



**Rapport concernant la recherche visant à évaluer l'impact  
du programme "Parle Avec Moi" (PAM) sur les compétences de langage  
des enfants à l'entrée à l'école**

Préparé par Claire Ballot (Dr. Psychologie) et Pascal Zesiger (Professeur)  
*Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève*

En collaboration avec les membres du Comité de pilotage de la recherche :

Claire De Goumoëns (DGEO), Aurore Duteil (SRED), Irina Inostroza (Ville de Vernier), Alexandre Jaunin (SRED), Mathilde Maradan (BIE, à partir du mois d'août 2021), Monique Othenin Girard (BIE, jusqu'au mois de juillet 2021), Julie Schnydrig Kettenacker (Ville de Carouge)

Avec la participation de Tamara Patrucco-Nanchen (FPSE, UNIGE)

Genève, le 30 novembre 2022



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

## Résumé :

Le programme « Parle avec moi » (PAM) a été développé dans certaines villes du canton de Genève depuis 2015. L'objectif principal de ce programme est de fournir, grâce à la formation continue des professionnel-les, un cadre favorable à l'acquisition du langage et de la communication aux enfants accueillis dans les structures d'accueil de la petite enfance (SAPE). Cette formation se double d'un travail interactif avec une logopédiste qui intervient dans les SAPE pour soutenir les équipes dans la mise en place des postures et attitudes professionnelles appropriées. Après plusieurs années de fonctionnement de ce programme, les parties prenantes ont voulu tester son impact sur le langage des enfants à l'entrée à l'école. Le but général de l'étude consistait à comparer les compétences de langage oral et les capacités qui sont réputées prédictives de l'acquisition du langage écrit à l'entrée à l'école (début de la 1<sup>ère</sup> année primaire) d'enfants ayant bénéficié ou non de ce programme. Afin de contrôler au mieux les variables susceptibles d'affecter les performances de langage oral (évalué en français) des enfants –notamment l'effet de la simple fréquentation d'une SAPE au cours des quatre premières années de vie, un plan expérimental comprenant trois groupes d'enfants a été défini : (1) enfants avec expérience en SAPE n'ayant pas bénéficié du programme PAM, (2) enfants avec expérience en SAPE ayant bénéficié du programme PAM, et (3) enfants sans expérience en SAPE et par conséquent sans programme PAM. Le langage des enfants des trois groupes a été évalué au moyen de tâches portant sur la phonologie (maîtrise des sons de la langue), sur le vocabulaire et sur la grammaire. Après nettoyage des données (et notamment l'exclusion de nombreux enfants du groupe 3 dont les connaissances en français n'étaient pas suffisantes pour réaliser l'évaluation), les résultats montrent que les trois groupes ne se différencient pas sur les mesures de phonologie et de vocabulaire. Le groupe qui a participé au programme PAM obtient toutefois de meilleures performances dans le domaine grammatical, et notamment en compréhension de phrases. Ce résultat est à mettre en lien avec les objectifs et le contenu de l'intervention PAM, qui vise justement à permettre aux professionnel-les de la petite enfance de mieux repérer les initiatives communicationnelles de l'enfant, de les mettre en phrases pour/avec lui, de les reformuler et d'étendre ses réponses, avec la consigne d'éviter la simple dénomination des objets ou des actions au profit d'une mise en énoncés. Ces résultats suggèrent que la mise en place du programme PAM dans les SAPE permet de soutenir et renforcer le développement du langage oral au cours de la petite enfance, langage oral qui constitue un socle fondamental sur lequel viennent s'appuyer les apprentissages scolaires.

## **Origine du programme PAM**

Le projet « Parle avec moi » (PAM) a été initié par le Service de la petite enfance (devenu depuis le Service de l'enfance) de la Ville de Vernier, ville qui comprend une grande diversité de populations en termes socio-économiques et socio-culturels. Les responsables de ce Service, appuyés par des représentants du Bureau de l'intégration des étrangers (BIE) du canton de Genève, ont souhaité pouvoir offrir aux enfants accueillis dans les structures d'accueil de la petite enfance (SAPE) une intervention favorisant l'acquisition du langage et de la communication dans une perspective de prévention des inégalités à l'entrée à l'école. Dans ce contexte, des contacts ont été établis avec le groupe de recherche en psycholinguistique et logopédie de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève afin d'élaborer ensemble un programme de formation et d'intervention dans les SAPE de la ville de Vernier ainsi que dans un certain nombre de structures associatives accueillant des enfants en âge préscolaire soutenues par le BIE.

Concrètement, le programme PAM contient plusieurs axes :

- Une formation théorique de base dispensée à l'ensemble du personnel éducatif au cours de journées et/ou soirées de formation au format conférences et ateliers. Cette formation aborde le développement du langage et de la communication chez l'enfant tout-venant, la problématique du retard de langage et les signaux d'alerte, et les bonnes attitudes et postures professionnelles permettant de soutenir le développement du langage et de la communication.
- L'accueil d'un-e logopédiste spécialiste de l'implémentation de PAM au sein des SAPE qui, par ses observations en situation et ses séances d'analyse de pratique lors de colloques institutionnels (travail sur des vidéos avec les équipes), favorise la mise en place et le renforcement des postures et attitudes professionnelles propices au développement d'interactions langagières de qualité.
- L'implémentation d'«ateliers langage» dans les SAPE permettant des moments d'interaction privilégiés propres à stimuler et renforcer l'émergence du langage ;
- L'utilisation de grilles d'observation permettant de mener une évaluation du langage et de la communication de chaque enfant et une mesure objective de ses progrès ;
- Un travail de sensibilisation des parents à l'importance de soutenir l'apprentissage du langage durant la prime enfance en reconnaissant le rôle du maintien et de la pratique de la/des langue-s parlée-s au domicile de l'enfant.

Ce programme a été mis en place dès 2015 dans l'ensemble des SAPE de la ville de Vernier, avant d'être étendu à la ville de Meyrin (2017-2021), puis à celle de Carouge (2021-2022). Les partenaires de ce projet ont souhaité mener une recherche visant à évaluer l'efficacité du programme PAM en collaboration avec le Service de la recherche en éducation (SRED) et la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). Dans cette perspective, un Comité de pilotage (COFIL) comprenant des représentant-es des institutions concernées a été constitué pour préparer l'étude décrite ci-dessous.

## **L'étude**

L'objectif général de cette recherche était de tester l'efficacité du dispositif PAM en comparant les performances de langage des enfants ayant participé à ce programme au sein de leur SAPE à celles d'enfants n'en ayant pas bénéficié, au moment de leur entrée en scolarité (début 1P Harmos). Nous avons ciblé en particulier les compétences qui contribuent à ce que les anglo-saxons appellent le «school readiness», à savoir celles qui constituent le socle des apprentissages du début de la scolarité, notamment dans le domaine du langage écrit et des mathématiques. Afin de distinguer d'éventuels bénéfices liés au programme PAM de ceux liés à la simple fréquentation d'une SAPE au cours de la petite enfance, un plan expérimental comprenant trois groupes d'enfants a été défini :

- Enfants avec expérience en SAPE n'ayant pas bénéficié du programme PAM

- Enfants avec expérience en SAPE ayant bénéficié du programme PAM
- Enfants sans expérience en SAPE et par conséquent sans programme PAM

Afin de comparer des enfants qui habitent dans des régions du canton qui présentent des caractéristiques aussi similaires que possible sur le plan des variables socio-économiques et culturelles, la DGEO et le SRED ont sélectionné, parmi les villes du canton ayant été impliquées dans le programme PAM, des établissements scolaires de quartiers qui sont au plus proche sur ces dimensions.

### **Dimension éthique et autorisations**

L'étude a été agréée par la Commission d'éthique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (décision N° PSE.20190806.09) ainsi que par la Commission « Recherche dans les écoles » de la même Faculté.

### **Reports**

Il avait initialement été question de réaliser la recherche à la rentrée scolaire 2018, mais le financement n'ayant pas pu être assuré dans les temps, un premier report a dû être effectué. La situation sanitaire liée à la pandémie a empêché la réalisation de la recherche à la rentrée 2019 et à celle de 2020. L'étude a finalement pu être réalisée à la rentrée 2021.

### **Méthode**

#### ***Participants***

Un total de 409 enfants a été sollicité auprès d'écoles des communes de Carouge et de Vernier. L'échantillon initial comportait 133 élèves de 1P ayant fréquenté une SAPE sans l'intervention PAM, 144 élèves ayant fréquenté une SAPE avec l'intervention PAM, et 122 élèves n'ayant fréquenté aucune SAPE au préalable. Au total, 340 consentements écrits ont été signés et rendus par les parents. Parmi ceux-ci, 47 parents ont refusé que leur enfant participe à la recherche, et 293 parents ont accepté. Les enfants dont les parents ont refusé la participation à la recherche étaient majoritairement issus du groupe d'enfants n'ayant pas fréquenté une SAPE (N = 20). Un total de 284 enfants a été rencontré lors du recueil des données de l'étude. Parmi ceux-ci, 107 ont fréquenté une SAPE sans l'intervention PAM, 100 ont fréquenté une SAPE avec l'intervention PAM et 67 élèves n'ont pas fréquenté de SAPE. Il est important de noter que les enfants n'ayant pas fréquenté de SAPE étaient en majeure partie allophones. Par conséquent, le recueil de données langagières pour ce groupe d'enfants a été clairement impacté en raison d'un manque de familiarisation avec la langue française (un certain nombre d'enfants n'ont pas pu être testés -ou que partiellement - et ont de fait été éliminés de l'échantillon).

#### ***Matériel – tâches***

Sept tâches langagières papier-crayon regroupées en trois composantes (phonologie, lexique et grammaire) et une tâche contrôle non-verbale ont été administrées.

Les capacités *phonologiques* ont été évaluées à l'aide de la tâche de repérage d'intrus issus de la batterie Isadyle (Piérart et al., 2010), d'une tâche de répétition de pseudomots et d'une tâche de dénomination rapide automatisée (DRA), toutes deux développées au sein du laboratoire « Acquisition et troubles du langage ». La tâche de repérage d'intrus avait pour objectif de tester les capacités de *conscience phonologique*. L'enfant avait pour consigne de choisir, parmi trois images, celle qui correspondait à un mot ne se terminant pas par la même rime (p.ex. *écharpe* dans la séquence, pomme-écharpe-gomme). La tâche de répétition de pseudomots était utilisée pour évaluer la *mémoire phonologique à court terme*. L'expérimentateur/trice énonçait les pseudomots un à un (représentant le nom d'une figurine Playmobil®) et l'enfant avait pour consigne de répéter chaque pseudomot. Enfin,

l'épreuve de DRA a été administrée afin de tester les capacités d'accès au lexique phonologique des enfants. Cette tâche était composée de 4 images d'objets connus par les enfants. Ils étaient présentés 6 fois chacun dans un ordre aléatoire et l'enfant avait pour tâche de dénommer le plus rapidement possible ces 24 images.

Pour évaluer la composante de lexique, une épreuve de désignation d'images (*compréhension de mots*) et une de dénomination d'images (*production de mots*) ont été administrées. La tâche de désignation d'images était extraite de la batterie « Evaluation du langage oral » de Khomsy (2001) et celle de dénomination provenait de la batterie Isadyle (Piérart et al., 2010). En désignation d'images, l'enfant avait pour consigne de choisir parmi quatre images, celle qui correspondait au mot prononcé par l'examinateur/trice. Dans la tâche de dénomination, un set de 35 images était présenté aux enfants, qui avaient pour consigne de dénommer l'objet présenté sur la photo.

Enfin, pour évaluer le degré de maîtrise des différentes structures grammaticales des enfants, une autre épreuve de désignation d'images complexes (*compréhension de phrases*) et une de répétition de phrases (combinant *compréhension et production de phrases*) ont été administrées. La première était extraite de Kikou (Boutard & Bouchet, 2009). L'enfant avait pour consigne de désigner l'image correspondant le mieux à la phrase énoncée par l'expérimentateur/trice. Enfin, la tâche de répétition de phrases a été élaborée au sein du laboratoire « Acquisition et trouble du langage » pour les besoins d'une recherche antérieure. Dans cette épreuve, l'enfant avait pour consigne de répéter une phrase énoncée par l'expérimentateur/trice, et ce pour les 36 items de longueur croissante proposés.

Le subtest des matrices de l'échelle non verbale d'intelligence de Wechsler et Naglieri (2009) a été administré afin de contrôler l'influence du niveau d'efficacité cognitive sur les mesures langagières effectuées. Dans cette épreuve, l'enfant avait pour consigne de compléter une matrice incomplète en sélectionnant la partie manquante parmi quatre ou cinq possibilités de réponses.

### **Procédure**

Les enfants dont les parents avaient accepté la participation de leur enfant via le consentement écrit ont été sollicités pour cette recherche. Les passations ont été réalisées par 9 expérimentateurs/trices fonctionnant par binôme dans une salle calme dans chaque école des communes de Carouge et de Vernier. Les passations ont été effectuées durant les heures de cours des enfants et duraient environ 30 à 40 minutes par enfant. A l'issue de la phase de testing, l'enfant était remercié et un crayon gomme ainsi qu'un diplôme du petit scientifique lui était offert pour le remercier de sa participation.

### **Résultats**

Après la sélection des échantillons définitifs, des analyses des données préliminaires ont été effectuées pour comparer les trois groupes sur différentes dimensions à l'aide d'analyses de variance univariées. Dans tous les résultats qui suivent, le groupe 1 correspond aux enfants avec SAPE sans PAM, le groupe 2 aux enfants avec SAPE avec PAM, et le groupe 3 aux enfants sans SAPE (sans PAM).

Les résultats préliminaires indiquent que :

- Les trois groupes comprennent un pourcentage comparable **d'enfants francophones**, avec respectivement 61% pour le groupe 1, 64% pour le groupe 2, et 54% pour le groupe 3 (pas de différence significative).
- La répartition en genre est également similaire entre les groupes avec un **rapport filles : garçons** de 41:59 dans le groupe 1, de 51:49 dans le groupe 2, et de 41:59 dans le groupe 3 (pas de différence significative).
- En revanche, on observe une différence significative entre les 3 groupes pour ce qui est de la **catégorie socio-professionnelle** selon la base de données scolaires, qui distingue trois

niveaux : 0 = ouvriers, divers et sans indication, 1 = employés et cadres intermédiaires, 2 = cadres supérieurs et dirigeants. La valeur moyenne est plus élevée pour le groupe 1 (M = 1.01) que pour le groupe 2 (M = 0.68) et 3 (M = 0.50). La différence est significative entre les groupes 1 et 2, mais pas entre les groupes 2 et 3. L'échantillon des enfants avec expérience en SAPE sans programme PAM présentait donc un certain avantage par rapport aux deux autres en termes socio-économiques.

- Enfin, concernant les deux groupes avec expérience en SAPE, on n'observe pas de différence significative quant à leur **taux de fréquentation moyen de la SAPE** (en pourcentage d'un plein temps d'accueil, M pour le groupe 1 = 38.5%, et 2 = 43.1%).

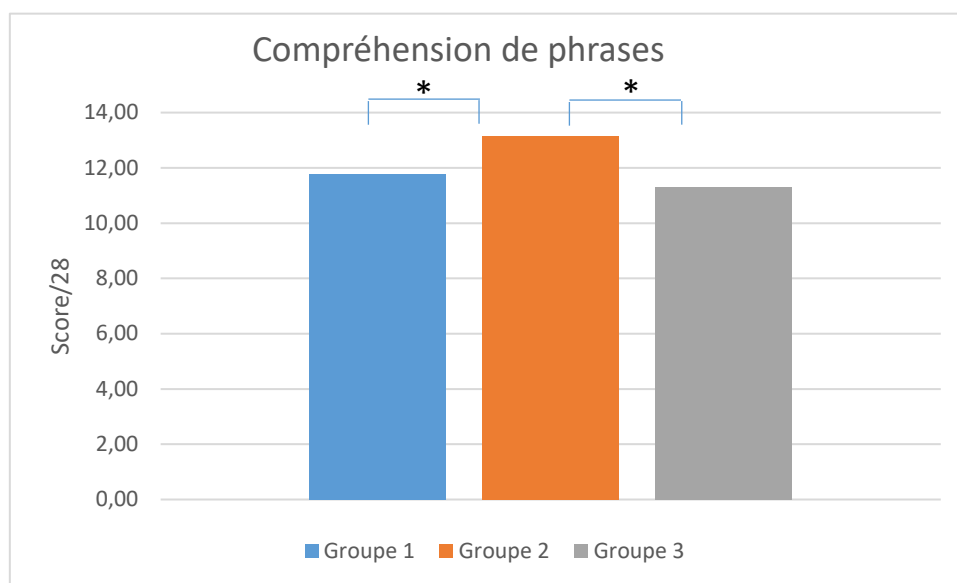
Nous avons ensuite effectué des analyses de variance afin de comparer les trois groupes sur leurs performances aux divers tests de langage domaine par domaine (phonologie, lexique et grammaire). Afin d'évaluer et de contrôler l'impact potentiel de l'intelligence non verbale (INV, score à l'échelle non verbale d'intelligence) et de la catégorie socio-professionnelle (CSP) sur les résultats, nous avons introduit ces deux variables en tant que covariées dans ces analyses.

Les résultats concernant les tâches de **phonologie** indiquent que l'effet de la variable « groupe » n'est pas significatif. Ils font cependant apparaître un effet général de l'INV, ainsi qu'une tendance pour ce qui est de la CSP. Plus les scores de mesure d'intelligence sont élevés, plus les résultats dans le domaine de la phonologie sont élevés. Par ailleurs, plus la CSP des parents est élevée, plus la phonologie tend à être élevée. L'effet des covariées est modulé par la tâche : l'INV n'a pas d'impact sur les performances de conscience phonologique, alors qu'elle a un effet significatif et positif sur la répétition de pseudomots et sur la dénomination rapide automatisée. La CSP a elle un impact bénéfique sur les scores à la tâche de répétition de pseudomots, mais pas sur les autres mesures phonologiques.

Les analyses réalisées sur le **lexique** mettent en évidence que l'effet du groupe n'est pas significatif. Toutefois, un effet significatif de l'INV, ainsi que de la CSP ont été observés. Plus les scores de mesure d'intelligence sont élevés, plus les résultats dans le domaine du lexique sont élevés. Par ailleurs, plus la CSP des parents est élevée, plus le lexique est développé. On retrouve un impact significatif et bénéfique de l'INV et de la CSP sur chacune des tâches, en compréhension et en production.

Pour ce qui est de la **grammaire**, on observe un effet significatif du groupe, avec de meilleures performances pour les enfants du groupe 2. On retrouve cet effet principalement dans la tâche de compréhension lexicale, dans laquelle les scores des enfants du groupe 2 sont significativement plus élevés que ceux des deux autres groupes (voir Figure 1). Les contrastes indiquent que l'effet est significatif tant dans la comparaison entre les groupes 1 et 2 qu'entre le groupe 2 et 3, toujours en faveur du groupe 2. Par ailleurs, on observe un effet significatif de l'INV, ainsi que de la CSP. En revanche, pris isolément, les résultats de la tâche de répétition de phrases ne font pas apparaître de différences significatives entre les 3 groupes. Globalement, on retrouve toutefois un effet significatif et positif de l'INV, et de la CSP.

Figure 1 : résultats des enfants dans la tâche de compréhension de phrases en fonction du groupe



## Discussion

De manière globale, on constate que les performances de langage des enfants à l'entrée à l'école sont significativement affectées à la fois par leur niveau intellectuel de l'enfant et par la catégorie socio-professionnelle des parents, facteurs qui sont significatifs pour une grande majorité des mesures de langage. Ce résultat ne fait que confirmer la corrélation généralement observée entre les dimensions verbales et non verbales de l'intelligence psychométrique (p.ex. Howling & Cross, 1994) ainsi que le rôle de l'environnement familial et le comportement éducatif des parents dans l'acquisition du langage (Hart & Risley, 1995 ; Rindermann & Baumeister, 2015).

Pour ce qui est des différences entre les trois groupes, on constate deux phénomènes principaux. D'une part, sur l'ensemble des domaines et tâches évalués, un seul domaine, associé notamment à une tâche de compréhension grammaticale, différencie les enfants, et met en évidence les meilleures performances du groupe 2, ayant suivi le programme PAM, par rapport aux deux autres groupes. Plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer ce profil de résultats. Tout d'abord, le fait d'utiliser des tests de langage qui ont été développés à des fins d'évaluation générale, et non des mesures expérimentales créées pour capturer les dimensions spécifiques de l'intervention, limite considérablement la probabilité de mettre en évidence des différences entre groupes, ces mesures n'étant pas suffisamment sensibles. Des résultats très similaires ont été rapportés pour d'autres programmes d'intervention utilisant eux aussi des tests de langage standardisés et normalisés (voir par exemple l'article concernant le programme Parler Bambin, de Chaisemartin et al., 2021). Un autre facteur qui contribue à limiter les différences entre groupes est lié à la nature même de l'intervention menée. En effet, dans certains programmes d'intervention du même type, les activités effectuées avec les professionnels et les enfants sont très structurées, identiques pour tous et comprennent un matériel spécifique (imagiers, livres, fiches de travail, etc.). Il est évident que dès lors qu'on mesure les compétences des enfants ayant suivi ces interventions en les interrogeant sur du matériel linguistique (mots ou tâches) utilisé dans le programme, leurs performances ont une grande probabilité d'être plus élevées que celles d'enfants qui n'auraient pas bénéficié d'une telle intervention, et qui n'ont donc pas été exposés à ce matériel. Dans le cadre de PAM, le choix a été radicalement différent : il s'agissait d'augmenter les compétences des professionnel-les à stimuler et renforcer le langage et la communication des enfants dans toutes les situations de la vie quotidienne d'une SAPE. Il s'agissait

donc d'adresser un langage de qualité à l'enfant et en quantité suffisante, en étant attentif-ve et en réagissant aux initiatives de communication visuelles, gestuelles et verbales de l'enfant, en lui permettant de répondre selon ses compétences, et de rebondir sur les réponses de l'enfant en les complétant, les reformulant, les enrichissant, etc. Il n'y avait donc ni matériel particulier, ni activité particulière, l'attention portée à la communication, au langage et au plaisir partagé étant présente tant dans les moments de jeux libres, semi-structurés que dans les moments de réunion, de repas, de balades, etc. Ceci était également vrai pour les ateliers « langage » mis sur pied dans les SAPE, qui variaient énormément d'une structure à l'autre, avec la volonté délibérée de ne pas imposer des activités afin de permettre aux professionnel-les de s'approprier les principes de l'intervention au travers d'activités conçues par eux/elles-mêmes.

Cela nous amène directement au second phénomène mis en évidence par les résultats de l'étude, le fait que les enfants ayant participé au programme PAM ont de meilleures compétences dans le domaine de la grammaire, en particulier en compréhension grammaticale. Encore une fois, ce résultat est à mettre en lien avec le contenu de l'intervention PAM, qui visait justement à (aperce)voir les initiatives communicationnelles (visuelles, gestuelles et/ou verbales) de l'enfant et les mettre en phrases pour/avec lui, lui poser des questions ouvertes (« A quoi tu veux jouer ? ») ou semi-ouvertes (« Tu veux jouer avec la poupée ou bien la dinette ? »), lui laisser le temps de répondre à sa manière (l'enfant pointe en direction des poupées), reformuler ses réponses (« ah, c'est avec la poupée que tu veux jouer »), commenter ses activités et jeux, etc., avec une consigne claire d'éviter la simple dénomination des objets ou actions (« poupée », « brosse »), au profit d'une mise en énoncés (« ah c'est la poupée que tu veux ! », « qu'est-ce que tu vas faire avec la poupée ? », « oh c'est bien, elle est fatiguée et tu la mets au lit », « tu lui brosse les cheveux », etc.). Ce travail a visiblement porté ses fruits, puisque les enfants ayant bénéficié du programme PAM comprennent des énoncés qui sont plus longs et plus complexes que les enfants des autres groupes. C'est un résultat particulièrement réjouissant pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce qu'il est bien connu que les progrès en compréhension précèdent généralement ceux en production, ce qui signifie que l'avantage mis en évidence chez les enfants de ce groupe en compréhension est susceptible de se traduire à terme par un avantage similaire dans le domaine de la production de phrases. Une autre raison de se réjouir de ce résultat est que la littérature scientifique montre que les capacités de compréhension orale des enfants mesurées avant l'enseignement de la lecture et de l'écriture sont un prédicteur fiable de leurs compétences ultérieures de compréhension écrite de phrases et de texte (voir p.ex. Snyder & Downey, 1991 ; Storch & Whitehurst, 2002 ; Cadime et al., 2017). Enfin, les bénéfices du programme PAM sont directement utiles aux enfants qui commencent leur scolarité : leur bagage langagier leur permet de mieux comprendre les consignes orales données par les enseignant-es, les règles de vie scolaire énoncées en début d'année, et tous les autres éléments qui sont abordés oralement dans le début de la scolarité. Ils sont mieux armés pour suivre en classe et pour pouvoir focaliser leur énergie et attention dans les acquisitions scolaires. Pour les enseignant-es, cela devrait contribuer à une gestion un peu plus fluide de la classe, compte tenu des difficultés qui sont rapportées en 1P. En effet, selon l'étude du SRED (Dutrévis et al., 2022), les enseignants se retrouvent en difficultés principalement en lien avec des problèmes de langage oral (75%) et de comportement (60%), ces deux types de difficultés étant par ailleurs fortement corrélées. L'ensemble de ces résultats suggère donc que le programme PAM peut agir de manière préventive contre les difficultés d'apprentissage scolaire à différents niveaux.

## **Limites**

L'étude que nous avons menée présente plusieurs limites, notamment en raison du fait que notre budget était limité et que nous avons cherché à perturber le moins possible les enfants dans les heures de scolarité. De ce fait, nous n'avons pas pu inclure dans notre évaluation des compétences qui seraient plutôt de l'ordre de la pragmatique, c'est-à-dire de l'utilisation du langage à des fins de communication sociale. Il existe diverses échelles récentes visant à évaluer ces dimensions au moyen



de questionnaires adressés aux parents ou aux professionnels. Le dispositif légal dans lequel était inséré la recherche ne permettait toutefois pas d'adresser des questionnaires aux parents, et il aurait été irréaliste de demander aux enseignants de remplir ces questionnaires relativement détaillés pour chaque enfant de la classe, d'autant plus que l'étude a été effectuée en début d'année scolaire, à un moment où les enseignants ont une connaissance encore limitée des élèves de leur classe. Il aurait également été très intéressant de pouvoir suivre les enfants de cette cohorte afin de voir si les bénéfices à la rentrée scolaire se doublent d'avantages à moyen terme.

Un autre aspect que nous aurions souhaité évaluer était le changement dans les attitudes et les postures des professionnels, soit au moyen d'un questionnaire d'auto-évaluation, soit via des comparaisons des pratiques avant et après intervention. Compte tenu du fait que le programme PAM était avant tout directement axé sur la formation et le soutien aux professionnel-les, il aurait été intéressant d'avoir une idée plus claire de la manière dont ils/elles ont perçu cette formation et de l'impact qu'elle a eu sur leurs propres pratiques au-delà des témoignages individuels que nous avons pu recueillir auprès de certains d'entre eux.

## **Conclusions**

En conclusion, si l'étude réalisée contient un certain nombre de limites liées à des contraintes légales ou organisationnelles, les résultats recueillis sont encourageants. En utilisant un matériel d'évaluation jamais rencontré par l'enfant, les données suggèrent que l'intelligence et la catégorie socio-professionnelle des parents sont deux prédicteurs clefs des performances langagières des enfants, ce qui confirme les données de la littérature. Par ailleurs, concernant l'efficacité du programme PAM, les résultats montrent que le programme a un effet bénéfique sur le domaine grammatical, ce qui est cohérent avec les objectifs et la mise en place du programme dans les SAPE. Prises dans leur ensemble, ces données montrent l'importance de la prise en compte des différences individuelles au sein des enfants scolarisés, et encouragent les initiatives visant à soutenir l'acquisition du langage et de la communication pendant la petite enfance et au-delà, puisque de nombreuses dimensions du langage continuent à évoluer tout au long de l'enfance et de l'adolescence.

## Remerciements

- Aux organismes qui ont financé la recherche
- Aux directions et aux enseignant-es des établissements scolaires
- Aux élèves pour tous leurs efforts et aux parents
- Aux assistantes et auxiliaires de recherche qui ont participé au recueil et au dépouillement des données : Estelle Ardanouy et Olivia Hadjadj, Maella Hugonnier, Anne-Sophie Sottier, Dylan Ravasio, Laure Van der Weid, Emma Tedeschi, Marie-Chloé Jaques, Thaïs Paratte
- A toutes celles et ceux qui ont œuvré à la mise en place de PAM

## Bibliographie

- Boutard, C., & Bouchet, M. (2009). *Kikou 3-8: protocole d'évaluation de la compréhension syntaxique et narrative*. Ortho Edition.
- Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S. et al. The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography (2017). *Reading and Writing*, 30, 591–611.
- De Chaisemartin, C., Daviot, Q., Gurgand, M., & Kern, S. (2021). Lutter contre les inégalités dès la petite enfance : évaluation à grande échelle du programme Parler Bambin. *Notes de l'Institut des Politiques Publiques*, 72, 1-9.
- Dutrévis, M., Cecchini, A., & Ducrey, F. (2022). *Vivre la 1P: Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité*. Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (Genève) - Service de la recherche en éducation.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Howlin, P., and Cross, P. (1994). The variability of language test scores in 3- and 4-year-old children of normal non-verbal intelligence: A brief research report. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 29, 279-288.
- Khomsî, A. (2001). *ELO. Evaluation Du Langage Oral*. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Piérart, B., Comblain, A., Grégoire, J., & Mousty, P. (2010). *Instrument pour le Screening et pour l'Evaluation Approfondie des Dysfonctionnements du Langage chez l'Enfant (ISADYLE)-Manuel d'application*. Solal, France.
- Rindermann, H., & Baumeister, A. E. E. (2015). Parents' SES vs. parental educational behavior and children's development: A reanalysis of the Hart and Risley study. *Learning and Individual Differences*, 37, 133-138.
- Snyder, L. S., & Downey, D. M. (1991). The language-reading relationship in normal and reading-disabled children, *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 129-140.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading : Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Wechsler, D., & Naglieri, J. A. (2009). *WNV - Échelle non verbale d'intelligence de Wechsler*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée.