



Les rencontres du jeune enfant avec le livre : entre exploration de l'objet et lecture partagée : rôle des interactions adulte-enfant, du statut du livre et de l'ajustement parental

Sophie Ignacchiti

► To cite this version:

Sophie Ignacchiti. Les rencontres du jeune enfant avec le livre : entre exploration de l'objet et lecture partagée : rôle des interactions adulte-enfant, du statut du livre et de l'ajustement parental. Psychologie. Université de Lyon, 2016. Français. NNT : 2016LYSE2094 . tel-01430601

HAL Id: tel-01430601

<https://theses.hal.science/tel-01430601>

Submitted on 10 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Lyon 2

Ecole Doctorale EPIC (ED 485)

Institut de Psychologie

Laboratoire Santé-Individu-Société (EAM SIS 4128)

***Les rencontres du jeune enfant avec le livre :
entre exploration de l'objet et lecture partagée***

*Rôle des interactions adulte-enfant, du statut du livre
et de l'ajustement parental*

Thèse présentée par Sophie IGNACCHITI

En vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie

Sous la direction de Monsieur le Professeur Jean-Marie BESSE

Soutenue publiquement le 03/10/2016

Devant un jury composé de :

Jean-Marie BESSE, Professeur émérite, Université Lyon 2

Annie CHARRON, Professeure, Université du Québec à Montréal

Pascale GARNIER, Professeure, Université Paris 13

Youssef TAZOUTI, Professeur, Université de Lorraine

Marie-Paule THOLLON-BEHAR, Docteure en psychologie

Merci à toi d'être venu égayer
cette aventure par tes sourires...



....et d'avoir fait de moi un parent dans la rencontre
du jeune enfant avec le livre !

En tout premier lieu, je souhaite adresser mes amitiés à la personne grâce à qui j'ai engagé ce travail de recherche et je suis devenue psychologue professionnelle de terrain. Merci à toi Jean-Marie pour ton accompagnement tout au long de ma formation. Merci pour ta disponibilité, ton écoute, tes conseils et remarques qui m'ont permis d'avancer et de me construire comme chercheure. Tu as su m'accompagner tout au long de ce travail de thèse, et c'est avec une certaine nostalgie que j'écris déjà ces quelques lignes. Mais la nostalgie laissera place à de nouvelles collaborations, nous nous retrouverons dans d'autres projets...

Je remercie vivement tous les membres du jury de soutenance. Je suis très honorée de votre présence dans la phase la plus essentielle de ce travail que représente la communication. Merci pour vos lectures, votre regard et vos retours sur mes travaux de recherche.

Un merci tout particulier à Marie-Paule Thollon-Behar. L'observation de tes pratiques professionnelles de psychologue de terrain et de formateur, l'écoute de tes enseignements sur la psychologie de l'enfant, les échanges nombreux, le plaisir ressenti à transmettre tes connaissances et expériences, m'ont ouvert à la richesse de la petite enfance et ont été une base solide dans ma construction identitaire professionnelle.

Merci à tous les membres de l'équipe du *PsyEF*. Nos séminaires réguliers sont toujours des occasions de mêler échanges professionnels constructifs et découvertes gustatives...que de bons repas ont été partagés.

Je souhaite remercier la bibliothèque municipale de Lyon-Part Dieu et tout particulièrement Violaine Kanmacher pour l'aide apportée dans le choix des livres utiles à notre méthodologie de recherche. Vos conseils m'ont été très précieux.

J'adresse mes remerciements aux directrices de crèches qui m'ont ouvert les portes de leurs structures et ont su me faire confiance. Merci à vous et vos équipes pour votre temps, votre participation, votre aide dans l'organisation des séances, votre intérêt pour mes travaux.

Un grand merci aux parents et enfants des structures d'accueil ayant accepté de participer à cette recherche. Rien n'aurait été possible sans vous...Merci aux futurs enfants et parents qui croiseront ma route et m'aideront à compléter notre connaissance du développement du jeune enfant.

A ma famille, mes parents et amis. A vous qui avez été là tout au long de mon parcours. A vous qui m'avez vu grandir, chercher puis trouver ma voie, m'épanouir en tant que psychologue puis chercheuse. A vous qui avez fait de moi une personne complète, pleine d'amours, de joies, de rencontres, de moments de rires, parfois de pleurs mais toujours de bienveillance... Bref à vous qui remplissez ma vie... tout simplement merci !

Benjamin, quelle bonne idée tu as eu de venir sur mon chemin ! Merci pour ta disponibilité d'écoute, tes mots rassurants en période de doute, ta folie, tes rires, ta patience... Ta présence tout simplement.

Et enfin, merci à vous qui avez partagé cette histoire qu'est la thèse avec moi, en même temps que moi. Cette histoire riche, longue et courte à la fois, avec ces temps de découvertes, de doutes, de lectures, d'échanges, d'expérimentation et... de statistiques. Combien de rires, de fous rires échangés à chaque temps de travail commun.

Merci à toi Florence et à ta famille. Depuis notre rencontre en M2R, tu as été un soutien indéniable. Nos temps passés au téléphone à échanger sur nos doutes, questions, avancées ont été précieux. Nos rencontres sont toujours des temps agréables et attendus.

Merci à toi Sara, pour ta présence, ton aide constante, ton écoute, ta faculté de présence dans mes besoins de pause et de papotage. Tu es mon avenir, avenir amical et avenir professionnel et deux docteurs ne valent-elles pas mieux qu'une ?

Merci à vous deux d'avoir croisé ma route, de l'avoir partagée le temps de ces travaux de recherche, et de continuer à la partager dans les années à venir...

« Il ne s'agit pas tant de coller entre les mains des enfants de jolis livres, de beaux albums pleins de belles images, de les habituer à tenir cet objet entre les mains, de tourner les pages, technique instrumentale et technique du corps, hautement culturelles mais qui restent improductives et stériles si elles ne sont pas vécues dans une relation à l'autre. Il s'agit bien davantage de lire avec les enfants, pour eux, de les tenir sur les genoux. [...] Il s'agit du temps, du temps passé à lire ensemble. »

Garat, 2005, p. 67

**Les rencontres du jeune enfant avec le livre :
entre exploration de l'objet et lecture partagée**

Rôle des interactions adulte-enfant, du statut du livre et de l'ajustement parental

Résumé

Dans une perspective développementale et en prolongement des travaux sur la psychogénèse de l'écrit, la recherche présentée dans cette thèse étudie la rencontre précoce entre le jeune enfant et le livre, médiatisée par la lecture à voix haute adressée par l'adulte lecteur. Les pratiques familiales autour du livre jeunesse ont été évaluées à partir de questionnaires remplis par les parents pour 165 enfants. Les interactions ont été observées pour 67 dyades enfant(s)/parent(s) lors de trois rencontres. 75 enfants ont suivi des ateliers mensuels de lecture avec variation du mode d'interaction de l'adulte lecteur, neutre ou participatif.

Les résultats obtenus situent l'avènement moyen de l'usage canonique du livre aux 17 mois de l'enfant. Le stade de construction canonique du livre fait varier le statut du livre pour l'enfant, passant d'un objet à manipuler à un objet support de lecture partagée. Pour le parent, le stade canonique de son enfant n'a pas d'influence sur le statut qu'il reconnaît au livre, qui fait l'objet, pour une majorité de parents, d'une distinction franche d'avec le jeu. L'enfant adapte son mode de communication et fait varier son niveau d'engagement dans l'activité selon le type de participation, neutre ou participatif, induit par l'adulte. Nos observations et analyses ont permis de dégager trois profils d'enfants et de parents dans la rencontre précoce avec l'objet livre selon leur mode de communication, le statut reconnu au livre, les pratiques familiales et l'engagement dans l'activité. La rencontre précoce entre l'enfant et le livre, portée par l'adulte, apparaît comme une étape nécessaire dans les débuts de la psychogénèse de l'écrit.

Mots-clefs

Petite enfance

Interactions

Profils dans la rencontre précoce avec le livre

Statut du livre jeunesse

Ajustement parental

The Young Child Meets the Book :
From Exploring the Object to Shared Reading

Role of the adult-child interactions, of the book status and of parental adjustment

Summary

Through a developmental perspective and in the wake of previous works about the psychogenesis of writing, the research presented in this doctoral dissertation studies the early encounters between the child and the book, mediated by the reading aloud of the adult. The family practices regarding children's books have been assessed from questionnaires filled out by parents for 165 children. The interactions have been observed for 67 child(ren)/parent(s) dyads on three separate occasions. 75 children have attended monthly reading workshops involving different modes of interaction with the adult reader, from neutral to participatory.

The results thus obtained set the average advent of canonical book use around the child's seventeenth month. The book's canonical construction phase alters the book status in the eyes of the child, from an object to manipulate to one of support for shared reading. For the parents, the child's canonical phase has no influence on the status they grant the book, as the majority of parents distinguish clearly reading from playing. The child adapts its mode of communication and its involvement in the activity based on the adult's degree of participation, from neutral to participatory. Our observations and analyses during the early encounters with the book object have outlined three profiles of children and parents, based on their mode of communication, the status granted to the book, family practices and the involvement in the activity. Carried by the adult, the early encounters between the child and the book appear as necessary steps toward the psychogenesis of writing.

Keywords

Early childhood

Interactions

Profiles during early encounters with the book

Status of children's books

Parental adjustment

Sommaire

Introduction	25
Chapitre 1 : Le livre et la lecture	33
1. Définition du livre	33
1.1. Objet physique.....	33
1.2. Objet porteur d'écrit et d'oralisation.....	34
1.2.1. Qu'est-ce que l'écrit ?.....	34
1.2.2. Qu'est-ce que l'oralisation ?	35
1.3. Objet aux appropriations multiples et singulières	36
1.4. Objets aux multiples fonctions.....	37
1.4.1. Fonctions inhérentes à la connaissance, le travail de mémoire	37
1.4.2. Fonctions de support de l'imaginaire.....	37
1.4.3. Fonctions d'ancrage spatial	38
1.5. Objet de l'ère numérique.....	38
1.5.1. Définition du livre numérique.....	38
1.5.2. La numérisation du livre	39
2. L'activité de lecture	40
2.1. La lecture comme activité cognitive	40
2.2. La lecture comme construction du sens	41
2.3. La lecture comme nourriture psychique.....	41
2.4. La lecture comme interprétation du monde.....	42
2.5. La lecture comme compréhension de soi	42
3. Les pratiques de lecture des français	43
3.1. Les études.....	43

3.1.1.	Données contemporaines.....	44
3.1.2.	Le devenir lecteur	45
3.1.3.	Pratiques de lecture et pédagogie	45
3.2.	Place des bibliothèques.....	46
Chapitre 2 :	Le livre jeunesse.....	49
1.	Définition	49
1.1.	Le statut du livre jeunesse.....	49
1.2.	Les fonctions du livre jeunesse.....	50
1.3.	Les spécificités du livre jeunesse.....	52
2.	Le secteur du livre jeunesse	53
2.1.	Les chiffres	53
2.2.	Le livre jeunesse et l'école	54
3.	La lecture de livre jeunesse : une lecture partagée.....	56
3.1.	La voix du récit.....	56
3.2.	La lecture à voix haute.....	56
3.3.	Participation de l'enfant.....	57
3.3.1.	Les styles de participation	57
3.3.2.	Style de participation et comportement maternel.....	59
4.	Apports de la lecture partagée dans le développement de l'enfant.....	62
4.1.	Développement du langage et du vocabulaire	62
4.2.	Conscience phonologique et segmentation de mots	63
4.3.	Accès à la lecture	63
5.	Promotion de la littérature de jeunesse	64
5.1.	Les associations	64
5.2.	Les actions	65
5.2.1.	Les bibliothèques.....	65
5.2.1.1.	Bibliothèque « intra-muros ».....	66

5.2.1.2. Bibliothèque « hors les murs »	67
5.2.2. Auprès des professionnels de la petite enfance et des EAJE	67
Chapitre 3 : Construction de l'objet chez l'enfant.....	69
1. L'objet dans le développement du jeune enfant	69
1.1. La construction du réel et l'objet permanent.....	69
1.1.1. La permanence de l'objet.....	69
1.1.2. L'espace et le temps.....	70
1.2. L'objet écrit	71
1.2.1. Psychogénèse de l'écrit.....	71
1.2.2. Différenciation écrit/dessin.....	72
2. L'objet dans la culture	74
3. L'usage de l'objet	75
Chapitre 4 : Les interactions.....	79
1. Les interactions enfant/parent.....	79
1.1. L'attention conjointe	79
1.2. La référence	80
1.3. L'ajustement parental.....	82
2. L'attachement	83
2.1. Définition de l'attachement	83
2.1.1. Les différents types d'attachement.....	83
2.1.2. Organisation des relations d'attachement.....	85
2.2. Les attachements multiples.....	86
2.2.1. Attachement au père et à la mère.....	86
2.2.2. Attachement aux professionnels.....	87
2.3. Attachement et activités cognitives	87
Problématisation et Hypothèses.....	93
1. Problématisation	93

2. Hypothèses théoriques	95
3. Synthèse des hypothèses	97
Dispositif expérimental	101
1. Population et Échantillon	101
1.1. Population	101
1.2. Échantillon	101
2. Protocole expérimental	104
2.1. Le questionnaire	104
2.1.1. Quel objectif ?	104
2.1.2. Structure du questionnaire	105
2.2. Les temps enfant(s)/parent(s)	106
2.2.1. Dispositif	106
2.2.1.1. Un temps en trois parties	106
2.2.1.2. Choix du matériel	107
2.2.2.1. <i>Calendrier</i>	111
2.2.2.2. <i>Lieu</i>	111
2.2.2.3. <i>Disposition du matériel</i>	111
2.2.2.3. <i>Organisation temporelle</i>	114
2.2.3. La mise au point des outils : pré-testing	115
2.3. Les ateliers de lecture partagée	117
2.3.1. Le lieu des ateliers	117
2.3.2. Organisation des ateliers	118
2.3.3. Matériel et positionnement	118
2.3.3.1. Choix des livres	118
2.3.3.2. Positionnement	119
3. Traitement des données	120
3.1. Le questionnaire	120

3.1.1. Les données générales	120
3.1.1.1. Sur les parents.....	120
3.1.1.2. Sur les enfants.....	121
3.1.2. Les questions à choix multiples.....	121
3.1.3. Les questions ouvertes.....	122
3.1.4. Les échelles.....	122
3.2. Les temps enfant/parent et ateliers de lecture.....	123
3.2.1. Le statut du livre	123
3.2.2. Le mode de communication	124
3.2.2.1. Les vocables	124
3.2.2.2. Les types d'interactions	125
3.2.2.3. Rôle des interactants.....	126
3.2.3. L'engagement	126
3.3. Traitement statistique	128
3.3.1. Statistiques descriptives	128
3.3.2. Statistiques inférentielles	128
3.3.3. Classification ascendante hiérarchique	129
3.4. Plan expérimental.....	129
3.5. Attentes de résultats	131
Résultats et premières analyses	141
1. Le livre et le jeu dans l'environnement familial.....	141
1.1. Données générales.....	141
1.1.1. Situation familiale et âge des parents	141
1.1.2. Catégorie socio-professionnelle des parents.....	142
1.1.3. Mode de garde des enfants.....	144
1.2. Des pratiques partagées dans l'environnement familial.....	144
1.2.1. Les pratiques de jeux	144

1.2.2.	Les pratiques de lecture	146
1.2.2.1.	<i>La fréquence des pratiques de lecture</i>	147
1.2.2.2.	<i>Les moments de lecture</i>	149
1.2.2.3.	<i>Fréquentation d'une bibliothèque</i>	149
1.2.2.4.	<i>Nombre de livres</i>	150
1.3.	...au plaisir ressenti lors des activités partagées.....	153
1.3.1.	Le plaisir lors des activités partagées	153
1.3.2.	Le plaisir et la fréquence des activités.....	154
2.	De la construction à la place des objets... ..	155
2.1.	L'usage de l'objet	155
2.2.	Le choix des objets	159
2.2.1.	Construction canonique et choix des objets	159
2.2.2.	Le choix des jeux...mais quels jeux ?	162
2.2.3.	Le choix des livres...mais quels livres ?	162
2.2.4.	Le positionnement des objets dans l'espace.....	164
3.	...Aux interactions enfant(s)/parent(s).....	166
3.1.	Le nombre d'interactions	166
3.1.1.	Le nombre d'interactions en ateliers de lecture.....	166
3.1.2.	Nombre d'interactions sur les temps enfant(s)/parent(s)	169
3.1.3.	Données croisées sur le nombre d'interactions	169
3.2.	L'action initiale de l'enfant et du parent.....	170
3.2.1.	La demande initiale de partage d'activité.....	170
3.2.2.	Demande initiale et stade de construction canonique	172
3.2.3.	Réponse à la demande initiale	172
3.2.3.1.	Réponse à une demande adressée.....	173
3.2.3.2.	Intervention parentale.....	173
3.3.	Les types de vocables (Bruner, 1987).....	174

3.4.	Les domaines d'interactions.....	176
3.4.1.	Les domaines d'interactions en situation imposée (temps parents/enfants) .	176
3.4.2.	Les domaines d'interactions en ateliers de lecture	177
3.4.3.	Les domaines d'interactions sur les deux protocoles.....	179
3.5.	Les types d'actions	179
4.	...Comme prédicteur de l'engagement dans l'activité	184
4.1.	Les refus de participation	184
4.1.1.	Les refus de participation avec le parent.....	184
4.1.2.	Les refus de participation en atelier de lecture	186
4.2.	La durée comme indicateur de l'engagement	186
4.2.1.	Durée des temps enfants/parents.....	186
4.2.2.	Durée des ateliers de lecture	188
4.2.2.1.	La durée totale	188
4.2.2.2.	La durée en fonction du livre	188
4.3.	L'attention de l'enfant à l'activité	190
4.3.1.	L'attention de l'enfant dans les situations imposées avec son parent.....	190
4.3.2.	L'attention et le désengagement pendant les ateliers.....	191
4.3.3.	L'attention et le désengagement en fonction des livres	193
4.3.3.1.	En situation neutre	193
4.3.3.2.	<i>En situation participative</i>	194
4.3.4.	L'attention et le désengagement selon la position de lecture du livre	194
4.3.4.1.	<i>En situation neutre</i>	194
4.3.4.2.	<i>En situation participative</i>	195
4.4.	La manipulation de livre et le désengagement	196
4.4.1.	Proportion d'utilisation et temps avant le désengagement	196
4.4.2.	Proportion d'utilisation et temps avant la manipulation de livre.....	197
4.4.3.	La manipulation de livre et le désengagement.....	199

Retour sur nos hypothèses et analyses complémentaires.....	203
1. Le statut du livre	203
1.1. Le statut du livre pour l'enfant	203
1.2. Le statut du livre pour le parent.....	206
1.3. Statuts du livre et ajustement parental	208
2. Adaptation communicationnelle chez l'enfant	211
2.1. Comparaison des capacités communicationnelles manifestées en fonction du mode de communication	211
2.2. Effet de l'appauvrissement des interactions	212
2.3. Effet de l'enrichissement des interactions	214
2.4. Adaptation communicationnelle et attention à l'objet.....	215
3. Les profils	217
3.1. Profils des enfants.....	217
3.1.1. Les profils dégagés.....	217
3.1.2. Profils des enfants et variables indépendantes	220
3.1.3. Profils des enfants et pratiques familiales	221
3.1.4. Profils des enfants: retour sur nos attentes de résultats	223
3.1.5. Synthèse.....	224
3.2. Profils des parents.....	226
3.2.1. Les profils dégagés.....	226
3.2.2. Profils parentaux et variables indépendantes... ..	228
3.2.2.1. ...sur les enfants	228
3.2.2.2. ...sur les parents	229
3.2.3. Profils des parents : retour sur nos attentes de résultat.....	230
3.2.4. Synthèse.....	231
3.3. Correspondance des profils.....	233
3.3.1. Pouvoir prédictif du profil de l'enfant.....	234

3.3.1.1. Correspondance des profils parentaux au profil d'enfants manifestant un « désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire de jeu ».....	236
3.3.1.2. Correspondance des profils parentaux au profil d'enfants manifestant un « intérêt pour l'objet livre, exploration solitaire ».....	237
3.3.1.3. Correspondance des profils parentaux au profil d'enfant manifestant un « Intérêt pour le livre comme porteur d'une lecture partagée, parent identifié comme partenaire »	239
3.3.2. Synthèse des correspondances	240
3.3.3. Engagement et attractivité du livre	241
Synthèse des résultats	243
Discussion et ouvertures.....	249
1. Questionnements méthodologiques :.....	249
1.1. L'échantillon	249
1.2. Les outils	250
2. Statuts et fonctions du livre jeunesse.....	251
2.1. Le statut du livre.....	251
2.1.1. ...Pour l'enfant	251
2.1.2. ...Pour le parent	252
2.1.3. Un statut en mouvement	253
2.2. Peut-on parler d'appropriation primaire ?.....	254
2.2.1. Appropriation primaire dans la psychogénèse de l'écrit.....	254
2.2.2. Le devenir lecteur : retour sur l'enquête Ipsos	255
3. Que faire de la notion de profil ?.....	257
3.1. Essai de modélisation des profils des enfants	257
3.2. Essai de modélisation des profils parentaux	260
3.3. Essai de modélisation...et après ?	262
4. Place de l'attachement dans l'activité cognitive de l'enfant	263
4.1. L'attachement et la lecture partagée.....	263

4.2. Les attachements multiples.....	264
5. Les acteurs de la rencontre précoce entre le jeune enfant et le livre.....	266
5.1. L'adulte lecteur « expert »	266
5.2. Les pairs : empathie et imitation.....	267
5.3. Les professionnels de la petite enfance	268
6. Les changements amenés par l'ère numérique	271
Conclusion	275
Bibliographie.....	281
Table des illustrations: les tableaux	291
Table des illustrations: les figures.....	295
Annexes.....	299

Introduction

Le secteur de la littérature jeunesse connaît un essor considérable, et ce depuis une trentaine d'années (Schneider, 2013), que ce soit du point de vue commercial mais également culturel. La place de l'album jeunesse s'étoffe dans le paysage de l'enfant et gagne en légitimité et pérennisation, voire en potentiel pédagogique et/ou éducationnel. L'album jeunesse, également appelé « livre d'images » est relativement présent au sein de l'environnement familial et du mode de garde de l'enfant (Prêteur, De Léonardis, 2013).

Cette présence de l'objet dans l'environnement de l'enfant a inexorablement conduit à une réflexion sur ses potentialités lors de l'entrée de l'enfant dans le lire-écrire. L'engouement pour la littérature jeunesse et pour ses apports dans le développement de l'enfant a été nourri et relayé par nombreuses associations œuvrant dans la lutte contre l'illettrisme. Citons entre autres l'ANLCI¹, ACCES², « Quand les livres relient »³, fortes de multiples travaux de recherches, colloques et d'actions culturelles de promotion de la littérature jeunesse. La ferveur ressentie au sein de ces associations fait écho à un mouvement d'autant plus important et global du secteur jeunesse, celui de la prévention de l'illettrisme.

La proclamation, le 1^{er} mars 2013, par le Premier Ministre, du label « Illettrisme : grande cause nationale 2013 » en partenariat avec l'ALNCI, est témoin et gage de la préoccupation contemporaine apportée par cette problématique et ce autour de trois enjeux majeurs : susciter une prise de conscience auprès des publics non sensibilisés, adresser à tous un message positif d'amélioration possible et amplifier la mobilisation autour d'actions culturelles à destination du public cible.

¹ L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme est un groupement d'intérêt public créé en 2000 pour « permettre à tous ceux qui partagent la responsabilité de la prévention et la lutte contre l'illettrisme d'intégrer cette préoccupation dans leur action, dans le cadre de leurs compétences, pour être ensemble plus efficaces et amener la cohérence et la continuité de cette politique avec une méthode de travail. » <http://www.anlci.gouv.fr/>

² L'association Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations a été créée en 1982 par trois psychiatres psychanalystes, René Diatkine, Tony Lainé et Marie Bonnafé, actuelle présidente. <http://www.acces-lirabebe.fr/index.php>

³ Réunion de plusieurs associations ayant créés en 2004-2005 l'Agence nationale des pratiques culturelles autour de la littérature jeunesse : Quand les livres relient. L'objectif pour les membres est de partager l'engagement et la réflexion sur « les pratiques de lecture à voix haute, [...], auprès de personnes de tous âges, des bébés aux personnes âgées. » <http://www.quandleslivresrelient.fr/>

Mais quel lien entre « Illettrisme : grande cause nationale 2013 » et la petite enfance ?

Plusieurs projets soutiennent l'existence d'un lien en voyant dans la petite enfance les ressources primaires pour prévenir l'illettrisme. Citons les exemples de la Fondation SNCF et de l'ANLCI pour juger de l'importance de cette attache.

Administratrice de l'ANLCI, la fondation SNCF⁴ est membre du collectif des 66 organisations répondant au label « Illettrisme : grande cause nationale ». Depuis 2009, la fondation s'engage dans la prévention de l'illettrisme, axe d'intervention qu'elle décline au travers d'appels à projets « Entre les lignes » visant à faire émerger des initiatives novatrices dans la petite enfance et dans l'adolescence. En partenariat avec l'ANLCI, ces deux périodes ont été identifiées comme fondamentales dans l'appropriation de la lecture-écriture, notamment sous l'angle du plaisir ressenti. En effet, la fondation SNCF soutient les projets faisant davantage référence au côté ludique du livre et de l'activité de lecture partagée, avec un intérêt sur l'implication laissée aux parents dans ses différents projets.

Pour comprendre l'ampleur des actions menées autour de la thématique de la prévention de l'illettrisme, il est intéressant de noter que 600 projets ont été soutenus en 5 ans par la seule Fondation SNCF en petite enfance et au collège. En 2013, 608000 € ont été attribués à 201 projets, dont 80 dédiés uniquement à la petite enfance. Ces sommes nourrissent l'idée que le champ de la prévention de l'illettrisme en petite enfance est très actif et contemporain, mais n'est-ce pas aussi courir le risque d'un manque de lien entre les actions ?

Pour compléter notre propos, mentionnons que le très jeune enfant a une place pensée et un accompagnement envisagé dans bon nombre de travaux et projets de l'ANLCI. Plusieurs manifestations labellisées en 2013 ont eu comme sujet principal le livre et le jeune enfant auprès de publics variés. Citons comme exemple la « 3^{ème} rencontre nationale du lire et du faire lire » à destination des bénévoles ; la conférence « Des livres et des berceaux » avec l'agence « Quand les livres relient » ou le festival du livre jeunesse à Rouen à destination des parents et professionnels de la petite enfance.

⁴ Plaquette Prévenir l'illettrisme un engagement majeur de la fondation SNCF, accessible en ligne directement via l'adresse http://www.fondation-sncf.org/images/stories/pdf/Brochure_Fondation_SNCF/Livret2-Prevenir_A4web. Ou sur le site de la fondation SNCF <http://www.fondation-sncf.org/>

Le jeune enfant et la prévention de l'illettrisme sont également notoirement présents dans les plans d'action nationaux et régionaux de l'ANLCI.

Dans son plan d'action opérationnel 2014-2018⁵, une des orientations choisie par l'agence est de « prévenir l'illettrisme dès la petite enfance pour que les tout-petits se familiarisent avec les mots, les livres ». Ce point est repris au niveau régional⁶ au travers de plusieurs axes : sensibiliser les professionnels de la petite enfance, renforcer les actions éducatives familiales existantes par la favorisation du lien parent-enfant et la valorisation de la fonction parentale, en utilisant le livre comme support de communication et d'échange.

Plusieurs constats peuvent être faits des actions de prévention de l'illettrisme sus-citées :

- Les apports du livre jeunesse dans le développement de l'enfant sont clairement établis par les agences et associations œuvrant dans ce champ de la pratique.
- Il existe pléthore d'actions mises en place auprès des différents acteurs de la petite enfance avec parfois peu de lien entre ces actions.
- L'implication des parents est primordiale pour pérenniser les bienfaits du livre jeunesse.
- Amener les parents à être acteurs, et les sensibiliser aux apports du livre jeunesse dans le développement de leur enfant, est donc tout aussi essentiel.

Toutefois, que ce soit au niveau des associations, agences ou au niveau davantage opérationnel et pratique de projets initiés dans le cadre de la petite enfance, le bénéfice visé, même s'il n'est pas toujours clairement explicité, est une familiarisation de l'enfant au livre puis surtout, à une plus grande échelle et dans un second temps, la baisse du taux d'illettrisme en France. Les actions réalisées par l'ANLCI portées aux niveaux national et régional, ont pour objectif la baisse de deux points du taux d'illettrisme d'ici à 2018. Rappelons que selon les résultats de l'enquête IVQ 2012⁷, le taux d'illettrisme chez les 18 à 65 ans aurait déjà été réduit de deux points en 8 ans, soit 2 500 000 personnes concernés aujourd'hui contre 3 100 000 en 2004.

⁵ Le plan d'action opérationnel 2014-2018 de l'ANLCI est disponible en ligne sur [http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/\(page\)/2](http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/(page)/2)

⁶ Plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme 2013-2016 de l'ANLCI.

⁷ L'enquête Information et Vie Quotidienne a pour objectif de mesurer le niveau de compétence de la population adulte à l'écrit, en calcul et en compréhension orale. Réalisée pour la première fois en 2004, l'enquête a été reconduite en 2011 auprès de 14000 personnes, âgés de 16 à 65 ans et résidant en France métropolitaine. http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/default.asp?page=abonnements/dossiers_actualite/enquete-ivq.htm

Mais alors comment concevoir le rôle de l'enfant, de ses parents et des professionnels de la petite enfance, dans la lutte contre l'illettrisme ? Penser ce lien n'est-il pas déjà fixer trop d'enjeux dans l'apport du livre jeunesse et ainsi paralyser ses bienfaits, alors que l'objectif est surtout d'amener les parents à prendre la distance nécessaire, celle du plaisir de l'accès au livre ?

Tantôt objet de manipulations, d'échanges, d'apprentissage(s), de savoir(s), de plaisir, d'entrée dans le lire-écrire, de prévention de l'illettrisme, « le livre d'images » est toujours au centre de débats eu égard aux usages que nous, lecteurs (parfois) experts, en faisons. Est-ce un objet ludique ? d'apprentissage ? d'appropriation première du lire-écrire ? d'appropriation première de la posture de lecteur ? ...Et quel statut revêt-t-il pour l'enfant et l'adulte lorsqu'ils sont ensemble, dans le cadre d'une lecture partagée ? dans la manipulation de l'objet ? Est-ce un support de savoir(s) ? un jeu ? Car oui, ce n'est pas à des jeunes adultes, des étudiants, des enfants de cours préparatoires auxquels nous pensons là mais bel et bien à ceux qui ne peuvent encore « décoder » ces « signes », inscrits dans des objets étranges.

Comment saisir la complexité de la prévention de l'illettrisme et de l'enjeu du livre jeunesse et de la lecture partagée chez le tout-petit ?

Reprenons là où tout a commencé, à l'objet premier de nos propos et pensées, l'objet sans lequel cette discussion n'aurait pas sens : le livre ! Car oui, c'est de lui que tout démarre.

Nous définirons dans une première partie le livre, d'un point de vue sociologique, pour ensuite saisir les activités qui y sont liées, les pratiques, les usages et leurs transformations. Cette première définition servira de support, dans une deuxième partie, à la description du livre jeunesse, vu soit comme prolongement du livre, soit comme entité complète et autonome. Nous aborderons la lecture partagée avec comme spécificité la nécessaire présence d'une tierce personne entre le livre et l'enfant pour accéder au sens culturel de l'objet. Nous reprendrons, au fil de cette réflexion, les différentes actions recensées et menées auprès des acteurs de la petite enfance pour la promotion de la littérature de jeunesse et la prévention de l'illettrisme.

Les constructions culturelles seront l'axe central de la troisième partie afin de saisir ce que l'enfant crée, comprend au travers de l'objet livre ; des constructions les plus primaires du réel et de l'objet permanent à une construction de l'usage du livre, inscrivant l'enfant dans une société.

Enfin, l'enfant n'étant pas seul dans sa rencontre avec l'environnement, notre cadre de pensée bordé par les postulats issus de la psychologie du développement sera un atout pour repenser ces différentes questions selon un schéma socio-cognitif. Quelles sont les caractéristiques des interactions enfants/parents soutenant les situations de lecture partagée, et quelles sont les places de l'engagement et de l'attachement dans ces échanges ?

Contexte théorique

Chapitre 1 : Le livre et la lecture

Avant de pouvoir mener directement une réflexion en lien avec notre objet d'étude et ainsi se questionner sur la place du livre jeunesse dans le développement du jeune enfant et la mise en place d'interactions autour de cet objet, définissons historiquement ce qu'est l'objet livre et sa place au sein de la société et plus particulièrement auprès des moins de trois ans.

1. Définition du livre

Concernant le livre, plusieurs dimensions se superposent. Le livre ne représente pas seulement un objet matériel. Il est également porteur de signes, de marques, de sens et vecteur d'un marché commercial. Kant (trad. 1995) dans différents textes publiés entre 1789 et 1791, donne au livre une réalité corporelle et une réalité spirituelle. Tel qu'ACCES et l'ANLCI le présentent⁸, le livre peut également être support d'échanges, d'acculturation, de socialisation et permettre une première sensibilisation à l'écrit.

Attardons-nous dans un premier temps sur la matérialité du livre.

1.1. Objet physique

Avant toute chose, le livre existe par sa matérialité. Kant (trad. 1995) définit le livre comme un objet physique se présentant sensiblement toujours de la même manière. Même si certaines fantaisies distinguent un livre d'un autre livre, il garde la spécificité d'être « plus ou moins couvert d'écrit » (Id., p.22). La présence d'écrit serait donc intrinsèquement liée à ce qui détermine ce qu'est un livre.

La matérialité du livre influe sur la signification portée par l'objet. La forme du livre, au sens du format et des marques graphiques qui y sont déposées, signalera un usage particulier. La matérialité du livre aide donc à sa détermination et induit un usage qui le fait exister comme

⁸ Informations disponibles sur les sites de l'ANLCI et de l'association ACCES, <http://www.anlci.gouv.fr/>, <http://www.acces-lirabebe.fr/>, consultés le 19 septembre 2014.

« livre ». Kant rappelle également que ce qui fait un livre c'est la possibilité de le lire. Un livre n'existe selon lui que pour être lu ; séparé de cette fonction, il perd son statut de livre.

Le livre est ainsi défini par sa capacité à être lu et la présence d'écrit. Est-il alors possible de penser un livre sans écrit ? Les livres albums à destination des jeunes enfants étant parfois dénués de marques graphiques, peut-on néanmoins les considérer comme des livres ou simplement comme des registres d'images ? L'étude de l'objet livre comme porteur d'écrit mais également vecteur d'oralisation apporte des pistes de réflexions.

1.2. Objet porteur d'écrit et d'oralisation

Le livre est porteur de marques graphiques communément appelées écrit, c'est un objet social dont le décodage est associé au processus d'oralisation. Mais que signifient ces deux termes...

1.2.1. Qu'est-ce que l'écrit ?

L'écrit se définit comme un objet cognitif et social et englobe autant l'acte d'écrire, construction d'une représentation en fonction d'une série de règles codifiées, que celui de lire, reconstruction d'un réel langagier dépendant de cette même représentation (Ferreiro, 1988 ; 2000). Le système d'écriture est un mode d'expression dérivé de la communication, la langue orale en étant le mode fondateur (Bidaud, Megherbi, 2005). Cet objet de connaissance, d'une grande complexité, a un « mode d'existence [...] social et [...] est au centre d'un certain nombre d'échanges sociaux » (Ferreiro, 2000, p.15). Umberto Eco (1988) conçoit l'écrit comme un système de signes général permettant la communication à travers un code, dans une recherche de signification. En effet, « une chose n'est un signe que parce qu'elle est interprétée comme le signe de quelque chose pour quelqu'un » (Eco, 1988, p.41).

L'écrit se définit donc davantage comme signe linguistique puisque unissant une chose à une image acoustique et non pas à un nom comme tel est le cas pour d'autres signes (donne un exemple pour illustrer ce que tu veux dire). L'écriture est une production du langage (Bruner, 2008) qui laisse une trace, ce qui peut s'avérer être un avantage comme un inconvénient selon les personnes et les situations (Bidaud, Megherbi, 2005). Elle permet des pauses, des retours

en arrières, et s'adapte au rythme que le lecteur engage, en fonction des pratiques du moment et des capacités de lecture. Elle est porteuse d'informations et de connaissances.

L'écrit, par son intrication dans le social, apparaît comme vecteur de la culture (Gérault, 2001).

1.2.2. Qu'est-ce que l'oralisation ?

L'oralisation de l'écrit en permet un premier décodage individuel, alors que l'écrit est inscrit dans une autre temporalité. Alors qu'une parole dite se déroule linéairement dans le temps sans qu'on puisse la retenir, l'écrit est susceptible de lectures multiples, d'arrêts, de retour en arrière, de sauts... (Gilmont, 2004) ; le livre n'est pas nécessairement déchiffré de manière linéaire.

La diffusion de l'écrit n'engendre pas automatiquement le développement correspondant de la lecture (Gilmont, 2004). C'est la modalité physique de l'acte qui distingue une lecture silencieuse, parcours des yeux sur la page, et une autre qui nécessite l'oralisation, à haute ou basse voix (Chartier, 1997a), parfois nécessaire lorsque le découpage des phrases et des mots apparaît difficile pour le lecteur. La différence entre lecture oralisée et lecture silencieuse peut être un indice des écarts socio-culturels, telle que peut l'être également la fluidité de l'action de lecture orale. Oraliser permet une meilleure reconnaissance de la ponctuation et est signe du rapport à l'écrit. De la même manière, la lecture silencieuse n'est pas unique et les capacités de ceux qui la pratiquent peuvent varier (Chartier, 1997a).

Le livre est donc porteur de marques graphiques, l'écrit, lequel renvoie à un code social nécessitant un décodage ; le livre s'inscrit culturellement comme support d'une multitude d'appropriations possibles.

1.3. Objet aux appropriations multiples et singulières

L'interprétation n'est pas inscrite une fois pour toutes dans les textes ; ils font l'objet d'appropriations plurielles de la part des communautés de lecteurs. L'ouverture d'un livre une première fois, la première lecture d'un texte, est toujours une découverte (De Miribel, 1997). Elle dépend du texte lu mais aussi du lecteur, de ses compétences et pratiques, et de la forme dans laquelle ce dernier rencontre le texte lu et/ou écouté (Chartier, 1997b). L'auteur n'aura donc plus de contrôle sur la manière dont le texte est reçu par le lecteur, c'est l'appropriation (Kant, 1995 cf ma remarque ci-dessus) qui va individualiser la lecture, et par extension le livre. Le texte n'existe plus dans une absolue immatérialité ; ce qui existe ce sont des dispositifs textuels qui, à chaque réédition, varient et peuvent rendre possibles de nouvelles appropriations (Chartier ; Lahire, 1993).

Il serait faux de penser que le lecteur est passif devant un texte (Dubois-Marcoin, 2005) ; les significations du texte sont construites différemment par les lecteurs qui s'en emparent, d'où une double conséquence. La première est de penser que le sens voulu par l'auteur ne s'inscrit pas dans l'immédiat, il est reçu, créé, recréé, inventé par le lecteur par l'acte de lecture. Le sens voulu par l'auteur résiste et l'esprit du nouveau lecteur en fait varier la trajectoire (Chartier 1997a).

*« Comme on traverse une rue à la rencontre de l'inconnu, lire c'est aller
à la rencontre d'une chose qui va exister »*

Jean-Pierre Gérault, 2001, p.47

Cette citation issue des travaux de Gérault (2001) illustre parfaitement l'idée selon laquelle le processus de lecture est un processus de création de sens de l'œuvre issue de la pensée de l'auteur.    un texte, un moment donné et un lecteur singulier, correspondra une certaine compréhension. Par élargissement de la réflexion, la deuxième conséquence est de percevoir l'existence d'une multitude de manières de lire et de recréer l'objet, que ce soit par le lecteur, par ce que l'auteur donne à comprendre mais également selon la typographie du texte, influant également sur la mise en sens. Ces manières de lire correspondent elles-mêmes à des multitudes de pratiques et des appropriations diverses. Roger Chartier dans le cadre de son

entretien avec Ivan Jablonka (2008) considère que ces différentes appropriations peuvent être perçues comme révélatrices des fractions sociales en termes de pratiques de lecture.

Ces différentes pratiques de lecture sont elles-mêmes dépendantes de la fonction que l'on attribue au livre, fonction issue et construite de sa propre utilisation du livre, de sa capacité à décoder, de la culture dans laquelle nous sommes inscrits. Plusieurs fonctions associées au livre peuvent donc être dégagées...

1.4. Objets aux multiples fonctions

Les premières fonctions du livre étaient de nature administrative ou religieuse (Gilmont, 2004). Force est de constater que ces fonctions premières du livre restent existantes et légitimes mais sont désormais adjointes à de nombreuses autres fonctions. Nous les regrouperons sous trois groupes principaux que sont les fonctions liées à la connaissance, à l'imaginaire et à l'inscription dans l'espace.

1.4.1. Fonctions inhérentes à la connaissance, le travail de mémoire

Support de connaissance (De Miribel, 1995) et objet symbolique de conservation des savoirs et de la culture écrite, le livre symbolise la mémoire collective, il est légitimé socialement comme symbole d'érudition, de savoir et d'éducation (Juanals, 2005). Il est souvent porteur d'un message intellectuel (Gilmont, 2004).

1.4.2. Fonctions de support de l'imaginaire

La fonction onirique du livre (De Miribel, 1995) inscrit cet objet dans une nécessaire solitude et intimité (Mollier et al, 2007). Il est une présence rassurante, il remplit. Lire un livre permet une coupure avec le monde extérieur, un repli dans un monde sans préoccupation (De Miribel, 1997). Il permet une bascule entre le monde interne et le monde externe.

1.4.3. Fonctions d’ancrage spatial

Le livre se décompose en différentes parties qui ont des fonctions et des symboliques différentes. Il s’utilise comme un objet en trois dimensions dont la position dans l’espace détermine son utilisation (De Miribel, 1995). Cette fonction est complémentaire de la mise en mémoire et du caractère durable de l’écrit. En étant positionné dans l’univers spatial, il perdure dans le temps. Comme nous le verrons ultérieurement, cette fonction d’inscription dans une spatialité, fait écho à la manière dont le tout petit appréhende le livre comme objet spatial et comment le livre et les marques qui y sont déposées permettent une construction du temps et de l’espace.

Cette première construction de l’objet livre dans un espace-temps est liée à sa matérialité. Toutefois, force est de constater que le livre comme objet physique n’est plus le seul objet porteur d’écrit. Le livre électronique ou numérique ne refonde-t-il pas cette fonction initiale du livre comme objet physique ? Quelles sont les spécificités du livre numérique et quels changements cet objet de culture va-t-il entraîner ?

1.5. Objet de l’ère numérique

Bien que la numérisation du livre ne soit pas au cœur de notre problématique, il semble difficile voire impossible de ne pas s’arrêter sur les nouveaux enjeux issus de cette transformation. En effet, bien que notre étude porte sur les livres en tant qu’objets physiques, les ouvertures que nous pourrions en faire seront à mettre en lien avec le développement des livres numériques. Mais avant tout, comment définir le livre numérique ?

1.5.1. Définition du livre numérique

L’ENSSIB⁹ définit le livre électronique comme un support nomade au format courant d’un livre papier, muni d’un écran de visualisation, permettant de stocker et de lire certaines

⁹ École Nationale Supérieure des Sciences de l’Information et des Bibliothèques.

publications disponibles par téléchargement ou sur cartes dédiées. Tout comme le livre désigne à la fois un support et un contenu, le livre électronique semble recouvrir ces deux acceptions. Il peut faire référence, soit à des textes numérisés seuls, soit à des textes numérisés associés à des logiciels de lecture, ou encore à des ordinateurs dédiés à la lecture (Juanals, 2005). L'enquête Ipsos de 2011 parle d'un livre dématérialisé, par opposition au livre papier. Il s'agit ici d'un fichier informatique pouvant être lu sur un écran ou écouté sur différents supports, tel un ordinateur, un téléphone, un terminal dédié à la lecture numérique. Nous vivons aujourd'hui une triple révolution simultanée : celle de la technique de production de textes, celle du support de l'écrit et celle des pratiques de lecture (Gilmont, 2004), avec un transfert du patrimoine écrit d'une matérialité à une autre (Chartier, 2011).

1.5.2. La numérisation du livre

L'arrivée du numérique modifie la relation du lecteur aux textes par la modification de la position même du corps (Gérault, 2001). Le lecteur devient maître de la mise en forme du texte et de son contenu puisqu'il peut intervenir dans le texte lui-même, le modifier et l'imprimer. La page, première unité de lecture dans le livre imprimé, n'existe plus réellement. Les unités de lecture sont dictées par la forme matérielle de l'écran, les possibilités d'affichage du logiciel et par la volonté du lecteur. Les écrans du XXI^{ème} siècle sont d'un nouveau genre. À la différence des contenus principaux du cinéma ou de la télévision, ils portent du texte.

La numérisation des objets de la culture écrite entraîne une transformation de la relation entre le fragment et la totalité (Chartier, 2011). La relation entre objet, genre et usage organise les différences immédiatement perçues entre les différents types de publications imprimées et les attentes des lecteurs. Elle rend visible la cohérence des œuvres, imposant la perception de l'entité textuelle. La même surface illuminée de l'écran donne à lire des textes, quel que soit leur genre ou leur fonction. La relation entre objet, genre et usage est rompue (Chartier, 2011).

Le lien qui existe dans le livre papier entre la page précédente et la suivante, permettant un fil conducteur dans la construction de la pensée, est inexistant dans la culture de la lecture numérique. Lire ne permet plus forcément de lier les choses entre elles mais peut s'avérer être

seulement une accumulation de connaissances (Cordier, 1999). Toutefois, nous pouvons tirer les mêmes conclusions d'une lecture dans le cadre d'un livre physique. En effet, le lien entre les choses est-il seulement dû au support du texte ou à la manière dont le lecteur s'approprie les connaissances extraites ?

La numérisation du livre comme objet physique questionne les changements intrinsèquement liés au glissement de matérialisation. Toutefois, quel que soit le support du texte et la fonction du livre, cet objet nécessite un traitement de décodage des marques graphiques, c'est l'activité de lecture.

2. L'activité de lecture

Le concept d'appropriation nous a déjà permis de saisir la lecture comme un processus de création de sens. Nous avons pu voir qu'il existe des multitudes de manières de lire et de recréer l'objet, par l'appropriation que le lecteur en fait, révélatrice selon Chartier (Jablonka, 2008) des différentes appropriations sociales ou culturelles de l'œuvre et des pratiques de lecture. Il paraît toutefois difficile d'établir une définition de la lecture uniquement liée à ce concept qu'est l'appropriation. Selon le point de vue par lequel nous regardons, la lecture revêt multiples définitions allant de la plus pratique, en termes de décodage, à la plus symbolique.

2.1. La lecture comme activité cognitive

Lire est une activité cognitive, se construisant selon une psychogénèse et permettant à l'enfant ou à l'adulte d'accéder au réel langagier par l'interprétation, elle-même issue d'une représentation d'une série de règles socialement codifiées (Ferreiro, 2000). Plus synthétiquement, pour pouvoir être lecteur, il faut être en capacité d'accéder aux signes, de déchiffrer le code. « Lire, c'est ainsi être confronté à un objet structuré qui donne lieu, de la part de l'apprenant, à un véritable travail cognitif » (Besse, 1990, p.18). Une des spécificités de la lecture, ne facilitant pas sa conceptualisation, est que cette activité ne donne pas de

résultat observable en ce sens qu' « elle n'introduit aucune modification dans l'objet qui vient d'être lu » (Ferreiro, 2000, p.20), contrairement à l'écriture qui laisse trace.

La lecture est le mode de communication le plus efficace en termes de productivité que ce soit selon des critères quantitatifs et qualitatifs (Richaudeau, 1994). Quantitativement, la vitesse de lecture d'un bon lecteur est triple de celle de l'oralisation à haute ou basse voix d'un texte et de sa réception par l'inter-acteur s'il en est un. Qualitativement, l'écrit est à sens et dimensions multiples (capacité de revenir en arrière, de sauter des pages....) tandis que la communication orale est linéaire et unilatérale.

2.2. La lecture comme construction du sens

Par la lecture, le lecteur s'engage dans un rythme qui lui correspond et il peut agir en effectuant des pauses, des retours en arrière (Bidaud, Meghreb, 2005). Pour Ben Soussan (2001), reprenant les propos de Calvino, le lecteur opère une mise en lien entre lui et le texte, lui permettant de partir à la rencontre d'une chose qui va exister, par le processus d'appropriation personnelle. De Miribel (2000a) ajoute à cette dimension que l'œil est l'organe à l'origine de cette mise en lien et donnant sens à ce que nous lisons en fonction de cette découverte, de cette rencontre entre le texte et le lecteur.

Dans cette acception, lire, c'est avant tout voir et mettre en relation (Garat, 2005) et ce selon deux postulats. Le premier est que la lecture est une manière d'être en rapport, en relation à un autre, le second est que le livre est une manière de relater le temps, l'espace, les affects, les pensées...La lecture serait donc au service de la construction du réel mais également de la construction psycho-affective de l'individu.

2.3. La lecture comme nourriture psychique

Dans sa réflexion issue de l'article « les trois petits cochons et le grand méchant livre », Ben Soussan (2009), par l'analyse d'un rêve de Freud dans lequel celui-ci prend plaisir à détruire un livre, nous rappelle comment ce dernier assimilait le livre à une nourriture de l'esprit, une nourriture psychique permettant d'assimiler le monde, de le digérer. L'écriture serait « le

langage de l'absent, la maison d'habitation, le substitut du corps maternel, cette toute première demeure dont la nostalgie persiste probablement toujours » dans une équivalence symbolique entre les livres et le corps de la mère. Jacques Lacan disait que l'inconscient était structuré comme un langage. Pour Ben Soussan (2009), Freud aurait sûrement ajouté, comme un langage écrit.

2.4. La lecture comme interprétation du monde

Rateau (2005) défend le postulat selon lequel nous naissons tous lecteurs. Ayant accédé nous-mêmes au statut de lecteur « expert », nous ne pouvons que mettre cette théorie au travail. Il nous a fallu, à nous-mêmes, des années pour parvenir à une expertise de l'écrit, à concevoir des actions possibles sur cet objet. Alors est-ce vraiment de « lire », avec le coût cognitif que cette activité implique, dont nous parlons vraiment ?

Lire, dans cette conception, reviendrait à apprendre sur soi, à appréhender le monde, à prendre la liberté, le pouvoir ; cette capacité à « lire » le monde se développant dès la naissance de l'enfant. Cette définition se rapproche davantage de la capacité de l'enfant à « interpréter » le monde, à être acteur dans son environnement dès la naissance, dans une curiosité naturelle cherchant à appréhender ce qui l'entoure. Cependant, cette vision du développement de l'enfant ne suffit pas pour parler du « lire ».

2.5. La lecture comme compréhension de soi

Il est essentiel pour conclure sur ce que nous pouvons entendre dans le terme de lecture, d'apporter la dimension de l'intime. Par un acte réflexif, de symbolisation et d'identification, nous nous référons à notre propre histoire que nous plaçons, déplaçons.... Nous lisons dans un livre ce qui nous ramène à nous-mêmes, à nos préoccupations dans l'idée du livre-miroir (De Miribel, 2000b). Lire revient aussi à laisser sa propre vie un instant afin de s'intéresser au héros du livre, au héros choisi et créé.

« Lire » comme interprétation de soi, du monde ou comme nourriture psychique nous donne à penser sur ce qui se joue dans ces temps de lecture au-delà de l'activité cognitive. Cependant,

aussi riches soient-elles, ces définitions déterminent les apports pour l'enfant mais ne peuvent être totalement détachées de la vision socio-cognitiviste de la lecture en tant qu'activité propre. Les postulats de la psychologie du développement permettent d'avoir une définition solide du « qu'est-ce que lire ? » et les travaux sur les pratiques de lecture des français illustrent la place de la lecture au sein de notre société.

3. Les pratiques de lecture des français

Parlons rapidement d'histoire de la lecture...Au milieu du XIIème, les livres sont peu nombreux (Bible, Almanach) et l'écoute de textes lus est courante dans les familles lettrées et à l'église (Chartier 1997b). Le livre, par sa rareté, est un objet respecté et chargé de sacralité. Un changement radical intervient entre 1750 et 1850 par la multiplication des textes, lus davantage silencieusement dans une intimité nouvellement liée à cette activité. La lecture se laïcise, le livre comme objet est moins investi. L'opposition de ces deux modes de lecture peut être un indice d'une différenciation culturelle, nous pouvons encore nous en inspirer aujourd'hui. Ce n'est que depuis les années soixante en France que les pratiques de lecture font l'objet d'études (Hersent, 2000). Les années quatre-vingt sont marquées par une floraison d'études sur la lecture ; les rumeurs persistantes diffusées par les médias selon lesquelles les français « ne lisent plus » sont à l'origine de ce regain d'intérêt pour les études sur les pratiques de lecture.

3.1. Les études

Les deux principales tendances reconnues depuis 1980 sont la baisse de la lecture quotidienne de journaux et la baisse de la quantité de livres lus en dehors de contraintes scolaires ou professionnelles (Donnat, 1990, 1998, 2009). Cela ne signifie pas forcément que les français lisent moins (journaux gratuits, actes de lecture sur écran...). Cependant, chaque nouvelle génération arrive à l'âge adulte avec un niveau d'engagement dans la lecture inférieur à la

précédente, d'où un vieillissement du lectorat. « La France lit plus, les français lisent moins » (Mollier et al, 2007). Le livre reste toutefois le premier bien culturel français¹⁰.

3.1.1. Données contemporaines

Les dernières enquêtes Ipsos font état d'un engagement fort des adultes dans la lecture, avec 85% des personnes interrogées en 2015 qui se considèrent comme lecteurs, les femmes étant surreprésentées. Le taux des 15-24 ans à déclarer lire beaucoup est plus faible que pour les autres tranches d'âge ; le moment privilégié, toutes catégories confondues, étant le moment du coucher (45%).

Tableau 1: Données issues des études Ipsos de 2011 et 2015.

	Enquête IPSOS 2011 ¹¹ ,	Enquête IPSOS 2015 ¹²
Proportion de lecteurs	75% des français disent avoir lu au moins un livre Féminisation du lectorat Progression chez les 60 ans et plus Baisse de la lecture chez les 15-24 ans	85% des personnes interrogées se considèrent lecteurs 21% déclarent lire beaucoup : augmente avec l'âge et femmes plus lectrices Les 15-24 ans sont moitié moins que les 60 ans et plus à dire lire beaucoup
Nombre de livres lus	16 livres en moyenne	90% de lecteurs qui ont lu 16 livres en moyenne (89% papier, 19% numériques, seul 1% exclusif numériques)
Moment préférentiel		Le soir au coucher (45%)

¹⁰ Source Economie du livre. Repères statistiques 2011 et tendances 2012. Syndicat national de l'édition. Mars 2014. Disponible en ligne [http://www.sne.fr/img/pdf/Presse/Economie%20du%20livre%20-%20Mars%202013%20\(Versions%20imprim%C3%A9e\).pdf](http://www.sne.fr/img/pdf/Presse/Economie%20du%20livre%20-%20Mars%202013%20(Versions%20imprim%C3%A9e).pdf).

¹¹ L'enquête Ipsos MediaCT sur la notoriété et l'usage du livre numérique a été réalisée en janvier 2011 pour Livres Hebdo et présentée le 18 mars 2011 au salon du livre. Disponible en ligne <http://www.ipsos.fr/ipsos-mediact/actualites/2011-03-21-livre-numerique-8-lecteurs-en-2011>.

¹² Le CNL (centre national du livre) a confié à Ipsos la mission de réaliser une étude sur les pratiques de lecture des français. Les résultats de mars 2015 sont disponibles en ligne http://www.centrenationaldulivre.fr/en/ressources/etudes_rapports_et_chiffres/

3.1.2. Le devenir lecteur

Six personnes interrogées sur 10, dans l'enquête Ipsos 2015, reconnaissent que la lecture tenait une place importante dans leur famille pendant leur enfance. Un tiers des français déclarent se souvenir d'un nombre important de livres dans leur environnement familial. 22% des interviewés rapportent des pratiques fréquentes de lecture par leurs parents, les femmes percevant plus cette place importante de la lecture partagée (26%). 20% des personnes interrogées disent fréquenter une bibliothèque, tandis que 46% n'y sont jamais allées avec leurs parents durant leur enfance.

45% des français déclarant avoir grandi dans une famille où la lecture avait une place importante, sont aujourd'hui de grands lecteurs (28% de l'ensemble de la population). L'absence de livre dans l'environnement familial pendant l'enfance a un fort impact sur le taux de non lecteur. 39% des français qui n'avaient pas de livre disent ne lire aucun livre actuellement (10% de la population totale).

3.1.3. Pratiques de lecture et pédagogie

Paradoxalement, plus les adolescents progressent dans leur cursus scolaire, plus on leur répète qu'il « faut » lire, et moins ils développent le goût de lire (Mollier et al, 2007). C'est d'ailleurs l'école qui est le plus souvent mise en avant par les adolescents pour expliquer leur désaffection du livre. La pratique de lecture est écartelée entre plaisir et devoir, liberté et contrainte. Fleury (2011) évoque comme interprétations possibles du recul de la lecture chez les jeunes, l'effet pervers d'une trop grande concentration de la pédagogie scolaire sur le livre et la perte de valeur symbolique du livre qui devient emblématique d'un monde révolu. Cette perte de prestige symbolique est soulignée aussi par Mollier et al (2007). La lecture serait plus que jamais associée à l'univers scolaire. Les activités tournées vers l'extérieur, en prise directe avec la sociabilité, s'inscrivent en répulsion de la lecture. Cette dernière se désacralise et devient une activité comme les autres (Mollier et al, 2007).

Les différentes études montrent également que l'école est une instance cruciale de la socialisation culturelle mais la famille reste l'instance privilégiée pour l'apprentissage de normes et valeurs d'un groupe social donné. Le climat affectif est souvent facilitateur de

l'intériorisation des normes et comportements (Fleury, 2011). Bourdieu oppose la « culture scolaire » acquise par l'école, et la « culture libre », dégagée de ses origines scolaires. Nous observons, d'un côté, le déclin de l'autorité familiale et scolaire, et de l'autre, l'emprise croissante des groupes de pairs et de la télévision (Fleury, 2011). Pour le ministère de l'éducation au Québec, la littérature est un moyen privilégié de sensibiliser aux valeurs sociales, culturelles et politiques d'un pays, au point de l'intégrer aux programmes scolaires en primaire (Pouliot, 2005). En 2004, plus d'un livre sur trois publiés au Québec s'adresse aux enfants et aux adolescents.

3.2. Place des bibliothèques

Les bibliothèques sont évidemment un lieu ressource lorsque l'on parle de livres, notamment pour la littérature jeunesse. La parution de la revue des livres pour enfant apparaît dès 1976. Ce discours novateur sur la littérature jeunesse montre que très tôt les bibliothèques ont nourri le souhait de se dégager de l'aspect éducatif du livre qu'elles reprochent à l'école et ne permettant pas de développer le plaisir de lire (Marcoin, 2005).

Chapitre 2 : Le livre jeunesse

Intéressons-nous plus précisément à l'objet de nos recherches, le livre jeunesse !

Cet objet, présent parfois dès le plus jeune âge de l'enfant, revêt-il strictement les mêmes caractéristiques que le livre tel que nous l'avons défini précédemment ?

Si la nécessité de le caractériser « jeunesse » existe, sans doute pouvons-nous affirmer qu'il se distingue d'ores et déjà par le destinataire pour lequel il a été conçu. Comment pouvons-nous alors identifier le livre jeunesse, quelles sont ses fonctions et quelles spécificités pouvons-nous rattacher à cet objet ?

1. Définition

1.1. Le statut du livre jeunesse

L'album de jeunesse est le premier support de l'écrit à destination des enfants, apportant un objet nouveau dans le processus de développement de l'enfant. Il acquiert par ce fait un statut, variable en fonction du contexte dans lequel il est utilisé et du stade de développement de l'enfant (Lambert, 1990). Turin (in Rateau, 2008) rappelle que le livre d'images, c'est un format, une mise en page, un objet à toucher, à caresser, à sentir. Le livre a donc, dans un premier lieu, valeur d'objet, puisque pouvant être manipulé, regardé...pour devenir ensuite un intermédiaire dans la relation enfant-parent. Jusque-là, le livre est perçu pour ce qu'il apporte aux interactions enfant-objet, enfant-adulte et non pour ses qualités propres.

Ce n'est que lorsque le livre est objet d'échange et de dialogue bâti autour de lui qu'il obtient un statut de « vecteur de transmission des connaissances ». Il devient support de l'apprentissage de la lecture, dans son versant « compréhension » et sa capacité de faire accéder à ses composantes informatives. Pour beaucoup de parents, la confrontation au livre

dès le plus jeune âge est nécessaire. La discordance entre l'âge nécessaire pour proposer des livres aux enfants et l'âge nécessaire selon eux pour l'entrée dans la lecture-écriture montre une distinction nette entre livre de jeunesse et apprentissage formel (Prêteur, Louvet-Schmauss (1991). Malgré cette césure, le statut de vecteur de connaissances est depuis longtemps rattaché au livre jeunesse, en témoigne la parution en 1947 de « Beaux livres, belles histoires, choix de 2000 titres pour enfants » de Marguerite Gueny dans la collection « Carnets de pédagogie pratique ». Le livre a ici un rôle éducatif prédominant (Marcoin, 2005). Garat (2005) insiste sur le constat négatif que beaucoup de livres sont créés en direction des pédagogues, scolaires ou familiaux, comme outil éducatif. Elle rajoute que « de jeunesse » n'est qu'un concept commercial et éditorial qui débite la jeunesse en tranche d'âge selon les critères de la psychopédagogie.

Dans cette prédisposition d'outil éducatif, l'objet livre jeunesse nous laisse entrevoir une de ses fonctions, celle d'être support du pédagogique, d'être un outil de l'éducation nationale, d'être porteur de connaissances scolaires et/ou sociales. En tout cas, d'être objet support d'un savoir à transmettre. Dans un caractère plus intime, tel que peut être le livre rituel présenté à l'enfant au coucher, le livre et la lecture qui en est faite, sont-ils chargés de cet aspect éducatif ? Il semble que les parents ne présentent pas toujours le livre comme « livre de leçon » et bien d'autres fonctions peuvent être mises en exergue.

1.2. Les fonctions du livre jeunesse

De nombreuses fonctions relèvent du livre jeunesse selon ce qu'il apporte à l'enfant, ce que l'enfant en fait et les différentes dimensions psychologiques que le sujet développe mais également en fonction de là où en est l'enfant dans son développement, comme nous avons pu le mentionner précédemment (Lambert, 1990).

Ben Soussan, pédopsychiatre et président de l'Agence nationale des pratiques culturelles autour de la littérature jeunesse « Quand les livres relient »¹³ de 2010 à 2012, s'est

¹³ L'Agence nationale des pratiques culturelles autour de la littérature jeunesse : quand les livres relient est un regroupement d'associations et de structures partageant leur réflexion et leur engagement dans les pratiques de lecture aux tout-petits. <http://www.quandleslivresrelient.fr/>

longuement intéressé, au cours de ses travaux et conférences (2009,2010), à identifier différentes fonctions de l'objet livre dans le développement psychique du très jeune enfant (2009) :

- Le livre jeunesse a une **fonction phorique**, de portage, de présence. Il porte le tout-petit dans sa capacité à être seul, à tenir seul et à être rassuré parmi les objets de son environnement.
- Le livre et son contenu sont pour l'enfant **une nourriture de l'esprit**, nourriture psychique répondant à une fonction trophique.
- L'objet livre est **sécurisant par sa permanence** ; permanence de l'objet lui-même et comme nous le verrons ultérieurement, permanence du texte écrit qui permet à l'enfant et au lecteur de retrouver toujours le même texte, les mêmes mots, dans le même ordre, avec les mêmes images. L'enfant peut alors anticiper les événements, comprendre leur enchaînement et devenir acteur de l'histoire.
- Le livre est un **support de projection** pour l'enfant, de création et re-création permettant de faire vivre à l'histoire des événements de son propre vécu. Le processus identificatoire est fortement sollicité en situation de lecture et lecture partagée, véhiculé par l'imagination de l'enfant.
- L'imagination portée par le livre répond à une **fonction libératoire imaginaire**, qui permet de mettre de l'espace, de la distance. Le livre est comme un jeu à sa façon, il borne un espace potentiel.
- Enfin le livre jeunesse a une **fonction socialisante**, vecteur de lien entre un objet et un sujet, entre deux sujets dont l'attention conjointe est portée par l'objet (Bruner, 1996).

Ces différentes fonctions du livre pour enfant sont vues par Ben Soussan (2009) sous un versant psycho-affectif. L'enfant est un être affectif mais également cognitif, social, familial...ces différentes fonctions s'ancrent dans tous les versants de la vie psychique du sujet. Nous pouvons bien voir comment la fonction de permanence résonne en psychologie du

développement pour la permanence du récit ou encore comment sa fonction imaginaire peut étayer le développement de l'enfant d'un passage du sensori-moteur au stade symbolique. Nous pouvons ajouter, de notre point de vue socio-cognitif, que deux fonctions essentielles sont à ajouter concernant l'objet de notre réflexion. Le livre jeunesse, comme tout livre, a pour fonction première d'être support de l'écrit, et support d'une possible relation interactionniste. C'est cette relation d'échange qui porte les nombreuses fonctions psycho-affectives suscitées.

L'inventaire des fonctions du livre laisse entrevoir l'importance des processus socio-cognitifs et affectifs mis en mouvement dans une situation de lecture, et notamment de lecture partagée. Reprenons certaines de ces fonctions afin d'étayer notre raisonnement sur les spécificités du livre jeunesse.

1.3. Les spécificités du livre jeunesse.

D'une manière générale, le langage des livres diffère du langage utilisé avec l'enfant pour communiquer. Plus élaboré, il possède un vocabulaire et une syntaxe plus riches (Boulanger, 2010). Il est un appui important pour le développement du vocabulaire (Bruner, 1996) et des règles linguistiques chez le jeune enfant.

Par la fonction de sécurisation, le livre apporte une permanence du récit, les écrits ne changent pas. Lorsque les lecteurs restent fidèles au texte écrit, cela permet à l'enfant d'entendre toujours la même histoire, quelle que soit la personne qui lit, et de s'assurer de la permanence de l'écrit (Bous, 2009) et du récit. Cette permanence permet à l'enfant de « redire » le livre, d'anticiper les événements de l'histoire et de s'approprier le récit. Cette capacité de « redire » le livre tient aussi au fait que les livres d'enfants mettent en jeu la rythmicité au travers d'histoires qui enchaînent leurs séquences sur une base de repères réguliers (Garret-Gloannec, 2001).

Le livre jeunesse permet une mise en relation d'un texte avec une image placée à proximité (Ferreiro, 2000). L'enfant, dès 2 ans et demi, développera des efforts de mise en correspondance des images et du texte. Sa recherche d'interprétation l'amènera à penser que

le nom de l'objet (objet réel ou objet dessiné) se trouve dans le texte. Afin d'appuyer ces distinctions, l'enfant utilise l'article indéfini lorsqu'il parle de l'objet (image), et énonce le nom sans article pour parler de l'écrit.

Toutefois, la spécificité première de l'album pour enfant est que l'histoire qui y est inscrite lui parvient par la voix d'un tiers, par la lecture à voix haute. Cette spécificité mérite un développement plus approfondi. Le livre jeunesse permet, par sa matérialité, sa mise en page, et la place nécessaire d'un co-acteur de l'activité de lecture, de soutenir et accompagner plusieurs constructions développementales. Une prochaine partie mettra en correspondance les fonctions décrites et les constructions correspondantes chez le tout-petit. Explorer le lien entre les fonctions et les constructions sous-tendues nécessite au préalable d'inscrire le livre jeunesse dans une des fonctions partagées également par le livre, dans sa conception plus générale, la fonction d'objet physique appartenant à un secteur commercial.

2. Le secteur du livre jeunesse

2.1. Les chiffres

Le secteur jeunesse atteste d'une très bonne santé commerciale, et ce depuis de nombreuses années (Mollier et al, 2007), progressant encore de 2,2% en 2012¹⁴. En 2009, les livres pour enfants arrivent en 9^{ème} position dans la préférence des genres de livres et le secteur se qualifie par sa surproduction et l'éclectisme des éditeurs et ouvrages. Le lecteur potentiel est recherché dès la naissance et le chiffre d'affaire engendré par la vente de livres jeunesse représente, en 2009, 15% des ventes, pour 21% de livres vendus (Économie du livre, 2009-2010). En 2012, le secteur jeunesse représente 13% du chiffre d'affaire des ventes de livres et 21% des exemplaires de livres vendus.

¹⁴ Économie du livre. Repères statistiques 2011 et tendances 2012. Syndicat National de l'Édition. Mars 2013.

Le livre jeunesse est acheté en fortes proportions par des bibliothèques et des collectivités telles que les groupes scolaires, au sein desquels le livre est un outil pédagogique incontournable.

2.2. Le livre jeunesse et l'école

Le secteur de la littérature jeunesse gagne petit à petit le monde du scolaire. La légitimation de la lecture jeunesse dans le système scolaire par les Programmes pour le Collège dès 1995 permet une ouverture à la littérature enfantine (Butlen, Dubois-Marcuin, 2005a). Le plan de 2002 en faveur de la littérature à l'école élémentaire favorise davantage l'inclusion du livre album à l'école. Dès lors, les rapports entre école et éditeurs se modifient, ces derniers voyant dans l'école un marché économique naissant.

De la place du livre au collège, puis à l'école élémentaire, l'évolution de la place de la littérature et du livre se poursuit inexorablement jusqu'à l'école maternelle. Le Bulletin officiel de mars 2015 sur les programmes et objectifs à suivre¹⁵ lors des trois années de préscolarisation définissent le livre comme support de découverte des fonctions de l'écrit. L'objectif sous-jacent est le développement d'une curiosité de l'enfant envers l'objet livre et plus largement l'écrit.

Dans la lignée des travaux des pédopsychiatres, des militants de l'éveil culturel comme l'association ACCES, citée précédemment, et des bibliothécaires attachés à l'accueil de lecteurs toujours plus jeunes, l'idée a fini par se répandre que les livres n'étaient pas réservés aux enfants lecteurs, et qu'ils pouvaient à profit être mis entre les mains des bébés (Mollier et al, 2007). Les liens entre littérature de jeunesse et apprentissages ont alors teinté les rapports des parents aux livres pour enfants, mettant en relation les attentes du monde scolaire et le monde de la littérature, opposant à la lecture plaisir la lecture pédagogique.

¹⁵ Le Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 est disponible en ligne à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940, consulté en ligne le 27 décembre 2015.

Tandis que Bonnafé (2003) insiste sur la nécessaire gratuité du rapport au livre chez le bébé, les parents attendent du livre pour « bébé » qu'il anticipe, voire consolide les apprentissages cognitifs et préscolaires. Toutefois, pour Chouvy (2001), le livre jeunesse placé en situation pédagogique n'est pas à considérer comme un manuel d'apprentissage. Il ne peut prétendre être favorable à l'enfant qu'en tant que vecteur d'une communication et d'une transmission culturelles.

3. La lecture de livre jeunesse : une lecture partagée

Si l'écriture appartient au livre, l'enfant ne peut accéder au sens du livre seul. Il rentre dans le lire-écrire par la voix d'un autre (Besse, 2000), lecteur expert qui partage avec lui un temps autour de l'objet livre, une lecture partagée.

3.1. La voix du récit

La situation de lecture partagée induit un clivage entre le langage entretenu en situation d'interaction sociale et la voix du récit qui reprend les marques graphiques déposées sur l'objet livre. Cette voix du récit s'immerge dans la parole qui accompagne en permanence les interactions, paroles de l'adulte lecteur, qui lit ou parle sur le texte et/ou les images et des enfants qui s'expriment durant le récit (Garret-Gloannec, 2001). Cette particularité entraîne un coût cognitif supplémentaire chez l'enfant, puisqu'il doit parvenir à établir une distinction entre la parole qui résulte directement du livre et les autres actes de parole (Ferreiro, 2000). La langue du récit permet à l'enfant de grandir et de se structurer (Diatkine, 1999), le lien conféré par la littérature orale favorisant la relation directe entre l'adulte et l'enfant dans une interaction à travers laquelle chacun peut entrer dans l'univers de l'autre.

3.2. La lecture à voix haute

Grâce à la lecture à voix haute, l'enfant pense l'acte de lecture comme activité nécessitant obligatoirement d'être accompagnée de son.

Une vignette rapportée par Besse dans une réflexion sur l'entrée dans l'écrit (1995, p.61) illustre cette spécificité :

Lucie dira à sa mère en train de lire silencieusement un livre :

« Mais, maman, tu ne lis pas,

je ne t'entends pas causer avec ton livre »

L'enfant, au fil de la construction de l'objet-livre et de l'écrit, devra par la suite se détacher de cette conceptualisation afin de pouvoir donner à cette activité une dimension silencieuse et intime. La lecture à voix haute inscrit les très jeunes enfants dans un processus intellectuel et affectif complexe (Diatkine, 1999) puisque s'instituant elle-même comme l'espace potentiel, tel qu'il est défini par Winnicott et contribuant parallèlement à le créer. Cette lecture se passe là où nous sommes trois, le livre, le lecteur-interprète, l'enfant et traduit quelque chose de soi. Les émotions sont vécues dans ce temps « à part », ce moment partagé (Chouvy, 2001). Cependant, tous les enfants n'apprécient pas nécessairement la lecture à haute voix et leur participation pendant l'activité en sera fortement influencée.

3.3. Participation de l'enfant

Les quelques études sur la participation des jeunes enfants dans les activités de lecture partagée rendent compte de résultats différents en fonction de l'âge de l'enfant. Une précédente recherche sur la construction culturelle de l'objet livre (Ignacchiti, 2011) laisse apparaître que l'âge est un facteur dans la construction de l'usage canonique de l'objet mais ne met pas ce facteur seul responsable du style de participation. L'attractivité du livre semble être également explicative du style de participation de l'enfant dans l'activité ainsi que du style de participation du parent. Peu de recherches ont été menées sur le style de participation des enfants de moins de trois ans ; nous baserons nos premières analyses sur des recherches effectuées auprès des enfants de cinq et six ans.

3.3.1. Les styles de participation

Afin d'étudier le style de participation des enfants de cinq et six ans au cours d'une lecture partagée, Pigem et Blicharski (2002) sont parties de deux hypothèses. La première est qu'il

existe une diversité de styles de participation enfantine qui peuvent être mises en évidence. La seconde est que le style de participation de l'enfant peut être prédit à partir de l'analyse des comportements maternels. Afin de répondre aux hypothèses, des dyades mère-enfant ont été filmées pendant une activité de lecture partagée. L'observation qui en découle s'appuie sur une taxonomie [Tableau 2] initialement conçue pour étudier les actes de langage en 6 catégories regroupant chacune plusieurs sous-catégories.

Tableau 2 : Taxonomie des 6 catégories des actes de langage, Pigem et Blicharski (2002).

Catégories	Sous-catégories
Complément d'informations	Référence aux expériences ou avis personnel des partenaires : → expériences, identification, opinion.
Traitement de l'information	Description, élaboration ou vérification d'une information et anticipation d'un événement de l'histoire : → anticipation, description, élaboration, vérification
Gestion de la lecture	Sous catégories verbales ou non verbales spécifiques à l'activité de lecture : → incitation à finir la lecture, incitation à répondre, pointer, retourner la page, tourner la page, lecture.
Coordination sociale	Sous catégories verbales ou non verbales coordonnant qualitativement les échanges entre les partenaires : → acquiescement, affect positif, demande d'attention.
Désynchronie	Sous catégories verbales ou non verbales soulignant un désaccord ou un défaut d'ajustement à l'action du partenaire : → désaccord, distraction, interruption de l'énoncé, refus de réponse.
Attention	→ Maintien d'attention

Les résultats montrent que les enfants répondent à 50% aux sollicitations maternelles par un maintien de l'attention. Trois profils d'enfants émergent de cette recherche : les enfants « centrés sur l'information », « centrés sur l'échange » et « désynchrones » :

- Le profil « **centré sur l'information** » définit les enfants qui ont recours aux catégories « traitement de l'information », « complément d'information ». Ces enfants utilisent peu de comportements liés à la « coordination sociale ». Les enfants ayant ce profil sont décrits comme moyennement distraits.

- Le profil « **centré sur l'échange** » regroupe les enfants qui montrent des scores plus élevés en « coordination sociale ». Les enfants anticipent davantage les événements de l'histoire et sont perçus comme moins distraits.
- Le profil « **désynchrone** » regroupe les enfants ayant des scores élevés en « désynchronie sociale ». Ces enfants n'utilisent jamais les taxonomies « complément d'information » et « traitement de l'information » et sont très distraits durant tout le temps de la lecture.

La répartition des enfants dans ces différents profils est équilibrée entre les enfants de cinq ans et ceux de six ans. La seule tendance liée à l'âge est la capacité à anticiper les événements de l'histoire.

3.3.2. Style de participation et comportement maternel

Plusieurs travaux ont été menés afin d'étudier le style de participation parental. Citons la recherche de Prêteur et Louvet-Schmauss (1991) sur les conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture pour des enfants de 6 ans. L'analyse multivariée des conceptions éducatives parentales fait émerger quatre profils :

- les **attentistes** (11,2%) pour lesquels l'apprentissage de la lecture/écriture se fait à partir de 6 ans, aucune activité autour de la lecture n'étant utile auparavant.
- les **interventionnistes fonctionnalistes** (28,4%) pour lesquels il est important de familiariser l'enfant au livre et à ses usages par de multiples activités autour de cet objet.
- les **interventionnistes conformistes** (34%), pour entrer dans le lire/écrire, seules les activités autour du code écrit sont utiles, excluant ainsi les activités sur l'usage du livre.

- les **interventionnistes indifférenciés** (26,4%) selon lesquels toutes les activités sont nécessaires pour apprendre la lecture/écriture, qu'elles se rapportent au code écrit ou à l'usage du livre.

Pigem et Blicharski (2002) ont identifié, dans le cadre de leur recherche sur les styles de participation des enfants, un pouvoir prédictif des catégories maternelles sur le style de participation de l'enfant. Les catégories maternelles sont issues de la même taxonomie utilisée pour observer les comportements de l'enfant en situation de lecture partagée. L'ensemble des catégories maternelles classifient correctement 69,44% des enfants à leurs styles de participation respectifs.

Les mères dont les enfants sont « centrés sur l'information » ont des scores plus élevés en « traitement de l'information » et « désynchronie sociale » et des scores plus faibles en « gestion de la lecture ». Les mères dont les enfants sont « désynchrones » ont les moyennes les plus fortes en « gestion de la lecture », des scores moyens en « désynchronie sociale » et un score faible en « traitement de l'information ». Enfin, Les mères dont les enfants sont « centrés sur l'échange » ont des scores moyens en « traitement de l'information » et « gestion de la lecture » et une utilisation faible en « désynchronie sociale ». L'activité de « lire l'album à l'enfant » représente seulement 19,69% de l'activité totale de la mère pendant le temps de lecture.

Au-delà même des catégories maternelles, Bonnéry et Joigneaux (2015) partent de l'hypothèse que les albums sont diversement exploités selon les lectures partagées qui en sont faites au sein des familles. Par l'observation vidéo de soixante-quatorze dyades parent/enfant (essentiellement mère) issues de familles aux caractéristiques sociales contrastées, ces auteurs identifient trois profils de lectures partagées :

- **Les lectures-oralisations des familles populaires les moins scolarisées** : Consiste en une oralisation littérale, continue et « bien articulée » du texte par des parents issus en grande majorité d'une immigration récente d'un pays pauvre dans lequel ils ont été peu scolarisés.
- **Les lectures dirigées des familles populaires les plus scolarisées** : Interruptions fréquentes dans l'oralisation pour attirer l'attention de l'enfant sur les indices textuels dans une prise de distance par rapport à ce qui est explicitement signifié.

L'enfant est invité à intervenir sur des propos présentés dans le livre par réponse à des questions ou pointage sur l'image. Les parents ont été scolarisés jusqu'au collège voire le lycée professionnel.

- **Les lectures indiciaires des familles à fort capital culturel :** Les parents de ces familles, ayant fait des études longues (notamment dans le secteur Educatifs, des Arts et des Lettres), poussent leur enfant à formuler et à justifier des hypothèses interprétatives à partir non seulement de ce qui vient d'être lu ou remarqué, mais aussi de lectures ou d'autres expériences plus anciennes. L'enfant est interrogé, sur un mode métacognitif, sur le cheminement de son interprétation et de la compréhension du texte.

Ces différents constats imputables à la relation de lecture partagée entre la mère et son enfant de cinq/six ans sont-ils valables également pour les enfants de moins de trois ans, entrant en contact avec ce nouvel objet qu'est l'album jeunesse ? Cette recherche permettra d'avoir, en tout ou partie, réponse(s) à cette question. Quelle qu'en soit la réponse, la lecture partagée, indifféremment de l'âge de l'enfant, vise à avoir un impact sur le développement de l'enfant.

4. Apports de la lecture partagée dans le développement de l'enfant

Diatkine (1999) développe l'idée qu'il faut lire beaucoup de livres aux enfants, beaucoup et longtemps, avant de leur proposer un apprentissage systématique de l'écrit, un apprentissage du code. Nous rejoignons l'idée défendue par Lambert (1990) que le livre ne peut pas être considéré comme un moyen d'accéder à la lecture mais constitue plutôt une base dans la mise en place des prérequis indispensables à l'apprentissage de la lecture que sont l'intérêt pour le livre, le développement du vocabulaire, la capacité à transférer des représentations de modalités sensorielles différentes par l'imitation, l'envie de faire comme les grands et d'accéder au plaisir de lire. Le lien entre lecture précoce et apprentissage de la lecture-écriture est avéré mais que nous apprennent les recherches sur les apports de la lecture précoce sur l'entrée dans l'écrit ?

Trois axes sont étudiés : le développement du langage et du vocabulaire, la conscience phonologique et l'accès à la lecture. Les recherches françaises sur le lien entre lecture partagée avec de très jeunes enfants et l'apport pour l'entrée dans l'écrit sont complétées par les études américaines, nord-américaines et canadiennes, associées à cette problématique.

4.1. Développement du langage et du vocabulaire

Les études (Whitehurst et Al, 1994 ; Fritjers et Al, 2000 ; Sénéchal, 2006 ; Evans, Shaw, 2008) sont unanimes quant au lien entre la lecture précoce partagée et le développement du vocabulaire, faisant de l'acte de lecture partagée un facilitateur de l'entrée dans le langage oral. L'enfant apprend en moyenne cinq nouveaux mots par jour entre 18 mois et 5 ans (Sénéchal, 2006), un à trois de ces nouveaux mots étant extraits par l'enfant lors de lectures partagées. Ce développement du vocabulaire favorisé par la lecture partagée est soumis à quatre critères (Evans, Shaw, 2008). L'essor de nouveaux mots acquis par l'enfant intervient lorsque le livre est lu au minimum trois fois, que les mots nouveaux sont clairement illustrés et pointés par le lecteur, que ces mots sont importants pour la compréhension du texte et sont majoritairement des noms.

La lecture partagée entraîne le développement du vocabulaire et expose les enfants à plus de complexité linguistique (Evans, Shaw, 2008), la permanence des acquis étant corrélée à la pratique conjointe de lectures partagées dans l'environnement familial et l'école (Whitehurst et Al, 1994). Initiées par les parents, les activités précoces en littératie ont une influence directe sur le développement du vocabulaire oral, mais non sur l'acquisition des connaissances précoces des langues écrites (Fritjers, Barron, Brunello, 2000).

4.2. Conscience phonologique et segmentation de mots

Lors de lectures partagées, les enseignants et parents se servent du support de l'album jeunesse pour attirer l'attention de l'enfant sur les conventions et correspondances lettre-son (Crain-Thoreson, Dale, 1992), le livre est considéré dans sa dimension pédagogique. Cette sensibilisation « lettre-son » facilite la connaissance et l'intérêt de l'enfant pour l'alphabétisation (Crain-Thoreson, Dale, 1992) mais ne suffit pas à l'accès à la conscience phonologique indépendamment de la fréquence de la lecture conjointe (Fritjers, Barron, Brunello, 2000). La maîtrise orale de la segmentation qui en découle est liée à une bonne connaissance de la conceptualisation de l'écriture et de l'usage du livre (Prêteur et Rouquette, 1992).

4.3. Accès à la lecture

Pour Sénéchal (2006), le développement précoce du vocabulaire est un des facteurs prédisant le succès éventuel en lecture. Il a également été observé qu'un pourcentage élevé de lecteurs précoces avaient des parents qui ont explicitement enseigné à leurs enfants les noms et les sons des lettres à travers les livres (Evans, Shaw et Bell, 2000). En moyenne, les parents impliqués ont déclaré passer trois à quatre heures par semaine à lire des livres à leur enfant. Pour 12% des familles, la lecture partagée est un acte routinier, initié 30% du temps par l'enfant. La hausse des compétences en lecture est parfois considérée comme un phénomène lié à l'expérience précoce du livre avant l'entrée à l'école (Fritjers, Barron et Brunello, 2000)

maintenant la question du lien entre la fréquence de lecture de livres aux enfants et leur alphabétisation précoce et émergence des compétences linguistiques.

Malgré les résultats issus des études précédemment citées, il perdure pour Crain-Thoreson et Dale (1992) que l'entrée dans la lecture est liée certes à l'exposition à la lecture d'histoires mais que l'engagement de l'enfant dans l'activité est dépendant de son intelligence générale. De nombreuses associations, des chercheurs, des professionnels de la petite enfance, des psychologues, se sont basés sur le lien entre littératie précoce et entrée de l'enfant dans l'écrit, notamment par l'habituation à l'objet livre comme faisant partie intégrante de l'environnement de l'enfant et l'apport des relations lecteur/écoutant en lecture partagée. La promotion de la littérature de jeunesse n'a cessé de croître, faisant naître quantité de dispositifs, actions, partenariats pour amener le livre dans le paysage de l'enfant.

5. Promotion de la littérature de jeunesse

La promotion de la lecture chez l'enfant de moins de trois ans trouve ses racines dans le cadre de la politique nationale pour la petite enfance renforcée par le protocole d'accord du 15 juin 1989 sur l'éveil culturel et artistique du jeune enfant. Ce protocole soutient les initiatives menées depuis le début des années quatre-vingt (Le Gall, 2007) par des associations comme Promolec, ATD Quart Monde ou ACCES. Ce soutien de l'Etat s'appuie sur un projet de développement plus global de l'accueil de la petite enfance en favorisant la formation aux dimensions d'acculturation chez l'enfant.

5.1. Les associations

Il existe de nombreuses associations, tant au niveau local que national, œuvrant pour la promotion du livre jeunesse et à plus grande échelle pour la lutte contre l'illettrisme. Citons, à

titre d'exemples, les réseaux associatifs nationaux soutenus par la fondation SNCF¹⁶ dans le cadre d'une convention renouvelée tous les trois ans :

- Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école, l'APFEE
- L'agence « Quand les livres relient »
- « Lire et faire livre »
- Association de la fondation étudiante pour la ville

ACCES, Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations, fondée en 1981 par trois psychiatres psychanalystes français, Diatkine, Bonnafé et Lainé, regroupe différents acteurs (psychologues, travailleurs sociaux, enseignants, bibliothécaires) et tient un rôle clé dans l'enclenchement de la dynamique autour de la lecture aux bébés en mettant l'accent sur le rôle «social » de la lecture et de la culture (Le Gall, 2007), en étant souvent précurseur d'actions mises en places sur les lieux d'accueil des jeunes enfants.

5.2. Les actions

Partant de nos différentes lectures, pratiques professionnelles et connaissances du réseau autour du livre jeunesse, notamment sur le territoire lyonnais, un inventaire des différentes actions mises en place auprès des différents publics permet de rendre compte de la richesse et de la diversité des dispositifs existants.

5.2.1. Les bibliothèques

L'histoire de l'entrée du tout-petit à la bibliothèque commence avec la restructuration du CAFB¹⁷ dans les années soixante, permettant l'apparition des bibliothécaires jeunesse (Le Gall, 2007). L'essor des sections jeunesse dans les bibliothèques remonte aux années

¹⁶ Plaquette Prévenir l'illettrisme un engagement majeur de la fondation SNCF, accessible en ligne directement via l'adresse http://www.fondation-sncf.org/images/stories/pdf/Brochure_Fondation_SNCF/Livret2-Prevenir_A4web. Ou sur le site de la fondation SNCF <http://www.fondation-sncf.org/>

¹⁷ Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Bibliothécaire

soixante-dix. Le rôle du bibliothécaire pour enfants se profile, s'affine, s'affirme dans une dimension éducative, en prenant soin de ne pas interférer, et ne pas s'identifier à la position de l'institution scolaire.

5.2.1.1. *Bibliothèque « intra-muros »*

Dans sa distinction et le clivage voulu avec l'institution scolaire, le choix de la bibliothèque est de promouvoir la lecture jeunesse non pas dans sa dimension didactique mais dans celle du plaisir (Le Gall, 2007). Plusieurs dispositifs sont organisés au sein des bibliothèques pourvues de sections Jeunesse :

- Un lieu, salle ou espace, entièrement dédié à l'accueil des enfants de moins de trois ans et leurs parents avec un matériel approprié, des tapis au sol pour les enfants ne se déplaçant pas en marchant, des bancs en mousse pour s'installer, lire un livre, le manger, le jeter... et des bacs de rangement à hauteur d'enfant pour qu'ils puissent être acteurs de la recherche de l'objet livre, désiré, choisi en fonctions de critères propres à l'enfant et loin des dictats de l'adulte lecteur.
- Des temps de lecture organisés et planifiés par les professionnels des bibliothèques, qui lisent des livres aux enfants...et aux parents.

Toutefois, le tout-petit représente le public visé mais n'est pas l'acteur direct de sa venue en section jeunesse. Nous pouvons faire l'hypothèse (comme certaines associations), que les parents venant sur des temps collectifs de conte ou sur les sections jeunesse sont déjà habitués à l'objet livre et ont une relation plutôt « sereine » avec cet objet. Comment viser alors les parents qui de premier abord ne se rendraient pas dans les bibliothèques ?Amener la bibliothèque aux parents !

5.2.1.2. Bibliothèque « hors les murs »

Une recherche menée en 1998-1999 par Bonnaccorsi (2001) autour d'une lecture marginale, la lecture de rue, laisse apparaître que la distance à parcourir jusqu'à la bibliothèque représente une barrière non pas physique mais sociale et culturelle. Les associations « Lire à Paris » et « ACCES » impulsent la rencontre de l'enfant, de sa famille et du livre en se rendant dans les lieux n'ayant pas de lien direct avec le livre mais où l'on peut rencontrer des familles avec de jeunes enfants. Les actions des bibliothèques « hors les murs » se développent à destination du public accueilli en PMI¹⁸, partenariat intéressant pour toucher les enfants de familles les plus en difficultés économiques (Le Gall, 2007). Une personne sensibilisée à la promotion de la lecture se rend dans un centre de PMI avec une valise comprenant des livres pour les jeunes enfants et parfois des livres à destination des parents. Les livres sont lus aux bébés et les parents sont souvent interpellés par l'intérêt très précoce de l'enfant pour le livre. Une attente se crée quant à ces séances de lecture et permettent progressivement aux parents d'« oser » aller à la rencontre du livre en lisant un album à leur enfant, en tournant les pages, en regardant les images.

5.2.2. Auprès des professionnels de la petite enfance et des EAJE¹⁹

Intervenir auprès des parents n'est pas suffisant lorsque l'on s'intéresse à l'ensemble des personnes en contact quotidien avec l'enfant, assistants maternels (seule ou en RAM²⁰) ou professionnels de la petite enfance travaillant en Halte-garderie, Multi-accueil ou EAJE. Bien que l'apport du livre chez le tout-petit ne soit plus à démontrer, seules les Educateurs de Jeunes Enfants bénéficient d'un module sur l'activité de lecture partagée dans le cadre de la formation initiale. Les bibliothécaires proposent donc des formations continues, plus ou moins longues, plus ou moins théoriques, sur le livre dans le développement du jeune enfant. De plus, des temps en bibliothèque avec les enfants peuvent être organisés en partenariat avec les structures en faisant la demande, permettant au groupe d'enfants d'aller à la rencontre du livre, objet support de nombreuses constructions au fil du développement de l'enfant.

¹⁸ Protection Maternelle et Infantile

¹⁹ Nous utiliserons le sigle EAJE pour évoquer les Établissements d'Accueil du Jeune Enfant.

²⁰ Relais d'Assistants Maternelles

Chapitre 3 : Construction de l'objet chez l'enfant

1. L'objet dans le développement du jeune enfant

1.1. La construction du réel et l'objet permanent

L'enfant, au cours de son développement sensori-moteur, de 3 à 18-24 mois, construit le réel à travers quatre dimensions définies par Piaget (1973) que sont l'espace, le temps, l'objet permanent et la causalité. La mise en place de la construction de l'objet favorise l'essor considérable des trois autres dimensions. Mais comment l'objet-livre peut-il favoriser la construction du réel chez l'enfant ?

1.1.1. La permanence de l'objet

Les étapes de la construction de l'intelligence sensori-motrice correspondent à un état de construction de la notion d'objet. Jusqu'à 8 mois, l'objet n'a pas d'existence au-delà de l'action propre, action ne relevant pas encore d'une intentionnalité chez l'enfant. Ce n'est qu'à partir de 8 mois que la permanence de l'objet, permettant une coordination intentionnelle des schèmes, commence à s'élaborer pour prendre sa pleine mesure aux alentours de 12-18 mois. L'enfant est alors en capacité de concevoir qu'un objet continue d'exister en dehors de sa perception visuelle directe. La capacité de se représenter des déplacements invisibles de l'objet entre 18 et 24 mois est à la frontière du stade suivant dans le développement de l'enfant, la période symbolique ou préopératoire.

La construction de l'objet permanent chez l'enfant prend une toute autre mesure lors de ce stade symbolique puisque l'enfant accède à la représentation. Cette fonction symbolique permet à l'enfant de se représenter les objets par le moyen de symboles ou de signes tels que le jeu symbolique, l'imitation différée, l'image mentale, le dessin, le langage (Piaget, 1972) et amène à une distinction entre le signifiant (ce qui va représenter : symboles, signes, imitations) et le signifié (la réalité). Le livre, par l'objet qu'il représente, permet la construction d'une double permanence et d'une double distinction entre signifiant et signifié. L'enfant va progressivement construire le livre en tant qu'objet pouvant être porté, jeté, ouvert, mis à la bouche, senti (Bonnafé, 2003) Le texte inscrit dans le livre album répond également à une permanence, rassurante pour l'enfant (Ben Soussan, 2009) et facilite l'appropriation de l'histoire, de la relation soutenue autour d'elle et des aspects psychiques sous-tendus. Double distinction entre signifiant et signifié, par la différence entre le concept « livre » et l'objet auquel il réfère, mais également entre le concept « lettre » et les marques graphiques qui y sont rattachées, l'enfant comprenant très tôt que le code lui échappe à ce stade de son développement...Mais nous y reviendrons lorsque nous traiterons de la construction de l'écrit.

De l'avènement de la permanence de l'objet chez l'enfant de 8 mois découle un essor considérable de l'auto-perception de l'enfant dans un espace-temps.

1.1.2. L'espace et le temps

Avant ses trois ans, l'enfant construit l'espace et le temps en fonction de ses propres manipulations, de sa propre position dans l'espace, au stade de la construction topologique. Chaque nouvel objet rencontré, chaque nouvelle pièce est le moyen de développer davantage la construction du réel par expérimentation de ce que l'enfant a autour de lui.

Un double mouvement est porté par le livre. Tout d'abord, construction de l'objet livre comme inscrit dans un espace et un moment de la journée. Espace du livre posé sur le tapis d'éveil, à côté de tel ou tel objet, ou lu par les parents lors du coucher par exemple. Mais le texte porté par l'album jeunesse est vecteur d'une autre construction, l'espace de la page et le temps de l'histoire (Bonnafé, 2003). L'espace de la page, la disposition du texte et/ou des images dans la page, la succession des pages, cette dernière entraînant le déploiement de

l'histoire dans le temps, le temps de l'histoire qui se superpose au temps réel, c'est le temps narratif.

L'histoire se déploie, progresse dans le temps au fil des pages qui se tournent, par le sens de la lecture induite par le lecteur expert partageant une lecture à voix haute. Les répétitions ainsi créées structurent l'espace-temps et solidifient le schème de « ce qui revient » (Le Gall, 2007). Le livre jeunesse, par la construction du réel, favorise la construction de soi et amorce une seconde construction, celle de l'objet écrit.

1.2. L'objet écrit

Plusieurs chercheurs s'accordent à penser l'écriture comme un objet à connaître, tout comme un autre objet, reprenant les apports de la conception piagétienne (Besse, 1992 ; Fijalkow, 2009). Les lettres apparaissent comme des objets du monde parmi d'autres... Toutefois, elles restent des objets particuliers

« puisqu'elles n'ont d'existence propre qu'en tant que marques portées par les objets matériels les plus divers »

(Ferreiro, 2000, p.18).

Les lettres sont des objets qui ne vivent qu'au travers d'autres objets dans lesquels elles sont inscrites. Cette particularité rend la rencontre de l'enfant avec l'écrit d'autant plus complexe puisque l'enfant doit construire l'objet « lettre », et notamment sa permanence à travers la construction d'un second objet, porteur du précédent.

1.2.1. Psychogénèse de l'écrit

L'entrée dans l'écrit est conçue comme une construction dont l'enfant est l'acteur et non le récepteur (Fijalkow, 2009). Ceci revient à dire qu'elle réside en une suite de conceptualisations effectuées par l'enfant. Selon cette conception constructiviste, l'adulte n'a pas statut d'acteur principal. Toutefois, la prise en considération du modèle piagétien apporte un éclairage supplémentaire à cette psychogénèse en incluant le rôle joué par l'environnement

social (Ferreiro, 1988). C'est au travers des interactions soutenues avec autrui que l'enfant construit des schèmes nouveaux en lien à l'objet de construction. L'écriture impose à l'enfant de passer de l'immédiat au média (Bidaud, Megherbi, 2005).

Les recherches menées depuis plusieurs années sur cette psychogénèse de l'écrit montrent que l'enfant « commence à se former des « représentations » de la langue écrite, de ses fonctions et de sa structure » (Besse, 1990) et se forme des hypothèses sur la langue écrite (Ferreiro, 1988) avant même l'apprentissage « explicite » de la lecture (Besse, 2000). Cette construction de l'écrit par l'enfant s'appuie sur le processus d'appropriation défini par Jean-Marie Besse comme l'enjeu de la construction d'une relation personnelle à l'écrit (2000), mettant l'enfant en place d'acteur, dans une approche individualisée de son propre rapport à l'écrit.

Notre objet d'étude étant centré sur les enfants de moins de trois ans, nous nous intéresserons principalement aux apports de ces travaux sur la compréhension de l'une des premières constructions chez l'enfant, la différenciation dessin/écriture.

1.2.2. Différenciation écrit/dessin

La psychogénèse de l'écrit met en exergue une première construction de la part de l'enfant marquant une différenciation entre l'écriture et le dessin (Ferreiro, 1988, 2000 ; Besse, 2000). Santiago, enfant évoqué dans l'une des études de cas rapportées par Emilia Ferreiro (2000, p.97) nous permettra d'illustrer cette psychogénèse au fil des constats établis :

A deux ans, Santiago pense, lors d'une lecture de conte par son père, que ce dernier lit dans les images. Toutefois il est d'ores et déjà en capacité de faire une distinction entre le texte et les images, « en appelant le texte : « ce qui est écrit » ».

Comme cet exemple le montre, Santiago n'a pas encore établi de fonction à l'écrit bien qu'il soit en mesure d'en saisir des différences avec le dessin.

Une hypothèse sur « à quoi sert l'écrit ? » émerge chez cet enfant quelque temps plus tard :

« A deux ans 5 mois, Santiago affirme qu'on lit pas dans les images mais dans les textes parce qu'il y a des lettres ».

Les lettres acquièrent donc un statut particulier puisque porteuses de quelque chose que l'on lit. Elles ont une fonction propre, que l'enfant étayera au fil de sa construction de l'écrit jusqu'à faire l'hypothèse, vers trois ans, que les lettres servent « *cette propriété fondamentale des objets que le dessin ne permet pas de représenter : leur nom* » (Ibid, p.114).

Les débuts de cette différenciation écrit/dessin passent par une activité graphique témoignant d'une distribution libre des graphies dans l'espace disponible puisque les lettres ne sont pas encore considérées comme des objets-substituts. À ce moment de la construction de l'écrit chez l'enfant, aux alentours de 3 ans, les lettres n'ont pas fonction de représenter quelque chose d'autre qu'elles-mêmes.

Cette distinction entre le dessin et l'écriture montre que l'enfant de trois ans développe des hypothèses sur ce qu'est l'écrit. Ce constat fait apparaître, pour plusieurs auteurs, l'importance de l'école maternelle dans cette appropriation de l'écrit par l'enfant. D'une question, toutefois encore persistante et pertinente, de la meilleure méthode pour apprendre à lire au CP, les recherches sur la construction de l'écrit chez le jeune enfant permettent un glissement allant davantage sur le « comment donner à l'enfant de maternelle les moyens de réussir pleinement son CP ? » (Boulanger, 2010). En ce sens, l'école maternelle tient pour rôle « de préparer activement la rencontre de chaque enfant avec l'écrit » et ce par plusieurs axes tels que par exemple, « faciliter l'accès à l'imaginaire, par le conte, le livre » ou « favoriser les situations propices à l'attention conjointe » (Besse, 2011).

D'autres axes ont été proposés par Jean-Marie Besse, mais reprenons les deux sus-cités afin de les croiser avec notre objet d'étude, davantage axé sur ce qui se joue dans les rencontres premières avec l'écrit chez les enfants de moins de trois ans :

- « Faciliter l'accès à l'imaginaire, par le conte, le livre » : le livre peut parfois être présent dans l'environnement de l'enfant dès son plus jeune âge, tel l'album jeunesse.

- « Favoriser les situations propices à l'attention conjointe » : L'attention conjointe, telle qu'elle peut être décrite par Bruner (1983), est une des fonctions du développement socio-communicatif employées dans les interactions par l'enfant et l'adulte dès les débuts de l'intentionnalité situés aux alentours de 8/10 mois (Guidetti et Tourette, 1993), nous traiterons ce point dans la quatrième partie dévolue aux interactions enfants/parents.

Ces axes trouvent écho à ce qui se joue dans la rencontre de l'enfant de moins de trois ans avec l'écrit. Ces multiples constructions de l'objet, objet permanent, objet écrit, objet inscrit dans un espace-temps, décrites par l'approche piagétienne, s'opèrent dès le plus jeune âge. L'enfant, pour parvenir à utiliser l'objet selon la fonction pour laquelle celui-ci a été créé, doit pouvoir accéder à une construction supplémentaire, la construction culturelle.

2. L'objet dans la culture

Avant de pouvoir saisir comment l'enfant parvient à construire culturellement l'objet, une définition de la culture s'impose. Cette définition entraîne l'ancrage de l'objet dans la culture, objet alors soumis à divers usages. Le très jeune enfant sera mis au contact de ces usages à travers le jeu, lui-même porteur de codes culturels.

La culture est un phénomène symbolique, produit par l'homme, ancrée dans un processus de recreation perpétuelle (Bruner, 2008). Elle se transmet le plus souvent de « génération en génération », chaque génération opérant une transformation plus ou moins importante sur celle-ci par souci de (re)légitimation. La culture se définit comme le produit d'un processus de communication entre individus via les récits oraux et écrits. Elle est déposée dans des œuvres, livres, monuments.

*« Savoir consiste alors non plus à se souvenir, mais à objectiver la mémoire, à la déposer dans des objets, à la faire glisser du corps dans des artefacts, laissant la tête libre pour mille découvertes »
(Serres, 2001, p. 233).*

Une culture n'est pas une réalité concrète. Ce sont des individus donnés qui partagent une même réalité, la transforment au fil des relations sociales, créant, modifiant les codes culturels, normes et valeurs (Cuche, 2002). Selon cette conception, la culture est fortement corrélée au constructivisme piagétien (Bruner, 2000), faisant de la culture une activité commune, créée par tous et partagée par tous. Le livre, par sa matérialité et sa spécificité d'être porteur de la culture répond à ces acceptions.

Pour le jeune lecteur, entrer en littérature, c'est être confronté d'emblée à la lecture littéraire dans tout ce qui fait sa richesse et sa spécificité. Entrer en littérature revient à entrer dans la société, entrer dans la culture. L'enfant ne doit pas seulement s'approprier son savoir, il doit le faire dans une communauté avec ceux qui possèdent les codes culturels afin de mettre en place l'usage adapté aux fonctions de l'objet.

3. L'usage de l'objet

L'usage est dépendant de la communauté humaine, elle-même perçue comme un lieu des signes. Il fait référence à une convention, un code au travers de la communication. Une distinction entre l'usage et l'objet lui-même est nécessaire.

Moro et Rodriguez (2005) se sont intéressées à la construction culturelle de l'objet qu'elles définissent comme la capacité à utiliser l'objet selon la fonction pour lequel il a été créé. Elles établissent une succession de définitions différentes de l'objet selon les usages réalisés par l'enfant, dépendants de son âge et mettent en exergue des médiateurs communicationnels de pratiques manifestés lors des interactions en fonction de la construction de l'usage par l'enfant (Moro et Rodriguez, 2005). Ces médiateurs servent à structurer la communication à autrui autour d'un objet commun, selon divers signes conventionnels. Trois stades de développement de la construction culturelle de l'objet par l'enfant ont ainsi été dégagés :

- A 7 mois, l'enfant opère des **actions non canoniques**. L'usage fait par l'enfant sur l'objet est immédiat et indifférencié eu égard à la fonction spécifique de cet objet. L'enfant se confronte physiquement à l'objet sans prendre en considération ses finalités d'usage. Le signe ostensif est ici outil privilégié afin d'établir les premiers

accords entre enfant et adulte sur l'objet, en attirant l'attention de l'autre. De cette manière, l'objet devient le lieu de la communication.

Lorsque l'enfant agit non canoniquement sur l'objet, l'adulte utilise préférentiellement la démonstration distante afin de solliciter l'enfant. La démonstration distante est définie par les auteures comme consistant, de la part de l'adulte, à réaliser une démonstration de la pratique sur l'objet sans faire intervenir l'enfant. La démonstration distante pourrait en ce sens se rapprocher d'une action conjointe asymétrique (Bruner, 1987), situation interactionnelle dans laquelle l'adulte est acteur et l'enfant uniquement spectateur de l'action.

- A 10 mois, les actions réalisées par l'enfant **oscillent entre usages canoniques et usages non canoniques**. Cette étape dans le développement de l'enfant montre un accès progressif vers les significations conventionnelles de l'objet. Toutefois cette orientation s'institue dans un seul rapport et n'est pas encore stable. L'enfant est plus apte à prendre une part active dans les interactions, établissant alors une forme d'alternance. L'adulte utilise préférentiellement les signes ostensifs et le « pointing » apparaît.
- A 13 mois s'opère l'avènement de l'**usage canonique**. L'objet, une fois l'enfant parvenu à cette étape, est interprété en vertu d'une règle définie par la culture, la compréhension de l'objet étant désormais symbolique. L'utilisation du « pointing » par le parent s'accroît considérablement.

L'usage qui « doit » être fait sur l'objet est véhiculé par les actions et sollicitations de l'adulte, possédant déjà cette connaissance culturelle. Cette construction se met en place au travers du jeu, entretenu par l'enfant et nourri des interactions soutenues autour de celui-ci.

Chapitre 4 : Les interactions

L'enfant entre dans la lecture par la voix d'un autre, intermédiaire dans la relation de l'enfant avec le livre. La relation, de par son statut, sa qualité, est la clef de voûte du plaisir ressenti en situation de lecture conjointe et favorise une appropriation du livre par l'enfant plutôt positive. Alors comment définir les interactions, essentiellement parents-enfants et que se joue-t-il dans une relation avec l'autre autour d'un objet commun ?

1. Les interactions enfant/parent

Dans notre objet d'étude, et notamment la lecture partagée, les interactions prennent naissance au sein d'une situation de jeu ou de lecture. L'attention est portée autour d'un même objet par les inter-actants. L'attention conjointe (Bruner, 1983) est un concept central à étudier pour prendre la pleine mesure de ce qui se joue en situation interactionnelle.

1.1. L'attention conjointe

L'attention conjointe se définit dans les interactions comme le partage d'attention avec l'autre lorsqu'un des partenaires essaie de focaliser l'attention de l'autre vers un objet ou une personne. Cette fonction est une dimension importante dans le développement du langage (Bruner, 1996) et l'enfant peut jouer différents rôles dans cette dimension, en répondant à l'interaction, en l'initiant ou en la maintenant (Guidetti et Tourette, 1993).

L'attention conjointe passe par le jeu sous forme d'invitations à des actions conjointes de trois types régissant les interactions enfant-adulte (Bruner, 1987) :

- Une forme **asymétrique**, l'adulte est agent et l'enfant spectateur.
- Une forme **parallèle** dans laquelle l'enfant et l'adulte partagent une expérience ou une action, dans une linéarité des actions, chacun agissant de son côté
- Une forme **alternative**, l'enfant et l'adulte agissent à tour de rôle.

Il n'existerait pas d'ordre dans l'apparition de ces formes d'actions conjointes ni de prédominance de l'une sur l'autre. En fonction des compétences de l'enfant, les premières invitations prennent le plus souvent la forme du « mime » pour ensuite être accompagnées de vocalisations puis de langage. Selon ce même auteur, la particularité des actions conjointes est de permettre une réciprocité réelle entre les interactants et de fournir un cadre propice au développement langagier de l'enfant.

Dans le cadre d'une activité autour du livre, Bruner (1987) dégage quatre types de vocables utilisés par la mère et intervenant dans la régulation des échanges dans cette situation d'attention conjointe :

- 
- Le **vocatif** pour attirer l'attention (1)
 - La **question** (2)
 - La **désignation** ou étiquette (3)
 - Les paroles en **feedback** (4)

Ces vocables seraient utilisés par la mère dans une séquence d'interaction suivant cet ordre (1,2,3,4) afin de procurer un étayage suffisant dans « l'enseignement » de la référence.

1.2. La référence

Comme nous l'avons évoqué, la référence permet au vocabulaire de se développer, de s'affiner. La fonction référentielle vise à préciser le référent d'un message en clarifiant le contexte d'interprétation d'un énoncé donné. Les premières références visent plutôt à indiquer à quelqu'un d'autre, par un moyen sûr et en présence d'un choix, quelle chose, état ou action est pertinent pour ce que veut l'enfant. Bruner (1996) montre trois aspects distincts de la référence initiale : la désignation, la deixis et la dénomination.

- Il existe une forme primitive de la **désignation** dès la première année de vie. Le regard de la mère suit celui de l'enfant, surveillant constamment le déplacement de son attention pour situer son centre d'intérêt et pour mieux interpréter ses demandes et déterminer ce à quoi il s'attend. Un système partagé assure l'attention

sélective conjointe de l'enfant et de la personne qui en prend soin. L'enfant apprend donc où il faut regarder pour faire coïncider son centre d'attention avec celui d'autrui. La routine de découverte a doté l'enfant d'un cadre de référence qui lui permet de traiter l'espace et de transcender l'égoцентризм. La désignation dans l'interaction favorise la prise de conscience par l'enfant de l'exercice d'une activité perceptive et amorce la différenciation des propriétés des objets.

- La **deixis** renvoie à l'utilisation des caractéristiques spatiales, temporelles et interpersonnelles de la situation comme outil de la coréférence. Il y a deixis spatiale dans la convergence des regards de la mère et de l'enfant. On suit le regard d'un autre (deixis interpersonnelle). L'ébauche d'un concept de réciprocité dépendant de l'énoncé apparaît dans l'action bien avant le passage dans le langage formel. L'enfant s'assure véritablement de la maîtrise de la convention exploitant même le contact visuel direct pour déterminer l'intention, le moment opportun et l'alternance des « tours ». La deixis permet à l'enfant d'objectiver l'espace et le temps puisqu'il peut comprendre, au travers des échanges, qu'espace et temps sont partagés avec l'autre.
- Bien avant qu'il y ait le langage, l'idée du mot ou d'étiquette en tant qu'instrument de référence se met solidement en place. Le style référentiel prend la forme du jeu avant la production de mots. La **dénomination** permet alors une référence conjointe.

La référence favorise, par la fixation de l'attention sur un élément commun, la construction linguistique chez l'enfant et la régulation des échanges. Cette fonction nécessite d'être « à l'écoute » de l'autre, afin de saisir les centres d'intérêts et de curiosité, les difficultés...par un ajustement parental constant.

1.3. L'ajustement parental

Un des aspects fondamentaux de la communication réside dans l'harmonie entre l'enfant et l'adulte. L'enfant s'appuie sur l'interprétation de l'adulte pour prendre conscience des effets de ses actes (Thollon-Behar, 1997). L'interprétation de l'adulte demande de la disponibilité, de la patience, dans un réel désir de communiquer.

Pêcheux (1990) parle d'ajustement parental afin de définir le processus de « *responsiveness* » permettant à la mère de réagir aux stimulations émanant de l'enfant. Trois caractéristiques sont requises pour considérer un comportement comme ajusté, le parent modifie son comportement en fonction du comportement de l'enfant, cette modification est adéquate à la demande de l'enfant et la même réponse est régulièrement donnée à des demandes identiques. Ce concept d'ajustement prend toute son importance lors de situations d'interactions autour d'un objet tiers et en ce qui nous concerne plus précisément, le livre. Pendant la lecture à voix haute à l'enfant, la mère calque sa participation dans la lecture sur les compétences apparentes de l'enfant (Bruner, 1987, p.71) en nuancant l'utilisation des vocables décrits précédemment (vocatif, question, étiquette, feedback). Le livre, par l'activité de lecture partagée qu'il invoque, est une situation propice à l'attention conjointe puisqu'enfant et parent sont autour d'un objet d'attention commun et peuvent interagir par et sur cet objet. Cette situation favorise l'emploi par la dyade de la référence, concept essentiel au développement du vocabulaire ; elle est souvent citée comme jouant un rôle important dans l'entrée dans l'écrit chez l'enfant plus grand.

Rappelons que l'écrit amène à deux actions : la lecture et l'écriture. Écrire est un acte qui sépare et qui suppose donc une séparation (Clerget, 2005), puisqu'écrire est l'acte d'un sujet à histoire. Alors qu'en est-il de l'acte de lire dans la lecture partagée ? Attachement et séparation se soutiennent l'un l'autre (Ainsworth, 1983) et il est donc fondamental de questionner la place de l'attachement lorsque l'on s'intéresse aux interactions enfant/parent, l'attachement sous-tendant le mode relationnel entretenu.

2. *L'attachement*

L'enfant, dès sa naissance, est sujet de relations portées par un attachement particulier, il est, au cours de ses premières années, amené à vivre autant de relations d'attachement que de personnes s'occupant de lui. Que se passe-t-il pour l'attachement lorsque l'enfant est gardé par une personne autre que ses parents et accueilli par un mode de garde collectif ? Les relations mère/enfant et père/enfant sont-elles sous-tendues par le même type d'attachement ? La définition de cette notion fondamentale dans le développement de l'enfant pendant les premières années de sa vie et ses différentes modalités apportent des pistes de réflexion et de réponses.

2.1. Définition de l'attachement

Bowlby (1978) a permis de penser l'enfant comme un être actif, capable d'influencer le comportement des personnes qui l'entourent. L'enfant joue un rôle dans l'expérience de l'interaction sociale au travers du besoin inné d'attachement à autrui, qui ne se traduit pas par une dépendance mais comme une relation privilégiée formant la pierre angulaire de sa personnalité. Il n'existe pas un attachement unique et universel, plusieurs types d'attachements peuvent étayer la relation entre l'enfant et son parent, ou toute autre personne s'occupant de lui.

2.1.1. Les différents types d'attachement

Ainsworth (1983) a identifié trois types d'attachement : l'attachement sécurisé, évitant et ambivalent. Les recherches postérieures ont permis d'identifier un profil supplémentaire, l'attachement désorganisé.

- L'enfant ayant un **attachement sécurisé** explore l'environnement avant la séparation. Lorsque la séparation a lieu, l'enfant cesse un temps d'explorer et montre quelques marqueurs de détresse puis se remet en exploration. Lors du

retour du parent, il est d'abord en recherche de contact et de proximité pour se rassurer puis il retourne à ses expérimentations.

- Lors d'un **attachement évitant**, l'enfant explore sans tenir compte de la présence ou non de l'adulte, il y est indifférent. Il ne montre aucun signe de détresse à la séparation et ignore l'adulte à son retour.
- L'enfant ayant développé un **attachement ambivalent** n'explore pas l'environnement autour de lui. Il reste en contact physique avec le parent et le sollicite beaucoup. Lors de la séparation, il manifeste une grande détresse et ne rentre pas en contact lors des retrouvailles.
- Dans le cadre d'un **attachement désorganisé**, les comportements de l'enfant oscillent entre évitement et ambivalence. Ils sont confus, incomplets et non dirigés. L'enfant paraît craintif.

Afin de développer un modèle d'attachement le plus harmonieux possible, les rôles respectifs de l'enfant et de sa mère sont essentiellement de réguler le maintien d'une proximité permettant un équilibre dynamique dans ce couple. L'équilibre de la relation crée un espace sécurisant dans lequel la mise en action d'un comportement exploratoire, tel que le décrit Piaget, devient possible par la réponse d'orientation de la tête, l'approche corporelle de l'objet et l'investigation de l'objet par la manipulation. À l'origine, le comportement d'attachement se situe du côté de la mère puis l'enfant, dès 6 mois, prend une part active dans le maintien de la proximité. Les pleurs, les babils, l'appel, l'agrippement, la succion non nutritionnelle ou encore la locomotion utilisée dans l'approche sont perçus comme des formes de comportement médiatisant l'attachement voire la communication.

Ces formes de comportement peuvent se classer en deux catégories : le comportement de signal dont l'effet est de rapprocher la mère de l'enfant et celui d'approche, permettant de rapprocher l'enfant de la mère.

2.1.2. Organisation des relations d'attachement

Les concepts d'attachement et de séparation sont en interrelation (Ainsworth, 1983) et se soutiennent l'un l'autre. Le comportement d'attachement a une influence sur la capacité du tout petit à explorer le monde qui l'entoure allant d'une recherche de proximité à l'adulte à un attrait pour la nouveauté.

Bacro, Macé et Florin (2008) reprennent les travaux de Howes (1999) décrivant trois modèles théoriques pour l'organisation des attachements multiples : le modèle hiérarchique, le modèle intégratif et le modèle indépendant :

- Le **modèle hiérarchique** : les figures d'attachement sont hiérarchisées par les enfants. Une figure d'attachement est privilégiée, la relation mère-enfant serait la plus influente pour le développement de l'enfant.
- Le **modèle intégratif** : les relations d'attachement sont indépendantes les unes des autres mais forment une seule représentation globale.
- Le **modèle indépendant** : les enfants construisent des représentations distinctes de leurs relations d'attachement. Chacune exerce une influence dans un domaine spécifique du développement de l'enfant.

Ces modèles théoriques mettent en exergue la possibilité pour l'enfant de développer plusieurs types d'attachement selon les relations entretenues avec les personnes faisant partie de son environnement. Cet aspect est d'autant plus pertinent lorsque l'on s'intéresse à comprendre les relations entre l'enfant et l'adulte dans des contextes d'accueil tel que c'est le cas dans notre recherche.

2.2. Les attachements multiples

La question de la multiplicité des attachements dans le développement de l'enfant est un thème de recherche récent (Florin, Bacro, Mainteron-Macé, 2011). Il a régné pendant longtemps une suprématie de la relation d'attachement à la mère au détriment des autres relations d'attachement, avec le père, la fratrie, les professionnelles de la petite enfance, les pairs.

2.2.1. Attachement au père et à la mère

La qualité et les représentations d'attachement au père et à la mère sont en partie liées (Bacro, Florin, 2008) et les enfants développent, dès un an, des modèles cognitifs de leurs premières relations, les modèles internes opérants liés aux personnes et aux situations. Ces modèles internes opérants sont des modèles cognitifs constitués d'un ensemble de scripts qui deviennent les guides dans les relations de l'enfant. Le script permet à l'enfant d'interpréter les événements et de planifier le comportement qu'il va adopter.

Bacro et Florin (2009) ont mené une recherche sur l'attachement des enfants de deux ans à leur père et à leur mère par un travail d'observation en laboratoire. Les chercheurs ont montré qu'il n'existe pas de préférence par l'enfant entre sa relation au père et sa relation à la mère à l'âge de 2 ans. Avant cet âge, les enfants adressent davantage de comportements d'attachement à leur mère qu'à leur père, mais seulement en présence de personnes inconnues et dans une situation expérimentale en laboratoire. Inversement, les enfants ne manifestent aucune préférence pour leur mère dans une observation naturelle au domicile des parents.

Il ressort de cette étude que les enfants de moins de deux ans ne manifestent pas de réelle préférence entre l'un ou l'autre parent et que les qualités des relations et des représentations d'attachement au père et à la mère sont indépendantes. Ces deux relations exercent une influence forte sur l'enfant, influence variable selon les domaines et la période de développement.

2.2.2. Attachement aux professionnels

Nous considérons que l'enfant peut développer des relations d'attachement avec le professionnel de la petite enfance qui s'occupe de lui, seulement depuis les années 90. Afin d'étudier l'attachement de l'enfant aux différents acteurs de son développement, Bacro, Macé et Florin (2008) ont étudié l'attachement de 173 enfants à leur mère et à l'adulte qui s'occupe d'eux. Deux modes d'accueil collectifs sont considérés : l'école maternelle et la crèche avec comme variables le ratio adulte/enfants et le niveau de formation des professionnels.

Cette recherche fait état d'un taux plus élevé d'enfants insécurisés avec l'adulte du mode de garde qu'avec la mère. Aucune différence n'apparaît selon le mode de garde considéré quant à la qualité de l'attachement adulte/enfant. La qualité de l'attachement à la mère a une influence sur la qualité de l'attachement à l'adulte du mode d'accueil. Ainsi, les enfants qui sont sécurisés à leur mère le sont significativement plus au professionnel qui s'occupe d'eux, ce qui souligne le rôle prototypique de la relation d'attachement à la mère. Toutefois, il existe une capacité de compensation chez l'enfant dans le cas d'un attachement non sécurisé à la mère puisque la moitié des enfants insécurisés à leur mère ont développé des relations d'attachement sécurisées avec l'adulte du mode de garde.

La qualité des relations et des liens d'attachements avec les personnes de l'environnement a un impact sur le développement de l'enfant, que ce soit dans le domaine social, langagier et cognitif (Bacro, Florin, 2009).

2.3. Attachement et activités cognitives

L'interaction est le socle de la formation de l'attachement et permet, en retour, une expérience qui sera reliée à un type spécifique d'attachement avec un développement subséquent propre (Ainsworth, 1979). Les affects supportés par les liens d'attachement représentent une part essentielle dans la communication non et préverbale (Brazelton et Yogman, 1986). Pour Bowlby (1978), la fonction première des relations entretenues avec les figures d'attachement est d'atteindre une régulation efficace des émotions pour permettre l'exploration de l'environnement.

L'enfant développe des relations multiples d'attachement aux personnes qui l'entourent et chaque relation impulse des comportements différents dans le cadre des activités cognitives. Pour Paquette (2004), les pères apportent plus de soutien à leur enfant pendant le jeu exploratoire. Les mères ont, selon cette théorie, davantage un rôle de réconfort lorsque les enfants en manifestent le besoin. Le père répond quant à lui au besoin de dépassement et d'apprentissage de la prise de risque. La relation père/enfant est donc davantage à qualifier de « relation d'activation » plutôt que de « relation d'attachement » (Paquette, 2004).

Les enfants expriment davantage d'affects appropriés aux situations décrites dans les histoires à compléter en les complétant avec la mère (Bacro, Florin, 2008). L'étude de Florin, Bacro et Mainterot-Macé (2011) décrit la mise en action des compétences cognitives selon le père ou la mère. Il ressort de ces travaux de recherche que l'attachement au père fera varier l'engagement dans les activités scolaires, la quantité et la qualité de la participation verbale ainsi que les capacités d'attention en classe. L'attachement à la mère est lié à l'adaptation de l'enfant aux exigences scolaires et à la maîtrise des codes langagiers. Enfin, l'adaptation aux rythmes et tâches scolaires sont liées à la qualité des représentations d'attachement aux deux parents simultanément. Les enfants insécurisés à leur mère, père, professionnels du mode d'accueil sont moins engagés dans les tâches cognitives et scolaires.

*Problématisation
et éléments
méthodologiques*

Problématisation et Hypothèses

1. Problématisation

Le livre jeunesse est un objet « à part », un objet particulier, au croisement entre outil didactique et outil d'échange. Il devient par son entrée dans le monde scolaire objet pédagogique, support des apprentissages autour de l'écrit. Dans le cadre de leur étude sur l'incidence d'une pédagogie fonctionnelle autour du livre jeunesse sur les compétences orales et écrites d'enfants de grande section de maternelle, Prêteur et Rouquette (1992) ont montré que la pédagogie fonctionnelle est bénéfique aux enfants de milieux favorisés mais ne permet pas aux enfants de milieux défavorisés de rattraper leur retard dans l'acquisition du langage oral et écrit. La question est alors amenée par les auteurs de savoir si l'école peut se substituer à la famille pour favoriser la mise en place de ce qu'ils appellent un habitus lectural, davantage identifié dans les recherches antérieures comme issu de pratiques socio-familiales.

Les premières relations entretenues autour de l'objet livre influencent la future appropriation de l'objet écrit par l'enfant. Cela revient donc à dire que les premières relations de lecture partagée et les premières rencontres avec le livre seraient un premier pas dans l'entrée dans l'écrit et favoriseraient l'apprentissage de la lecture-écriture. Il est alors possible de se questionner sur le lien entre les premières rencontres avec le livre et la prévention de l'illettrisme par notamment l'engagement de l'enfant et de l'adulte lecteur dans l'activité de lecture partagée. Pour continuer à faire le lien entre pratiques de lecture partagée et prévention de l'illettrisme, Lambert (1990) souligne que le livre constitue une base dans la mise en place des prérequis indispensables à l'apprentissage de la lecture que sont l'intérêt pour le livre, le développement du vocabulaire et l'envie de faire comme les grands et d'accéder au plaisir de lire. Toutefois en citant le Gall (2007, p.77), « vouloir promouvoir la lecture chez les tout-petits, c'est en un sens considérer qu'être un « bon parent » implique de lire des livres à son enfant ».

Quelle est alors la place du livre chez l'enfant de moins de trois ans, avant sa préscolarisation en école maternelle ?

***Quels rôles jouent les interactions précoces,
le statut du livre et l'ajustement parental dans la rencontre
entre le jeune enfant et le livre ?***

2. Hypothèses théoriques

Comme nous l'avons souligné, les définitions du livre jeunesse développées par les chercheurs et associations de sensibilisation aux apports du livre jeunesse chez le très jeune enfant, décrivent le livre comme un objet particulier. Mais comment les premiers concernés par cette rencontre avec le livre, parents et enfants, perçoivent-ils cet objet ? Existe-t-il une distinction si franche du livre avec le reste des autres objets ? Que représente le livre pour l'enfant, pour son parent ? Le livre est-il un objet comme les autres jeux ? Ben Soussan (2009) dégage une fonction libératoire imaginaire au livre, permettant une mise à distance des événements de l'histoire. Le livre est en ce sens comme un jeu, il borne un espace potentiel. Le livre serait donc assimilé au jeu dans le développement du jeune enfant. Pour le parent, existe-il réellement une différence dans la manière d'interagir selon l'activité ?

Existe-t-il des types de pratiques et d'interactions enfants/parents liés spécifiquement au livre jeunesse, et notamment à la lecture partagée, faisant du livre un objet particulier dans le développement de l'enfant ? Si oui, quels sont-ils ?

- *H1 : Le livre a un statut particulier et stable pour le parent alors que pour l'enfant ce statut est construit progressivement.*

Les manières de lire correspondent à des multitudes de pratiques et d'appropriations diverses. Ces différentes pratiques sont dépendantes de la fonction que l'on attribue au livre, fonction issue et construite à partir de l'utilisation de l'objet livre. Par l'ajustement parental, la mère calque sa participation, lors de la lecture partagée, sur les compétences apparentes de l'enfant. Cet ajustement peut hypothétiquement passer par un changement de l'ordre d'apparition des vocables utilisés par la mère dans une séquence d'interaction (vocatif, question, désignation, feedback) initialement identifiés et ordonnés par Bruner (1987). Pigem et Blicharski (2002) ont identifié, dans le cadre de leur recherche sur les styles de participation des enfants de 5-6 ans, un pouvoir prédictif des catégories maternelles sur le style de participation de l'enfant. L'ensemble des catégories maternelles permet de prédire 69,44% des styles de participation des enfants. L'activité de « lire l'album à l'enfant » représente seulement 19,69% de l'activité totale de la mère pendant le temps de lecture.

Les pratiques de lecture partagée initiées par l'enfant sont-elles dépendantes de l'interactant ? Et si oui, comment l'enfant s'adapte-t-il ?

Existe-t-il des profils de participation de l'enfant ? Et si oui, correspondent-ils à des catégories maternelles ?

- *H2 : En situation de lecture partagée, les enfants s'adaptent au mode d'interaction, neutre ou participatif, induit par l'adulte.*
- *H3 : Il existe des profils différents d'enfants, en fonction de leur mode de communication, du statut reconnu au livre et de leur engagement dans l'activité de lecture partagée.*
- *H4 : Il existe des profils différents de parents, en fonction de leur mode de communication, du statut reconnu au livre et de leur engagement dans l'activité de lecture partagée.*
- *H5 : Par l'ajustement parental, le parent développe un mode de communication relié au profil parental global et correspondant au profil global de l'enfant.*

3. Synthèse des hypothèses

H1 : Le livre a un statut particulier et stable pour le parent alors que pour l'enfant ce statut est construit progressivement.

- H1.1 : Le parent montre, en situation d'interaction avec son enfant, qu'il accorde une attention particulière au livre, qu'il différencie nettement du jeu.
- H1.2 : Pour l'enfant, au fil de la construction canonique de l'objet livre, le statut du livre change.
 - H1.2.1 : Tout d'abord, l'enfant, en situation d'interaction avec son parent ne montre pas de différence entre le livre et le jeu.
 - H1.2.2 : Progressivement, l'enfant en situation d'interaction avec son parent manifeste une attention particulière au livre, qu'il définit par son usage (canonique).

H2 : En situation de lecture partagée, les enfants s'adaptent au mode d'interaction, neutre ou participatif, induit par l'adulte.

H3 : Il existe des profils différents d'enfants, en fonction de leur mode de communication, du statut reconnu au livre et de leur engagement dans l'activité de lecture partagée.

- H3.1 : Plusieurs profils d'enfants existent selon leur mode de communication.
- H3.2. Plusieurs profils d'enfants existent selon le statut du livre.
- H3.3 : Plusieurs profils d'enfants existent selon leur engagement dans l'activité.

H4 : Il existe des profils différents de parents, en fonction de leur mode de communication, du statut reconnu au livre et de leur engagement dans l'activité de lecture partagée.

- H4.1 : Plusieurs profils de parents existent selon leur mode de communication.
- H4.2. Plusieurs profils de parents existent selon le statut du livre.
- H4.3. Plusieurs profils de parents existent selon les pratiques familiales mises en place autour du livre.

H5 : Par l'ajustement parental, le parent développe un mode de communication relié au profil parental global et correspondant au profil global de l'enfant.

Dispositif expérimental

Une étape essentielle à toute recherche est de penser le protocole expérimental afin de pouvoir extraire des résultats les plus représentatifs possibles et répondant à la problématique. Définir la population en est un des aspects.

1. Population et Échantillon

1.1. Population

La population retenue pour la recherche regroupe les enfants de 6 mois à 3 ans, accueillis en établissement d'accueil du jeune enfant (EAJE)²¹. L'âge inférieur de 6 mois correspond aux prémices de la permanence de l'objet et l'âge supérieur de 3 ans correspond en réalité à la dernière année d'accueil en EAJE. L'objectif de la population est d'être représentative des enfants n'ayant pas encore été admis en préscolarisation. Les enfants peuvent donc être âgés au maximum d'environ 3 ans 8 mois (enfants nés après le 1^{er} janvier).

1.2. Échantillon

Comme nous le préciserons ultérieurement, notre recherche se compose de trois protocoles : un questionnaire, des temps enfants/parents, et des ateliers de lecture.

- 158 mères et 147 pères ont accepté de répondre aux questionnaires concernant 165 enfants²².
- 67 enfants et 63 parents ont participé aux temps enfants/parents
- 75 enfants ont suivi les ateliers de lecture partagée.

²¹ Le sigle EAJE pourra être utilisé dans ce document afin de mentionner les Établissements d'Accueil du Jeune Enfant.

²² Les enfants composant l'échantillon ainsi que leur participation aux différents protocoles est disponible en annexe 1.

Les enfants sont tous accueillis de manière régulière au sein d'une des 7 structures impliquées (la structure G a participé uniquement à la phase des questionnaires). Les enfants accueillis occasionnellement ont été exclus de la recherche afin de ne pas faire rentrer un biais relatif à la connaissance de la structure et des professionnels. Les différents établissements sont sur trois départements : le Rhône (4), la Loire (2) et l'Ain (1). Ils sont de tailles et de profils différents²³ :

Tableau 3 : Données informatives sur les EAJE participantes

Nom	Capacité D'accueil	Gestionnaire	Public accueilli	Implantation	Dpt
EAJE A	30	Public	Tout public	Zone urbaine sensible	42
EAJE B	50	DSP ²⁴	Tout public	Zone rurale	01
EAJE C	25	Privé	Actifs Signalisation PMI	Zone urbaine	42
EAJE D	35	Privé	Actifs	Zone urbaine Quartier d'affaires	69
EAJE E	35	Associatif	Tout public	Zone urbaine	69
EAJE F	30	Privé	Actifs	Zone urbaine	69
EAJE G	30	Public	Tout public	Zone urbaine sensible	69

Parmi cette multiplicité des lieux, le nombre d'enfants, leur âge et le nombre de parents participants est également variable, et ce lorsque l'on s'intéresse aux questionnaires, aux temps enfants/parents mais également aux ateliers de lecture.

Tableau 4: Informations relatives aux enfants dont les parents ont répondu aux questionnaires

Nom	Nombre d'enfants	Age du plus jeune	Age du Plus vieux	Étendue	Age moyen
EAJE A	12	0;05;05 ²⁵	2;07;26	2;02;21	1;07;20
EAJE B	37	0;06;20	3;09;19	3;02;29	1;10;05
EAJE C	14	0;07;05	3;00;06	2;04;29	1;07;24
EAJE D	31	0;06;08	3;09;05	3;02;27	1;11;00
EAJE E	18	0;05;18	3;06;08	3;00;20	1;04;29
EAJE F	31	0;06;11	3;05;29	2;11;18	1;07;24
EAJE G	22	0;06;24	2;09;16	2;02;22	1;10;17
Global	165	0;05;05	3;09;19	3;04;14	1;09;00

²³ Afin de garantir l'anonymat des structures, elles seront nommées par des lettres.

²⁴ DSP : Délégation de Service Public

²⁵ Le format utilisé est Années;Mois;Jours. Ainsi l'exemple 0;05;05 correspond à 0 an 5 mois et 5 jours.

Les questionnaires ont été remplis pour 165 enfants, toutes structures confondues. L'enfant le plus jeune est âgé de 5 ans et 5 mois, l'enfant le plus âgé a 3 ans 9 mois et 19 jours. L'âge moyen est de 1 an et 9 mois, l'étendue étant de 3 ans 4 mois et 14 jours.

Tableau 5 : Nombre de parents et d'enfants participants aux temps enfants/parents selon la structure

Nom	Nombre de parents	Nombre D'enfants	Age du plus jeune	Age du Plus vieux	Étendue	Age moyen
EAJE A	4	4	0;09;25	2;07;26	1;09;27	1;08;18
EAJE B	19	20	0;06;20	3;09;19	3;02;29	1;08;24
EAJE C	4	5	0;07;05	3;00;06	2;04;01	1;08;17
EAJE D	12	12	0;07;11	2;11;20	2;04;09	1;10;10
EAJE E	8	8	0;05;18	2;11;13	2;05;25	1;06;00
EAJE F	16	18	0;06;11	2;10;08	2;03;27	1;06;12
Global	63	67	0;05;18	2;11;20	2;05;25	1;08;01

Comme mentionné sur le tableau précédent, l'âge moyen des enfants, pour les temps enfants/parents est de 1 an 8 mois et 1 jour, avant le commencement des trois temps de jeu. Les enfants sont âgés de 5 mois 05 jours à 2 ans 11 mois et 23 jours, soit une étendue de 2 ans 6 mois et 18 jours.

Tableau 6: Nombre et âge des enfants (en jours) ayant participé aux ateliers de lecture partagée

Nom	Nombre D'enfants	Age du plus jeune	Age du Plus vieux	Étendue	Age moyen
EAJE A	9	201	1013	812	673
EAJE B	22	286	1084	798	712
EAJE C	9	262	1137	875	629
EAJE D	10	459	1132	673	841
EAJE E	11	214	729	515	444
EAJE F	13	237	1047	810	635
Global	74	201	1137	936	661

L'échantillonnage, ainsi défini en fonction des situations, conduit à la présentation de la mise en place du protocole expérimental propre à notre recherche.

2. Protocole expérimental

Afin de pouvoir répondre aux hypothèses, notre méthodologie de recherche se découpe en différents protocoles distincts et indépendants. Trois démarches principales ont été développées, un questionnaire destiné aux parents, des temps d'ateliers de lectures et des temps d'interaction enfant/parent.

2.1. Le questionnaire²⁶

2.1.1. Quel objectif ?

Cet outil est le plus adapté pour pouvoir être proposé à l'ensemble des parents fréquentant les établissements d'accueil du jeune enfant. Le questionnaire offre un accès indirect à la représentation que le parent souhaite transmettre sur le sujet de notre recherche, les pratiques domestiques autour du jeu et du livre. Les questionnaires ont été élaborés dans l'objectif de recueillir des informations sur les pratiques de jeux et de lectures partagées dans le cadre de l'environnement familial. Il est demandé aux parents d'indiquer des fréquences de partage d'activités et d'en évaluer le plaisir ressenti. Toutefois, connaissant le biais de désirabilité sociale, directement lié à l'outil, nous avons pensé un protocole permettant de dédramatiser le sentiment de culpabilité que pourrait ressentir le parent à évaluer un faible plaisir à partager une activité de lecture.

Différentes activités sont proposées dans le questionnaire en plus des pratiques de lecture (le bain, les sorties extérieurs et les jeux) durant lesquelles la question du plaisir ressenti est récurrente. L'objectif est double. Le premier est de créer un phénomène d'habituation afin que le parent se sente davantage libre d'évaluer le plaisir réellement ressenti et non celui socialement attendu. Le second est de pouvoir contrôler cette désirabilité sociale en croisant les différentes évaluations du plaisir au fil du questionnaire : existe-t-il une hétérogénéité dans

²⁶ Une version vierge du questionnaire est disponible en annexe 2.

le plaisir évalué par les parents selon l'activité ou le parent montre-t-il une tendance à mettre toujours la même note ?

2.1.2. Structure du questionnaire

Il était important de travailler sur le contenu et la structure du questionnaire afin de permettre une réponse la plus distanciée possible d'un besoin de valorisation sociale. Les questions sur les pratiques de lecture ont volontairement été placées à la toute fin du questionnaire pour laisser le répondant s'imprégner du questionnaire et évaluer son plaisir à propos d'autres activités : le bain, les sorties extérieures, les jeux. Les parties « bain » et « sorties extérieures » ne seront pas traitées dans le cadre de cette thèse. La distinction est faite des pratiques avec l'enfant avec le père et la mère. Le questionnaire est composé de questions ouvertes, questions fermées et échelles [figure 1].

Questions fermées et à choix multiples :

1) Vous arrive-t-il de lire des livres avec votre enfant ?

Vous

☐ oui ☐ non

L'autre parent

☐ oui ☐ non

2) **Si oui**, quelle est la fréquence des temps de lecture avec votre enfant ?

Vous

- ☐ tous les jours
- ☐ une ou deux fois par semaine
- ☐ une ou deux fois par mois
- ☐ rarement
- ☐ jamais

L'autre parent

- ☐ tous les jours
- ☐ une ou deux fois par semaine
- ☐ une ou deux fois par mois
- ☐ rarement
- ☐ jamais

Echelle :

4) Prenez-vous plaisir à partager un temps de lecture avec votre enfant ? *(Entourez le chiffre correspondant le plus à votre réponse entre 1 pas du tout et 7 beaucoup)*

Vous

Pas du tout 1__2__3__4__5__6__7 Beaucoup

L'autre parent

Pas du tout 1__2__3__4__5__6__7 Beaucoup

Question ouverte :

6) Environ combien de livres jeunesse possédez-vous ?.....

Figure 1: Exemples de questions ouverte, fermée et d'échelle issus de la partie du questionnaire sur le livre

Le questionnaire est un excellent support pour prendre un premier contact avec les parents. Il a été distribué le matin et/ou le soir dans les structures participantes. Ce temps d'échange a offert l'opportunité au chercheur d'expliquer rapidement l'objectif de la recherche et de solliciter la participation des parents. Une partie du questionnaire est dédiée à la réponse des parents quant à leur souhait de participer ou non à l'étude.

La limite du questionnaire est de donner accès uniquement à ce qui a été retravaillé, élaboré par le parent. Il est le reflet de faits, d'actions rapportées et ne permet pas une étude fine des interactions. Deux autres protocoles, se déroulant tous les deux au sein des établissements d'accueil du jeune enfant, ont été proposés : les ateliers de lecture partagée et les temps enfants/parents.

2.2. Les temps enfant(s)/parent(s)

Les temps enfants-parents permettent de saisir la tonalité des interactions enfant-parent pendant un temps de jeu, libre puis imposé, et un temps de lecture. Ils sont organisés au sein des EAJE puisque cela permet à l'enfant et au parent d'être dans un cadre connu, sécurisant. L'organisation de ce temps et des objets qui composent le protocole sont définis.

2.2.1. Dispositif

Le questionnaire ne permet pas d'avoir accès directement au mode de communication établi entre l'enfant et son parent pendant une activité autour du livre ; la création de ce protocole est donc indispensable pour permettre une observation naturaliste et écologique de comportements interactionnistes.

2.2.1.1. Un temps en trois parties

Les temps enfants/parents sont découpés en trois parties, la situation jeu libre, la situation livre et la situation jeu imposé. Chaque partie nécessite un matériel et une organisation spécifiques.

2.2.1.2. Choix du matériel

Que ce soit les livres ou les jeux, il est nécessaire de se questionner sur le choix des objets puisqu'ils risquent fortement d'influencer les interactions enfants-parent, objet d'analyse de ce protocole.

2.2.1.2.1. Les jeux

Pour la situation de jeu libre, les objets ont été sélectionnés en fonction du schème majoritairement rattaché à l'objet.

Tableau 7 : Objets choisis pour la situation de jeu libre en fonction du schème majoritairement rattaché à l'objet.

Schème culturellement lié à l'objet	Objet 1	Objet 2
Mordre	 Hochet d'éveil	 Anneau de dentition
Faire rouler	 Balle	 Voiture
Faire semblant	 Poupée	 Téléphone
Emboîter	 Boîtes à formes	 Puzzle
Tirer	 Boîte à musique à tirer	 Chenille à tirer
Sérier	 Pyramide	 Boîtes gigognes

Nous avons extrait six schèmes : mordre, faire rouler, emboîter, sérier, faire semblant et tirer. Deux objets sont présents pour chaque schème, ce qui donne un total de douze objets.

Pour la situation de jeu imposé, nous avons choisi un jeu avec lequel il est possible de mettre en place plusieurs types de schèmes en fonction de l'âge et du développement de l'enfant, que ce soit en termes de psychomotricité ou motricité fine. Les « Duplos » ont bien répondu à ces attentes. Ils peuvent être observés, portés à la bouche, emboîtés, tapés l'un sur l'autre, jetés... Ils peuvent favoriser un jeu seul ou également faire intervenir l'adulte. Ils peuvent générer des jeux parallèles...et bien d'autres choses encore. Ils sont donnés à l'enfant avec leur contenant. Des étiquettes ont été collées sur certaines pièces. Ce sont soit des images, soit des lettres. Certaines pièces restent vierges de toute annotation ou dessin. Cet élément sera important pour l'extraction des données et l'analyse.

2.2.1.2.2. Les livres

Les motivations au choix ne sont pas les mêmes pour la situation de jeu libre et la situation livre.

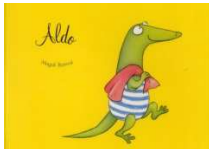
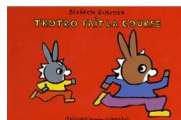
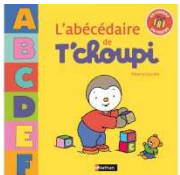
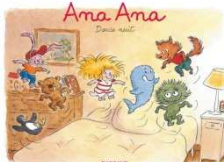
2.2.1.2.2.1. La situation libre

Pour la situation libre, nous avons voulu proposer douze livres afin d'équilibrer le nombre de livres et de jeux. Ce n'est pas le contenu du texte et de l'histoire qui nous intéresse ici mais plutôt les propriétés physiques de l'objet. Trois critères ont été retenus :

- La **dimension** : grand ou petit format.
- La **matière** : carton souple, carton rigide ou tissu.
- La **forme** : carré ou rectangulaire.

En rapport avec le choix des éditeurs de faire de certains personnages littéraires de formidables outils commerciaux, amenant parfois à une déclinaison multi-support (Mollier et Al, 2007), nous avons également fait le choix d'introduire des livres de jeunesse connus des jeunes enfants et/ou de leur famille, mais s'intégrant aux critères de forme précédemment décrits. Tel est le cas pour l' « abécédaire Tchoupi », « Cars » et « Trotro fait la course ».

Tableau 8 : Livres choisis selon les critères de forme, dimension et matière.

Dimension Matière	Grand format		Petit format		
	Forme	Carrée	Rectangulaire	Carrée	Rectangulaire
Carton souple		220 mm x 220 mm	216 mm x 170 mm	145 mm x 145 mm	180 mm x 120 mm
					
Carton rigide		222 mm x 222 mm	246 mm x 182 mm	127 mm x 127 mm	159 mm x 120 mm
					
Tissu		180 mm x 180 mm	180 mm x 220 mm	100 mm x 100 mm	120 mm x 160 mm
					

2.2.1.2.2.2. La situation livre

Nous avons travaillé en partenariat avec une bibliothécaire de la Bibliothèque Municipale de Lyon pour trouver le livre-album qui puisse répondre à nos deux critères de sélection. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la mise en page du livre. Pour nous permettre de suivre le regard de l'enfant et analyser son point de fixation dans l'espace du livre, sans matériel de laboratoire, il était essentiel que le texte soit sur une page et l'image sur une autre. Le second critère tient au contenu du texte [figure 3]. Un texte trop « affectivé », traitant explicitement de thèmes porteurs de questionnements ou d'enjeux trop prégnants pour l'enfant peut apporter un biais à notre étude. L'enfant s'intéresse-t-il au livre pour ce qu'il

représente ou pour le sujet traité ? Même si évidemment cette question reste également valable quel que soit le livre.

Il est de plus en plus rare de trouver des livres dans lesquels une distinction franche est faite entre le texte et l'image. Ce critère a été majoritaire dans notre prise de décision. Un livre a alors retenu notre attention : Bonne chance Petit Ours [Figure4] de Greg Foley, édité chez Circonflexe en 2009.

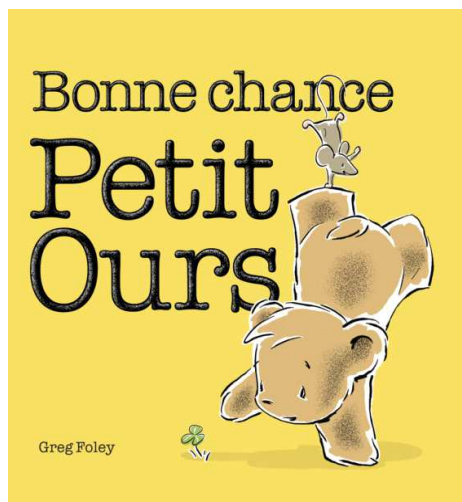


Figure 4: Image de couverture du livre utilisé en situation de lecture partagée.

Pour tous ceux qui trouvent la chance là où on ne l'attend pas : Un beau jour, allongé dans l'herbe, Petit Ours découvrit un minuscule trèfle à trois feuilles. Il le montra à son amie la souris. Souris dit : « Si tu en trouves un à quatre feuilles, ça veut dire que tu as de la chance. » Petit Ours se mit à chercher un trèfle à quatre feuilles. Singe le vit chercher et lui dit : « Ça n'existe pas. ». Tortue le vit chercher et lui dit : « Tu en as pour des années. » Éléphant le vit et lui dit : « Je me souviens en avoir vu un, mais j'ai oublié à quel endroit. » Alors Petit Ours continua à chercher. Marmotte demanda : « Et si tu n'en trouves pas, ça veut dire que tu n'as pas de chance ? » Écureuil arriva et déclara : « Moi, je les préfère à trois feuilles. » Et il en prit autant qu'il pouvait en porter. C'est alors que le Lapin s'écria : « En voilà un ! » Et il le mangea. « Bonne chance, Petit Ours », dit-il. Petit Ours se dit qu'il n'avait vraiment pas de chance. Puis souris arriva. Souris dit : « Je crois que j'ai trouvé quelque chose pour toi. » Petit Ours alla voir. « Est-ce que ça a quatre feuilles ? » demanda-t-il. Souris répondit : « Non... » « ...ça en a cinq ! »

Figure 3: Texte issu de "Bonne chance petit ours" de Greg Foley

2.2.2. Cadre des ateliers

Les parents participants étant issus de 6 structures différentes, une organisation rigoureuse est nécessaire pour maintenir un cadre transposable d'une structure à l'autre, que ce soit en termes d'organisation spatiale ou temporelle. Les parents et enfants partagent ce temps en dyades ou triades. Les triades peuvent être de deux enfants (fratries) et un parent ou un enfant et ses deux parents. Le parent peut être la mère ou le père sans préférence préalable, même si cette donnée sera traitée comme variable dans le cadre de l'analyse. Les fratries peuvent être des enfants d'âges différents ou des jumeaux.

2.2.2.1. Calendrier

Trois temps de rencontre sont prévus entre janvier et juin, soit une rencontre tous les deux mois afin d'avoir une représentation des modifications en termes de choix d'objet, de sollicitation du parent, et des schèmes mis en place sur l'objet en fonction de l'âge et des compétences des enfants. Le protocole, les objets et leur disposition seront exactement identiques dans les trois temps.

2.2.2.2. Lieu

Une salle libre est attribuée par les directrices des structures. Dans la mesure du possible, cette salle est connue par l'enfant qui peut y passer certains moments de vie dans la journée d'accueil en collectivité. La salle attribuée sera la même pour les temps enfant/parent et les temps de lecture partagée. Enfin, cette salle restera également la même au fil des séances. Le chercheur se positionne dans un coin de la pièce afin de procéder à l'enregistrement vidéo des séquences.

2.2.2.3. Disposition du matériel

Nous avons pensé tout d'abord disposer les objets dans l'espace en arc de cercle et positionner l'enfant et son parent au centre du tapis. Mais cette démarche est coûteuse en mouvements et en torsions. Les objets, étant tout autour de la dyade, limitent les actions et créent un sentiment d'oppression. Cette disposition impose le choix des objets car les objets à proximité ou plus volumineux s'imposent à la perception.

Une deuxième étape a été de proposer une caisse dans laquelle tous les jeux seraient posés, ce qui permettrait de voir la stratégie des parents dans le choix des objets. Toutefois, ce choix méthodologique réduit l'action de l'enfant sur l'objet et son libre choix. Seuls les enfants aux compétences psychomotrices élevées pourraient intervenir sur l'objet.

Il apparaît donc plus pertinent de positionner l'enfant et son parent d'un côté du tapis et de mettre les objets du même côté. Mettre les objets en vrac n'apparaît pas comme une solution satisfaisante puisqu'il serait difficile d'en extraire une analyse quant au choix des objets.

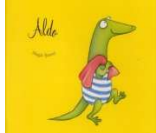
Le choix final a été d'organiser les objets en lignes (4) et colonnes (6) en répartissant les objets selon un système de damier : deux objets qui ont les mêmes caractéristiques ou utilisés pour les mêmes schèmes ne sont pas, dans la mesure du possible, sur une même ligne ou colonne [Tableau 9]. Lorsqu'il a été impossible de procéder selon ce cheminement précédent, les critères esthétiques des objets (couleur, dessin) ont été mis en exergue pour faire un choix.



Figure 5: Photographie du dispositif expérimental en jeu libre

Pour ne pas que la situation renvoie aux parents un protocole trop factice, les objets ne sont pas disposés dans des lignes droites et structurées.

Tableau 9 : Disposition des objets pour la situation libre

	Emplacement des participants					
	1	2	3	4	5	6
1	 Schème de mordre	 Carton souple, carré, grand	 Schème de sérier	 Carton souple, rectangle, grand	 Schème de tirer	 Tissu, rectangle, petit
2	 Tissu, Carré, grand	 Schème de faire semblant	 Carton rigide, Carré, petit	 Schème de faire rouler	 Carton souple, rectangle, petit	 Schème d'emboîter
3	 Schème de faire rouler	 Carton rigide, rectangle, petit	 Schème d'emboîter	 Tissu, carré, petit	 Schème de mordre	 Carton rigide, rectangle, grand
4	 Carton souple, carré, petit	 Schème de tirer	 Tissu, rectangle, grand	 Schème de sérier	 Carton rigide, carré, grand	 Schème de faire semblant

2.2.2.3. Organisation temporelle

Les temps enfants-parents sont tous construits sur le même schéma temporel, que ce soit en termes de durée des séances ou de déroulement des différentes parties (situation de jeu libre et imposé, situation livre)

2.2.2.3.1. Déroulement

À leur arrivée dans la salle dédiée à l'expérimentation, les dyades ou triades sont invitées à s'installer sur le tapis sur lesquels les objets de la situation de jeu libre sont déjà exposés. La consigne qui est donnée à l'enfant et au parent est de jouer librement avec les objets mis à disposition. Une fois ce temps terminé, les objets sont tous rangés, avec souvent la participation de l'enfant, dans un sac fermé et mis dans un coin de la salle.

Le temps du livre peut alors commencer. Le livre-album est tendu en direction de l'enfant. Les stratégies d'entrée dans l'activité seront répertoriées pour en faire une analyse (qui prend le livre ? pour en faire quoi ?).

Le troisième temps est celui du jeu imposé, les « duplos ». Le sac contenant les « duplos » est proposé à l'enfant, ouvert, et quelques pièces sont sorties devant l'enfant. Il est précisé que d'autres pièces sont encore dans le sac et qu'ils peuvent les utiliser le cas échéant.

2.2.2.3.2. Durée

Il est demandé aux parents de prévoir une demi-heure pour ce protocole expérimental même si l'expérience à proprement parler est d'une durée plus courte.

- Le temps de jeu libre dure 10 minutes, quel que soit l'intérêt de l'enfant et/ou du parent. Les objets sont rangés à l'issue de ce temps.
- Le temps « livre » dure le temps de l'engagement de l'enfant dans l'activité. Des conduites de refus ou un désengagement notoire de l'activité mettent fin au temps de lecture.
- Le temps de jeu libre est de 5 minutes.

Ces durées n'ont pas été proposées d'une manière aléatoire mais sont issues d'une réflexion alimentée par les observations menées dans les phases de pré-test.

2.2.3. La mise au point des outils : pré-testing

Avant de systématiser ce protocole et de pouvoir le proposer à l'ensemble des participants, nous avons trouvé utile de mener des temps parents/enfants pré-tests. Trois protocoles pré-tests ont été menés et analysés. L'analyse qui en est faite ne concerne pas le contenu intrinsèque des temps de jeux mais une analyse du protocole. Les enfants participants aux pré-tests sont âgés de 8 mois, 15 mois et 3 ans. Nous avons fait varier l'ordre des séquences pour extraire la passation la plus fluide, que ce soit pour l'enfant et le parent.

Il est apparu plus pertinent de proposer la situation de jeu libre en premier. En effet, présenter la situation livre ou la situation de jeu en début de séance présente un biais. Les attentes perçues par le parent lors des temps de livre ou de jeu imposé (ex : jouer avec l'enfant, faire des propositions à l'enfant, lire le livre à l'enfant...) peuvent teinter le mode d'interaction manifesté lors des temps de jeu libre. De plus, fournir en amont plusieurs objets permet à l'enfant et au parent d'entrer progressivement dans l'expérimentation en se sentant davantage acteurs et libres d'agir sur le matériel.

Le test de la variation des temps de livre et des temps de jeux imposés montre l'importance de conserver toujours le même ordre de passation. Pendant le temps de livre, les enfants peuvent mettre en place des conduites de refus ou de désengagement. Nous n'avons pas observé de telles conduites dans la situation de jeu imposé, l'enfant investissant toujours le matériel. Mettre la situation de lecture à la fin du dispositif rendrait plus difficile d'analyser les conduites de refus et de désengagement liées à une fatigabilité de l'enfant face au protocole. Si l'enfant refuse la situation « livre » et investit le temps suivant, le biais de fatigabilité peut être contrôlé dans l'analyse.

Les pré-testing des outils ont également permis d'ajuster la place de l'expérimentateur et du matériel d'enregistrement vidéo. Ce dernier peut être vécu comme intrusif et son positionnement dans la pièce influence l'attitude des interactants. Il est important de trouver

une place fixe pour pouvoir maîtriser la place de tiers du caméscope dans la relation parent-enfant et minimiser le caractère intrusif lié à l'expérimentation.

Les trois protocoles ont également été source de réflexion sur les consignes données aux participants au démarrage de la séance et entre les parties. La clarté des propos, la rigueur et permanence des paroles du chercheur d'une session à l'autre sont fondamentales pour l'analyse. Le protocole verbal issu de ces observations se découpe en 6 temps.

Tableau 10 : Consignes données à l'enfant et à son parent en situation expérimental

Paroles destinées :	A l'enfant	Au parent
Avant l'entrée dans la salle d'expérimentation	« Nous allons nous installer dans la salle « X ». Dans un premier temps, vous aurez plusieurs objets et vous pourrez jouer comme vous en avez l'habitude à la maison. Au bout de 10 minutes, je rangerai les jeux et je vous donnerai un livre et après je rangerai le livre et je vous donnerai des duplos ».	
A l'arrivée dans la salle d'expérimentation	« Voilà, tu as tous les objets sur le tapis, tu peux jouer avec ce que tu veux »	« Je vous laisse vous installer également sur le tapis, vous faites comme vous en avez l'habitude »
A la fin du temps de jeu libre	« Je te laisse tranquillement finir ton jeu. Pendant ce temps, je vais ranger l'ensemble des jeux dans le sac et après je te donnerai un livre »	
Au début du temps du livre	Tend le livre à l'enfant : « Tiens voici un livre »	Si le parent demande ce qu'il doit faire avec le livre, s'il doit le lire : « Vous faites comme vous avez envie et comme vous en avez l'habitude »
A la transition entre le temps du livre et le temps de jeu imposé	« Merci, je vais récupérer le livre et je vais te donner des « duplos » ». Ouverture du sac et disposition de certains « duplos » sur le tapis. « Tu vois je t'en mets quelques-uns sur le tapis mais il en reste dans le sac si tu veux »	Si le parent demande s'il doit jouer avec l'enfant : « Vous faites comme vous avez envie et comme vous en avez l'habitude »
A la fin du temps de jeu imposé	« Voilà, on a terminé. Merci beaucoup d'avoir joué »	« Merci beaucoup à vous, cela a été très intéressant »

Les pré-testing ont attesté d'un aménagement spatial opérant.

La durée de 10 minutes semble la plus ajustée, au-delà les regards en direction du caméscope et/ou du chercheur sont plus fréquents. Les dyades semblent en difficulté dans la mise en place de jeu et/ou de propositions. Elles entrent davantage dans des pratiques stéréotypées, des propositions de jeu très intrusives et factices, pour ne pas tomber, il nous semble, dans un vide qui serait générateur d'angoisse. Les mêmes observations ont été faites pour le temps de jeu imposé, les « duplos ». La durée de 5 minutes nous paraît la plus ajustée.

Il est inutile d'imposer un temps pour l'activité livre. Vouloir à tout prix observer alors que l'enfant marque son désengagement reviendrait à favoriser chez le parent des conduites de contraintes par rapport à l'enfant et à l'activité. Le temps de l'expérience sera celui impulsé par l'enfant et les échanges avec son parent (lecture du livre, désengagement...).

2.3. Les ateliers de lecture partagée

Les ateliers de lecture partagée ont été menés par nous, chercheure. Nous avons construit ce protocole expérimental en prenant soin de contrôler le lieu, la fréquence et les différents groupes.

2.3.1. Le lieu des ateliers

Le lieu a été décidé dans les différentes structures en accord avec les directrices. Nous sommes parvenus pour la plupart de structures (A, B, C, D, F) à organiser les ateliers dans la même salle dédiée aux temps enfants/parents, ceci permettant aux participants d'acquérir des repères et une stabilité et d'identifier le chercheur dans cet espace. Il a été plus difficile dans la structure E de trouver une pièce fixe pour les séances, deux salles ont été mises à notre disposition en fonction des dates : un dortoir pour lequel il nous fallait empiler les lits, cette pièce étant connue d'une partie de notre échantillon mais pour une fonction de repos, puis une salle à l'étage supérieur, salle inconnue des enfants et des parents de la structure.

2.3.2. Organisation des ateliers

Cinq ateliers ont été organisés entre février 2014 et début juillet 2014. Un mois en moyenne sépare chaque atelier au sein des structures²⁷. Les 75 enfants participants sont placés dans deux groupes, la lecture partagée participative ou la lecture neutre.

- Dans la **situation participative**, le chercheur est attentif aux questions et prises de paroles des enfants, il y répond et initie des échanges. Il utilise le pointing pour montrer des images liées au texte et favorise l'échange visuel.
- Dans la **situation neutre**, le chercheur n'initie pas d'interactions et ne répond pas aux sollicitations des enfants. Il regarde très peu les enfants et fixe son attention sur le texte.

Les groupes sont partiellement constitués d'enfants ayant également suivi les temps enfants/parents, la seconde partie de l'échantillon est constituée d'enfants accueillis sur la structure mais n'ayant pas participé au second protocole. Nous avons volontairement réparti les enfants en fonction de ce critère sur les groupes participatif et neutre afin de voir en quoi les interactions enfant/parent autour du livre influence le comportement de l'enfant en atelier.

2.3.3. Matériel et positionnement

2.3.3.1. Choix des livres

Deux livres ont été choisis pour les ateliers de lecture partagée. Ces livres sont également présents dans la situation enfant/parent mais dans des temps différents.

²⁷ Le calendrier des ateliers de lecture organisés dans les différentes structures est disponible en annexe 3.

- Le premier livre est « Bonne chance petit ours » de Greg Foley utilisé dans le temps de lecture imposé.
- Le second livre est « Trotro fait la course » de Bénédicte Guettier édité par Gallimard Jeunesse, utilisé dans le temps de jeu libre.

Utiliser les mêmes livres dans différents protocoles interrogera un éventuel transfert de compétences et manières d'interagir avec l'objet en situation neutre ou participative. Nous approfondirons ce point lorsque nous aborderons le traitement des données.

2.3.3.2. Positionnement

Le positionnement des enfants, des livres, de l'expérimentateur et du matériel d'enregistrement ont été définis préalablement afin de construire un cadre transposable d'une structure à l'autre. Un tapis est positionné au sol pour signifier aux enfants l'espace dans lequel ils peuvent s'installer. Les livres sont disposés au centre du tapis avant l'arrivée des enfants. Le matériel vidéo est placé en retrait du dispositif expérimental pour être le moins intrusif possible. L'enregistrement débute à l'entrée des enfants dans la pièce, le temps d'installation n'étant néanmoins pas pris en compte dans l'analyse.

3. Traitement des données

Chaque protocole a été créé en fonction des données nécessaires à recueillir pour répondre à nos hypothèses. Nous verrons pour chaque protocole la procédure choisie pour extraire les données et les soumettre ensuite à un test statistique correspondant.

3.1. Le questionnaire

Le type de questions influence directement l'extraction et le traitement des données. Plusieurs catégories existent : les données générales, les questions à choix multiples, les questions ouvertes, les échelles.

3.1.1. Les données générales

3.1.1.1. Sur les parents

Dans cette partie, située au début du questionnaire, les parents doivent renseigner leur âge, leur situation familiale et leur profession.

L'âge est connu par une question ouverte. La situation familiale est connue par une question à choix binaire où les parents ont le choix entre les modalités « en couple » ou « séparés ». La profession, ou plutôt catégorie socio-professionnelle des parents est interrogée avec une question à choix multiples inspirée de la classification de l'INSEE²⁸. Toutes les classes n'ont pas été retenues afin de faire correspondre les catégories aux parents fréquentant les structures. Ainsi, la classe « retraité » n'a pas été conservée, puisque nous savions par les directrices des EAJE qu'aucun parent n'était concerné. Aussi, ayant un doute sur la réelle

²⁸ L'INSEE dans le cadre de ses études et de la PCS 2003, organise les catégories socio-professionnelles en 8 classes : agriculteurs exploitants ; Artisans, commerçants et chefs d'entreprises ; Cadres et professions intellectuelles supérieures ; Professions intermédiaire ; Employés ; Ouvriers ; Retraités et Autre personnes sans activité professionnelle. http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/liste_n1.htm

compréhension de la classe « professions intermédiaires » par les répondants, s'ils n'étaient pas familiarisés avec cette catégorie, le choix a été fait de créer une classe « Autre :..... » et de procéder à un reclassement ultérieur en utilisant la classification de l'INSEE²⁹.

3.1.1.2. Sur les enfants³⁰

La date de naissance de l'enfant est demandée afin de nous permettre de calculer l'âge de l'enfant lors des différents temps de la recherche. Nous nous intéressons également à savoir si l'EAJE est le seul mode de garde de l'enfant, et si non, les autres modes de garde utilisés.

3.1.2. Les questions à choix multiples

Deux types de questions à choix multiples coexistent dans notre outil, les questions à choix binaires, pour lesquelles l'extraction consiste à évaluer le pourcentage de [oui] et de [non] et/ou de les faire correspondre avec d'autres données, tel que nous le verrons dans le traitement statistique.

Dans le cadre des questions à choix multiples, l'extraction des données se fera sur la base des classes prévues dans les questionnaires [tableau 11].

Tableau 11: classes issues du questionnaire en fonction de la thématique de la question.

THEMATIQUE	FREQUENCE	MOMENT	RAISONS NON-PRATIQUE
Classes	☐ Tous les jours ☐ 1 ou 2 fois par semaine ☐ 1 ou 2 fois par mois ☐ Rarement ☐ Jamais	☐ A tout moment ☐ Pendant le bain ☐ Avant le sommeil ☐ Autre moment :.....	☐ Manque de temps ☐ Manque d'intérêt de votre part ☐ Manque d'intérêt de la part de l'enfant ☐ Autre :.....

²⁹ Dans le cadre de la PCS 2003, la catégorie professions intermédiaires regroupe différents métiers dont la liste est accessible sur : http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/n1_4.htm.

³⁰ Les prénoms des enfants ont été modifiés afin de garantir l'anonymat des participants.

3.1.3. Les questions ouvertes

Dans le cadre des parties utilisées et « traitées », deux questions ouvertes posées aux parents nous intéressent :

- *À quels types de jeux joue plutôt votre enfant ?*
- *Environ combien de livres jeunesse possédez-vous ?*

L'objectif de la première question est d'observer si le parent inscrit l'objet livre au même titre qu'un jeu ; et si oui, dans quelle mesure. Faire des propositions de jeux et/ou d'objets aurait biaisé fortement les résultats. Pour la seconde question, la finalité est d'amenuiser le biais de désirabilité sociale en laissant le parent libre de se représenter mentalement le nombre de livres dans l'environnement familial, sans faire rentrer le chiffre dans des « cases ». L'extraction a consisté à créer des catégories, dans l'« après-coup », des données utiles à notre recherche.

Concernant la première question, nous avons extrait les réponses faisant référence aux livres, quelles que soient les pratiques ou la matière des objets (mousse, tissu, carton) afin de connaître le pourcentage de réponses faisant écho au livre dans la catégorie jeux. Pour la seconde question, des tranches ont été créées, les données sont ainsi ordonnées dans 5 classes : [0], [1 à 15], [16 à 30], [31 à 50] et [>50].

3.1.4. Les échelles

Les échelles ont été employées pour évaluer le plaisir que le parent « dit » ressentir lors des activités de jeux et de lecture partagée. Les échelles sont construites en sept degrés allant de [pas du tout de plaisir] à [beaucoup de plaisir]. L'extraction des données résulte de la lecture du chiffre choisi par le parent.

3.2. Les temps enfant/parent et ateliers de lecture

Les données issues des protocoles des temps enfant/parent et des ateliers de lecture sont sensiblement les mêmes, l'explication de l'extraction des données fera donc l'objet d'une partie commune. Seront traitées ici le statut du livre, le mode de communication, le type d'interaction, l'engagement. L'ajustement parental et les profils seront abordés lors du traitement statistique.

3.2.1. Le statut du livre

Le statut du livre est fonction de la construction canonique et de l'usage porté par l'objet. Plusieurs critères³¹ ont été retenus afin de rendre compte de l'utilisation du livre par les interactants comme objet particulier ou comme faisant partie intégrante du jeu :

- **Choix des objets** : lors de la situation libre et des temps enfants parents : analyse des différents objets choisis, au fil de la séance par les enfants et les adultes parents. Pour utiliser cet objet, l'enfant ou le parent initie-t-il une activité conjointe ? Quelles sont les caractéristiques de l'objet ? Le choix se porte-t-il plutôt sur des « objets-jeux » ou des « objets-livres » ?
- **Schémes utilisés** : étude des schèmes utilisés en fonction des objets (jeu vs livre) et de leur usage canonique ou non. Partant des travaux de Moro et Rodriguez (2005) sur la construction culturelle de l'objet, nous reprenons cette méthodologie afin de cerner l'usage que l'enfant manifeste sur l'objet-livre. Ces chercheuses ont dégagé des actions réalisées par l'enfant sur l'objet, tels que « mettre à la bouche » ou « emboîter » en les associant à un usage plus ou moins canonique de l'objet. Trois étapes développementales sont ainsi établies, l'usage non canonique, l'étape oscillatoire entre usage canonique et non canonique, l'usage canonique.

³¹ Une grille d'analyse vierge d'une situation de jeu libre est disponible en annexe 4, une grille d'analyse vierge d'un atelier de lecture est disponible en annexe 5.

En rapport avec notre problématique, nous avons défini des comportements et actions sur l'objet livre pouvant relever d'un usage non canonique, ou canonique de l'objet.

Pour apporter quelques exemples :

Non canonique :

- mettre le livre à bouche
- jeter le livre
- tourner les pages aléatoirement
- tenir le livre dans n'importe quel sens
- ...

Canonique :

- mimer l'activité de lecture
- aller vers l'adulte en formulant une demande d'action appropriée sur l'objet
- indiquer une intention sur l'objet : « Moi je lis ça »
- tourner les pages une à une
- ...

- **Mode de communication:** à l'initiation d'activité conjointe, analyse de l'initiation et de la réponse en attention conjointe (Guidetti et Tourette, 1993) et des vocables utilisés (Bruner, 1987).

3.2.2. Le mode de communication

Comme cité précédemment, nous baserons notre réflexion sur les travaux de Guidetti et Tourette (1993) et de Bruner (1987) pour définir le mode de communication des interactants, enfant, adulte-lecteur et adulte-parent.

3.2.2.1. Les vocables

Dans le cadre d'une activité autour du livre, Bruner (1987) dégage quatre types de vocables utilisés par la mère et intervenant dans la régulation des échanges dans cette situation d'attention conjointe :

- Le **vocatif** pour attirer l'attention (1)
- La **question** (2)
- La **désignation** ou étiquette (3)
- Les paroles en **feedback** (4)

Bruner identifie ces vocables dans une séquence d'interaction suivant un ordre pré-établi (1, 2, 3, 4). Pour notre extraction de données et notre analyse, les quatre types de vocables seront détachés d'une séquence et libérés de leur ordre d'apparition. Ils deviennent marqueurs autonomes d'une situation communicationnelle.

Ces vocables identifiés par Bruner lors d'une situation de lecture partagée ne permettent pas de rendre compte des types de vocables utilisés par le parent lors d'une situation de jeu. Trois catégories ont été ajoutées, les consignes (ordre d'action donné par le parent), les conseils (aides à l'utilisation de l'objet) et une catégorie autre (vocables sur le mode des interactions sociales hors contexte jeu).

Pour le jeu, les vocables peuvent concerner l'objet lui-même, l'action mise en place sur l'objet, les variables éducatives telles que la couleur de l'objet ou la lettre marquée sur les objets. Pour le livre, les vocables peuvent concerner l'objet lui-même, l'action mise en place sur l'objet, les variables éducatives telles que la page d'image ou la page de texte.

3.2.2.2. Les types d'interactions

Bruner dégage trois types d'interactions enfant/adulte ou enfant/parent lors de l'attention conjointe mise en place dans le cadre du jeu sous forme d'invitations :

- **Asymétrique**, l'adulte est agent et l'enfant spectateur.
- **Parallèle**, l'enfant et l'adulte partagent une expérience ou une action, dans une linéarité des actions puisque chacun agissant de son côté
- **Alternative**, l'enfant et l'adulte agissent à tour de rôle.

Ces types d'interactions seront un appui direct pour définir la situation expérimentale des ateliers de lecture partagée en faisant varier la participation de l'animateur. Dans la situation

participative, l'animateur encouragera une forme Alternative. Dans la situation neutre, la forme employée est Asymétrique avec l'enfant spectateur.

Nous étudierons ces types d'interactions en tant que variables dépendantes au sein de deux protocoles de recherche, les situations « jeu imposé » et « livre imposé » des temps enfant/parent.

3.2.2.3. Rôle des interactants

Guidetti et Tourette (1993) ont proposé un modèle du mode de communication du jeune enfant découpé en trois fonctions principales que sont l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement. Les conduites de l'enfant sont réparties dans l'une ou l'autre de ces fonctions selon le but prédominant de l'échange. L'enfant peut jouer différents rôles dans chacune de ces dimensions : en répondant à l'interaction, en l'initiant ou en la maintenant (excepté lors de la régulation du comportement). En transposant ce modèle à l'ensemble des interactants et non seulement aux jeunes enfants de moins de 30 mois, nous analyserons le rôle de chacun dans l'interaction, en termes d'initiation de l'interaction, de la réponse à l'interaction et du maintien en attention conjointe. Les situations expérimentales, temps enfant/parent ou ateliers de lecture sont propices à la fonction d'attention conjointe.

3.2.3. L'engagement

Une donnée essentielle à l'analyse des différents protocoles est l'évaluation de l'engagement de l'enfant dans l'activité. Nous définissons, sous le terme d'engagement, la double modalité engagement vs désengagement. Pour l'extraction des données, l'engagement pourrait se rapprocher de la notion d'attention. Ainsi, plusieurs catégories ont été créées, reprenant les possibilités pour l'enfant de fixer son attention pendant les temps d'activité, notamment les temps d'ateliers de lecture et les temps de « livre imposé » :

- **Attention au livre (AL)** : le regard de l'enfant est porté sur le livre lu par l'adulte-lecteur, que le regard soit sur la page de texte ou sur la page d'images.
- **Attention à l'adulte (AA)** : le regard de l'enfant est porté vers l'adulte, accompagné ou non de verbalisation, d'une demande.
- **Attention à l'enfant (AE)** : le regard de l'enfant est porté vers un autre enfant présent lors de l'atelier de lecture.
- **Manipulation de livre (ML)** : l'enfant manipule le livre laissé sur le tapis.
- **Désengagement (D)** : l'attention de l'enfant n'est plus portée sur aucun aspect du protocole expérimental (livre lu ou laissé au sol, adulte-lecteur, enfant présent à l'atelier).

3.3. Traitement statistique

Plusieurs niveaux d'analyses statistiques sont utilisés dans ce travail de recherche, des analyses descriptives, analyses inférentielles et des classifications ascendantes hiérarchiques.

3.3.1. Statistiques descriptives

Les statistiques descriptives serviront un objectif de synthèse des éléments numériques issus de l'extraction des données de l'ensemble des protocoles et permettront une mise en évidence (numérique et figuratif) des éléments essentiels à la compréhension. Ces statistiques seront sollicitées tout au long de notre travail mais plus spécifiquement dans l'analyse des données dégagées du questionnaire destiné aux parents.

3.3.2. Statistiques inférentielles

L'application du test de Kolmogorov-Smirnov sur nos données atteste que les valeurs des populations ne suivent pas la loi normale. Nous baserons nos analyses sur les tests non paramétriques sélectionnés en fonction de critères établis comme suit :

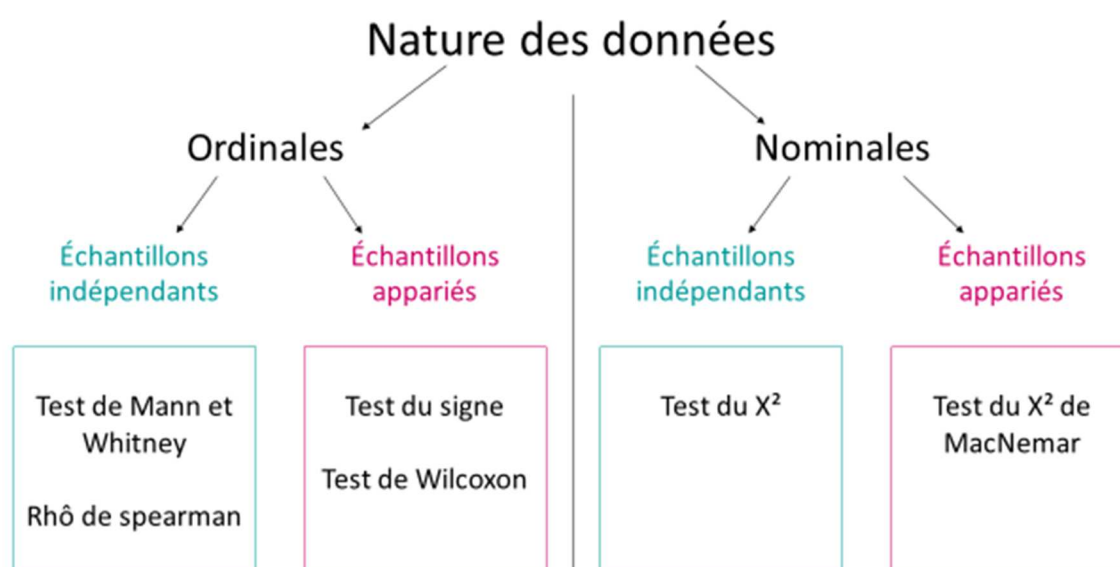


Figure 6 : Tests statistiques utilisés en fonction de la nature des données

Cette démarche probabiliste, complémentaire aux analyses descriptives, nous permettra d'extrapoler les résultats à la population générale de la recherche, avec une probabilité fixée à 95%.

3.3.3. Classification ascendante hiérarchique

Les profils des enfants et des parents, dégagés de l'analyse des pratiques, à partir des indices d'engagement et de l'analyse interactionnelle, seront extraits d'une classification ascendante hiérarchique (CAH ou cluster analysis), résultant à classer l'ensemble des individus possédant des traits communs. Un double objectif est rattaché à ce traitement statistique : la détection d'un nombre de classes « naturel » au sein de la population, par la mise en évidence de liens hiérarchiques entre individus ou groupes d'individus. Selon la taille de notre échantillon, nous préférons opter pour la méthode d'agrégation de la distance euclidienne au carré, couplée à la méthode de Ward, la plus appropriée pour regrouper les objets de faible poids et éviter l'effet de chaîne. Nous définirons les partitions au fil de nos analyses, afin de parvenir au niveau de coupure le plus pertinent. Ce niveau sera obtenu suite à des analyses complémentaires, permettant de saisir le facteur clivant deux classes, grâce à l'application de tests statistiques cités dans la partie statistiques inférentielles. Ces tests seront choisis en fonction de la nature des données en suivant le cheminement de pensée cité *supra* [figure 6].

3.4. **Plan expérimental**

Le tableau ci-après décrit le plan expérimental prévu pour l'ensemble de l'expérimentation.

Tableau 12: Plan expérimental

Parties	Enquête	Temps de jeu enfant(s)/parent(s)			Ateliers de lecture partagée												
Lieu de la recherche	7 EAJE publics, associatifs ou privés sur 3 départements (Ain, Loire, Rhône)	6 EAJE publics, associatifs ou privés sur 3 départements (Ain, Loire, Rhône)			6 EAJE publics, associatifs ou privés sur 3 départements (Ain, Loire, Rhône)												
Population	Enfants âgés de 2 mois et demi à 3 ans accueillis régulièrement en établissement d'accueil du jeune enfant																
Echantillon	165 enfants et leur(s) parent(s)	63 enfants et leur(s) parent(s)			136 enfants issus de 6 EAJE et répartis ainsi : <table border="1"><tr><td></td><td>P</td><td>N</td><td>C1</td><td>C2</td><td>Σ</td></tr><tr><td>Σ</td><td>39</td><td>39</td><td>23</td><td>35</td><td>136</td></tr></table> P : Groupe Participatif N : Groupe Neutre C1 : Groupe Contrôle 1, enfants ayant participé uniquement aux temps de jeux C2 : Groupe contrôle 2, enfants ayant participé uniquement aux ateliers de lecture		P	N	C1	C2	Σ	Σ	39	39	23	35	136
	P	N	C1	C2	Σ												
Σ	39	39	23	35	136												
Type de passation	Auto-administration	Passation individuelle (dyade ou triade enfant(s)/parent)			Passation collective												
Protocole de recherche	Questionnaire	Observation et enregistrement vidéo de temps de jeu enfant(s)/parents			Enregistrement vidéo d'ateliers de lecture d'album avec un groupe d'enfant												
Structure des protocoles	Plaisir ressenti et fréquence de différentes pratiques (jeux ou livre)	Jeu libre avec un choix de jeux et de livres	Distribution d'un livre à l'enfant	Distribution d'un sac rempli de « Duplos » à l'enfant	Lecture de deux albums de littérature jeunesse en situation interactive (échanges autour du livre) ou neutre (uniquement lecture du texte et appauvrissement des échanges verbaux et visuels)												
Critères d'analyse	Comparaison entre les temps de jeux et les temps de lecture	Choix des jeux, type et fréquence des interactions	Demande de l'enfant à l'adulte, type et fréquence des interactions, engagement	Type et fréquence des interactions, type d'actions	Engagement de l'enfant dans l'activité, type et fréquence des échanges. Progression de ces indicateurs au fil des ateliers												
Durée	Temps du remplissage	10 minutes	Temps de la lecture ou de la manipulation de l'objet	5 minutes	Temps de la lecture												
Calendrier de passation	Novembre/décembre 2013	3 temps d'observation : - 1^{er} temps du 15 janvier au 15 mars 2014 - 2^{ème} temps du 20 mars au 20 mai 2014 - 3^{ème} temps du 22 mai au 22 juillet 2014			6 ateliers entre janvier et juillet 2014 à la fréquence d'un atelier par mois												

3.5. Attentes de résultats

Le tableau suivant détaille les attentes de résultats, rattachées aux différentes hypothèses opérationnelles.

Tableau 13: Synthèse des hypothèses opérationnelles et des attentes de résultats

Axes	Hypothèses et attentes de résultats	
H1 : Le livre a un statut particulier et stable pour le parent alors que pour l'enfant ce statut est construit progressivement.	H1.1 : Le parent montre, en situation d'interaction avec son enfant, qu'il accorde une attention particulière au livre, qu'il différencie nettement du jeu.	AR1.1.1 : En situation de jeu libre, le parent propose majoritairement des objets « jeux » et ne propose que très peu d'objets « livres ».
		AR1.1.2.1 : En situation de jeu libre, le parent répond presque toujours favorablement à la demande de jeu partagé initiée par son enfant. AR1.1.2.2. En situation de jeu libre, le parent ne répond qu'à hauteur de 50% aux demandes de lecture partagée initiées par l'enfant.
		AR1.1.3 : En situation imposée, le parent laisse l'enfant plus libre d'agir avec les objets « jeux », les actions sont majoritairement asymétriques, avec l'enfant acteur et le parent spectateur tandis qu'avec les objets « livres », les actions sont majoritairement asymétriques, avec le parent acteur et l'enfant spectateur.
		AR1.1.4 : En situation imposée, lorsque l'enfant, au début de la séance, initie un jeu solitaire, le parent intervient plus avec l'objet « livre » qu'avec l'objet « jeu ».

H1 : Le livre a un statut particulier et stable pour le parent alors que pour l'enfant ce statut est construit progressivement.	H1.2 : Pour l'enfant, au fil de la construction canonique de l'objet livre, le statut du livre change.	H1.2.1 : Tout d'abord, l'enfant, en situation d'interaction avec son parent ne montre pas de différence entre le livre et le jeu.	AR1.2.1.1 : Lorsque l'enfant met en place des actions non canoniques sur le livre, il choisit autant de livres que de jeux en situation de jeu libre.
			AR1.2.1.2 : Lorsque l'enfant met en place des actions non canoniques sur le livre, il initie autant l'interaction avec le parent avec un jeu ou avec un livre, en situation de jeu libre.
			AR1.2.1.3 : Lorsque l'enfant met en place des actions non canoniques sur le livre, il adresse autant de demande de partage d'activité au parent avec un objet « livre » ou un objet « jeu », au début de la situation imposée.
		H1.2.2 : Progressivement, l'enfant en situation d'interaction avec son parent manifeste une attention particulière au livre, qu'il définit par son usage (canonique).	AR1.2.2.1 : Lorsque l'enfant met en place des actions canoniques sur le livre, il choisit plus de jeux que de livres en situation de jeu libre.
			AR1.2.2.2 : Lorsque l'enfant met en place des actions canoniques sur le livre, il initie plus l'interaction avec le parent avec livre qu'avec un jeu.
			AR1.2.2.3 : Lorsque l'enfant met en place des actions canoniques sur le livre, il adresse plus de demandes de partage d'activité avec l'objet « livre » qu'avec l'objet « jeu », au début de la situation imposée.
			AR1.2.2.4 : Lorsque l'enfant met en place des actions canoniques sur le livre, il développe plus de conduites de refus de l'initiation de la lecture partagée par le parent.

H2 : En situation de lecture partagée, les enfants s'adaptent au mode d'interaction, neutre ou participatif, induit par l'adulte.	AR 2.1.1 : Le nombre d'interactions initiées par l'enfant est plus faible en situation neutre qu'en situation participative, et ce dès la première séance.
	AR 2.1.2 : Le nombre d'interactions initiées par l'enfant est de plus en plus élevé, en situation participative, au fil des séances.
	AR 2.1.3 : Le nombre d'interactions initiées par l'enfant est de plus en plus faible, en situation neutre, au fil des séances.
	AR 2.1.4 : Le taux d'attention au livre (AL) chez l'enfant est plus faible en situation neutre qu'en situation participative, et ce dès la première séance.
	AR 2.1.5 : Le taux d'attention au livre (AL) chez l'enfant est de plus en plus élevé, en situation participative.
	AR 2.1.6 : Le taux d'attention au livre (AL) chez l'enfant est de plus en plus faible, en situation neutre, au fil des séances
	AR 2.1.7 : Le taux de désengagement (D) chez l'enfant est plus fort en situation neutre qu'en situation participative, et ce dès la première séance.
	AR 2.1.8 : Le taux de désengagement (D) chez l'enfant est de plus en plus élevé, en situation neutre, au fil des séances.
	AR 2.1.9 : Le taux de désengagement (D) chez l'enfant est de plus en plus faible, en situation participative, au fil des séances
	AR 2.1.10 : En situation neutre, les stratégies de désengagement (D et ML) interviennent de plus en plus tôt.

H3 : Il existe des profils différents d'enfants, en fonction de leur mode de communication, du statut reconnu au livre et de leur engagement dans l'activité de lecture partagée.	H3.1 : Plusieurs profils d'enfants existent selon leur mode de communication.	AR 3.1.1 : Les actions conjointes mises en place par l'enfant contribuent à identifier le profil de communication de l'enfant.
		AR 3.1.2 : Le nombre d'initiations de l'interaction par l'enfant contribue à identifier le profil de communication de l'enfant.
		AR 3.1.3 : Le taux de réponses positives à l'action conjointe initiée par le parent contribue à identifier le profil de communication de l'enfant.
	H3.2 : Plusieurs profils d'enfants existent selon le statut reconnu au livre.	AR 3.2.1 : Le taux de livres choisis par l'enfant contribue à identifier le profil de l'enfant quant au statut qu'il reconnaît au livre.
		AR 3.2.2 : Le taux d'objets choisis par l'enfant contribue à identifier le profil de l'enfant quant au statut qu'il reconnaît au livre.
	H3.3 : Plusieurs profils d'enfants existent selon leur engagement dans l'activité.	AR 3.3.1 : La durée de l'activité contribue à identifier le profil de l'enfant quant au statut qu'il reconnaît au livre.
		AR 3.3.2 : L'action de l'enfant sur l'objet livre contribue à identifier le profil de l'enfant quant au statut qu'il reconnaît au livre.

H4 : Il existe des profils différents de parents, en fonction de leur mode de communication, du statut reconnu au livre et de leur engagement dans l'activité de lecture partagée.	H4.1. : Plusieurs profils de parents existent selon leur mode de communication.	AR 4.1.1 : Les actions conjointes mises en place par le parent contribuent à identifier le profil de communication parental.
		AR 4.1.2 : Le taux d'initiations de l'interaction par le parent contribue à identifier le profil de communication parental.
	H4.2 : Plusieurs profils de parents existent selon le statut reconnu au livre.	AR 4.2.1 : Le taux de livres choisis par le parent contribue à identifier le profil parental quant au statut que le parent reconnaît au livre.
		AR 4.2.2 : Le taux d'objets choisis par le parent contribue à identifier le profil parental quant au statut que le parent reconnaît au livre.
	H4.3 : Plusieurs profils de parents existent selon les pratiques familiales mises en place autour du livre.	AR 4.3.1 : Les pratiques de lecture dans l'environnement familial contribuent à identifier le profil des pratiques familiales autour du livre.
		AR 4.3.2 : La fréquence des temps de lecture dans l'environnement familial contribue à identifier le profil des pratiques familiales autour du livre.
		AR 4.3.3 : Les moments plébiscités pour la lecture dans l'environnement familial contribuent à identifier le profil des pratiques familiales autour du livre.
		AR 4.3.4 : Le nombre de livres jeunesse dans l'environnement familial contribue à identifier le profil des pratiques familiales autour du livre.

H5 : Par l'ajustement parental, le parent développe un mode de communication relié au profil parental global et correspondant au profil global de l'enfant.	AR 5.1 : Les enfants du profil « Désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire uniquement dans le jeu » ont majoritairement des parents du profil « Peu interventionniste, pratiques peu fréquentes et rituelles de lectures partagées ».
	AR 5.2 : Les enfants du profil « Intérêt pour le livre, exploration solitaire » ont majoritairement des parents du profil « Très interventionniste, peu de pratiques autour du livre identifié comme objet à manipuler par l'enfant ».
	AR 5.3 : Les enfants du profil « Intérêt pour le livre comme porteur d'une lecture partagée, parent identifié comme partenaire » ont majoritairement des parents du profil « Participant à l'activité de l'enfant, pratiques de lectures partagées fréquentes ».

*Des premiers
résultats aux analyses
statistiques*

Résultats et premières analyses

1. Le livre et le jeu dans l’environnement familial

Les résultats exposés dans cette partie sont exclusivement issus du questionnaire proposé aux parents³². Les réponses concernent 165 enfants accueillis régulièrement sur les 7 EAJE. Sur ces 165 enfants, 88 sont des garçons (53,3%) et 77 filles (46,7%). Les enfants sont âgés de 5 mois 5 jours à 3 ans 11 mois et 15 jours. L’étendue est de 3 ans 6 mois et 10 jours. 7 fratries font partie de l’échantillon, dont 2 fratries de jumeaux. L’extraction des données du questionnaire a permis de dégager des résultats sur les profils parentaux, les pratiques de jeux et de lecture dans l’environnement familial et le plaisir que les parents disent en ressentir.

1.1. Données générales

1.1.1. Situation familiale et âge des parents

Tableau 14: Age moyen des parents pour le protocole questionnaire dans les différentes structures

	Moyenne d'âge des parents		
	Mère	Père	Confondu
A	30,75	32,17	31,46
B	31,49	35,31	33,26
C	31,92	32,23	32,08
D	34,9	37,37	36,13
E	35,89	37,82	36,83
F	35,53	37,93	36,69
G	32,48	36	34,15
Global	33,48	36,06	34,73

158 mères et 147 pères ont répondu pour les 165 enfants participants. Sur les parents représentés dans le questionnaire, 148 sont en couple, 9 séparés, 2 familles monoparentales et 6 non-réponses. Les mères sont âgées de 21 à 45 ans, soit un âge moyen de 33,48 ans. Les pères sont âgés de 24 à 57 ans, l’âge moyen est de 36,06 ans.

³² Trois exemples de questionnaires remplis par les parents sont disponibles en annexe 6.

1.1.2. Catégorie socio-professionnelle des parents

Toutes structures confondues, il existe une disparité entre la proportion des catégories socio-professionnelles³³ représentées par les pères et les mères d'enfants accueillis en EAJE [figure 7]. Si nous détaillons ces données, aucune femme n'exerce la profession d'ouvrier mais plus de la moitié d'entre elles sont employées (52%). 16% des mères sont inactives ou en formation, l'inactivité étant dans la moitié des situations rattachée à un congé parental d'éducation. Les femmes cadres et chefs d'entreprises représentent près d'un quart de l'échantillon féminin.

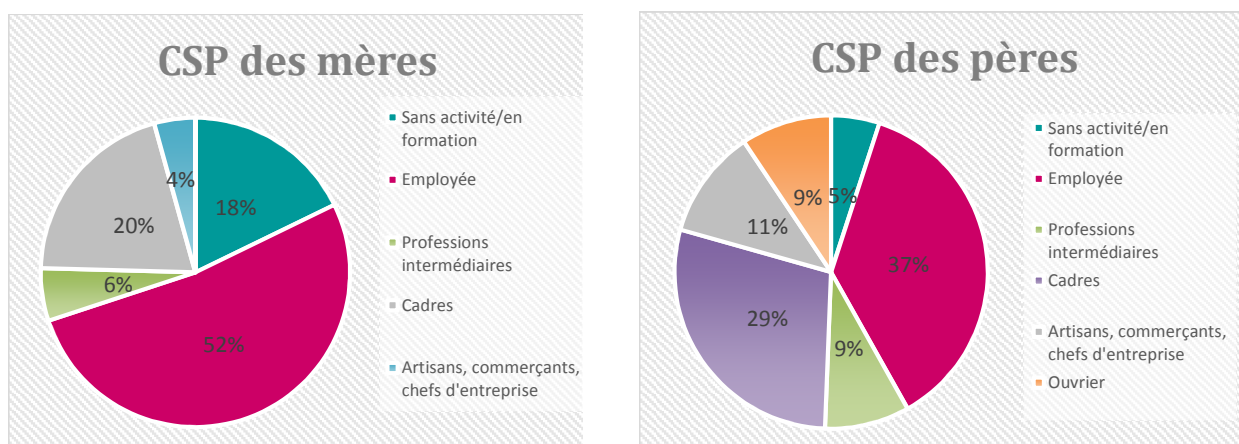


Figure 7: Catégories socio-professionnelle des parents ayant répondu au questionnaire, selon leur sexe.

La catégorie [sans activité professionnelle ou en formation] est moins représentée chez les pères que chez les mères avec un taux de 5%. Sur notre échantillon, près de la moitié des pères (46%) est ouvrier ou employé et 40% des hommes exercent les fonctions de cadre ou de chef d'entreprise.

³³ La répartition des parents dans chacune des catégories socio-professionnelles, en fonction de la structure d'accueil collectif de leur enfant, est consultable en annexe 7.

Toutefois, il existe une forte hétérogénéité dans la répartition des parents au sein des différentes catégories socio-professionnelles, selon la structure d'accueil de leur enfant [Figure 8].

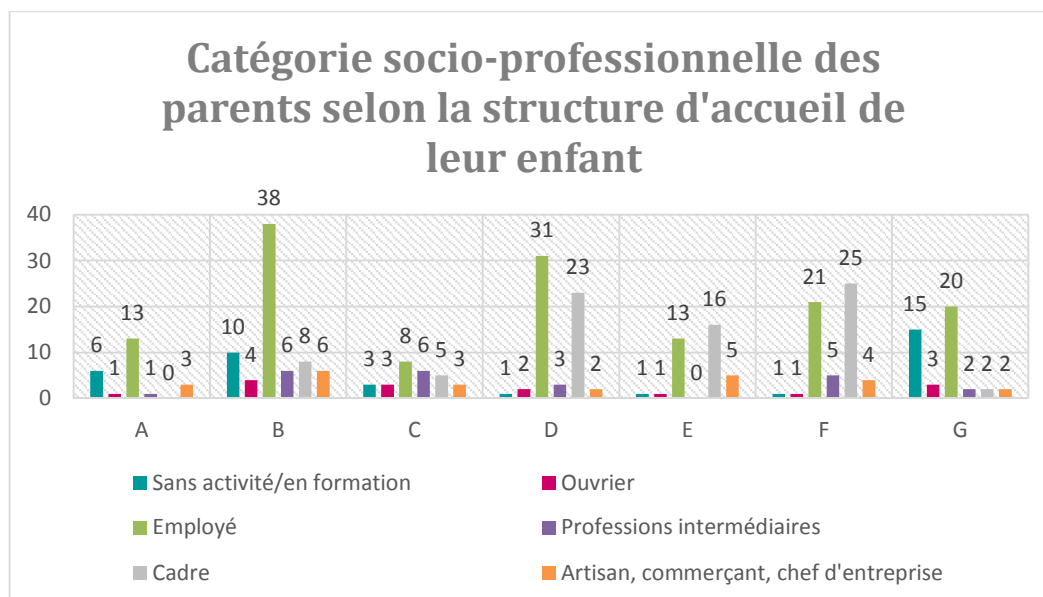


Figure 8: Nombre de parents dans chaque catégorie socio-professionnelle au sein de chaque structure.

Si nous nous intéressons particulièrement à la catégorie [sans activité professionnelle], elle apparaît fortement représentée au sein des structures A et G, dans lesquelles respectivement 1 parent sur 4 et 1 parent sur 3 s'inscrivent dans cette situation. Ces deux EAJE représentent seulement 21,05% de l'échantillon global mais 56,76% des parents sans activité professionnelle. Inversement, seul 1 parent sur l'ensemble des parents de chaque structure D, E et F, soit 3 parents sur 155 entrent dans cette classe. La catégorie socio professionnelle [cadre] semble également répondre à cette hétérogénéité avec une moyenne de 4 cadres sur 10 parents au sein des structures D, E et F. Inversement, aucun parent n'est cadre dans la structure A.

1.1.3. Mode de garde des enfants

Sur l'ensemble de l'échantillon, 83% des enfants sont accueillis exclusivement par l'EAJE et 17% profitent également d'un autre mode de garde³⁴, soit 28 enfants. Sur ces 28 enfants, 6 sont gardés également par la mère en congé parental ou travaillant à temps partiel, 10 sont gardés par les grands-parents, 12 par une assistante maternelle.

Ces données générales sur les profils parentaux et de mode de garde pourront apporter des éléments de réflexion lors de l'analyse de ces résultats, croisés aux pratiques mises en place dans l'environnement familial, décrites ci-après.

1.2. Des pratiques partagées dans l'environnement familial....

1.2.1. Les pratiques de jeux

Les types de jeu cités par les parents comme étant préférentiellement utilisés par les enfants ont été regroupés selon la classification ESAR³⁵, utilisée fréquemment au sein des EAJE. Cette taxonomie propose quatre types de jeux : les jeux d'Exercice, les jeux Symbolique, les jeux d'Assemblage et les jeux de Règles. Chaque domaine étant lui-même découpé en sous-domaine.³⁶Nous ajouterons un cinquième domaine pour la classification des jeux cités par les parents « les livres ».

³⁴ La proportion d'enfants ayant, ou non, un autre mode de garde, en fonction de la structure d'accueil collectif de la petite enfance est consultable en annexe 8.

³⁵ Reconnu, utilisé et validé internationalement, le Système ESAR permet la classification et l'analyse psychologique objective des jeux et jouets, à la fois sous l'angle du développement de l'intelligence, la motricité, le langage, la socialisation et l'affectivité. Cette taxonomie à la fois simple et complète regroupe tout le matériel ludique, les jeux et jouets, y compris les jeux sur support virtuel, de la petite enfance jusqu'aux jeux pour les aînés. <http://systeme-esar.org/>

³⁶ Le tableau de classification méthodique ESAR est disponible en annexe 9.

Sur les 297 jeux cités par les parents³⁷, 97 (32,66%) sont des jeux d'exercice, 95 (31,99%) des jeux symboliques, 63 (21,21%) des jeux d'assemblages, 3 (1,01%) des jeux de règles et 39 (13,13%) des livres. Rappelons que pour recenser les jeux auxquels les enfants jouent à la maison, la question issue du questionnaire était libre. Entre dans cette catégorie les « livres » (66,67%), « l'activité de lecture » (17,95%) et les « livres musicaux ou à toucher » (15,38%).

Lorsque l'on s'intéresse aux pratiques conjointes de jeu³⁸, seuls deux parents d'un même enfant, sur l'ensemble de l'échantillon, déclarent ne pas échanger de temps de jeu avec son enfant dans l'environnement familial sans qu'aucune raison ne soit donnée pour l'expliquer, ce qui répond au 1% de la classe [jamais] pour les pratiques de jeux. Cet enfant est âgé de 2 ans 4 mois et 3 jours.

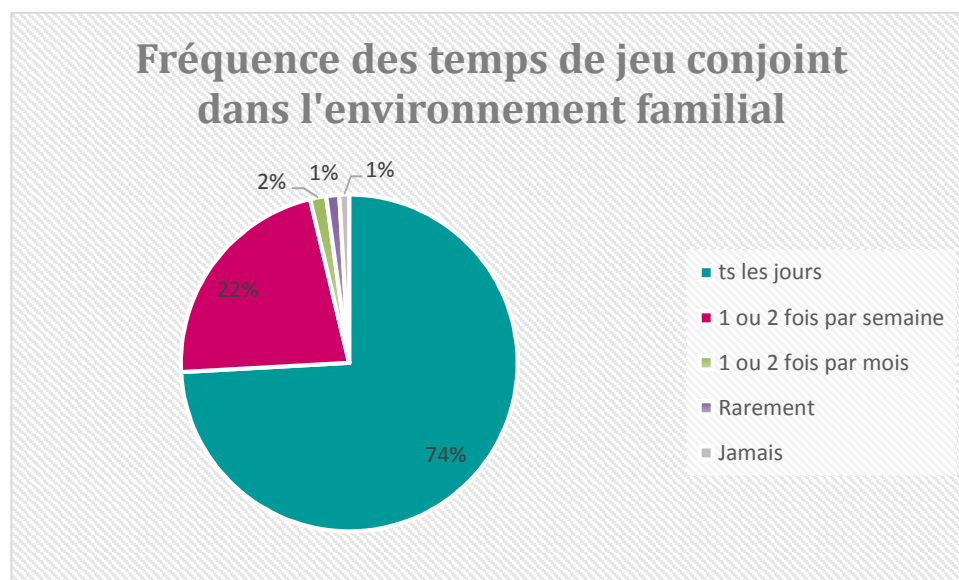


Figure 9: fréquence des temps de jeu conjoint dans l'environnement familial

Sur les 318 parents partageant des temps de jeu avec leur enfant, 238 rapportent des temps de jeux quotidiens, 71 des temps hebdomadaires ; 96% des parents jouent donc au minimum une fois par semaine avec leur enfant. Les parents qui disent ne pratiquer des temps de jeu avec leur enfant que mensuellement ou rarement sont majoritairement des pères (8 pères et 1

³⁷ La liste et le nombre des objets cités par les parents est consultable en annexe 10.

³⁸ Les fréquences de pratiques de jeu conjoint et de partage de temps livre selon l'EAJE sont disponibles en annexe 11.

mère)³⁹, les mères sont également celles qui disent davantage pratiquer des temps de jeu quotidiennement (78,31% des mères interrogées et 68,35% des pères interrogés).

Ces résultats peuvent être nuancés par l'analyse indépendante de chaque EAJE. La proportion de parents dans chaque catégorie selon la fréquence indiquée varie d'une structure à l'autre. Ainsi, pour la pratique quotidienne, un peu plus de 5 parents sur 10 mettent en place des temps de jeu avec leur enfant alors que dans les structures B et C cela représente plus de 8 parents sur 10. Pour les autres structures, le taux de parents indiquant des pratiques quotidiennes est d'environ 7 parents sur 10. Il est donc logique de retrouver ces différences dans la catégorie des pratiques hebdomadaires. 36,59% des parents de la structure G répondent à cette fréquence alors que seulement 8,33%⁴⁰ des parents de l'EAJE A correspondent à cette classe, la moyenne globale étant de 22,19%. Les différences de pratiques selon le sexe du parent et la structure d'accueil de l'enfant seront reprises lors de l'analyse des résultats.

1.2.2. Les pratiques de lecture

Plusieurs axes sont à prendre en compte : la fréquence des pratiques de lecture, les moments plébiscités pour la lecture dans l'environnement familial, l'hypothétique inscription dans une bibliothèque et le nombre de livres présents dans l'environnement familial.

³⁹ Les fréquences de pratiques de jeu conjoint selon le sexe du parent sont disponibles en annexe 12.

⁴⁰ La fréquence des temps de jeu et de lecture dans l'environnement familial, exprimée en pourcentages est consultable en annexe 13.

1.2.2.1. La fréquence des pratiques de lecture

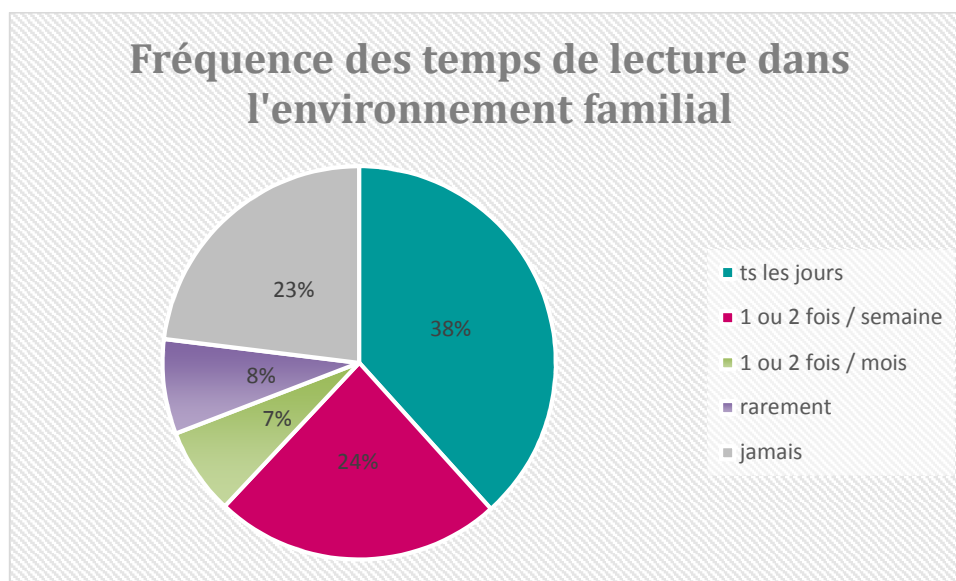


Figure 10: Fréquence des temps de lecture dans l'environnement familial

38% des parents soit 123 pères et mères indiquent échanger des temps de lecture avec leur enfant quotidiennement. Précisons que les parents ayant déclaré ne pas échanger de temps de lecture avec leur enfant disent partager des temps de jeu avec lui. 24% des parents disent mettre en place des temps de lecture hebdomadaires et 15% des temps plus espacés, mensuellement voire rarement.

Reste donc 23% de parents, soit 74 personnes qui disent ne partager aucun temps de lecture avec leur enfant. L'analyse de corrélation par le calcul du Rho de Spearman confirme un lien significatif entre les pratiques de lecture de la mère et du père d'un même enfant ($\rho=.542$, $p=.000$). Plus la mère partage des temps de lecture avec son enfant et plus le père en partage également, et réciproquement.

Les raisons invoquées pour la non-pratique de la lecture peuvent être rattachées à l'enfant lui-même : il est trop jeune (12), ne porte pas d'intérêt à l'activité (14) et selon un père, l'enfant préfère partager cette activité avec sa mère. L'importance de l'âge de l'enfant dans la mise en place d'activités lecture dans l'environnement familial est également mise en exergue par l'analyse de corrélation.

Plus l'enfant est âgé et plus les parents partagent des pratiques autour du livre ($\rho=.273$, $p=.000$). Mais les raisons de non-pratiques sont aussi induites par le comportement du parent : manque de temps (12), manque d'intérêt pour l'activité (5) et un père dit ne pas savoir lire.

Les résultats diffèrent si l'analyse est faite indépendamment entre les pères et les mères⁴¹. Si le pourcentage de pères et de mères qui disent partager des temps de lecture 1 ou 2 fois par semaine ou par mois est relativement équilibré, il existe une forte dispersion des résultats pour les classes les plus extrêmes. Concernant une pratique quotidienne, les mères répondent à 47,27% tandis que les pères sont 28,85% à correspondre à cette classe. Inversement, 5,45% des mères disent pratiquer rarement et 13,33% jamais alors que les pères sont 10,26% à dire pratiquer rarement et 33,33% à ne jamais pratiquer.

Il existerait également un lien, statistiquement mis en évidence dans une relation négative, entre l'âge de la mère et les pratiques de lecture partagées avec cette dernière ($\rho= -.273$, $p=.000$), apportant comme élément de compréhension que plus la mère serait âgée et moins elle partagerait de temps de lecture avec son enfant dans l'environnement familial.

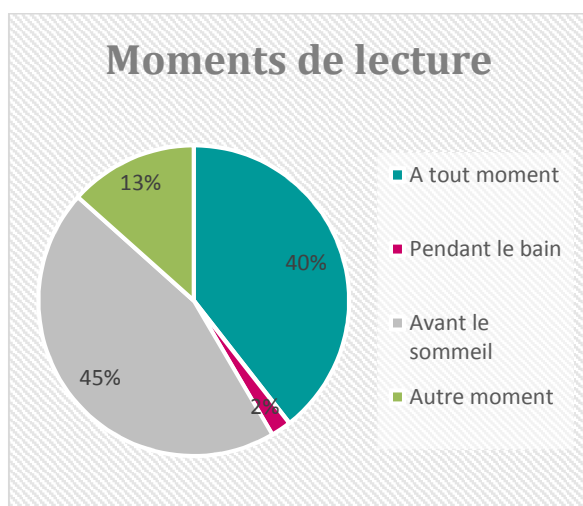
Nous observons une différence des fréquences des pratiques de lecture selon la structure d'accueil de l'enfant. Prenons les catégories les plus éloignées l'une de l'autre, les pratiques de lecture quotidiennes et aucune pratique. Pour exemple, les parents de la structure D sont 58,06% à exprimer une pratique de lecture quotidienne avec leur enfant, alors qu'ils ne sont que 12,50% de parents de la structure A. Concernant les parents de cette même EAJE (A), ils sont 58,33% à mentionner n'échanger aucun temps de lecture avec leur enfant, tandis qu'ils ne sont que 8,06% au sein de la structure D.

Il existerait un lien à interroger pour cette disparité des résultats selon les structures d'accueil, impliquant hypothétiquement les profils parentaux, mais nous y reviendrons ultérieurement.

⁴¹ Le tableau des fréquences de lecture dans l'environnement familial selon le sexe du parent est disponible en annexe 14.

1.2.2.2. Les moments de lecture

Les parents ayant indiqué pratiquer la lecture avec leur enfant ont renseigné les moments plébiscités, pour les pères et les mères, pour ces temps d'échange⁴². Les réponses entre les pères et les mères étant relativement égalitaires, l'exposition des résultats est globale.



Le moment le plus apprécié par les parents pour des pratiques de lecture est avant le sommeil. Quelques parents (6) optent pour le temps de bain afin de proposer un temps de lecture, et 13% préfèrent un autre moment. Pour 40% des parents, il n'existe pas de moment prédisposé pour la lecture, pouvant intervenir à tout moment de la journée.

Figure 11: Moments de lecture dans l'environnement familial

Les « autres » moments cités par les parents sont le week-end (7), à la demande de l'enfant (5), pour le calmer (4), pendant les moments de jeux (4) ou les trajets (3). Un parent ne lit des livres à son enfant qu'à la médiathèque, interrogeant ainsi la place de la bibliothèque chez les parents d'enfants de moins de trois ans.

1.2.2.3. Fréquentation d'une bibliothèque

38 enfants sur 165 (23,03%) sont inscrits dans une bibliothèque⁴³. Pour 84% des dyades enfants/parents inscrites, la fréquentation de la bibliothèque est de une à deux fois par mois⁴⁴. Plusieurs corrélations significatives apparaissent (calculs du coefficient de corrélation de

⁴² Les moments de lecture selon le sexe du parent et les EAJE sont disponibles en annexe 15. Les mêmes résultats par EAJE sont consultables en annexe 16.

⁴³ La fréquentation ou non d'une bibliothèque par enfant, et sa fréquence le cas échéant est disponible en annexe 17.

⁴⁴ La fréquence ou non d'une bibliothèque par EAJE est disponible en annexe 18.

Spearman). La fréquentation d'une bibliothèque est liée à l'âge de l'enfant ($\rho=.162$, $p=.037$), à la catégorie socio-professionnelle des parents (CSP Mère : $\rho=.220$, $p=.005$; CSP Père : $\rho=.209$, $p=.008$), et à la fréquence des pratiques de lecture de la mère dans l'environnement familial ($\rho=.166$, $p=.033$) ; plus l'enfant est âgé et plus il partage des temps de lecture avec sa mère, plus il sera inscrit dans une bibliothèque.

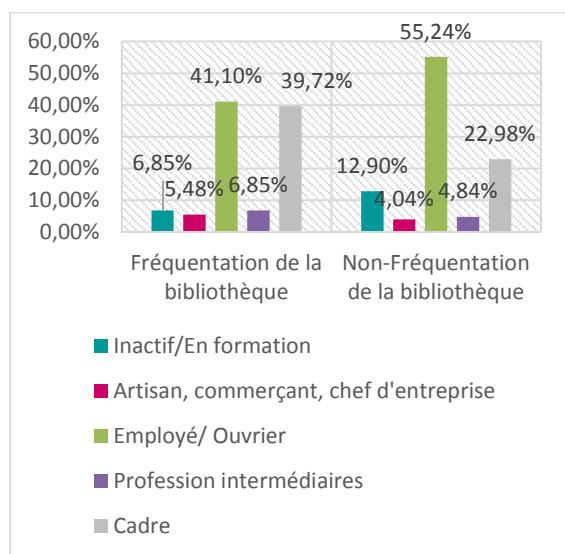


Figure 12: Fréquentation d'une bibliothèque en fonction de la catégorie socio-professionnelle des parents

La même proportion d'enfants de parents artisans, commerçants, chef d'entreprise ou de professions intermédiaires fréquente ou non une bibliothèque. Pour ce critère - la fréquentation d'une bibliothèque -, les parents cadres sont surreprésentés, comparativement aux enfants et parents ne fréquentant pas de bibliothèque, tandis que nous trouvons moins de parents inactifs et en formation ou employés.

1.2.2.4. Nombre de livres

Nous n'avons pas à notre disposition le nombre de livres dans l'environnement familial pour plusieurs enfants de notre échantillon, par défaut de réponse des parents. Les réponses concernent 151 enfants⁴⁵.

⁴⁵ Le nombre de livres dans l'environnement familial par enfant est disponible en annexe 15.

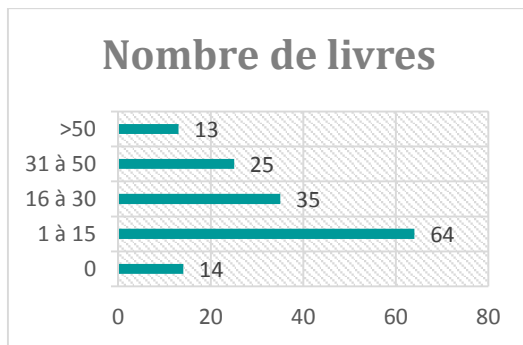


Figure 13: Nombre de livres dans l'environnement familial

Il n'y a aucun livre jeunesse à la maison pour 14 enfants de l'échantillon, 137 enfants ont donc au moins un livre à disposition. Pour 13 enfants, plus de 50 livres jeunesse peut être disponibles dans l'environnement familial.

Le nombre de livres dans l'environnement familial est corrélé avec de nombreuses variables issues des données générales des enfants et parents, des pratiques et du plaisir que le parent dit ressentir lors d'une activité de lecture partagée.

L'étude des corrélations par le calcul du Rho de Spearman montre un lien significatif entre l'âge des enfants et le nombre de livres dans l'environnement familial, plus l'enfant étant âgé plus le nombre de livres est élevé ($\rho=.457$, $p=.000$). Nous pouvons également observer une influence de la catégorie socio-professionnelle des parents sur le nombre de livres dans l'environnement familial (CSP Mère : $\rho=.180$, $p=.030$; CSP Père : $\rho=.233$, $p=.005$).

Les courbes linéaires de tendance [figure 14] des catégories socio-professionnelles [Sans activité] et [Cadre] sont particulièrement intéressantes dans l'étude du lien entre CSP et Nombre de livres dans l'environnement familial. Le taux de parents [Sans activité] montre une tendance générale à la baisse au fur et à mesure que le nombre de livre augmente, tandis que le taux de [Cadres] augmente sur ce même indice.

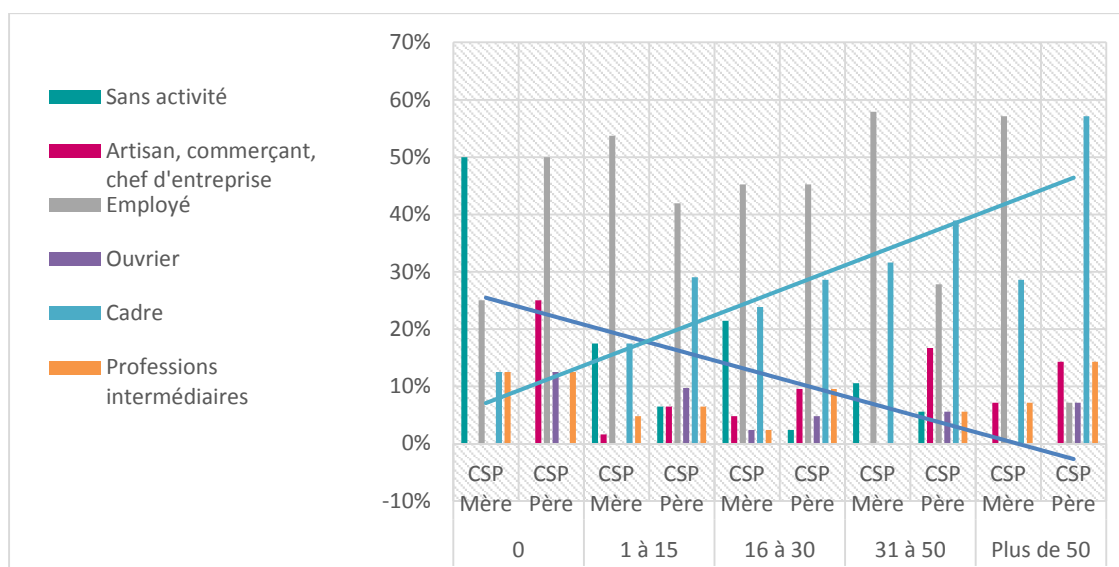


Figure 14: Nombre de livres dans l'environnement familial selon la catégorie socio-professionnelle des parents

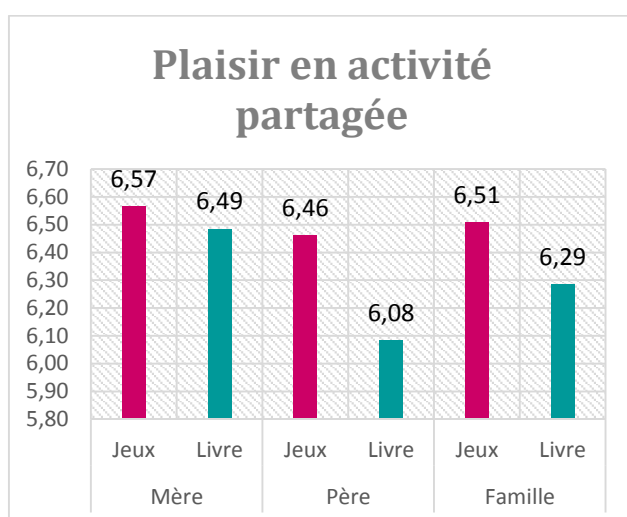
Le nombre de livres est également corrélé aux pratiques de lecture de chacun de parents (CSP Mère : $\rho=.386$, $p=.000$; CSP Père : $\rho=.340$, $p=.032$) et à la fréquence de ces temps (Fréquence lecture mère : $\rho=.427$, $p=.000$; Fréquence lecture père : $\rho=.367$, $p=.000$). Ce résultat semble inhérent au processus même de lecture partagée puisque les parents qui partagent des temps de lecture ont, de fait, des livres dans leur environnement, et plus la fréquence est forte, plus ils ont de livres. Les parents qui ne partagent pas de temps de lecture sont ceux qui indiquent de ne pas avoir de livres, les enfants ne pouvant pas alors mettre en place de pratiques exploratoires solitaires sur le livre.

Mais quelle est la place du plaisir dans les pratiques de jeux et de lecture dans l'environnement familial ? Si l'analyse de corrélation indique un lien entre le plaisir que la mère dit ressentir et le nombre de livres ($\rho=.190$, $p=.032$), qu'en est-il du lien plus global ?

1.3. ...au plaisir ressenti lors des activités partagées.

1.3.1. Le plaisir lors des activités partagées

La moyenne du plaisir indiqué comme ressenti par les parents⁴⁶ lors des activités de jeux et de livre est toujours située au-dessus de 6 ; rappelons que le score maximum est de 7. Il est pertinent de se questionner sur la fiabilité de ces résultats et d'interroger un lien éventuel entre la plaisir et les pratiques, signe d'analyse de cette fiabilité intrinsèque.



Il existe une légère différence dans l'évaluation du plaisir ressenti en jeu ou en livre, les temps de livre apparaissant comme jugés légèrement moins plaisants que les activités de jeux.

Figure 15: Plaisir que les parents disent ressentir en activité

Cette différence dans l'évaluation du plaisir par chacun des parents est plus marquée chez les pères, pour lesquels nous notons une différence de 0.41 points entre le plaisir qu'ils disent ressentir en activité [jeux] et [livre], tandis que cet écart est seulement de 0.11 points chez les mères interrogées.

Au-delà même de cette différence selon le genre du parent, l'étude de l'évaluation du plaisir est pertinente lorsqu'elle est croisée avec les pratiques de lecture dans l'environnement familial.

⁴⁶ Le détail du plaisir ressenti par les parents en activité partagée est disponible en annexe 19. Ces mêmes résultats classés par EAJE sont disponibles en annexe 20.

1.3.2. Le plaisir et la fréquence des activités

La corrélation précédemment citée entre pratiques et plaisir se retrouve indépendamment de l'objet et du sexe du parent dans l'étude des fréquences des temps d'activité.

Hypothèse nulle : Absence lien entre deux variables	Analyse statistique Calcul de Corrélation Rho de Spearman	
Le plaisir que la mère dit ressentir en activité de jeu n'est pas corrélé à la fréquence des temps de jeu.	Coefficient de corrélation Sig. Bilatérale N	.205 .008 164
Le plaisir que le père dit ressentir en activité de jeu n'est pas corrélé à la fréquence des temps de jeu.	Coefficient de corrélation Sig. Bilatérale N	.237 .003 154
Le plaisir que la mère dit ressentir en activité livre n'est pas corrélé à la fréquence des temps livre.	Coefficient de corrélation Sig. Bilatérale N	.270 .001 143
Le plaisir que le père dit ressentir en activité livre n'est pas corrélé à la fréquence des temps livre.	Coefficient de corrélation Sig. Bilatérale N	.399 .000 103

Tableau 15: Calcul de corrélation entre le plaisir que le parent dit ressentir et la fréquence des activités

La fréquence des temps [jeu] et [livre] est donc fortement liée au plaisir que chaque parent dit ressentir dans ces activités, mais si des deux variables sont liées, quelle analyse pouvons-nous faire de ces résultats ? Plus le plaisir que le parent dit ressentir est élevé, plus la fréquence des activités est forte ?.....Plus la fréquence des activités est forte, plus le plaisir que le parent dit ressentir est fort ? ...Ou s'agit-il d'un processus continu dans lequel ces deux variables s'influencent mutuellement ?

Les limites du questionnaire apparaissent ici dans la compréhension des échanges enfant(s)/parent(s) portés par les objets. Les protocoles expérimentaux [ateliers de lecture] et [temps enfant/parent]⁴⁷, sont le support d'analyses complémentaires de la place de l'objet dans les interactions, par l'observation des relations triadiques enfant(s)/objet(s)/parent(s).

⁴⁷ Des exemples de grilles d'observation remplies sont disponibles en annexe 21 pour la situation libre, annexe 22 pour la situation imposée et annexe 23 pour les grilles d'analyse des interactions des ateliers de lecture.

2. De la construction à la place des objets...

2.1. L'usage de l'objet

Moro et Rodriguez (2005) identifient une construction de l'usage canonique d'objets tels que « plots + camion » ou « téléphone » vers les 13 mois de l'enfant. Cette construction amène l'enfant à utiliser l'objet en lien à l'usage culturel qui y est rattaché. L'avènement de l'usage canonique d'un objet intervient au troisième stade de cette construction, après un usage non canonique de l'objet (7 mois) et un usage oscillatoire (10 mois). Dans une précédente recherche (Ignacchiti, 2011), une différence significative entre l'âge d'avènement de l'usage canonique d'un objet « jeu » et d'un objet « livre » a déjà été soulignée, situant la construction de l'usage canonique du livre aux alentours des 17 mois de l'enfant. La faiblesse de l'échantillon (17 enfants participants) nous a toutefois incitée à questionner une nouvelle fois la construction canonique dans le développement de l'enfant.

Partant de l'observation des actions des enfants lors du 1^{er} temps de jeux libre et imposé, une différence [tableau 16] de construction de l'usage canonique des objets selon leur nature (jeu vs livre) peut être mentionnée. Si l'ordre de construction semble stable, passant d'un usage non canonique, à un usage oscillatoire, pour accéder à un usage canonique quel que soit l'objet, les âges correspondant à ces phases de transition diffèrent.

L'étude des actions sur l'objet « duplos », lié à un usage canonique nécessitant le schème « emboîter » apporte des résultats similaires à ceux déjà évoqués dans les travaux de Moro et Rodriguez (2005). La transition entre stades non canonique et oscillatoire est marquée à 9,77 mois. Seuls trois enfants âgés de 9,80 à 13,25 mois (4,76% de l'échantillon), montrent des conduites oscillatoires, avec une moyenne d'âge de 11,61 mois. Deux enfants, âgés de 16,70 et 18,13 mois mettent en place des actions non canoniques sur les objets « duplos ». L'observation qualitative de ces situations de jeux montre une capacité de ces mêmes enfants de « détourner » les objets de leur fonction première afin de les inclure dans un jeu symbolique plus élaboré. Franck, par exemple, crée une voiture avec un seul « duplo » (sans schème d'emboîtement) et la fait rouler sur le tapis, associant le geste au mime vocal du bruit de la voiture.

Tableau 16: Usage des objets jeu et livre, lors du 1er temps enfant(s)/parent(s), en fonction de l'âge de l'enfant

Prénom	Age	Jeu	Livre
Anna	167	NC	NC
Cécile	229	NC	NC
Clément	219	NC	NC
Cyril	194	NC	NC
Clarisse	197	NC	NC
Maxime	219	NC	NC
Dany	223	NC	NC
Dali	229	NC	NC
Valentin	251	NC	NC
Héloïse	258	NC	NC
Xavier	288	NC	O
Dahlia	298	O	NC
Grégory	332	NC	NC
Loris	361	O	NC
Louise	380	C	NC
Antoine	404	O	NC
Théo	407	C	NC
Gabrielle	409	C	NC
Fabio	414	C	C
Tristan	436	C	NC
Alexandre	446	C	O
Théodore	455	C	O
Zahara	471	C	NC
Camille	478	C	O
Armando	483	C	NC
Rafaelle	498	C	C
Franck	509	NC	C
Rudolphe	553	NC	O
Arnaud	559	C	C
Elyssa	572	C	NC
Léo	576	C	O
Norine	579	C	C

Prénom	Age	Jeu	Livre
Elise	598	C	NC
Ludovic	598	C	O
Matéo	602	C	NC
Raphaël	611	C	O
Lucas	659	C	C
Marie	660	C	C
Nelly	677	C	C
Maëlle	699	C	C
Yanis	764	C	C
Enora	772	C	C
Néla	788	C	C
Holly	790	C	C
Maélia	797	C	C
Adèle	808	C	C
Alicia	816	C	C
Clémentine	821	C	C
Augustin	839	C	C
Rémi	867	C	C
Elsa	901	C	C
Ela	919	C	C
Pénélope	981	C	C
Léa	1000	C	C
Maddy	1013	C	C
Julie	1023	C	C
Tom	1024	C	C
Gabriel	1079	C	C
Gabin	1087	C	C
Bilel	1092	C	C
Sandre	1138	C	C
Tommy	1338	C	C
Océane	1378	C	C

Nous pouvons faire l'hypothèse qu'une fois l'usage canonique de l'objet ancré dans le fonctionnement de l'enfant et stabilisé, l'enfant s'autorise à « dépasser » cet usage simple et unique de l'objet afin de faire correspondre ses actions à des fonctionnements plus complexes, faisant entrer les objets progressivement dans le stade symbolique.

Il existe différents stades internes au fonctionnement canonique de l'objet. Si nous basons notre réflexion sur l'usage canonique des « duplos », Théo et Gabriel ont tous deux développé des usages canoniques sur l'objet, mais tandis que Théo emboîte les objets deux à deux, Gabriel construit une maison avec une fenêtre en reproduisant le schème « emboîter ». Or, concernant les compétences visuo-motrices, élaboratrices et symboliques, il existe une forte disparité entre ces situations.

Il est plus difficile de définir un âge universel de l'avènement de l'usage canonique du livre. Certains enfants montrent des actions non canoniques sur le livre jusqu'à plus de 19 mois. Ainsi Elise, lors du premier temps de jeu libre, met un livre à la bouche puis le tape au sol. Huit enfants agissent d'une manière oscillatoire sur les livres, ce qui représente 12,70% de l'échantillon, les enfants étant âgés de 9,44 à 20 mois. Le stage oscillatoire s'étale donc, pour les 63 enfants concernés, sur plus de 10 mois. Comparativement, ce même stade s'observe sur seulement 3 mois lorsqu'il s'agit des « duplos ». Un autre enfant, Fabio, âgé de 13,58 mois, montre des actions canoniques, tandis que d'autres au même âge agissent non canoniquement et/ou oscillatoirement sur les livres.

Malgré cette forte disparité des actions mises en place sur l'objet, nous pouvons extraire une tendance pour les différents stades. En faisant une moyenne d'apparition des différents stades dans le développement de l'enfant, nous identifions l'avènement de l'usage canonique du livre aux 16,80 mois de l'enfant ; le passage entre non canonique et oscillatoire se situant aux alentours de 13,57 mois.

L'usage canonique n'apparaît pas comme un stade unique mais nécessite un découpage en plusieurs sous-stades. Nos observations nous poussent à élaborer trois sous-stades ou sous-constructions au sein du stade canonique :

- **Construction des propriétés externes et de la posture de lecteur** : L'enfant comprend que l'accès au sens du texte passe par un adulte « expert ». Il tend alors le livre à son parent pour lui signifier l'envie d'accéder au sens du texte et de partager une lecture conjointe. Il a construit la posture de lecteur. Armand, lors du premier temps du livre imposé, va s'installer sur les genoux de sa mère, lui tend le livre, et attend le début de la lecture. La manipulation de l'objet mime une pratique appropriée, l'enfant tient le livre dans le sens de la lecture, tourne les pages une à une et peut mimer l'activité de lecture.

- **Construction des propriétés internes** : Plusieurs enfants, dès la troisième page du 1^{er} temps de lecture imposée, parviennent à faire une distinction entre la page d'image et la page de texte. Pénélope, Enora, Léa et Gabin fixent leur attention sur la page d'image uniquement. Ils ont compris, après l'observation de ces trois doubles pages, la construction de l'album mettant en correspondance une image avec un texte. Le décodage du texte n'étant pas possible pour l'enfant, il ne regarde plus cette page de texte, même lorsque le parent tourne une nouvelle page. Lors des temps suivants, ces mêmes enfants fixent leur attention sur la page d'image dès les prémices de l'action de lecture par leur parent.

- **Construction de la permanence du sens** : L'enfant accède à la permanence du sens. Prenons l'exemple de Gabriel, qui lors du deuxième temps de lecture anticipe sur l'histoire et donne à sa mère les éléments de la page qui va suivre :

Gabriel : - « Mais souris, elle a trouvé un trèfle à cinq feuilles. »

Maman : - « C'est vrai ? »

Gabriel : - « Oui ! »

Maman : - « Ha bon ! On va regarder »

Clémentine quant à elle, répond à la demande de sa mère sur ce qu'est cet objet, que « c'est petit ours, il a des petites oreilles et petite souris et le trèfle ».

Cette étude des stades canoniques concorde avec les recherches précédentes sur la genèse de l'usage canonique et renforce la significativité d'un avènement de l'usage canonique du livre aux alentours des 17 mois de l'enfant. Un écart de quatre mois est observé entre la construction canonique d'un objet-jeu et d'un objet-livre.

Mais comment peut s'expliquer un tel écart ? L'étude approfondie de la place des objets, des interactions et de l'engagement de l'enfant nous apportera des éléments complémentaires d'analyse.

2.2. Le choix des objets

Les 23 enfants et leurs parents ayant participé à l'ensemble du protocole ont choisi 321 objets lors des trois temps de jeu libre⁴⁸. Sur les 321 objets choisis, 71,65% l'ont été à l'initiative de l'enfant (soit 230 objets choisis) et 28,35% à celle du parent (soit 91 objets choisis).

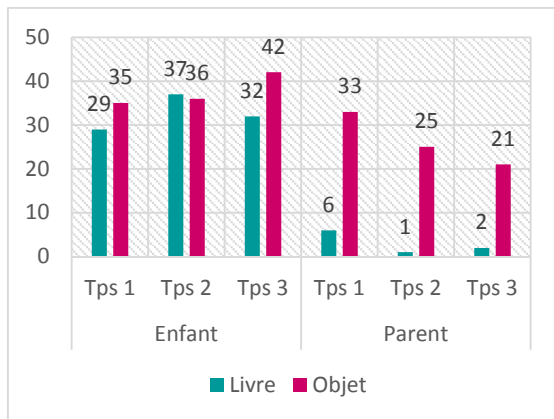


Figure 16: Choix d'objet dans la situation de jeu libre par l'enfant et son parent

Lorsque nous analysons particulièrement le type d'objet choisi par chacun des interactants, l'enfant opte sans différence notable pour des objets « jeux » et des objets « livres ». Il existe une différence importante entre le nombre d'objet « jeux » choisis par les parents et le nombre très faible de « livres ». Sur l'ensemble des trois temps de jeu libre, 9 fois seulement le parent a choisi un livre.

2.2.1. Construction canonique et choix des objets

La différence globale (sur les trois temps enfant/parent) entre le nombre de jeux et de livres choisis par les parents est significative, que ce soit par l'analyse des signes à échantillons associés ($Z=12.0$, $S=.003$) ou le test de rang signé de Wilcoxon à échantillons associés ($W=84.5$, $S=.006$). Cette significativité est à pondérer en fonction des trois temps du protocole expérimental. Si la différence est massive et significative pour les temps 1 et 3, nous devons être davantage prudents en analyse pour le 2^{ème} temps expérimental, pour lequel le test des signes à échantillons associés relativise sur la significativité de l'écart ($Z=7.0$, $S=.070$), le taux de livre par rapport aux jeux étant pourtant de 1 pour 24. Ce manque de significativité statistique nous invite à approfondir l'analyse sur cette variable. L'impact du stade de

⁴⁸ Le nombre d'objets choisis et leur nature est disponible en annexe 24.

construction canonique de l'objet chez l'enfant sur le nombre d'objets proposés par le parent se révèle alors prépondérante dans le choix des activités proposées⁴⁹ par les parents.

Tableau 17: Nombre de jeux et livres choisis par le parent en fonction de l'usage canonique de l'enfant sur l'objet

Usage de l'objet	Nombre d'occurrences	Nombre d'objets choisis	dont livres		dont jeux	
			nb	% sur T	nb	% sur T
NC	25	58	5	50,00%	53	70,67%
O	14	20	3	30,00%	17	22,67%
C	28	7	2	20,00%	5	6,67%
	67	85	10		75	

Si l'on considère la moyenne de choix par le parent, indépendamment de la nature de l'objet et en fonction du stade de construction canonique de son enfant, elle passe de 0,25 objets par parent lors d'usages canoniques, à 1,43 par parent lors d'usages oscillatoires, jusqu'à atteindre 2,32 objets par parent lorsque les enfants font preuve d'usages non-canoniques. Le parent semble alors relier le stade de construction canonique de l'enfant au besoin de le solliciter et de choisir les activités appropriées. Ainsi, moins l'enfant parvient à utiliser canoniquement l'objet plus le parent pense devoir intervenir dans le choix des activités à faire. Inversement, plus l'enfant utilise l'objet pour sa fonction culturelle et plus il pourrait être autonome dans le choix des objets avec lesquels il souhaite interagir. De cette manière, alors que le nombre d'occurrences non canoniques représente 37,31% des situations d'interactions triadiques, ce même échantillon représente 68,24% du nombre de choix d'objets.

Mais focalisons-nous à présent sur le choix d'objets par les enfants...

L'analyse statistique par les rangs signés de Wilcoxon et le test des signes à échantillons associés montre qu'il n'existe pas de différence significative entre le nombre d'objets choisis par les enfants, en fonction de leur nature ($W=133.5$, $S=.530$; $Z=9.0$, $S=.664$), et ce sur les trois temps de jeu libre.

⁴⁹ Le nombre de choix d'objets en fonction du stade de construction canonique chez l'enfant est consultable en annexe 25.

Tableau 18: Résultats d'analyse statistiques concernant le nombre de jeux et livres choisis par l'enfant

Hypothèse nulle	Test de rang signé de Wilcoxon	Test des signes	Conclusions
La médiane des différences entre le nombre de livres et le nombre de jeux choisis par l'enfant lors du tps 1 est égale à 0.	W=93.000 S=.740	Z=9.000 S=1.000	Retenir l'hypothèse nulle
La médiane des différences entre le nombre de livres et le nombre de jeux choisis par l'enfant lors du tps 2 est égale à 0.	W=48.000 S=.774	Z=6.000 S=.791	Retenir l'hypothèse nulle
La médiane des différences entre le nombre de livres et le nombre de jeux choisis par l'enfant lors du tps 3 est égale à 0.	W=79.500 S=.263	Z=8.000 S=1.000	Retenir l'hypothèse nulle

Le stade de construction canonique dans lequel se situe l'enfant n'influe pas sur le nombre global d'objets choisis, différemment du choix parental, et ce indépendamment de la nature de l'objet. L'analyse statistique du U de Mann-Whitney confirme cette tendance (U=242, p=.491). Les enfants du stade non canonique ont choisi en moyenne 3,19 objets, dont 1,72 jeux et 1,48 livres. Les enfants ayant construit canoniquement l'objet ont choisi quant à eux 3,54 objets, dont 1,62 jeux et 1,92 livres.

Le choix des objets par l'enfant est aussi nuancé et influencé par la réaction du parent face au choix initial de l'enfant. Ainsi, quand Anna, petite fille âgée d'environ cinq mois, prend un livre lors de la situation livre, sa mère le lui enlève des mains sans verbaliser cette action et lui propose une autre activité, la tour. Le nombre de livres choisis par Anna va considérablement baisser sur les trois temps du protocole, passant progressivement de 6 à 3 puis 1 seul livre, et ce sans influence du stade de construction canonique puisqu'elle maintient des actions non-canoniques sur le livre sur les trois séances.

Au-delà d'une différence du nombre d'objets choisis dépendamment de leur nature, tous les objets ne représentent pas le même attrait pour les deux acteurs du protocole expérimental....Alors quels objets sont davantage utilisés ? Et quels objets sont moins attractifs ?

2.2.2. Le choix des jeux...mais quels jeux ?

Les cerceaux, jeu qui consiste à sérier plusieurs anneaux de tailles et couleurs différentes sur un pilier, sont majoritairement choisis par les enfants et les parents. Son choix représente 18,75% sur l'ensemble des temps de jeu libre, et ce taux monte à 20,25% si nous considérons uniquement les choix parentaux. Notons que ce jeu est localisé sur la première ligne du matériel expérimental, et donc plus accessible.

Les autres jeux suscitant l'intérêt de l'enfant sont ceux impliquant les schèmes de sériation (la tour), d'emboîtement (la boîte à forme), la pensée symbolique (le téléphone) et le schème de faire rouler avec la voiture, davantage utilisée pour sa fonction symbolique. Certains objets ne sont pas du tout employés par les enfants, dont les deux objets liés au schème de mordre (la girafe et l'hippopotame), un des deux objets lié au schème de faire semblant (la poupée) et un des deux objets lié au schème de tirer (l'éléphant), ces jeux étant choisis entre 0% et 2,62%.

Hormis les cerceaux déjà cités comme étant préférentiellement choisis par les parents, les parents optent également pour quatre autres objets qui sont la tour, la chenille, le puzzle, et le téléphone. Les jeux les moins choisis par les parents sont les mêmes que les choix des enfants. Ces résultats confirment que le schème de mordre n'est pas courant dans cette situation de jeu libre (3,54%), tandis que les schèmes de sérier et d'emboîter sont fréquemment sollicités (28,32% et 21,24%).

2.2.3. Le choix des livres...mais quels livres ?

Un livre, « l'imagier des fruits » apparaît comme particulièrement plébiscité par les enfants et les parents⁵⁰. Sur les 10 livres choisis par les parents lors des trois temps du protocole, ce livre représente à lui seul la moitié des choix parentaux (sur 12 livres proposés)⁵¹. Pour les enfants, ce livre a été choisi à hauteur de 20,41%. Les livres « T'Choupi » et « Cars » sont aussi attractifs pour les enfants (14,29% et 13,27%) et font partie des 5 livres choisis par les parents (10% et 10%).

⁵⁰ Le nombre de choix spécifique des objets pour les enfants et les parents est consultable en annexe 26.

⁵¹ Le choix spécifique des objets, exprimé en pourcentage, est consultable en annexe 27.

Si nous considérons que la moyenne de choix des objets devrait être équivalente à 8,33% (100% divisé par les 12 livres), 6 livres se trouvent moins choisis qu'ils ne devraient l'être, en lien avec cette moyenne établie. Les livres « Ladf », « Doigt », « Cqel », « Ana Ana », « Zou » et « Lapin »⁵² sont sous-investis avec des moyennes de choix respectives comprises entre 1,02% et 6,12%.

Quatre de ces six livres sont en tissu : la matière du livre semble avoir une influence sur le choix de l'objet. Le calcul de pourcentage indique que les livres en tissu sont 4 fois moins utilisés par les enfants que les livres en carton. Le type de carton, souple vs rigide n'influence pas le choix (44 et 47 choix). La dimension (grand vs petit) et le format de l'objet (rectangulaire vs carré) semblent influencer sur le choix, les livres petits étant 1,5 fois plus choisis, cette proportion s'élevant à 2 fois plus pour les livres carrés. Toutefois, nous relativiserons ce résultat en rattachant cet écart à un seul et unique objet, le livre des « fruits » dont les caractéristiques sont « carré » et « petit ».

« Trotro fait la course », livre présent également dans le protocole expérimental des ateliers de lecture partagée est dans la moyenne des livres choisis par les enfants (12,24%) ; seuls deux enfants, Gabriel et Gabin, indiqueront à leur parent la connaissance de ce livre dans cet autre contexte que sont les ateliers de lecture.

Les parents qui proposent des livres à leur enfant lors du protocole peuvent aussi s'appuyer sur l'observation du choix de leur enfant lors d'un temps précédent. Elyssa, lors du temps 1 de jeu libre, choisit l'abécédaire « Tchoupi » et partage un temps de lecture partagée avec sa mère. Au début du temps 2, la mère d'Elyssa lui montre ce même livre et lui dit « Est-ce que tu le reconnais ? Nous l'avons regardé la dernière fois » et lui tend le livre. Elyssa le regarde, sourit, le manipule, tourne les pages et dit « au revoir » au livre lorsqu'elle ferme la dernière page.

⁵² Les noms « Ladf », « Doigt », « Cqel », « Lapin » ont été attribués aux livres en tissu n'ayant pas de titre écrit sur leur page de couverture.

2.2.4. Le positionnement des objets dans l'espace⁵³

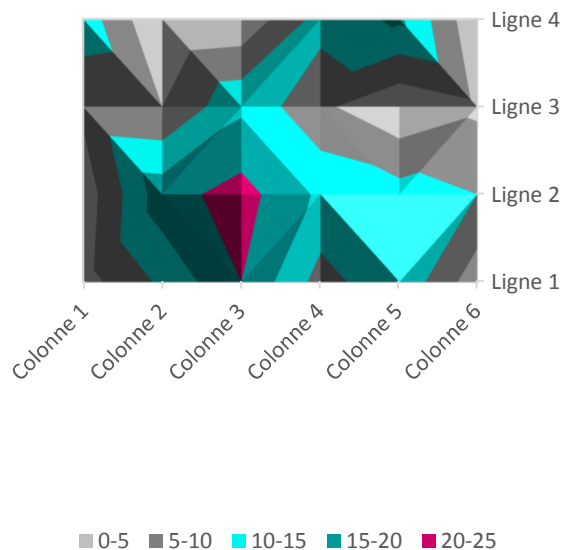


Figure 17: Nombre d'objets choisis selon leur emplacement

La figure 17 présente le nombre d'objets choisis, selon leur emplacement physique dans l'espace, découpé en 6 colonnes et 4 lignes. Rappelons que dans le protocole expérimental, les sujets sont positionnés du côté de la légende du graphique. Nous pouvons observer, à partir de ce graphique, un effet de la place de l'objet sur le choix. Le lieu situé sur la colonne trois et comprenant les lignes 1 et 2 favorise le choix des objets, par la proximité immédiate entre le sujet et l'objet.

Cette zone préférentielle semble être le point d'origine d'un fonctionnement exploratoire concentrique autour de celui-ci. Plus les objets s'éloignent de cette zone et moins ils sont choisis par les interactants. Quelques choix étonnants, telles les zones en ligne 4, colonnes 1, 4 et 5, emplacements sur lesquels l'attractivité des objets semble plus importante que l'emplacement physique ; ces objets sont ceux cités précédemment : les livres « Cars » et « Tchoupi », l'objet « Tour ».

Le choix de l'objet en fonction de sa nature ou de son positionnement dans l'espace ne détermine pas l'action qui va être initiée sur l'objet. Comme nous l'avons déjà souligné, des « duplos » ne seront pas toujours emboîtés, des livres ne seront pas toujours lus...en tout cas par les enfants. Car s'il est difficile pour les parents de se détacher de l'usage prévu pour

⁵³ Le choix des objets selon leur positionnement dans l'espace, leurs caractéristiques et les schèmes sollicités est disponible en annexe 28.

l'objet, l'enfant détourne souvent celui-ci, comme le montre Elyssa lorsqu'elle classe les livres. La nature de l'objet, le stade de développement canonique chez l'enfant, ne suffisent pas à comprendre la relation triadique enfant/objet/parents et nous devons interroger plus spécifiquement les actions mises en place par les interactants.

3. ...Aux interactions enfant(s)/parent(s)

L'extraction et l'analyse des données relatives aux interactions enfant(s)/parent(s) sont partagées en plusieurs thématiques : le nombre d'interactions, l'action initiale de l'enfant, les types de vocables et actions manifestés, les domaines d'interactions.

3.1. Le nombre d'interactions

3.1.1. Le nombre d'interactions en ateliers de lecture

21 enfants ont participé aux ateliers en situation « neutre » et 25 enfants en situation « participative ». L'échantillon est composé de 13 garçons pour chacune des situations expérimentales, de 8 filles pour la situation « neutre » et 12 pour la situation « participative ». La forte mortalité de l'échantillon entre les trois premiers temps et le quatrième s'explique par le lieu d'accueil de ces enfants, les EAJE. En effet, les séances d'ateliers ont été organisées en groupe d'enfants et des dates ont été fixées au préalable. Il arrive fréquemment, pour raison de maladie essentiellement, que des enfants ne soient pas présents dans la structure.

Ainsi, peu d'enfants ont été présents sur l'ensemble des séances prévues dans le protocole. Les 46 enfants qui constituent l'échantillon sont ceux ayant participé à un minimum de trois séances. Le nombre moyen d'interactions initiées par l'adulte lecteur à l'enfant est de 150, tandis qu'en situation neutre il est seulement de 1,33. Cette forte dispersion est due au protocole lui-même, et se retrouve lors d'interactions de l'adulte au groupe d'enfants.

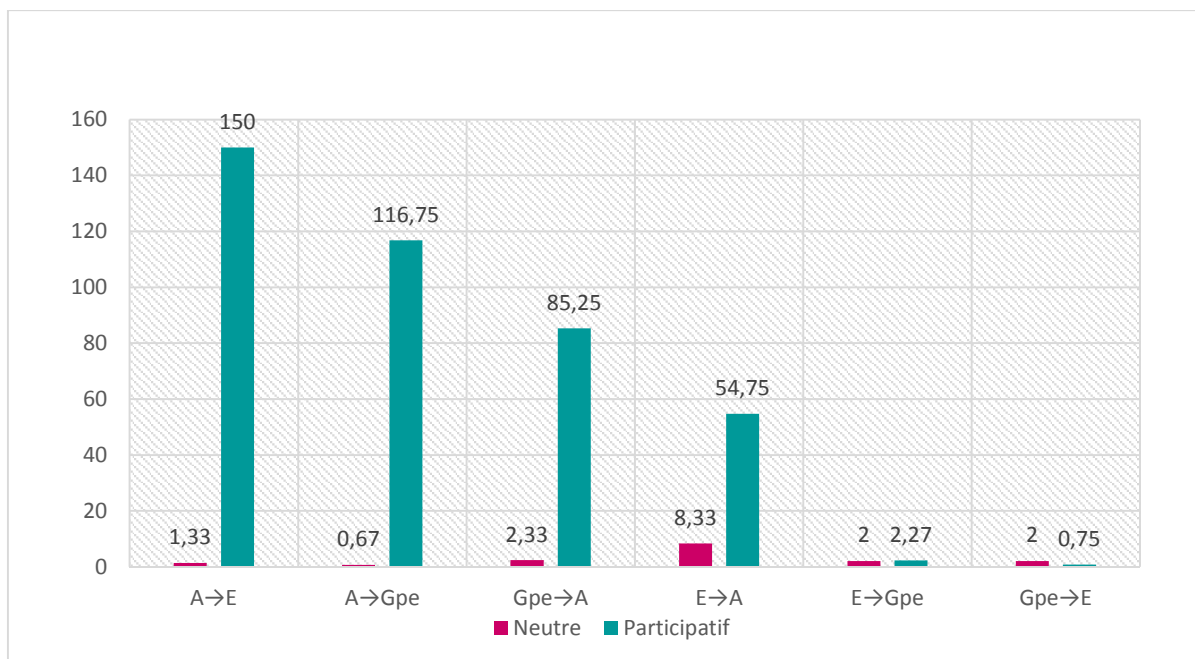


Figure 18: Nombres d'interactions lors des ateliers de lecture

L'étude des interactions initiées par l'enfant fait apparaître une forte différence entre les situations du protocole. L'ensemble des initiations par les enfants représente en moyenne 8,33 interactions en situation neutre, alors que nous en avons dénombré 6,6 fois plus, soit 54,75, en situation participative⁵⁴. Le calcul du U de Mann-Whitney démontre l'impact significatif de la situation sur le nombre d'interactions ($U=465.5$, $S=.000$). L'enfant initie 2,92 séquences d'interactions à destinations de l'adulte lors du protocole participatif, allant d'une moyenne de 2,56 initiations lors du premier atelier à 3,48 dans le troisième. En situation neutre, ces mêmes interactions sont seulement égales à 0,40 par enfant.

⁵⁴ Le nombre de séquences d'interactions initiées par l'enfant est consultable en annexe 29.

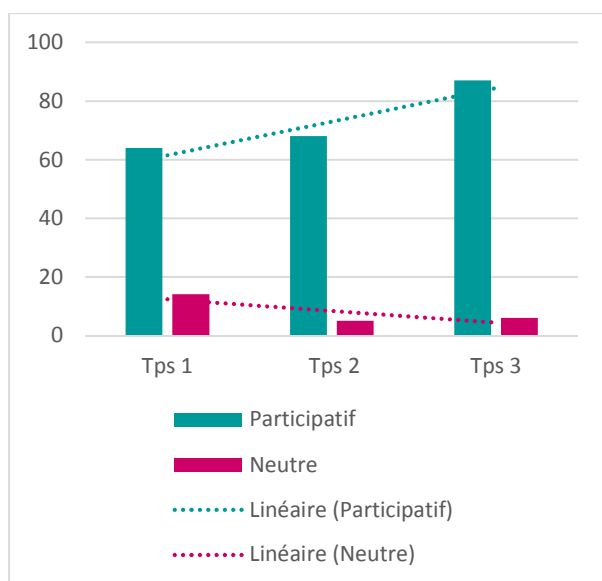


Figure 19: Nombre d'interactions initiées par l'enfant et à destination de l'adulte lors des ateliers de lecture

La courbe linéaire de tendance montre une augmentation du nombre de séquences d'interactions initiées par les enfants dans la situation participative sur les trois premières séances, tandis qu'une tendance inverse peut être observée en situation neutre, avec une baisse du nombre d'initiation par les enfants. Ces observations ne sont pas statistiquement significatives [Figure 19] et l'influence de la situation n'est pas reconnaissable chez tous les enfants.

Tableau 19: Calculs statistiques des rangs signés de Wilcoxon du nombre d'initiations des interactions par les enfants, en ateliers de lecture

Test des rangs signés de Wilcoxon	Situation participative	Situation neutre
Tps 1 / Tps 2	W=113.5, S=.944	W=10.0, S=.256
Tps 2 / Tps 3	W=104.0, S=.419	W=6.0, S=.705
Tps 1 / Tps 3	W=45.0, S=.073	W=20.5, S=.262

Si une augmentation est relevée entre les ateliers 1 et 3, elle ne concerne que 11 enfants, pour lesquels l'augmentation moyenne est de trois initiations.

Sept enfants diminuent les initiations de séquences d'interactions, avec une baisse moyenne de 1,43 séquence. Pour sept autres enfants, le nombre d'initiations reste stable entre les ateliers.

Le nombre d'interactions entre enfants est faible sur les deux modalités expérimentales, neuf interactions ont été comptabilisées pour les trois ateliers participatifs et six pour les neutres. Malgré ces effectifs limités, nous enregistrons une baisse de l'initiation de la communication à l'enfant entre le premier atelier et les suivants. L'enfant n'oriente pas son attention sur un autre enfant. Nous reprendrons ces éléments ultérieurement. Mais analysons aussi le nombre d'interactions portées par les temps enfant(s)/parent(s).

3.1.2. Nombre d'interactions sur les temps enfant(s)/parent(s)

Sur la totalité des interactions observées et enregistrées, le nombre de séquences initiées par le parent est supérieur de plus du double au nombre de celles initiées par l'enfant. Il existe également un écart très important selon la nature de l'objet, jeu ou livre, et ce indépendamment de l'interactant ; le parent initiant moitié moins de séquences d'interaction dans la situation livre. Cet écart est davantage creusé chez l'enfant, initiant 3,75 fois moins d'interactions sur cette même situation.

Tableau 20: Nombre d'interactions en fonction de l'initiateur de la communication et de l'objet, sur les trois temps enfant/parent

	Initiation Enfant		Initiation Parent	
	Jeu	Livre	Jeu	Livre
Tps 1	61	18	208	96
Tps 2	100	35	134	78
Tps 3	94	15	183	80
Total	255	68	525	254
	323		779	

Nous pouvons déjà amorcer l'hypothèse explicative que le texte, par l'oralisation qu'il suscite, représente pour le parent une parole adressée à l'enfant, diminuant la nécessité de sollicitation. Nous croiserons cette hypothèse avec l'étude approfondie des interactions enfant(s)/parent(s), mais au préalable intéressons-nous aux données croisées de ces deux protocoles expérimentaux, concernant le nombre d'interactions.

3.1.3. Données croisées sur le nombre d'interactions

Vingt-quatre enfants ont participé conjointement aux temps enfants parents et aux ateliers de lecture, onze pour la situation participative et treize pour la situation neutre. La participation aux ateliers n'a pas d'influence sur le nombre de séquences de communication initiées par l'enfant pour les jeux imposés, avec une moyenne de 3,45 initiations pour les enfants de la situation participative et 3,38 pour la neutre. La modalité de sollicitation en atelier modifie

l'intervention de l'enfant dans les interactions. La participation aux ateliers neutres engendre une baisse du nombre d'initiation dans les temps de livre imposé. Ainsi, les enfants du groupe participatif initient autant l'interaction lors des ateliers et des temps enfant(s)/parent(s). Les enfants du groupe neutre paraissent influencés par ce qu'ils vivent en ateliers, de ce qu'ils expérimentent de leur position d'écouter « passif », et sont moins à l'initiative de l'interaction, la baisse moyenne étant de 1,23 par temps et par enfant, passant de 1,92 à 0,69 initiations.

Continuons l'extraction de nos données et leur analyse par les actions initiales, mises en place dans les toutes premières secondes des protocoles.

3.2. L'action initiale de l'enfant et du parent

L'activité des interactants a été observée dans les 5 premières secondes des trois temps enfant(s)/parent(s). Cette activité, que nous appellerons action initiale, regroupe la demande d'un premier acteur et la réponse du second.

3.2.1. La demande initiale de partage d'activité

L'enfant peut, au début de l'activité jouer seul, solliciter le parent ou montrer des conduites de refus. Le parent, quant à lui, peut initier lui-même l'activité ou attendre une action de l'enfant.

Lors des premières secondes des temps de jeu imposé [Figure 20], les enfants jouent majoritairement seuls⁵⁵, et de plus en plus au fil de séances. Entre 12,20% et 14,30% (selon les trois temps) des enfants sollicitent le parent afin d'initier un jeu conjoint. L'initiation par le parent est relativement faible et montre une tendance à diminuer entre les trois temps enfant/parent, passant de 14,30% à 4,30%. Ce pourcentage de 4,30% de parent initiateur est contrebalancé, lors du troisième temps par le taux élevé d'enfants initiant un jeu solitaire.

⁵⁵ L'action initiale des interactants lors des situations de jeu imposé est consultable en annexe 30.

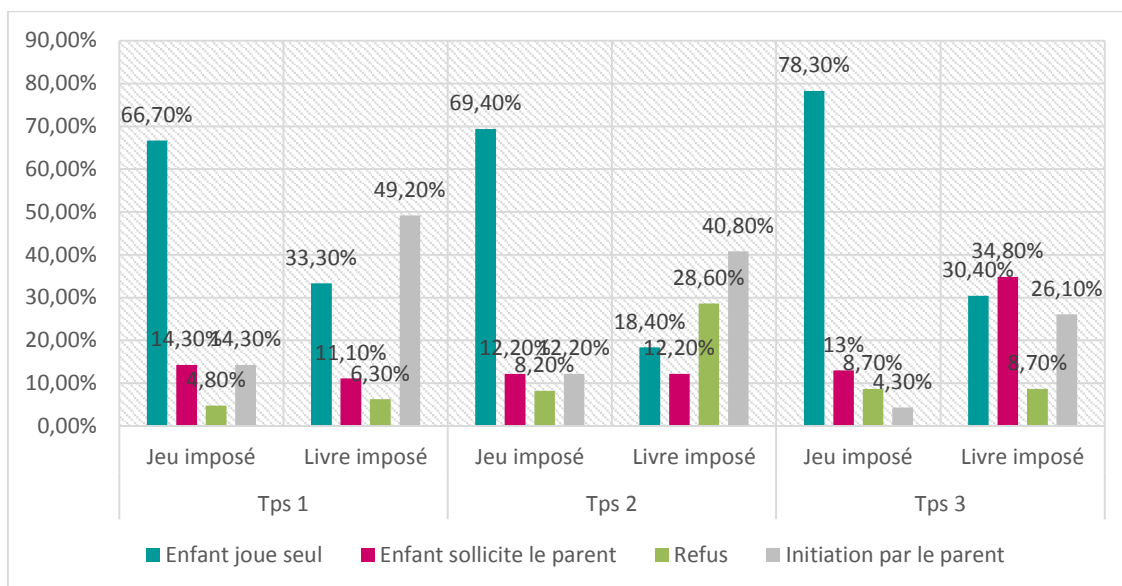


Figure 20: Attitude de l'enfant et du parent au début des activités de jeux et livres imposés

En situation de livre imposé⁵⁶, l'initiation par l'enfant d'une activité solitaire est beaucoup plus faible, bien qu'elle représente tout de même un tiers des enfants lors du premier temps. Une forte baisse intervient lors du deuxième temps, baisse non durable puisque 30,40% des enfants initient une activité solitaire lors du troisième temps. La différence de demande d'activité en fonction de la nature de l'objet apparaît significative par le traitement statistique des données, effectué par le calcul du χ^2 de Mc Nemar à échantillons associés ($\chi^2=10.562$, $S=.001$).

Le parent initie fortement l'activité, mais de moins en moins au fil des séances, représentant 49,20% lors du temps 1, 40,80% lors du temps 2 et seulement 26,1% au temps 3. Moins de parents initient l'activité lors du temps 3 et sur ce même temps, plus de 34% des enfants sollicitent le parent au début de l'activité, alors qu'ils ne représentaient que 11,20% et 12,20% lors des deux premiers temps.

⁵⁶ L'action initiale des interactants lors des situations de livre imposé est consultable en annexe 31.

3.2.2. Demande initiale et stade de construction canonique

Lorsque l'enfant manifeste des actions non canoniques ou oscillatoires sur le livre, il est autant en demande de partage d'activité avec l'objet-livre ou l'objet-jeu, et ce dans les situations imposées et libres ($X^2[\text{libre}]=2.250$, $S=.125$; $X^2[\text{imposée}]=3,125$, $S=.070$). Une différence de sollicitation initiale s'installe avec l'avènement de l'usage canonique sur le livre. L'enfant fait alors une réelle différence dans la demande qu'il adresse au parent en fonction de l'objet. Dans la situation imposée, l'enfant montre une tendance à solliciter le parent, tendance physique qui s'exprime par le geste de tendre le livre au parent ou de s'installer sur ses genoux avec l'objet. Avec les « duplos », les enfants paraissent beaucoup plus autonomes dans le jeu et ont moins besoin de jeu conjoint ($X^2=6.125$, $S=.008$). Cette différenciation dans le besoin d'échange adressé au parent se retrouve dans la situation de jeu libre ($X^2=8.100$, $S=.002$).

L'enfant comprend sa relative impuissance d'action canonique face à l'objet et la nécessité du tiers dans la rencontre avec l'objet, compréhension qui s'exprime par la demande de partage d'activité. Inversement, lorsque l'enfant n'a pas encore construit canoniquement l'objet, il ne perçoit pas l'importance de l'expert lecteur pour accéder au sens, la manipulation physique de l'objet lui suffisant pour expérimenter la rencontre avec le livre.

3.2.3. Réponse à la demande initiale

Afin de saisir ce qui se joue dans l'action initiale, l'analyse de la demande ne suffit pas et il est nécessaire d'étudier quelle réponse reçoit l'initiateur de la demande. Trois conditions sont à interroger : la réponse parentale lors d'une demande adressé par l'enfant, la réponse enfantine lors d'une demande adressée par le parent, l'intervention du parent lorsqu'aucune demande n'a été formulée.

3.2.3.1. Réponse à une demande adressée

Lorsque le parent initie une activité conjointe, la nature de l'objet influence le taux de réponse chez l'enfant.

Tableau 21: Taux de réponse de l'enfant à l'initiation de l'activité par le parent

	Livre		Jeu	
	oui	non	oui	non
Tps 1	80%	20%	86,00%	14,00%
Tps 2	100%	0%	85%	15%
Tps 3	100%	0%	66,70%	33,30%

Le taux de réponses de l'enfant, en situation jeu, augmente entre le premier et le deuxième temps et reste maximal lors du dernier temps, l'enfant répondant toujours à l'initiation d'activité par le parent. Ce taux de réponse est moins important en situation livre et montre également une tendance à diminuer au fil des séances.

Lors du premier temps enfant/parent, l'enfant répond à 86% à l'initiation d'activité de la part du parent, ce pourcentage baisse à 66,70% lors du troisième et dernier temps.

Si l'enfant adresse une demande de partage d'activité, son parent y répond toujours favorablement, que la condition expérimentale porte sur le livre ou les « duplos », sur l'ensemble des séances.

3.2.3.2. Intervention parentale

Sur les 63 enfants de la situation imposée, au temps 1 enfants/parents du protocole, 21 enfants mettent en place une exploration solitaire avec le livre (33,33%) et 42 sur le jeu « duplos » (66,67%). Lorsque l'enfant démarre une action solitaire sur l'objet en situation imposée, le parent intervient autant dans le jeu de l'enfant avec le livre ou les « duplos » ($\chi^2 = 2.392$, $S = .123$). Ils sont 12 à intervenir dans l'activité livre (57,14%) et 20 dans l'activité « duplos » (47,62%).

Tableau 22: Intervention du parent dans le jeu de l'enfant

		Si jeu solitaire...	
		Intervention du parent	
		oui	non
Temps 1	jeu	47,6%	52,4%
	livre	57,1%	42,9%
Temps 2	jeu	51,5%	48,5%
	livre	55,6%	44,4%
Temps 3	jeu	44,4%	55,6%
	livre	71,4%	28,6%

Aucune tendance linéaire ne peut être dégagée du taux des interventions parentales sur les trois temps expérimentaux. Notons toutefois que les parents restent toujours plus interventionnistes avec le livre qu'avec le jeu. L'écart le plus fort est de 27 point sur le temps 3.

Si nous avons noté précédemment que l'enfant initie à plus de 34% un jeu solitaire avec le livre lors du temps 3, ils ne sont que 28,6% de parents à laisser les enfants seuls dans la rencontre avec l'objet, soit 17 parents.

3.3. Les types de vocables (Bruner, 1987)

Dans les interactions initiées par l'enfant, deux types de vocables sont majoritairement employés⁵⁷, indépendamment de l'objet [Figure 21], le vocatif pour attirer l'attention et la désignation ou étiquette permettant de définir un objet. La question semble également être utilisée, mais dans de plus faibles proportions. Et si elle n'est pas du tout employée lors du premier temps de livre imposée, elle prend une part de plus en plus importante lors des temps 2 et 3, jusqu'à représenter 13.75% des interactions.

Les interactions initiées par le parent sont beaucoup plus hétérogènes quant aux vocables sollicités, avec toutefois une suprématie du vocatif et de la question. La question adressée à l'enfant représente toujours plus d'un quart des séquences d'interactions et atteint la proportion de 4 questions sur 10 interactions lors du temps 3 de livre imposé. Le conseil, bien que plus faiblement présent est tout de même utilisé dans la situation jeu ; il est plus absent de la situation livre.

⁵⁷ Les pourcentages des types de vocables utilisés par les enfants et les parents sont disponibles en annexe 32.

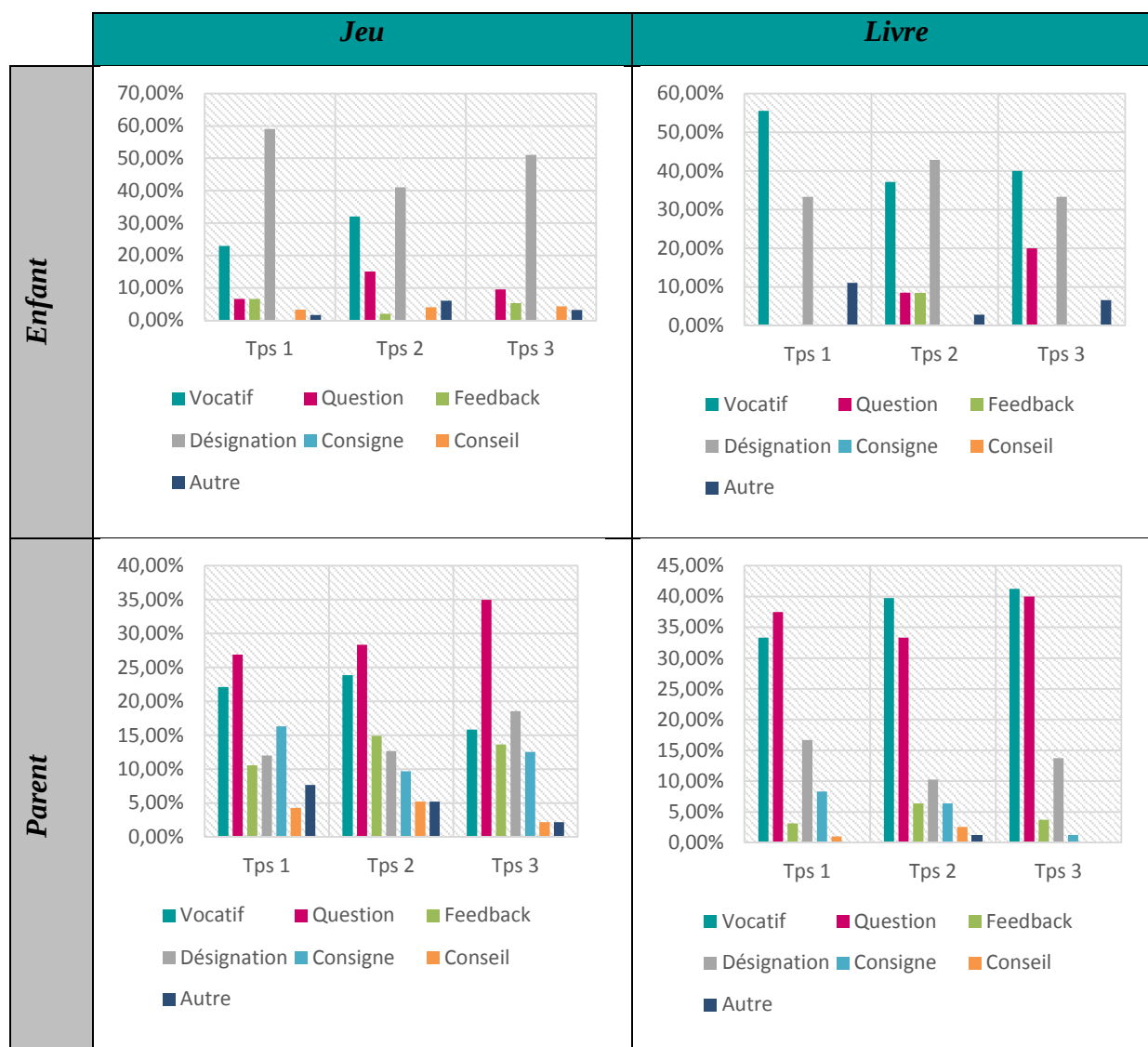


Figure 21: Types de vocables utilisés selon l'interactant et la situation, jeu ou livre imposés

Enfin, la catégorie [autre] est sous-représentée avec le livre, indiquant une centration des interactions sur les protocoles expérimentaux, tandis qu'elle a une place plus importante avec le jeu, surtout lors du premier temps pendant lequel elle représente 7,69% des échanges initiés par le parent.

3.4. Les domaines d'interactions

Nous pouvons observer une nette différence des domaines d'interactions en fonction de l'objet et de la situation expérimentale, nécessitant une analyse de chacun des protocoles avant de croiser les résultats individuels des enfants.

3.4.1. Les domaines d'interactions en situation imposée (temps parents/enfants)



Figure 22: Domaines d'interaction selon l'interactant et la situation, jeu ou livre imposés

Le jeu imposé suscite des interactions dans plusieurs domaines, celles portant sur l'objet et l'action étant toutefois davantage représentées. L'enfant et le parent font référence à la lettre présente sur l'objet. Une légère baisse est identifiable chez l'enfant entre les temps 2 et 3, contrebalancée par une hausse constante de cette catégorie chez le parent, passant de 7,21% à 17,49% des interactions. Il est également perceptible que si la référence à la lettre est de plus en plus marquée chez le parent, elle fait écho à la baisse d'interactions liées à l'objet lui-même. Les actions restent au fil des séances un domaine fortement présent, initié par le parent.

Cette dispersion des interactions dans chaque domaine est moins marquée dans la situation livre avec la présence massive du domaine de l'[image] dans les interactions, quel que soit l'initiateur. Le domaine [autre] est utilisé à hauteur de 16,67% et 26,67% par l'enfant dans les temps 2 et 3, permettant peut-être à l'enfant « d'échapper » au protocole.

3.4.2. Les domaines d'interactions en ateliers de lecture

Les interactions initiées par les différents acteurs du protocole pouvaient concerner le livre lui-même, une régulation (ex : conflit entre enfants...), et autre (en dehors du protocole expérimental et des enfants présents, ex : ce que l'enfant a fait le week-end...). Les résultats sont traités selon la situation, neutre ou participative et l'initiateur de l'interaction.

Les résultats des ateliers neutres, exprimés en pourcentage, doivent être exploités avec prudence puisqu'ils concernent un nombre très limité d'interactions. Il apparaît cependant que les interactions en situation participative sont davantage axées sur le livre lui-même, qu'elles soient initiées par l'enfant (96%) ou l'adulte lecteur (93%). 5% des interactions initiées par l'adulte ont pour objectif une régulation du comportement.

Tableau 23: Initiation des interactions selon la situation neutre ou participatif

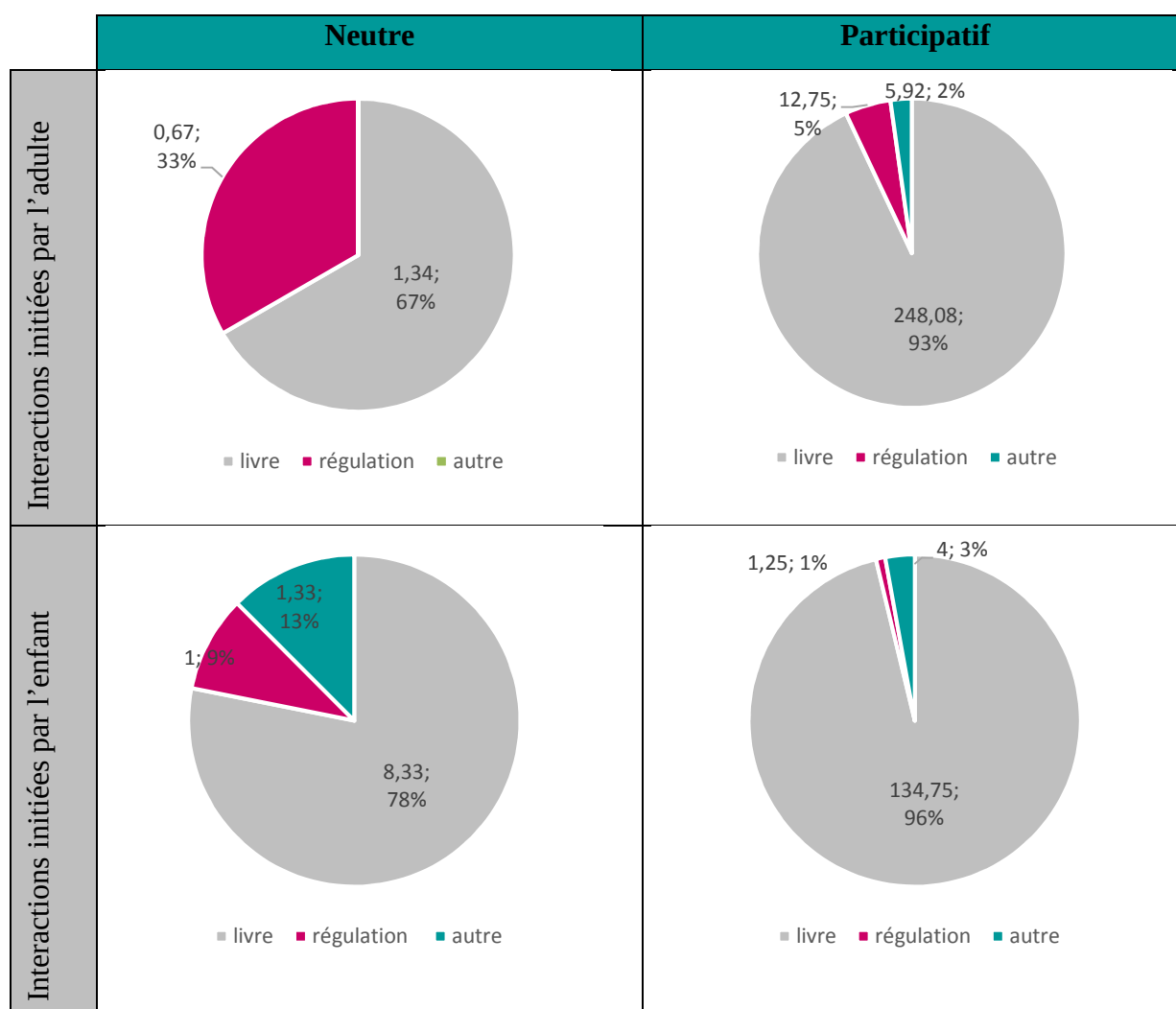


Tableau 24: Pourcentage des domaines d'interaction sur les trois premiers ateliers de lecture

		Neutre			Participatif		
		Livre	Régul.	Autre	Livre	Régul.	Autre
A → E	Tps 1	66,67%	33,33%	0,00%	90,12%	8,02%	1,85%
	Tps 2	0,00%	100,00%	0,00%	90,73%	4,64%	4,64%
	Tps 3	Pas d'interaction			94,16%	2,92%	2,92%
E → A	Tps 1	71,43%	7,14%	21,43%	96,88%	0,00%	3,13%
	Tps 2	80,00%	0,00%	20,00%	97,06%	2,94%	0,00%
	Tps 3	66,67%	33,33%	0,00%	91,95%	0,00%	8,05%

Nous n'observons pas de tendance de progression stable et significative au cours des trois ateliers de lecture quant aux domaines d'interactions sollicités. L'analyse de la situation participative est toutefois révélatrice d'une proportion de plus

en plus importante d'interactions sur le livre, par l'adulte lecteur (90.12% à 94.16%). Parallèlement, les régulations initiées par ce même interactant sont de moins en moins présentes. Du côté des initiations enfantines, aucune tendance ne peut réellement être extraite

de ces résultats. Les proportions d'interactions sur le livre, les régulations et autres sont réparties différemment sur les trois temps expérimentaux mais ne font pas l'objet d'une progression linéaire.

3.4.3. Les domaines d'interactions sur les deux protocoles

24 enfants ont participé conjointement au premier temps enfants/parents et aux ateliers de lecture, 11 en situation participative et 13 en situation neutre. Le calcul du U de Mann-Whitney indique une significativité de la situation sur les interactions portant sur l'objet livre ($U=122.0$, $S=.002$). Les enfants du protocole participatif manifestent plus d'interactions liées à l'objet. La modalité expérimentale n'a inversement pas d'influence directe sur les interactions mises en place dans la catégorie [autre], indiquant un nombre égal d'interaction dans ce domaine sur les deux situations ($U=66.0$, $S=.776$).

3.5. Les types d'actions

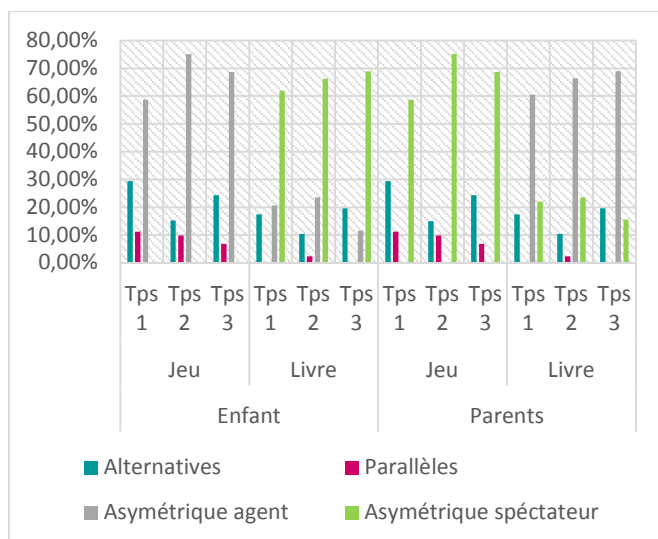


Figure 23: Type d'actions mises en place par les interactions en fonction de la situation

Les actions sont significativement opposées selon la situation et les interactants, notamment concernant les actions asymétriques. Logiquement, lorsque l'enfant met en place des actions asymétriques en étant agent, le parent se retrouve dans une position de spectateur. Aussi, lorsque les actions sont alternatives ou parallèles, les deux interactants sont concernés.

Si l'on observe plus précisément la position de l'enfant, celui-ci met majoritairement en place des actions asymétriques⁵⁸ en étant agent dans la situation de jeu imposé, tandis qu'il est dans une position de spectateur dans la situation livre. Ces résultats sont validés statistiquement [Tableau 25], par le calcul des différences de médianes significatives entre la position de l'enfant (agent lors du jeu et spectateur lors du temps livre) et toutes les autres modalités d'actions (alternative, parallèle, asymétrique agent ou asymétrique spectateur).

Les actions mises en place dans la situation livre sont à rattacher à l'activité initiée par le parent ou l'enfant, la position asymétrique agent correspondant à la manipulation d'objet, et la position asymétrique spectateur à l'écoute dans une lecture partagée. Les actions parallèles sont quasiment inexistantes en situation livre, et ce directement en lien avec le protocole expérimental, qui prévoit un seul objet. Ces mêmes actions représentent environ 10% des actions mises en place par chacun des interactants lors de la situation jeu, ce taux baissant à 6,80% lors du troisième temps.

⁵⁸ Les types d'actions mises en place lors des temps enfant/parent sont consultables en annexe 33.

Tableau 25: Calcul des médianes des différences des actions utilisées par l'enfant, selon le test de rang signé de Wilcoxon

		Enfant																								
		Jeu												Livre												
		co 1	co 2	co 3	//1	//2	//3	ag 1	ag 2	ag 3	sp 1	sp 2	sp 3	co 1	co 2	co 3	//1	//2	//3	ag 1	ag 2	ag 3	sp 1	sp 2	sp 3	
Jeu	co 1		W=31.0 s=.099	W=52.5 s=.422	W=13.0 s=.075			W=187. 5 s=.041			W=0.00 s=.003			W=10.0 s=.040												
	co 2	W=31.0 s=.099		W=31.0 s=.530		W=34.0 s=.421			W=199. 0 s=.000			W=.000 s=.005			W=14.0 s=.169											
	co 3	W=52.5 s=.422	W=31.0 s=.530				W=19 s=.212			W=179 s=.023			W=.000 s=.007			W=16.0 s=.241										
	//1	W=13.0 s=.075				W=24.0 s=.859	W=13.0 s=.600	W=18.0 s=.002			W=15.0 s=.043						W=.000 s=.043									
	//2		W=34.0 s=.421		W=24.0 s=.859		W=15.0 s=.674		W=200. 5 s=.000			W=.000 s=.018						W=.000 s=.028								
	//3			W=19 s=.212	W=13.0 s=.600	W=15.0 s=.674				W=165 s=.000			W=.000 s=.043						W=15.0 s=.043							
	ag 1	W=187. 5 s=.041			W=18.0 s=.002				W=64.0 s=.470	W=55,5 s=.797	W=120. 0 s=.000									W=66.0 s=.003						
	ag 2		W=199. 0 s=.000			W=200. 5 s=.000		W=64.0 s=.470		W=48.0 s=.777			W=.000 s=.000								W=9.0 s=.002					
	ag 3			W=179 s=.023			W=165 s=.000	W=55,5 s=.797	W=48.0 s=.777				W=153 s=.000									W=120 s=.001				
Livre	sp 1	W=0.00 s=.003			W=15.0 s=.043			W=120. 0 s=.000				W=0.00 s=1.0	W=0.00 s=1.0									W=120 s=.000				
	sp 2		W=.000 s=.005			W=.000 s=.018			W=.000 s=.000		W=0.00 s=1.0		W=0.00 s=1.0										W=.000 s=.001			
	sp 3			W=.000 s=.007			W=.000 s=.043			W=153 s=.000	W=0.00 s=1.0	W=0.00 s=1.0											W=105 s=.001			
	co 1	W=10.0 s=.040													W=10.0 s=.916	W=9.5 s=.833	W=.000 s=.066			W=29.0 s=.427			W=130 s=.007			
	co 2		W=14.0 s=.169											W=10.0 s=.916		W=11.0 s=.345		W=3.00 s=.465			W=35.0 s=.132			W=109 s=.004		
	co 3			W=16.0 s=.241										W=9.5 s=.833	W=11.0 s=.345				W=.000 s=.043			W=26 s=.677		W=106 s=.007		
	//1				W=.000 s=.043									W=.000 s=.066				W=1.0 s=.317	W=.000 s=1.0	W=15.0 s=.034			W=120 s=.000			
	//2					W=.000 s=.028									W=3.00 s=.465		W=1.0 s=.317		W=.000 s=315		W=21 s=.024			W=103 s=.001		
	//3						W=15.0 s=.043										W=.000 s=.043	W=.000 s=1.0	W=.000 s=315			W=10 s=.066		W=105 s=.001		
	ag 1							W=66.0 s=.003						W=29.0 s=.427				W=15.0 s=.034			W=4.0 s=.593	W=19.5 s=.344	W=48 s=.042			
	ag 2								W=9.0 s=.002						W=35.0 s=.132			W=21 s=.024		W=4.0 s=.593	W=4.0 s=.172		W=46 s=.069			
	ag 3									W=120 s=.001						W=26 s=.677			W=10 s=.066	W=19.5 s=.344	W=4.0 s=.172			W=80 s=.251		
	sp 1										W=120 s=.000			W=130 s=.007				W=120 s=.000		W=48 s=.042			W=10.0 s=.496	W=51.0 s=.343		
	sp 2											W=.000 s=.001			W=109 s=.004			W=103 s=.001			W=46 s=.069	W=10.0 s=.496		W=40.5 s=.724		
	sp 3												W=105 s=.001			W=106 s=.007			W=105 s=.001			W=80 s=.251	W=51.0 s=.343	W=40.5 s=.724		

Tableau 26: Calcul des médianes des différences des actions utilisées par le parent, selon le test de rang signé de Wilcoxon

		Parent																							
		Jeu												Livre											
		co 1	co 2	co 3	//1	//2	//3	ag 1	ag 2	ag 3	sp 1	sp 2	sp 3	co 1	co 2	co 3	//1	//2	//3	ag 1	ag 2	ag 3	sp 1	sp 2	sp 3
Parent	Jeu	co 1	W=31.0 s=.099	W=83.5 s=.422	W=13.0 s=.075			W=.000 s=.003			W=187.5 s=.041			W=10.0 s=.040											
		co 2	W=31.0 s=.099	W=47.0 s=.628	W=34.0 s=.421			W=.000 s=.005			W=199 s=.000				W=41.0 s=.169										
		co 3	W=83.5 s=.422	W=47.0 s=.628			W=19.0 s=.212			W=.000 s=.007			W=179 s=.023			W=16.0 s=.241									
		//1	W=13.0 s=.075			W=24.0 s=.859	W=13.0 s=.524	W=15.0 s=.034			W=120 s=.000						W=.000 s=.043								
		//2		W=34.0 s=.421	W=24.0 s=.859		W=15.0 s=.674	W=.000 s=.018			W=200.5 s=.000						W=21.0 s=.028								
		//3			W=19.0 s=.212	W=13.0 s=.524	W=15.0 s=.674			W=.000 s=.043			W=165 s=.000					W=.000 s=.043							
		ag 1	W=.000 s=.003		W=15.0 s=.034				W=.000 s=1.000	W=.000 s=.317	W=48.0 s=.42								W=.000 s=.000						
		ag 2		W=.000 s=.005		W=.000 s=.018		W=.000 s=1.000		W=1.0 s=.317		W=.000 s=.000								W=.000 s=.001					
		ag 3			W=.000 s=.007		W=.000 s=.043	W=.000 s=.317	W=1.0 s=.317				W=1.0 s=.000								W=.000 s=.001				
		sp 1	W=187.5 s=.041		W=120 s=.000			W=48.0 s=.42				W=64.0 s=.470	W=55.5 s=.797									W=1.00 s=.004			
		sp 2		W=199 s=.000		W=200.5 s=.000		W=.000 s=.000		W=64.0 s=.470		W=48.0 s=.777											W=127 s=.002		
		sp 3			W=179 s=.023		W=165 s=.000		W=1.0 s=.000	W=55.5 s=.797	W=48.0 s=.777													W=133 s=.001	
	livre	co 1	W=10.0 s=.040												W=10 s=.916	W=9.5 s=.833	W=.000 s=.066			W=114 s=.011			W=38 s=.266		
		co 2		W=41.0 s=.169										W=10 s=.916		W=11.0 s=.345	W=3.0 s=.465			W=109.5 s=.004			W=35 s=.132		
		co 3			W=16.0 s=.241									W=9.5 s=.833	W=11.0 s=.345			W=.000 s=.043			W=106 s=.007			W=28 s=.514	
		//1				W=.000 s=.043								W=.000 s=.066			W=1.0 s=.317	W=.000 s=1.0	W=105 s=.000			W=21 s=.020			
		//2					W=21.0 s=.028								W=3.0 s=.465		W=1.0 s=.317		W=.000 s=.317		W=103 s=.001			W=21 s=.024	
		//3						W=.000 s=.043								W=.000 s=.043	W=.000 s=1.0	W=.000 s=.317				W=105 s=.001			W=15 s=.042
		ag 1						W=.000 s=.000						W=114 s=.011			W=105 s=.000				W=21.0 s=.858	W=40 s=.532	W=.000 s=.020		
		ag 2							W=.000 s=.001						W=109.5 s=.004			W=103 s=.001		W=21.0 s=.858		W=39.0 s=.648		W=127 s=.059	
		ag 3								W=.000 s=.001						W=106 s=.007			W=105 s=.001	W=40 s=.532	W=39.0 s=.648				W=121 s=.031
		sp 1									W=1.00 s=.004			W=38 s=.266			W=21 s=.020			W=.000 s=.020				W=4.5 s=.854	W=52.5 s=.288
		sp 2										W=127 s=.002			W=35 s=.132			W=21 s=.024			W=127 s=.059		W=4.5 s=.854		W=5.0 s=.248
		sp 3											W=133 s=.001			W=28 s=.514			W=15 s=.042			W=121 s=.031	W=52.5 s=.288	W=5.0 s=.248	

La différence du type d'action utilisée, observée chez l'enfant en fonction de la nature de l'objet, se retrouve chez le parent, lequel met en place des types d'actions significativement différents avec un livre et avec un jeu [Tableau 26]. Le calcul des médianes des différences ne montre toutefois pas de différence significative sur le nombre d'actions alternatives lors des deux situations, sur les temps expérimentaux 2 et 3.

Avec un jeu, le parent reste majoritairement spectateur de l'action de l'enfant (entre 59% et 75% des actions sur les différents temps). L'action asymétrique agent est statistiquement très éloignée des autres types d'actions, par son utilisation quasi inexistante au cours du protocole. Seul le parent d'Adèle l'utilise lors du troisième temps, à hauteur de 4,15%, donnant une moyenne de l'action agent de 0,18% sur ce même temps.

Le parent est de plus en plus agent avec l'objet livre, passant d'une utilisation de ce type d'action de 60,55%, à 66,35% pour ensuite atteindre 68,92%. Le clivage entre les deux modalités asymétriques (agent vs spectateur) est moins marqué et le parent est spectateur de la situation sur les trois temps entre 23,53% et 15,52%. Cette baisse enregistrée lors du temps 3 est à mettre en lien avec la hausse commune d'une posture spectatrice et d'actions alternatives.

Lorsque le parent est spectateur de la situation, il laisse l'enfant manipuler l'objet et observe les actions de l'enfant sur celui-ci. Il n'y aurait donc pas une seule manière pour l'enfant d'agir avec l'objet livre. Il peut à tour de rôle être écoutant d'une histoire racontée par le parent, ou acteur d'une manipulation de l'objet, que nous avons déjà pu définir par son usage, canonique ou non.

Mais que nous disent ces différentes postures prises par l'enfant et/ou laissées par le parent ? Ne peut-on pas voir cela comme un signe de l'engagement de l'enfant dans l'activité, engagement actif et réfléchi lui permettant d'agir sur le matériel ?

4. ...Comme prédicteur de l'engagement dans l'activité

Plusieurs marqueurs sont à interroger afin de rendre compte de l'engagement de l'enfant dans l'activité. Ainsi, les refus immédiats de participer à l'activité, le désengagement plus tardif, la manipulation ou l'écoute de l'enfant, la durée des séquences, sont autant d'indices permettant de saisir l'engagement des interactants dans l'activité proposée.

4.1. Les refus de participation

Les enfants sont libres de refuser immédiatement de participer aux activités, dans le cadre des temps imposés enfants-parents et des ateliers de lecture avec leur parent. Est considéré comme refus, toute action ou verbalisation de l'enfant qui marque une intention de ne pas venir en activité. Cela a pu être observé par des pleurs pour les plus jeunes enfants ou des « non » pour les enfants ayant accès au langage.

4.1.1. Les refus de participation avec le parent

Sur les 63 enfants ayant participé au premier temps enfant/parents, 5 ont montré des conduites de refus lors du temps de jeu imposé [Tableau 27] et 7 pour le temps de livre imposé. 10 enfants ont mis en place des conduites de refus dès les premières secondes du protocole et deux enfants ont refusé de participer aux deux temps. Lorsque l'on s'intéresse plus particulièrement aux 23 enfants ayant suivi les trois temps expérimentaux, 10 enfants ont manifesté des conduites de refus.

Le nombre de refus en situation de livre imposé est toujours supérieur au nombre de refus en jeu imposé. Il semble également exister une augmentation linéaire du nombre de refus en situation de livre imposé. Sur les 10 enfants ayant montré des conduites de refus, seuls 3 ont refusé réciproquement des temps de livre et de jeu imposés. Le stade de construction

canonique de l'objet n'influe pas sur le refus, les enfants étant équitablement représentés pour les stades non-canonique, oscillatoire et canonique.

Tableau 27: Enfants ayant manifesté des conduites de refus lors des temps de livre et/ou de jeu imposés

Prénom de l'enfant	Jeu imposé			Livre imposé		
	Tps 1	Tps 2	Tps 3	Tps 1	Tps 2	Tps 3
Anna	300s ⁵⁹	refus	refus	30 D ⁶⁰	33 D	refus
Clément	180s	120s	refus			
Elyssa				refus	65 M ⁶¹	122 M
Franck				65 D	63 D	refus
Héloïse				180 FH ⁶²	60 D	refus
Léo	refus	refus	300	refus	refus	refus
Loris				81 D	133 M	refus
Ludovic				15 D	refus	65 D
Rudolphe				9 D	refus	54 M
Sandre	300	refus	300	145 D	refus	refus
Nb refus	1	3	2	2	4	6

Lorsque l'on s'intéresse particulièrement à la situation de livre imposé, nous observons que sur les deux enfants (Elyssa et Léo) ayant refusé l'activité lors du premier temps enfant/parent, un refusera les deux autres temps de livre imposé, (alors qu'il accepte le troisième temps de jeu imposé) et le second acceptera les autres temps uniquement par la manipulation de l'objet, et ne souhaitera donc pas de lecture partagée ni d'échange avec son parent. Notons également que pour cet enfant, la durée de manipulation de l'objet augmente entre le temps 2 et le temps 3.

Un seul enfant (Ludovic) refuse l'activité uniquement lors du deuxième temps. Ce même enfant marque un désengagement très rapide de l'activité lors des temps 1 et 3.

Enfin les trois enfants ayant montré des conduites de refus uniquement lors du troisième temps de livre imposé (Franck, Héloïse et Loris) se sont tous désengagés lors du premier et/ou du deuxième temps du protocole expérimental.

⁵⁹ La notation « 300s » signifie que l'enfant est restée engagé dans l'activité durant toute la durée du protocole expérimental.

⁶⁰ La notation « D » signifie que l'enfant s'est désengagé d'une situation de lecture partagée

⁶¹ La notation « M » signifie que l'enfant a manipulé seul l'objet livre

⁶² La notation « FH » signifie que l'enfant est resté engagé dans l'activité jusqu'à la fin de l'histoire, lors d'une lecture partagée.

4.1.2. Les refus de participation en atelier de lecture

Pour la situation neutre, un enfant a refusé de venir en activité lors du deuxième temps, et trois enfants ont marqué ce même refus lors du troisième temps. Clément, qui refuse la situation livre lors du temps 3 a précédemment refusé le jeu imposé avec son parent. Aucun refus n'a été recensé pour la situation participative. L'engagement de l'ensemble des enfants dans l'activité laisse présager une influence du mode de communication de l'adulte sur l'engagement de l'enfant dans l'activité.

Le refus immédiat de participer à l'activité n'est pas le seul indicateur d'un désengagement de l'enfant de la situation livre elle-même ou de la relation sous-tendue. L'enfant peut également se désengager au cours de l'activité ou préférer, pour la situation de livre imposé, manipuler seul l'objet. Les actions de l'enfant sur l'objet seront donc traitées dans la suite de l'étude des durées des protocoles.

4.2. La durée comme indicateur de l'engagement

De la même manière dont nous avons étudié les refus de participation, la durée sera observée sur les temps enfants/parents et les ateliers de lecture partagée.

4.2.1. Durée des temps enfants/parents

Ce qui fait sens dans la variable durée n'est pas tellement les valeurs prises à un temps unique mais plutôt leur évolution. Nous utiliserons uniquement, pour l'extraction de ces résultats, les dyades et/ou triades des 23 enfants ayant participé à l'ensemble des protocoles expérimentaux. La durée globale est très différente en fonction de la nature de l'objet, jeu ou livre. Les séquences de livre imposé sont, de moitié, inférieures en durée aux séquences de jeu. Ceci s'explique en partie par le protocole expérimental qui indiquait cinq minutes comme temps de jeu imposé.

Tableau 28: Durée moyenne en secondes, des séquences selon l'engagement de l'enfant dans les trois temps enfants/parents

	Jeu imposé				Livre imposé		
	Tps 1	Tps 2	Tps 3		Tps 1	Tps 2	Tps 3
Global	247,68	241,15	266,84	Global	102,34	122,26	140,24
				FH	192,33	199,14	200,25
				M	68,25	99,5	80,33
D	184,90	131,80	200,57	D	65,45	66,38	90,17

Cet aspect protocolaire ne suffit pas à expliquer cette différence puisque les enfants sont en capacité de rester engagés plus de 240 secondes dans un jeu imposé.

Pourquoi n'en est-il pas alors de même pour la situation de livre imposé ?

Une des premières explications réside dans le fait que le temps de l'histoire, correspondant à l'ensemble du protocole de livre imposé lors d'une lecture partagée, est de fait inférieur au temps de jeu préétabli. Le temps moyen de la lecture du livre est de 192,33 secondes lors du premier temps et augmente au fil des séances jusqu'à atteindre 200,25 secondes.

Deuxièmement, même lorsque l'enfant est libre d'agir avec l'objet, et non engagé dans une lecture partagée avec son parent, le temps de manipulation est relativement court, bien que montrant une forte augmentation entre le premier et le deuxième temps, passant de 68,25 à 99,5 secondes. Enfin, l'écart de durée s'explique par le désengagement plus rapide de l'enfant pour la situation de livre imposé. En situation jeu, le désengagement intervient relativement tardivement, entre 131, 86 et 200,57 secondes. Avec les livres, le désengagement ne s'opère jamais après la 90,17 secondes. Notons que l'enfant se désengage de plus en plus tardivement au fil des séquences de livre imposé.

Nous avons identifié, au sein de cette partie de résultats, que l'enfant et/ou l'adulte peuvent utiliser les objets différemment, notamment avec le livre qui peut être objet de manipulation solitaire ou au centre d'une relation établie par une lecture partagée. Mais quelle est l'initiative de l'enfant au tout début de l'activité et comment le parent influence-t-il ou non le partage d'activité ?

4.2.2. Durée des ateliers de lecture

4.2.2.1. *La durée totale*

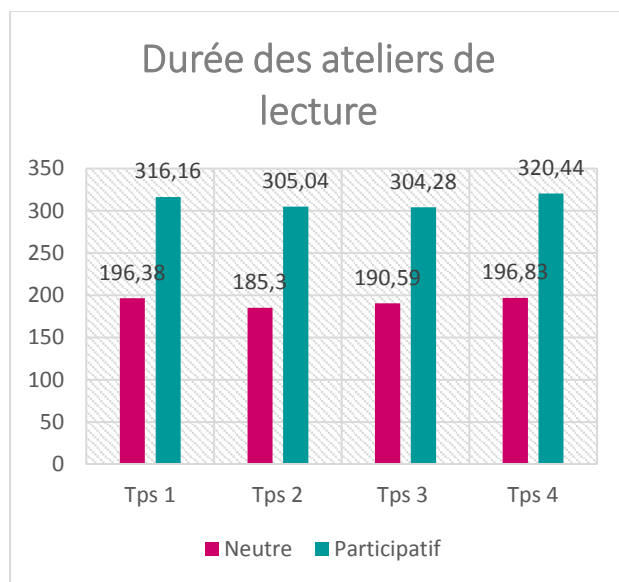


Figure 24 : Moyenne de durée totale des ateliers de lecture partagée en situation neutre et participative

Nous notons une nette différence de durée des séquences en fonction de la situation, neutre ou participative. La durée des ateliers participatifs est au minimum supérieure d'un tiers de temps, en comparaison avec la durée des ateliers neutres, l'écart moyen étant de 119,20 secondes. Cet écart peut être partiellement expliqué par une parole hypothétiquement plus lente adressée au groupe d'enfant, avec davantage de mimiques, de regards....

Mais cela correspond essentiellement aux paroles dites sur le livre par l'adulte et/ou les enfants, avec une moyenne de 45,45 séquences d'interactions par atelier participatif, que ce soit entre enfant/adulte et entre enfants. L'enfant initie 6,08 séquences d'interactions concernant le livre à 94,98%.

Nous observons une grande disparité de durée en fonction du livre, « Bonne chance petit ours » ou « Trotro fait la course ».

4.2.2.2. *La durée en fonction du livre*

Dans la situation neutre [Figure 25], seules 2 secondes d'écart au maximum peuvent être notées en lecture partagée du livre « bonne chance petit ours » et « Trotro fait la course », excepté pendant le temps 4 de lecture, pour lequel l'écart de durée s'élève à 3,5 secondes.

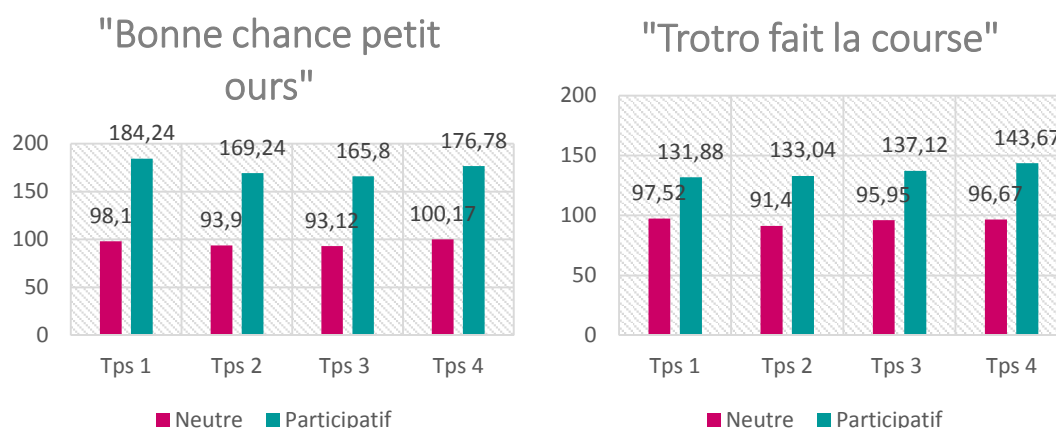


Figure 25: Moyenne de durée des temps de lecture en fonction du livre

Dans la situation participative, l'écart de durée est davantage marqué. La lecture partagée participative de « Bonne chance petit ours » est toujours plus longue que celle de « Trotro fait la course » pour la même situation. Le livre BCPO⁶³ est davantage propice aux échanges, en moyenne 77,69 secondes sont ajoutées entre la situation neutre et participative, tandis que cet écart n'est que de 41,04 secondes pour TFLC⁶⁴. Nous faisons l'hypothèse que la construction graphique de cet objet, page de texte d'un côté correspondant à une image sur l'autre page, favorise le repérage de l'image et facilite les démarches de pointage d'image, quel que soit l'initiateur de l'interaction. L'image autonome permet d'amorcer davantage des questions adressées au groupe d'enfants et initiées par le groupe d'enfant tels que (C'est quoi ? Vous le voyez le trèfle ?...). La construction moins différenciée du livre TFLC rend la référence à l'image moins présente puisqu'elle est imbriquée directement dans le texte. Le sens du texte lui-même peut avoir un impact sur les paroles adjointes et les questions adressées.

Il devient pertinent de croiser ces résultats avec l'action sur l'objet, l'attention de l'enfant et la position de lecture du livre dans le protocole expérimental.

⁶³ Le sigle BCPO peut être utilisé pour citer le livre « Bonne chance petit ours »

⁶⁴ Le sigle TFLC peut être utilisé pour citer le livre « Trotro fait la course »

4.3. L'attention de l'enfant à l'activité

Les observations faisant référence à l'attention de l'enfant ne sont pas issues des mêmes critères avec le parent ou avec l'adulte lecteur.

Avec le parent, lors de temps imposés de jeu et livre, l'attention de l'enfant à l'activité est observée à partir de la durée pendant laquelle ce dernier accepte le protocole et est acteur au sein de celui-ci (même si les actions peuvent être asymétriques spectateur) ; ainsi l'enfant peut être attentif durant tout le temps de l'histoire et se désengagera uniquement à la fin de la lecture partagée (FH), et il sera engagé durant les 5 minutes prévues au jeu soit jusqu'à la fin du protocole (FP).

Lors des ateliers de lecture, l'attention de l'enfant a été décrite à partir des informations verbales et non verbales que l'enfant adresse. Les déplacements dans l'espace, la direction du regard, les paroles sont autant d'indices nous permettant cette évaluation. L'enfant peut diriger son attention sur l'adulte, le livre lu, les autres enfants, la manipulation du second livre ou se désengager totalement de l'activité.

4.3.1. L'attention de l'enfant dans les situations imposées avec son parent

Nous observons que le nombre d'enfants étant attentifs à l'activité sur l'ensemble du protocole, en situation de jeu imposé (FP) ou en lecture partagée (FH) est supérieur d'un point entre chaque temps de l'expérimentation. Le nombre d'enfants engagés dans une lecture partagée avec son parent est toutefois toujours nettement inférieur eu égard au jeu imposé.

Tableau 29: Nombre d'enfant selon leur engagement (manipulation, désengagement, engagement sur l'ensemble du protocole) dans les situations de jeu et livre imposés

	Jeu imposé			Livre imposé		
	Tps 1	Tps 2	Tps 3	Tps 1	Tps 2	Tps 3
FP/FH	12	13	14	6	7	8
D	10	7	7	11	8	6
M	/	/	/	4	4	3
Refus	1	3	2	2	4	6

Si nous considérons la manipulation de livre comme un engagement dans l'activité de livre imposé (sans être dans une lecture partagée), le nombre d'enfants engagés dans la situation livre est alors respectivement de 10, 11, 11, pour les trois temps, diminuant ainsi l'écart.

4.3.2. L'attention et le désengagement pendant les ateliers

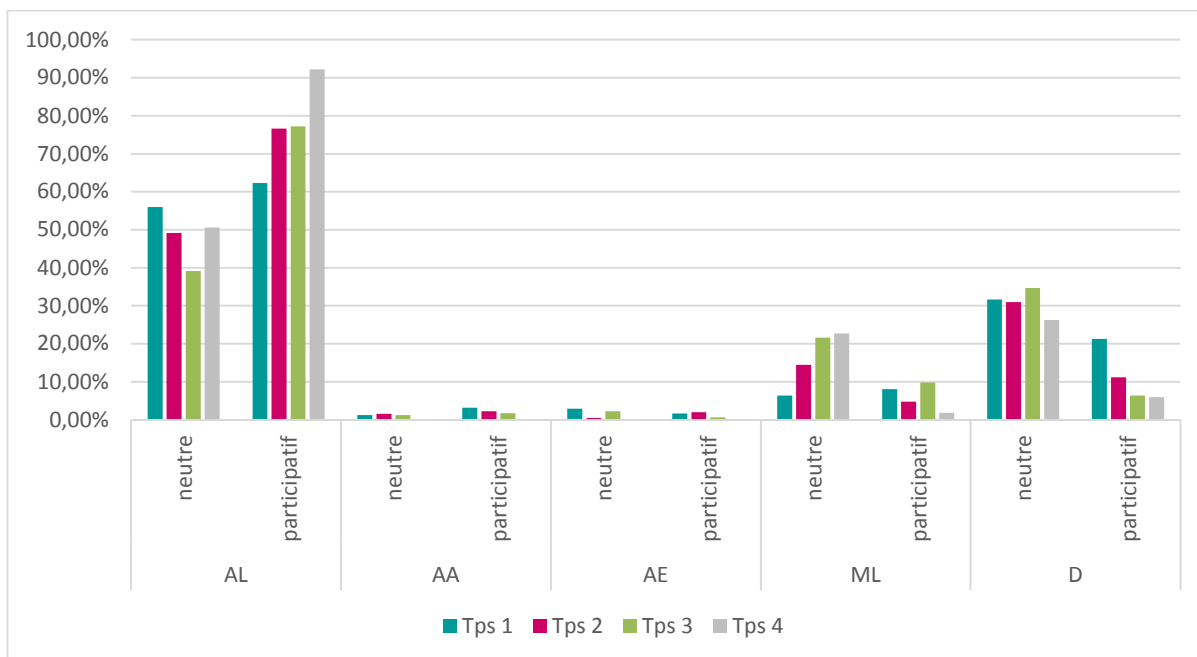


Figure 26: Domaines d'attention de l'enfant lors des quatre temps de lecture partagée

Ces résultats montrent un nombre très limité d'attention de l'enfant à un autre enfant (ou groupe) et à l'adulte, et ce quelle que soit la situation expérimentale. Nous laisserons alors de côté, pour un temps, les catégories AA (Attention à l'Adulte) et AE (Attention à l'Enfant). Le temps 4 est à considérer avec prudence puisque seuls 15 enfants (9 participatifs, 6 neutres) ont participé.

Le taux d'attention au livre (AL)⁶⁵ est plus élevé lors de la situation participative, sur l'ensemble des temps de lecture partagée. Pour le premier atelier, cette différence, évaluée par le calcul du U de Mann-Whitney, ne se révèle pas significative (U[tps1]=216.5, S=.310)

⁶⁵ Le taux d'attention au livre chez l'enfant, en atelier de lecture, exprimé en pourcentage est disponible en annexe 34.

contrairement à la différence enregistrée sur les temps 2 et 3 ($U[tps2]=145.5$, $S=.009$; $U[tps3]=78.0$, $S=.000$).

Nous observons une augmentation d'AL au fil des séances participatives, passant d'un taux de 63,86% à 78,56% entre les temps 1 et 3. Cette progression n'est pas linéaire. Une augmentation statistiquement significative est présente entre les deux premiers temps ($W=241.0$, $S=.002$), avant une stagnation du taux d'AL entre les temps 2 et 3 ($W=114.5$, $S=.723$).

Inversement, une baisse du taux d'AL est notée au fil des séances neutres ; baisse significative entre chaque temps d'atelier ($W[tps1/tps2]=39.5$, $S=.045$; $W[tps2/tps3]=29.0$, $s=.008$; $W[tps1/tps3]=210.0$, $S=.000$). Le taux d'AL remonte lors du 4^{ème} temps. Sur les 6 enfants, les résultats sont très hétérogènes, et tenter d'en faire une analyse ne semble pas approprié et représentatif de l'échantillon. Deux de ces enfants montrent une attention totale au livre (Gabriel et Gabin), faisant preuve d'intérêt pour cet objet en situation libre et imposée. Gabin, par exemple, choisit majoritairement des livres dans la situation libre, son père le laisse manipuler l'objet et explorer seul, soutenu par la contenance du regard. Nous pouvons penser que pour ces deux enfants, la situation expérimentale a peu de prise sur l'attention qu'ils portent généralement sur le livre. Dans ce même échantillon, deux enfants sont très largement désengagés de l'activité, avec un taux d'AL de 0% et 1,32%, montrant un désintérêt pour l'objet livre.

La Manipulation de livre (ML) montre une tendance à croître au fil de séances neutres, alors que son utilisation est davantage aléatoire en situation participative, mais reste globalement plus faible qu'en situation neutre. Aussi, le Désengagement dans l'activité est plus présent en situation neutre et représente entre un quart et un tiers de l'attention de l'enfant (Temps 4 : 26,25% ; Temps 3 : 34,69%). En situation participative, le désengagement passe de 21,31% lors du temps 1 à moins de 6% au temps 4. Mais trouvons-nous ces mêmes proportions en fonction des livres ?

4.3.3. L'attention et le désengagement en fonction des livres

L'écart dans l'attention et le désengagement de l'enfant est différent selon le livre, mais semble plutôt apparaître lors de la situation neutre.

4.3.3.1. *En situation neutre*

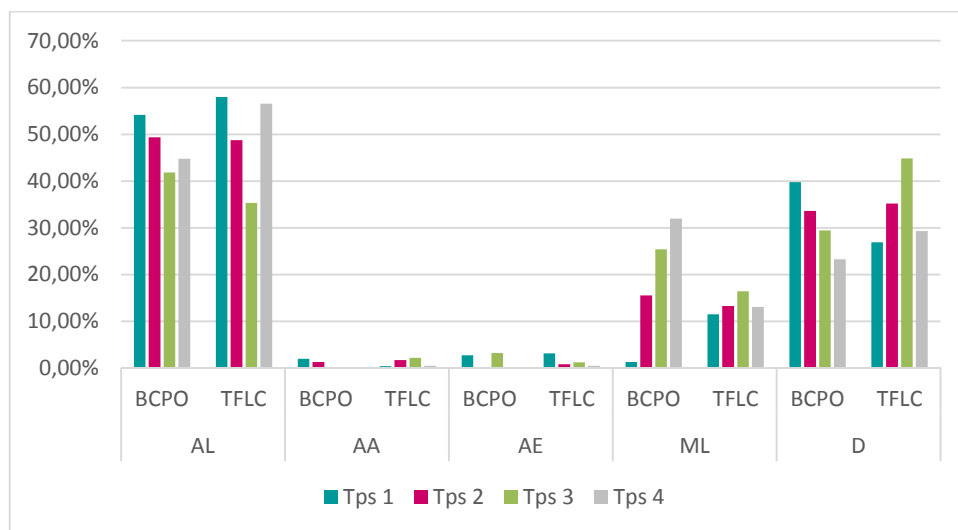
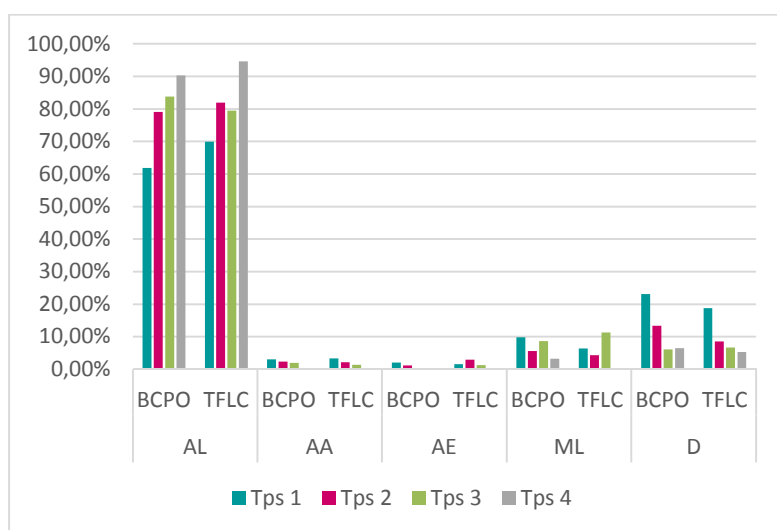


Figure 27: Domaines d'attention en situation neutre, en fonction du livre "Bonne chance petit ours" (BCPO) ou « Trotro fait la course" (TFLC)

La courbe d'AL montre des similitudes, indépendamment du livre lu. Toutefois la baisse d'AL semble plus rapide avec TFLC, et l'augmentation en temps 4 est également plus marquée. La ML pendant la lecture de TFLC est stable et relativement proche des 15% au fil des quatre temps de lecture. Lors de la lecture de BCPO, la ML commence très faiblement (1,31%) et croît progressivement pour atteindre 31,95%, soit près d'un tiers du temps des enfants à manipuler. Enfin, le désengagement semble de moins en moins présent avec le livre BCPO, tandis qu'il augmente avec le livre TFLC.

4.3.3.2. En situation participative



Ces différences d'attention selon le livre n'apparaissent pas, de prime abord, lors de la situation participative. Les courbes sont relativement similaires, dans tous les domaines d'attention et/ou de désengagement au fil des quatre temps d'ateliers.

Figure 28: Domaines d'attention en situation participative, en fonction du livre.

4.3.4. L'attention et le désengagement selon la position de lecture du livre

4.3.4.1. En situation neutre

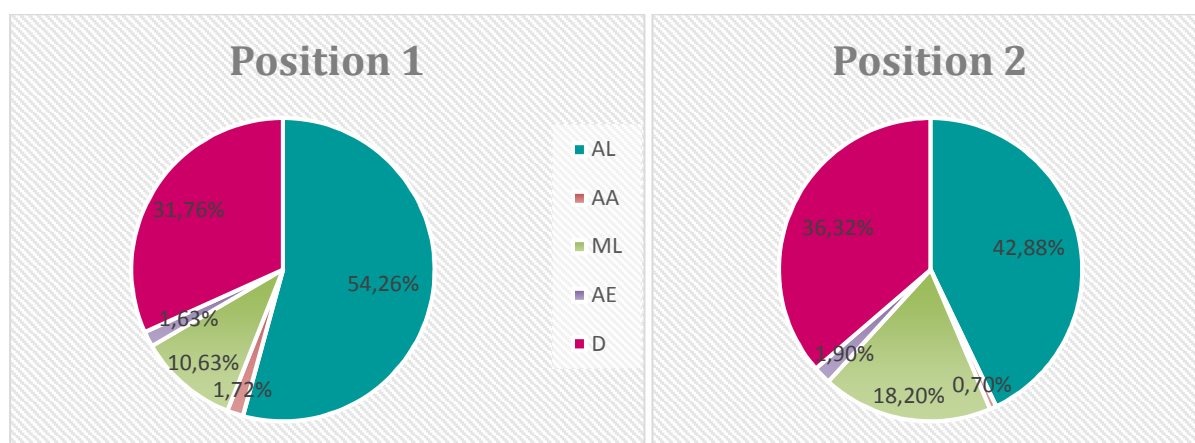


Figure 29: Attention de l'enfant selon la position de lecture en situation neutre

La position de lecture semble influencer sur l'attention de l'enfant écoutant, et ce quel que soit le livre. L'attention au livre passe de 54,26% lors de la lecture du premier livre, à 42,88% lors

du second livre. Cette baisse d'attention au livre se répercute sur la manipulation de livre, qui est plus forte de 7,58% lors du second livre. Le désengagement semble lui aussi plus fort lors du second livre, passant de 31,76% à 36,32%.

4.3.4.2. En situation participative

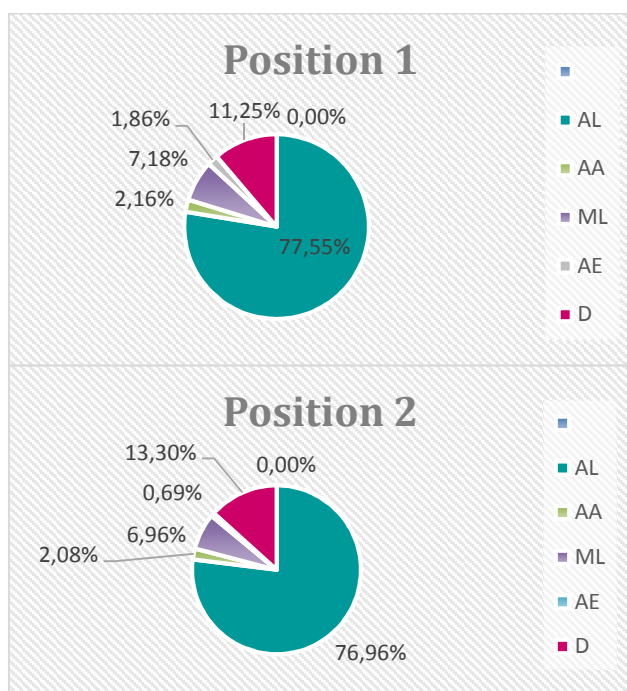


Figure 30: Attention de l'enfant selon la position de lecture en situation participative

La baisse d'attention au livre recensée en atelier neutre ne se retrouve pas lors de la situation participative, pendant laquelle l'attention au livre reste constante au fil de la séance. L'attention à l'adulte, à l'enfant et la manipulation de livre est très peu fluctuante. Seul le désengagement est très légèrement en hausse, passant de 11,25% à 13,30%.

Sur l'ensemble de ces résultats et analyses, en fonction de critères variés tels que le livre, la situation ou la position de lecture, l'attention au livre n'a pu être traitée sans les autres dimensions que sont la manipulation de l'objet et le désengagement. Si la manipulation de l'objet peut être vue comme la marque d'un intérêt pour l'objet, elle peut également être une manière pour l'enfant de se désintéresser de la lecture partagée par l'adulte et le groupe, et s'extraire de l'activité qui lui est proposée, notamment dans le cadre des ateliers.

4.4. La manipulation de livre et le désengagement

Plusieurs marqueurs propres au désengagement, telle que la durée en seconde avant sa mise en place, les stratégies de manipulation de livre préalables, la proportion de désengagement sont à approfondir.

4.4.1. Proportion d'utilisation et temps avant le désengagement

Sur les 21 enfants ayant participé aux ateliers neutres, 3 n'ont pas mis en place de conduite « pure » de désengagement⁶⁶ (possibilité de manipulation de livre). Sur les 25 enfants de la situation participatives, ils sont 8 à n'avoir pas manifesté de telles conduites.

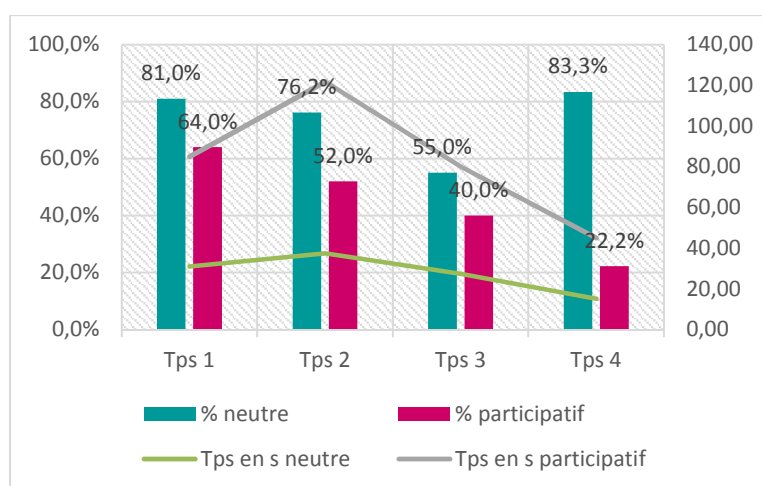


Figure 31: Temps en secondes avant le désengagement et pourcentage d'enfants se désengageant de l'activité en situation neutre et participative

Dès le 1^{er} temps de lecture, une différence dans le désengagement de l'enfant est identifiée selon la situation expérimentale. 81% des enfants de la situation neutre se désengagent de l'activité de lecture, et ce dès les 31 premières secondes du protocole.

Le désengagement, en situation participatif, intervient plus tardivement, à environ 85 secondes et est utilisé par 64% des enfants. Il faut toutefois attendre le deuxième temps pour enregistrer une différence significative entre le taux de désengagement des ateliers neutres et participatifs ($U=361.5$, $S=.021$), significativité qui se maintient lors du troisième temps ($U=332$, $S=.012$).

⁶⁶ Le taux de désengagement des enfants lors des ateliers de lecture est disponible en annexe 35.

La proportion d'enfants mettant en place des conduites de désengagement est de plus en plus faible au fil des ateliers de lecture partagée, baisse essentiellement située entre le premier et le deuxième temps ($W=31.5$, $S=.019$), représentant seulement 22% des enfants dans le dernier temps. Cette proportion est plus aléatoire en situation neutre mais reste toujours forte (au-dessus de 55% des enfants), jusqu'à atteindre son maximum lors du quatrième et dernier temps, pendant lequel 83.3% des enfants marquent un désengagement. Aucune différence significative, d'involution ou d'évolution n'apparaît.

Le graphique précédent [Figure 31] montre un désengagement plus tardif lors du deuxième temps de lecture. Cet écart est seulement de 6 secondes en atelier neutre⁶⁷, et de plus de 36 secondes en participatif⁶⁸, pas assez important pour être significatif ($W[\text{neutre}]=63.5$, $S=.490$; $W[\text{participatif}]=52.0$, $S=.308$). Puis, pour les temps 3 et 4, le temps avant le désengagement est plus court, le temps en situation participative étant toutefois toujours plus long qu'en situation neutre, pour lequel les différences ne sont pas significatives ($W[\text{tps2/tps3}]=22.0$, $S=.328$; $W[\text{tps1/tps3}]=36.0$, $S=.790$).

Ce recul, même s'il est non significatif statistiquement, ne permet pas d'expliquer certains comportements observés chez les enfants, qui paraissent désengagés beaucoup plus rapidement de la situation de lecture partagée. Ont-ils trouvé alors une solution alternative pour ne pas « subir » la lecture partagée et rester dans le cadre de l'activité en mettant en place des actions parallèles? La manipulation de livre pourrait être une piste pour une réponse...

4.4.2. Proportion d'utilisation et temps avant la manipulation de livre

Les conduites de manipulation de livre, pendant l'activité de lecture partagée concernent 10 enfants de la situation participative et 13 de la situation neutre. Seuls 3 enfants manipulent le livre (1 en participatif, 2 en neutre) lors du quatrième temps, sur 15 enfants, soit une mortalité

⁶⁷ Les temps avant le désengagement des enfants lors des ateliers neutres sont consultables en annexe 36.

⁶⁸ Les temps avant le désengagement des enfants lors des ateliers participatifs sont consultables en annexe 37.

des trois quarts des enfants sur cette séance. L'analyse qui suivra se concentrera sur les trois premiers ateliers.

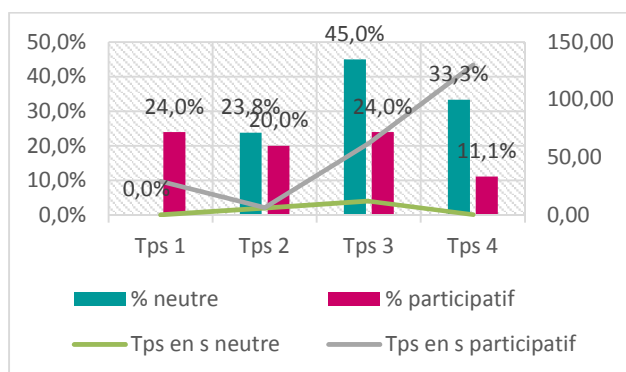


Figure 32 : Temps en secondes et pourcentage d'enfants utilisant la manipulation de livre en situation neutre et participative

En atelier participatif :

Le nombre d'enfants manipulant un livre reste stable (entre 5 et 6 enfants) et cette stratégie est employée dès la première séance. Les enfants manipulent dès les premières secondes de la première séance, trouvant ainsi une activité parallèle soit pour explorer le matériel, soit pour s'extraire de la situation initiale.

Ce besoin d'activité parallèle arrive plus tardivement, après la première minute, dans la dernière séance.

En atelier neutre :

Aucun enfant ne manifeste d'actions de manipulation lors du premier atelier, mais le nombre d'enfants concernés augmente au fil des séances suivantes, jusqu'à atteindre 9 enfants, soit 45% de l'échantillon, sur la séance 3. Les temps avant la manipulation de livre sont très faibles, l'action arrivant dans les 13 premières secondes.

Nous avons jusqu'ici extrait les données de désengagement (D) et de manipulation de livre (ML) indépendamment, considérant chaque comportement comme autonome au sein de la situation expérimentale. Pensons maintenant ces deux catégories conjointement comme étant, hypothétiquement, une possibilité pour l'enfant d'échapper à une centration sur le livre, avec un désengagement total (Désengagement) ou « partiel » (Manipulation de Livre).

4.4.3. La manipulation de livre et le désengagement

5 enfants (20%) en situation participative et 3 enfants (14%) en situation neutre ne mettent pas en place de conduites de désengagement total et « partiel » de la lecture partagée par la manipulation de livre. Dans 23 cas, la manipulation de livre est mise en place avant le désengagement total par un même enfant, le précédant de 82,45 secondes en moyenne pour la lecture participative et de 46,22 secondes pour la lecture neutre.

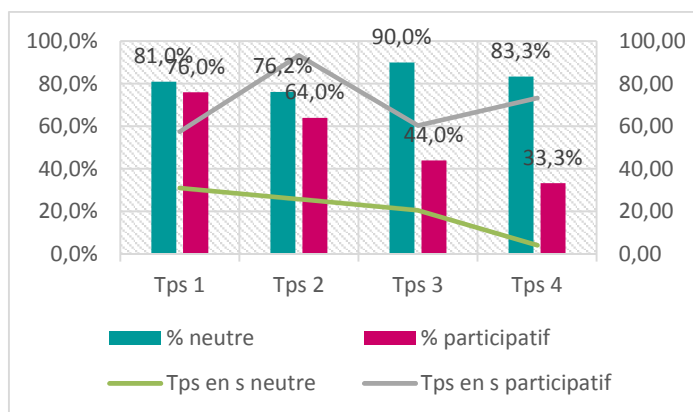


Figure 33 : Temps en secondes et pourcentage d'enfants utilisant la manipulation de livre et/ou le désengagement en situation neutre et participative

Tandis que la proportion d'enfants se désengageant partiellement ou totalement de l'activité baisse au fil des séances participatives, elle reste très forte en situation neutre, avec jusqu'à 9 enfants sur 10 qui manifestent des conduites de détournement de l'attention à la lecture.

Sur cette même situation neutre, le désengagement est de plus en plus rapide, avec une différence significative entre les deux ateliers 2 et 3 ($W[\text{tps2/tps3}]=18.5$, $S=.018$), le début et la fin des séances ($W=121.0$, $S=.006$). Le désengagement total ou partiel arrive dans les trente premières secondes, l'enfant mettra dix secondes de moins lors la séance 3 pour marquer un désintérêt pour la lecture partagée.

En situation participative, les stratégies de désengagement total ou partiel adviennent à une minute de lecture partagée (57,58s) pour les 19 enfants concernés. Seuls 16 de ces enfants continuent de manifester des conduites de désengagement sur le deuxième atelier, ils ne seront que 11 lors de l'atelier 3, avec des désengagements toujours plus tardifs, différence surtout marquée entre les deux premières séances ($W=76.0$, $S=.033$).

Plusieurs critères ont été évalués, plusieurs domaines ont été explorés. Nous avons donc une vision plus détaillée de :

- La place du jeu et du livre dans l'environnement familial
- La construction canonique de l'objet (stade de construction, choix des objets préférentiels)
- Les interactions enfants-parents (nombre d'interactions, types de vocables et d'actions, initiateur de l'interaction et domaines)
- Prédicateurs de l'engagement dans l'activité

La seconde partie d'analyse va s'atteler à créer du lien dans ces différents résultats afin d'arriver à une compréhension plus globale de la place du livre dans le développement de l'enfant, par les interactions à l'adulte lecteur-expert.

Retour sur nos hypothèses et analyses complémentaires

Cette partie de l'analyse confrontera synthèse des données et attentes de résultats. Trois axes principaux de réflexion sont dégagés : le statut du livre, les capacités d'adaptation communicationnelle et les profils d'enfants et de parents dans la rencontre avec le livre.

1. Le statut du livre

Commençons par synthétiser nos données analysées afin de saisir le statut du livre pour l'enfant.

1.1. Le statut du livre pour l'enfant

Nos résultats et analyses valident la quasi-totalité de nos attentes de résultats, seule une attente de résultats est infirmée [tableau 30]. Nous pouvons donc attester que le statut du livre change pour l'enfant en fonction du stade canonique dans lequel il est inscrit.

Dans sa première phase de rencontre avec l'objet livre, définie par l'usage non canonique, l'enfant ne semble pas différencier le jeu du livre dans l'utilisation qu'il manifeste de chacun de ces objets. Les livres et jeux sont d'un niveau d'attractivité équivalent, exprimée par un nombre de choix statistiquement stable entre ces deux types d'objets. L'enfant est autant en demande de partage d'activité avec l'objet-livre et l'objet-jeu, demande traduite par un taux d'initiation des interactions semblable dans les deux cas.

Tableau 30: Validation des attentes de résultats nous informant sur le statut du livre pour l'enfant

Hypothèses et attentes de résultat	Validation statistique
Pour l'enfant, au fil de la construction canonique de l'objet livre, le statut du livre change (H1.2). → Tout d'abord, l'enfant, en situation d'interaction avec son parent ne montre pas de différence entre livre et le jeu (H1.2.1). <u>Lorsque l'enfant met en place des actions non canoniques sur le livre :</u> - Il choisit autant de livres que de jeux en situation de jeu libre (AR1.2.1.1). - Il initie autant l'interaction avec le parent avec un jeu ou avec un livre, en situation de jeu libre (AR1.2.1.2). - Il adresse autant de demande de partage d'activité au parent avec un objet « livre » ou un objet « jeu », au début de la situation imposée (AR1.2.1.3). → Progressivement, l'enfant en situation d'interaction avec son parent, manifeste une attention particulière au livre, qu'il définit par son usage canonique (H1.2.2) <u>Lorsque l'enfant met en place des actions canoniques sur le livre :</u> - Il choisit plus de jeux que de livres en situation de jeu libre (AR1.2.2.1). - Il initie plus d'interaction avec le parent avec un livre qu'avec un jeu (AR1.2.2.2). - Il adresse plus de demandes de partage d'activité avec l'objet « livre » qu'avec l'objet « jeu », au début de la situation imposée (AR1.2.2.3). - Il développe plus de conduites de refus de l'initiation de la lecture partagée par le parent (AR1.2.2.4).	Validée <i>Validée</i> Validée Validée Validée <i>Partiellement validée</i> Non validée Validée Validée Validée

Un changement de positionnement de l'enfant face à l'objet s'opère avec l'avènement de l'usage canonique. Ce dernier exerce une réelle différence dans la demande de jeu partagé adressée à son parent en fonction de l'objet. Les enfants sont plus autonomes avec l'objet jeu, qu'ils manipulent seuls, tandis que ces mêmes enfants sollicitent leur parent avec l'objet-livre, le plus souvent par le geste de « tendre le livre ». Cette disparité dans l'autonomie face à l'objet se retrouve également dans le taux de réponse de l'enfant à l'initiation d'une activité par son parent, passant de 100% pour le livre à 75% pour le jeu.

Nous avons fait l'hypothèse que l'avènement de l'usage canonique chez l'enfant amorcerait une différence dans le choix des objets selon leur nature. Nous supposons que l'enfant, ne pouvant agir seul sur l'objet, choisirait davantage de jeux que de livres lors de la situation libre. Nos observations indiquent que le nombre de livres reste statistiquement aussi élevé que le nombre de jeux choisis. Même si l'enfant ne peut agir seul, et comme nous le verrons, malgré des réponses non ajustées du parent, le livre continue d'être attractif pour l'enfant.

Dans ses interactions avec le parent, indépendamment du stade canonique et de la nature de l'objet, l'enfant utilise préférentiellement le vocatif pour attirer l'attention et la désignation permettant de définir un objet. La question est relativement absente lors du premier temps et apparaît dans les temps suivants, avec une progression au fil des séances. L'enfant utilise très peu les autres catégories (feedback, consigne, conseil, autre). Il se situe essentiellement dans sa rencontre immédiate avec l'objet ; objet qu'il semble avoir besoin d'observer, d'appréhender dans la rencontre interactionnelle entretenue autour de lui avant de s'autoriser à questionner sur l'objet, dans ses propriétés intrinsèques ou les éléments qui y figurent (image). Les enfants manifestent une préférence pour les jeux de sériation, d'emboîtement et symboliques (le téléphone) et trois livres représentent la grande majorité des choix des enfants. Deux de ces livres sont des imagiers et deux sont des livres « commerciaux », un livre appartenant aux deux catégories. Les livres en tissus ne semblent pas attractifs pour l'enfant, qui préfère incontestablement le livre cartonné, indépendamment du format ou la dimension.

1.2. Le statut du livre pour le parent

L'ensemble des attentes de résultats sont validées, attestant d'une différence notoire dans l'attention exprimée par le parent sur l'objet livre.

Tableau 31: Validation des attentes de résultat nous informant sur le statut du livre pour le parent

Hypothèses et attentes de résultat	Validation statistique
→ Le parent montre, en situation d'interaction avec son enfant, qu'il accorde une attention particulière au livre, qu'il différencie nettement du jeu (H1.1). <u>En situation de jeu libre :</u> - Le parent propose majoritairement des objets « jeux » et ne propose que très peu d'objets « livres » (AR1.1.1). - Le parent répond presque toujours favorablement à la demande de jeu partagé initiée par son enfant (AR1.1.2.1). - Le parent ne répond qu'à hauteur de 50% aux demandes de lecture partagée initiées par l'enfant (AR1.1.2.2). <u>En situation imposée :</u> - Le parent laisse l'enfant plus libre d'agir avec les objets « jeux », les actions sont majoritairement asymétriques, avec l'enfant acteur et le parent spectateur tandis qu'avec les objets « livres », les actions sont majoritairement asymétriques, avec le parent acteur et l'enfant spectateur (AR1.1.3). - Lorsque l'enfant, au début de la séance, initie un jeu solitaire, le parent intervient plus avec l'objet « livre » qu'avec l'objet « jeu » (AR1.1.4).	Validée Validée Validée Validée Validée Validée

Seul un quart des objets choisis l'ont été à l'initiative du parent, avec une proportion de 75% de jeux et 25% de livres. Cette proportion ne tient pas compte d'une forte baisse

entre le premier et le deuxième temps expérimental passant de 6 livres choisis à un seul. Le stade canonique dans lequel se situe l'enfant n'entre pas comme critère dans le choix de la nature de l'objet mais dans la quantité d'objets à présenter. Le parent semble considérer que moins l'enfant utilise canoniquement l'objet, plus lui-même doit être force de proposition des activités afin d'orienter les rencontres de l'enfant avec certains objets. Le livre majoritairement choisi par les parents est l'abécédaire des fruits et est proposé le plus souvent dans une position passive chez l'enfant. Ainsi, lorsque Gabrielle tend le bras pour accéder au livre, sa mère lui explique qu'elle est en train de lire le livre et qu'elle va le mettre un peu plus loin pour éviter que Gabrielle ne touche le livre. Plusieurs parents manifesteront de telles conduites. Il semble exister chez le parent une utilisation très culturelle du livre qui ôte l'objet de sa fonction primaire d'objet à manipuler.

Les parents se montrent également plus interventionnistes dans le jeu de l'enfant lorsque ce dernier amorce une exploration solitaire avec le livre (71,4%) qu'avec le jeu (44,4%). Cela revient à dire que seuls 3 parents sur 10 laissent l'enfant libre d'agir seul avec l'objet livre tandis qu'ils sont un peu moins de 6 sur 10 dans la situation de jeu. Ces chiffres laissent présager qu'une majorité de parents pensent l'enfant en incapacité d'explorer seul l'objet livre. Seul un lecteur expert aurait ce « droit » de partir à la rencontre de l'objet et d'agir sur celui-ci. Cette hypothèse explicative résonne également dans les types de vocables utilisés par le parent. Le vocatif et la question sont prédominants quelle que soit la nature de l'objet mais le conseil, absent des interactions portant sur le livre, est plus présent avec le jeu. Par la guidance de l'adulte, l'enfant pourrait modifier son comportement pour agir sur l'objet-jeu en lien avec ce que le parent attend de cette manipulation. Alors pourquoi ne prodigue-t-il pas de conseils à l'enfant pour agir sur l'objet-livre ?

Nous faisons l'hypothèse que le statut du livre pour le parent, comme objet porteur d'écrit et nécessitant l'acte de lecture, est si éloigné des compétences de l'enfant (incapacité à déchiffrer le code) qu'il est prématuré d'étayer l'enfant sur ses pratiques. Pour certains parents, il est plus judicieux de se positionner comme acteur dans l'interaction, laissant une place à l'enfant comme spectateur (Bruner, 1987).

Avec un jeu, le parent reste majoritairement spectateur de l'action de l'enfant (entre 59% et 75% des actions sur les différents temps expérimentaux) tandis qu'il se positionne essentiellement comme agent dans la situation libre (entre 60,55% et 68,92%). Ces chiffres et nos observations montrent que certains parents parviennent à laisser leur enfant seul dans leur rencontre avec l'objet dans une position asymétrique spectateur (environ 2 parents sur 10). Lorsque le parent est spectateur de la situation, il laisse l'enfant manipuler l'objet, observe, soutient et commente les actions de l'enfant sur celui-ci. Nous reviendrons sur ces différentes postures parentales lors de l'étude des profils.

Mais si l'enfant et son parent basent leurs comportements, actions, interactions sur des statuts construits différemment, comment est-il possible de se rencontrer ? Le concept d'ajustement parental (Pêcheux, 1990) apporte des pistes de réflexion.

1.3. Statuts du livre et ajustement parental

Tableau 32: Validation de la première hypothèse opérationnelle

Hypothèse	Validation
H1 : Le livre a un statut particulier et stable pour le parent alors que pour l'enfant ce statut est construit progressivement.	Validée

Comme défini par Turin (in Rateau, 2008), le statut du livre chez l'enfant se rapporte en premier lieu à sa matérialité. Il peut être manipulé, porté à la bouche... Certains enfants initiant des jeux solitaires avec l'objet livre développent des conduites exploratoires par la manipulation. Zahara prend le livre à l'envers, le retourne, l'observe, l'ouvre, le ferme ...mais est interrompue par sa mère qui prend le livre et commence à lire l'histoire. Zahara se lève et prend un autre objet. Que se passe-t-il à cet instant dans la situation interactionnelle ? Le concept d'ajustement parental prend ici tout son sens.

Pêcheux (1990) parle d'ajustement parental afin de définir le processus de « responsiveness » permettant à la mère de réagir aux stimulations émanant de l'enfant, l'ajustement parental étant effectif avec la mise en place de trois caractéristiques : le

parent modifie son comportement en fonction du comportement de l'enfant, cette modification est adéquate à la demande de l'enfant et la même réponse est régulièrement donnée à des demandes similaires. Dans l'exemple apporté par Zahara, la mère modifie son comportement mais sans demande formulée par son enfant, la réponse ne peut donc pas être adéquate aux besoins de Zahara, avide d'une rencontre solitaire avec le livre.

Si, pour Bruner (1987), la mère calque sa participation dans la lecture sur les compétences apparentes de l'enfant pendant la lecture à voix haute en nuancant l'utilisation des vocables, il est pertinent de se questionner au préalable sur l'ajustement parental dont le parent peut faire preuve dans une écoute des besoins de l'enfant face à la rencontre du livre.

Ainsi, lorsqu'avec l'avènement de l'usage canonique, l'enfant tend le livre au parent, nous pouvons entendre deux choses. Premièrement, l'enfant comprend que les propriétés culturelles de l'objet lui échappent mais comme il souhaite entrer en contact avec cet objet, il utilise le parent comme médiateur de la relation à l'objet et/ou profite de la richesse interactionnelle soutenue autour et par cet objet. Deuxièmement, l'enfant comprend que les propriétés culturelles de l'objet lui échappent et se construit dans une relative impuissance face à l'objet, source de déplaisir et de désengagement. La seconde partie traitant de l'adaptation communicationnelle chez l'enfant apportera des axes de réponse.

2. Adaptation communicationnelle chez l'enfant

Les données relatives à l'adaptation communicationnelle sont extraites des ateliers de lecture, construits et animés selon deux modalités : neutre vs participatif. Le nombre moyen d'interactions initiées par l'adulte-lecteur est de 150 en situation participative et 1,33 en situation neutre. Mais quel est l'effet du mode de communication de l'adulte sur celui de l'enfant ?

2.1. Comparaison des capacités communicationnelles manifestées en fonction du mode de communication

L'étude des interactions initiées par l'enfant fait apparaître une forte différence selon la modalité du protocole. L'ensemble des attentes de résultats sont validées [Tableau 33], confirmant une adaptation de l'enfant au type d'interaction initié par l'adulte.

Tableau 33: Validation des attentes de résultats sur la comparaison des capacités communicationnelles

Hypothèses et attentes de résultat	Validation statistique
→ L'enfant adapte son mode de communication au type d'interaction (neutre ou participatif) de l'adulte, en situation de lecture partagée (H2.1).	Validée
- Le nombre d'interactions initiées par l'enfant est plus faible en situation neutre qu'en situation participative, et ce dès la première séance (AR2.1.1).	Validée
- Le taux d'attention au livre chez l'enfant est plus faible en situation neutre qu'en situation participative, et ce dès la première séance (AR2.1.4).	Validée
- Le taux de désengagement est plus fort en situation neutre qu'en situation participative, et ce dès la première séance (AR2.1.7).	Validée

Dès la première séance des ateliers, nous notons un impact statistiquement significatif des situations expérimentales sur le nombre d'interactions initiées par l'enfant. Les enfants du groupe neutre initient en moyenne 6 fois moins l'interaction que les enfants du groupe participatif. Le taux d'attention au livre montre une tendance à être plus faible en situation neutre et 81% des enfants de cette même modalité se désengagent de l'activité dès 31 secondes. Le désengagement arrive plus tardivement en situation participative soit une minute et demie après le début du protocole et concerne 64% des enfants.

Les enfants du groupe neutre semblent placés dans une posture « spectatrice » dès la première séance. Ils n'osent pas ou ne ressentent pas le besoin d'intervenir. Contrairement aux enfants du groupe participatif qui peuvent mettre en place des conduites parallèles de manipulation d'objet pour sortir du protocole de lecture partagée, les enfants du groupe neutre n'utilisent pas cette possibilité. Ils paraissent projetés dans une « passivité » dans ce protocole et plus spécifiquement dans les interactions. Le fort taux de désengagement indique un besoin de sortir de ce protocole. L'étude de la progression des actions de l'enfant sur les trois temps permet une meilleure compréhension de l'effet du mode de communication de l'adulte sur l'engagement de l'enfant.

2.2. Effet de l'appauvrissement des interactions

Communiquer en tant qu'adulte sur un mode neutre n'a pas seulement des conséquences immédiates lors de la première rencontre mais modifie le mode de communication de l'enfant et son engagement dans l'activité au fil des rencontres. Le nombre d'interactions initiées par l'enfant montre une tendance à baisser à chaque nouvel atelier [Tableau 34]. Une précédente recherche (Ignacchiti, 2009) avait montré l'adaptabilité communicationnelle de l'enfant en fonction du mode de communication induit par l'adulte et confirme nos nouvelles données. Toutefois, au-delà même d'une modification interactionnelle, la modalité de communication impacte l'engagement de l'enfant dans les activités. En situation neutre, le taux d'attention au livre est de plus en plus faible au fil des séances tandis que le désengagement prend une part de plus en plus importante dans le protocole expérimental, intervenant de plus en plus rapidement.

Tableau 34: Validation des attentes de résultats concernant l'effet des ateliers neutres

Hypothèses et attentes de résultat	Validation statistique
→ L'enfant adapte son mode de communication au type d'interaction neutre en situation de lecture partagée (H2.1). - Le nombre d'interactions initiées par l'enfant est de plus en plus faible au fil des séances (AR2.1.3). - Le taux d'attention au livre (AL) chez l'enfant est de plus en plus faible au fil des séances (AR2.1.6). - Le taux de désengagement (D) chez l'enfant est de plus en plus élevé au fil des séances (AR2.1.8). - Les stratégies de désengagement (D et ML) interviennent de plus en plus tôt (AR2.1.10).	Validée Tendance constatée Validée Validée Validée

Après avoir fait l'expérience de la première séance, un enfant refuse de venir lors du deuxième temps et trois enfants lors du troisième. Que nous disent ces enfants ? Une résistance s'installe chez ces enfants pour lesquels le protocole expérimental a hypothétiquement été trop perturbateur. Participer à un nouvel atelier les mettrait dans une trop grande difficulté, pouvant être entendue à deux niveaux.

A un premier niveau s'entend une difficulté relationnelle. Pour pouvoir entrer dans le protocole, l'enfant a besoin de percevoir, de la part de l'adulte, le désir d'entrer en relation, désir traduit par une posture contenant et affectivée, laissant une place à un attachement suffisant pour instaurer un climat de confiance et entrer dans l'activité cognitive (Ainsworth, 1983 ; Bacro, Florin, 2009). Une situation interactionnelle appauvrie renvoie à l'enfant une barrière entre lui et l'adulte où la communication est rompue.

A un second niveau s'entend une difficulté intrinsèquement liée à l'activité. L'expérience du premier temps du protocole a insufflé un désintérêt pour l'activité de lecture partagée. L'enfant, dans une dynamique appropriée eu égard à ce sentiment, met en place un comportement de rejet afin de ne pas revivre cette expérience. Cela peut être perçu

comme une anticipation des événements de l'activité à venir permettant un désengagement en amont.

2.3. Effet de l'enrichissement des interactions

En situation participative, le nombre de séquences initiées par l'enfant a tendance à augmenter au fil des séances, attestant également de l'adaptation communicationnelle de l'enfant au mode interactionnel induit par l'adulte (Ignacchiti, 2009).

Tableau 35: Validation des attentes de résultats concernant l'effet de l'enrichissement des interactions

Hypothèses et attentes de résultat	Validation
→ L'enfant adapte son mode de communication au type d'interaction participatif en situation de lecture partagée (H2.1). - Le nombre d'interactions initiées par l'enfant est de plus en plus élevé au fil de séances (AR2.1.2). - Le taux d'attention au livre (AL) chez l'enfant est de plus en plus élevé au fil des séances (AR2.1.5). - Le taux de désengagement (D) chez l'enfant est de plus en plus faible au fil des séances (AR2.1.9).	Validée Tendance constatée Validée Validée

La participation active de l'adulte-animateur favorise le maintien de l'attention de l'enfant au livre sur toute la durée du protocole, indépendamment de la durée des séquences et de la position de lecture des deux livres jeunesse. La proportion d'enfants mettant en place des conduites de désengagement est de plus en plus faible, ces enfants préférant fixer leur attention sur le livre ou mettre en place des conduites de manipulation de livres. Ainsi, la participation favorise l'engagement de l'enfant dans l'activité livre, soit dans une situation interactionnelle de lecture partagée, soit dans une relation duelle avec l'objet-livre par la manipulation, gage d'un intérêt existant pour l'objet. Aucun refus de venir en activité n'a été témoigné par les enfants.

Cet enthousiasme à venir en activité, communiquer avec l'adulte et/ou manipuler l'objet peut être expliqué par la place laissée à l'enfant dans le protocole. L'enfant se sent libre de choisir : choisir d'être acteur, choisir de participer, choisir de verbaliser, choisir de mimer, choisir de manipuler, choisir d'être spectateur. Ce cadre est propice à être modifié, adapté par l'enfant afin qu'il se saisisse de ce qui lui correspond, dans une posture plus ou moins active.

La lecture partagée participative entraîne un coût cognitif supplémentaire chez l'enfant, qui doit parvenir à établir une distinction entre la parole qui résulte directement du livre et les autres actes de parole (Ferreiro, 2000). Lorsque l'adulte lecteur engage un échange avec l'enfant basé sur des questions, remarques, définitions sur des éléments du texte ou de l'image, l'adulte se détache momentanément du texte et initie une communication sur le livre, pour ensuite revenir sur le texte inscrit sur la page. L'enfant doit faire un effort constant de reconnaissance et de différenciation entre ce qui est écrit sur le livre et ce qui est dit par le lecteur. Ce coût cognitif supplémentaire, plutôt que de décourager l'enfant, semble maintenir un état de vigilance ou d'intérêt suffisant pour attiser la curiosité intellectuelle face au livre jeunesse.

2.4. Adaptation communicationnelle et attention à l'objet

Notre deuxième hypothèse opérationnelle est validée. En situation de lecture partagée, les enfants s'adaptent au mode de communication induit par l'adulte. Nous pouvons extrapoler ces résultats à l'ensemble des situations duelles interactionnelles et pensons que l'enfant s'adapte quelle que soit l'activité proposée.

Tableau 36: Validation de la deuxième hypothèse opérationnelle

Hypothèse	Validation
H2 : En situation de lecture partagée, les enfants s'adaptent au mode d'interaction, neutre ou participatif, induit par l'adulte.	Validée

Toutefois, cette capacité de l'enfant à se désengager de l'activité en situation neutre, bien qu'elle soit statistiquement avérée ne concerne pas tous les enfants. Prenons pour illustration les actions mises en place par Gabriel et Gabin, tous deux ayant participé à la modalité neutre. Lors des temps enfants-parents, ces deux enfants témoignent d'un intérêt pour le livre par le choix de nombreux livres. Si Gabriel choisit de tendre le livre à sa mère pour initier une lecture partagée, Gabin préfère manipuler le livre sous le regard contenant de son père, qui laisse son enfant agir sur l'objet. Lors des ateliers, ces deux enfants se placent dans une position « spectatrice » mais restent engagés dans l'activité par une attention constante au livre.

Si l'adaptation communicationnelle n'est pas mise en place par tous les enfants, comment expliquer ces différences d'actions selon les enfants ?

3. Les profils

Les profils des enfants et des parents ont été construits grâce à une classification ascendante hiérarchique (CAH ou Cluster Analysis), utilisant la méthode d'agrégation de la distance Euclidienne au carré. La ressemblance entre individus est obtenue par le critère de Ward. Sont considérés les enfants et parents ayant participé aux temps enfants/parents et dont nous avons les réponses aux questionnaires, soit 67 enfants et 63 parents.

3.1. Profils des enfants

Les profils des enfants ont été dégagés à partir de plusieurs variables dépendantes⁶⁹ :

- **Choix des objets** : le nombre d'objets choisis, le taux de choix d'objets dans le protocole, taux de livres dans les choix.
- **Engagement dans l'activité** : action de l'enfant pendant l'activité, durée de la lecture partagée.
- **Interactions** : nombre d'initiations d'actions conjointes, taux de réponse à l'initiation d'actions conjointes initiées par le parent.
- **Actions** : type d'actions conjointes mises en place.

3.1.1. Les profils dégagés

L'analyse de CAH par dendrogramme dégage une partition à trois profils. Ces profils que nous nommerons dans un premier temps groupes A, B et C regroupent respectivement 30.4%, 34.8% et 34.8% des enfants.

⁶⁹ Les données relatives à ces différentes variables sont les mêmes que celles exposées dans les annexes 11 à 30.

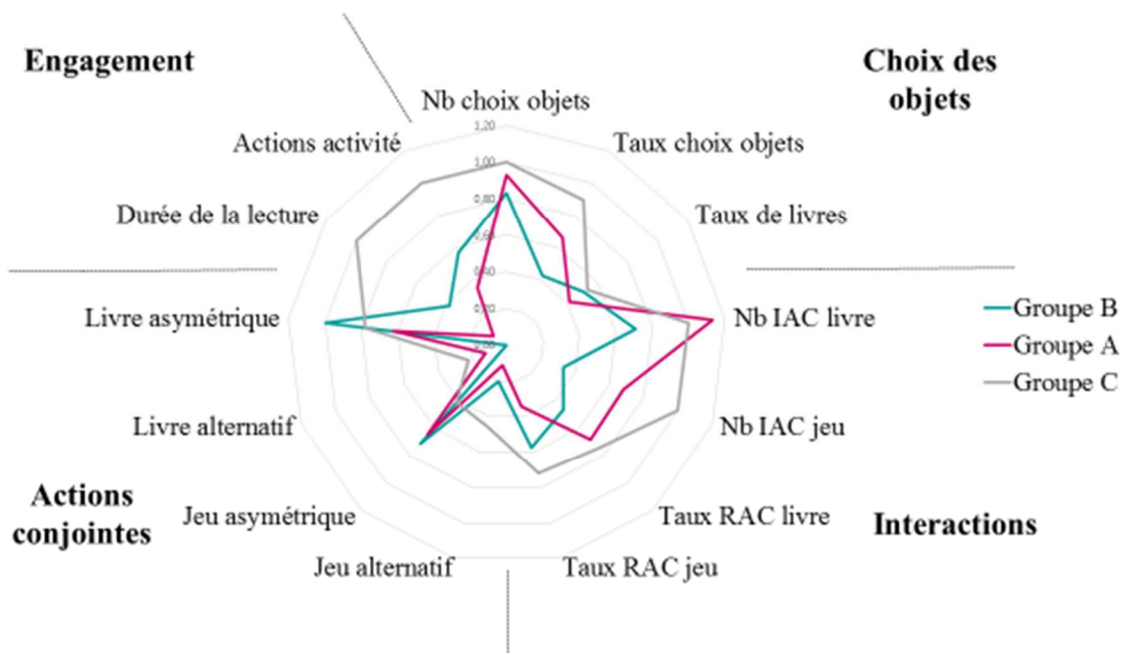


Figure 34: Répartition des variables dépendantes selon le profil

Les enfants du groupe A sont ceux faisant preuve de l'intérêt le plus faible envers le livre en situation de lecture partagée. Ils sont 87,5% à se désengager de l'activité dans les 18 premières secondes du protocole. Ils ne sont que 12,5% à transformer le désintérêt pour la lecture en activité de manipulation d'objet. En situation libre, sur la moyenne de 3,50 objets choisis, 40% sont des livres. Ce chiffre représente 1,4 livres. Les parents sont associés aux prémices des jeux avec une initiation de l'interaction relativement présente, notamment avec l'objet livre pour lequel les enfants répondent davantage aux demandes d'activités partagées émanant du parent. Mais les actions mises en place au fil du jeu relèvent davantage de pratiques asymétriques, avec l'enfant acteur. Le parent semble être important dans le protocole mais non identifié comme partenaire de jeu. La présence parentale apparaît comme contenant psychique du jeu.

Les enfants du groupe B sont plus attentistes dans le choix des activités. Seuls 4 objets sur 10 sont choisis à leur initiative. Ce résultat peut amener à deux hypothèses explicatives. La première est que l'enfant ne souhaite pas s'impliquer totalement dans le protocole et se place dans une position passive. La seconde est que le parent, pensant

connaître les besoins de son enfant, anticipe sur les activités à réaliser et est force de proposition. Cette seconde hypothèse explicative fait écho à une situation exposée précédemment. Lorsque Cécile prend un livre, sa mère prend le livre, le pose et lui propose de faire un jeu d'emboîtement. Les choix d'objets suivants seront essentiellement parentaux. Les enfants de ce groupe font état d'un intérêt existant pour l'objet livre avec 51% de livres choisis. Cet intérêt ne s'exprime pas dans une lecture partagée, mise en échec après une minute d'écoute et d'attention. Les enfants de ce groupe montrent une tendance à privilégier la rencontre physique avec le livre, par la manipulation. Les durées moyennes des temps livre sont statistiquement plus élevées que ceux du groupe A ($W=36.0$, $p=.000$). 43% des enfants manipulent le livre dès les premières secondes du protocole. Les autres enfants peuvent mettre en place des conduites de manipulation de livre après leur désengagement, attestant de l'intérêt constant porté à l'objet-livre. Le parent n'est pas inscrit comme partenaire d'exploration. Les actions conjointes asymétriques sont le reflet soit des activités de lectures partagées initiées par les parents et amenant toujours au désengagement de l'enfant, soit des activités de manipulation de livre par les enfants. Le nombre d'initiations de l'interaction reste faible, et l'enfant répond une fois sur deux aux sollicitations de son parent.

Les enfants du groupe C montrent les résultats les plus élevés sur une grande majorité de variables dépendantes. Ils sont statistiquement plus acteurs dans le choix d'objets ($U=94.5$, $p=.023$). Les scores bruts indiquent qu'ils choisissent en moyenne 3,75 objets, représentant 90% de l'ensemble des choix d'objets par les deux interactants. Les parents interviennent moins dans le choix des activités et laissent les enfants libres du choix. Ce résultat peut également indiquer que les enfants ne laissent pas la place aux parents d'être acteurs du protocole et anticipent les choix. 53% des objets choisis par les enfants de ce groupe sont des livres. En situation de lecture partagée, 75% des enfants restent attentifs à la lecture du livre par leur parent. Aucun enfant attentif au livre durant l'ensemble du protocole n'est représenté dans les autres groupes ($U=103.0$, $p=.004$). Les 25% restants manipulent l'objet livre. L'ensemble des enfants font preuve d'un intérêt pour le livre, seule l'exploration diffère avec une modalité active de manipulation et une spectatrice par la lecture partagée, marquée par une durée élevée comparativement aux autres groupes ($U=120$, $p=.000$). Le statut du livre ne semble guère différent de celui du jeu. Le nombre de choix de chaque type d'objets est équilibré et les interactions sont équivalentes. Les

enfants initient autant l'interaction avec un jeu qu'avec un livre. Ils répondent également de manière égale à leur parent quel que soit l'objet. Le parent joue un rôle fondamental dans les activités de l'enfant et est réellement placé comme partenaire de jeu. Près de la moitié des actions mises en place dans le jeu sont alternatives, signifiant un rôle actif de chaque interactant. Les actions avec le livre sont asymétriques à 78%, avec l'enfant comme spectateur et correspondent à la lecture partagée.

3.1.2. Profils des enfants et variables indépendantes

Les garçons et filles sont équitablement répartis dans chacun des profils.

Les enfants du groupe C sont significativement plus âgés que ceux des autres groupes ($U=94.0$, $p=.028$) avec 26 mois en moyenne. L'étendue est de 29 mois. L'enfant le plus jeune a 8 mois, l'enfant le plus âgé 37 mois. L'âge moyen des enfants des groupes A et B est respectivement de 16 et 15 mois. Les enfants du groupe B ont entre 7 et 36 mois. L'étendue d'âge des enfants du groupe C est moins grande avec un écart de seulement 15 mois entre les extrêmes. L'enfant le plus âgé du groupe A a 20 mois.

Le stade de construction canonique n'explique pas significativement la répartition des enfants dans les différents groupes. Les usages non canoniques et canoniques sont représentés dans chacun des groupes, le pourcentage montre une tendance à varier. La proportion d'enfants du stade non canonique est plus élevée dans les groupe A et B. La tendance inverse est observée dans le groupe C, avec 62,5% des enfants du stade canonique.

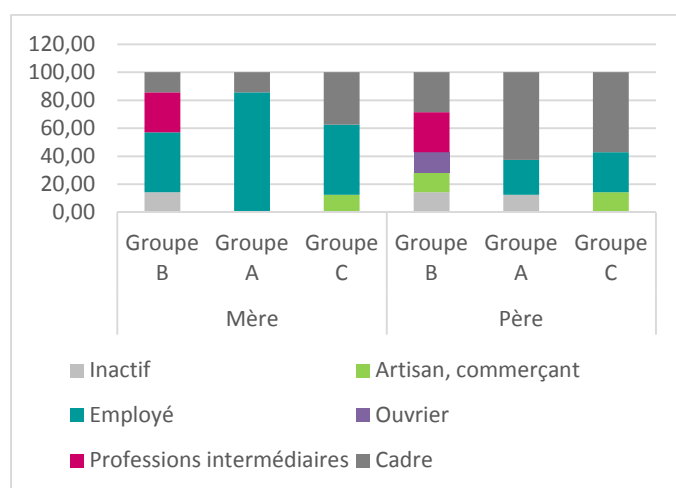


Figure 35: Catégories socio-professionnelles des parents

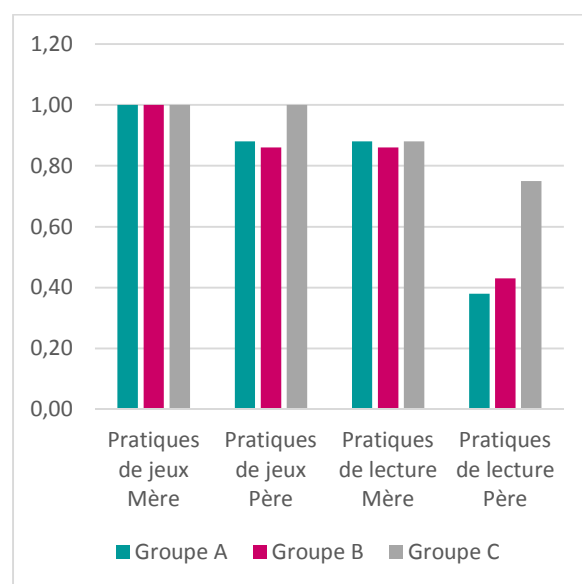
L'analyse statistique ne relève aucune significativité dans le lien entre la catégorie socio-professionnelle des parents et le profil des enfants, seules des tendances peuvent être dégagées. Les parents d'enfants du groupe B sont de catégories hétérogènes, toutes les catégories sont représentées.

Les parents d'enfants du groupe A sont essentiellement employés et 60% des pères sont cadres. Les parents d'enfants du groupe C sont à 14% artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; 26% employés et à environ 60% cadres.

Les parents d'enfants du groupe B témoignent d'une tendance à être plus âgés. Les mères ont en moyenne 3,5 ans de plus. Pour les pères cet écart s'élève à 4,8 ans. Nos analyses ont précédemment montré la relation significativement négative entre l'âge de la mère et les pratiques de lecture dans l'environnement familial ($\rho = -.273$, $p = .000$). Plus la mère serait âgée et moins elle partagerait de temps de lecture partagée avec son enfant. Il est pertinent de souligner que les enfants du groupe B, pour lesquels les mères sont significativement plus âgées, sont ceux faisant état d'un intérêt pour le livre basé essentiellement sur la manipulation et se désengagent rapidement des situations de lectures partagées.

3.1.3. Profils des enfants et pratiques familiales

Aucune pratique familiale n'est statistiquement reliée à un profil d'enfant. Les résultats exprimés dans cette partie sont uniquement des tendances.



Nous n'observons pas de différence de pratiques maternelles selon les profils des enfants. Les pratiques paternelles semblent plus fréquentes chez les pères d'enfants du groupe C. Cet écart est d'autant plus important dans la situation de lecture, passant de 40% de pères pratiquant des temps de lecture avec leur enfant pour les groupes A et B, à 75% pour le groupe C.

Figure 36: Pratiques de jeux et de lecture dans l'environnement familial selon le profil des enfants

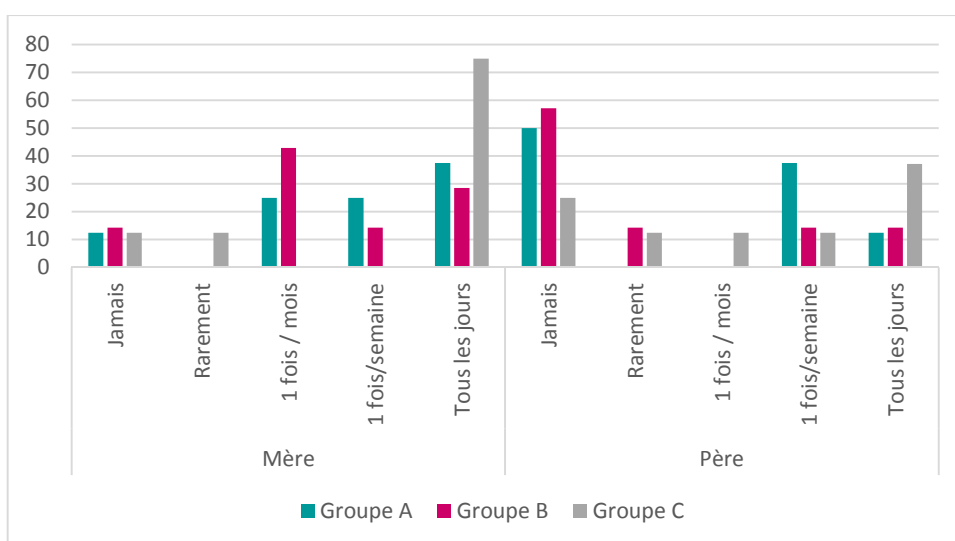


Figure 37: Fréquence des temps de lecture dans l'environnement familial selon le parent et le profil de l'enfant

Pour les quelques 70% de parents d'enfants du groupe A qui disent pratiquer des temps de lecture dans l'environnement familial, 40% témoignent de pratiques hebdomadaires, 40% de pratiques quotidiennes, 20% de pratiques mensuelles.

Les enfants du groupe B partagent des temps de lecture majoritairement avec leur mère. La fréquence varie entre des temps mensuels pour plus de 40% des mères, hebdomadaires 12,56%. Les temps quotidiens représentent près de 28% des mères.

Comme nous l'avons déjà observé, les pères du groupe C sont ceux pratiquant le plus de temps de lecture avec leur enfant. Plus de 55% des parents d'enfants de ce groupe disent pratiquer des temps de lecture quotidiens avec leur enfant.

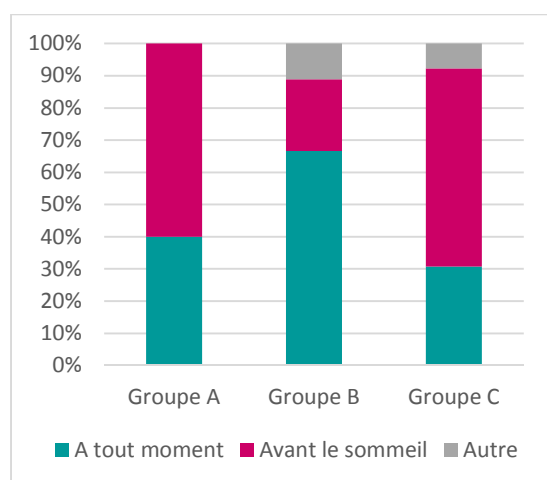


Figure 38: Moments plébiscités pour la lecture selon les profils

Le nombre moyen de livres dans l'environnement familial est équivalent, indépendamment du profil de l'enfant. Pour le groupe A, les parents peuvent instaurer des temps de lecture à tout moment. Il en est de même pour le groupe B, le temps avant le sommeil devenant également un moment important. Les parents d'enfants du groupe C privilégient les pratiques de lecture avant le sommeil.

3.1.4. Profils des enfants: retour sur nos attentes de résultats

Hypothèses et attentes de résultat	Validation statistique
→ Plusieurs profils d'enfants existent selon leur mode de communication (H3.1). Le profil de l'enfant est déterminé par : - Les actions conjointes mises en place (AR3.1.1). - Le nombre d'initiations de l'interaction par l'enfant (AR3.1.2). - Le taux de réponses positives à l'action conjointe initiée par le parent (AR3.1.3).	Tendance constatée Non validée Tendance constatée Tendance constatée
→ Plusieurs profils d'enfants existent selon le statut du livre (H3.2). Le profil de l'enfant est déterminé par : - Le taux de livres choisis (AR3.2.1). - Le taux d'objets choisis par l'enfant (AR3.2.2.).	Partiellement validée Non validée Validée
→ Plusieurs profils d'enfants existent selon leur engagement dans l'activité (H3.3). Le profil de l'enfant est déterminé par : - La durée de l'activité (AR3.3.1). - L'action de l'enfant sur le livre (AR3.3.2).	Validée Validée Validée

3.1.5. Synthèse

Hypothèses et attentes de résultat	Validation statistique
→ Il existe des profils différents d'enfants, en fonction de leur mode de communication et de leur engagement dans l'activité de lecture partagée (H3).	Tendance constatée

A partir de l'étude des profils réalisée en amont et des retours sur attentes de résultats, nous proposons de nommer les profils :

- Désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire de jeu (groupe A).
- Intérêt pour l'objet livre, exploration solitaire (groupe B)
- Intérêt pour le livre en lecture partagée, parent identifié comme partenaire indépendamment de la nature de l'objet (groupe C).

Le tableau suivant reprend les éléments exposés afin d'offrir une vision synthétique de l'analyse de profils des enfants.

Tableau 37: Caractéristiques des enfants selon leur profil

		Profils		
		Désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire de jeu (groupe A)	Intérêt pour l'objet livre, exploration solitaire (groupe B)	Intérêt pour le livre en lecture partagée, parent identifié comme partenaire (groupe C)
Variables dépendantes	Statut du livre	Désintérêt marqué pour le livre	Intérêt pour le livre objet Uniquement manipulation de livre	Intérêt pour le livre Part importante de lecture partagée Manipulation de livre utilisée
	Mode de communication	Parent perçu comme partenaire uniquement pour le jeu	Parent non perçu comme partenaire Nombre d'IAC et de RAC faible	Parent comme partenaire Pas de différences selon la nature de l'objet (jeu ou livre) Taux de réponse à la demande du parent élevé
	Engagement	Désengagement fort et rapide Refus d'activité	Passif dans le choix des objets Désengagement tardif Actions asymétriques de manipulation	Acteur du choix des objets Ecoute active Actions asymétriques spectateur comme écoutant de l'histoire
Données générales	Age	16 mois en moyenne (de 5 à 20 mois)	15 mois en moyenne (de 7 à 36 mois)	26 mois en moyenne (de 8 à 37 mois)
	CSP Parents	Toutes CSP représentées	Mères essentiellement employées, Père majoritairement employés ou cadres.	Mère employées, cadres et chefs d'entreprise ; Pères essentiellement cadres et chefs d'entreprises.
Pratiques familiales	Pratiques	Déséquilibre de pratiques parentales : 86% des mères lisent à leur enfant et seulement 38% des pères	Déséquilibre de pratiques parentales : 88% des mères lisent à leur enfant et seulement 43% des pères	Equilibre des pratiques parentales : 88% des mères et 75% des pères lisent à leur enfant
	Fréquence	Majoritairement hebdomadaire	Majoritairement mensuelle	Majoritairement quotidiennes
	Moments de lecture	Avant le sommeil mais également à tout moment	A tout moment	Avant le sommeil

3.2. Profils des parents

Les profils des parents ont été dégagés à partir de catégories communes à la réalisation des profils des enfants (choix des objets, interactions, actions). Les informations relatives aux pratiques familiales ont également été prises en compte pour la classification ascendante hiérarchique. :

- **Choix des objets** : nombre d'objets choisis, taux de choix d'objets dans le protocole, taux de livres dans les choix.
- **Actions** : type d'actions conjointes mises en place.
- **Interactions** : initiation d'actions conjointes.
- **Pratiques familiales** : pratiques de jeu et/ou de lecture, fréquence des pratiques, moments privilégiés, nombre de livres dans l'environnement familial.

3.2.1. Les profils dégagés

L'analyse de CAH par dendrogramme dégage une partition à trois profils [Figure 39]. Ces profils que nous nommerons dans un premier temps groupes A, B et C regroupent respectivement 21,8%, 47,8% et 30,4% des parents.

Les parents du groupe A sont significativement plus spectateurs du jeu de leur enfant ($U=75.0$, $p=.024$). Aucun des parents de ce groupe n'intervient dans le jeu de leur enfant. Avec le livre, ces mêmes parents sont à 60% agents d'une lecture partagée adressée à l'enfant. Les actions alternatives représentent 20% des actions globales, et ce indépendamment de la nature des objets. Les enfants sont laissés plus autonomes dans le choix des objets, seules 19% des propositions d'activités émanent du parent. Lorsque le parent choisit un objet, il initie fortement l'interaction avec son enfant. Le taux de livres dans le choix parental est plus faible que pour les parents des autres groupes.

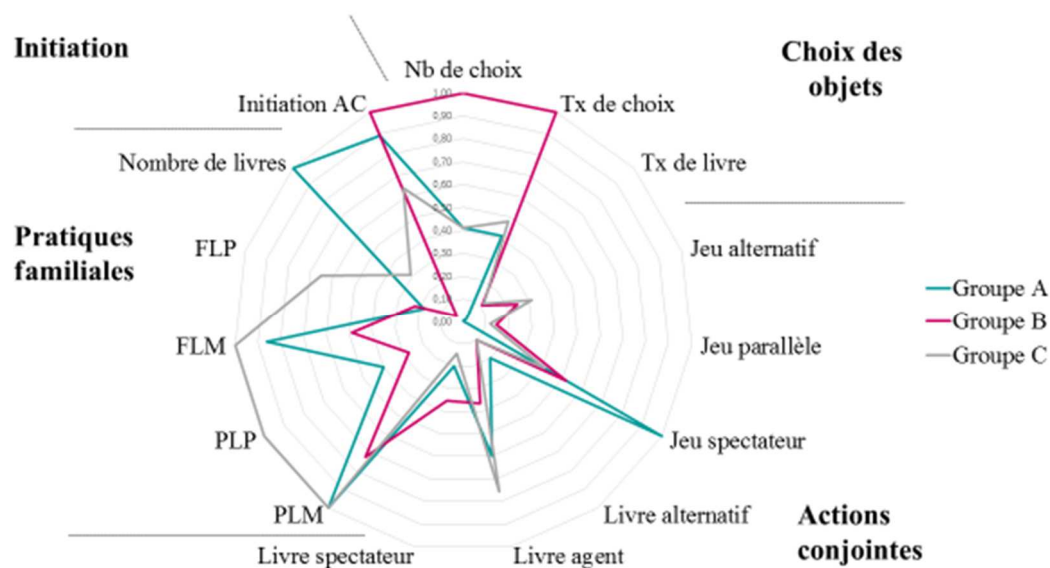


Figure 39: Répartition des variables dépendantes selon le profil parental

Les parents du groupe A sont ceux qui déclarent le nombre le plus important de livres jeunesse dans leur environnement familial ($U=90.0$, $p=.000$) avec une moyenne d'une centaine de livres. Les pratiques familiales autour du livre sont différentes selon le parent. Seuls 40% des pères disent pratiquer des temps de lecture. Les mères déclarent toutes partager des temps autour du livre avec leur enfant à une fréquence journalière ou mensuelle, et privilégient le temps avant le sommeil.

Les parents du groupe B interviennent fortement dans le choix initial des activités à faire. Ils proposent 46% des objets, le livre étant très peu proposé par le parent. Ils initient une interaction avec leur enfant autant que les parents du groupe A. Les types d'actions conjointes mises en place sont hétérogènes. Que ce soit avec le livre ou avec un jeu, le parent peut être, tour à tour, spectateur de l'exploration de l'enfant, acteur de l'activité, ou même développer un jeu parallèle. Avec le livre, ils sont, à 35% du temps, spectateurs d'une manipulation de l'objet livre effectuée par l'enfant. Ces parents se différencient statistiquement des parents des autres groupes essentiellement par la faiblesse des pratiques familiales autour du livre. Seuls 73% des mères et 27% des pères ($U=66.5$, $p=.008$) disent pratiquer des temps autour du livre dans l'environnement familial de mensuellement à hebdomadairement. Aucun moment privilégié n'est identifié pour cette

pratique. Le nombre de livres jeunesse est significativement plus faible que pour les autres groupes ($U=77.0$, $p=.000$).

Les parents du groupe C initient moitié moins l'interaction avec leur enfant que les parents des autres groupes. Ils se montrent également moins acteurs du choix des objets, en proposant seulement 2 objets sur 10 dans le protocole expérimental. L'enfant est davantage laissé en autonomie dans le choix des activités. Les actions conjointes laissent une grande place à la participation parentale dans le jeu de l'enfant. Avec un jeu, les parents et enfants partagent alternativement l'activité à 31%. Les parents restent spectateurs à 41%. Avec le livre, ils sont à 76% engagés dans une lecture à haute voix adressée à l'enfant et peuvent à 14% être observateurs de pratiques effectuées par l'enfant. Les pères et mères de ce groupe témoignent de pratiques similaires autour du livre dans l'environnement familial. Tous les parents de ce groupe disent partager des temps de livre avec leur enfant, de manière hebdomadaire ou quotidienne, fréquence significativement plus élevée que pour les autres groupes ($U[FLM]=69.5$, $p=.003$; $U[FLP]=63.5$, $p=.020$). La lecture partagée peut être pratiquée à tout moment. Seuls les parents de cette catégorie ont répondu « autre » dans les moments plébiscités pour la lecture partagée, rapportée le plus souvent à « lorsque l'enfant en fait la demande ». 30 livres jeunesse en moyenne sont disponibles au sein de l'environnement familial.

3.2.2. Profils parentaux et variables indépendantes...

3.2.2.1. *...sur les enfants*

Le genre de l'enfant n'a pas d'effet sur la constitution des profils parentaux. Les enfants de parents du groupe B sont significativement plus jeunes ($U=62.0$, $p=.035$) que les enfants des parents d'autres groupes. Ils sont âgés de 13 mois en moyenne, tandis que les enfants des parents des groupe A et C sont âgés respectivement de 23 mois et 20 mois. L'étendue est importante dans chaque groupe. Les enfants de parents du groupe B sont âgés de 7 mois à 36 mois, soit une étendue de 29 mois. Le stade canonique du jeu dans

lequel se trouve l'enfant ne semble pas lié statistiquement au profil parental. Toutefois, nous constatons une tendance entre le stade canonique et le profil parental.

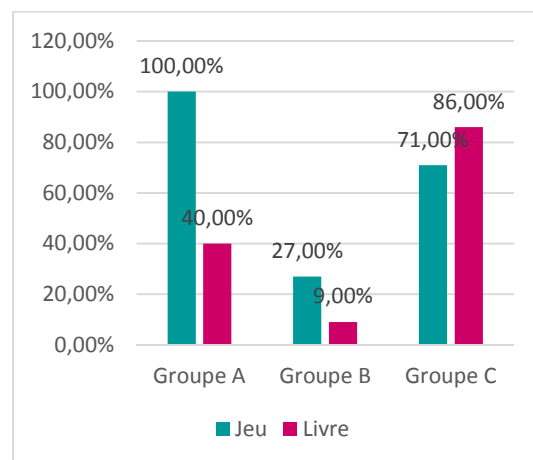


Figure 40: Proportion d'enfants témoignant de pratiques canoniques selon le profil parental

Les enfants de parents de groupe A témoignent exclusivement de pratiques canoniques sur le jeu et ils sont 40% à mettre en place des actions canoniques sur le livre. Les enfants de parents du groupe C sont 71% à se situer dans le stade canonique avec le jeu et 86% avec le livre. Pour le groupe B, la proportion d'enfants mettant en place des actions canoniques sur le livre apparaît comme une variable significative ($U=68.0$, $p=.006$).

La proportion d'enfants de ce groupe témoignant de pratiques canoniques sur le jeu a tendance à être plus faible que pour les enfants des autres groupes.

3.2.2.2. ...sur les parents

L'analyse statistique ne dégage pas de significativité entre les profils et les variables indépendantes, concernant les parents, que sont l'âge et la catégorie socio-professionnelle.

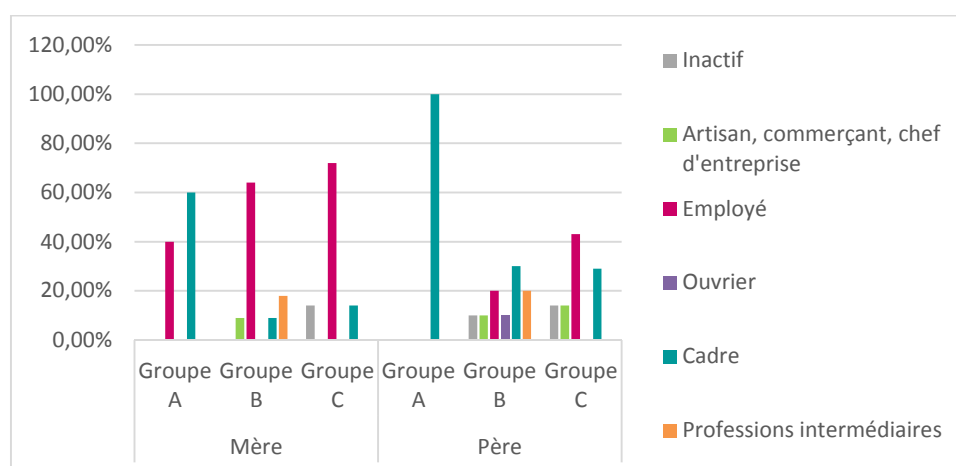


Figure 41: Catégories socio-professionnelles des parents selon le profil parental

Nous observons une surreprésentation de parents cadres dans le profil A, les pères étant exclusivement dans cette catégorie. Toutes les CSP sont représentées dans le profil B avec 43% d'employés. Cette proportion monte à 57% d'employés pour le profil C. Aucune tendance liée à l'âge du parent ne peut être dégagée.

3.2.3. Profils des parents : retour sur nos attentes de résultat

Hypothèses et attentes de résultat	Validation statistique
→ Plusieurs profils de parents existent selon leur mode de communication (H4.1). Le profil parental est déterminé par : - Les actions conjointes mises en place (AR4.1.1). - Le taux d'initiation de l'interaction (AR4.1.2).	Tendance constatée Validée Tendance constatée
→ Plusieurs profils de parents existent selon le statut du livre (H4.2). Le profil parental est déterminé par : - Le taux de livres choisis (AR4.2.1). - Le taux d'objets choisis par le parent (AR4.2.2.).	Non validée Non validée Tendance constatée
→ Plusieurs profils de parents existent selon les pratiques familiales mises en place autour du livre (H4.3). Le profil parental est déterminé par : - Les pratiques de lecture dans l'environnement familial (AR4.3.1). - La fréquence des temps de lecture dans l'environnement familial (AR4.3.2). - Les moments plébiscités pour la lecture dans l'environnement familial (AR4.3.3). - Le nombre de livres jeunesse dans l'environnement familial (AR4.3.4).	Validée Validée Validée Validée

3.2.4. Synthèse

Hypothèses et attentes de résultat	Validation statistique
→ Il existe des profils différents de parents, en fonction de leur mode de communication, du statut du livre et des pratiques familiales (H4).	Tendance constatée

Nos analyses statistiques attestent de l'existence de profils parentaux. Le statut du livre, tel qu'il a été dégagé, n'est pas un facteur explicatif de l'appartenance à un profil. Les pratiques familiales et le mode de communication sont des critères significativement liés à la répartition des parents dans les profils A, B et C. Les éléments avancés précédemment nous permettent de proposer la taxonomie suivante :

- Parents peu interventionnistes, pratiques peu fréquentes et rituelles de lectures partagées (groupe A).
- Parents très interventionnistes, peu de pratiques autour du livre identifié comme objet à manipuler par l'enfant (groupe B).
- Parents participant à l'activité de l'enfant, pratiques de lectures partagées fréquentes (groupe C).

Le tableau suivant reprend les éléments exposés afin de présenter une vision synthétique de l'analyse des profils parentaux.

Tableau 38: Caractéristiques principales des parents selon leur profil

		Profils		
		Parents peu interventionnistes, pratiques peu fréquentes et rituelles de lectures partagées (groupe A).	Parents très interventionnistes, peu de pratiques autour du livre identifié comme objet à manipuler par l'enfant. (groupe B).	Parents participant à l'activité de l'enfant, pratiques de lectures partagées fréquentes (groupe C).
Variables dépendantes	Choix des objets	19% des choix initiaux Très peu de livres	45% des choix initiaux Peu de livres	22% des choix initiaux Peu de livres
	Mode de communication	Différent selon jeu ou livre Spectateur du jeu de l'enfant Acteur d'une lecture partagée	Peu de différences selon jeu ou livre Toutes actions conjointes mises en place, alternance de positionnement asymétrique, alternative, parallèle.	Actions alternatives avec le jeu, se positionne comme partenaire de jeu Actions majoritairement asymétriques avec le livre, lecture partagée.
	Pratiques familiales	Lecture rituelle avant le coucher par la mère Livre utilisé pour la lecture partagée Nombre important de livres	Peu de pratiques familiales autour du livre Nombre faible de livres	Pratiques familiales fréquentes portées par les deux parents Nombre moyen de livres
VI parents	Age du parent	35,4 ans	35,1 ans	37,8 ans
	CSP Parents	CSP Cadre surreprésentée	Toutes CSP représentées	CSP employée surreprésentée
VI enfants	Age de l'enfant	23 mois (12 à 35 mois)	13 mois (7 à 36 mois)	20 mois (13 à 31 mois)
	Stade canonique	Exclusivement stade canonique jeu 40% stade canonique livre	27% stade canonique jeu 9% stade canonique livre	86% stade canonique jeu 71% stade canonique livre

3.3. Correspondance des profils

Pigem et Blicharski (2002) ont identifié, dans le cadre de leur recherche sur les styles de participation des enfants, un pouvoir prédictif des catégories maternelles sur le style de participation de l'enfant. Nous nous sommes inspirée de ces travaux issus d'observations d'enfants de 5/6 ans afin de créer nos catégories [Actions sur l'objet], [mode de communication], [engagement] et [pratiques familiales] plus appropriées à l'étude du développement des tous jeunes enfants et basées essentiellement sur les travaux de Bruner (1987, 1996, 2002, 2008), Moro et Rodriguez (2005), Guidetti et Tourette (1993).

Pigem et Blicharski (2002) font l'hypothèse que le style de participation de l'enfant peut être prédit à partir de l'analyse des comportements maternels. L'ensemble des catégories maternelles classifient correctement 69,44% des enfants à leurs styles de participation respectifs. Exprimé sous cet angle, ces auteures semblent faire l'hypothèse que l'enfant ajuste son style de participation au style parental, le parent apparaissant comme l'initiateur d'un style de participation.

Par l'introduction du concept d'ajustement parental, notre choix méthodologique est de nous situer du côté de l'enfant et ainsi de faire l'hypothèse que le profil du parent peut être prédit à partir de l'analyse du profil de l'enfant. En fonction des résultats exposés précédemment et de la définition de trois profils d'enfants et de trois profils parentaux, nous faisons l'hypothèse des correspondances suivantes :

Tableau 39: Correspondance hypothétique des profils

Profil de l'enfant	Profil du parent
Enfant manifestant un désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire uniquement dans le jeu	→ Parent peu interventionniste, pratiques rituelles de lectures partagées
Enfant manifestant un intérêt pour l'objet livre, exploration solitaire	→ Parent très interventionniste, peu de pratiques autour du livre perçu comme objet à manipuler par l'enfant

Enfant manifestant un intérêt pour le livre comme porteur d'une lecture partagée, parent identifié comme partenaire → Parent participant à l'activité de l'enfant, pratiques de lectures partagées fréquentes.
--

3.3.1. Pouvoir prédictif du profil de l'enfant

L'analyse du pouvoir prédictif du profil de l'enfant sur le profil parental dégage un taux de correspondance s'élevant à 50,77%. Ce résultat signifie que 50,77% des profils parentaux correspondent au profil de l'enfant selon les hypothèses formulées. Le graphique suivant donne une indication de la répartition des profils parentaux selon le profil de l'enfant et servira de base à une analyse plus fine.

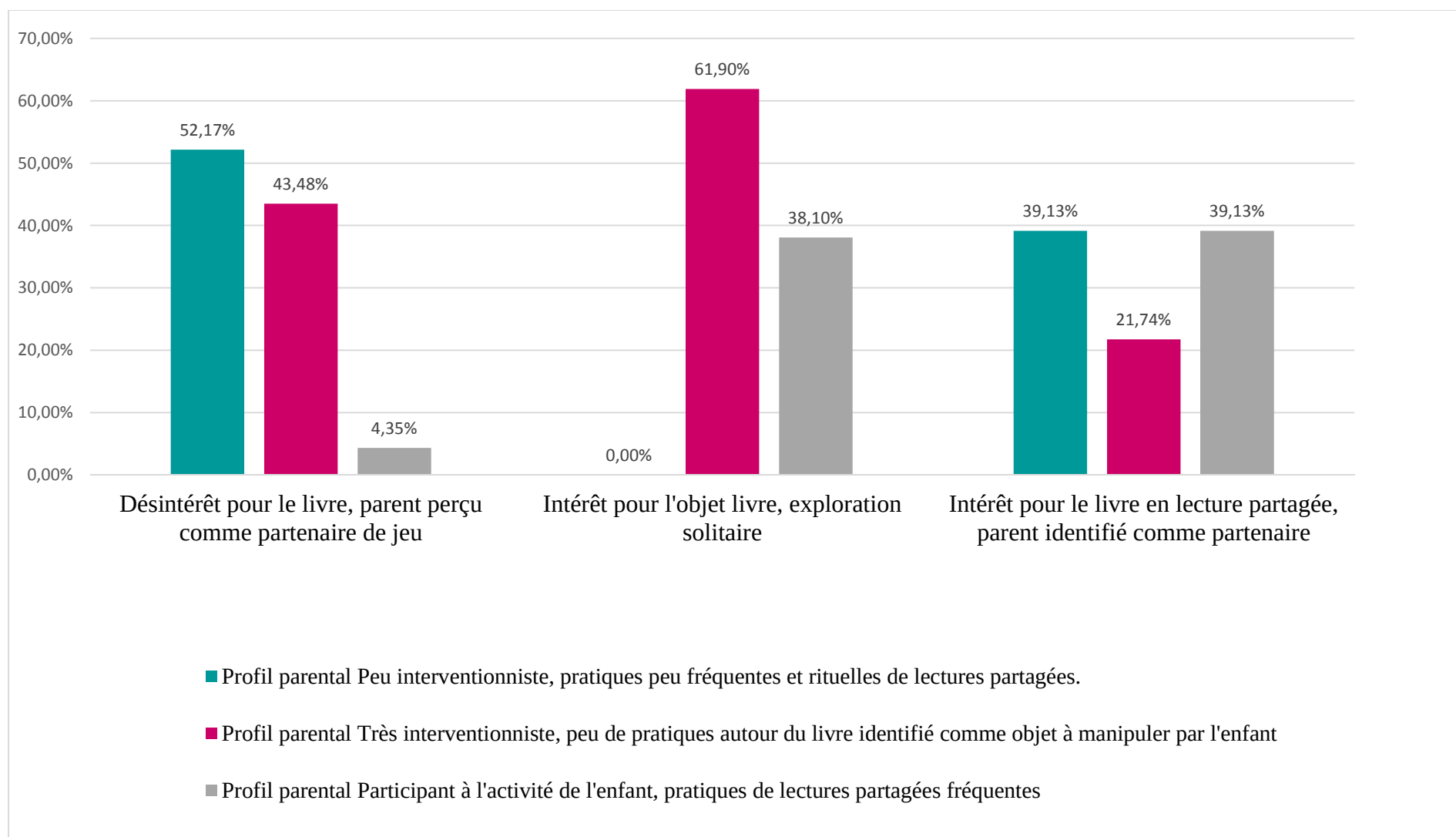


Figure 42: Taux de répartition des profils parentaux selon le profil de l'enfant

3.3.1.1. *Correspondance des profils parentaux au profil d'enfants manifestant un « désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire de jeu ».*

Seul 1 parent sur les 23 concernés par le profil de l'enfant « désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire de jeu » correspond au profil parental C « participant à l'activité de l'enfant, pratiques fréquentes de lectures partagées ». Cette correspondance représente 4,35% de l'échantillon et témoigne du caractère marginal de cette relation. Nos analyses de correspondance se concentreront donc sur les deux autres profils parentaux.

Ce profil de l'enfant correspond à 52,17% au profil parental A « peu interventionniste, pratiques peu fréquentes et rituelles de lectures partagées ». Le désintérêt marqué pour le livre par l'enfant trouve une résonance dans le taux très faible de livres proposés par le parent dans le cadre d'activités libres. Lorsque le parent initie une lecture partagée, l'enfant se désengage très rapidement. Aucune alternative n'est proposée à l'enfant par une perception parentale du livre comme devant exclusivement être lu. Le livre n'a pas valeur d'objet en tant que tel. Le jeu est attractif pour l'enfant.

Tableau 40: Validation de l'attente de résultat AR5.1

Attente de résultat	Validation
Les enfants du profil « Désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire uniquement dans le jeu » ont majoritairement des parents du profil « Peu interventionnistes, pratiques peu fréquentes et rituelles de lectures partagées ». (AR5.1)	Validée

Dans ce cadre, le parent est perçu comme partenaire de jeu par l'enfant. Malgré cette projection de l'enfant, le parent maintient des actions asymétriques spectatrices en situation de jeu. Deux hypothèses explicatives peuvent être dégagées. L'ajustement parental n'opère pas sa fonction adaptative et le parent ne parvient pas à modifier son comportement en fonction des attentes de l'enfant. Cette hypothèse se base déjà sur le fait que le parent peut observer et prendre conscience des attentes exprimées par l'enfant. Nous pouvons également faire l'hypothèse que, par centration, le parent ne parvient pas à

extraire les attentes de son enfant et reste dans une mise en place subjective du mode de communication, en fonction de sa propre représentation de l'objet livre.

43,48% des parents d'enfants de ce profil sont « très interventionnistes, pratiques peu fréquentes autour du livre identifié comme objet à manipuler par l'enfant ». Les parents de ce profil répondent d'une manière appropriée au désintérêt pour le livre. Ils ne proposent pas de temps de lecture partagée, ni pendant le protocole, ni au sein de l'environnement familial dans lequel le nombre de livres jeunesse est faible. Les parents s'identifient davantage comme partenaires de jeu, avec alternance de positions asymétriques, alternatives et parallèles.

Indépendamment de leurs deux profils d'appartenances décrits, les parents d'enfants du profil « Désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire de jeu » décrivent des pratiques familiales faibles portées par la mère et pouvant s'exprimer par une lecture rituelle le soir au coucher. Seul 4 pères sur 10 peuvent occasionnellement partager un temps « livre ». Les parents proposent très peu de livres dans les situations expérimentales, gage d'une différenciation marquée entre l'objet-jeu et l'objet-livre.

3.3.1.2. Correspondance des profils parentaux au profil d'enfants manifestant un « intérêt pour l'objet livre, exploration solitaire »

Aucun parent d'enfants manifestant un « intérêt pour l'objet livre, exploration solitaire » ne correspond au profil parental A.

Les enfants de ce profil ont des parents du profil parental B à 61,90%, soit 13 parents sur 21 concernés. Les enfants marquent leur intérêt pour le livre uniquement pour sa fonction d'objet. Par l'alternance du type d'actions conjointes, le parent laisse à l'enfant la possibilité de manipuler le livre. Cette liberté laissée à l'enfant peut s'entendre à deux niveaux. Le parent peut, par le processus d'ajustement parental (Pêcheux, 1990), adapter son mode de communication aux demandes et besoins de son enfant et lui laisser l'autonomie suffisante pour entrer en contact seul avec l'objet. Nous pouvons également

faire l'hypothèse d'un lien entre cette autonomie laissée à l'enfant et la perception du livre par le parent comme objet à manipuler par l'enfant. Percevoir le livre comme objet, n'est-ce pas une manière pour le parent de se détacher d'une lecture partagée, dans un réel désir de communication (Thollon-Behar, 1997)?

Tableau 41: Validation de l'attente de résultat AR5.2

Attente de résultat	Validation
Les enfants du profil « Intérêt pour le livre, exploration solitaire » ont majoritairement des parents du profil « Très interventionniste, pratiques peu fréquentes autour du livre identifié comme objet à manipuler par l'enfant ». (AR 5.2)	Validée

Les enfants de ce profil montrent une forte passivité dans le choix des objets tandis que les parents sont très interventionnistes dans le choix des objets, le livre étant peu proposé et peu présent dans les activités expérimentées par l'enfant. « Peu de pratiques familiales » ne signifie pas que l'enfant ne peut pas manipuler l'objet dans l'environnement familial, avec la présence de livres, dont le nombre reste toutefois faible.

38,10% des parents d'enfants du profil B sont du profil C. Les parents de ce profil privilégient la lecture partagée avec le livre mais laissent également l'enfant manipuler l'objet seul. Leurs profils indiquent un positionnement comme partenaire de jeu. Cet aspect est opposé à la perception de l'enfant, préférant le jeu solitaire et ne considérant pas le parent comme partenaire. Cette correspondance de profils dégage de fortes incohérences, laissant présupposer un manque d'accordage entre les pratiques parentales et celles de l'enfant. Nous pouvons penser que les 38,10 % décrits n'utilisent pas l'ajustement parental dans la mise en place des interactions et actions.

3.3.1.3. *Correspondance des profils parentaux au profil d'enfant manifestant un « Intérêt pour le livre comme porteur d'une lecture partagée, parent identifié comme partenaire »*

Aucun profil parental préférentiel n'est détecté dans la correspondance avec le profil d'enfant manifestant un « intérêt pour le livre en lecture partagée, parent identifié comme partenaire » ou profil C.

Tableau 42: Validation de l'attente de résultat AR5.3

Attente de résultat	Validation
Les enfants du profil « Intérêt pour le livre en lecture partagée, parent identifié comme partenaire » ont des parents du profil « Participant à l'activité de l'enfant, pratiques fréquentes de lectures partagées ». (AR 5.3)	Non validée

Les parents d'enfants du profil C appartiennent à 39,1% au profil A et C, 21,8% au profil B. L'accordage entre les parents et enfants de profil C semble le plus opérant avec des représentations du livre comme porteur d'une lecture partagée. Les interactants sont identifiés comme partenaires dans le jeu et les activités autour du livre. Peu de différences apparaissent dans les interactions selon la nature de l'objet, jeu ou livre. Les pratiques de lectures partagées sont fréquentes dans l'environnement familial et portées indifféremment pas la mère ou le père. L'intérêt pour le livre est mentionné autant du côté de l'enfant que de celui de l'adulte.

Les correspondances de parents de profils A et B avec les enfants de profil C montrent un défaut d'ajustement parental entre ces parents et les intérêts et demandes des enfants. Malgré l'intérêt important de l'enfant pour le livre en situation de lecture partagée, les parents de profil A mettent en place peu de pratiques familiales de lecture partagée et ceux du profil B laissent l'enfant explorer seul le livre par la manipulation de l'objet. Ils peuvent être interventionnistes dans le choix initial des objets mais ne se positionnent pas véritablement comme partenaire, tandis qu'ils sont perçus comme tel par les enfants. Alors comment expliquer que, malgré ces discordances, l'enfant parvienne à maintenir un niveau élevé d'intérêt pour l'objet livre et la lecture partagée ?

Nous pouvons formuler l'hypothèse que l'attractivité de l'objet livre et de la lecture partagée prévaut sur le profil parental. L'enfant met en place des compétences et pratiques autour du livre, indépendamment du profil parental. Les enfants de l'échantillon étant tous accueillis en EAJE, nous pouvons également penser que les enfants du profil C peuvent trouver d'autres partenaires pour répondre à leurs besoins. Soulignons que pour les EAJE représentées, les pratiques de lectures partagées sont présentes comme faisant partie intégrante du déroulé de journée.

3.3.2. Synthèse des correspondances

La figure suivante reprend les correspondances mises en évidence par les analyses précédentes. Le taux de correspondance de 4,35% entre le profil A de l'enfant et le profil parental C, porté par un seul parent, n'est pas exprimé de par la marginalité de cette relation.

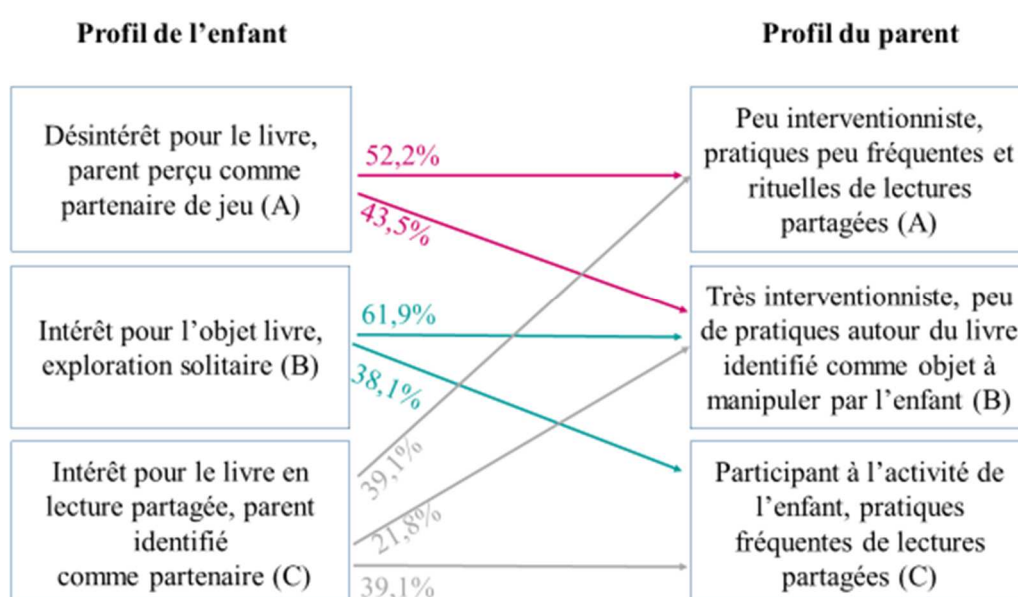


Figure 43: Correspondance des profils des enfants et des parents

En appui sur le concept d'ajustement parental, notre analyse de correspondance de profils s'intéresse à la prédiction du profil parental en fonction du profil de l'enfant. Considérant également l'existence d'une relation prédictive inverse (Pigem et Blicharski, 2002), les

parents de profil A n'ont pas d'enfant du profil B. Ces parents considèrent le livre uniquement pour la lecture partagée et ne laissent aucune possibilité de manipulation à l'enfant. Lorsque l'enfant amorce une exploration solitaire sur l'objet livre, son parent met en place des conduites de régulation, en prenant le livre des mains de l'enfant pour commencer la lecture du texte, ou en posant le livre sur le tapis pour ensuite proposer un objet jeu.

Les parents du profil B peuvent avoir des enfants de chaque profil.

Les parents du profil C n'ont pas d'enfant correspondant au profil A « désintéressé pour le livre, parent perçu comme partenaire de jeu ». La participation parentale à l'activité et la capacité à s'adapter aux besoins exprimés par l'enfant lors d'activités autour du livre permettrait à l'enfant de développer un intérêt pour le livre, dans sa fonction d'objet ou comme porteur d'une lecture partagée.

3.3.3. Engagement et attractivité du livre

Aucune relation significative n'existe entre l'engagement de l'enfant dans les activités autour du livre et l'ajustement parental. L'ajustement parental ne semble donc pas prédictif de l'engagement de l'enfant, tel que le témoignent les enfants du profil C, fortement engagés dans les différents protocoles expérimentaux indépendamment du profil parental. L'ajustement parental exprimé par la correspondance des parents et enfants de profil C, n'augmente pas le niveau d'engagement de ces enfants, comparativement à la totalité des enfants de ce même profil.

Si les enfants du profil C sont plus engagés que les enfants des autres profils, sans doute pouvons-nous penser l'existence d'une variable motivationnelle : l'attractivité générale de l'objet livre développé par l'enfant dès ses premiers mois de vie.

Synthèse des résultats

Nos cinq axes d'hypothèses, sources de développement de trois protocoles expérimentaux ont permis d'extraire de nombreuses données brutes, résultats et analyses.

Avant de discuter l'ensemble de nos travaux, il est intéressant de synthétiser nos nombreux résultats et dégager les apports principaux de notre recherche :

- L'enfant met en place des actions non canoniques sur le livre à 11 mois, passant par des actions oscillatoires à 14 mois avant de pouvoir mettre en place des actions canoniques à 17 mois.
- Chez l'enfant, le statut du livre change en fonction du stade canonique. Chez le parent, le statut du livre est indépendant du stade de construction canonique avec une nette différence entre le livre et le jeu.
- L'enfant adapte son mode de communication au type d'interaction, neutre ou participatif, induit par l'adulte. En situation neutre, le nombre d'interactions initié par l'enfant est de plus en plus faible au fil des séances, avec un taux d'attention au livre de plus en plus faible et un désengagement de plus en plus présent et rapide. En situation participative, le nombre d'interactions initiées par l'enfant est de plus en plus fort au fil des séances, avec un taux d'attention au livre de plus en plus fort et un désengagement de moins en moins fréquent.
- Trois profils d'enfants ont été dégagés selon leur mode de communication, le statut reconnu au livre et leur engagement dans l'activité autour du livre: « désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire de jeu », « intérêt pour l'objet livre, exploration solitaire », « intérêt pour le livre en lecture partagée, parent identifié comme partenaire ».

- Trois profils de parents ont été dégagés selon leur mode de communication, le statut reconnu au livre et les pratiques familiales autour du livre : « peu interventionnistes, pratiques peu fréquentes et rituelles de lectures partagées », « très interventionnistes, peu de pratiques autour du livre identifié comme objet à manipuler par l'enfant », « participants à l'activité de l'enfant, pratiques de lectures partagées fréquentes ».
- Le profil de l'enfant prédit 50,77% des profils parentaux.
- L'engagement de l'enfant est lié à l'attractivité générale de l'objet livre.

Discussion et nouvelles pistes de recherche

Discussion et ouvertures...

Notre discussion est organisée autour de cinq axes majeurs : les questionnements méthodologiques, les statuts et fonctions du livre jeunesse, la notion de profil, la place de l'attachement dans les activités cognitives et les acteurs de la rencontre précoce entre l'enfant et le livre.

1. Questionnements méthodologiques :

1.1. L'échantillon

Élément central dans la construction de notre méthodologie, l'échantillon retenu considère les enfants accueillis régulièrement en établissement d'accueil du jeune enfant. Ce choix méthodologique pourrait apporter la particularité de regrouper essentiellement les enfants de parents actifs, représentant un biais structurel de l'échantillon. L'analyse des catégories socio-professionnelles des parents des différentes structures d'accueil indique une représentation de chaque CSP. Nous avons dans notre échantillon des parents sans activité, en formation, ouvriers, employés, ayant des professions intermédiaires, cadres, chef d'entreprises.

L'accueil collectif ne concerne pas tous les enfants, qui peuvent bénéficier d'un mode de garde plus individuel (parents, grands-parents, assistants maternels...). Nous aurions pu faire le choix de rencontrer un public répondant à différents modes de garde, tels les modes individuels. Toutefois, il nous aurait fallu trouver un lieu commun, lieu de rencontre potentiel de ces familles. La Protection Maternelle et Infantile ou PMI aurait pu être un lieu ressource mais il ne permet pas de constituer un échantillon stable sur une durée expérimentale de six mois. Il n'était pas envisageable de rencontrer les dyades enfants/parents dans les sections petite-enfance des bibliothèques, eu égard au biais que ce mode de rencontre suscite : ces

dyades sont déjà sensibilisées à l'objet livre jeunesse et nous pouvons supposer un rapport au livre jeunesse « serein » chez le parent.

La « mortalité expérimentale » de l'échantillon a été élevée du fait d'absences parfois répétées d'enfants, dues à des maladies ou congés des parents le plus souvent. Malgré cette difficulté, recruter l'échantillon en EAJE a assuré un nombre de dyades et une permanence suffisants pour permettre la mise en place du protocole expérimental et l'élargissement des résultats à l'ensemble de la population par traitement statistique.

1.2. Les outils

Proposé à l'ensemble des parents des différentes structures, le questionnaire est l'outil permettant la meilleure participation parentale avec 165 enfants concernés par les réponses obtenues. Cet outil comporte toutefois un biais important de désirabilité sociale. Les réponses apportées par les parents ne témoignent pas nécessairement d'une réalité mais de ce que le répondant souhaite rapporter de cette réalité. Il reste un outil efficace pour cibler un nombre important de familles.

Peu de parents célibataires ou séparés ont répondu au questionnaire. Nous pensons que la construction de l'outil est responsable de cette mauvaise répartition. Faire correspondre sur une même page les réponses des deux parents a pu favoriser un ressenti d'exclusion des parents séparés. Nous avons également omis de demander si l'enfant concerné par l'étude avait des frères et sœurs. Cette donnée aurait été très intéressante à croiser avec certains de nos résultats, notamment le nombre de livres dans l'environnement familial. Un nombre très important de livres dans la famille est-il expliqué par les livres acquis pour les enfants plus grands ou correspond-il réellement à l'enfant considéré dans l'échantillon ? La place de la fratrie dans la rencontre du plus jeune avec le livre sera retravaillée ultérieurement dans la discussion.

2. Statuts et fonctions du livre jeunesse

2.1. Le statut du livre...

Nos résultats ont montré que le livre peut avoir un statut différent, pour l'enfant comme pour le parent. Il peut être considéré comme objet à manipuler, objet à lire par l'adulte expert dans une relation tierce ou objet support de mime de l'activité de lecture par l'enfant. Kant (1995) rappelle toutefois que ce qui fait un livre résulte uniquement dans la possibilité de le lire. Un livre n'existe selon lui que pour être lu. Séparé de cette fonction il perd son statut de livre, pour l'enfant et pour le parent.

2.1.1. ...Pour l'enfant

Dans la définition apportée par Kant, la manipulation de l'objet ne confère pas la qualification de « livre ». L'objet devient banal dans la multitude des objets-jeux à destination des enfants. Il devient jeu et suppose une construction canonique fidèle aux objets définis par Moro et Rodriguez (2005). Toutefois, les enfants manifestant un intérêt pour le livre comme objet à manipuler font état d'un âge de développement du stade canonique similaire aux autres enfants, ce dernier apparaissant aux alentours des 17 mois de l'enfant.

Au-delà du statut reconnu au livre par l'enfant, des traits physiques caractéristiques ajoutent une complexité culturelle à intégrer par l'enfant afin d'utiliser l'objet eu égard à sa fonction. Mais cette complexité est-elle portée par l'objet lui-même ou par les interactions développées autour de lui ?

Nous pouvons faire l'hypothèse que les lettres portées sur l'objet sont sans signification pour l'enfant ni en rapport avec un réel quelconque. Elles ne sont pas plus complexes à intégrer par l'enfant dans la découverte des objets que les images portées par d'autres jeux, camions, puzzle, boîtes gigognes... N'est-ce pas alors la posture de l'adulte face à cet objet qui serait le responsable majoritaire de la construction d'un statut particulier pour le livre jeunesse ? Le mode de communication induit par le parent par rapport à l'objet livre atteste d'un caractère

particulier de l'objet. Lorsque le parent enlève le livre des mains de l'enfant ou le lui prend pour entamer une lecture à haute voix, le message adressé influence le statut reconnu au livre par l'enfant, message lié au statut du livre reconnu pour le parent.

2.1.2. ...Pour le parent

Chartier (1997) conçoit la différence entre lecture oralisée et lecture silencieuse comme un indice des écarts socio-culturels, telle que peut l'être également la fluidité de l'action de lecture. La lecture à voix haute d'un livre jeunesse nécessite une oralisation.

Placer les dyades enfants/parents dans une situation de livre imposée revient à mettre les parents face à leur propre rapport au livre et plus spécifiquement à la lecture. Le statut reconnu au livre peut donc être relié au rapport à l'objet livre jeunesse chez le parent. Nous pouvons penser que le rapport au livre jeunesse chez le parent se construit à partir de deux axes d'appropriation.

Le premier axe est celui du rapport au livre jeunesse que le parent a pu construire dans sa propre enfance. Ce rapport au livre a pris naissance dès les premières années et a pu évoluer au fil des rencontres de la personne avec les livres, dans le cadre scolaire, professionnel, personnel et a permis l'essor d'un second axe d'appropriation, nourri par le premier, le rapport global au livre. Ce double axe d'appropriation signifie que pour le parent en situation de lecture partagée avec son enfant, un double mouvement s'opère.

Celui du rapport singulier entre le parent et le livre, notamment par l'acte de lecture et synthétisé par la question « Quel est mon propre rapport au livre ? » et celui de la vision du livre jeunesse, construit par la remémoration de son propre vécu d'enfant et répondant à la question « Qu'est-ce que je souhaite transmettre à mon enfant du rapport au livre jeunesse par rapport au souvenir que j'en ai ? ».

Ainsi, les actions mises en place par les parents seraient teintées de leur propre rapport au livre/ livre-jeunesse. Choisir très peu de livres en situation libre peut être entendu à différents niveaux selon le rapport au livre jeunesse chez le parent : celui d'une liberté laissée à l'enfant dans l'exploration du matériel et celui d'une mise à distance de l'objet pour éviter une situation déstabilisante.

Une analyse plus spécifique des modes de communication des parents en fonction de leur propre rapport au livre et au livre jeunesse complètera la compréhension de la communauté scientifique sur l'entrée du jeune enfant dans le livre.

2.1.3. Un statut en mouvement

L'album de jeunesse acquiert un statut, variable en fonction du contexte dans lequel il est utilisé et du stade de développement de l'enfant (Lambert, 1990). Un statut reconnu au livre, dans le cadre de notre protocole expérimental, est-il fidèle au statut du livre reconnu dans l'environnement familial ? Le rapport au livre jeunesse, et par extension le rapport global au livre chez le parent est un indice des variations de statut entre différentes instances. Partons de deux exemples opposés pour illustrer ces variations d'usages et de statuts.

Lors d'un rapport au livre « serein » chez le parent, le souhait de transmettre le plaisir ressenti en situation de lecture partagée peut transiter par différents statuts reconnus au livre. Le livre peut être à tour de rôle support d'une lecture partagée, support d'un rituel de séparation par la lecture d'un livre au coucher, objet laissé à l'enfant pour manipuler l'objet et le découvrir. La relative sérénité du parent face à l'objet peut permettre une variation des statuts reconnus au livre, ces statuts se nourrissant les uns les autres, afin de conduire à une vision globale des différentes facettes de l'objet livre jeunesse.

Lors d'un rapport au livre « conflictuel » ou « difficile » chez le parent, le protocole expérimental a pu plonger la dyade dans un fonctionnement nouveau avec la mise en place d'un faux-self eu égard aux activités autour du livre. Comment imaginer le statut du livre reconnu par le parent lorsqu'aucun livre jeunesse n'est à disposition dans l'environnement familial ? Le statut du livre manifesté par le parent est-il fidèle à la réalité des pratiques familiales ?

La réponse pourrait être apportée par des études complémentaires, davantage axées sur une étude écologique des pratiques parentales car la découverte d'un livre dépend du texte lu mais également du lecteur, de ses compétences, pratiques et de la forme de la rencontre avec le texte lu (Chartier, 1997b).

Le statut reconnu au livre par l'enfant diffère selon la fonction attribuée à l'objet ou à l'activité. Chartier (1997b) rappelle que la découverte du livre dépend du texte lu. La teneur du message adressé à l'enfant par l'adulte lecteur influence la manière dont le livre est perçu. Le livre peut avoir une fonction de support de l'imaginaire (De Miribel, 1995) qui inscrit l'objet dans une nécessaire solitude et intimité par la fonction onirique. Mais certains textes, par la répétition des mots, des modèles de construction appellent davantage à la permanence, favorisée par l'attachement (Ben Soussan, 2009).

L'attachement se présente comme un concept central dans la rencontre du jeune enfant avec le livre et la construction du statut reconnu au livre...nous y reviendrons.

2.2. Peut-on parler d'appropriation primaire ?

2.2.1. Appropriation primaire dans la psychogénèse de l'écrit

Lire est une activité cognitive se construisant selon une psychogénèse (Ferreiro, 2000) dont la première étape est la différenciation entre l'écrit et le dessin (Ferreiro, 1988, 2000 ; Besse, 2000). Le livre jeunesse permet une mise en relation d'un texte avec une image placée à proximité (Ferreiro, 2000).

Les observations de Pénélope, Léa, Gabin et d'autres illustrent cette construction. Par la compréhension de l'inaccessibilité du texte, ces enfants fixent leur attention uniquement sur la page d'image.

Toutefois avant cette construction, identifiée comme la première dans la psychogénèse de l'écrit, nous avons pu dégager une étape antérieure dans le développement de l'enfant consistant à construire la posture de lecteur. L'enfant comprend que l'accès au sens passe par un adulte « expert ». Il construit en parallèle la posture du lecteur, détenteur du code et la sienne, davantage axée dans une position spectatrice.

Nos résultats ont également montré une capacité précoce à identifier le livre comme objet particulier, différent des autres objets-jeux, et porteur d'une lecture partagée.

Nous voyons dans cette construction une première étape précoce nécessaire à l'entrée dans l'écrit : celle de la compréhension du caractère particulier de l'objet-livre, porteur d'un code, et nécessitant une relation bâtie autour de lui pour parvenir à saisir sa spécificité. Cette appropriation primaire sera la clef de voûte à la mise en action de la psychogénèse de l'écrit.

2.2.2. Le devenir lecteur : retour sur l'enquête Ipsos

L'enquête Ipsos 2015 révèle que 6 personnes sur 10 reconnaissent que la lecture tenait une place importante dans leur famille pendant leur enfance. Croisons les résultats de l'enquête Ipsos 2015 aux données extraites de nos questionnaires.

22% des interviewés de l'enquête Ipsos 2015 rapportent des pratiques fréquentes de lecture par leurs parents. 38% de notre échantillon, indépendamment du genre parental, indique des pratiques quotidiennes de lecture. Ce chiffre s'explique par le nombre très fréquent de lectures rituelles avant le sommeil, représentant 45% des pratiques quotidiennes des lectures partagées avec de très jeunes enfants. Nous faisons l'hypothèse que cette pratique rituelle peut s'étioler et disparaître progressivement avec l'âge de l'enfant, faisant descendre la mémoire d'un temps de partage à 22% des interviewés.

Sur cette même enquête Ipsos, 46% des interviewés disent n'être jamais allés à la bibliothèque avec leur parent. Seuls 23 % des parents de notre échantillon déclarent fréquenter une bibliothèque avec leur enfant, majoritairement à un rythme mensuel. Nous expliquons les 31% de différence de fréquentation par l'âge précoce des enfants. Rappelons que le calcul du coefficient de corrélation de Spearman atteste d'un lien significatif entre l'âge de l'enfant, la catégorie socio-professionnelle des parents et la fréquentation d'une bibliothèque. Les parents peuvent penser utile d'inscrire leur enfant dans une bibliothèque dès lors qu'ils perçoivent des compétences en lecture-écriture chez leur enfant. Nous pouvons également penser que le parent fréquentant lui-même une section de bibliothèque, variable potentiellement en lien à sa catégorie socio-professionnelle, proposera davantage la bibliothèque comme activité à son enfant.

Partant toujours des données Ipsos 2015, un tiers des français déclarent se souvenir d'un nombre important de livres dans leur environnement familial. 39% des français qui n'avaient pas de livre dans l'environnement familial disent ne lire aucun livre aujourd'hui. Nos résultats montrent que 90% des familles témoignent au minimum d'un livre en leur possession, dont 45% déclarent plus de 15 livres. 10% des familles interrogées dans notre étude déclarent n'avoir aucun livre à leur domicile, représentant 14 enfants. Si nous basons notre réflexion sur le pourcentage donné, cela reviendrait à dire que plus de 5 enfants de notre étude ne liront aucun livre arrivés à l'âge adulte.

3. Que faire de la notion de profil ?

Trois recherches présentées dans le contexte théorique se sont attachées à dégager des profils. Ces études décrivent des profils de la participation des enfants (Pigem et Blicharski, 2002), des littératies familiales (Bonnéry et Joigneaux, 2015) et conceptions éducatives parentales (Prêteur, Louvet-Schmauss, 1991). Toutes les études citées *supra* concernent les enfants de 5-6 ans. Nos résultats ayant également permis de dégager des profils d'enfants et de parents d'enfants de moins de 3 ans, avant la préscolarisation en école maternelle, dans quelle mesure est-il possible de modéliser un croisement ou un prolongement de ces profils en fonction de l'âge de l'enfant ?

Nous tenterons dans un premier temps de modéliser les profils des enfants, puis ceux des parents. Les liens modélisés ne sont qu'hypothétiques et nécessiteront une étude spécifique pour être validés.

3.1. Essai de modélisation des profils des enfants

Quelle relation peut être établie entre les profils des styles de participation des enfants de 5-6 ans décrits par Pigem et Blicharski (2002) et ceux issus de notre étude ?

Avant de commencer toute tentative de modélisation, nous souhaitons insister sur le fait que les réflexions suivantes mériteraient un approfondissement en fonction des limites identifiées. L'échantillon des travaux de Pigem et Blicharski se compose de dyades mère-enfant qui partagent régulièrement la lecture d'album (deux à trois lectures hebdomadaires en moyenne). Mais pourquoi ne pas considérer les dyades ne partageant pas de temps autour du livre ? Ces 23% de parents identifiés dans notre étude comme ne partageant jamais de temps avec leur enfant autour du livre méritent également une prise en compte dans la rencontre de l'enfant et du livre. Ces parents ont une influence sur le rapport au livre chez leur enfant.

Les différences de procédures nourrissent la précaution avec laquelle considérer les liens entre les profils dégagés par d'autres auteurs et les nôtres. Tandis que nos travaux basent leur analyse sur des comportements écologiques, la consigne étant de faire comme ils souhaitent avec le matériel, la consigne adressée aux dyades des travaux de 2002 est d' « effecteur la lecture comme elles avaient l'habitude de le faire, en prenant le temps qui leur était nécessaire ». Le livre est obligatoirement porteur d'une lecture partagée.

Cette création de lien et de prolongement des profils prend sens dans la volonté de percevoir l'enfant dans une continuité, un développement longitudinal. Nos deux études se basent sur les comportements des interactants et leur mode de communication, rendant possible une analyse comparative. Les catégories décrites par Pigem et Blicharski sont plus détaillées eu égard aux compétences des enfants mais interrogent l'attention de l'enfant dans l'activité de lecture partagée. Nos réflexions établissent un lien entre les profils d'appartenance des enfants de moins de trois ans et leur futur profil à l'âge de 5-6 ans. Les liens hypothétiques sont figurés dans le tableau suivant :

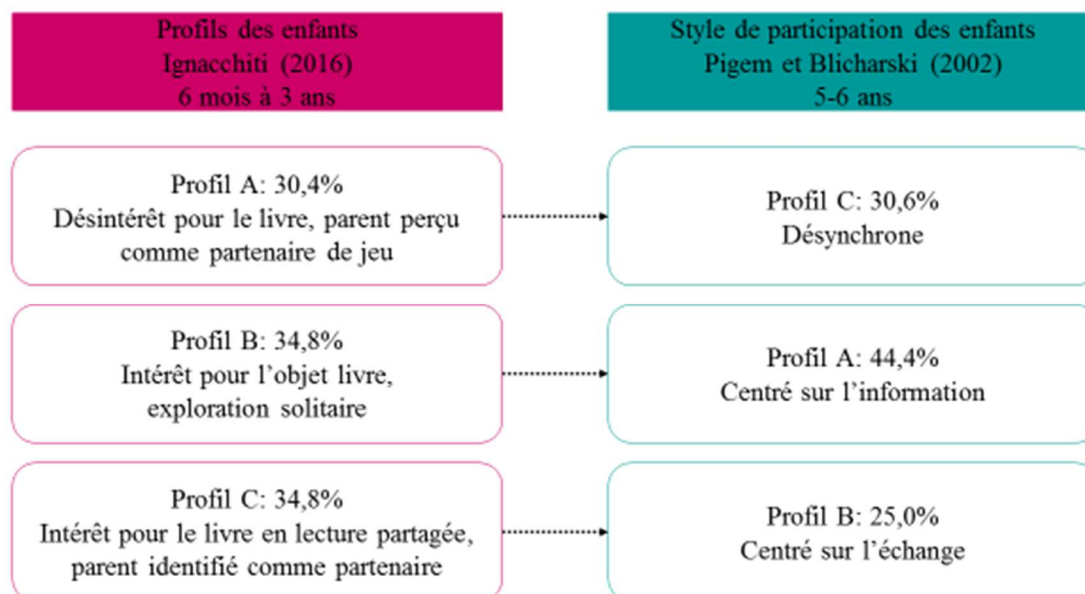


Figure 44: Liens hypothétiques entre les profils d'enfants de moins de 3 ans et les styles de participation des enfants de 5-6 ans⁷⁰

⁷⁰ Les styles de participation des enfants de Pigem et Blicharski (2002) ont été complété de la lettre A pour le profil « centré sur l'information », B pour le profil « centré sur l'échange » et C pour le profil « Désynchrone ».

Les enfants du profil A « désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire » montrent un désintérêt pour l'objet et la lecture partagée manifesté par un refus d'activité ou désengagement fort et rapide. Ces enfants font état de similitudes avec les enfants plus grands du profil C « désynchrone ». Ce style réunit les sujets faisant preuve d'une très grande distraction durant les séances de lecture. Ils ne semblent pas intéressés par les interactions enfants/parents portées pendant la lecture partagée et n'utilisent que très peu les catégories « complément d'information » et « traitement d'information ». Ces enfants ont des scores très élevés en « désynchronie sociale » composée des marques de désaccord, de distraction, d'interruption de l'énoncé et de refus de réponse ».

Les jeunes enfants du profil B « intérêt pour l'objet livre, exploration solitaire » ne manifestent pas le besoin d'entrer en interaction avec leurs parents. Ils entrent en contact avec le matériel solitairement. Le nombre d'initiations d'attention conjointe et de réponses en attention conjointe est très faible. Des similarités peuvent être notées avec le profil A des enfants plus grands « centrés sur l'information » manifestant un intérêt pour le contenu du livre par des taux élevés en catégories « traitement de l'information » et « complément d'information ». Ces enfants utilisent statistiquement moins de comportements de « coordination sociale », identifiée par les affects positifs, demandes d'action et d'attention.

Les jeunes enfants du profil C « intérêt pour le livre en lecture partagée, parent identifié comme partenaire » sont essentiellement intéressés par l'interaction portée par l'activité de lecture. Le taux de réponse à la demande du parent est élevé, l'enfant se place dans une position spectatrice marquée par une écoute active. Ce profil semble correspondre au profil B des enfants de 5-6 ans « centrés sur l'échange », regroupant les enfants ayant le score le plus élevé en « coordination sociale », constituée de l'acquiescement, l'affect positif, la demande d'action et la demande d'attention. L'interaction prend une place importante dans le protocole expérimental. Ces enfants sont les moins distraits et obtiennent les scores les plus faibles dans la catégorie « désynchronie sociale ».

Les éléments comparatifs semblent attester d'une relation entre les profils des enfants de moins de trois ans et les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album. Est-il également possible d'envisager un lien entre les profils parentaux identifiés dans le cadre de notre recherche et ceux dégagés dans des études antérieures ?

3.2. Essai de modélisation des profils parentaux

Nous faisons le choix de ne pas intégrer les travaux de Bonnéry et Joigneaux (2015) sur la rentabilité scolaire des littératies familiales à cet essai de modélisation en raison de la construction méthodologique basée sur deux types d'albums : les albums « explicites » nécessitant uniquement une lecture linéaire pour accéder au sens et les albums « implicites » ou « indiciaries » sollicitant une interprétation, une mise en relation des indices textuels et iconiques pour comprendre le sens du texte. Cette étude serait intéressante à adapter pour les lectures partagées à des très jeunes enfants afin de comprendre les types de littératies familiales. Les mécanismes de fonctionnement dans la lecture partagée et les manières de solliciter l'enfant sont-ils en place dans les prémisses de la rencontre du jeune enfant et du livre ?

Nous baserons nos réflexions sur les profils parentaux définis dans le cadre de notre recherche et ceux identifiés par Prêteur et Louvet-Schmauss en 1991 dans le cadre des conceptions éducatives parentales.

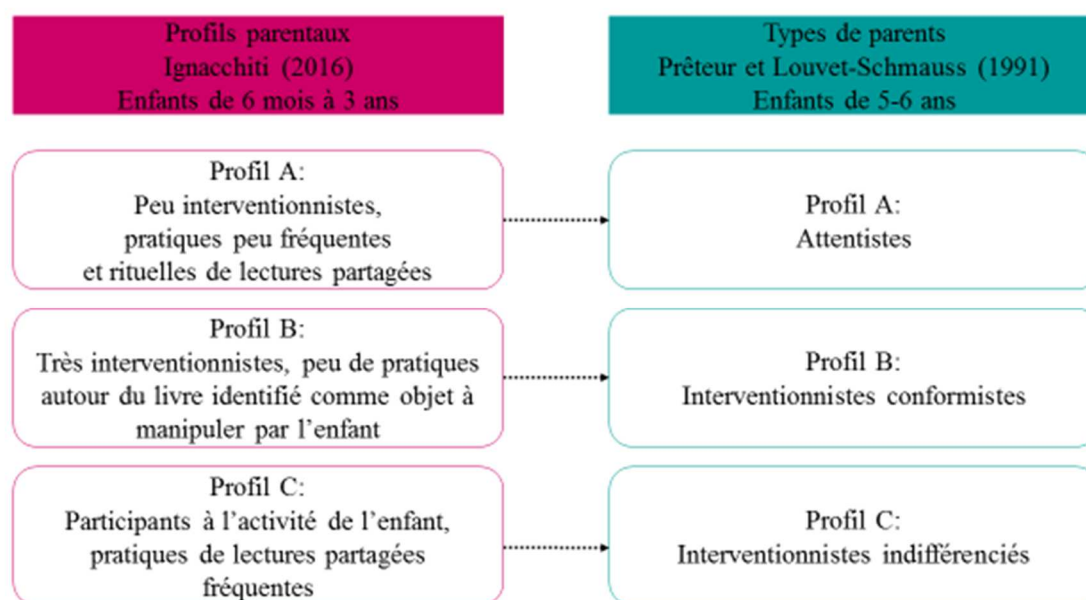


Figure 45: Liens hypothétiques entre les profils parentaux d'enfants de moins de 3 ans et les types de parents d'enfants de 5-6 ans

Il apparaît assez rapidement, par la comparaison des variables intra-profils, que les parents du profil C de jeunes enfants deviendront probablement ceux du profil D avec des enfants plus grands. Seules de nouvelles analyses pourront attester de ce glissement de profil. Les parents du profil D pensent qu'il est utile de présenter des livres à l'enfant dès son plus jeune âge, par des pratiques régulières autour de l'écrit avec notamment une fréquence de lecture quotidienne dès les premiers mois de l'enfant. Les parents de ces profils se positionnent comme réels partenaires de l'enfant dans la construction de nouvelles connaissances.

Nous pouvons faire l'hypothèse que les parents du profil A de jeunes enfants « peu interventionnistes, pratiques peu fréquentes et rituelles de lectures partagées » se retrouvent dans le profil A décrit par Prêteur et Louvet-Schmauss. Pour les « attentistes », aucune pratique autour de l'écrit n'est utile, l'enfant ne pouvant apprendre à lire qu'à partir de 6 ans. Ces parents lisent très peu de livres à leur enfant et ont un nombre limité de livres-jeunesse dans leur environnement familial. Ces données correspondent au profil parental A dégagé dans notre étude notamment par le faible poids des livres dans les jeux proposés aux enfants et le nombre faible de lectures partagées, essentiellement pratiquées lors du coucher. La lecture est davantage perçue comme un rituel de retour au calme plutôt que d'entrée en contact avec l'écrit.

Enfin, les parents du profil B « très interventionnistes, peu de pratiques autour du livre identifié comme objet à manipuler par l'enfant » peuvent s'identifier aux futurs parents du profil B « interventionnistes conformistes » d'enfants de 5-6 ans. Les parents de ces deux profils ne partagent pas de temps de lecture partagée, bien qu'ils se positionnent comme interventionnistes dans les activités faites par leur enfant. Les activités liées à l'usage et aux activités réflexives sur les livres ne sont jugées que moyennement efficaces dans l'entrée dans l'écrit. Ces parents n'accompagnent pas leur enfant à la bibliothèque, très peu de livres sont disponibles dans l'environnement familial puisqu'il est inutile de présenter des livres avant 3 ou 4 ans.

3.3. Essai de modélisation...et après ?

Si nous n'avons aucune certitude sur la véracité et la significativité des liens hypothétiques avancés entre les profils dégagés dans différentes études, nos résultats tendent vers un prolongement des profils d'enfants et parentaux dégagés dans l'étude de très jeunes enfants et ceux dégagés avec l'observation d'enfants plus grands, présentant les mêmes marqueurs.

Par élargissement du questionnement, si des profils correspondent à des âges différents chez l'enfant, cette relation témoigne d'une fixation d'un mode de communication et d'un manque de flexibilité dans les positions parentales. Ce manque de flexibilité atteste de la construction des postures parentales dès les premiers mois de l'enfant et confirme la nécessité d'intervenir dans le soutien à la parentalité dès les premiers mois de vie de l'enfant.

4. Place de l'attachement dans l'activité cognitive de l'enfant

4.1. L'attachement et la lecture partagée

Les enfants insécurisés à leur mère, père, professionnels du mode d'accueil sont moins engagés dans les tâches cognitives et scolaires (Florin, Bacro, Mainterot-Macé, 2011). Cette étude fait état d'un lien entre l'attachement de l'enfant à son parent et les activités cognitives. Nos observations ont témoigné de ce lien entre l'attachement chez l'enfant et la lecture partagée. En EAJE, la relation d'attachement et les besoins sous-jacents chez l'enfant sont médiatisés par les relations entretenues par l'enfant avec son objet transitionnel, appelé « doudou » par vulgarisation.

Plusieurs vignettes apportent une réflexion :

- Gabriel caresse les cheveux de sa mère pendant une lecture partagée.
- Plusieurs enfants prennent leur doudou avant d'aller s'installer sur les genoux de leur parent avant la lecture partagée.
- 39% des parents installent leur enfant sur leurs genoux pour la lecture partagée
- Julie prend un poupon et un biberon, l'installe sur ses genoux avant le début de la lecture

Peut-être existe-t-il un lien entre l'importance de l'attachement et la lecture rituelle, très présente avant le coucher de l'enfant le soir ? L'endormissement représente une séparation pour l'enfant. Ce rituel permet de faire vivre cette séparation et d'opérer une transition entre les phases d'éveil et de sommeil. Le moment de lecture avant le coucher reste un moment préférentiel pour 45% des adultes lecteurs, selon l'enquête Ipsos de 2015.

Partager une lecture place l'enfant dans un espace-temps « intimiste ». Si les vignettes précédentes ne sont pas uniquement gage de la relation d'attachement, elles marquent un repli sur soi, un besoin d'être ensemble, de prendre soin. Lire permet une coupure avec le monde extérieur, un repli dans un monde sans préoccupation (De Miribel, 1997). Cet acte favorise une bascule entre le monde interne et le monde externe, entre le monde social, et celui plus personnel, siège de l'attachement. Mais pour permettre ce repli, l'attachement nécessite d'être suffisamment installé et sécurisant pour faciliter la mise en place de ce cadre intime, contenant. Dans cette interprétation, les enfants manifestant un réel engagement dans la manipulation de livres jeunesse mais désintéressés de la lecture partagée répondent-ils à un attachement inopérant ? Si oui, cela montrerait la capacité d'adaptation de l'enfant de parvenir à mettre en place un comportement résilient selon la situation relationnelle.

4.2. Les attachements multiples

Bacro, Macé et Florin (2008), reprenant les travaux de Howes (1999), décrivent trois modèles théoriques pour l'organisation des attachements multiples : modèle hiérarchique, modèle intégratif, modèle indépendant. Il est admis que l'enfant construit plusieurs relations d'attachement aux personnes de son environnement proche, chaque relation impulsant des comportements différentes dans le cadre des activités cognitives (Paquette, 2004). La vignette d'Holly illustre ce fonctionnement.

Lors du deuxième temps enfant/parents, les deux parents d'Holly sont présents. Au début du temps de livre imposé, Holly tend le livre à sa mère qui commence la lecture. Son père prend Holly et la pose sur ses genoux. Holly prend le livre à sa mère et le donne à son père. Puis se met sur les genoux de sa mère. Son père commence la lecture.

Cette situation atteste de la difficulté pour Holly de faire « un choix » entre activité portée par sa mère ou son père. Elle oscille entre ses deux parents, et choisira son père comme initiateur de lecture à voix haute. Sa mère sera positionnée en position background, vecteur de l'attachement. La relation père/enfant est davantage qualifiée de relation d'activation plutôt

que de relation d'attachement. Les pères apportent plus de soutien dans le jeu exploratoire (Paquette, 2004). L'engagement au père fera varier l'engagement dans les activités scolaires (Florin, Bacro, Mainterot-Macé, 2011), la quantité et la qualité de la participation verbale. Il serait alors intéressant de questionner cette différence en lecture partagée. Quelles disparités majeures pourrions-nous enregistrer entre des lectures partagées par la mère, ou par le père et par extension par les personnes, professionnels de la petite enfance, partageant des temps autour du livre avec les enfants ? La richesse de ces relations réside-t-elle dans la qualité intrinsèque de chaque activité partagée ou dans la complémentarité des différents modes de communication entretenus autour d'une même activité ? Etre au contact de plusieurs rapports au livre jeunesse et à la lecture partagée peut davantage permettre à l'enfant de construire son propre mode de relation à l'objet, par imitations successives et appropriation personnelle.

Ainsi, chaque personne prenant part à un temps de rencontre entre l'enfant et le livre influencera la construction faite par l'enfant de cet objet, prémisses de l'appropriation du livre jeunesse.

5. Les acteurs de la rencontre précoce entre le jeune enfant et le livre

L'enfant n'est pas seul dans sa rencontre avec l'objet-livre. Toutes les personnes présentes dans la vie quotidienne de l'enfant jouent un rôle dans son appropriation de l'objet-livre.

5.1. L'adulte lecteur « expert »

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'ouverture d'un livre une première fois est toujours une découverte (De Miribel, 1997). Elle dépend du texte lu mais aussi du lecteur, de ses compétences et pratiques, et de la forme dans laquelle ce dernier rencontre le texte lu (Chartier, 1997b). Cette première découverte est fortement corrélée au rapport au livre chez l'adulte lecteur, et de la place accordée à la pédagogie et au livre jeunesse dans la conception éducative. Si le Bulletin officiel de mars 2015 sur le programme et les objectifs à suivre lors des trois années de préscolarisation définissent le livre comme support de découverte des fonctions de l'écrit, l'objectif sous-jacent est le développement d'une curiosité de l'enfant envers l'objet livre et plus largement l'écrit. Mais avant l'entrée de l'enfant en école maternelle, le rapport au livre chez l'adulte-lecteur, majoritairement le parent, influencera les tout-premiers ressentis de l'enfant envers ce nouvel objet de son environnement. Les types de parents identifiés par Prêteur et Louvet-Schmauss offrent une piste de recherche intéressante et nécessitent d'être adaptés dans une étude à destination de dyades enfants/parents avant la préscolarisation.

Si l'adulte apparaît comme maillon essentiel de la rencontre précoce entre l'enfant et le livre, tout comme il peut l'être pour bon nombre de constructions mises en place chez l'enfant dans les premières années de sa vie, il n'est pas seul à avoir une place avérée dans le développement de l'enfant. Les pairs prennent une part active dans la rencontre de l'enfant avec le réel et jouent un rôle important dans le développement sociocognitif.

5.2. Les pairs : empathie et imitation

Nous avons été interpellés par le nombre très faible d'interactions entre enfants sur les deux modalités expérimentales, neutres vs participatives. Dans le cas de lectures partagées, portées par la voix d'un adulte, l'enfant n'oriente pas son attention sur un autre enfant. L'importance de l'imitation dans le développement de l'enfant n'est plus à démontrer. Certains enfants, désintéressés par la relation asymétrique avec un adulte lecteur-expert pourraient trouver un intérêt à explorer l'objet livre dans une relation duelle avec un autre enfant, favorisant la mise en place des conduites d'imitation et d'empathie.

Une des limites fondamentales de notre travail est de n'avoir pas pu travailler la dimension fraternelle dans la relation de l'objet-livre. Nous avons rencontré six fratries dans le cadre de nos protocoles expérimentaux dont deux fratries de jumeaux, échantillon insuffisant pour en faire une analyse mais suffisant pour faire émerger un questionnement. L'enfant peut trouver dans la relation avec un pair de compétences légèrement supérieures un levier motivationnel permettant un développement des compétences, favorisé par la zone proximale de développement. Le conflit sociocognitif, assorti d'un possible conflit physique pour l'objet peut se révéler être un moteur considérable dans la rencontre du jeune enfant avec le livre jeunesse. Mener une étude sur le rôle des pairs dans la rencontre du jeune enfant et du livre, que ce soit au niveau familial ou à celui de l'accueil collectif, apporterait des éléments de compréhension supplémentaires de l'entrée de l'enfant dans le livre jeunesse.

Dans l'environnement familial, dans quelle mesure le rapport au livre jeunesse observé dans la fratrie peut-il influencer le plus jeune enfant ? Voir ses frères et sœurs manipuler l'objet-livre, lire des livres ou mimer l'activité de lecture, partager des temps de lecture avec leur parent, mettre en œuvre des efforts considérables pour déchiffrer le code, partager des temps fraternels de lecture peut influencer la rencontre du tout petit avec le livre, particulièrement par les processus d'identification et d'imitation.

En collectivité, le jeu entre pairs peut être favorisé par des temps instaurés de jeu libre, pendant lesquels les enfants peuvent explorer librement l'espace et le matériel. Laisser des livres à disposition pourrait permettre de faire l'expérience d'une manipulation, bénéfique à

l'enfant acteur par l'expérience directe de la rencontre avec l'objet ; et par élargissement bénéfique à tous par l'observation des pratiques, par expérience indirecte.

Mais continuons d'approfondir le rôle des professionnels de la petite enfance...

5.3. Les professionnels de la petite enfance

L'enfant peut développer des relations d'attachement avec les professionnels de la petite enfance. La qualité de l'attachement à la mère a une influence sur la qualité de l'attachement à l'adulte du mode de garde (Bacro, Macé et Florin, 2008), chaque relation d'attachement impulsant des comportements différents dans le cadre des activités cognitives (Paquette, 2004). Une précédente recherche (Ignacchiti, 2010) a témoigné des capacités exceptionnelles des enfants à s'adapter au mode de communication induit par l'adulte dans le cadre des interactions sociales (Guidetti et Tourette, 1993). Mais l'enfant ne s'adapte-t-il pas plus généralement au type d'attachement entretenu avec chaque professionnel, attachement médiatisé par la qualité des interactions ?

Le professionnel de la petite enfance a une importance dans l'activité proposée et la manière dont celle-ci est perçue par l'enfant et ce à deux niveaux. Le premier est porté par l'attachement entre un enfant particulier et ce professionnel : est-il opérant, désorganisé ? Si l'enfant ne fait pas confiance au professionnel, il lui sera plus difficile d'adhérer au cadre d'activités cognitives qu'il propose et de se sentir suffisamment contenu et sécurisé pour y participer.

Le second niveau est celui de la qualité des interactions. Nous avons montré que le type d'interaction, neutre ou participatif, influence la participation et l'engagement de l'enfant dans l'activité de lecture partagée. L'engagement de l'adulte-professionnel et la richesse des interactions non verbales entretenues pendant l'activité sont fondamentaux. Les activités ne doivent pas être proposées par le professionnel par défaut. Comment permettre à l'enfant de s'engager dans une activité s'il ne ressent aucun plaisir ni engagement du professionnel à partager ce temps avec lui ? La force des professionnels de la petite enfance, notamment en EAJE, est d'être membres d'une équipe. Il est judicieux de s'appuyer sur les compétences et

le rapport aux activités de chacun pour permettre une offre d'activités cognitives, portées par une qualité et richesse interactionnelle optimale.

L'observation d'Adèle, lors du premier temps de livre imposé, atteste de la difficulté pour cette enfant de faire un « choix » entre son père et l'organisation habituelle du temps lecture au sein de la structure. Au début du protocole, Adèle prend son doudou et se rapproche de son père, avant de marquer un temps d'hésitation. Elle ira finalement s'installer sur l'estrade utilisée dans la structure d'accueil lors des temps de lecture partagée. Les rituels sont ancrés dans la journée de l'enfant, ils sont des repères qui rassurent. L'espace ritualisé de lecture dans l'EAJE prévaut pour Adèle dans sa construction de ce temps d'échange avec son père. Si le temps enfants/parents s'était tenu dans une autre salle, cela aurait été plus facile pour Adèle de se positionner dans sa relation familiale sans interférence des deux modèles éducationnels, le modèle parental et celui de la collectivité.

Notre pratique professionnelle de psychologue de crèche nous apporte une connaissance de l'organisation d'un accueil collectif. Certaines structures inscrivent l'activité de lecture partagée comme un temps rituel dans la journée, organisée dans un espace-temps spécifique et fixe, rassurant pour l'enfant.

La manipulation de l'objet-livre reste encore « taboue » dans bon nombre de structures de petite enfance. Par son statut, le livre ne peut pas être manipulé seul eu égard aux risques de « malmenier » le matériel, l'abîmer, déchirer les pages, plier les pages... Et lorsque certains livres sont laissés aux enfants, ils sont soit déjà déchirés, soit accompagnés par un regard omniprésent de l'adulte, prêt à intervenir dès l'apparition d'un geste brusque, paralysant les conduites exploratoires des enfants. Notre recherche montre pourtant tout l'intérêt pour certains enfants de passer par une manipulation du livre, nécessaire à une appropriation physique de l'objet, appropriation primaire du livre jeunesse. Ne doit-on pas favoriser la désacralisation de l'objet-livre, en vue d'une appropriation primaire de l'objet, avant de pouvoir lui octroyer ce caractère d'objet particulier ?

La promotion de la lecture chez l'enfant de moins de trois ans passe par des actions portées par diverses associations. Nous avons mentionné notamment le rôle des bibliothèques « *hors les murs* » permettant la rencontre entre l'enfant et le livre, portée à haute voix par

l'animateur, sous le regard du parent témoin de l'intérêt précoce pour le livre. L'étude des profils de l'enfant et des profils parentaux témoigne de l'importance du mode de communication établi entre le parent et l'enfant. Reprenant l'hypothèse d'un lien entre l'attachement et le profil parental, nous pouvons penser l'importance du type d'attachement sur les modes de communication et le style de participation parentale. Si pour certains parents le rapport à l'écrit est difficile, pourquoi ne pas envisager un soutien à la parentalité axé sur l'établissement d'une relation d'attachement sécuritaire, favorisant un mode de communication approprié. Familiariser le parent au jeu avec son enfant ne peut-il pas être une première étape dans la valorisation de la participation parentale ?

6. Les changements amenés par l'ère numérique

Notre recherche implique le livre papier, objet physique identifié culturellement pour sa fonction de livre ou d'objet-livre. Il peut favoriser la rencontre de l'adulte et de l'enfant autour d'un même objet d'échange, dans une lecture partagée portée par l'adulte-lecteur ou une exploration solitaire, observée par la manipulation de l'objet. Le livre papier n'est plus le seul objet à supporter le texte, les images, les histoires destinés aux jeunes enfants. Avec l'essor des supports numériques et la dématérialisation du livre, nous vivons la révolution du support de l'écrit et des pratiques de lecture (Gilmont, 2004), avec un transfert du patrimoine écrit d'une matérialité à une autre (Chartier, 2011). Quels changements dans la construction développementale de l'enfant vont apporter ces nouveaux supports ?

L'arrivée du livre numérique modifie la relation du lecteur au texte par la modification de la position même du corps (Gérault, 2001). L'engagement de certains enfants dans les activités de lecture est essentiellement manifesté par la manipulation de l'objet. Les enfants du profil « exploration solitaire » témoignent d'un besoin de manipulation pour s'approprier cet objet curieux qu'est le livre. C'est en mangeant le livre, en le jetant, en le tapant, en le retournant, en tournant les pages...que l'enfant fait connaissance avec l'objet, se familiarise avec lui. Alors que se passe-t-il avec un support numérique, une tablette par exemple. L'enfant peut-il manger la tablette, la jeter...sans doute pouvons-nous imaginer l'interdit posé par les parents lié à la fragilité de l'objet. Et que se passe-t-il chez l'enfant qui, lorsqu'il change la tablette de sens, voit également le texte et/ou l'image se retourner ? Comment construire le sens de l'image et le sens du texte si l'action sur l'objet n'apporte pas de modification physique de l'objet ?

La construction de l'objet numérique ne définit plus l'unité de lecture qu'est la page. La lecture peut se faire d'une manière continue. L'image n'est plus structurellement en correspondance avec un texte. La relation entre objet, genre et usage est rompue (Chartier, 2011). Ferreiro (1988, 2000) situe les débuts de différenciation écrit/dessin vers les deux ans de l'enfant, parvenant à faire une distinction entre le texte et les images. La correspondance d'une page de texte et d'une page d'images peut favoriser la construction de cette première étape dans la psychogénèse de l'écrit. Cette distinction est la même que celle observée comme

sous-stade de la construction canonique des objets, amenant l'enfant à établir des constructions des propriétés internes des objets. Dès lors, l'enfant fixe son attention sur l'image, comprenant que l'accès au texte lui échappe à cette étape de son développement. Bien que tous les livres ne mettent pas en correspondance une image et un texte, faire cette expérience visuelle favorise cette construction. Sans voir ces modifications d'une manière connotée positivement ou négativement, nous pouvons concevoir que cette matérialité nouvelle modifie la construction canonique de l'objet livre et amorce un changement dans la psychogénèse de l'écrit.

Le support numérique bouleverse également la relation de l'enfant et de l'adulte-lecteur autour de cet objet commun. Autant de supports numériques (tablette, ordinateur, liseuse)...autant de positions du corps. Si nous pouvons être ensemble, l'un assis sur les genoux de l'autre pendant une lecture partagée, l'objet commun de l'activité tenu en face des interactants, quel position est amenée par une lecture sur ordinateur...ou tablette. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'enfant sera moins autonome dans la rencontre avec l'objet puisque, comme nous l'avons mentionné, la fragilité de l'objet amènera une vigilance supplémentaire chez le parent quant à la manipulation de l'objet. Le portage du texte par une matérialité numérique favorise une position actrice chez le parent, et spectatrice chez l'enfant.

Bien que nous n'ayons pas interrogé directement le rapport au livre chez le parent, nous pouvons faire l'hypothèse que le rapport au livre chez ce dernier détermine le mode de communication enfant/parent entretenu autour de cet objet. Du fait d'un rapport au livre difficile, « conflictuel », le parent peut mettre en place des stratégies d'évitement, en laissant l'enfant manipuler seul l'objet. Le passage au numérique pourrait modifier le rapport au livre chez le parent, ajoutant à cette relation celle du rapport au support numérique, de plus en plus présent dans l'environnement familial. Ne peut-on pas voir alors dans l'outil numérique un support permettant une mise en relation nouvelle du livre, nuancant le rapport au livre existant par l'attractivité du support numérique.

Conclusion

Plusieurs mois passés à la rencontre de dyades enfant-parent et quelle richesse extraite des observations faites de la rencontre de l'enfant et de son parent avec l'objet livre jeunesse.

L'étude des fonctionnements interactionnels et de la manière dont l'enfant entre en contact avec l'objet livre a permis d'étayer la compréhension que nous avons de l'entrée du jeune enfant dans le livre jeunesse. Si l'avènement de l'usage canonique est repéré aux 17 mois de l'enfant, tous les enfants n'entrent pas de la même façon dans cette rencontre. Trois profils d'enfants ont été dégagés, les enfants désintéressés de l'objet, ceux préférant une exploration solitaire par manipulation de l'objet et ceux intéressés par la relation entretenue par la lecture partagée.

Trois profils de parents sont également construits et 50% des parents adaptent leur mode d'interaction en fonction du profil de l'enfant. Reste donc la moitié des parents qui mettent en place leur propre mode de rencontre du livre-jeunesse, teinté de leur propre rapport au l'objet, sans s'adapter aux demandes et besoins sous-jacents de enfants.

Plusieurs projets de lutte contre l'illettrisme voient dans la petite enfance les ressources primaires de la prévention de l'illettrisme, avec l'importance de l'implication parentale. Ces actions font état d'accompagnement dans la lecture partagée avec l'enfant.

Dans son plan opérationnel 2014-2018, l'ANLCI insiste sur la nécessité de « prévenir l'illettrisme dès la petite enfance pour que les tout-petits se familiarisent avec les mots, les livres ». Nous avons tous un rôle à jouer dans cette rencontre précoce entre le livre et l'enfant : les parents, les professionnels de la petite enfance, les pairs. Mais cette familiarisation passe-t-elle obligatoirement par une pratique de lecture partagée ?

Repartons de cette citation, qui fut également notre point de départ...

« Il ne s'agit pas tant de coller entre les mains des enfants de jolis livres, plein de belles images, de les habituer à tenir cet objet entre les mains, de tourner les pages, technique instrumentale et technique du corps, hautement culturelles mais qui restent improductives et stériles si elles ne sont pas vécues dans une relation à l'autre. Il s'agit bien davantage de lire avec les enfants, pour eux, de les tenir sur les genoux. [...] Il s'agit du temps, du temps passé à lire ensemble. »

Garat, 2005, p. 67

Et si finalement il s'agissait de cela aussi. De la liberté laissée à l'enfant dans sa rencontre avec l'objet. De sa possibilité de manipuler. De la faculté de se sentir acteur de la rencontre avec un nouvel objet. Même s'il apparaît que la relation au parent et plus largement à l'adulte-lecteur dans une activité autour du livre est essentielle, ne serait-il pas plus efficace de nous adapter aux besoins exprimés par l'enfant dans leur construction de leur réel. Être « seulement » présent, contenant, observateur des actions de l'enfant n'est-il pas tout aussi adapté et pertinent dans l'accompagnement de l'enfant.

Car oui...ne s'agit-il pas aussi de la place laissée à l'enfant ? De cette faculté à partir à la rencontre d'un réel qu'il va lui-même créer. De cette faculté de construire son propre mode de rencontre à l'objet, de se construire. Quel intérêt pour l'enfant de subir un mode de communication initié par l'adulte et inopérant comparativement à l'attractivité de l'objet. Ne s'agit-il pas alors de la confiance que nous avons dans les compétences des enfants et dans la confiance que nous leur témoignons en eux-mêmes. Ne s'agit-il pas de notre capacité d'adulte à nous adapter à cet enfant particulier, ce petit scientifique qui teste, essaie, décrypte et crée le monde.

Bibliographie et annexes

Bibliographie

Ainsworth, Mary D. S. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance*. Tome 36 n°1, pp. 7-18.

Bacro, F., Florin, A. (2009). La relation père-enfant, la nature et l'organisation des relations d'attachement. *Canadian Psychology*, Vol. 50, n°4, pp. 230-240.

Bacro, F., Florin, A. (2008). Spécificité des Modèles internes opérants : les représentations d'attachement au père et à la mère chez des enfants de 3 à 5 ans, *Enfance*, 2008/2 Vol. 60, p. 108-119.

Bacro, F., Macé, S. & Florin, A. (2008). Les attachements multiples du jeune enfant : applications possibles dans le domaine de la protection de l'enfance [Résumé]. http://www.oned.gouv.fr/docs/productioninterne/recherch/resume_seminaire2_florin.pdf

Ben Soussan, P. (2010). Apprendre à regarder les mots comme la vie. Le bébé, les livres et la culture. *Spirale*, n°54, pp.13-21.

Ben Soussan, P. (2009). Les trois petits cochons et le grand méchant livre, *in les tous petits et les livres*. Toulouse : Eres.

Ben Soussan, P. (2001). « La bibliothèque inutile des autres ». *Spirale*, n°20, pp. 9-13.

Besse, J.-M. (2011) L'illettrisme en France aujourd'hui : en quoi la connaissance des difficultés des adultes nous permet-elle de mieux agir dès l'école ? *Communication à la journée académique sur la prévention de l'illettrisme*. Bordeaux.

Besse, J.-M. & ACLE (2000). *Regarde comme j'écris !* Paris : Magnard.

Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.

Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, n° 90, 17-22.

Bidaud, E., Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. La *lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°61, pp. 19-24.

Bonaccorsi, J. (2001). Le livre déplacé, une bibliothèque hors-les-murs. *Communication et langages*, n°127, pp. 21-34.

Bonnafé, M. (2003). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris : Hachette littérature.

Bonnéry, S., Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, n°190, pp. 23-34.

Boulanger, F. (2010). *A la découverte de la lecture : premiers apprentissages, pratiques et théories*. Auxerre : Ed. Sciences Humaines.

Bous, V. (2009). Quand les livres relient, in *les tous petits et les livres*, Patrick ben Soussan. Toulouse : Eres.

Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*. Paris : PUF.

Bruner, J. (2008). *Cultures et mode de pensée*. Paris : Retz.

Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Retz

Bruner, J. (1996). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bruner, J. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Butlen, M., Dubois-Marcoin, D. (2005a). Présentation. La littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratiques. *Le français aujourd'hui*, n°149, pp. 3-6.

Chartier, R. (2011). « Qu'est-ce qu'un livre ? », *La lettre du Collège de France* [En ligne],

mis en ligne le 25 novembre 2011, consulté le 16 juin 2014. URL : <http://lettre-cdf.revues.org/1240>

Chartier, R. (2005). "De l'écrit sur l'écran.". *Imageson.org*, 23 mai 2005 [En ligne] <http://www.imageson.org/document591.html>. Consulté le 10 juin 2014.

Chartier, R. (1997a). Du livre au lire. *Sociologie de la communication*, volume 1 n°1, pp. 271-290.

Chartier, R. (1997b). *Le livre en révolution*. Entretien avec Jean Lebrun. Paris : Textuel.

Chouvy, M. (2001). La bibliothèque pour les tout-petits : un travail au long cours...*Spirale*, n°20, pp. 29-32.

Clerget, J. (2005). Comment un enfant vient-il à écrire ?. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 61, pp. 13-18.

Cordier, A. (1999). Le livre numérique, Internet et la pensée. *Communication et langages*, n°122, pp. 11-18.

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.

Crain-Thoreson, C., Dale, P.S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, vol.28, n°3, pp. 421-429.

Cuche. (2002). « Nouveaux regards sur la culture : l'évolution d'une notion en anthropologie », dans Journet 5éd.), *La culture*, Paris, Sciences humaines, p. 203-212.

De Miribel, M. (2000a). Les métamorphoses du livre et de l'œil. *Communication et langages*, n°123, pp. 59-69.

De Miribel, M. (2000b). Les métamorphoses du livre, clés de l'imaginaire. *Communication et langages*, n°126, pp. 108-116.

De Miribel, M. (1997). L'activité littéraire et sa représentation : de la métaphore à la métamorphose du livre. *Communication et langages*, n°112, pp. 23-34.

De Miribel, M. (1995). Le livre dans tous ses états. *Communication et langages*, n°106, pp. 69-76.

Diatkine, R. (1999). « Développement psychique et transmission culturelle », *Les cahiers d'ACCES*, n°4.

Donnat, O. (2009). *Les pratiques culturelles de français à l'ère numérique: enquête 2008*. Ministère de la culture et de la communication, Département des études, de la prospective et des statistiques. Paris : La documentation française.

Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles de français: enquête 1997*. Ministère de la culture et de la communication, Département des études et de la prospective. Paris : La documentation française.

Donnat, O. (1990). *Les pratiques culturelles de français: enquête 1988-1989*. Ministère de la culture et de la communication, Direction de l'administration générale, Département des études et de la prospective. Paris : La documentation française.

Dubois-Marcoin, D. et al. (2005). Le paradoxe du lecteur. *Le français aujourd'hui*, n°149, pp. 35-44.

Eco, U. (1988). *Le signe: histoire et analyse d'un concept*. Bruxelles: Ed. Labor.

Evans, M.A., Shaw, D. (2008). Home grown for reading: parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology*, vol.49, n°2, pp. 89-95.

Evans, M.A., Shaw, D., Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol.54, n°2, pp. 65-75.

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Education.

Ferreiro, E. (1988). *Lire-Ecrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* CRDP, Lyon.

Fijalkow, J., Cussac-Pomet, J., Hannouz, D. (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Education et didactique*, Vol 3, n°3.

Fleury, L. (2011). *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Paris : A. Colin.

Florin, A., Bacro, F., & Mainterot-Macé, S. (2011). Les jeunes enfants : attachement aux adultes et développement de l'autonomie. *Actes des 5èmes Entretiens de la Petite Enfance*. http://www.observatoirede-lenfance.org/IMG/pdf/point_sur_19.pdf

Freud, S. (2013). *Au-delà du principe de Plaisir*. Paris: PUF.

Frijters, J.C., Barron, R.W., Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, vol.92, n°3, pp466-477.

Garat A.-M. (2005). Loup y-es tu ? Lecteur y es-tu ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°61, pp. 63-68.

Garret-Gloannec, N. (2001). Le monde des livres offert aux bébés. *Spirale*, n°20, 51-65.

Gérault, J.-P. (2001). *Le monde du livre en question*. Paris : Ed. Actes Sud.

Gilmont, J.-F. (2004). *Une introduction à l'histoire du livre et de la lecture*. Du manuscrit à l'ère numérique. Liège : Editions du Cefal.

Guérin-Pace, F.(2009). Illettrismes et parcours individuels. *Economie et statistique*, n° 424-425, 49-62.

Guidetti, M., Tourrette, C. (1993). *Evaluation de la communication sociale précoce (ECSP)*. Issy-les-Moulineaux, Editions scientifiques et psychologiques.

Hersent, J.-F. (2000). *Sociologie de la lecture en France : État des lieux* (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France). Direction du livre et de la lecture. En ligne <http://www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf>

Ignacchiti, S. (2011). *Les premières rencontres de l'enfant avec le livre : Etude de la construction culturelle de l'objet livre chez l'enfant de 8 à 36 mois lors des interactions enfants-parents*. Université Lyon 2 : Mémoire de Master 1 de psychologie du développement, non-publié dirigé par M.-P. Thollon-Behar.

Ignacchiti, S. (2009). *Etre à l'écoute de l'enfant avant le langage : place de la communication préverbale dans une structure d'accueil collectif de la petite enfance*. Université Lyon 2 : Mémoire de Master 2 Recherche de psychologie du développement non-publié dirigé par J.-M. Besse et M.-P. Thollon-Behar.

Jablonka I. (2008). « Le livre : son passé, son avenir. Entretien avec Roger Chartier », *La Vie des idées*, 29 septembre 2008. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Le-livre-son-passe-son-avenir.html>

Juanals B. (2005). Le livre et le numérique : la tentation de la métaphore. *Communication et langages*, n°145, pp. 81-93.

Kant, E., Fichte, J.-B. (1995). *Qu'est-ce qu'un livre ?* Articles réunis et traduits par Jocelyn Benoist. Paris : PUF.

La Garanderie, A. (2004). *Plaisir de connaître, bonheur d'être*. Une pédagogie de l'accompagnement. Lyon : La chronique sociale.

Lahire, B. (1993). Chartier Roger, L'ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIVE et XVIIIe siècle. *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, pp. 135-137.

Lambert, C. (1990). Le livre et l'enfant : Le point de vue psychologique. *Spirale* 3.

Le Gall, A. (2007). *Des biberons et des livres. Comment la bibliothèque publique encourage-t-elle l'accès des tout-petits aux livres ? Le cas du réseau de la bibliothèque municipale de Lyon*. Mémoire d'étude de conservateur de Bibliothèque. Lyon : Enssib.

Marcoin, F. (2005). Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives. *Le français aujourd'hui*, n° 149, pp. 23-34.

Martel, V., Boutin, J.-F. (2008). La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'Histoire sous la loupe du LIMIER. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol.11, n°2, pp. 179-187.

Mollier, J.-Y., et Al. (2007). *Où va le livre ?* Paris : La dispute.

Moro, C., Rodriguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé : une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne : P. Lang.

Nières-chevrel, I. (2002). Faire une place à la littérature de jeunesse. *Revue d'histoire littéraire de la France*, vol. 102, pp. 97-114.

Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, vol. 56, n°2, pp. 205-225.

Pecheux, M.G. (1990). L'ajustement parental: un concept à la fois utile et flou. *L'année psychologique*, vol. 90, n°4, pp. 567-583

Perrot, J. (2006). Approche théorique du livre pour enfant. In L. Pasa, S. Ragano & J. Fijalkow (Eds.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF.

Piaget, J. (1973). *Construction du réel chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Pigem, N., Blicharski, T. (2002). Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album. *Enfance*, Vol. 54, p. 169-186.

Pouliot, S. (2005). Regard sur l'enseignement de la littérature de jeunesse au Québec. *Le français aujourd'hui*, n° 149, pp. 55-63.

Prêteur, Y., De Léonardis, M. (2013). La lecture interactive d'albums de jeunesse entre parents et jeunes enfants : activité ludique et/ou initiation informelle au langage écrit. In B. Schneider & M.-C. Mietkiewicz (Eds.), *Les enfants dans les livres : Représentations, savoirs, normes*, pp. 133-146. Toulouse : Erès.

Prêteur, Y., Louvet-Schmauss, E. (1991). Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire. Étude comparative selon deux systèmes socioculturels et politiques (rfa et France). *Enfance*, Tome 44 n°1-2, pp. 83-97.

Prêteur, Y., Rouquette, L. (1992) L'incidence d'une pédagogie fonctionnelle autour du livre jeunesse sur les compétences orales et écrites d'enfants de grande section de maternelle de milieux sociaux contrastés. *Revue française de pédagogie*, vol. 98, pp. 29-40.

Rateau, D. (2008). Deux ouvrages, récemment publiés, pour vous aider à choisir vos livres d'images ! *Spirale*, n°48, 165-167.

Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Paris : De Boeck.

Richaudeau, F. (1994). Quel avenir pour le livre et la lecture ?. *Communication et langages*, n°12, pp. 15-22.

Robin C. (2005). Numérisation du livre, quelle influence sur le contenu ?. *Communication et langages*, n°145, pp. 69-80.

Senechal, M. (2006). Rôle de la lecture partagée dans le développement de la langue. In L. Pasa, S. Ragano & J. Fijalkow (Eds.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF.

Serres, M. (2001). *Hominescence*. Paris : Le Pommier.

Thollon-Behar, M.-P. (1997). *Avant le langage : communication et développement cognitif du petit enfant*. Paris : L'Harmattan.

Vandermaas-Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C., Sassine, B. (2009). Social contexts of development : Parent-child interactions during reading and play. *Journal of Early Childhood*, 9, p.295-317.

Whitehurst, G.J., Arnold, D.S. and Al. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, vol.30, n°5, pp 679-689.

Williamson A. (2008). « Le libraire du XXIe siècle », *La Vie des idées*, 29 septembre 2008. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Le-libraire-du-XXIe-siecle.html>

Table des illustrations: les tableaux

Tableau 1: Données issues des études Ipsos de 2011 et 2015.....	44
Tableau 2 : Taxonomie des 6 catégories des actes de langage, Pigem et Blicharski (2002)....	58
Tableau 3 : Données informatives sur les EAJE participantes.....	102
Tableau 4: Informations relatives aux enfants dont les parents ont répondu aux questionnaires	102
Tableau 5 : Nombre de parents et d'enfants participants aux temps enfants/parents selon la structure	103
Tableau 6: Nombre et âge des enfants (en jours) ayant participé aux ateliers de lecture partagée.....	103
Tableau 7 : Objets choisis pour la situation de jeu libre en fonction du schème majoritairement rattaché à l'objet.	107
Tableau 8 : Livres choisis selon les critères de forme, dimension et matière.	109
Tableau 9 : Disposition des objets pour la situation libre.....	113
Tableau 10 : Consignes données à l'enfant et à son parent en situation expérimental	116
Tableau 11: classes issues du questionnaire en fonction de la thématique de la question.	121
Tableau 12: Plan expérimental	130
Tableau 13: Synthèse des hypothèses opérationnelles et des attentes de résultats.....	132
Tableau 14: Age moyen des parents pour le protocole	141
Tableau 15: Calcul de corrélation entre le plaisir que le parent dit ressentir et la fréquence des activités.....	154
Tableau 16: Usage des objets jeu et livre, lors du 1er temps enfant(s)/parent(s), en fonction de l'âge de l'enfant	156
Tableau 17: Nombre de jeux et livres choisis par le parent en fonction de l'usage canonique de l'enfant sur l'objet.....	160
Tableau 18: Résultats d'analyse statistiques concernant le nombre de jeux et livres choisis par l'enfant	161
Tableau 19: Calculs statistiques des rangs signés de Wilcoxon du nombre.....	168
Tableau 20: Nombre d'interactions en fonction de l'initiateur de la communication et de l'objet,	169

Tableau 21: Taux de réponse de l'enfant.....	173
Tableau 22: Intervention du parent dans le jeu de l'enfant.....	174
Tableau 23: Initiation des interactions selon la situation neutre ou participatif	178
Tableau 24: Pourcentage des domaines d'interaction sur les trois	178
Tableau 25: Calcul des médianes des différences des actions utilisées par l'enfant, selon le test de rang signé de Wilcoxon.....	181
Tableau 26: Calcul des médianes des différences des actions utilisées par le parent, selon le test de rang signé de Wilcoxon	182
Tableau 27: Enfants ayant manifesté des conduites de refus lors des temps de livre et/ou de jeu imposés.....	185
Tableau 28: Durée moyenne en secondes, des séquences selon l'engagement de l'enfant	187
Tableau 29: Nombre d'enfant selon leur engagement (manipulation, désengagement, engagement sur l'ensemble du protocole) dans les situations de jeu et livre imposés.....	190
Tableau 30: Validation des attentes de résultats nous informant sur le statut du livre pour l'enfant.....	204
Tableau 31: Validation des attentes de résultat nous informant sur le statut du livre pour le parent.....	206
Tableau 32: Validation de la première hypothèse opérationnelle.....	208
Tableau 33: Validation des attentes de résultats sur la comparaison des capacités communicationnelles	211
Tableau 34: Validation des attentes de résultats concernant l'effet des ateliers neutres	213
Tableau 35: Validation des attentes de résultats concernant l'effet de l'enrichissement des interactions	214
Tableau 36: Validation de la deuxième hypothèse opérationnelle	215
Tableau 37: Caractéristiques des enfants selon leur profil	225
Tableau 38: Caractéristiques principales des parents selon leur profil	232
Tableau 39: Correspondance hypothétique des profils.....	233
Tableau 40: Validation de l'attente de résultat AR5.1	236
Tableau 41: Validation de l'attente de résultat AR5.2	238
Tableau 42: Validation de l'attente de résultat AR5.3	239

Table des illustrations: les figures

Figure 1: Exemples de questions ouverte, fermée et d'échelle issus de la partie du questionnaire sur le livre.....	105
Figure 2 : Texte issu de « Bonne chance petit ours » de Greg Foley	110
Figure 3: Texte issu de "Bonne chance petit ours" de Greg Foley.....	110
Figure 4: Image de couverture du livre utilisé en situation de lecture partagée.....	110
Figure 5: Photographie du dispositif expérimental en jeu libre.....	112
Figure 6 : Tests statistiques utilisés en fonction de la nature des données.....	128
Figure 7: Catégories socio-professionnelle des parents ayant répondu au questionnaire, selon leur sexe.....	142
Figure 8: Nombre de parents dans chaque catégorie socio-professionnelle au sein de chaque structure.	143
Figure 9: fréquence des temps de jeu conjoint dans l'environnement familial.....	145
Figure 10: Fréquence des temps de lecture dans l'environnement familial.....	147
Figure 11: Moments de lecture dans l'environnement familial	149
Figure 12: Fréquentation d'une bibliothèque en fonction.....	150
Figure 13: Nombre de livres dans l'environnement familial	151
Figure 14: Nombre de livres dans l'environnement familial selon la catégorie socio-professionnelle des parents.....	152
Figure 15: Plaisir que les parents disent ressentir en activité.....	153
Figure 16: Choix d'objet dans la situation de jeu livre	159
Figure 17: Nombre d'objets choisis selon leur emplacement	164
Figure 18: Nombres d'interactions lors des ateliers de lecture	167
Figure 19: Nombre d'interactions initiées par l'enfant.....	168
Figure 20: Attitude de l'enfant et du parent au début des activités de jeux et livres imposés	171
Figure 21: Types de vocables utilisés selon l'interactant et la situation, jeu ou livre imposés	175
Figure 22: Domaines d'interaction selon l'interactant et la situation, jeu ou livre imposés....	176
Figure 23: Type d'actions mises en place par les interactions.....	179
Figure 24 : Moyenne de durée totale des ateliers de lecture	188
Figure 25: Moyenne de durée des temps de lecture en fonction du livre.....	189

Figure 26: Domaines d'attention de l'enfant lors des quatre temps de lecture partagée	191
Figure 27: Domaines d'attention en situation neutre, en fonction du livre	193
Figure 28: Domaines d'attention en situation participative, en fonction du livre.	194
Figure 29: Attention de l'enfant selon la position de lecture en situation neutre	194
Figure 30: Attention de l'enfant selon la position de lecture.....	195
Figure 31: Temps en secondes avant le désengagement et pourcentage	196
Figure 32 : Temps en secondes et pourcentage d'enfants utilisant	198
Figure 33 : Temps en secondes et pourcentage d'enfants utilisant	199
Figure 34: Répartition des variables dépendantes selon le profil	218
Figure 35: Catégories socio-professionnelles des parents	220
Figure 36: Pratiques de jeux et de lecture dans.....	221
Figure 37: Fréquence des temps de lecture dans l'environnement familial selon le parent et le profil de l'enfant.....	222
Figure 38: Moments plébiscités pour la lecture	222
Figure 39: Répartition des variables dépendantes selon le profil parental	227
Figure 40: Proportion d'enfants témoignant de	229
Figure 41: Catégories socio-professionnelles des parents selon le profil parental	229
Figure 42: Taux de répartition des profils parentaux selon le profil de l'enfant	235
Figure 43: Correspondance des profils des enfants et des parents.....	240
Figure 44: Liens hypothétiques entre les profils d'enfants de moins de 3 ans	258
Figure 45: Liens hypothétiques entre les profils parentaux d'enfants de moins de 3 ans	260

Annexes

Les annexes sont consultables sur le CD-Rom fourni avec ce manuscrit. Ils peuvent être librement consultés sur le fichier compilé ou au sein des dossiers individuels.

Annexe 1: Echantillon	p.4
Annexe 2: Questionnaire vierge	p.7
Annexe 3: Calendrier des ateliers de lecture	p.11
Annexe 4: Grille d'observation de la situation libre.....	p.12
Annexe 5: Grille d'analyse par enfant d'un atelier de lecture	p.13
Annexe 6: Trois exemples de questionnaires remplis	p.14
Annexe 7: Catégories socio-professionnelles des parents	p.26
Annexe 8: Mode de garde des enfants.....	p.27
Annexe 9: Classification ESAR	p.28
Annexe 10: Liste des objets utilisés dans l'environnement familial	p.29
Annexe 11: Fréquence des temps de jeu et de lecture selon l'EAJE.....	p.30
Annexe 12: Fréquence des temps de jeu et de lecture dans l'environnement familial.....	p.31
Annexe 13: Fréquence des temps de jeu et de lecture, exprimée en pourcentage.....	p.35
Annexe 14: Fréquence des temps de lecture selon le sexe du parent.....	p.36
Annexe 15: Moments de lecture et nombres de livres par enfant	p.37
Annexe 16: Moments de lecture et nombre de livres par enfant, selon les EAJE.....	p.41
Annexe 17: Taux de fréquentation d'une bibliothèque	p.42
Annexe 18: Taux de fréquentation d'une bibliothèque selon les EAJE	p.46
Annexe 19: Evaluation du plaisir par le parent	p.47
Annexe 20: Evaluation du plaisir par le parent selon les EAJE	p.51
Annexe 21: Exemples de grilles d'observation de la situation libre	p.52
Annexe 22: Exemples de grilles d'analyse de la situation imposée	p.58
Annexe 23: Exemples de grilles d'analyse des ateliers de lecture	p.65

Annexe 24: Nombre et types d'objets choisis par les interactants en jeu libre.....	p.68
Annexe 25: Nombre et types d'objets choisis en fonction du stade canonique.....	p.69
Annexe 26: Nombre de choix spécifique de chaque objet.....	p.70
Annexe 27: Taux de choix de chaque objet.....	p.71
Annexe 28: Choix des objets selon leur positionnement dans l'espace, leurs caractéristiques et les schémas sollicités	p.72
Annexe 29: Nombre d'interactions initiées par l'enfant lors des ateliers de lecture	p.73
Annexe 30: Action initiale lors des trois temps de jeu imposé.....	p.74
Annexe 31: Action initiale lors de trois temps de livre imposé.....	p.76
Annexe 32: Types de vocables utilisés	p.78
Annexe 33: Types d'actions mises en place lors de temps enfant(s)/parent(s)	p.79
Annexe 34: Taux d'attention au livre chez l'enfant lors des ateliers.....	p.83
Annexe 35: Taux de désengagement lors des ateliers de lecture.....	p.84
Annexe 36: Temps avant le désengagement des enfants en ateliers neutres	p.85
Annexe 37: Temps avant le désengagement des enfants en ateliers participatifs.....	p.86

