir que « les mères du groupe 2 portent un plus grand intérêt au domaine du langage que les mères du groupe 1 » est validée.

En effet, les résultats montrent que les mamans du groupe 2 montrent plus de préoccupations par rapport au développement langagier de l'enfant. Ils indiquent aussi qu'elles se sont plus informées en amont que les mères du groupe 1. Dans la mesure où le sujet de notre étude n'était dévoilé qu'au moment de l'entretien, les mères volontaires pour participer ne l'ont pas fait en raison d'un éventuel intérêt porté à la thématique de notre projet. Il apparaît alors important de comprendre pourquoi les mamans du groupe 1 se questionnent moins sur le

développement du langage. Une des raisons qui peut être avancée, est que pour certaines mamans le développement du langage ne répond probablement pas aux premières priorités parentales. Pour Geay (2021), les familles populaires vont avoir tendance à autonomiser l'enfant et à le laisser faire, et se représentent un bon développement axé sur « savoir marcher au bon âge », « savoir jouer tout seul », ou « bien dormir » tandis que pour les milieux plus éduqués le bon développement va être axé davantage sur la communication précoce, les interactions, l'éveil, et la lecture.

Le développement du langage ne répond sans doute pas non plus aux premières inquiétudes qui portent plus sur des besoins vitaux plus facilement détectables et visibles, tels que le sommeil, l'alimentation, le développement moteur, sujets plus souvent abordés lors des visites médicales durant la première année de vie de l'enfant, comme expliqué par plusieurs mères. Nous pouvons donc faire le lien avec les précurseurs à la communication de la période pré-linguistique avant l'apparition des premiers mots qui sont moins bien identifiés dans le groupe 1 comme nous le confirment les résultats de notre prochaine hypothèse opérationnelle. Leur absence ou retard sont probablement moins alarmants pour les mères qu'une perte de poids par exemple, un trouble du transit, la non tenue de la tête ou de la position assise du nourrisson.

Une autre raison citée, mais non majoritaire, indique que pour certaines mamans le développement du langage est naturel et suppose peut-être qu'elles minimisent les apports de l'environnement au soutien du développement langagier.

Les précurseurs à la communication et les étapes du développement du langage

Notre deuxième hypothèse opérationnelle à savoir que « les précurseurs à la communication et les différentes étapes du développement de la communication et du langage de l'enfant sont davantage représentés dans le groupe 2 que dans le groupe 1 » est validée.

Les précurseurs à la communication

En effet, pour l'âge à partir duquel un enfant essaie d'entrer en communication, les résultats sont homogènes pour l'item « dès la naissance » cités par 16 mamans dans chaque groupe (soit 53,33 %). En revanche, les mères du groupe 2 ont davantage conscience de l'existence d'une forme de communication dès la grossesse. Cette réponse n'est fournie par aucune mère du groupe 1 alors qu'elle est donnée par 5 mères du groupe 2 (soit 16,7 %). Mais l'écart le plus significatif se situe au niveau de la réponse « 8/12 mois » qui a été citée par 8 mères du

groupe 1 (soit 26,7 %). Selon elles, un nourrisson entre donc en communication tardivement. Nous pouvons supposer qu'elles ont assimilé l'entrée en communication à l'apparition du langage verbal, autrement dit aux premiers sons dupliqués ou aux premiers mots. Cela signifie qu'elles ne se représentent pas nécessairement les précurseurs à la communication de la période prélinguistique comme de réels actes de langage, contrairement à ce qui est décrit dans la littérature notamment par Thérond, 2010 et Daviault et al., 2011. Il nous semble donc important d'informer les mères sur la richesse de la période pré-linguistique qui est déterminante dans l'acquisition du langage.

Cette hypothèse semble se vérifier à travers la question portant sur les comportements ou manifestations qui indiquent aux mères que leur enfant essaie de communiquer avec elles. Là encore, nous observons une différence très significative entre les deux groupes. En effet, les mères du groupe 1 identifient en moyenne 2,7 comportements ou manifestations contre 4,1 au sein du groupe 2. Les différences les plus notables se situent d'une part au niveau « du regard » cité par 8 mères du groupe 1 (soit 26,7 %) et par 20 mères du groupe 2 (soit 66,7 %). D'autre part, le « sourire » est mentionné par 7 mères du groupe 1 (soit 23,3 %) et par 15 mères du groupe 2 (soit 50 %). Les pleurs sont le signe le plus cité par les deux groupes. En revanche, le pointage est très peu cité. Conformément au schéma de Bloom et Lahey, 1978 décrit en première partie, les mères ont donc essentiellement cité des précurseurs faisant partie de la « forme du langage » et du « comment dire ». Aucune mère n'a cité de précurseurs appartenant au « contenu du langage » ou au « quoi dire », ni à l'utilisation du langage et au « pourquoi dire? » (Leclerc, 2005 ; Thérond, 2010). En effet, la manipulation d'objets ou bien le tour de rôle, l'intérêt à la personne, l'attention conjointe n'ont pas été cités. Nous pouvons supposer que la formulation de notre question a orienté les mères à répondre sur la forme du langage plutôt que sur son contenu ou son utilisation puisque nous cherchions à savoir quels étaient les comportements ou manifestations qui leur indiquaient que leur enfant essayait de communiquer avec elles. Néanmoins, il est difficile de déterminer si les mères auraient répondu spontanément le tour de rôle, l'attention conjointe ou l'intérêt à la personne si nous leur avions demandé explicitement quels étaient les précurseurs à la communication.

L'interprétation des pleurs

Pour ce qui est de l'interprétation des pleurs, on observe aussi une différence très significative. Les mères du groupe 2 identifient en moyenne 3,5 interprétations possibles contre 2,7 pour le groupe 1. L'écart le plus important se situe au niveau des « besoins

affectifs » cités par 7 mères du groupe 1 (soit 23,33 %) et par 22 mères du groupe 2 (soit 73,33 %). Les mères du groupe 2 ont donc davantage conscience que les pleurs de leur enfant peuvent être le signe d'un besoin de sécurité affective nécessaire au lien d'attachement (Barr, 2002 ; Zeifman, 2001), et ne relèvent pas uniquement d'un besoin physiologique.

Les étapes du développement de la communication et du langage et les âges repères

Concernant les étapes du développement de la communication et du langage de l'enfant de sa naissance à ses trois ans, on observe une différence très significative entre les deux groupes. Les mères du groupe 2 identifient en moyenne 4,8 étapes, alors que les mères du groupe 1 en citent 2 en moyenne. L'apparition des premiers mots est l'étape la plus citée quel que soit le groupe. En revanche, le regard, les pleurs, le babillage, les premières associations de mots (mentionnées par aucune mère du groupe 1), et les premières phrases sont nettement plus évoquées par les mères du groupe 2. La compréhension n'est quasiment jamais citée, or elle précède la production (de Boysson-Bardiès, 1996). Une seule mère du groupe 2 a précisé que la compréhension précédait l'expression. On peut supposer que les mères ont plus naturellement pensé au versant expressif que réceptif quand elles ont essayé de se représenter les étapes de développement de la communication et du langage. Néanmoins, il nous paraît important dans les actions de prévention de rappeler que la compréhension est un élément à repérer au même titre que la production puisqu'elle joue un rôle majeur et constitue une étape déterminante dans le développement langagier. Il nous paraît aussi essentiel d'insister sur le fait que le développement du langage de l'enfant ne se limite pas à la production des premiers mots, certes souvent très attendue par les parents, et qu'il revêt bien d'autres aspects et étapes.

Enfin, l'existence d'âges repères décrits notamment par Chevrier-Muller et Narbonna, 2007 et Feldman, 2005 est très significativement plus ancrée dans les représentations des mères du groupe 2 (93,3 %) que celles du groupe 1 (56,7 %). 46,7 % des mères du groupe 1 répondent ne pas savoir s'il existe des âges repères ou pensent qu'il n'y en a pas. Néanmoins, les mères ayant fait davantage d'études sont tout de même en difficulté pour les citer. En effet, seules 4 mères du groupe 2 (soit 13,8 %) parviennent à retranscrire les principales étapes en respectant l'âge moyen d'apparition de la naissance aux 3 ans de l'enfant. Notons qu'une minorité de mères quel que soit le niveau d'études précise qu'il existe une grande variabilité dans le développement langagier des enfants et que ce dernier, bien que n'étant pas toujours dans les normes, n'est pas pour autant pathologique. Les âges repères du

développement du langage de l'enfant sont donc dans l'ensemble méconnus des mères, or, bien les identifier permettrait de mieux repérer les signes d'alerte, marqueurs d'un éventuel développement atypique du langage. Nous entendons par âges repères le fait d'avoir à l'esprit non pas un âge précis mais plutôt un intervalle d'âges moyens auxquels l'enfant franchit les principales étapes de développement du langage. Insister sur la très grande variabilité dans l'acquisition du langage est effectivement important pour ne pas inquiéter les mères inutilement.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons supposer qu'elles manquent d'informations sur ce sujet. Cette suggestion est en partie confirmée par les réponses à la question 42 à travers laquelle nous cherchions à savoir si elles se sentaient suffisamment informées sur le développement du langage. La moitié des mères du groupe 1 et 57,7 % des mères du groupe 2 répondent par la négative. Elles invoquent principalement le fait que le développement du langage est rarement abordé lors des consultations auprès de leur pédiatre ou médecin généraliste.

Les marqueurs positifs et les signes d'alerte

Notre troisième hypothèse opérationnelle à savoir que « les marqueurs positifs et les signes d'alerte seront mieux identifiés dans le groupe 2 que dans le groupe 1 » est partiellement validée.

Les marqueurs positifs du développement du langage

L'identification de marqueurs positifs dans le développement langagier ne ressort significativement que pour la catégorie « confrontation avec l'environnement externe et la théorie ». Les mères du groupe 1 ont en effet en proportion moins cité leur entourage proche, les médecins, la comparaison à la fratrie comme des indicateurs pertinents leur permettant de savoir si le développement langagier de leur enfant se passait bien. 3 mères du groupe 2 (soit 10 %) ont répondu qu'elles se référaient aux âges repères alors qu'aucune mère du groupe 1 n'en a fait mention. Les réponses sont plus homogènes entre les deux groupes pour les items de la catégorie « communication non verbale », « communication verbale » et « compréhension ». Nous observons de nouveau que les réponses en lien avec la compréhension de l'enfant ont été nettement moins citées par rapport au versant expressif du langage. En effet, le fait que leur enfant les comprenne ou comprenne les ordres en contexte n'a été cité que 3 fois au sein du groupe 1 et 4 fois dans le groupe 2. En revanche, les marqueurs positifs correspondant au versant productif du langage ont été cités 35 fois

dans le groupe 1 et 52 fois dans le groupe 2. Ces résultats corroborent le fait que la compréhension n'avait pas non plus été citée dans les représentations des mères sur les étapes de développement de la communication et du langage. Or, elle fait partie intégrante du développement langagier et signe un développement typique du langage (Chevrier-Muller et Narbonna, 2007 ; Daviault, 2011; de Boysson-Bardiès, 2016).

Le fait que l'enfant gazouille et fasse des sons est la réponse la plus citée dans le groupe 2 pour la communication non verbale, alors que cette réponse est autant donnée dans le groupe 1 que le fait que l'enfant réagisse à son environnement. Pour ce qui est de la communication verbale, l'évolution du langage au fil des semaines et le fait que l'enfant soit bien dans les échanges et la communication sont majoritairement cités au sein du groupe 2. Au sein du groupe 1, l'item qui prédomine correspond à l'enfant qui arrive à se faire comprendre par ses pairs.

Globalement, le panel des réponses des mères, tous niveaux d'études confondus, est relativement riche et correspond assez bien aux données de la littérature. Néanmoins certains marqueurs attestant d'un développement typique du langage ne sont pas du tout cités comme le fait de montrer de l'intérêt pour les visages, de réagir à leur prénom ou encore l'imitation de sons et de gestes, la production de routines verbales (« bonjour »), le pointage ou la réalisation des premiers gestes conventionnels (« au-revoir », « le bisou »), (Feldman 2005). D'autres marqueurs font partie du panel des réponses mais sont seulement cités par 3,3 % des mères au plus, ce qui représente une part très faible des participantes, à savoir le regard (Leclerc, 2005 ; Thérond, 2010), les expressions variées du visage et la variation dans l'intonation de la voix (Vihman, 1986) pour la communication non verbale. Il en est de même dans la catégorie « communication verbale » pour la formulation de questions ou la richesse du lexique (Daviault, 2011; Kail, 2020).

Les signes d'alerte

Concernant les signes d'alerte qu'il est important de savoir repérer puisque leur détection précoce majore les effets d'une intervention avant les 3 ans de l'enfant, période où les chances d'amélioration sont optimales, nous observons une différence significative entre les deux groupes pour la compréhension 5 fois plus citées dans le groupe 2 que dans le groupe 1, ainsi que pour la fréquence de réponses constituant la catégorie « communication verbale ». Néanmoins, de nouveau, les représentations maternelles sur les signes d'alerte

sont nettement plus riches sur le versant expressif que réceptif. Seule une mère du groupe 1 évoque le manque de compréhension de l'enfant comme signe d'alerte (Bishop et al., 2016). L'absence de production de mots est le signe le plus cité quel que soit le niveau d'études de la mère. Cela correspond à l'étape dans le développement du langage et de la communication de l'enfant la plus référencée par les participantes comme évoqué précédemment. S'ensuivent dans les réponses les plus citées globalement, le fait que l'enfant ne parle pas ou qu'on ne le comprenne pas (Bishop et al., 2016). Cette fois, l'absence de pointage (Leclerc, 2005 ; Thérond, 2010), le fait que l'enfant ne réponde pas à l'appel de son prénom (Feldman, 2005) ont été mentionnés mais de façon très minoritaire. Les fragilités sensorielles ont été très peu citées. Seules 3 mères ont évoqué la déficience auditive (Wankoff, 2011).

Qui plus est, certains signes d'alerte n'ont pas du tout été évoqués, c'est le cas de l'absence de gestes ou d'attention conjointe (Feldman, 2005), du manque d'exploration sensorielle via la vision ou le toucher (Wankoff, 2011) pour la communication non verbale, de l'absence de demandes ou encore de la pauvreté du stock lexical (Bishop et al., 2016) pour ce qui est de la communication verbale.

Le manque de recherche de jeux ou d'objets et l'absence de jeu exploratoire ou de faire-semblant (Bishop et al, 2016 ; Wankoff, 2011) parmi les signes d'alerte ont totalement été ignorés des représentations maternelles.

Les erreurs de prononciation ou de mauvaise articulation ont été mentionnées par 5 mères, soit 8,3 %, alors qu'ils ne font pas partie des signes d'alerte avant 3 ans.

D'un point de vue qualitatif, nous pouvons noter qu'une mère du groupe 1 avait remarqué que son fils de 2 ans ne parlait pas mais pensait que c'était normal, or à cet âge rappelons qu'un enfant généralement commence à faire des phrases en combinant deux mots, utilise le « moi » et se nomme par son prénom (Chevrie-Muller et Narbona, 2007). Deux mères du groupe 1 n'ont pas su répondre à la question sur les signes d'alerte, celles du groupe 1 ont toujours essayé de donner au moins une réponse. Une mère seulement du groupe 2 a conscience et a exprimé le fait que les difficultés dans l'acquisition de la parole et du langage dont on ne se préoccupe pas peuvent entraîner des difficultés d'apprentissage en période scolaire (Wankoff, 2011).

Globalement, nous observons un effet miroir dans les réponses des mères entre les marqueurs positifs et les signes d'alerte, ce qui paraît logique et cohérent. Pour les marqueurs positifs du développement langagier, les mères font plus référence en premier lieu à la

communication verbale puis à la communication non verbale ou aux précurseurs à la communication, et enfin à la compréhension. Le même classement s'observe pour les signes d'alerte.

Les mères ont donc dans l'ensemble été en difficulté pour identifier les marqueurs positifs et les signes d'alerte du développement langagier de l'enfant recensés en première partie. Nous avons conscience que ces questions étaient difficiles pour des personnes novices non formées au développement du langage de l'enfant. Néanmoins, cela coïncide avec le manque de repères et d'informations dont elles bénéficient sur les étapes du développement du langage et de la communication décrit précédemment.

Les interactions langagières parents-enfant

Notre quatrième hypothèse opérationnelle à savoir que « les interactions langagières mères-enfant seront moins bien représentées dans le groupe 1 que dans le groupe 2 » est validée.

En effet même si le rôle du parent ressort à 90% pour le groupe 2 et 83% pour le groupe 1 comme majeur, important ou primordial, les mamans du groupe 2 cumulent significativement plus de réponses concernant les raisons pour lesquelles ce rôle est important que les mamans du groupe 1. On peut alors supposer que les mamans du groupe 1 s'attribuent un rôle important, mais plus réduit dans leurs apports au soutien du développement du langage. Dans les réponses citées on retrouve « fournir le bon modèle », « apporter des stimulations langagières », « rôle de repère pour l'enfant », « personne la plus présente pour l'enfant », « rôle de modèle pour l'enfant qui imite le parent », « apport d'un environnement sécure », « participe au développement ». Les mamans du groupe 2 citent en moyenne 1,9 réponses contre 1,5 pour les mamans du groupe 1.

Concernant les premières interactions, les données de la littérature précisent que les interactions mère-enfant commencent dès in utero. Pour Cyrulnik (1997), l'histoire du bébé ne commence pas à sa naissance, mais bien avant. Dans le ventre maternel, l'enfant perçoit déjà des interactions qui participent à son développement. Concernant le début des interactions, une différence significative est mise en évidence entre les deux groupes avec notamment une surreprésentation de la réponse « in utero » dans le groupe 2 tandis que les mamans du groupe 1 répondent majoritairement « dès la naissance ».

Les mamans du groupe 1 semblent être moins conscientes que les interactions mères-enfant sont possibles dès in utero. On peut supposer que les mamans du groupe 1 se représentent davantage l'interaction comme un échange possible seulement en présence physique de leur enfant. En revanche les deux groupes citent les mêmes raisons pour lesquelles il est important de communiquer avec l'enfant à savoir « pour favoriser le développement du langage »; « pour la compréhension »; « pour la qualité des interactions »; « pour le développement global » et « pour apporter un environnement sécuritaire-adapté ». Seul l'environnement sécuritaire ou adapté ressort significativement dans le groupe 2 par rapport au groupe 1. Douze mamans (soit 40%) du groupe 2 affirment que les bébés reconnaissent la voix maternelle dès la naissance contre seulement 6 mamans (soit 20%) dans le groupe 1. Il semblerait donc que les mamans du groupe 1 aient moins conscience des capacités du bébé à percevoir des informations telles que les voix avant la naissance, ce qui rejoint les précédents résultats évoqués en amont qui montrent que le versant réceptif de la communication est moins bien intégré par les mamans. Élargir les connaissances des mamans sur ces aspects pourrait permettre aux mamans d'interagir plus en amont avec leur enfant.

Si les parents jouent un rôle majeur dans l'environnement du jeune enfant, les données scientifiques ont démontré qu'ils n'étaient pas les seuls, l'environnement proche familial et amical mais aussi l'environnement plus éloigné tel qu'un mode de garde de qualité jouent également un rôle important (Collinson et al., 2016 ; Daviault, 2011).

Pour l'identification des autres personnes participant au développement langagier, une différence significative s'établit entre les deux groupes. Les mamans du groupe 2 citent en moyenne plus de personnes que le groupe 1, avec une différence marquée concernant le mode de garde et la fratrie. Cette différence au niveau du mode de garde pourrait s'expliquer par le fait que les mamans du groupe 1 ont moins recours à une structure d'accueil. Dans son étude, Collombet (2018) fait un état des lieux sur les inégalités sociales d'accès au mode d'accueil des jeunes enfants, et montre que les parents avec un revenu socio-économique ou un niveau d'éducation faibles ont moins accès aux structures d'accueil. Il apparaît alors plus difficile pour les mamans du groupe 1 de percevoir ces bénéfices. Inciter les mamans à avoir davantage recours à une structure d'accueil en leur expliquant les apports positifs de ces modes de garde paraît important.

Les comportements porteurs

Notre cinquième hypothèse opérationnelle à savoir que « les comportements porteurs sont moins bien identifiés par le groupe 1 que par le groupe 2 » est validée.

Même si les critères majeurs (réceptivité, réactivité, qualité et quantité des interactions, et l'input langagier) répertoriés dans la littérature par Roberts et Kaiser (2011) pour définir les interactions comme efficaces et porteuses apparaissent dans les réponses des deux groupes, l'identification des facteurs favorables au développement langagier au sein des deux groupes diffère. Les interactions et comportements porteurs sont cités majoritairement dans les 2 groupes, avec une différence légèrement significative. Les mamans du groupe 2 identifient en moyenne plus de comportements porteurs que les mamans du groupe 1. D'un point de vue qualitatif les comportements porteurs cités sont (en gras les plus souvent cités dans les deux groupes) :

- pour la réceptivité : **l'attention, l'écoute**, le temps de parole, pas de surcharge
- pour la réactivité : **la disponibilité**, la présence, les encouragements, les valorisations
- pour la qualité et la quantité des interactions : les stimulations langagières, **le bain de langage, les interactions langagières**, les bons mots, le bon modèle, une bonne articulation, le *labelling*, les signes
- pour l'input langagier : les répétitions, le questionnement, les explications

Pour les 2 groupes, on retrouve bien les 4 critères majeurs. Toutefois, le nombre d'occurrences moyen donné par maman est relativement faible, respectivement 1 (+/- 0.9 d'écart type) pour le groupe 1 et 1,4 (+/- 0.9 d'écart type) pour le groupe 2. De façon globale, on peut dire que les mamans ont des difficultés à énoncer spontanément les facteurs favorables pour des interactions efficaces. Les termes génériques « réceptivité, réactivité, qualité, quantité » ne sont quasiment jamais évoqués. La notion d'input langagier est également peu représentée dans les réponses.

Au niveau de la qualité des interactions : le langage adressé à l'enfant

Les réponses concernant la façon de s'adresser à leur enfant ont été analysées et réparties en trois catégories : la voix, la posture et les stratégies facilitatrices.

Plus de la moitié des mamans (35 mamans soit 58.3%) déclarent moduler leur voix et jouer avec les intonations quand elles s'adressent à leur enfant. En revanche 18 mamans, 9 dans chaque groupe (soit 30% des mamans) disent s'adresser normalement ou leur parler comme

à un grand, à un adulte. Parmi les raisons évoquées à la question 29 « pour quelles raisons ? », certaines réponses comme « ne pas aimer, détester ou refuser de parler « bébé » à leur enfant », « le mamanaïs n'est pas bon pour l'enfant », ou bien par « respect pour l'enfant » ou « pour ne pas faire de différence, pour ne pas l'exclure » ou encore mon « enfant n'est pas handicapé », nous ont paru pertinentes à relever. Il semblerait qu'il existe pour certaines mamans, une fausse croyance autour du mamanaïs. Pour elles, les adaptations au niveau de la voix, du rythme ou des intonations revêtent un aspect négatif et sont défavorables au développement du langage. D'un point de vue qualitatif, on a pu constater également une confusion entre des appellations comme « parler bébé » qui pourrait faire référence à l'utilisation de diminutifs tel que « tuture » pour « voiture » et vraiment le « mamanaïs ou *motherese* » finalement très faiblement cité sous ces appellations. Ainsi communiquer sur les aspects positifs d'adapter sa façon de parler au jeune enfant (Martel et Aguert, 2016) et bien redéfinir cette notion de « mamanaïs » semblent indispensables.

Au niveau de la posture, les réponses « à sa hauteur, regard adressé ou en face à face » sont données par 25 mamans (soit 83.3%) du groupe 2 alors que seulement 15 mamans (soit 50%) des mamans du groupe 1 en font mention. Là encore, il semble nécessaire d'informer davantage sur la nécessité de bien se positionner à hauteur de l'enfant et d'adresser son regard.

Concernant les stratégies facilitatrices mises en place dans le discours adressé à l'enfant on retrouve : « l'utilisation de mots simples ou de phrases courtes », une « bonne articulation », « donner le bon modèle » et « accompagner par des gestes » avec une moyenne d'occurrences plus élevée mais non significative pour les mamans du groupe 2 par rapport au groupe 1. On note que le débit de parole, l'allongement des syllabes, ou les répétitions ne sont pas mentionnées dans les stratégies facilitatrices pour aucun des deux groupes. Pour cette question le nombre moyen d'occurrences pour chacune des mamans est là aussi assez faible (moins de 1). La différence entre les deux groupes pourrait s'expliquer par le fait que les mamans du groupe 2 se questionnent plus sur le développement du langage et se sont plus documentées que les mamans du groupe 1. Dans les raisons évoquées par les mamans, on constate qu'elles ont conscience qu'il est important de parler ainsi, que cela va favoriser les apprentissages mais n'expliquent pas concrètement en quoi cela facilite les apprentissages. Elles sont d'ailleurs 24 mamans (11 mamans du groupe 1 et 13 du groupe 2) soit 40% à exprimer spontanément qu'elles le font de manière naturelle, instinctive. Expliquer en quoi et comment les stratégies facilitatrices vont aider l'enfant, pourrait permettre une appropriation et une utilisation plus efficace de la part des mamans (les mettre

en situation d'apprentissage d'un nouveau mot, d'une phrase dans une autre langue, en faisant varier les différentes stratégies).

Les activités favorables à la communication et au langage

Dans les réponses données par les mamans, les principales activités reconnues comme favorables au développement du langage apparaissent dans chacun des groupes, à savoir la lecture, les activités du quotidien et les comptines. Elles sont complétées avec les jeux et les activités extérieures ou manuelles.

Cependant on relève des différences significatives entre les deux groupes. Par ordre croissant les mamans du groupe 2 citent les activités du quotidien (29 fois), la lecture (19 fois) et les jeux (18 fois) alors que les mamans du groupe 1 citent en premier les jeux (18 fois), les activités extérieures ou manuelles (16 fois) et les activités du quotidien (13 fois). D'un point de vue global, les mamans du groupe 2 citent en moyenne plus d'activités que les mamans du groupe 1. On note également que les comptines sont peu représentées dans chaque groupe, 8 fois dans le groupe 2 et 5 fois dans le groupe 1. On peut donc conclure que les représentations sur les activités favorables au développement du langage diffèrent d'un groupe à l'autre. Une des hypothèses pour expliquer cette différence serait le type de pratique. Comme rappelé dans la partie théorique, on a distingué trois sortes de pratiques parentales, les pratiques formelles, non-formelles et informelles. Il semblerait que les mamans du groupe 1 aient moins conscience de l'apport bénéfique au développement du langage qu'apportent les activités du quotidien ou la lecture. Beaucoup de mamans ont répondu à la question sur le temps dédié aux échanges avec leur enfant qu'elles leur parlaient tout le temps sur le temps d'éveil. Cette notion de bain de langage apparaît donc comme moins identifiée pour les mamans du groupe 1. Les pratiques les plus citées dans le groupe 1 correspondent à des situations de jeux où l'échange est plus marqué par les tours de rôle, le questionnement, les réponses. Les notions d'exposition, de fréquences de mots entendus, de répétitions paraissent être moins perçues comme facteurs contribuant au développement du langage pour ces mamans.

On sait que la lecture, les comptines et parler soutiennent le développement du langage (Berthomier et Octobre, 2018) ; en conséquence, expliquer pourquoi la lecture, le bain de langage et les comptines sont porteurs s'avère très important à rappeler aux mamans.

Dans les raisons du choix des activités, les réponses fournies montrent une différence significative entre les deux groupes. Les mamans du groupe 1 donnent moins de réponses en lien avec les centres d'intérêts de l'enfant par rapport aux mamans du groupe 2. Ici aussi, on

peut supposer qu'une partie des mamans du groupe 1 choisissent les activités sans avoir conscience qu'elles répondent aux centres d'intérêts de leur enfant, parce qu'elles le font de façon naturelle, en allant vers l'objet d'attention de l'enfant, sans se poser vraiment la question et en perçoivent moins l'importance. S'appuyer sur les habiletés de l'enfant et privilégier les activités correspondant à ses intérêts est pourtant essentiel pour mobiliser l'attention de l'enfant et le rendre plus réceptif aux échanges, comme rappelé dans la notion de « réceptivité » décrite par Sylvestre et Desmarais (2015). Insister sur cet aspect auprès des mamans améliorerait l'efficacité des échanges mères-enfant.

Les attitudes soutenantes

Les mamans du groupe 2 identifient significativement plus d'items en lien avec la réceptivité (l'écoute, l'attention, le feedback, l'environnement réceptif, l'intérêt porté à l'enfant, la disponibilité, le regard adressé). Les raisons pour lesquelles on retrouve cette différence ne sont pas aisées à déterminer. Les mamans du groupe 2 sont-elles plus sensibilisées par leurs recherches personnelles, par les conseils éventuellement reçus par les professionnels de crèche ou les assistantes maternelles, ou le font-elles naturellement par rapport à leur modèle d'éducation reçu ? Pour les autres catégories de réponses portant sur la réactivité, les stratégies facilitatrices et l'environnement adapté, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. Mais l'ensemble des réponses reste assez restreint, et fragile aux niveaux des représentations. En effet, pour la réactivité, la réponse principale correspond aux encouragements cités par 19 mamans (soit 31,6 %). Concernant les stratégies facilitatrices et l'environnement, ces deux catégories sont très peu mentionnées, respectivement 4 mamans (soit 6,6%) et 6 mamans (soit 10%). Il est difficile de déterminer dans ces postures la part non-formelle et informelle. Par exemple, pour la question à propos des attitudes soutenantes, « l'environnement adapté » ressort très peu tandis qu'à l'inverse à la question 37 sur les comportements à risque, l'environnement inadapté est mentionné par 46 mamans (soit 76,6 %). Faire identifier aux mamans les attitudes soutenantes qu'elles pratiquent déjà, pour qu'elles prennent conscience du lien entre ce qu'elles font et l'apport au développement langagier pourrait permettre qu'elles passent d'une pratique informelle à une pratique non-formelle.

Enfin, les réponses concernant la mise en place de routines ou d'astuces au quotidien pour favoriser le développement du langage montrent que les mamans du groupe 2 ont plus conscience d'avoir instauré des routines que les mamans du groupe 1. Pour rappel, les auteurs Bredekamp et Coople (1997), Florin (2010) et Poulin-Dubois et al. (1995) ont

démontré dans leurs études combien ces routines stimulaient l'enfant et étaient nécessaires au bon développement langagier. Les réponses des mamans du groupe 1 montrent qu'elles ont moins recours au bain de langage que les mamans du groupe 2. Or, beaucoup de mamans, lors des entretiens, expriment le fait de parler quotidiennement en grande quantité à leur enfant. On peut en déduire qu'elles sont alors plus dans une pratique informelle. Le bain de langage est pratiqué de façon naturelle, instinctive et elles ne font pas forcément le lien avec le soutien au développement langagier, et ne le considèrent pas comme une routine. En revanche, pour la lecture, 20 mamans (soit 66,7 %) du groupe 2 disent la pratiquer régulièrement contre seulement 8 mamans (soit 26,7 %) du groupe 1. Ces résultats corroborent les données de la littérature (Berthomier et Octobre, 2018) : les mères diplômées sont celles qui pratiquent le plus la lecture. Toujours dans cette étude, il est démontré que le rapport à la lecture est très culturel et se transmet de génération en génération. L'action de prévention « 1 bébé, 1 livre » a été initiée en 2006 en Alsace et s'est petit à petit étendue sur le plan national. La première édition date de 2011 dans l'Hérault, elle a pour but de sensibiliser les parents sur la place précieuse qu'ils ont auprès de leur enfant pour l'accompagner dans le développement de son langage et notamment grâce à la lecture. Poursuivre ce type d'action apparaît essentiel pour inciter les mamans à adopter ce type de pratique.

Une autre routine, celle de l'utilisation de signes ou d'accompagnement par des gestes, ressort davantage dans le groupe 2, 10 mamans (soit 33,3 %) contre une seule maman (soit 3,3 %) du groupe 1. La notion de communication non-verbale semble être plus prégnante pour ces mamans. L'utilisation des signes pour des enfants avec un développement normo-typique est encore récente en France, et commence à être de plus en plus expérimentée dans les structures d'accueil de la petite enfance. Notre questionnaire ne nous permettait pas d'explorer à partir de quelle source les mamans ont mis en place cette stratégie. On peut supposer que pour une partie des mamans les structures d'accueil ont pu en être l'origine ou bien les recherches personnelles puisque l'utilisation des signes fait partie des éléments cités à la question 5, sur les éléments qu'elles avaient retenus par rapport à leur documentation. Ce type de stratégie qui semble avoir de bons retours parentaux pourrait être mis en avant lors de programmes de prévention.

Les pratiques ou facteurs environnementaux à risque

À travers la dernière hypothèse opérationnelle, nous supposons que « les pratiques ou facteurs environnementaux à risque seraient mieux identifiés dans le groupe 2 que dans le groupe 1 ». Cette hypothèse n'est que partiellement validée.

Notons que nous avons axé notre questionnement sur les pratiques à risque. Nous n'avons donc pas cherché à savoir si les mères avaient conscience de l'existence de facteurs internes biologiques médicaux. En effet, nous avons estimé qu'il était préférable de recueillir leurs représentations sur les facteurs sur lesquels elles pouvaient agir directement, et faire ainsi plus de liens en termes d'analyse avec la guidance parentale liée à notre future pratique orthophonique. D'autre part, les questionner sur les facteurs internes tels que le poids de naissance, la prématurité, le sexe de l'enfant ou encore les antécédents familiaux aurait pu les inquiéter inutilement.

Quel que soit le groupe de mères interrogées, elles s'accordent à dire qu'il existe effectivement des comportements ou des choses à ne pas faire pouvant freiner le développement du langage (respectivement 80 % pour les mères du groupe 1 et 96,7 % pour les mères du groupe 2), même si l'affirmation est plus nette dans le groupe 2. Nous n'observons donc pas de différence significative.

La catégorie la plus citée quel que soit le niveau d'études des mères est « l'environnement inadapté », à savoir un environnement bruyant et le fait de « crier sur son enfant », les écrans et le port de la tétine. L'exposition aux écrans est l'item pour lequel nous observons la plus grande variabilité entre les deux groupes, entraînant la significativité des résultats. Il est en effet cité 15 fois dans le groupe 2 (soit par 50 % des mères) et seulement 6 fois dans le groupe 1 (soit par 20 % des mères). Or, l'exposition aux écrans est bel et bien un facteur de risque important de nos jours, comme le confirment plusieurs études (Chonchaiya & Pruksananonda (2008), Collet et al. (2019) et Duch et al. (2013)). Nous nous attendions à ce qu'il soit cité quasi systématiquement dans les deux groupes.

Par ailleurs, la technoférence ou l'utilisation intensive des écrans par les parents notamment étudiée par McDaniel et Radesky (2018), qui perturbe les interactions précoces verbales et non verbales entre le parent et son enfant, n'a été citée par aucune mère. En effet, quand les mères ont répondu « les écrans », elles ont toutes fait référence au fait d'exposer directement

leur enfant devant un écran de télévision, une tablette ou un téléphone. Aucune n'a exprimé le fait qu'être soi-même rivé sur son téléphone portable pouvait limiter les interactions langagières avec son enfant. Les mères que nous avons interrogées n'étaient peut-être pas concernées par ce phénomène ou n'ont sans doute pas conscience de la nocivité sur les interactions langagières parents-enfant de cette pratique sociétale de plus en plus courante. Néanmoins, il nous paraît opportun en termes de prévention de continuer à aborder massivement le thème des écrans, principalement auprès des mères dont le niveau d'études est inférieur. Il semblerait en effet qu'elles se représentent moins l'exposition aux écrans comme un éventuel danger pour le développement de la communication et du langage des enfants en bas-âge.

Enfin, le port de la tétine n'a été cité que par une mère du groupe 1 et par seulement 3 mères du groupe 2 (soit 10%). Le port de la tétine n'est donc pas encore considéré comme un frein au développement du langage de l'enfant. Or, même si le recours ponctuel à la tétine peut permettre de rassurer l'enfant, de l'apaiser ou de pallier ses difficultés d'endormissement, nous avons vu que son usage excessif était un frein au bon développement langagier (Bruderer et al., 2015). Il apparaît alors essentiel de rappeler lors des actions de prévention les conséquences du port de la tétine notamment sur la mobilité de la langue nécessaire à l'acquisition du langage.

Pour ce qui est des autres catégories citées, à savoir les interactions limitées, les interactions appauvries et le style éducatif, nous n'observons pas de différences significatives. Les mères du groupe 1 ont seulement tendance à donner plus de réponses dans les deux premières catégories que celles du groupe 1. Concernant les interactions limitées, le manque de disponibilité est par exemple cité 4 fois dans le groupe 2 alors qu'aucune mère du groupe 1 n'en fait mention. De même ignorer l'enfant ou ne pas lui porter attention est cité par deux fois plus de mères du groupe 2 (par 8 soit 26,67 %) que du groupe 1 (par 4 soit 13,33 %). Parmi les réponses données pour les interactions appauvries, le fait de ne pas reformuler les productions de l'enfant est cité par 5 mères du groupe 2 (soit 16,7%) alors qu'aucune mère du groupe 1 n'en a parlé.

En revanche, les mères du groupe 1 ont plus souvent donné des réponses en référence au style éducatif que les mères du groupe 2. Elles sont en effet par exemple 5 (soit 16,7 %) à avoir cité le fait de ne pas respecter le rythme de l'enfant, élément cité par une seule mère du groupe 2.

Il est intéressant de relever que, globalement, la fragilité des interactions langagières en termes de qualité et de quantité est le critère auquel les mères font le plus souvent référence pour mettre en avant les comportements à risque pouvant freiner le développement du langage de leur enfant. C'est donc plutôt encourageant en termes de prévention car la manière dont on s'adresse à l'enfant est bien un élément protecteur qui limite les risques d'apparition de difficultés langagières (Marshall et Lewis, 2014).

Néanmoins, 4 mères du groupe 1 (soit 13,3 %) n'ont pas su répondre à la question, elles n'avaient donc, au moment où nous les avons interrogées, aucune représentation des comportements à risque pouvant freiner le développement langagier. Les efforts méritent donc d'être poursuivis en matière d'information et de communication sur les comportements et facteurs environnementaux à risque.

Remarques complémentaires

Enfin, concernant les personnes auprès desquelles les mères s'imaginent le plus s'adresser pour obtenir des conseils en cas de difficultés observées dans le développement langagier de leur enfant, les mères du groupe 2 identifient plus l'orthophoniste comme une personne ressource en cas de questionnement par rapport au groupe 1. Cela va dans le sens des facteurs de protection décrits par Walker et al. (2011) qui mentionnent que les mères avec un haut niveau d'éducation sont plus aptes à demander de l'aide auprès des personnes ressources.

À travers notre étude nous avons donc démontré qu'il existait bien une différence significative dans les représentations maternelles sur le développement du langage du jeune enfant de 0 à 3 ans et sur le rôle des interactions langagières selon le niveau d'études de la mère, validant ainsi notre hypothèse générale.

5.2. Préconisations en termes de prévention

La mise en évidence de différences entre les deux groupes de mamans concernant les représentations sur le développement langagier nous montre l'importance de cibler le contenu des actions en fonction des éléments pertinents manquants dans leurs représentations. L'objectif n'est pas de rendre les mamans expertes en développement du langage, mais de leur fournir des informations ajustées pour qu'elles se construisent des

représentations qui leur permettront d'ajuster suffisamment leurs comportements et de mettre en œuvre des pratiques adaptées.

Ainsi, concernant les étapes du développement de la communication et du langage, il nous paraît pertinent, dans la continuité des actions de prévention déjà menées, de rappeler combien l'environnement langagier dans lequel l'enfant évolue est primordial. Insister sur le fait que le langage est un élément à part entière du développement du jeune enfant, au même titre que le développement moteur et sensoriel est fondamental. Expliquer que la période pré-linguistique avant l'apparition des premiers mots est très riche et peut être le fruit de multiples observations dans le développement langagier de l'enfant, notamment sur les précurseurs à la communication, est indispensable. Informer sans inquiéter les parents sur les âges repères moyens et les signes d'alerte, sans négliger d'expliquer la grande variabilité d'un enfant à l'autre, est essentiel. Rappeler que la compréhension précède toujours la production et qu'elle est signe d'un développement typique de la communication et du langage est nécessaire. Renseigner les parents sur le rôle du développement du jeu dans le développement du langage nous paraît opportun.

Concernant les interactions langagières, expliquer que l'enfant est en capacité d'interagir avec ses parents dès la grossesse et qu'il dispose très tôt de capacités de perception puisqu'il reconnaît notamment la voix de sa mère, est important. Bien définir le *mamanais* ou *motherese* et rappeler son rôle dans le développement langagier de l'enfant nous paraît fondamental pour réduire les fausses croyances à ce sujet puisque pour certaines mamans il est perçu comme défavorable. Informer les parents sur la posture à adopter au niveau de l'intonation de la voix, du positionnement à hauteur et du regard adressé est nécessaire. Donner des exemples concrets de stratégies facilitatrices nécessaires du développement langagier de l'enfant et expliquer en quoi leur utilisation est pertinente, est essentiel. Enfin, communiquer sur le cercle vertueux que procurent au niveau langagier la lecture, les comptines et le bain de langage quotidien dans le cadre de routines et d'activités informelles nous paraît précieux.

Pour ce qui est des comportements et facteurs environnementaux externes à risque, les efforts en termes de communication et d'information doivent être poursuivis notamment sur la problématique des écrans, qui reste un sujet d'actualité fondamental, ainsi que sur le port de la tétine.

5.3. Limites et perspectives

5.3.1. Recrutement de la population

Nous souhaitions au départ interroger une centaine de mamans. Nous pensions atteindre aisément cet objectif, dans la mesure où notre mode de recrutement nous permettait une large diffusion de notre annonce et que le mode de passation réalisé majoritairement par téléphone ne nous imposait pas de contraintes géographiques. Finalement nous ne sommes pas parvenues à atteindre cet objectif, et nous nous sommes heurtées à des difficultés de recrutement. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette difficulté.

Une première raison est probablement le manque d'attractivité de notre questionnaire. Notre annonce se voulait volontairement peu informative afin de ne pas introduire de biais, c'est-à-dire que les mamans ne puissent pas s'informer en amont, ce qui a sans doute limité son attrait. Le peu d'informativité a pu les empêcher de se projeter pour répondre et susciter la crainte de ne pas savoir répondre.

Une majorité des mamans ayant répondu favorablement pour participer à notre étude avait un niveau d'études entre bac + 1 et bac + 3 et n'ont pu être retenues au regard de nos critères d'exclusion.

Le recrutement des mères ayant un niveau d'études bac+4 minimum a été plus facile que pour le groupe des mères ayant moins fait d'études. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses. Nous pouvons supposer que les mères ayant un bac+4 minimum avaient moins d'appréhension à répondre à ce genre de questionnaire que les mères ayant moins fait d'études. Ces dernières ont pu imaginer ne pas savoir répondre et donc ne pas vouloir participer. La barrière de langue a aussi pu être un frein pour les mamans dont la langue maternelle n'était pas le français. Enfin, les réseaux sociaux et le bouche à oreille ou réseau personnel ont été les trois canaux les plus porteurs et suffisants pour recruter les mères ayant un bac + 4 minimum. En revanche, approcher les mères ayant fait moins d'études a été beaucoup plus complexe et a demandé plus de temps et de démarches. Il nous a fallu aller sur le terrain, démarcher des écoles, contacter des foyers, associations ou médecins de PMI, ce qui a nécessairement été plus coûteux et moins évident.

Au-delà du critère du niveau d'études, nous avons été confrontées à la problématique des mamans allophones. Pour ne pas mettre en difficulté les mamans allophones et recueillir des

réponses significatives, il aurait été nécessaire de traduire le questionnaire et de faire appel à des enquêteurs bilingues. Cette procédure n'a pas été retenue car elle requérait des ressources à la fois humaines, méthodologiques et des contraintes en termes de délai qui ne pouvaient pas être mises en place pour cette étude.

Il existe donc un biais au niveau de la représentativité de la diversité culturelle et la non prise en compte des aspects culturels.

Enfin, la durée des entretiens a été une contrainte aussi bien pour les mères que pour nous en termes de disponibilité et de temps à consacrer à ces entretiens.

Nous avons donc conscience que la taille de notre échantillon est réduite et qu'un nombre plus important de mères interrogées aurait permis une meilleure représentativité de nos résultats.

5.3.2. Matériel

Notre questionnaire est nécessairement perfectible. Il n'a pas fait l'objet d'une évaluation concernant la spécificité et la sensibilité des items.

La question 34 sur les attitudes qui favorisent selon les mères leur enfant à engager ou poursuivre ses tentatives de communication a souvent mérité une reformulation de notre part car elle n'était pas comprise en première intention.

Deux questions étaient redondantes, la 14 quand nous demandions "comment l'enfant entrait en communication dès la naissance ?" et la 15 sur "les comportements ou manifestations qui indiquent aux mères que leur enfant essaie de communiquer avec elles".

Beaucoup de participantes ont trouvé la question 38 difficile, sur "le temps à accorder dans une journée aux échanges avec leur enfant". Les questions 14 et 38, après réflexion, ont donc été exclues de notre analyse.

5.3.3. Procédure

Le niveau socio-culturel des mères n'a pas pu être pris en compte car c'est une donnée difficile à recueillir et appréhender. Or, nous avons vu dans notre partie théorique qu'il faisait partie intégrante des facteurs de risque dans le développement langagier de l'enfant. Il aurait

été intéressant de pouvoir en tenir compte dans notre étude. En effet, le niveau d'études n'est pas nécessairement représentatif du niveau socio-culturel de la personne.

Nous nous sommes heurtées à la barrière de la langue à deux niveaux. D'une part, certaines mamans, peu à l'aise avec le français, ont pu être limitées dans leurs échanges pour répondre à notre questionnaire. D'autre part, les mères dont la langue maternelle n'est pas le français, et peu à l'aise avec ce dernier, ont certainement été réticentes à participer à notre étude.

De plus, cette étude comporte nécessairement des biais. Tout d'abord, cette enquête contient des biais de sélection. Les sujets participants ne constituent pas nécessairement un groupe représentatif des populations étudiées.

Cette étude recouvre aussi des biais de mesure ou de classement. En effet, même si d'un côté le travail à deux permet de disposer d'un "miroir", d'optimiser la préparation du recueil, la collecte et le traitement de l'information, de l'autre côté il engendre un biais d'enquêteur ou de subjectivité. Malgré toute la préparation en amont, nous avons pu ne pas retenir les données de la même manière. De plus, même si nous suivions la trame du questionnaire, et respections l'ordre des questions, nous avons dû nous adapter en fonction des réponses ou des questions fournies par les répondantes. Certaines questions non-comprises ou mal interprétées par les mamans ont nécessité des reformulations qui peuvent avoir différé entre nous. Nous avons essayé de rester le plus neutre possible tout au long de l'entretien afin de ne pas influencer les réponses. Il était proposé à la maman de pouvoir discuter à la suite du questionnaire et de revenir sur certaines questions ou éléments de réponses si elle le souhaitait.

Cette étude revêt aussi certainement des biais de mémorisation dans le sens où les mères étaient amenées à se souvenir au mieux d'éléments rétrospectifs dans le développement du langage de leur enfant. Cela engendre donc nécessairement une part de subjectivité dans leurs réponses. Ce phénomène a sans doute notamment influencé les réponses des mères ayant des enfants entre 2 et 3 ans (10 mamans soit 16,67%). Elles ont dû plonger dans leurs souvenirs pour se remémorer notamment les précurseurs à la communication ou les étapes de développement du langage depuis la naissance. À l'inverse, les mères primipares ayant un enfant entre 0 et 6 mois (10 mamans soit 16,67%), ont dû se projeter pour pouvoir répondre aux questions sans avoir pu vivre et observer les étapes de développement du langage de leur enfant. D'autre part, certaines réponses étaient nécessairement corrélées à

l'âge de l'enfant, et sont donc à nuancer, notamment celles sur les signes qui montrent que le développement du langage se passe bien, et celles sur les signes d'alerte.

Nous n'avons pas tenu compte de certains facteurs de confusion possibles tels que le sexe de l'enfant, l'éventuelle prématurité, la possible consommation d'alcool ou le fait d'avoir éventuellement fumé pendant la grossesse.

Nous n'avons pas fait non plus de lien avec le mode de garde de l'enfant, alors que le fait de fréquenter un mode de garde extérieur formel tend à réduire les inégalités sociales de développement langagier et qu'un mode de garde extérieur est plus fréquent dans les milieux socio-économiques élevés. Les mamans peuvent avoir bénéficié de guidance de la part des professionnels de la petite enfance ou de signes d'alerte.

Enfin, un dernier biais concerne la méthodologie caractérisée par une part importante de questions ouvertes au sein de notre questionnaire. Ceci a pu entraîner une certaine lassitude des participantes et/ou un comportement d'évitement face à la complexité de certaines questions. La thématique du développement du langage n'est pas simple car peu souvent abordée, les questions ont donc demandé aux mères de la réflexion. Leurs réponses sont donc à nuancer car elles ne reflètent certainement pas entièrement la qualité et le contenu de leurs représentations. Qui plus est, les questions ouvertes ne sont pas directement exploitables. Elles nécessitent un travail conséquent de codification et de catégorisation des réponses, ce qui rend la tâche fastidieuse et augmente le risque d'erreurs possible lors de la phase de traitement des résultats, notamment lors de la conversion des réponses en données numériques. Néanmoins, nous avons pris le soin auparavant d'échanger à deux sur les catégories que nous souhaitions mettre en avant en lien avec nos éléments de la partie théorique. Nous nous étions aussi accordées sur la répartition des différents items au sein de chaque catégorie.

5.3.4. Perspectives

Cette étude nous donne une première vision sur les représentations maternelles sur le développement langagier. Plusieurs facteurs nous ont contraintes à faire des choix qui limitent la significativité des résultats. Pour avoir des représentations plus représentatives, plusieurs axes seraient à envisager :

- recruter une population plus importante pour avoir des résultats plus représentatifs

- tenir compte du niveau socio-culturel des participants afin d'intégrer à ce travail une variable indépendante dont le lien avec le développement langagier de l'enfant a été prouvé dans la littérature.
- interroger les pères pour apporter un complément d'analyse pertinent à cette étude puisqu'ils font partie intégrante du foyer et participent, pour la plupart, activement au même titre que les mères, aux interactions langagières parents-enfant.
- s'intéresser aux mères allophones pour recueillir les représentations maternelles d'une partie de la population qui n'a pas pu être prise en compte dans notre projet.
- mener cette étude auprès des mères ayant un niveau d'études compris entre bac +1 et bac + 3 pour évaluer à partir de quel niveau d'études des différences apparaissent.

Au-delà du critère du niveau d'études, nous souhaitons au départ tenir compte du nombre d'enfants et l'intégrer à notre projet pour déterminer s'il y avait des différences entre les représentations des mères primipares et celles des mères multipares. En raison de la complexité et du temps que nécessite le traitement des questions ouvertes, nous n'avons pas pu retenir et analyser cette donnée dans notre étude. D'autre part, il aurait sans doute été plus difficile de faire le lien avec les données de la littérature. Les études montrent en effet que le niveau d'éducation de la mère peut être un facteur protecteur ou à risque sur le développement langagier de l'enfant, en revanche, le lien entre le nombre d'enfants et le développement du langage n'est pas prouvé. Seul le rang de l'enfant semble impacter le développement du langage de l'enfant. Havron et al., 2019 évoque en effet dans ses recherches un risque plus élevé d'avoir un développement langagier plus lent pour les enfants ayant un aîné. Ce critère pourrait donc être l'objet d'une étude à part entière.

Enfin, le questionnaire pourrait être modifié (en reformulant les questions qui ont posé problème, ou les questions qui ont sans doute orienté les réponses des mères), complété ou enrichi.

5.4. Implication orthophonique

Au regard de nos résultats et en accord avec les données de la littérature, la place de la prévention et de l'intervention précoce apparaît comme prioritaire pour le soutien du développement langagier du jeune enfant, et pour désengorger les cabinets d'orthophonie.

La signature de l'avenant 19 de février 2022, avec la création du bilan de prévention et d'accompagnement parental soutient pleinement cette perspective.

Au sein des cabinets ou des institutions, la prise en compte des facteurs culturels doit être intégrée à nos pratiques, en déterminant en amont les préoccupations premières des mamans et en essayant d'y intégrer autant que faire se peut le développement du langage. Les entretiens avec les parents, riches d'informations, revêtent une dimension particulièrement importante et seront le point de départ pour la construction d'une alliance thérapeutique avec les parents qui doit nécessairement être au cœur de notre démarche, comme le montrent les récentes études sur l'approche partenariat-patient (Karazivan et al. 2015 ; Jouet et al. 2010). Partir des pratiques parentales en enrichissant leurs connaissances, notamment celles des précurseurs à la communication et les grandes étapes du développement du langage nous semble important puisque une majorité des mamans expriment un manque d'informations sur le sujet. Insister également sur la qualité du langage adressé à l'enfant et ses caractéristiques nous paraît également essentiel dans la mesure où de fausses croyances s'établissent autour du « mamanais ».

D'autre part, enrichir leurs savoir-faire, en mettant en avant les activités qui sont les plus favorables au développement du langage viendront renforcer les habiletés parentales au soutien langagier.

Enfin, poursuivre le partenariat pluridisciplinaire, spécialement avec les professionnels de santé de la petite enfance, en particulier les médecins, pédiatres, sages-femmes, infirmières puéricultrices ainsi qu'avec le personnel de crèche qui sont les premiers intervenants auprès des parents de jeunes enfants, permettrait de transmettre de manière harmonieuse les informations dont les mères ont besoin pour participer au mieux au développement langagier de leur enfant.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous nous sommes intéressées à travers cette étude aux représentations maternelles sur le développement langagier du jeune enfant âgé de 0 à 3 ans.

Dans un premier temps nous avons recueilli à l'aide d'un questionnaire, lors d'un entretien, les représentations maternelles sur le développement du langage et la place accordée aux interactions langagières, ce qui nous a permis d'avoir un premier état des lieux de ces représentations.

Nous avons ensuite comparé les réponses entre nos deux groupes de population distincts par le niveau d'études.

Il en ressort que de manière générale, les représentations des mamans interrogées, tous niveaux d'études confondus, correspondent relativement aux données de la littérature mais sont incomplètes et manquent parfois de précision. Certaines notions comme les étapes de développement du langage, les âges repères, les précurseurs à la communication, les signes d'alerte, les bénéfices du mamanaï, les comportements à risque demeurent assez imprécises, manquent d'exhaustivité, et mériteraient d'être approfondies.

L'étude comparative des représentations entre les deux groupes de mamans met en évidence des différences significatives entre les groupes, ce qui renforce le bien-fondé de mettre en place des actions de prévention ciblées à destination des parents. Une des premières et plus grandes difficultés dans la mise en place de ces actions sera sans doute d'atteindre le public cible. Notre étude a mis en évidence la difficulté de recruter des mamans pour lesquelles le développement du langage présente peu de préoccupations ou de questionnements, liée entre autres à des aspects culturels ou à des styles éducatifs peu orientés sur le développement du langage. D'autre part, même s'il existe des différences entre les deux groupes, ces inégalités sont également présentes au sein de chaque groupe, quel que soit le niveau d'études. Il semble alors nécessaire de bien identifier les besoins et les attentes individuelles des mères pour ajuster au mieux nos interventions orthophoniques.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- Asmussen K, Feinstein L, Martin J, Chowdry H. Foundations for life: what works to support parent child interaction in the early years. *Lond Early Interv Found*. 2016;182.
- Barr, R. G. (2002). Changing our understanding of infant colic. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(12), 1172-1174.
- Bickley, C., Lindblom, B., & Roug, L. (1986). Acoustic measures of rhythm in infants' babbling, or "All God's children got rhythm". In *Proceedings of the 12th International congress on Acoustics*.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753.
- Bouletreau, A., Chouaniere, D., Wild, P., & Fontana, J. M. (1999). *Concevoir, traduire et valider un questionnaire. A propos d'un exemple, EUROQUEST*.
- Brassart, E. & Schelstraete, M. (2017). Chapitre 4. Optimiser les interactions verbales parent-enfant. Dans : Isabelle Roskam éd., *La prise en charge des troubles du comportement du jeune enfant: Manuel à l'usage des praticiens* (pp. 99-133). Wavre, Belgique: Mardaga.
- Bredekamp, S., Copple, C., & National Association for the Education of Young Children (Éds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed). National Association for the Education of Young Children.
- Bruderer, A. G., Danielson, D. K., Kandhadai, P., & Werker, J. F. (2015). Sensorimotor influences on speech perception in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(44), 13531-13536.
- Cedefop (2014) *Terminology of European education and training policy*, second edition
- Chevrie-Muller, C., & Narbona García, J. (2007). *Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques*. Paris: Elsevier, 2007.
- Chonchaiya, W., & Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. *Acta Paediatrica*, 97(7), 977-982.
- Collet, M., Gagnière, B., Rousseau, C., Chapron, A., Fiquet, L., & Certain, C. (2019). Case-control study found that primary language disorders were associated with screen exposure. *Acta Paediatrica*, 108(6), 1103-1109.

- Collisson, B. A., Graham, S. A., Preston, J. L., Rose, M. S., McDonald, S., & Tough, S. (2016). Risk and protective factors for late talking: An epidemiologic investigation. *The Journal of pediatrics*, 172, 168-174.
- Collombet, C. (2018). Les inégalités sociales d'accès aux modes d'accueil des jeunes enfants. Une comparaison européenne. *Revue des politiques sociales et familiales*, 127(1), 71-82.
- Cronin, P., & Goodall, S. (2021). Measuring the Impact of Genetic and Environmental Risk and Protective Factors on Speech, Language, and Communication Development-Evidence from Australia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4112.
- Crunelle, D. (2010) Rééducation Orthophonique V.48, n°244, p18 (2010, dec)
- Cyrułnik, B. (1997). *Sous le signe du lien: une histoire naturelle de l'attachement*. Hachette littératures.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal, Chenelière Éducation.
- De Bodman, F., De Chaisemartin, C., Dugravier, R., Gurgand, M. (2017). Investissons dans la petite enfance. Terra Nova.
- De Bondt, M., Willenberg, I. A., & Bus, A. G. (2020). Do Book Giveaway Programs Promote the Home Literacy Environment and Children's Literacy-Related Behavior and Skills? *Review of Educational Research*, 90(3), 349-375.
- De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5e éd). De Boeck supérieur.
- Desmarais, C. (2007). *Classification du retard de langage à deux ans et analyse des caractéristiques personnelles et sociofamiliales associées et de leur cumul*, Québec, Université Laval.
- Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I., & Rouleau, N. (2008). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(4), 361-389.

- DeVeney, S. L., Hagaman, J. L., & Bjornsen, A. L. (2017). Parent-Implemented Versus Clinician-Directed Interventions for Late-Talking Toddlers: A Systematic Review of the Literature. *Communication Disorders Quarterly*, 39(1), 293–302
- Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I., & Harrington, A. (2013). Screen time use in children under 3 years old: a systematic review of correlates. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10(1), 1-10.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(4), 370-378
- Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3).
- Eisenberg, S. (2014). What Works in Therapy: Further Thoughts on Improving Clinical Practice for Children With Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(2), 117-126.
- Fayol, M., & Kail, M. (2015). *L'acquisition du langage. Volume I: Le langage en émergence. De la naissance à 3 ans*. Presses Universitaires de France.
- Feldman, H. M. (2005). Evaluation and management of language and speech disorders in preschool children. *Pediatr Rev*, 26(131), 40.
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 47(2), 30.
- Gauthier, J.-M., & Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(7), 413-421.
- Geay, B., Laillier, J., Mennesson, C., Camus, J., Oria, N. & Hargis, H. (2021). Première partie. L'enfance en famille. Dans : Sylvie Octobre éd., *Inégalités culturelles : retour en enfance* (pp. 103-188). Paris: Ministère de la Culture - DEPS.
- Girolametto Luigi, Weitzman Elaine, Wiigs Megan, & Pearce Patsy Steig. (1999). The Relationship Between Maternal Language Measures and Language Development in Toddlers With Expressive Vocabulary Delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(4), 364-374.
- Góngora, X., & Farkas, C. (2009). Infant sign language program effects on synchronic mother–infant interactions. *Infant Behavior and Development*, 32(2), 216-225.
- Gray, S. (2003). Word-Learning by Preschoolers With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 56-67.

- Gueguen, C. (2015). *Vivre heureux avec son enfant: un nouveau regard sur l'éducation au quotidien grâce aux neurosciences affectives*. Robert Laffont.
- Grobon S, Panico L, Solaz A. Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans. *Bull Epidemiol Hebd*. 2019;(1):2-9.
- Guralnick, Michael J. PhD Pourquoi l'intervention précoce fonctionne, *Nourrissons et jeunes enfants* : janvier/mars 2011 - Volume 24 - Numéro 1 - p 6-28
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. P.H. Brookes.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Havron, N., Ramus, F., Heude, B., Forhan, A., Cristia, A., Peyre, H., the EDEN Mother-Child Cohort Study Group, Annesi-Maesano, I., Bernard, J. Y., Botton, J., Charles, M. A., Dargent-Molina, P., de Lauzon-Guillain, B., Ducimetière, P., De Agostini, M., Foliguet, B., Forhan, A., Fritel, X., Germa, A., Thiebaugeorges, O. (2019). The Effect of Older Siblings on Language Development as a Function of Age Difference and Sex.
- Hiniker, A., Sobel, K., Suh, H., Sung, Y. C., Lee, C. P., & Kientz, J. A. (2015, April). Texting while parenting: How adults use mobile phones while caring for children at the playground. In *Proceedings of the 33rd annual ACM conference on human factors in computing systems* (pp. 727-736).
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74(5), 1368-1378.
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). Associations between home literacy environment, brain white matter integrity and cognitive abilities in preschool-age children. *Acta Paediatrica*, 109(7), 1376-1386.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.
- Insee, statistiques d'état civil et recensements de la population 2007 et 2013.
- Jouet, E., Flora, L., & Las Vergnas, O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérimentiels des patients. *Pratiques de formation-Analyses*, 2010 (58-59), olivier_iv.

- Kail, M. (2020). *L'acquisition du langage*. Que sais-je.
- Karazivan, P., Dumez, V., Flora, L., Pomey, M. P., Del Grande, C., Ghadiri, D. P., ... & Lebel, P. (2015). The patient-as-partner approach in health care: a conceptual framework for a necessary transition. *Academic Medicine*, 90(4), 437-441.
- Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez l'enfant: Théorie, clinique, pratique*. De Boeck Supérieur.
- Khomsî, A. (1982). Langue maternelle et langage adressé à l'enfant. *Langue française*, 54(1), 93-107. <https://doi.org/10.3406/lfr.1982.5283>
- Korpilahti, P., Kaljonen, A., & Jansson-Verkasalo, E. (2016). Identification of biological and environmental risk factors for language delay: The Let's Talk STEPS study. *Infant Behavior and Development*, 42, 27-35.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642.
- Leclerc, M-C. (2005) Rééducation Orthophonique V.43, n°221, p 159 (2005, avr)
- Leclercq, A. L., Kern, S., Magis, D., & Maillart, C. (2015). Repérer les enfants à risque de développer un trouble langagier en moins de 5 questions: mise au point d'un outil de dépistage rapide destiné aux enfants de 12 à 24 mois. *ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 135.
- Maillart, C., Leroy, S., Quintin, E., Ranc, L., Derouaux, F., D'Harcour, E., Al Mounajjed, M., Caet, S., Leroy-Collombel, M., Morgenstern, A. (2011). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage : effets à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique. *ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 112-113;00-00.
- Maillart, C. (2019). Quand le langage démarre difficilement. *Le développement du langage chez l'enfant: Théorie, clinique, pratique*, 201.
- Marc, E. & Picard, D. (2002). Interaction. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 189-196). Toulouse, France: Erès.
- Marshall, J., & Lewis, E. (2014). 'It's the way you talk to them. 'The child's environment: Early Years Practitioners' perceptions of its influence on speech and language development, its assessment and environment targeted interventions. *Child language teaching and therapy*, 30(3), 337-352.
- Martel, K. & Aguert, M. (2016). Évolution des caractéristiques prosodiques du langage adressé aux enfants entre 6 et 10 mois. *Bulletin de psychologie*, 542, 87-101.

- Martinaud-Thebaudin, K. (2005). *Langage et lieux d'accueil*. Toulouse, France: Erès.
- M'Bailara, K., Parra, H. & Jonquet, A. (2021). Si je te dis « parent », tu me dis quoi ? Dans : Vincent Meyer éd., *Parentalité(s) et après* (pp. 167-184). Toulouse: Érès.
- McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2018). Technofence: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child development*, 89(1), 100-109.
- Montag, J. L. (2019). Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. *First Language*, 39(5), 527-546.
- Morgenstern, A. (2011). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage: effets à DUO Montpellier CREAM 2020-2021 14 court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique. ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 112, 223-230.
- Mounier, V. (2018). *État des lieux des représentations du personnel des crèches sur l'acquisition du langage à travers le projet "Parler Bambin"* (Doctoral dissertation).
- Poulin-Dubois, D., Graham, S., & Sippola, L. (1995). Early lexical development: the contribution of parental labelling and infants' categorization abilities. *Journal of Child Language*, 22(2), 325-343.
- Proctor-Williams, K., & Fey, M. E. (2007). Recast Density and Acquisition of Novel Irregular Past Tense Verbs. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1029-1047.
- Reed, V. (2005). *An introduction to children with language disorders*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Roberts, M. & Kaiser, A-P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions : a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20 (3), 180 – 189.
- Rondal, J. A. (1980). Langage paternel et langage maternel dans l'acquisition d'un premier langage. *Enfance*, 33(4), 142-144.
- Rowe, M. L. (2018). Understanding Socioeconomic Differences in Parents' Speech to Children. *Child Development Perspectives*, 12(2), 122-127.
- Rudolph, J. M. (2017). Case history risk factors for specific language impairment: A systematic review and meta-analysis. *American journal of speech-language pathology*, 26(3), 991-1010.
- Safwat, R. F., & Sheikhany, A. R. (2014). Effect of parent interaction on language development in children. *The Egyptian Journal of Otolaryngology*, 30(3), 255-263.

- Saint-Georges, C. (2013). La synchronie et le mamanais dans les films familiaux peuvent-ils nous éclairer sur la dynamique interactive précoce des bébés futurs autistes avec leurs parents ? *Cahiers de PréAut*, 1(1), 79-114.
- Sauvage, J. (2015). L'acquisition du langage: un système complexe. *L'acquisition du langage*, 1-236.
- Snow, C. E., Ferguson, C. A., & Social Science Research Council (U.S.) (Éds.). (1977). *Talking to children: language input and acquisition: papers from a conference sponsored by the Committee on Sociolinguistics of the Social Science Research Council (USA)*. Cambridge University Press.
- Sylvestre, A., Desmarais, C., Meyer, F., Bairati, I., Rouleau, N., & Mérette, C. (2012). Factors associated with expressive and receptive language in French-speaking toddlers clinically diagnosed with language delay. *Infants & Young Children*, 25(2), 158-171.
- Sylvestre, A. & Desmarais, C. (Juin 2015). Stimuler le développement langagier des jeunes enfants : état des connaissances sur l'intervention précoce en orthophonie. *Revue A.N.A.E – Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*. 135, 001-008.
- Thérond, B. (2010). Les comportements précurseurs de la communication : précurseurs pragmatiques, précurseurs formels, précurseurs sémantiques. *Rééducation orthophonique*, 244, 111-120.
- Vihman, M. M. (1986). Individual differences in babbling and early speech: Predicting to age three. In *Precursors of early speech* (pp. 95-109). Palgrave Macmillan, London.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child development*, 65(2), 606-621.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., ... & Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The lancet*, 378(9799), 1325-1338.
- Wankoff, L. S. (2011). Warning Signs in the Development of Speech, Language, and Communication: When to Refer to a Speech-Language Pathologist. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 24(3), 175-184.

- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152.
- Zeifman, D. M. (2001). An ethological analysis of human infant crying: answering Tinbergen's four questions. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 39(4), 265-285.
- Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M-T., Lequette, C., Pouget, G.(mai-juin 2011) "parler bambin" un programme de prévention du développement précoce du langage. *Revue A.N.A.E – Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*. 112-113, 00-00.

ANNEXES

ANNEXE I :



Futures mamans ou mamans d'enfants âgés de 0 à 3 ans

Nous avons besoin de Vous !!!

Vos réponses nous aident à avancer !!

Pour notre mémoire en Orthophonie, nous recherchons :
des **mamans volontaires** pour répondre à un questionnaire sur
le développement de l'enfant.

Le questionnaire est proposé lors d'un **entretien** d'une
trentaine de minutes (par téléphone, par visio (zoom, what's
app, Skype) ou en face à face selon vos préférences) c'est vous
qui décidez !!

Si vous êtes disponible et intéressée pour nous aider dans notre
projet nous vous proposons de nous envoyer un sms avec :
« **OK test ortho** » au **xx.xx.xx.xx**

Nous prendrons contact avec vous par la suite.

**Un grand merci à toutes les personnes qui donneront une
suite favorable !**

Marie-Laure et Stéphanie

ANNEXE II

QUESTIONNAIRE PARENTAL

Au cours de cet entretien je vais vous poser des questions, n'hésitez pas à m'interrompre si vous n'avez pas compris la question, le but de ces questions est vraiment de recueillir votre idée, ce que vous imaginez, sur le développement du langage de l'enfant. Il n'y a pas de mauvaise réponse.

Le rapport au langage

1. Vous avez un ou des enfant(s) de moins de trois ans, est-ce que le développement du langage de votre enfant est quelque chose qui vous questionne?
2. Pour quelles raisons ?
3. Vous êtes-vous documenté(e), renseigné(e) sur le développement du langage?
4. Si oui, comment ? à partir de quelles ressources (entourage, magazines, livres, vidéos...)?
5. Qu'avez-vous découvert, retenu, appris ?

À propos de votre enfant

6. Quel âge a votre enfant ?
7. La langue maternelle de votre enfant est-elle différente de la vôtre?
8. Si oui, pour quelles raisons ?

A propos de ses frères et sœurs :

9. Un de ses frères ou sœurs a-t-il eu une prise en charge orthophonique ?
10. Cette prise en charge orthophonique a-t-elle modifié la façon d'interagir, de communiquer avec votre enfant ?

A propos du développement de la communication et du langage de votre enfant

11. A partir de quel âge pensez-vous qu'il est important de parler à un bébé ?
12. Pourquoi ?
13. A partir de quel âge selon vous un enfant essaie-t-il d'entrer en communication ?
14. Comment entre-t-il en communication ?
15. Quels sont les comportements ou manifestations qui vous indiquent que votre enfant essaie de communiquer avec vous ?
16. Comment interprétez-vous les pleurs de votre enfant ?
17. Comment imaginez-vous ou décririez-vous les différentes étapes de développement de la communication et du langage de votre enfant de la naissance jusqu'à ses 3 ans ?

18. Selon vous, existe-t-il des âges repères ou des étapes clés dans le développement du langage ?
19. Lesquels ?

Les marqueurs positifs et les signes d'alerte

20. Le développement du langage de votre / vos enfant(s) se passe-t-il bien ? (*Quels sont les signes qui vous font (feront) penser que le développement du langage de votre enfant se passe bien ?*)
21. A quoi le voyez-vous ?
22. Pensez-vous que votre enfant rencontre des difficultés à entrer dans le langage et la communication ? (*Quels sont les signes qui vous font (feront) penser que votre enfant rencontre des difficultés ?*)
23. Pourquoi ?

Les interactions langagières

24. D'après vous, quel rôle joue le parent dans le développement du langage de l'enfant ?
25. Pourquoi ?
26. Y-a-t-il d'autres personnes qui favorisent également l'apparition et le développement du langage de l'enfant ?
27. De quoi l'enfant a-t-il besoin pour développer au mieux sa communication ?
28. Comment décririez-vous votre façon de vous adresser à votre enfant ? (au niveau de la voix, au niveau de la posture)
29. Pour quelles raisons adoptez-vous cette façon de communiquer avec votre enfant ?
30. Votre façon de communiquer avec votre enfant a-t-elle changé au cours du temps
31. Pourquoi ?
32. Quelles sont les activités qui vous semblent les plus adaptées pour communiquer avec votre enfant ?
33. Pour quelles raisons choisissez-vous une activité plus qu'une autre ?
34. Quelles attitudes selon vous favorisent votre enfant à engager ou poursuivre ses tentatives de communication ?
35. Quelles sortes d'actions ou d'astuces ou de petites routines avez-vous mises en place pour aider le développement du langage de votre enfant ?
36. Existe-t-il selon vous des comportements ou des choses à ne pas faire qui peuvent freiner le développement du langage ?
37. Si vous deviez estimer le temps à accorder dans une journée aux échanges avec votre enfant, de quel ordre serait-il ?

38. Avez-vous d'autres remarques ou d'autres informations à ajouter concernant le développement de la communication et du langage que vous n'avez pas abordées dans les questions précédentes ?
39. Pour terminer cette étude nous avons besoin de vous connaître, vous et votre famille, ce sont des questions d'ordre général sur votre environnement familial.

A propos de vous :

MÈRE	
Nom :	Prénom :
Date de naissance :	Profession :
Niveau d'études :	Langue(s) maternelle(s) :
Composition du foyer :	Nombre d'enfants :
Âge des enfants :	

Le questionnaire est terminé

40. Vous a-t-il semblé clair?
41. Avez-vous eu des difficultés à répondre à certaines questions ?
42. Vous sentez-vous suffisamment informé sur le développement du langage ?
43. A qui vous adresseriez-vous pour obtenir des conseils ou des informations sur le développement du langage ?

ANNEXE III :

Catégorisations des questions 21, 23, 27, 28, 32, 33, 34 et 37

Question 21		A quoi le voyez-vous ou pourriez-vous le voir ?			
Catégorie	Réponses incluses dans la catégorie				
Communication non-verbale	réactions à son environnement	émet des sons, des gazouillis	varie l'intonation de sa voix	adresse le regard	
	rigole quand on le stimule	babille	sourit	a des expressions du visage	
Communication verbale	répète	a du vocabulaire	articule bien	se fait comprendre	
	pose des questions	construit des phrases	est dans l'échange, dans la communication	son vocabulaire évolue toutes les semaines	
	commence à dire des mots				
Compréhension	comprend ses parents	Comprend les ordres en contexte			
Confrontation avec l'environnement externe et la théorie	en comparaison aux autres enfants (pairs ou fratrie)	par rapport aux retours des proches	par rapport aux retours du médecin ou du pédiatre	par rapport aux retours du personnel de crèche	
		par rapport aux âges repères			

Question 23		Quels sont les signes qui vous font penser ou pourraient vous faire penser qu'il rencontre des difficultés?			
Catégorie	Réponses incluses dans la catégorie				
Communication non-verbale	ne répond à son environnement	ne répond pas à son prénom	ne babille pas	n'adresse pas de regard	
	pleure beaucoup	ne pointe pas	a des stéréotypies gestuelles	est renfermé	
Communication verbale	ne répète pas	n'imite pas verbalement	ne dit pas de mots	ne se fait pas comprendre	
	ne cherche pas à communiquer	n'a pas acquis le « je »	ne parle pas	son langage stagne ou régresse	

Question 27	De quoi l'enfant a -t-il besoin pour développer au mieux sa communication ?			
Catégorie	Réponses incluses dans la catégorie			
Environnement adapté	environnement calme	absence d'écrans		
Comportements porteurs	attention des parents disponibilité des parents d'écoute pas de surcharge	encouragements valorisations lui laisser son espace de parole l'utilisation de signes	stimulations d'interactions langagières le questionner lui répéter les choses bonne articulation	fournir un bain de langage lui expliquer les situations, les événements de la journée les bons mots, le bon modèle
Intégrité physique et cognitive	ouïe fonctionnelle vue fonctionnelle	anatomie buccale fonctionnelle	intégrité de la sphère myo-orofaciale	des capacités cognitives efficaces
Environnement psychoaffectif secure	stabilité familiale d'amour de sérénité parentale	de moments de partage de bienveillance de besoins affectifs assouvis	d'absence de pression autour du langage d'un environnement où il se sent en confiance	De marque d'intérêt, de considération de sécurité affective
Pratiques parentales	qu'on joue avec lui	lui lire des histoires de supports visuels et auditifs	de rituels quotidiens	de comptines de musique

Question 28	Comment décririez-vous votre façon de vous adresser à votre enfant ? (au niveau de la voix, au niveau de la posture)			
Catégorie	Réponses incluses dans la catégorie			
Modulation de la voix	changement d'intonations	variation dans la voix (voix plus aiguë)	calmement sereinement	
Positionnement à hauteur	positionnement à hauteur	regard adressé	face à face	
Stratégies facilitatrices	mots simples phrases courtes	bonne articulation	bon modèle	ajout de gestes
Mamanais	mamanais	motherese		

Question 32	Quelles sont les activités qui vous semblent les plus adaptées pour communiquer avec votre enfant ?			
Catégorie	Réponses incluses dans la catégorie			
Lecture				
Jeux				
Comptines	chansons			
Activités extérieures ou créatives	balades	jardinage	danse	activités manuelles
Activités du quotidien	bain, repas, change	lui parler le plus possible	décrire ce que l'on fait	

Question 33	Pour quelles raisons choisissez-vous une activité plus qu'une autre ? Nombre moyen			
Catégorie	Réponses incluses dans la catégorie			
Dans l'intérêt de l'enfant	en fonction de sa demande	pour varier et apporter du changement, de la curiosité	selon son humeur	pour développer son imagination
	en fonction de son envie	pour travailler les émotions	toute situation permet de communiquer	pour augmenter son stock lexical
	en fonction de sa disponibilité			
Préférences ou contraintes parentales	selon les goûts de la maman	en fonction du temps et de la disponibilité de la maman	de la facilité à mettre en œuvre	
Sans motivation particulière	enfant trop jeune	spontanément, au feeling	sans raison particulière	

Question 34		Quelles attitudes selon vous favorisent votre enfant à engager ou poursuivre ses tentatives de communication ?			
Catégorie	Réponses incluses dans la catégorie				
Réceptivité	l'écoute	l'attention	le feedback	un environnement réceptif	
	l'intérêt porté à l'enfant	la disponibilité	le regarder		
Réactivité	les encouragements	la reformulation	les questions	la répétition	
	parler	fournir un bain de langage	la réactivité	enrichir son vocabulaire	
	l'éveiller	le stimuler	lui donner le bon modèle	interpréter ses productions	
Stratégies facilitatrices	l'ajout de gestes	exagération de l'intonation	bien articuler	lui sourire	
		jouer avec les expressions faciales			
Environnement secure / adapté	environnement calme	ne pas crier	absence d'écrans	environnement rassurant	

Question 37		Si oui, lesquelles ?			
Catégorie	Réponses incluses dans la catégorie				
Interactions limitées	ne pas parler	ne pas être disponible	ignorer l'enfant	ne pas lui prêter attention	
	ne pas avoir d'interactions avec lui				
Interactions appauvries	contenu non adapté	parler bébé	ne pas corriger	ne pas le stimuler	
	contenu pauvre	ne pas lui lire d'histoires	ne pas fournir le bon modèle	ne pas expliquer	
	pas de référent en cas de bilinguisme	parler trop vite	ne pas reformuler	ne pas le regarder	
Environnement inadapté	environnement bruyant	crier	les écrans	la tétine	
Style éducatif inadapté	se moquer	le brimer	forcer à répéter	surstimuler	
		le couper dans ses tentatives	forcer les apprentissages	ne pas respecter son rythme	

ANNEXE IV

Exemples de conversion des réponses en données numériques sous excel

Question fermée

Q1 : Est-ce que le développement du langage de votre enfant est quelque chose qui vous questionne?

1	oui	1
2	Non	0
3	Non	0
4	Non	0
5	Non	0
6	Non	0
7	Non	0
8	Non	0
9	Non	0
10	Non	0
11	oui	1
12	oui	1
13	oui	1
14	oui	1
15	Non	0
16	Non	0
17	oui	1
18	oui	1
19	Non	0
20	Non	0
21	Non	0
22	Non	0
23	Non	0
24	Non	0
25	Non	0
26	oui	1
27	oui	1
28	oui	1
29	Non	0
30	Non	0
1	oui	1
2	Non	0
3	oui	1
4	oui	1
5	oui	1
6	oui	1
7	oui	1
8	Non	0
9	oui	1
10	Non	0
11	oui	1
12	Non	0
13	oui	1
14	oui	1
15	oui	1
16	oui	1
17	oui	1
18	oui	1
19	oui	1
20	oui	1
21	oui	1
22	oui	1
23	oui	1
24	Non	0
25	oui	1
26	oui	1
27	oui	1
28	oui	1
29	Non	0
30	Non	0
Total G1		10
Total G2		23

Question semi-ouverte

Q13 : A partir de quel âge selon vous un enfant essaie-t-il d'entrer en communication ?

		in utéro	dès la naissance	A 1M	A 2/3M	A 6 M	A 8/12 M	Ne sait pas
G1	1		1					
G1	2		1					
G1	3		1					
G1	4		1					
G1	5		1					
G1	6						1	
G1	7							1
G1	8		1					
G1	9		1					
G1	10						1	
G1	11		1					
G1	12		1					
G1	13						1	
G1	14		1					
G1	15					1		
G1	16							1
G1	17						1	
G1	18		1					
G1	19				1			
G1	20				1			
G1	21		1					
G1	22					1		
G1	23						1	
G1	24						1	
G1	25		1					
G1	26						1	
G1	27						1	
G1	28		1					
G1	29		1					
G1	30		1					
G2	1				1			
G2	2		1					
G2	3		1					
G2	4				1			
G2	5	1						
G2	6		1					
G2	7	1						
G2	8			1				
G2	9		1					
G2	10		1					
G2	11		1					
G2	12					1		
G2	13	1						
G2	14			1				
G2	15			1				
G2	16		1					
G2	17		1					
G2	18					1		
G2	19		1					
G2	20		1					
G2	21		1					
G2	22		1					
G2	23		1					
G2	24	1						
G2	25				1			
G2	26				1			
G2	27	1						
G2	28		1					
G2	29		1					
G2	30		1					
G1 Niv. Inf.		0	16	0	2	2	8	2
G2 Niv. Sup.		5	16	3	4	2	0	0

Question ouverte avec réponses catégorisées

Q32 :Quelles sont les activités qui vous semblent les plus adaptées pour communiquer avec votre enfant ?

GROUPE	Jeux	TOTAL	Lecture	TOTAL	chansons	TOTAL	balades nature	l'ardinage	danse	activités manuelles	TOTAL	bain, repas, etc...	lui parler le plus possible	dire ce qu'on fait	TOTAL	Ne est pas / question pas comprise
	Jeux		Lecture		Comptines		Activités extérieures ou créatives				Activités du quotidien					
1		0	1	1		0					0				0	
2	1	1		0		0	1				1				0	
3		0		0	1	1					0				0	
4		0		0		0	1			1	2				0	
5	1	1		0		0					0	1			1	
6	1	1		0		0					0				0	
7	1	1		0	1	1					0		1		1	
8	1	1	1	1	1	1					0				0	
9	1	1		0		0	1				1	1			1	
10	1	1	1	1		0					0				0	
11		0		0		0	1			1	2				0	
12	1	1	1	1		0				1	1				0	
13		0		0		0	1				1				0	
14	1	1	1	1		0	1				1	1			1	
15	1	1		0	1	1				1	1	1			0	
16		0		0		0					0	1			1	
17	1	1	1	1		0	1				1				0	
18		0		0		0					0	1			1	
19	1	1	1	1		0					0				0	
20	1	1		0		0					0				0	
21	1	1	1	1	1	1					0			1	1	
22	1	1		0		0					0				0	
23	1	1	1	1		0					0				0	
24	1	1		0		0					0				0	
25	1	1		0		0				1	1			1	2	
26	1	1		0		0	1				1				0	
27	1	1	1	1		0					0				0	
28	1	1		0		0	1				1	1			1	
29	1	1		0	1	1					0				0	
30	1	1	1	1		0				1	1			1	1	
1	1	1	1	1	1	1					0	1			1	
2	1	1	1	1		0					0	1			1	
3	1	1		0		0					0				0	
4	1	1	1	1	1	1					0		1		1	
5		0	1	1		0				1	1				0	
6		0	1	1	1	1	1				1				0	
7	1	1	1	1		0	1				1				0	
8	1	1	1	1		0	1				1				0	
9	1	1	1	1		0					0	1		1	2	
10	1	1		0		0					0	1			1	
11	1	1		0	1	1			1		1	1			1	
12		0	1	1		0	1				1	1			1	
13	1	1	1	1		0					0				0	
14		0	1	1		0					0	1			1	
15	1	1	1	1		0					0	1			1	
16		0	1	1		0					0	1			1	
17	1	1		0		0					0	1	1	1	3	
18	1	1		0		0					0	1	1		2	
19	1	1		0		0				1	1	1			1	
20		0	1	1	1	1	1				1				0	
21		0	1	1		0					0	1	1		2	
22	1	1	1	1		0					0			1	1	
23	1	1	1	1		0					0	1			1	
24		0	1	1	1	1					0	1			1	
25		0		0		0					0	1	1	1	3	
26		0		0		0					0	1			1	
27		0		0		0	1				1	1			1	
28	1	1		0	1	1					0	1			1	
29	1	1		0	1	1					0				0	
30		0	1	1		0	1			1	2		1		1	
	20	20	10	10	5	5	9	0	0	7	16	6	3	4	13	0
	18	18	19	19	8	8	7	0	1	3	11	19	6	4	29	0

ANNEXE V :

Traitement statistique des résultats

Grille de lecture de la valeur p

P-value	Code	Seuils du risque d'erreur	
> 0,05	NS	-	Non significatif
Entre 0,01 et 0,05	*	5 %	Significatif
Entre 0,0001 et 0,01	**	1 %	Bonne significativité
< 0,001	***	0,1 %	Significativité la plus forte

1. Le rapport au langage (questions 1 et 3)

Tableau 1. Nombre (pourcentage) d'individus ayant répondu Oui ou Non, aux questions 1 et 3.

Les résultats notés * (*) indiquent une surreprésentation significative

	G1 Niv. Inf. (n=30)	G2 Niv. Sup. (n=30)	Valeur p	test
Q1- Est-ce que le développement du langage de votre enfant est quelque chose qui vous questionne? N (%)				
Non	20 (66,7)	7 (23,3)	< ,001	Chi-2
Oui	10 (33,3)	23 (76,7)		
Q3-Documentation en amont ? N (%)				
Non	24 (80)	10 (33,3)	< ,001	Chi-2
Oui	6 (20)	20 (66,7)		

2. Le développement de la communication et du langage

Tableau 2. Nombre (pourcentage) d'individus ayant répondu aux questions 11, 13, 18 et 19. Les résultats notés ⁺ (⁻) indiquent une surreprésentation significative (respectivement une sous-représentation significative) de la catégorie dans l'échantillon.

	G1 Niv. Inf. (n=30)	G2 Niv. Sup. (n=30)	Valeur p	test
Q11-A partir de quel âge pensez-vous qu'il est important de parler à un bébé ? N (%)				
Dès la grossesse (%)	8 (26,7) ⁻	19 (63,3) ⁺	0,047*	Fisher
Dès la naissance (%)	19 (63,3) ⁺	11 (36,7) ⁻		
5/6 M (%)	1 (3,3)	0 (0)		
6/8 M (%)	1 (3,3)	0 (0)		
Q13-A partir de quel âge selon vous un enfant essaie-t-il d'entrer en communication ? N (%)				
in utéro (%)	0 (0) ⁻	5 (16,7) ⁺	0,006**	Fisher
dès la naissance (%)	16 (55,2)	16 (53,3)		
A 1M (%)	0 (0)	3 (10)		
A 2/3/M (%)	2 (6,9)	4 (13,3)		
A 6 M (%)	2 (6,9)	2 (6,7)		
A 8/12 M (%)	8 (24,1) ⁺	0 (0) ⁻		
Ne sait pas (%)	2 (6,9)	0 (0)		
Q18-Selon vous, existe-t-il des âges repères ou des étapes clés dans le développement du langage ? N (%)				
Ne Sais Pas	7 (23,3) ⁺	1 (3,3) ⁻	<0.001***	Fisher
Non	7 (23,3) ⁺	0 (0) ⁻		
Oui	16 (53,3) ⁻	29 (96,7) ⁺		
Q19-Lesquels? N (%)				
Je Ne Sais Pas, C'Est Flou Pour Moi	22 (73,3) ⁺	11 (36,7) ⁻	0,025*	Fisher
Repères Erronés	2 (6,7)	4 (13,3)		
Très Peu De Repères Connus (2 Étapes Max)	4 (13,3)	4 (13,3)		
Étapes Bien Identifiées Mais Incomplètes	2 (6,7)	7 (23,3)		
Étapes Complètes Bien Identifiées	0 (0) ⁻	4 (13,3) ⁺		

Tableau 3. Nombre moyen (écart-type) d'occurrences aux questions 12, 15, 16 et 17.

	G1 Niv. Inf. (n=30)	G2 Niv. Sup. (n=30)	Valeur p	test
Q12-Pourquoi? Nombre moyen (écart-type)				
-Pour favoriser le développement du langage versant expressif	0,3 (0,5)	0,5 (0,7)	0,121 NS	Mann-Whitney Wilcoxon
-Pour favoriser la compréhension	0,5 (0,6)	0,5 (0,6)	0,419 NS	T de Student
-Pour favoriser la qualité des interactions langagières	0,2 (0,4)	0,3 (0,6)	0,225 NS	T de Student
-Pour apporter un environnement sécure / adapté	0,7 (1)	1,1 (0,9)	0,043*	T de Student
-Pour favoriser le développement global	0,1 (0,3)	0,2 (0,4)	0,118 NS	Mann-Whitney Wilcoxon
Q15-Quels sont les comportements ou manifestations qui vous indiquent que votre enfant essaie de communiquer avec vous ? Nombre moyen (écart-type)	2,7 (1,7)	4,1 (1,6)	0,001**	T de Student
Q16-Comment interprétez-vous les pleurs de votre enfant ? Nombre moyen (écart-type)	2,7 (1,2)	3,5 (1,3)	0,007**	T de Student
Q17-Comment imaginez-vous ou décrivez-vous les différentes étapes de développement de la communication et du langage de votre enfant de la naissance jusqu'à ses 3 ans ? Nombre moyen (écart-type)	2 (1,8)	4,8 (1,9)	<0,001***	T de Student

3. Les signes d'alerte

Tableau 4. Nombre moyen (écart-type) d'occurrences aux questions 21, 23.

	G1 Niv. Inf. (n=30)	G2 Niv. Sup. (n=30)	Valeur p	test
Q21-A quoi le voyez-vous ou pourriez-vous le voir ? Nombre moyen (écart-type)				
-Communication non verbale	0,4 (0,7)	0,5 (0,8)	0,240 NS	T de Student
-Communication verbale	0,8 (0,9)	1,2 (1,4)	0,149 NS	Mann-Whitney Wilcoxon
-Compréhension	0,1 (0,3)	0,1 (0,3)	0,347 NS	T de Student
-Confrontation environnement externe & théorie	0,2 (0,5)	0,4 (0,6)	0,013*	Mann-Whitney Wilcoxon
Q23-quels sont les signes qui vous font penser ou pourraient vous faire penser qu'il rencontre des difficultés? Nombre moyen (écart-type)				
-Communication non verbale	0,4 (0,7)	0,5 (0,7)	0,291 NS	T de Student
-Communication verbale	0,8 (0,8)	1,2 (0,9)	0,033*	T de Student
-Compréhension	0 (0,2)	0,2 (0,4)	0,045*	Mann-Whitney Wilcoxon
-Confrontation environnement externe	0 (0,2)	0,2 (0,6)	0,080 NS	Mann-Whitney Wilcoxon
-Intégrité audition	0 (0,2)	0,1 (0,3)	0,281 NS	T de Student

4. Les interactions langagières (questions 25 et 26)

Tableau 5. Nombre moyen (écart-type) d'occurrences aux questions 25 et 26.

	G1 Niv. Inf. (n=30)	G2 Niv. Sup. (n=30)	Valeur p	test
Q25-Pourquoi? Nombre moyen (écart-type)	1,5 (0,6)	1,9 (0,8)	0,011 *	T de Student
	Niveau_études_inf_G1 (n=30)	Niveau_études_sup_G2 (n=30)	Valeur p	
Q26-Y-a-t-il d'autres personnes qui favorisent également l'apparition et le développement du langage de l'enfant ? Nombre moyen (écart-type)	2 (0,9)	2,9 (1,1)	0,001**	T de Student

5. Les comportements porteurs

Tableau 6. Nombre moyen (écart-type) d'occurrences aux questions sur les comportements porteurs

	G1 Niv. Inf. (n=30)	G2 Niv. Sup. (n=30)	Valeur p	test
Q27-De quoi l'enfant a-t-il besoin pour développer au mieux sa communication ? Nombre moyen (écart-type)				
-Environnement adapté	0,1 (0,3)	0,2 (0,4)	0,362 NS	T de Student
-Comportements porteurs	1 (0,9)	1,4 (0,9)	0,044*	T de Student
-Intégrité physique/cognitive	0,1 (0,4)	0,1 (0,5)	0,500 NS	T de Student
-Environnement psychoaffectif sécuritaire	0,5 (0,8)	0,6 (0,8)	0,313 NS	T de Student
-Pratiques parentales	0,5 (0,7)	0,4 (0,8)	0,697 NS	T de Student
Q28-Comment décririez-vous votre façon de vous adresser à votre enfant ? (au niveau de la voix, au niveau de la posture) Nombre moyen (écart-type)				
-Modulation de la voix	0,8 (0,6)	0,8 (0,6)	0,500 NS	T de Student
-positionnement à hauteur	0,5 (0,6)	0,8 (0,8)	0,057 NS	T de Student
-Stratégies facilitatrices	0,4 (0,5)	0,7 (0,8)	0,09 NS	Mann-Whitney Wilcoxon
-Mamanais	0,1 (0,3)	0,1 (0,3)	0,347 NS	T de Student

	G1 Niv. Inf. (n=30)	G2 Niv. Sup. (n=30)	Valeur p	test
Q32-Quelles sont les activités qui vous semblent les plus adaptées pour communiquer avec votre enfant ? Nombre moyen (écart-type)				
-Jeux	0,7 (0,5)	0,6 (0,5)	0,700 NS	T de Student
-Lectures	0,3 (0,5)	0,6 (0,5)	0,010**	T de Student
-Comptines	0,2 (0,4)	0,3 (0,5)	0,178 NS	T de Student
-Activités extérieures et créatrices	0,5 (0,6)	0,4 (0,6)	0,859 NS	T de Student
-Activités du quotidien	0,4 (0,6)	1 (0,8)	0,003**	T de Student
Q33-Pour quelles raisons choisissez-vous une activité plus qu'une autre ? Nombre moyen (écart-type)				
-dans l'intérêt de l'enfant	0,5 (0,6)	0,8 (0,7)	0,039*	T de Student
-préférences ou contraintes parentales	0,2 (0,4)	0,4 (0,5)	0,086 NS	Mann-Whitney Wilcoxon
-sans motivation particulière	0,4 (0,5)	0,3 (0,5)	0,863 NS	Mann-Whitney Wilcoxon

	G1 Niv. Inf. (n=30)	G2 Niv. Sup. (n=30)	Valeur p	test
Q34-Quelles attitudes selon vous favorisent votre enfant à engager ou poursuivre ses tentatives de communication ? Nombre moyen (écart-type)				
-Réceptivité	0,7 (0,9)	1,6 (1,4)	0,003**	Mann-Whitney Wilcoxon
-Réactivité	1 (1,1)	1 (1)	0,450 NS	T de Student
-Stratégies facilitatrices	0,1 (0,3)	0,1 (0,3)	0,500 NS	T de Student
-Environnement secure / adapté	0,1 (0,4)	0,1 (0,4)	0,500 NS	T de Student
Q35-Quelles sortes d'actions ou d'astuces ou de petites routines avez-vous mises en place pour aider le développement du langage de votre enfant ? Nombre moyen (écart-type)	0,9 (0,8)	2 (1,2)	<0.001***	T de Student

6. Les comportements ou facteurs environnementaux à risques

Tableau 7. Nombre moyen (écart-type) d'occurrences aux questions sur les comportements ou facteurs environnementaux à risque (question 36 et 37)

	G1 Niv. Inf. (n=30)	G2 Niv. Sup. (n=30)	Valeur p	test
Q36-Existe-t-il selon vous des comportements ou des choses à ne pas faire qui peuvent freiner le développement du langage ? N (%)				
Ne Sait Pas	4 (13,3)	1 (3,3)	0,118 NS	Fisher
Non	2 (6,7)	0 (0)		
Oui	24 (80)	29 (96,7)		
Q37-Si oui, lesquelles ? Nombre moyen (écart-type)				
-Interactions limitées	0,5 (0,6)	0,8 (0,9)	0,064 NS	T de Student
-Interactions appauvries	0,3 (0,6)	0,6 (0,9)	0,090 NS	Mann-Whitney Wilcoxon
-environnement inadapté	0,6 (0,5)	0,9 (0,7)	0,041*	T de Student
-un style éducatif inadapté	0,4 (0,6)	0,3 (0,5)	0,747 NS	T de Student

Tableau 8. Nombre (pourcentage) d'individus ayant répondu 'Oui' ou 'Non' à la question 42

	G1 Niv. Inf. (n=30)	G2 Niv. Sup. (n=30)	Valeur p	test
Q42-Vous sentez-vous suffisamment informé sur le développement du langage ? N (%)				
Non	15 (50)	17 (56,7)	0,605 NS	T de Student
Oui	15 (50)	13 (43,3)		T de Student