

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques Médicales »

Année Universitaire 2014/2015

Mémoire

pour l'obtention du

Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

IMPLICATION DES FAMILLES DANS LA RÉÉDUCATION PAR LE BIAIS DE L'UTILISATION D'UN ALBUM ADAPTÉ AUX TROUBLES DU LANGAGE ORAL ET TRADUIT EN MAKATON

Présenté par

Agathe TRIAIL

(née le 12/04/1992)

Président du Jury : Madame **Sandrine BORIE-PINEAU**, orthophoniste,
chargée de cours à l'Université de Nantes.

Directeur du Mémoire : Dr **Gabriel ROUSTEAU**, médecin phoniatre, chargé
de cours à l'Université de Nantes.

Membre du Jury : Madame **Véronique CAILLIEREZ**, orthophoniste.

Remerciements

Je tiens à remercier les membres du jury de ce mémoire :

- Madame Sandrine Borie-Pineau pour son intérêt donné à la poursuite de ce projet et pour sa disponibilité.
- Docteur Gabriel Rousteau pour le temps qu'il m'a accordé au cours de l'année, pour nos échanges riches et les conseils pertinents qu'il su apporter au sujet de mes démarches et de mes écrits.
- Madame Véronique Caillierez pour avoir accepté de m'accompagner tout au long de l'année, pour avoir suscité les questionnements adéquats guidant mes réflexions, mais aussi pour son écoute précieuse et sa réassurance.

Je tiens également à remercier mes maîtres de stage, Mme Katty Coquelet, Mme Nadine Duvey et Mme Christine Buteneers pour leur bienveillance tout au long de cette dernière année. Elles ont su enrichir mes connaissances et mes réflexions, ce qui me permet aujourd'hui de me sentir prête à « prendre mon envol ».

Je remercie Morgane Blondeau et Marion Daniaud pour m'avoir confié la suite des « aventures » de Noa, de m'avoir aidée et encouragée à poursuivre leur travail.

Je remercie les orthophonistes ayant accepté de participer à ce mémoire et qui m'ont permis de rencontrer les patients et leurs familles. Sans eux ce projet n'aurait pas eu lieu.

Je remercie tous les orthophonistes qui se sont glissés sur ma route au cours de ces quatre ans de formation. Ils ont su me transmettre un parfait équilibre de connaissances en matière de savoir-faire et de savoir-être. Merci d'avoir laissé la porte ouverte à de futurs échanges.

Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes amis d'avoir cru en moi dès l'instant où j'ai voulu choisir le métier d'orthophoniste. Merci pour leur patience, leur écoute et leurs encouragements.

« Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation. »

Sommaire

INTRODUCTION.....	10
PARTIE THÉORIQUE.....	12
I - La naissance du langage oral et ses troubles.....	13
A) Aspects neurobiologiques du développement du langage	13
1. Zones cérébrales du langage.....	13
2. Plasticité cérébrale et période sensible.....	13
B) Développement normal de la communication et du langage chez l'enfant.....	14
1. Préalables à l'acquisition du langage.....	14
2. Compétences-socles.....	14
3. Quelques repères dans le développement du langage oral.....	15
a) Versant expressif.....	15
b) Versant réceptif.....	18
C) Troubles du langage oral	19
1. Modèle de L. Bloom et M. Lahey.....	19
2. Trouble d'articulation.....	20
3. Trouble de la parole.....	20
a) Retard de parole.....	20
b) Bégaiement.....	20
4. Retard simple de langage.....	21
5. Dysphasie de développement.....	21
6. Troubles du langage associés à d'autres facteurs.....	22
II - Interactions et émergence du langage	24
A) Approche socio-interactionniste.....	24
1. Formats d'interaction	24
2. Interaction de tutelle et étayage.....	25
B) Rôle des échanges langagiers entre l'adulte et l'enfant.....	26
1. Le Langage Adressé à l'Enfant.....	26
2. Conséquence des troubles du langage oral sur la communication Parent-enfant.....	27
a) Des interactions langagières appauvries.....	27
b) Des attitudes relationnelles modifiées.....	27
c) Sentiment d'auto-efficacité.....	28
III - Album et difficultés de mise en place du langage	29
A) La lecture partagée.....	29
1. L'album de jeunesse, un livre avec ses particularités.....	29
2. La lecture partagée et ses apports dans le développement du langage oral.....	30
B) « Pour Noa, il est l'heure de dormir », un album adapté aux difficultés de mise en place du langage oral.....	31
1. Principes à respecter dans le choix d'un album adapté.....	31
2. Des caractéristiques langagières adaptées aux troubles du langage oral.....	31
IV - Systèmes augmentatifs et alternatifs de communication.....	34
A) Les gestes et le langage oral.....	34
1. Le geste, un outil d'accès précoce à la communication.....	34
2. Main et motricité bucco-faciale.....	35
3. Du signe à l'acquisition du langage.....	37
a) Le signe, un support stable, multimodal et chargé de sens.....	37
b) Un tremplin langagier.....	37
c) Redonner un statut d'interlocuteur à l'enfant.....	38
4. Différents supports de communication gestuelle.....	38

B) Pictogrammes et langage.....	39
1. Intérêt des pictogrammes.....	39
2. Différents types de pictogrammes.....	40
3. Différents codes pictographiques	40
C) Synthèse vocale	41
D) Le Makaton.....	41
1. Origines du programme Makaton.....	41
2. Principes du programme Makaton.....	42
3. Contenus du programme Makaton	42
a) Vocabulaire.....	42
b) Signes.....	43
c) Pictogrammes.....	43
d) Différents niveaux d'utilisation.....	44
4. Limites.....	44
a) Inhérentes à l'enfant.....	44
b) En lien avec la méthode et l'environnement de l'enfant.....	45
E) « Pour Noa, il est l'heure de dormir », un album traduit en Makaton.....	45
V - Accompagnement familial.....	47
A) Définition de l'accompagnement familial.....	47
1. Pourquoi choisir la notion d'« accompagnement » plutôt que de « guidance » ?.	47
2. Pourquoi choisir la notion d'accompagnement « familial » plutôt que « parental » ?	48
.....	48
B) Naissance de l'accompagnement familial en orthophonie	48
1. Programme Hanen.....	49
2. Accompagnement familial en France.....	49
C) Principes de l'accompagnement familial.....	50
1. Objectifs globaux de l'accompagnement familial	50
a) Être responsable de sa santé.....	50
b) Trouver ensemble des solutions aux troubles.....	51
c) Un intérêt financier.....	51
2. Objectifs à mettre en place avec la famille.....	51
3. Différents types d'accompagnement familial.....	52
D) Intérêt d'un album adapté en accompagnement familial.....	54
PARTIE PRATIQUE.....	55
I – Présentation de l'étude et hypothèses.....	56
II – Élaboration du protocole et procédure	57
A) Matériel.....	57
1. Album.....	57
2. Documents à destination des familles.....	57
3. Caméra.....	58
B) Population.....	58
1. Présentation.....	58
2. Enfants participant à l'étude.....	59
C) Procédure.....	60
1. Première rencontre	60
2. Rencontres suivantes.....	61
3. Enregistrements vidéo.....	62
B) Enquêtes	62
1. Premier questionnaire.....	62
2. Élaboration du premier questionnaire.....	63

3. Deuxième questionnaire.....	65
4. Élaboration du deuxième questionnaire.....	65
D) Outil d'évaluation : Grille d'observation des enregistrements vidéo.....	67
1. Objectifs de l'observation.....	67
2. Élaboration de la grille d'observation	67
III – Les résultats.....	69
A) Quelques résultats issus des grilles d'observation et questionnaires.....	69
1. Données initiales	69
a) Âges et capacités communicatives et langagières	69
b) Connaissance et pratique initiales du Makaton par les Parents.....	69
c) Attentes principales des familles concernant l'utilisation de l'album.....	70
c) Fréquence initiale de lecture partagée et fréquence d'utilisation de l'album.....	70
2. Dimension gestuelle et pictographique	71
b) Signes employés lors des deux lectures.....	71
c) Syntaxe gestuelle.....	72
d) Utilisation des pictogrammes.....	73
3. Dimension verbale.....	73
a) Longueur des énoncés et diversité lexicale.....	73
4. Améliorations diverses.....	74
a) Évolution des interactions au fil des lectures.....	74
b) Améliorations liées à l'utilisation du support signé.....	74
d) Changements dans la façon de s'adresser à l'enfant.....	75
5. Implication des familles.....	76
a) Partenaires de lecture partagée autour de l'album adapté.....	76
b) Poursuite du Makaton par les familles.....	76
B) Analyse des résultats concernant la première hypothèse.....	77
1. Un modèle langagier positif.....	77
a) Reprises « positives », reformulations et enrichissements.....	77
b) Reprises et demandes « directives ».....	77
c) Intérêt, reconnaissance, émerveillement, encouragements par rapport aux initiatives de l'enfant.....	77
2. Formes des interactions verbales	78
a) Questions adressées à l'enfant.....	78
b) Interactions verbales.....	78
c) Complexité des énoncés.....	79
d) Place laissée à l'enfant dans l'échange.....	80
e) Débit de parole.....	80
3. Pragmatique.....	81
a) Pragmatique discursive.....	81
b) Utilisation d'une communication non-verbale et para-verbale en complément de la communication verbale.....	82
c) Adaptation posturale.....	83
C) Analyse des résultats concernant la deuxième hypothèse.....	85
1. Fréquence et partenaires de lecture.....	85
a) Fréquence de lecture	85
b) Partenaires de lecture.....	85
2. Initiation au Makaton.....	87
a) Connaissance et utilisation initiale du Makaton.....	87
b) Évaluation de la difficulté à utiliser l'album accompagné du Makaton.....	87
3. L'utilisation des signes.....	88

a) Première utilisation des signes lors de la lecture	88
b) Quantité, diversité et exactitude des signes employés lors de la lecture.....	88
Quantité.....	88
c) Conditions d'utilisation des signes.....	90
4. Nouvelles perspectives d'implication.....	91
D) Analyse des résultats concernant la troisième hypothèse.....	93
1. Pragmatique	93
a) Attention conjointe, écoute et concentration.....	93
b) Respect du tour de parole.....	94
c) Discours.....	94
d) Gestes phatiques.....	95
e) Autres aspects pragmatiques	95
2. Dimension gestuelle.....	96
a) Gestes déictiques.....	96
b) Gestes expressifs.....	97
c) Gestes mimant le discours.....	97
d) Utilisation des signes.....	97
3. Dimension verbale.....	100
a) Imitation verbale.....	100
b) Informativité.....	101
c) Intelligibilité.....	101
d) Diversité lexicale.....	101
e) Syntaxe.....	102
E) Analyse des résultats concernant la quatrième hypothèse	104
1. Un intérêt ciblé.....	104
a) Âge et capacités de l'enfant.....	104
b) Intérêt de l'enfant pour l'album.....	104
2. Expectatives et résultats.....	105
a) Réactions par rapport au projet d'album adapté et traduit en Makaton.....	105
b) Réponse aux attentes concernant l'album.....	105
3. Ressenti par rapport à plus d'implication dans la rééducation.....	106
a) Intérêt par rapport à l'accompagnement familial.....	106
b) Vécu relatif à l'implication plus directe dans la rééducation.....	106
c) Implication Parentale et répercussion sur le développement langagier.....	107
d) Intérêt pour un album de même type.....	107
4. Avis relatifs au déroulement du projet.....	107
F) Limites de l'étude.....	109
1. Méthodologie.....	109
a) Population.....	109
b) Utilisation du Makaton.....	110
c) Accompagnement familial.....	111
d) Autre.....	111
CONCLUSION.....	112
BIBLIOGRAPHIE.....	116
ANNEXES.....	122
1. Grille d'observation des enregistrements vidéos.....	122
2. Questionnaire initial adressé aux familles.....	126
3. Questionnaire final adressé aux familles.....	129

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les types d'accompagnement familial

Tableau 2 : Âges et capacités communicatives et langagières

Tableau 3 : Attentes principales concernant l'utilisation de l'album

Tableau 5 : Gestes déictiques

Tableau 6 : Signes employés par les Parents

Tableau 7 : Signes employés par les enfants

Tableau 8 : Longueur des énoncés et diversité lexicale

Tableau 9 : Résumé de quelques améliorations au niveau du langage et de la communication

Tableau 10 : Changements dans la façon de s'adresser à l'enfant

Tableau 11 : Partenaires de lecture partagée autour de l'album adapté

Listes des figures

Figure 1 : Modèle tridimensionnel d'après L. Bloom et M. Lahey (1978)

Figure 2 : Homunculus moteur d'après W. Penfield

Figure 3 : Exemples de signes utilisés dans le programme Makaton

Figure 4 : Exemple de phrase transcrite en pictogrammes Makaton

Figure 5 : Connaissance et pratique initiale du Makaton

Figure 5 : Fréquence habituelle de lecture par semaine

Figure 6 : Rythme d'utilisation de l'album adapté par semaine

Figure 7 : Syntaxe gestuelle

Figure 8 : Utilisation des pictogrammes

Figure 10 : Syntaxe verbale

Figure 11 : Évolution des interactions au fil des lectures

Figure 12 : Améliorations liées au support signé

Figure 13 : Poursuite du Makaton par les familles

INTRODUCTION

La lecture partagée correspond à la lecture d'un livre à haute voix par l'adulte avec un enfant. De nombreux travaux ont déjà mis en évidence la richesse des apports de ce type d'interaction en matière de développement langagier. Le support du livre est ainsi utilisé autant par les orthophonistes que par les familles.

Dans le cadre de troubles de l'acquisition du langage oral, l'association de la lecture à une aide à la communication peut être tout à fait appropriée puisqu'elle donne toutes les chances à l'enfant de se saisir du contenu des échanges. Morgane Blondeau et Marion Daniaud ont choisi d'exploiter cette possibilité en créant un album traduit en Makaton dans le cadre de leur mémoire en orthophonie. De plus, cet album a été adapté sur le fond et la forme pour proposer un support d'interaction ajusté aux capacités de tout enfant de trois à cinq ans présentant des troubles du langage oral. Cet album intitulé « Pour Noa, il est l'heure de dormir » a justifié son intérêt par une expérimentation avec plusieurs enfants en séance d'orthophonie. Une utilisation du livre au sein des familles a été suggérée mais n'a pas été mise en œuvre. Ainsi, nous avons choisi dans cette étude d'exploiter cet album dans le cadre d'un accompagnement familial.

Par ailleurs, la mise en route d'une aide à la communication au sein des familles n'est pas toujours facile. En effet, un large travail d'explications et une pratique conséquente sont nécessaires pour que les Parents s'approprient de nouveaux outils d'interactions. Le livre est un support ludique, agréable et accessible pour la plupart des foyers. Il se présente donc comme un objet idéal pour introduire le Makaton au quotidien. Nous avons donc choisi d'utiliser l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » en tentant d'impliquer davantage les familles dans la rééducation des troubles du langage oral d'un enfant de trois à cinq ans.

Dans un premier temps, nous traitons de l'état des connaissances concernant la naissance du langage oral et ses troubles, mais aussi concernant les théories interactionnistes du langage. Nous discutons des apports d'un album dans le cadre de difficultés langagières avant d'apporter des éclairages sur les systèmes augmentatifs et alternatifs de communication. Puis nous exposons des aspects théoriques en matière d'accompagnement familial. Dans un deuxième temps, nous décrivons nos différentes démarches ayant permis de construire notre recherche autour des rencontres avec les

familles.

Nous présentons par la suite les résultats obtenus à travers les observations au cours des lectures partagées et les questionnaires adressés aux familles participantes. À partir de ces résultats nous cherchons à vérifier si l'utilisation de l'album par les familles apporte des améliorations en matière d'interactions Parent-enfant. Par ailleurs, nous souhaitons confirmer que l'album proposé peut permettre aux familles de s'investir davantage dans un programme d'aide à la communication tel que le Makaton. Nous examinons également l'intérêt de l'album concernant le développement des compétences communicatives et langagières. Enfin, nous considérons la pertinence de la proposition d'un album de ce type en accompagnement familial du point de vue des Parents.

PARTIE THÉORIQUE

I - La naissance du langage oral et ses troubles

A) Aspects neurobiologiques du développement du langage

1. Zones cérébrales du langage

Les mécanismes spécialisés corrélés aux fonctions formelles du langage sont localisés dans le cortex périsylvien primaire, secondaire et tertiaire. Pour 87% de la population, ils se situent au niveau de l'hémisphère gauche, pour 8% dans l'hémisphère droit et pour 5% des deux côtés (Milner et coll., 1966 ; Subirnan, 1969 ; Coren et Porac, 1980, cités par Narbona & Fernández, 1999). Le cortex préfrontal, l'aire motrice supplémentaire, le cortex limbique, le thalamus et les ganglions de la base contribuent également au langage. Enfin, l'hémisphère droit gère principalement les aspects prosodiques et émotionnels du langage.

2. Plasticité cérébrale et période sensible

La plasticité cérébrale est un phénomène qui intervient dans le sens d'une adaptation aux manifestations inopinées qui s'imposent au sujet (Narbona & Fernández, 1999). En effet, le programme génétique peut se développer davantage ou éviter certains effets négatifs en fonction des stimulations de l'environnement. Le système nerveux est alors en quelque sorte réorganisé en fonction des expériences vécues par l'organisme. Cependant, ces modifications s'effectuent à des périodes différentes de la vie, selon les structures neuronales concernées. L'apprentissage du langage chez l'enfant est très influencé entre six mois et trois ans. Le terme de « période sensible » est alors employé pour évoquer ces âges correspondant à une sensibilité neuronale particulière. Ainsi, les apports précoces en matière de communication et de langage sont importants en cette période car ils jouent un rôle dans les futures acquisitions. L'orthophoniste veillera donc à prendre en charge les enfants présentant des troubles le plus tôt possible et à prendre en compte la plasticité cérébrale pour se rapprocher d'un développement normal du langage et de la communication.

B) Développement normal de la communication et du langage chez l'enfant

Les enfants accèdent au langage commun en passant par différentes étapes. Pléthore d'études ont ainsi mis en exergue des stades d'acquisition retrouvés chez la plupart des enfants. Il est cependant compliqué de donner des repères fixes et universels concernant le début et la fin de ces stades au vu des différences interindividuelles dans le rythme des acquisitions. Par ailleurs, il a été prouvé que chez l'enfant tout venant, la compréhension du langage se développe avant son expression.

1. Préalables à l'acquisition du langage

L'apprentissage du langage dépend de facteurs biologiques, cognitifs et sociaux. En effet, Le développement normal du langage est en lien avec des capacités physiques correctes, ainsi que des capacités intellectuelles et sensorielles suffisantes. Lorsque ces différents paramètres sont atteints, le développement langagier peut être entravé. Des carences affectives ou des interactions inadaptées avec l'environnement social peuvent également avoir des conséquences sur l'acquisition langagière de l'enfant.

2. Compétences-socles

« Il est des compétence-socles qui constituent des bases pour la construction du langage et sans lesquelles l'enfant ne développe pas sa communication de façon harmonieuse » (Antheunis, Ercolani-Bertrand, Roy, 2006, p.12).

Ces habiletés sont nécessaires à l'émergence de la communication :

- La mise en place du regard apparaît entre zéro et deux mois.
- La poursuite visuelle se manifeste dès deux mois.
- L'attention conjointe se constitue vers quatre mois.
- L'attention et orientation aux bruits environnants, la capacité à utiliser des gestes à visée communicative et des gestes symboliques se met en place dès huit mois.
- Le pointage apparaît avant 12 mois. Le pointage proto-déclaratif, utilisé pour nommer les choses, se manifeste secondairement au pointage proto-impératif

ayant une fonction de demande.

- La capacité à être dans l'échange et le tour de rôle se construit dès huit mois environ.
- L'imitation motrice se développe à 10 mois, d'abord de façon immédiate, c'est-à-dire en face à face puis plus tardivement de façon différée.

3. Quelques repères dans le développement du langage oral

a) *Versant expressif*

À la naissance, le bébé ne maîtrise pas encore ses organes phonateurs. Leur commande se précise à partir de cinq mois et devient effective vers l'âge de cinq à six ans. Le bébé communique donc d'abord par des pleurs, des cris, des mimiques ou des mouvements corporels. Aux débuts du babil, l'enfant joue avec sa voix et reproduit les sons produits par les personnes qui l'entourent. Des tours de rôles peuvent dès lors se mettre en place et constituer les premiers dialogues. Le babillage canonique apparaît ensuite vers le dixième mois (Aimard, 1996). Des syllabes sont produites correctement et sont dupliquées, par exemple [papapa]. Elles se diversifient par la suite, à l'instar de [babipo].

À partir du neuvième et dixième mois surgit le proto-langage, c'est-à-dire que l'enfant commence à utiliser des mots ou éléments significatifs dans son babil. L'apparition des premiers mots est estimée aux alentours de 10 à 13 mois. Face à la quantité restreinte de lexique, l'enfant va dans un premier temps utiliser un même mot pour exprimer plusieurs éléments (Le Normand, 2007, pp.42-43). Par ailleurs, vers la fin de la première année, l'enfant sait exprimer la négation soit par une esquisse de mot, soit par une manifestation non-verbale (Aimard, 1996).

De 16 à 20-24 mois, le lexique s'accroît, notamment sur la période de 16 à 20 mois dans laquelle une explosion du vocabulaire est observée. L'enfant acquiert alors un répertoire lexical plus conséquent jugé équivalent à une cinquantaine de mots et qui va lui permettre de commencer à associer des mots entre eux. À 24 mois, la quantité de mots produits est estimée à plus de 300 (Le Normand, 2007, p.43-44). À la fin de sa deuxième année, il exprime davantage la négation, notamment en utilisant des adverbes de négation

comme « pas » et « plus » en début de phrase (Aimard, 1996). Entre 20 mois et deux ans, les enfants commencent à retranscrire quelques marques de flexions de genre et nombre. Des articles définis et indéfinis au singulier ou des articles possessifs font également leur apparition (Boysson-Bardies, 1999).

De deux à trois ans, l'enfant poursuit son acquisition de phonèmes. Le lexique continue de se développer. L'enfant développe ses premières phrases. Ces énoncés seront d'abord généralement marqués par un style « télégraphique ». En effet, la syntaxe sera constituée de l'adjonction de deux noms ou d'un nom et d'un verbe sans mot de fonction (adverbe, conjonction, préposition) (Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Puis, aux alentours de 30 mois, l'enfant accède à une construction canonique, c'est-à-dire qu'il initie des phrases ordonnées comprenant un agent, une action et un objet. De nouveaux aspects grammaticaux commencent à se dégager tels que des déterminants, des prépositions, des flexions de genre et de nombre, des flexions verbales et des conjonctions (Le Normand, 2007, p.44). L'enfant utilise le mot « moi », peut parfois employer vers 26-28 mois la préposition « de » pour exprimer la possession, et vers 30 mois, il peut se servir de l'adjectif possessif « mon ». Les formes verbales sont encore imprécises. L'enfant utilise ainsi l'infinitif et le participe passé dans tous les contextes temporels qu'il souhaiterait exprimer.

De trois à quatre ans, le langage s'enrichit considérablement. L'enfant développe son système phonologique en s'auto-corrigeant par rapport aux énoncés des adultes, il maîtrise une grande partie des phonèmes.

Le vocabulaire continue de s'accroître considérablement. Il devient d'ailleurs très compliqué de noter le nombre de mots qu'utilise l'enfant au vu de la vitesse d'acquisition. Par ailleurs, il construit des phrases plus riches. Il commence à assimiler certaines formes grammaticales. Les temps des verbes se précisent (même si cela reste encore souvent flou), ainsi la notion de futur peut faire son apparition. Il utilise des pronoms personnels, et peut désormais évoquer sa personne en utilisant le « je ». Il aborde les pronoms possessifs et énonce les adverbes de négation dans un ordre syntaxique adéquat. Les prépositions de lieu se mettent en place (à, dans, sur, sous, par, près de, en) ainsi que quelques adverbes temporels comme « maintenant » ou « tout de suite ». Les termes évoquant le présent apparaîtront dans un premier temps avant d'évoluer vers les notions d'« avant » et d'« après ». Le genre et le nombre des mots se met en place petit à petit,

toutefois il n'est pas étonnant de retrouver des erreurs à ce propos vers l'âge de cinq ou six ans. En ce qui concerne les relatives, elles commenceront à se construire vers trois ans et sept mois et se consolideront parfois jusqu'à l'âge de onze ans (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

La longueur moyenne des énoncés (ou LME) suggérée par R. Brown en 1973 est un outil de mesure qui peut permettre d'estimer le développement de la syntaxe. Un calcul évalue ainsi le nombre moyen de mots employés par l'enfant dans ses énoncés. Entre deux et quatre ans, la LME est évaluée entre 3,5 et 4 mots (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

Enfin, l'enfant pose beaucoup de questions sur ce qui l'entoure. En effet, différents monèmes interrogatifs font leur apparition et vont permettre d'apporter des réponses à la curiosité grandissante de l'enfant (Aimard, 1996).

De quatre à cinq ans, l'articulation se précise, tous les sons de la langue sont acquis sauf parfois les sons [ʃ], [ʒ] et [ʁ]. Le lexique s'enrichit encore. L'enfant commence à introduire des relatives et emploie une grammaire et une syntaxe correcte. Il commence à utiliser le participe présent et sait s'exprimer sur le temps de façon plus générale, en dehors des formes verbales (Aimard, 1996). Il peut transmettre des idées et des sentiments, raconter une histoire avec un support imagé et s'exprimer à propos d'une image.

Enfin, les aspects métalinguistiques apportant une réflexion de la part de l'enfant sur son propre langage se développeront entre quatre et huit ans (Le Normand, 2009, p.48). Ainsi, l'enfant s'auto-corrige et parvient à s'adapter au profil de son interlocuteur. Il vérifie si son propos est bien compris par l'interlocuteur. Il cherche à produire des énoncés adéquats et les modifie en cas de besoin. Il est capable de prendre part à des jeux de rôle. Il peut évaluer les conséquences de ce qu'il souhaite exprimer. Enfin, il peut examiner la congruence et l'interprétation des énoncés (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

Au sein des messages véhiculés, certaines fonctions du langage sont également mobilisées. R. Jakobson en présente six :

- La fonction expressive. Le message est transmis de telle sorte qu'il engage les sentiments du locuteur.
- La fonction référentielle. Elle établit un lien entre le message et son contexte extérieur.
- La fonction poétique. Elle fait référence à la forme du message.

- La fonction phatique. Elle instaure un lien entre les interlocuteurs et maintient la communication.
- La fonction métalinguistique. Le code lui-même fait parvenir un message.
- La fonction conative. Elle est relative à l'interprétation du message par l'interlocuteur (Pfauwadel, 1981).

b) Versant réceptif

Dès la naissance, l'enfant reconnaît la prosodie, le rythme et le timbre de la voix maternelle et réagit corporellement à certaines situations. Il développe son attention à la voix, au regard et au toucher (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

Entre neuf et vingt-quatre mois, l'enfant réalise des appariements linguistiques, c'est-à-dire qu'il repère des régularités dans le langage en analysant les traits prosodiques, phonologiques, sémantiques et parfois syntaxiques (Le Normand, 2007, p.49). À partir du huitième mois, l'enfant s'aide du contexte pour comprendre jusqu'aux environs du dixième mois où il arrive à saisir également quelques informations hors contexte. Il comprend entre 100 et 150 mots entre 12 et 16 mois. Entre 16 et 20 mois, il peut discerner jusqu'à 200 mots en moyenne et commence à dissocier des catégories de mots. De 20 mois à 24 mois, la compréhension s'affine davantage au niveau des relations et de l'enchaînement syntaxique (Boysson-Bardies, 1999).

À partir de deux ans, la compréhension du lexique évolue et atteint 500 à 900 mots vers trois ans. L'enfant commence à se saisir des consignes complexes et comprend quelques couleurs, termes spatio-temporels et parties du corps. **Entre trois et quatre ans**, l'enfant sait interpréter les énoncés du quotidien. Il montre toutes les parties du corps et, à quatre ans, il discerne jusqu'à environ 2500 mots. **De quatre à cinq ans**, l'enfant affine sa compréhension des prépositions de lieu et des adverbes interrogatifs comme « quand » ou « comment ». Il acquiert également des notions de métaphonologie, il joue avec les sons de la langue.

C) Troubles du langage oral

M. Lahey donne comme définition du trouble du langage « toute rupture (*disruption*) dans l'apprentissage ou l'utilisation de la langue maternelle mise en évidence par des comportements langagiers différents (mais non supérieurs à) de ceux attendus à un âge chronologique donné » (1988, cité par Coquet, 2005, p.17). Bien que certains troubles apparaissent sous forme de « rupture », il arrive également qu'un trouble soit moins prégnant et soit donc repéré davantage sous la forme d'une non progression. Un trouble peut en effet s'installer sur une période plus prolongée. Les otites séreuses, par exemple, sont indolores et asymptomatiques. Elles sont donc diagnostiquées parfois tardivement et influent sur le développement du langage de l'enfant.

1. Modèle de L. Bloom et M. Lahey

Pour L. Bloom et M. Lahey (1978), la compétence langagière dépend de l'intrication de trois composantes :

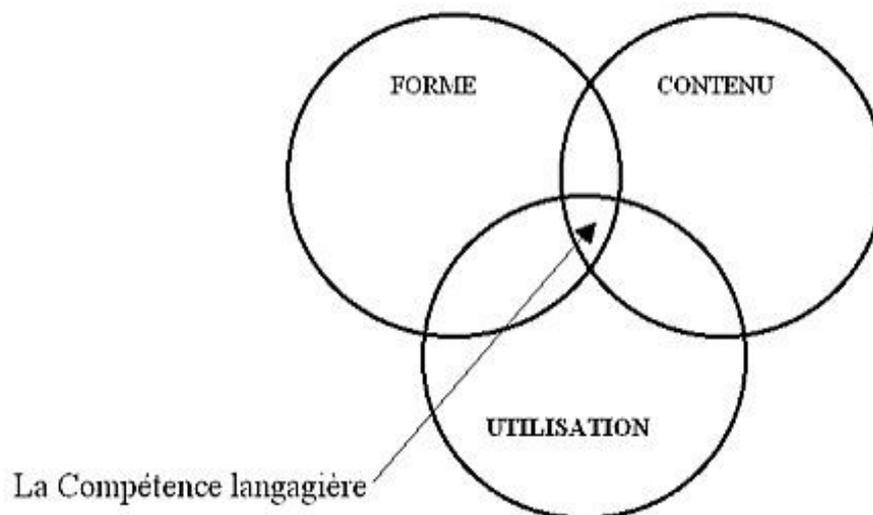


Figure 1 : Modèle tridimensionnel d'après L. Bloom et M. Lahey (1978)

Lorsqu'au moins un de ces trois niveaux dysfonctionne, des troubles du langage et/ou de la communication font surface (Coquet, 2005). La forme, ou en d'autres termes le « comment dire ? », correspond au code linguistique utilisé, qu'il soit verbal ou non verbal.

Le contenu, ou le « quoi dire ? », symbolise le sens du message qui veut être transmis. Enfin, l'utilisation, ou le « pour quoi dire ? », permet de communiquer de façon pragmatique.

2. Trouble d'articulation

Le trouble d'articulation se présente comme un problème lors de la production de phonèmes. La difficulté de réalisation du mouvement est constante et se produit systématiquement. La prononciation attendue est donc toujours altérée.

3. Trouble de la parole

a) Retard de parole

Le retard de parole est un trouble fonctionnel qui se caractérise par une difficulté dans la programmation phonétique et phonologique. Les sons peuvent être articulés correctement de façon isolée mais ils subissent des déformations multiples et instables selon le contexte d'énonciation. La programmation séquentielle des sons est difficile lors d'enchaînement de phonèmes, notamment dans des dispositions plus complexes comme dans l'enchaînement de deux ou trois consonnes (Aimard, 1996). Ils sont mal sélectionnés et/ou mal ordonnés dans le mot. Il existe différents types d'altérations, c'est-à-dire les substitutions, les omissions, une absence de modification d'une syllabe à l'autre, des inversions ou encore des complexifications. Ces troubles se présentent comme une certaine persévérance ou exagération des imperfections du langage enfantin. Ils peuvent parfois s'expliquer par un manque d'attention par rapport au langage, par une capacité mémorielle plus faible, par l'impatience de certains enfants lors de leur expression ou encore par un manque global de maturité (Aimard, 1996).

b) Bégaiement

Le bégaiement est un trouble de la fluence verbale caractérisé par une perturbation de la fluidité de la parole se manifestant par des répétitions, des arrêts et/ou des blocages involontaires auxquels s'ajoutent une lutte et des efforts générant un trouble de la communication. Il se manifeste en présence d'un interlocuteur et interfère avec la réussite scolaire ou professionnelle ou avec la communication sociale. La personne sait ce qu'elle veut énoncer et son tableau phonétique est complet, cependant les disfluences rendent le

message perturbé

Le bégaiement développemental n'est pas un trouble neurolinguistique. Il est à distinguer du pseudo-bégaiement qu'on peut retrouver notamment dans certains syndromes dysphasiques ou dyspraxiques. En effet, il est possible d'observer des stéréotypies phonologiques en début de mots qui résultent de conduites d'approches ou de recherches articulatoires mais qui ne correspondent pas à un bégaiement proprement dit.

4. Retard simple de langage

Le retard simple de langage est un trouble fonctionnel qui se définit par un décalage chronologique dans les acquisitions langagières par rapport aux normes connues. Contrairement aux troubles structurels, le retard simple de langage est réversible. L'apprentissage se fait plus tardivement et évolue plus lentement. Les troubles observés sont plus homogènes que dans un contexte de dysphasie. La compréhension est meilleure que l'expression. Le lexique est réduit. La structure syntaxique est simplifiée, maladroite et peu aboutie. Enfin, l'enfant fait des confusions entre les différentes flexions grammaticales et confond ou omet des opérateurs syntaxiques.

Selon les cas, le retard peut être parfois justifié par différents facteurs. Ainsi, des otites fréquentes ont pu réduire les potentialités d'écoute à un âge où les acquisitions langagières sont importantes. Sans pour autant présenter une déficience intellectuelle, l'enfant peut également être dans une situation où les progrès sont laborieux et labiles, notamment lorsque le contexte habituel est perturbé. Un retard langagier peut se manifester aussi en conséquence de problèmes de santé ainsi que dans un cadre socio-culturel et/ou socio-affectif peu stimulant. Finalement, le retard simple de langage est souvent lié à un refus de grandir qui se présente sous la forme d'un manque de maturité général.

5. Dysphasie de développement

La dysphasie de développement est un trouble spécifique grave de l'acquisition du langage. Aujourd'hui cependant, le terme de « trouble spécifique du langage oral de nature dysphasique » est davantage employé, afin de s'accorder à la classification internationale. Les troubles ne peuvent être attribués à des facteurs secondaires de type

anomalie neurologique, troubles sensoriels, déficience intellectuelle ou difficultés liées à l'environnement du sujet. C'est un trouble structurel, sévère et durable. Les troubles existent dès les premiers fondements du langage oral. La dysphasie se caractérise par « une structuration déviante, lente et dysharmonieuse du langage » (Brin et al, 1997, cités par Coquet, 2004, p.30). Le langage est touché de façon inhomogène à différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique.

En 1993, C.-L. Gérard propose de classer les différentes dysphasies, en s'inspirant du modèle neuro-psychologique développé par B. Crosson en 1985, bien que les dysphasies rencontrées ne soient pas toujours « typiques ». Il distingue alors la dysphasie phonologique-syntaxique, la dysphasie de production phonologique, la dysphasie réceptive, la dysphasie mnésique ou lexicale-syntaxique et la dysphasie sémantique-pragmatique.

Par ailleurs, pour certifier une dysphasie il faut d'abord observer une faible évolution en cours de rééducation à six mois d'intervalle et reconnaître au moins trois de ces six marqueurs de déviance : trouble de l'évocation lexicale, trouble d'encodage syntaxique, trouble de la compréhension verbale, dissociation automatico-volontaire, trouble de l'informativité ou hypospontanéité.

6. Troubles du langage associés à d'autres facteurs

Des troubles du langage oral et de la communication peuvent également être observés chez de enfants atteints de surdité, de troubles envahissants du développement, de déficience intellectuelle, d'anomalies de l'appareil phonatoire, de troubles psychologiques, de syndromes génétiques, de problèmes neurologiques ou des enfants ayant subi des traumatismes physiques particuliers.

Dans cette étude, nous nous intéresserons uniquement aux enfants présentant des troubles de l'articulation, des retards de parole, des retards simples de langage, des troubles s'apparentant à ceux de troubles envahissants du développement ou encore aux enfants présentant une surdité légère à moyenne. Toutefois, l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » s'adresse à tous les enfants présentant des troubles expressifs, d'ordre phonologique, sémantique, syntaxique, morphosyntaxique et discursif, ou des troubles

réceptifs tels que des difficultés de compréhension lexicale, syntaxique, morphosyntaxique et discursive (Blondeau & Daniaud, 2014).

Selon R. Bertrand (2009), aujourd'hui beaucoup d'enfants rencontrent un orthophoniste pour des troubles du langage écrit. Cela représente une large part du travail des professionnels. La rééducation précoce d'un retard dans l'acquisition de la parole et/ou du langage pourrait éviter certaines de ces rééducations ultérieures dans lesquelles on retrouve les difficultés orales à l'écrit. En effet, certains pré-requis sont nécessaires à la mise en place de l'écrit. L'enfant doit pouvoir manipuler le code phonologique, la syntaxe et a besoin d'accéder au sens des énoncés oraux pour pouvoir les retranscrire correctement et les comprendre lorsqu'ils sont codés. J. Morais (1999, cité par Maqueda, p.41) partage cette idée en affirmant que «Les clefs du langage écrit se trouvent dans le rapport de celui-ci avec le langage parlé.». Les enfants sont encore parfois envoyés trop tard chez l'orthophoniste avec l'idée que les troubles disparaîtront avec le temps. Or, la prise en charge de ces troubles de langage oral est primordiale et elle passe beaucoup par le biais d'interactions adaptées accompagnées d'un bain de langage. Le fait d'aborder précocement le langage écrit est cependant recommandé dans le cas de troubles de nature dysphasique. L'écrit aide en effet à développer le langage oral. L'utilisation de pictogrammes pourra par exemple venir étayer la compréhension lorsque le langage oral est insuffisant. Le visuel permet ainsi de compléter les informations verbales pour faciliter l'accès au sens et favoriser l'expression.

II - Interactions et émergence du langage

A) Approche socio-interactionniste

Les études en matière de troubles du langage oral sont multiples et proposent des définitions différentes des concepts et des thérapeutiques. Les modèles les plus connus sont linguistiques, socio-interactionnistes, neuropsycholinguistiques, modulaires, cognitifs, psychoaffectifs, pragmatiques ou encore discursifs. Dans ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'approche socio-interactionniste, car notre étude se penche principalement sur l'acquisition de compétences langagières par le biais des interactions.

1. Formats d'interaction

La communication de l'enfant se développe d'abord parce que l'enfant en a envie, mais aussi parce son entourage lui apporte des notions dont il va tirer des enseignements. Son langage va alors se développer sur la base de deux modèles donnés par son environnement. Le comportement de l'adulte, d'une part, montre à l'enfant que pour communiquer, celui-ci mobilise la parole. D'autre part, le langage employé par l'adulte constitue un modèle de la forme du langage (Boysson-Bardies, 1999). L'interaction avec l'enfant se présente donc comme un support important de l'acquisition langagière.

J. Bruner (2012) explique que les situations unissant l'enfant et le Parent dans une action commune créent un « dialogue d'action » qui va permettre à l'enfant de s'approprier le langage. Le Parent va tenter régulièrement de donner du sens aux productions de l'enfant afin de soutenir les postulats de celui-ci. Lors des échanges, l'adulte peut rectifier ou étayer les productions de l'enfant, mais aussi enrichir son discours pour proposer un bain de langage pertinent. Il se positionne également comme un interlocuteur actif, c'est-à-dire qu'il écoute de façon attentive l'enfant pour être en empathie avec lui. Il s'assure que le message est bien interprété.

Une étude de six mois a été entreprise autour de dyades mères-enfants. Les observations ont permis de remarquer que les mères reprenaient de façon similaire certains modèles d'attention conjointe durant les activités. J. Bruner (2012) parle alors de « formats d'action standardisés ». Ces formats vont donner à l'enfant la possibilité de mettre du sens sur les indices que donne la mère, sur ses gestes et sur ce qu'elle désire. De plus, l'enfant anticipe les intentions grâce à la répétition de ces interactions semblables.

J. Bruner (cité par Aguado, 1999, pp.51-52) propose quatre sortes de formats, c'est-à-dire des modèles d'échange standardisés. Il décrit le format d'attention conjointe qui consiste à diriger l'attention de l'autre vers un objet, une activité ou un état. L'activité de lecture partagée fait partie de ce type de format. L'« action conjointe » ou « interaction avec l'objet » se destine à une activité commune orientée vers un objet extérieur, de type interaction autour d'un jeu de construction. Les « interactions sociales » correspondent à des échanges de politesse ritualisés. Enfin, le dernier format intitulé « pretend episodes » se manifeste lors de jeux symboliques.

2. Interaction de tutelle et étayage

J. Bruner (2012) explique que l'interaction de tutelle nous différencie des primates. En effet, la faculté d'enseignement, unique à notre espèce, s'ajoute à celle de l'observation dans la mise en place des apprentissages. L'enfant, dans son apprentissage du langage, se sert de son environnement social pour imiter les modèles qui lui sont présentés spontanément. Toutefois, le soutien de l'adulte dans des tâches particulières peut permettre à l'enfant de parvenir à de nouvelles compétences plus facilement. Bruner s'est ainsi inspiré de la « zone proximale de développement », développée par L. Vygotsky, qui correspond à une zone de difficulté que l'enfant ne peut dominer s'il est seul, mais qu'il peut surmonter quand une aide lui est apportée.

J. Bruner (2012) propose donc six étapes ordonnées dans les processus d'étayage :

- L'enrôlement (l'adulte fait adhérer l'enfant à la tâche).
- La réduction des degrés de liberté (la difficulté est atténuée par la création de sous-buts).
- Le maintien de l'orientation (l'attention de l'enfant est sollicitée et motivée par

l'adulte afin d'atteindre les objectifs).

- La signalisation des caractéristiques déterminantes (l'adulte indique les orientations judicieuses pour que l'enfant prenne conscience de ses égarements).
- Le contrôle de la frustration (le but est de donner à l'enfant le sentiment qu'il est plus intéressant de procéder à un exercice avec l'étaillage d'un expert, sans pour autant créer de dépendance à l'adulte).
- La démonstration (le tuteur présente un modèle de réalisation de la tâche qui doit rester compréhensible pour l'enfant).

Ces processus d'étaillage permettent ainsi la mise en place de formats qui vont donner un cadre à l'interaction.

B) Rôle des échanges langagiers entre l'adulte et l'enfant

1. Le Langage Adressé à l'Enfant

Les adultes ajustent leur langage pour donner à l'enfant des modèles communicatifs accessibles. Ce type de discours est appelé « Langage Adressé à l'Enfant » ou « L.A.E. » (Khomsî, 1982), « langage modulé » (Rondal, 1983), « Parler nourrice » (De Boysson Bardies, 1996) ou encore « Motherese » (Girolametto, 2000) (cités par Witko, 2010, p.218). La forme et le contenu des énoncés sont transformés et adaptés de façon pragmatique aux diverses situations d'interaction. L'adulte réduit la complexité des énoncés en apportant par exemple des modifications au niveau de la longueur et de la construction des énoncés, en accentuant la prosodie ou en réitérant ses productions. Le modèle proposé par le Parent donne ainsi un cadre très favorable aux interactions (Pouder, 2004).

J. Bruner (2012) insiste également sur l'importance d'accommoder son langage à celui de l'enfant en développant le principe de « Language Acquisition Support System » ou « L.A.S.S ». Ce langage spécifique implique un discours adapté, en situation de communication avec l'enfant, pour permettre à celui-ci de s'en servir comme appui à l'acquisition du langage. Toutefois, le langage ne naît pas uniquement de l'interaction selon Chomsky. Le « Language Acquisition Device » ou « L.A.D. » est une stratégie innée

qui permet à l'enfant d'analyser la langue. Ainsi, le langage s'organise sur la base d'une interdépendance entre le L.A.D. et le L.A.S.S..

2. Conséquence des troubles du langage oral sur la communication Parent-enfant

a) Des interactions langagières appauvries

Les troubles du langage oral de l'enfant peuvent perturber les repères des Parents en matière de communication. Dans certains cas, la dynamique de l'interaction familiale se trouve altérée, les énoncés adressés aux enfants sont réduits en nombre et en richesse linguistique. L'enfant sollicite moins les échanges langagiers de par ses difficultés, ce qui l'amène à avoir moins de retours de la part de l'adulte. Le bain de langage adapté et nécessaire à tout enfant entrant dans la communication est alors insuffisant et risque d'aggraver les troubles (Monfort & Juarez-Sanchez, 2007).

De plus, l'enfant recueille des connaissances linguistiques grâce aux discours de son environnement, mais c'est surtout lorsque le langage lui est adressé qu'il en tire des enseignements (Aimard, 1988). Ainsi, quand le statut d'interlocuteur de l'enfant est minimisé, cet échange direct de parole devient plus rare, allant dans le sens inverse d'une amélioration des compétences langagières.

Enfin, l'adulte se montre parfois plus dirigiste en s'adressant à l'enfant de manière plus impérative ou en diminuant la quantité de descriptions et d'interrogations (Bondurant et al., cités par Monfort & Juarez-Sanchez, 2007) or, « quand les adultes réduisent leurs énoncés directifs, les enfants augmentent leurs contributions communicatives » (Garrard, 1989, cité par Monfort & Juarez-Sanchez, 2007, pp.134-135).

b) Des attitudes relationnelles modifiées

Alors que l'entrée dans le monde du langage est généralement source de fierté pour les parents, les troubles communicatifs présents chez les enfants en difficulté sont souvent générateurs d'inquiétude. Certains comportements familiaux se modifient, tels que les gestes, l'intonation, les regards, ou encore les soupirs, et sont révélateurs du poids que représentent les troubles pour les Parents (Monfort & Juarez-Sanchez, 2007).

Avant même de voir naître leur enfant, les parents conçoivent un « enfant imaginaire », c'est-à-dire qu'ils se font leur propre image de l'enfant à venir et l'idéalisent. À la naissance, les parents sont confrontés à ce que les post-kleinien appellent « l'enfant réel ». L'apparition de troubles du langage peut alors venir briser les projections des parents sur la communication qu'ils imaginaient de leur enfant. Des complications relationnelles avec l'enfant peuvent ainsi apparaître. Or, pour J. A. Rondal (1979), le langage se met souvent difficilement en place lorsque le lien entre l'enfant et ses parents ne s'installe pas correctement. En accompagnement familial, il est donc important de mettre en valeur les compétences de l'enfant, de redonner à l'enfant sa place dans la communication, de rassurer les parents et de veiller à ce que l'interaction naturellement adaptée se remette en place pour donner toutes les chances à l'enfant d'acquérir le langage.

c) Sentiment d'auto-efficacité

P. Carré (2005) reprend les idées de la théorie sociocognitive de A. Bandura au sujet du sentiment d'auto-efficacité. Il explique qu'une personne ayant peu de foi en l'accomplissement de ses propres actions a tendance à abandonner ses efforts face aux obstacles. Ainsi, certains Parents confrontés aux difficultés de langage répétées de l'enfant perdent confiance en leurs capacités et réduisent leurs adaptations à l'enfant par découragement.

La lecture partagée représente un moyen de provoquer des situations de communication. Beaucoup d'orthophonistes se sont emparés de ce support à l'interaction et en ont mesuré la richesse. Ce type d'interaction est, par ailleurs, une situation qui peut être instaurée dans l'entourage de l'enfant, notamment avec l'utilisation d'albums de jeunesse.

III - Album et difficultés de mise en place du langage

A) *La lecture partagée*

L'imagier, le livre animé, le magazine, le livre didactique, la bande dessinée, l'album de jeunesse, le livre de contes, le livre-cassette, la nouvelle ou encore le roman, sont tous des outils qui peuvent véritablement contribuer au développement du langage. Leurs formes sont très diverses à l'image de leurs intérêts.

1. L'album de jeunesse, un livre avec ses particularités

L'album de jeunesse est né au XIXe siècle et se distingue du livre classique par son format, ainsi que par l'avantage donné aux illustrations par rapport au texte (Prince, 2009, cité par Blondeau & Daniaud, 2014). Il se présente d'abord comme un objet-livre que l'enfant va manipuler, sentir, toucher ou encore jeter afin de se l'approprier de manière physique et sensitive. Puis, la manipulation va laisser la place au sens de l'histoire, retranscrit par deux supports qui se complètent, c'est-à-dire par le récit écrit conjugué au récit illustré. L'album illustré se distingue du livre d'images par l'importance donnée à la correspondance entre le texte et les illustrations. En effet, le livre d'images se regarde beaucoup plus librement et sans ordre de lecture particulier (Lentin, 2009).

Les types d'album existant sont très diversifiés, avec des caractéristiques différentielles au niveau du choix de la matière (par exemple en carton, en plastique ou en tissu), de la forme (carré, rectangulaire en orientation à la française ou à l'italienne ou en découpe), du graphisme (typologie et illustrations).

2. La lecture partagée et ses apports dans le développement du langage oral

La lecture partagée est avant tout un moment de plaisir échangé entre l'enfant et l'adulte lecteur. L'enfant peut simplement savourer l'écoute de l'histoire ou prendre part au récit en le racontant conjointement à l'adulte et à sa manière. Pour s'intéresser au livre et à son contenu, l'enfant a besoin d'un étayage. Ainsi, l'adulte intervient nécessairement dans cette rencontre avec l'album pour mettre du sens sur les différents tracés.

J. Bruner (1987, cité par Witko) présente la lecture partagée comme un « scénario de lecture » qui fonctionne comme un « modèle d'interaction standardisé ». Le format d'interaction stable et répété va permettre à l'enfant de tirer des enseignements linguistiques. Il permet d'emmagasiner de nouveaux éléments lexicaux et de nouvelles structures grammaticales (Boisseau & Canut, 2010). En effet, à travers la lecture partagée, l'enfant apprend à faire des liens entre un mot et sa signification, entre ce qui est verbal et ce qui symbolisé. L'adulte peut aider à la prise de conscience de la correspondance du texte avec les images en désignant les illustrations.

L'étude de C. Bergès et al. (1982, cités par Witko) a permis de souligner de nombreux intérêts liés à la lecture d'album dont l'ajout d'éléments prosodiques et para-verbaux, ainsi que l'amélioration de la mémoire, de la compréhension et de l'attention. De plus, l'enfant pourra imiter des mouvements faciaux de l'adulte lors de la lecture grâce aux neurones miroirs découverts principalement par G. Rizzolatti, M. A. Arbib et J. Decety en 1996. Ces neurones spécifiques situés dans la zone F5 du cortex moteur permettent en effet de lier le perceptif et le cognitif (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008). Ainsi, lorsqu'un enfant observe l'adulte exprimer des émotions par exemple, ses neurones miroirs peuvent s'activer et reproduire les mouvements donnant naissance aux prémices des émotions. La reconnaissance des gestes d'autrui participerait ainsi aux bases de la communication entre individus.

Le temps de la lecture est également propice aux échanges verbaux. L'enfant associe en effet un certain plaisir à s'exprimer avec l'autre, sur les images et sur le récit. Un tour de rôle et de parole s'instaure. L'interaction autour des illustrations implique aussi généralement l'attention visuelle et les gestes déictiques. Ce sont des appuis favorisant des commentaires de type dénomination, description ou encore interprétation (Coquet,

2004).

L'adulte s'adapte constamment en lecture partagée pour favoriser la compréhension de l'enfant. Il lui donne des renseignements supplémentaires en précisant, en encourageant ou en définissant les termes (Hayden & Fagan, 1983, cités par Ramé, 2013).

B) « Pour Noa, il est l'heure de dormir », un album adapté aux difficultés de mise en place du langage oral.

Certains livres disponibles dans le commerce peuvent d'ores et déjà être adaptés en Makaton grâce à l'impression de bandes de pictogrammes associées au texte existant. Ces transcriptions en pictogrammes sont mises à disposition par le site de l'Association Avenir Dysphasie Makaton et par des blogs de parents formés au Makaton. Toutefois, le livre de Morgane Blondeau et Marion Daniaud propose un support pour lequel tous les critères de facilitation du langage oral ont été étudiés, au-delà de la simple adaptation en pictogrammes Makaton.

1. Principes à respecter dans le choix d'un album adapté

L'aspect matériel du livre est d'abord à prendre en compte dans le choix d'un livre adapté aux enfants. En effet, celui-ci doit être maniable et doit utiliser une typologie d'écriture assez grande et lisible pour l'enfant. Il doit également proposer une quantité de pages adaptée à l'attention et la concentration disponible en fonction de l'âge de l'enfant et doit pouvoir résister aux multiples utilisations de l'enfant (Blondeau & Daniaud, 2014).

2. Des caractéristiques langagières adaptées aux troubles du langage oral

Les auteurs du livre, Morgane Blondeau et Marion Daniaud, ont choisi d'utiliser d'une part des illustrations ainsi qu'une expression simple et redondante permettant à l'enfant de s'imprégner des mots et du sens de l'histoire au fil des lectures. D'autre part, le

thème du coucher utilisé dans l'album est un sujet proche du quotidien de tous les enfants. Cela permet autant de capter l'attention de l'enfant, que de proposer un apprentissage écologique du langage, puisque les mots peuvent être réutilisés dans la vie de tous les jours.

Le vocabulaire et la syntaxe sont adaptés à l'âge de l'enfant et à ses troubles grâce à l'emploi de termes et de structures simples. L'accès au langage est facilité, contrairement à beaucoup de livres proposés aux jeunes enfants constitués avec un texte trop élaboré pour leur capacités langagières actuelles (Vertalier, 2006). Le langage se positionne ainsi dans la « zone proximale de développement » de l'enfant. Par ailleurs, les différentes émotions véhiculées par les énoncés au sein du livre encouragent également un jeu autour de l'intonation et des expressions faciales (Blondeau & Daniaud, 2014). Or l'adoption d'éléments paraverbaux comme la prosodie au cours de la lecture apporte de nombreux renseignements sur le message véhiculé et favorisent ainsi le développement du langage. De l'importance est donnée aux sentiments, autant à travers le récit que les illustrations. Le personnage de Noa passe ainsi de la tristesse à la colère avant de se réjouir. Le partage des émotions est fondamental et cela se confirme d'ailleurs par le fait que plusieurs sentiments sont abordés assez rapidement dans le vocabulaire de base du Makaton. Les notions de tristesse, de peur, de colère et de joie par exemple sont présentées au niveau cinq.

Le discours et la pragmatique peuvent être exploités au sein de cet album par le biais d'échanges en co-narration lorsque l'histoire est connue de l'enfant et de l'adulte. Des dialogues ainsi que divers actes de langage et fonctions du langage sont exploités donnant à l'enfant des formes langagières qu'il pourra reproduire par la suite. De plus, l'enchaînement logique et chronologique permet à l'enfant de percevoir la construction d'un récit, avec une phase initiale, des événements intermédiaires et une fin (Lentin, 2009).

Les albums de jeunesse sont reconnus pour initier le jeune enfant au langage écrit. L'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » favorise davantage l'entrée dans la lecture en invitant à regarder d'abord le texte sur la page de gauche avant de s'attarder sur les illustrations de la page de droite. Le sens de la lecture est ainsi introduit comme prélude à l'apprentissage de la lecture (Lentin, 2009). Enfin, l'aspect adapté du langage et des

illustrations est complété par une aide supplémentaire, un système augmentatif et alternatif de communication.

IV - Systèmes augmentatifs et alternatifs de communication

Pour certains enfants, la mise en place du langage est très difficile. Dans ces cas-là le recours à une aide à la communication peut s'avérer judicieuse.

Les « moyens augmentatifs et alternatifs de communication », traduit de l'appellation anglaise « Augmentative and Alternative Communication » (A.A.C.), sont des procédés qui peuvent être utilisés en cas de grandes difficultés pour communiquer. Ils sont employés à plus ou moins long terme pour proposer une aide compensatoire à la personne présentant des troubles de la communication et du langage. Ils mobilisent les supports des signes, des pictogrammes ou encore des synthèses vocales. Par ailleurs, il est important de noter qu'un système de communication augmenté n'est efficace que si son apprentissage est facile et rapide d'accès (Franc, 2010).

Les systèmes augmentatifs sont employés à des fins différentes des systèmes alternatifs. En effet, les moyens augmentatifs visent à soutenir la compréhension de l'enfant en lui offrant un accès à la parole via d'autres canaux de perception que le canal auditif (Coquet, 2004). L'enfant dispose de modèles qu'il peut reproduire afin de comprendre et de faire comprendre ses propres énoncés. Les moyens alternatifs sont utilisés à plus long terme lorsque le canal verbal ne peut être investi. Il supplée le langage oral.

A) Les gestes et le langage oral

1. Le geste, un outil d'accès précoce à la communication

À la naissance, le bébé n'a pas encore de langage, cependant il peut utiliser un outil de communication qui est son corps. Les mouvements particuliers, les frémissements, les mimiques, les expressions avec son visage, les sourires, les gazouillis, les grognements sont ainsi interprétés par les proches de l'enfant qui pourront répondre à ses

besoins (Companys & Bouhier-Charles, 2006). À partir du quatrième mois, l'enfant manifeste déjà son intérêt en effectuant des mouvements avec son corps pour transmettre un message.

Par la suite, les bras et les mains de l'enfant vont se muscler et vont lui permettre de reproduire des gestes peu complexes. En 1982, deux psychologues à l'université de Californie, L. Acredolo et S. Goodwyn, remarquent que les bébés s'emparent des gestes pour communiquer des mots qu'ils ne sont pas encore en mesure d'exprimer. On estime par ailleurs les premières utilisations de gestes à huit mois, alors que celles des mots se présente entre 18 et 24 mois. Les gestes apparaissent donc comme un moyen efficace et d'accès plus précoce pour communiquer. Ils présentent alors un intérêt pour des enfants qui ne sont pas en mesure d'utiliser le langage commun.

Par ailleurs, avant d'accéder à l'association orale de deux mots ou plus, l'enfant développe déjà sa syntaxe en combinant plusieurs gestes ou en combinant par exemple un pointage et un mot. L'élaboration de la construction syntaxique par les gestes est donc une étape transitoire importante vers l'émergence de la communication verbale. C. Calbour et A. Dumont (pp 87-88, 2002, cités par Veislinger, 2008) expliquent ainsi :

« Tout est geste chez l'enfant avant de devenir parole. [...] De plus, dès la fin de la première année de la vie, le premier mode d'expression cohérent de l'enfant est gestuel, le développement du langage oral n'étant que le remplacement progressif du système de communication gestuel par un système de communication verbal. Pour certains auteurs, la corrélation entre geste et parole est telle qu'il est possible de prédire la qualité de la parole à travers celle des gestes qui la précèdent, puis l'accompagnent. »

2. Main et motricité bucco-faciale

Les études neurologiques ont permis de montrer que les zones cérébrales contrôlant la main, le visage et les lèvres se trouvent à proximité. L'« Homunculus moteur » de W. Penfield représente bien cette localisation rapprochée :

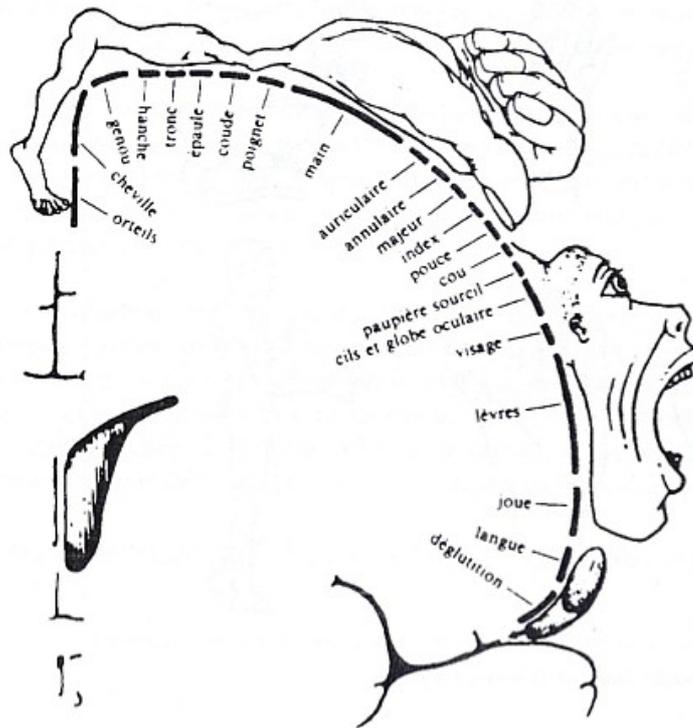


Figure 2 : Homunculus moteur d'après W. Penfield

Schéma extrait de l'ouvrage de V.A. GLADIC : Les doigts...dans la bouche et...dans les oreilles. Rythmique des mains et des doigts. APAJH Nantes. Mars 1992. Chapitre IV : Liaisons entre le langage et la main. (p. 8).

Tiré du mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste de T. Veislinger (2008).

Or, les chercheurs ont démontré que la flexibilité cérébrale permet parfois des interactions entre des zones proches du cerveau. Cette interaction aurait donc pour conséquence de développer l'action de zones adjacentes, favorisant ainsi le développement de la parole.

Par ailleurs, de multiples travaux ont démontré un lien certain entre le babillage et la motricité. Le « frappé rythmique de la main » peut ainsi être mis en relation avec le babillage selon S. Vinter (cité par Veislinger, 2008). Une dissociation entre ces deux aspects pourrait être constatée chez des enfants présentant un trouble sévère du langage. De plus, B. Kaplan (1977) et J. Dewey (1991, cités par Veislinger, 2008) conjecturent que la dysphasie et la dyspraxie pourraient présenter une même étiologie au vu de la comorbidité souvent observée entre des troubles du langage et du geste. Enfin, en 2007, S. David (cité par Veislinger, 2008) observe un lien entre retard de langage et trouble de la motricité fine. Ces différentes études soulignent donc l'influence de l'utilisation des gestes sur le développement du langage.

3. Du signe à l'acquisition du langage

a) Le signe, un support stable, multimodal et chargé de sens

Le message oral nécessite beaucoup d'attention car il est momentané. Les enfants présentant des troubles de langage oral ont parfois besoin de plus de temps pour intégrer l'information. Le signe est alors un moyen de conserver l'information plus longtemps. Par ailleurs, le retour par d'autres canaux de perception comme le canal visuel ou le canal kinesthésique favorise la mémorisation du lexique. Des associations se créent en combinant les mêmes informations linguistiques, présentées sous différentes formes, et contribuent à la construction d'images mentales. L'iconicité du signe peut également être forte. C'est-à-dire que l'aspect moteur d'un signe peut également être très corrélé à son sens, ce qui permet de se faire une représentation claire du concept. L'accès au signe est alors facilité lorsque le vécu de la personne permet cette reconnaissance (Franc, 2010).

b) Un tremplin langagier

L'emploi par l'enfant d'un geste faisant référence à un objet est souvent un indice d'évolution vers une future dénomination orale de l'objet concerné selon J. M. Iverson et S. Goldin-Meadow (cités par Goldin-Meadow, 2005). Cela permet donc de favoriser les acquisitions lexicales. Des progrès syntaxiques peuvent également être stimulés par l'utilisation des signes car ils représentent la succession des mots. Face à la production verbale et gestuelle combinée de l'enfant, le Parent va pouvoir interpréter l'énoncé voulu et donner ainsi un modèle langagier adapté (Goldin-Meadow, 2010). Le signe ralentit également le débit d'élocution, ce qui permet d'une part à l'enfant de prendre le temps de comprendre le message qui lui est adressé et, d'autre part, de pouvoir donner un modèle articulatoire complet. Par ailleurs, L. A. Petitto (cité par Veislinger, 2008) a étudié les différents stades d'acquisition de la langue des signes. À dix mois, elle note un babillage gestuel avec des unités similaires aux syllabes. De 12 à 18 mois, elle observe une émergence des premiers mots signés. De 18 à 22 mois, quelques signes sont associés. Enfin, de 22 à 36 mois, elle décrit un développement au niveau de la syntaxe. Elle reconnaît ainsi des corrélations temporelles sur le plan des acquisitions de la langue orale et de la langue gestuelle permettant de conclure à un même dispositif inné concernant le

développement langagier.

c) Redonner un statut d'interlocuteur à l'enfant

Quand le langage oral est trop laborieux, la représentation gestuelle permet à l'enfant et à son interlocuteur de mieux comprendre le message verbal, mais aussi de donner les moyens à l'enfant de communiquer. L'interaction est alors conservée et enrichie (Montoya & Bodart, 2008). La frustration de l'incompréhension est évitée car l'enfant peut enfin exprimer sa pensée et être compris malgré ses difficultés. Il acquiert un véritable statut d'interlocuteur et peut enfin s'épanouir dans la communication (Veislinger, 2008). La focalisation sur les signes amène également l'enfant à se recentrer, à observer et à réduire parfois ses troubles du comportement. Enfin, les Parents comprennent mieux l'enfant, ce qui permet de relancer une dynamique d'échange au sein des familles parfois découragées par les difficultés de l'enfant.

4. Différents supports de communication gestuelle

De nombreux codes gestuels existent pour soutenir la communication, en voici quelques exemples :

- Le Coghamo (Communication Gestuelle pour personne avec un Handicap Moteur) est un langage simplifié inspiré du français signé et de signes de la vie courante. Il est majoritairement utilisé auprès de personnes présentant un handicap moteur. Le vocabulaire est limité à 107 signes ayant pour but d'exprimer les besoins les plus nécessaires.
- Le français signé découle de la langue des signes puisqu'il emploie les mêmes signes, cependant il suit les règles de la syntaxe française.
- Le F.C.S.C. (Français Complet Signé Codé) est utilisé principalement avec des personnes sourdes. Il emploie des signes de la langue des signes et utilise conjointement la L.P.C., c'est-à-dire le Langage Parlé Complété, afin d'aider la lecture labiale en levant les ambiguïtés possibles.
- La D.N.P. (Dynamique Naturelle de la Parole) est une approche poly-sensorielle et psychomotrice. Elle permet la libération de la parole par la libération du geste.
- La méthode Borel-Maisonny permet d'avoir un appui pour la prononciation. Des gestes sont proposés pour mémoriser les phonèmes.

- La méthode verbo-tonale est un procédé qui s'appuie sur les mouvements du corps pour produire des sons. La motricité globale est travaillée pour développer la motricité fine.
- Le Makaton est une méthode utilisant des signes et des pictogrammes. Nous aborderons ses principes dans un second temps.

Le développement du langage a donc la possibilité de s'enrichir considérablement grâce aux signes associés aux énoncés, mais ils ne représentent pas la seule aide proposée aux enfants présentant des difficultés de langage. En effet, les pictogrammes apportent d'autres avantages pouvant constituer une aide complémentaire ou tout à fait indépendante des signes.

B) Pictogrammes et langage

Un pictogramme est une représentation figurative ou symbolique représentant de façon dessinée des états, des émotions, des personnes, des animaux, des objets ou encore des éléments temporels ou spatiaux.

1. Intérêt des pictogrammes

Les pictogrammes peuvent être manipulés afin de transmettre une idée ou d'évoquer un mot. Ils permettent également à la personne de « voir » ce qu'elle exprime (Chauvin-Taillard, 2000, cité par Coquet, 2004). À l'image du signe et contrairement au message oral, le pictogramme permet de garder une trace pérenne de l'énoncé. Le fait d'associer une idée à un pictogramme donne une représentation visuelle de la séquence syntaxique qui amène à repérer de façon plus prégnante la grammaticalité de l'énoncé produit. Par ailleurs, les pictogrammes sensibilisent au langage écrit.

L'axe syntagmatique, d'une part, est suivi lorsqu'un pictogramme est associé à une idée ou un mot dans l'ordre du discours. La manipulation possible des pictogrammes permet d'ajouter, enlever ou substituer des pictogrammes d'autre part, et donc de pouvoir jouer sur la syntaxe de l'énoncé. Une modification est dans ce cas apportée au niveau de

l'axe paradigmatique. L'enfant peut alors prendre conscience de la fonction des termes employés et enrichir ses productions en ayant un support visuel qui complète l'énoncé verbal.

2. Différents types de pictogrammes

Les pictogrammes peuvent se présenter de manière distincte. Ainsi, les photographies, les images, les dessins peuvent être utilisés, mais aussi « les symboles pictographiques » dont l'apparence correspond au sens, « les symboles idéographiques » qui figurent l'idée à discerner, les symboles internationaux, tel le « + » signifiant une addition, ou encore les symboles arbitraires dans lesquels on ne trouve pas de lien prégnant concernant l'aspect et le sens du pictogramme (Chauvin-Taillard, 2000, cité par Coquet, 2004).

3. Différents codes pictographiques

Il existe une multitude de banques de pictogrammes, en voici quelques exemples :

- Le Bliss est un code utilisant 2300 pictogrammes représentant pour chacun d'eux un concept. Il est utilisé internationalement mais demande des capacités cognitives suffisantes de par la complexité des symboles employés.
- Le CAP « Communiquer et Apprendre par les Pictogrammes » dispose de 1600 pictogrammes. Il est accompagné d'exercices concrets et d'évaluations.
- Parlerpictos est une version améliorée du Commun-image et propose plus de 2700 pictogrammes en couleur et en noir et blanc.
- La PECS met à disposition des pictogrammes auxquels des images personnalisées peuvent s'ajouter. C'est également une méthode de rééducation pour jeunes autistes visant à amener l'enfant à susciter une communication spontanée.
- Le Grach-Bailly propose près de 2000 pictogrammes en noir et blanc ou en couleur. Les dessins sont très accessibles car ils sont figuratifs et simples à reproduire.

Aujourd'hui des banques de pictogrammes gratuits se développent à l'instar d'Arasaac ou Axelia. Par ailleurs, en cas de troubles visuels, il est important de sélectionner des pictogrammes les plus figuratifs possible et de taille plus conséquente.

Les pictogrammes peuvent enfin se retrouver dans les systèmes de synthèses vocales.

C) Synthèse vocale

La synthèse vocale a pour objectif de libérer la personne de son impossibilité de pouvoir s'exprimer. Elle peut avoir aussi comme perspective d'apporter des effets positifs sur l'évolution de la qualité de l'expression de la personne grâce au feed-back auditif (Truscelli, 1999). La transmission du message souhaité se fait de manière intelligible car elle passe par un code pictographique ou par un écrit traduit oralement. Avec l'essor des nouvelles technologies, l'emploi de tablettes comme support aux synthèses vocales est également plus fréquent.

Dans l'album adapté «Pour Noa, il est l'heure de dormir » de Morgane Blondeau et Marion Daniaud, le support à la communication choisi est la méthode Makaton.

D) Le Makaton

1. Origines du programme Makaton

Le programme Makaton est un système de communication augmenté multimodal. Il a été créé en Grande-Bretagne par Margaret Walker, orthophoniste, dans les années 70 dans le but d'aider les adultes sourds ayant des troubles des apprentissages. Son utilisation s'est ensuite élargie aux adultes et enfants entendants présentant le même type de troubles.

En 1976, le projet Makaton MVDP (Makaton Vocabulary Development Project) devient une association sans but lucratif. Cette institution deviendra alors administratrice de toutes les activités internationales du Makaton. L'utilisation du Makaton a donc été diffusée dans plus de 50 pays et adaptée en fonction des cultures hétérogènes. En effet, le choix du vocabulaire au Royaume-Uni n'était pas toujours universel à l'instar des thèmes familiaux, culinaires, religieux ou climatiques (Franc, 2010). En France, l'Association Avenir Dysphasie - Makaton investit l'introduction du programme au niveau national.

Aujourd'hui, le Makaton est un système proposé à toute personne ayant des difficultés à communiquer, des difficultés de compréhension ou des troubles du langage oral. Il s'applique donc auprès de personnes sourdes, autistes ou présentant des troubles envahissant du développement, mais aussi des personnes présentant des retards mentaux, des handicaps physiques, des polyhandicaps, des troubles sévères du langage, des dysphasies, d'autres troubles d'apprentissage de degrés variables ou des troubles acquis du langage et de la parole (aphasies, traumatismes crâniens) (Montoya & Bodart, 2009).

2. Principes du programme Makaton

Selon S. Franc (2010), le programme Makaton propose différents objectifs :

- Etablir une communication fonctionnelle
- Améliorer la compréhension et favoriser l'oralisation
- Structurer le langage oral et le langage écrit
- Permettre de meilleurs échanges au quotidien
- Optimiser l'intégration sociale

3. Contenus du programme Makaton

a) Vocabulaire

Le vocabulaire est constitué de deux parties. Le vocabulaire de base correspond aux concepts fréquemment utilisés au quotidien. Il se présente en huit niveaux de difficulté croissante accompagnés d'un niveau complémentaire. L'ensemble de ces niveaux forme un total de 450 concepts. C'est ce vocabulaire qui va être appris et connu de façon générale par la majorité des personnes formées au Makaton. Le vocabulaire « ressources », quant à lui, complète le vocabulaire de base en introduisant 7000 concepts supplémentaires qui seront appris en fonction des besoins de chacun (Walker, 2006).

Par ailleurs, quatre principes élémentaires régissent le choix du vocabulaire

Makaton. En effet, celui-ci doit être en nombre limité, il doit respecter l'évolution des besoins de l'enfant en matière de communication (des besoins fondamentaux à la découverte du monde extérieur) et doit être ciblé en fonction de son utilité pour les enfants et leur famille au quotidien. Enfin, il doit pouvoir proposer de façon conjointe divers outils de communication c'est-à-dire le langage oral, le langage écrit, les signes et les pictogrammes (Montoya & Bodart, 2008).

b) Signes

Les signes du programme Makaton ont été directement inspirés du « British Sign Language » (B.S.L.), c'est-à-dire la langue des signes utilisée auprès de sourds et malentendants. Ils ont ensuite été traduits en français à l'aide de la Langue des Signes Française (L.S.F.) afin d'introduire le Makaton en France. Toutefois, contrairement à la langue des signes, la syntaxe du français classique est conservée et les différentes nuances au niveau du sens des mots ne sont pas toujours prises en compte pour pouvoir garder une quantité de vocabulaire restreinte (Grove & Walker, 1990).

L'apprentissage des signes se fera généralement avant celui des pictogrammes. De plus, certains mouvements associés aux signes traduisent des informations supplémentaires comme l'usage de la direction, par exemple quant il s'agit de signer « donner », ou encore un mouvement prolongé qui symbolisera une action plutôt que l'objet.



Figure 3 : Exemples de signes utilisés dans le programme Makaton (AAD Makaton, 2014)

c) Pictogrammes

Les pictogrammes Makaton ont été inspirés de deux méthodes préexistantes nommées « Blissymbolics » et « Rebus », et ont apporté leur propre logique de

fonctionnement. Les premiers symboles, majoritairement iconographiques ont été employés après les signes gestuels, à partir de 1985 (Grove & Walker, 1990). La logique Makaton implique par exemple que la notion de possession soit représentée en entourant le symbole d'un cercle. Les symboles associés à une notion de quantité sont entourés d'un triangle. Tous ces symboles utilisés ont pour objectif d'être lisibles par tout un chacun. Ils doivent pouvoir être facilement redessinés à la main, et doivent être rapidement utilisables.



Figure 4 : Exemples de phrase transcrite en pictogrammes Makaton (AAD Makaton, 2014)

d) Différents niveaux d'utilisation

Le programme Makaton s'utilise de trois manières :

- À un niveau fonctionnel, un seul signe ou symbole employé illustre un énoncé entier. Il est employé avec des personnes qui ont des possibilités d'attention, de concentration et de compréhension réduites.
- L'utilisation de mots-clés mobilise plusieurs pictogrammes et/ou signes dans l'énoncé afin de traduire une idée plus complète du message, cependant les outils grammaticaux ne sont pas présents.
- L'usage grammatical complet consiste à traduire l'énoncé de façon exhaustive. Tous les éléments de la phrase sont symbolisés ou signés.

4. Limites

a) Inhérentes à l'enfant

L'utilisation des signes s'avère plus compliquée en cas d'atteinte motrice majeure comme dans le cas d'enfants atteints de polyhandicaps, infirmité motrice cérébrale ou hémiplégie, bien qu'elle puisse quand même contribuer à la compréhension du message

verbal. L'efficacité du signe dépend également des capacités visuo-spatiales, de l'appétence à la communication de l'enfant et de son niveau de déficience intellectuelle si elle existe. Par ailleurs, certains enfants sont soit trop instables, soit trop inhibés pour s'approprier les signes.

b) En lien avec la méthode et l'environnement de l'enfant

Certains Parents regrettent le manque d'accompagnement et de projets proposés autour de la méthode Makaton, ainsi que la difficulté possible de l'utilisation des signes. L'étendue du vocabulaire est également parfois trop réduite par rapport aux besoins de l'enfant (Veislinger, 2008). Enfin, la formation à la méthode Makaton représente aussi un coût et un temps nécessaire dont tout le monde ne dispose pas.

« Pour Noa, il est l'heure de dormir » est un album qui adapte le fond et la forme pour donner des conditions de lecture idéales au développement du langage et de la communication. De sus, il s'accompagne du Makaton pour donner à l'enfant et au lecteur toutes les chances de comprendre et de s'exprimer autour du récit.

E) « Pour Noa, il est l'heure de dormir », un album traduit en Makaton

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le Makaton est un moyen multimodal aidant à aborder le langage oral. Cette méthode a été adoptée par Morgane Blondeau et Marion Daniaud pour la conception de leur album adapté aux troubles du langage oral, chez les enfants de trois à cinq ans. L'utilisation conjointe des illustrations, des signes et de la parole lors de la lecture partagée de l'album donne de la redondance au message et donne donc beaucoup plus de chances à l'enfant de comprendre le langage employé et de s'en saisir. L'enfant découvre une autre modalité d'accès de communication et de parole qui peut lui permettre de s'inscrire véritablement dans l'interaction langagière et/ou gestuelle.

Les pictogrammes et les signes utilisés offrent une représentation visuelle

favorisant la segmentation du message oral. L'utilisation des signes contribue également à la compréhension du langage car le débit de parole est naturellement ralenti. Cette modification de la vitesse peut s'avérer judicieuse par exemple dans des dysphasies où la compréhension demande parfois beaucoup plus de temps pour décoder le message oral. Enfin, les pictogrammes et les signes associés à une prosodie particulière mettent en exergue des données importantes des énoncés. Grâce à cette présentation multimodale, l'attention de l'enfant est davantage focalisée sur les éléments significatifs (Blondeau & Daniaud, 2014).

L'offre d'album traduit en Makaton et présentant des adaptations de fond et de forme aux enfants de trois à cinq ans ayant des difficultés d'acquisition du langage oral était pour le moment inexistante. « Pour Noa, il est l'heure de dormir » apparaît donc comme un livre inédit. Il a été investi par les enfants en séance d'orthophonie dans l'étude de Blondeau et Daniaud (2014). Toutefois, l'album n'a pas été exploité par les Parents, or ce sont des membres-clés de la rééducation, notamment lorsqu'un système de communication augmentée est envisagé.

V - Accompagnement familial

A) Définition de l'accompagnement familial

L'accompagnement familial ne se traduit pas de la même façon pour tous les orthophonistes. En effet, d'aucuns parlent de « counselling parental » quand d'autres évoquent plutôt une « guidance parentale ».

D. Crunelle (2010, p.18) présente l'orthophoniste comme un « facilitateur d'interactions ». Il doit permettre de mettre en lumière les compétences de l'enfant et aider les Parents à prendre conscience de celles-ci. Par ailleurs, l'intervention du thérapeute n'est possible que si celui-ci n'est pas dans le jugement, mais dans une écoute compréhensive et rassurante.

1. Pourquoi choisir la notion d'« accompagnement » plutôt que de « guidance » ?

La terme de « guidance » correspond à une « assistance à l'enfant afin d'améliorer son adaptation à l'entourage immédiat grâce à une action thérapeutique sur lui et sur son milieu » selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Il est également lié au verbe « guider », défini comme le fait de « conduire quelqu'un en lui montrant le chemin » ou de « diriger, faire aller dans une direction déterminée ».

Le terme d'« accompagnement » semble plus adapté dans le cadre d'une intervention orthophonique puisqu'il inclut davantage l'idée de dialogue et de partage. Le thérapeute se présente alors comme une aide non dirigiste. Cette idée d'« accompagnement » est à différencier de la « guidance ». En effet, elle met en avant le fait que chaque personne qui intervient autour de l'enfant apporte des renseignements bénéfiques pour l'évolution de l'enfant.

Le professionnel reçoit une formation qui l'amène à avoir des connaissances spécifiques et précises dans un domaine. Il se doit alors d'accompagner les familles en

demande d'aide. Il faut bien garder à l'esprit qu'il est nécessaire de sortir de la représentation « paternaliste », retrouvée dans le schéma plus ancien du domaine médical, qui impose en quelque sorte son savoir par son schéma de soins vertical. Le thérapeute doit pouvoir se mettre au niveau de la famille pour pouvoir écouter et s'adapter à ses besoins et à ceux de l'enfant. Son rôle n'est pas de faire culpabiliser la famille mais plutôt de lui exposer de nouvelles possibilités.

Pour combiner les savoirs et s'adapter au mieux à l'enfant il est donc important d'accompagner les Parents, de faire ensemble, et non de diriger la rééducation. L'entourage de l'enfant a des connaissances plus personnelles et plus écologiques de l'enfant que le professionnel ne peut saisir de par son intervention ponctuelle. Il convient donc de bâtir des projets de façon commune avec la famille, sans duel de savoir.

2. Pourquoi choisir la notion d'accompagnement « familial » plutôt que « parental » ?

L'adjectif « parental » renvoie à la notion de parents biologiques. Or, un enfant sur dix vivrait dans une famille recomposée en France métropolitaine, selon une enquête d'Aude Lapinte pour l'Insee datant de 2011. Beaucoup d'enfants vivent également dans des familles d'accueil ou ont été adoptés. L'accompagnement en prise en charge orthophonique doit alors prendre en compte ces aidants potentiels et ne pas se restreindre à considérer les aidants naturels comme seuls interlocuteurs.

Par ailleurs, l'intégration de la fratrie, des grands-parents ou autres proches de l'enfant dans cet accompagnement est possible et apporte généralement des bénéfices dans la dynamique de la rééducation et dans la dynamique familiale. Nous utiliserons donc le terme de « Parent » avec une majuscule afin d'élargir la notion d'accompagnement à tout proche de l'enfant.

B) Naissance de l'accompagnement familial en orthophonie

U. Bronfenbrenner (1994) affirme que le bon développement de l'enfant dépend de

l'interaction entre différents systèmes et facteurs environnants. Il propose un modèle écologique comprenant un microsystème, un mésosystème, un exosystème, un macrosystème, un ontosystème et un chronosystème . Le microsystème est particulièrement intéressant dans la théorie de U. Bronfenbrenner, puisqu'il prend en compte l'importance des interactions de l'enfant avec sa famille et justifie donc la démarche d'accompagnement familial.

1. Programme Hanen

La programme Hanen d'accompagnement familial en orthophonie s'est développé une trentaine d'années auparavant au Canada dans la région de Québec. Le centre HANEN de Toronto a ainsi commencé à proposer des programmes d'intervention auprès des parents. Cette démarche à visée écologique a permis aux aidants d'enfants présentant des retards d'acquisition du langage de bénéficier de conseils pour la mise en place du langage et de la communication de façon précoce. Le programme se base sur des séances de groupes et des rencontres individuelles. Les séances de groupes permettent ainsi aux familles et autres participants d'échanger entre eux. Des objectifs sont également établis avec les parents. Enfin, les interactions parent-enfant sont filmées pour permettre aux parents d'avoir un retour systématique sur leur application des techniques et donc d'adapter constamment leurs comportements avec l'enfant. Cette intervention concrète sur les interactions quotidiennes vise ainsi des changements durables au cœur de l'environnement de l'enfant.

2. Accompagnement familial en France

En France, les orthophonistes se sentent également concernés depuis longtemps par un travail auprès des Parents. L'article 4 du décret du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste précise d'ailleurs que « La rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient. ».

La rééducation orthophonique en France est totalement empreinte des principes d'accompagnement familial puisqu'elle se base depuis des années sur un principe d'écoute et de respect du point de vue des familles. Chaque thérapeute veille ainsi à s'adapter au rythme et aux demandes de tout Parent et enfant. De manière générale, il

donne des informations aux Parents à propos du développement normal de l'enfant, des étapes du développement du langage et des capacités de l'enfant. Il peut apporter des conseils et des propositions d'aides à mettre en place. Il peut enfin évoluer tout au long de la prise en charge et conjointement aux Parents si les stimulations suggérées sont favorables à l'évolution du langage de l'enfant. Le thérapeute aide tout en laissant beaucoup de liberté à la famille.

L'accompagnement familial est donc un principe inhérent à la formation de tout orthophoniste français. Toutefois, les orthophonistes québécois se sentent plus satisfaits de leur formation initiale en matière d'accompagnement familial que les orthophonistes français (Auzias, Le Menn, 2011). En France, les professionnels se dirigent alors davantage vers des formations continues. Ces enseignements sont une fois sur quatre inspirés de méthodes québécoises. Certaines publications françaises sont d'ailleurs inspirées des travaux mis en place outre-Atlantique comme celles d'Agnès Bo, orthophoniste chargée de cours à l'Université Claude Bernard à Lyon et formée au programme Hanen, qui a publié en 2000 un « Essai d'adaptation d'un programme familial à la pratique en libéral ». Les professionnels formulent cependant un besoin d'adaptation de ces programmes car la culture et le fonctionnement du système de soins français présentent des différences.

Diverses formations existent donc en matière d'accompagnement familial, néanmoins elles se rassemblent autour de certains principes de base.

C) Principes de l'accompagnement familial

1. Objectifs globaux de l'accompagnement familial

a) Être responsable de sa santé

Depuis 1986, la charte d'Ottawa vise à promouvoir la santé en donnant aux individus les capacités de contrôler davantage leur propre santé et de l'améliorer. Cette démarche a pour but de diminuer les écarts en matière de santé. Chaque personne est alors engagée à avoir plus de responsabilité et doit être aidée à faire des choix pertinents. Le terme d'« empowerment », qui correspond à l'augmentation du « sentiment d'auto-

efficacité » présenté précédemment, est souvent employé pour qualifier cette approche consistant à amener les Parents à prendre confiance en leurs capacités à s'auto-gérer, en modifiant leur environnement.

b) Trouver ensemble des solutions aux troubles

L'accompagnement familial est un principe à prendre en compte dans la rééducation, puisque le temps que passe l'enfant en séance d'orthophonie est minime contrairement au temps passé avec les proches. De plus, l'orthophoniste se présente comme une aide transitoire dont le patient ne doit pas être dépendant. En instaurant un accompagnement familial, les Parents apprennent à comprendre le fonctionnement de l'enfant et les aides qui lui sont bénéfiques. Ainsi, les échanges entre le thérapeute et la famille ont pour but une rééducation efficiente à long terme.

c) Un intérêt financier

L'accès au soins et à une prise en charge orthophonique est différent en France et au Québec. En France, les séances sont remboursées de 40% par l'assurance médicale complémentaire (adhésion à la charge du patient) et à 60% par la Caisse Primaire d'Assurance Maladie. Au Québec, les séances d'orthophonie ne sont pas remboursées par l'assurance maladie. Certains établissements publics proposent des services plus accessibles financièrement, toutefois la possibilité d'y accéder est réduite car la demande est importante. Ainsi, l'accompagnement familial se présente également comme un intérêt financier significatif puisqu'il permet d'accroître l'efficacité et donc de réduire le nombre de prises en charge (Auzia, Le Menn, 2011).

2. Objectifs à mettre en place avec la famille

M. Monfort et A. Juarez Sanchez (2007) définissent les grandes lignes de l'accompagnement familial :

- « Développer les aptitudes d'observation ». Le Parent est amené à regarder et comprendre comment son enfant communique et pourquoi afin d'agir par la suite de façon adaptée.
- « Réduire les tendances dirigistes ». L'émergence de la communication de l'enfant

est favorisée lorsque le langage se manifeste spontanément plutôt que dans des demandes exactes.

- « Apprendre à mieux adapter notre communication et notre langage ». Apporter des changements dans notre propre façon de s'adresser à l'enfant représenterait une aide. Par exemple, ralentir le débit d'élocution ou accentuer l'expressivité encouragerait le développement langagier de l'enfant.
- « Apprendre à créer des situations de communications actives ». Il s'agit d'encourager les Parents à introduire des situations d'interaction en utilisant des objets, des situations habituelles, des livres ou encore des jeux avec l'enfant.
- « Éliminer ou réduire les comportements négatifs ». L'objectif est de repérer les comportements inappropriés des Parents et de tenter de les remanier sans qu'ils se sentent responsables des difficultés de leur enfant.
- « Apprendre des techniques spécifiques ». L'utilisation de signes ou de systèmes alternatifs ou augmentatifs peut quelquefois se présenter comme un démarche bénéfique pour l'enfant. La famille a un rôle important à jouer car elle devra apprendre elle aussi à utiliser ces nouveaux outils.

3. Différents types d'accompagnement familial

M. Montfort et A. Juarez Sanchez (2007) évoquent trois modèles différents de programmes familiaux :

- Le « family-centered program » dont l'action se fonde sur l'action directe sur l'interaction familiale.
- Le « family-focused program » dans lequel le thérapeute conseille et laisse les Parents appliquer.
- Le « family-allied program » au sein duquel le professionnel exerce un programme d'intervention et propose uniquement à la famille d'y collaborer.

Autrefois, l'accompagnement familial se limitait à donner aux Parents des notions sur l'évolution du développement normal du langage et permettait de leur présenter les grandes lignes de la prise en charge, selon l'âge ou les stades d'apprentissage où se trouve l'enfant. Cette inclusion des Parents est perçue comme trop pauvre et peu efficace. Aujourd'hui, l'accompagnement familial s'est enrichi d'objectifs à mettre en place avec les Parents et veille à faire des propositions adaptées à chacun.

L'orthophoniste peut aborder la rééducation des troubles du langage oral de deux façons différentes. Il peut choisir d'intervenir directement ou indirectement. L'intervention directe va focaliser son action sur l'enfant pour essayer d'amener des changements. L'intervention indirecte va prendre davantage en compte les proches de l'enfant pour échanger autour de sa communication et de son langage. À partir de cette distinction, Agnès Bo (2013, publication en cours, cité par Pénillard & Petit-Barat, 2013) choisit elle aussi de classer les accompagnements familiaux en trois types :

Tableau 1 : Les types d'accompagnement familial (Bo, 2013, en cours de publication)

	Type I Informations argumentées, soutien et échanges	Type II Collaboration avec les parents	Type III Intervention des parents
Modalités de soin	Indirecte verticale	Indirecte verticale	Indirecte horizontale
Agent n°1	Orthophoniste	Orthophoniste	Aidant
Alliance thérapeutique	+	++	+++
Descriptions	Echanges formels ou informels Ressources et Arguments Empowerment Ecoute, étayage Conseils	Travail par objectifs Directives élaborées par l'orthophoniste Ressources et Arguments Empowerment Ecoute, étayage Conseils	Travail par objectifs Stratégies discutées et choisies par le parent Ressources et Arguments Empowerment Ecoute, étayage Conseils

Le type I se présente comme l'accompagnement le plus fréquemment utilisé en France (Auzias, Le Menn, 2011). Ceci s'expliquerait par la possibilité restreinte pour les Parents de participer aux séances et par le fait que les orthophonistes interviennent majoritairement à l'issue des séances.

La transmission et l'utilisation d'un album adapté au sein des familles pourrait ainsi mener les Parents à s'impliquer davantage dans la rééducation de l'enfant, sans pour autant leur donner un rôle de thérapeute. L'accompagnement se présenterait ainsi plutôt comme un accompagnement de type II.

D) Intérêt d'un album adapté en accompagnement familial

L'accompagnement familial vise à « partager avec [les parents] des activités ludiques, facilement reproductibles à la maison, donc adaptées à la culture et aux habitudes, les aider à trouver un mode interactif qui permet à l'enfant de se construire sur le plan psychique et langagier [...] » (Crunelle, 2010, p.19). L'album illustré s'apparente donc à un support ad hoc d'intervention dans le cercle familial. En effet, il se présente comme un objet ludique, utilisé dans la plupart des foyers. De plus, la transmission d'un tel outil pourrait favoriser les interactions Parent-enfant et donc rendre la famille actrice de la rééducation de l'enfant, en veillant bien à garder l'aspect du plaisir de l'échange et en gardant la place de Parents non thérapeutes.

Les apports du livre en situation d'interaction langagière ne sont plus à démontrer. Toutefois, l'utilisation de ce support en accompagnement familial n'est pas encore très développée en France. Or, c'est un principe qui peut s'avérer bénéfique pour l'enfant. A. Pénillard et L. Petit-Barat (2013) se sont intéressées de plus près à cette utilisation de l'album au sein d'un programme d'intervention en orthophonie. Leur étude s'est penchée plus précisément sur des enfants de 26 à 34 mois présentant un retard d'acquisition du vocabulaire expressif. Les résultats de cette intervention ont montré une meilleure adaptation des parents à l'enfant en situation d'interaction, avec notamment une reprise des modèles donnés. Les parents ont pu prendre du recul sur leur façon d'interagir avec leur enfant et mieux analyser ce qu'ils perçoivent de sa communication.

Aujourd'hui, aucune étude n'a encore proposé d'observer les apports d'un album adapté et traduit en Makaton, intégré au sein des familles d'enfants de trois à cinq ans présentant des troubles du langage oral. Or, l'utilisation du Makaton par l'enfant requiert la participation de tout l'entourage de l'enfant afin de donner du sens aux signes et aux pictogrammes et de proposer des représentations répétées au quotidien. De plus, l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » permettrait aux Parents d'être véritablement acteurs dans le développement de leur enfant en utilisant ce support adapté et favorisant les échanges. Cette étude propose ainsi d'observer l'intérêt que représente cette démarche dans la rééducation orthophonique.

PARTIE PRATIQUE

I – Présentation de l'étude et hypothèses

Le principal questionnement de cette étude est d'évaluer si un album adapté et traduit en Makaton représente un outil intéressant à utiliser au sein de familles d'enfants de trois à cinq ans présentant des troubles du langage oral.

À travers cette étude, nous souhaitons donc vérifier les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : L'album permet de favoriser les interactions communicatives et langagières des Parents avec un enfant de trois à cinq ans présentant des troubles de langage oral.

Hypothèse 2 : L'album aide les familles à investir un programme d'aide à la communication comme le Makaton.

Hypothèse 3 : L'album aide au développement des compétences langagières et communicatives des enfants de trois à cinq ans présentant des troubles du langage oral.

Hypothèse 4 : Les familles considèrent l'album comme un support intéressant à utiliser au domicile avec un enfant de trois à cinq ans présentant des troubles de langage oral.

II – Élaboration du protocole et procédure

Cette étude cherche à évaluer si l'implication des familles dans l'utilisation d'un album adapté aux troubles du langage oral et traduit en Makaton peut avoir un intérêt pour l'enfant et son développement langagier. Elle fait suite aux travaux de Morgane Blondeau et Marion Daniaud publiés en 2014.

A) Matériel

1. Album

L'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » a été écrit par Morgane Blondeau et Marion Daniaud et illustré par Manon Designère dans le cadre d'un mémoire en orthophonie. Elles ont créé ce support dans le but de favoriser l'acquisition des capacités langagières. Le thème de l'histoire, le texte, les illustrations et le format du livre ont été adaptés. De plus, des pictogrammes Makaton et des signes y ont été ajoutés afin de soutenir la compréhension et l'expression.

L'album a été utilisé par des orthophonistes auprès de 14 enfants et pendant trois séances en moyenne. Le retour des professionnels a été positif concernant ce nouveau support qu'ils trouvent adapté. Des modifications ont cependant été mises en place suite aux premières expérimentations. Elles répondent au mieux aux remarques et conseils évoqués par les professionnels. Cette étude se base donc sur l'utilisation de la nouvelle version de l'album validée par l'Association Avenir Dysphasie proposant les formations au Makaton.

2. Documents à destination des familles

Deux documents sont donnés aux familles. Le premier document transmis est le livret de Noa. Il explique de façon simple et claire les particularités de l'album, l'intérêt d'utiliser le Makaton et donne quelques conseils concernant la lecture partagée. Il propose enfin un lien vers un site internet reprenant des informations au sujet du développement du langage, de la lecture partagée et d'autres livres recommandés.

Le deuxième document transmis aux Parents est un dossier comprenant les pictogrammes Makaton et les gestes illustrés. Le but de ce dossier est de donner un

support aidant au rappel de la signification des pictogrammes et de l'exécution des signes. La lecture de l'album requiert l'apprentissage de 44 signes différents. Ils sont donc tous répertoriés dans l'aide-mémoire délivré.

3. Caméra

Tous les films sont réalisés à l'aide d'une caméra sur pied. L'objectif est centré sur les Parents et l'enfant de telle sorte que les visages des deux ou trois participants soient bien visibles. Le cadre du film doit également être suffisamment large pour pouvoir contenir les images du buste entier des participants et des gestes exécutés. Enfin, le livre doit être intégré aux images afin d'observer les interactions autour de celui-ci, notamment les gestes déictiques.

B) Population

1. Présentation

Il a fallu dans un premier temps trouver des familles d'enfants de trois à cinq ans présentant des troubles du langage oral intéressées pour participer au projet. Cependant, nous avons cherché à sélectionner des enfants plus jeunes que cinq ans dans notre étude. En effet, les apports langagiers peuvent parfois s'avérer limités pour des enfants de cinq ans. Il semble donc préférable de proposer l'album à des enfants de trois à quatre ans. De plus, tous les enfants concernés sont suivis par des orthophonistes formés au Makaton ou prévoyant de s'y former prochainement. Introduire le Makaton auprès de Parents n'aurait effectivement que peu d'intérêt si les familles n'avaient pas la possibilité de poursuivre l'utilisation de la méthode après l'intervention ponctuelle de l'étude. Toutes les familles ont donc été contactées par le biais d'orthophonistes intéressées par le projet et faisant partie, pour la plupart, d'une liste disponible sur le site Makaton répertoriant tous les orthophonistes formés au programme. Les familles rencontrées présentent des niveaux socio-culturels variés et se trouvent toutes dans le département du Nord, par souci de temps et de déplacement.

Neuf enfants et leurs huit familles respectives sont concernés par le projet d'album adapté. À l'origine, douze enfants et leurs onze familles respectives étaient impliqués dans le projet, toutefois l'analyse des résultats de trois familles a dû être abandonnée au vu des absences répétées. Les enfants présentent tous des troubles du développement du langage oral. Les troubles rencontrés au sein du groupe d'enfants sont des troubles d'articulation, des troubles de la parole, des retards simples de langage, des surdités légères à moyennes ou encore des troubles laissant suspecter des troubles envahissants du développement.

2. Enfants participant à l'étude

- Alice
Âge : 52 mois
Pathologie : Retard simple de langage, retard de parole
- Betty
Âge : 42 mois
Pathologie : Retard simple de langage, surdité et probables séquelles de prématurité
Fragilité de la relation mère-enfant.
- Clara
Âge : 42 mois
Pathologie : Retard simple de langage, surdité et probables séquelles de prématurité
Fragilité de la relation mère-enfant.
- Dimitri
Âge : 53 mois
Pathologie : Retard simple de langage, profil de troubles envahissants du développement mais évolution favorable.
- Erwan
Âge : 55 mois
Pathologie : Retard simple de langage
- Fabien
Âge : 36 mois
Pathologie : Retard simple de langage, retard de parole, trouble d'articulation.
Fragilité de la structure familiale.
- Gloria

Âge : 42 mois

Pathologie : Retard simple de langage

– Hélène

Âge : 50 mois

Pathologie : Retard simple de langage, troubles d'articulation

– Isis

Âge : 36 mois

Pathologie : Retard simple de langage

Chaque intervention auprès des Parents se déroule sur deux à trois séances avant le prêt du livre « Pour Noa, il est l'heure de dormir » pour une période de deux mois.

C) Procédure

1. Première rencontre

La première rencontre avec les Parents s'effectue généralement pendant que l'enfant est en séance avec l'orthophoniste. L'installation se fait alors soit dans un local libre, soit dans la salle d'attente. Elle permet d'abord de présenter aux Parents l'album, de les laisser le feuilleter, d'évoquer son histoire et de présenter conjointement les intérêts de celui-ci pour le développement du langage, notamment grâce à l'emploi du Makaton. Les principes et les apports de la méthode Makaton sont présentés. Il est également précisé aux Parents que leur utilisation des signes et/ou des pictogrammes au quotidien avec l'enfant est primordiale afin que le support à la communication prenne sens pour celui-ci.

Lorsque les Parents ont donné leur accord pour participer au projet, l'apprentissage des signes et des pictogrammes peut débuter. Durant la première séance d'initiation, le ou les Parents reproduisent les signes à l'aide d'un modèle physique et du support présentant tout le vocabulaire Makaton employé dans l'album. Ce dernier support est donné à la famille afin d'avoir un aide-mémoire au domicile. Les Parents peuvent par ailleurs y noter toute information supplémentaire qui leur semble utile pour garder en mémoire le signe exact. De plus, nous avons souhaité enseigner les signes de façon pédagogique en proposant des moyens mnémotechniques aux Parents et en donnant un maximum de sens concret aux signes effectués.

Au cours de cet apprentissage, des précisions peuvent être données aux Parents à

propos de l'utilisation du Makaton et de l'intérêt de leur participation au projet. Lors de cette première rencontre, le livret de Noa est également remis. Il donne des informations sur l'intérêt d'un album tel que « Pour Noa, il est l'heure de dormir » et livre quelques conseils relatifs à la lecture partagée. En général, seules les grandes lignes sont présentées aux Parents lors de la rencontre. La lecture approfondie du livret est recommandée mais laissée libre. Dans le cas où la lecture est laborieuse pour les Parents, une lecture conjointe et des explications leur sont proposées.

En fin de séance, les Parents sont incités à reproduire les signes appris au domicile avant une nouvelle rencontre.

2. Rencontres suivantes

Certains Parents estiment ne pas avoir besoin d'une seconde rencontre, toutefois pour la plupart d'entre eux une seule rencontre n'est pas suffisante. En effet, l'apprentissage des signes requiert un entraînement répété afin d'intégrer de façon adéquate le nouveau code proposé. Une ou deux séances de formation supplémentaires sont donc proposées aux Parents. Elles permettront également de compléter certaines informations concernant les principes d'une aide à la communication comme le Makaton, afin de ne pas livrer un flot d'explications trop important lors de la première rencontre. En effet, l'utilisation des signes et des pictogrammes étant un principe innovant pour la plupart des familles, un apport d'informations concentré peut parfois effrayer ou sembler incompréhensible. Les principes du Makaton et de l'album peuvent ainsi être répétés pour être mieux intégrés par les familles.

Lors de ces nouvelles rencontres, les signes et pictogrammes sont d'abord généralement repris à l'aide du support mnémotechnique donné, avant d'être employés de façon synchronisée avec la lecture de l'album. Ce premier essai de lecture familiarise les Parents au récit de l'album qu'ils seront amenés à raconter. Il les habitue également à utiliser des signes, non plus isolément, mais de façon combinée pour s'exercer à la construction syntaxique gestuelle.

Au cours des ces rencontres supplémentaires, ou lors de la première rencontre, un premier questionnaire est remis aux Parents. Son contenu est développé ultérieurement. Les Parents sont libres de remplir le questionnaire seuls et à domicile ou en séance avec

des précisions sur les intitulés des questions lorsque cela est nécessaire, ou enfin, en entretien avec une aide pour transcrire.

Pour finir, d'autres supports d'apprentissage de signes ou de pictogrammes issus du programme Makaton sont proposés aux Parents qui les désirent. Le vocabulaire de l'album est limité à 44 signes et pictogrammes. Ainsi, les supports supplémentaires proposent davantage de vocabulaire Makaton, réparti par niveaux.

3. Enregistrements vidéo

Un premier enregistrement vidéo peut être entrepris lorsque les Parents ont été formés à la lecture de l'album et qu'ils ont accepté d'être filmés avec l'enfant. Une demande d'autorisation d'enregistrement leur est communiquée.

Le premier film permet d'avoir un état des lieux des capacités communicatives et langagières de l'enfant et des interactions Parent-enfant en situation de lecture partagée avec l'album. Les données verbales et non verbales observées seront ensuite recueillies et analysées à l'aide d'une grille d'observation. À la fin de cette séance d'enregistrement, l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » est enfin prêté à la famille de l'enfant.

Un deuxième film est effectué environ deux mois après le prêt du livre. Une seconde analyse est donc effectuée grâce aux informations recueillies dans la même grille d'observation utilisée pour le premier enregistrement. Lorsque les deux grilles d'observation sont remplies, il est alors possible de comparer les résultats obtenus à deux mois d'intervalle. Cette comparaison permet ainsi d'évaluer les changements qui se sont opérés après deux mois d'utilisation des nouveaux outils et techniques.

B) Enquêtes

1. Premier questionnaire

La mise en place de ce questionnaire amène à faire un premier point avec les Parents proches de l'enfant. En effet, les familles concernées par l'étude ont toutes des repères différents concernant l'interaction langagière et les enfants concernés par l'album ont des profils différents à prendre en compte avant de proposer l'expérience de l'album adapté. Ce questionnaire nous donnera un point de départ pour évaluer les éventuels apports et changements par la suite. Par ailleurs, le choix à été donné aux Parents de remplir le questionnaire directement ou ultérieurement au temps de rencontre. Ceci a

permis aux Parents de faire des demandes supplémentaires pour ceux qui souhaitent des précisions concernant les intitulés des questions.

2. Élaboration du premier questionnaire

Le questionnaire aborde cinq thèmes différents :

1) L'enfant

L'enfant est le destinataire prioritaire de l'usage de l'album adapté. Ainsi, les informations concernant son âge et son mode de communication privilégié semblent indispensables afin d'évaluer où en est l'enfant de façon assez globale. De plus, l'information sur l'intérêt préférentiel pour le canal visuel ou le canal auditif est à noter puisqu'elle peut donner un indice sur l'appétence de l'enfant à la communication par les signes et les pictogrammes. La méthode Makaton aurait tendance à prendre plus de sens chez les enfants attirés initialement par le canal visuel.

2) La lecture partagée

Le projet de lecture partagée autour d'un album n'est pas totalement étranger à certains Parents. En effet, lire des livres avec l'enfant est parfois un rituel déjà instauré au sein de certaines familles. Les questions proposées dans cette partie visent à évaluer où en est la famille dans ses rituels de lecture partagée. Le but est donc d'abord de mesurer si la famille lit des livres à l'enfant et, si elle en lit avec lui, à quelle fréquence. Ensuite, les questions donneront un aperçu des éventuelles personnes partageant ce type d'interaction avec l'enfant et de leur façon de s'installer pour partager la lecture.

Les réponses permettent d'une part de voir si le rapport à la lecture partagée a changé au sein de l'entourage de l'enfant et d'interpréter d'autre part l'implication des familles suite à l'utilisation de l'album de Noa. Il se peut que certaines familles, ne lisant jamais habituellement, ne prennent pas plus part au projet de l'album.

3) L'album adapté

Une seule question est posée, avec des choix multiples proposés ainsi qu'une ouverture pour les propositions des Parents qui n'auraient pas été abordées. Le nombre de réponses est limité à deux pour cibler un maximum les réponses. Le but de cette

question est de mesurer les principales attentes des Parents concernant l'album.

4) Le Makaton

Les premières questions consistent à savoir si les Parents étaient déjà sensibilisés à la méthode Makaton avant de participer au projet et de quelle manière. Cela permet de voir si les familles découvrent totalement ou si elles avaient déjà réfléchi à une autre manière de communiquer avec l'enfant. Certaines familles ont probablement déjà pratiqué un peu les signes ou employé les pictogrammes issus du Makaton. Il est donc important de prendre en compte ce critère, car ce sont des accompagnants déjà plus ou moins impliqués dans l'utilisation d'une aide à la communication. L'enfant aura donc déjà été confronté à la rencontre de signes et/ou pictogrammes Makaton et profite déjà de la méthode. Ce niveau plus avancé va probablement créer un décalage par rapport aux familles non initiées. Afin de mesurer cet écart possible quant à l'usage du Makaton, la question de la fréquence d'utilisation donne un aperçu de l'implication de la famille dans la pratique des signes et/ou l'emploi de pictogrammes.

Ensuite, à l'instar de la question concernant l'album en général, il est demandé aux Parents leur principale attente par rapport au Makaton. Leur réponse donne un point de repère pour évaluer leur satisfaction à la fin du projet et pour cibler leur intérêt quant à l'utilisation de la méthode.

Enfin, la dernière question concerne les appréhensions des familles par rapport à l'utilisation de signes et de pictogrammes. Le choix est fermé (réponse par « oui » ou « non »), mais lorsque les Parents expriment avoir certaines peurs, une explication leur est demandée. En effet, les appréhensions des Parents pourraient justifier une faible implication dans le projet, remettre en question l'usage du Makaton dans la lecture partagée, ou pourraient tout aussi bien être infirmées suite à l'utilisation de l'album qui les auraient mis en confiance.

5) La rééducation

L'album adapté est mis en place dans le cadre d'un accompagnement familial. Cet accompagnement fait partie intégrante de la prise en charge orthophonique. Une question cible ainsi les échanges et les conseils qui peuvent se créer autour des séances de

l'enfant. En effet, il est intéressant de savoir ce qu'attendent les Parents des rencontres avec le thérapeute. Les réponses donnent ainsi un aperçu de l'intérêt que trouvent les familles à profiter d'un accompagnement dans la rééducation de l'enfant.

La deuxième question s'intéresse à l'entourage plus élargi de l'enfant. Pour que l'utilisation d'un système d'aide à la communication prenne sens pour l'enfant, il est préférable que les personnes communiquant avec l'enfant au quotidien puissent mobiliser ce support. Ainsi, l'utilisation de l'album, ou simplement du Makaton, par divers proches pourrait avoir des apports bénéfiques sur les capacités langagières et communicatives.

3. Deuxième questionnaire

Le deuxième questionnaire est destiné aux familles ayant participé à l'utilisation de l'album. Après deux mois d'expérimentation, elles sont interrogées afin de partager leur ressenti concernant l'outil qui leur a été proposé. Ces informations permettent d'avoir un retour plus subjectif des apports de l'album. Elles sont indispensables pour pouvoir déterminer si la démarche soumise aux familles est intéressante à renouveler. Les réponses des Parents ont pour objectif de venir compléter les informations objectives obtenues par le biais des enregistrements vidéo et de venir valider ou invalider les différentes hypothèses suggérées par cette étude.

À l'instar du premier questionnaire, les Parents ont la liberté de remplir le questionnaire pendant le temps de rencontre ou ultérieurement pour permettre, en cas de besoin, de donner quelques précisions concernant les intitulés des questions.

4. Élaboration du deuxième questionnaire

Les réponses et propos relevés au sein du deuxième questionnaire ont d'abord pour objectif de prendre en compte le ressenti des Parents concernant les apports de l'album au niveau des compétences langagières et communicatives de l'enfant. Les familles sont également en mesure d'évaluer si leurs interactions langagières, verbales ou non verbales, ont évolué avec l'utilisation de l'album. Ces deux types d'informations seront corrélés aux résultats obtenus grâce aux grilles d'observation et aux premiers questionnaires afin de parvenir à un ensemble plus global de l'évolution de la communication du Parent et de l'enfant.

Le reste des renseignements rapportés via ce questionnaire a pour intention de tirer des conclusions concrètes relatives à l'emploi d'un album adapté au sein des familles. En effet, même si des progrès au niveau du langage et de la communication sont observés à la fin de l'étude, l'album sera difficilement mis en place en accompagnement familial si les Parents ne sont pas convaincus de l'utilité d'une telle aide. Les questions visent à estimer également si l'album restera une aide utilisée ponctuellement ou si elle favorisera l'investissement à plus long terme des Parents dans la rééducation. Les apports d'une aide à la communication notamment se remarquent parfois après un certain temps d'utilisation. Il est donc important que cet outil d'album adapté associé à la pratique du Makaton puisse donner envie aux Parents de prendre part durablement au programme de rééducation.

Le questionnaire s'articule donc autour de différentes approches :

1. Les conditions d'utilisation de l'album : Les différents participants au projet ainsi que le rythme de lecture de l'album sont pris en compte.
2. La découverte et l'utilisation du nouvel outil : Cette partie s'intéresse à l'utilisation de l'album et des signes par l'enfant et par le Parent en considérant également les difficultés éventuelles s'y rattachant.
3. Les apports de l'album : Les hypothèses de cette étude envisagent des améliorations au niveau des interactions de l'enfant et des Parents. Les questions élaborées dans cette partie visent ainsi à évaluer les changements qui ont pu s'opérer au sein de la famille concernant la communication, le langage verbal et non verbal. Les apports de l'album adapté, des signes et des pictogrammes sont mesurés. Enfin, certaines questions cherchent à indiquer si l'utilisation du Makaton s'est élargie aux échanges quotidiens et à d'autres supports que l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir ».
4. Le bilan personnel de cette expérience : Des informations sont recueillies de façon plus centrée sur le ressenti des Parents face à la proposition et à la participation au projet de lecture partagée de l'album. Les familles font d'abord une auto-estimation évaluant leur intérêt pour le projet, nécessitant une prise de recul sur leur point de vue initial et actuel. Elles estiment également si l'album semble approprié à l'enfant concerné. L'objectif de l'étude est de savoir si l'album adapté peut être un tremplin efficace à l'implication des familles. Des questions cherchent ainsi à évaluer si les

Parents pensent réemployer les principes utilisés lors de cette expérience, c'est-à-dire la lecture partagée, les signes, les pictogrammes voire d'autres albums adaptés et traduits en Makaton. Les Parents estiment par ailleurs l'intérêt de leur propre implication dans la rééducation de leur enfant via l'utilisation d'une aide à la communication et les difficultés qu'ils ont pu rencontrer. Enfin, des avis sont sollicités à propos du déroulement de l'étude afin de juger ce qui aurait pu jouer dans les résultats de l'implication familiale et de pouvoir améliorer ce type de projet d'accompagnement familial.

5. Commentaires ou suggestions éventuels

D) Outil d'évaluation : Grille d'observation des enregistrements vidéo

1. Objectifs de l'observation

Les questionnaires remplis par les Parents donnent des renseignements principalement qualitatifs. Bien qu'indispensables à nos conclusions, ils peuvent parfois s'avérer subjectifs. L'analyse de la situation de lecture partagée grâce à une grille d'observation permet ainsi d'apporter des données plus quantitatives et objectives autour de l'utilisation de l'album. L'enregistrement vidéo est proposé suite à l'apprentissage des signes employés dans le programme Makaton, le jour de la transmission à la famille de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir ».

L'option de l'évaluation quantitative par des enregistrements vidéo a été préférée à une évaluation par des batteries de test centrées autour du langage et de la communication. En effet, le délai de deux mois séparant les deux mesures était trop proche pour pouvoir réemployer deux tests identiques. Un risque d'effet d'apprentissage était présent. De plus, l'enregistrement vidéo permet de pouvoir évaluer plus spécifiquement les interactions des Parents avec leurs enfants en situation de lecture partagée.

2. Élaboration de la grille d'observation

La situation de lecture mobilise les échanges de deux interlocuteurs, c'est-à-dire l'enfant et le Parent lecteur. Des observations sont donc recueillies à propos des deux protagonistes. Le Parent, en effet, a un rôle d'étayage important dans la situation

interactive de lecture. Il doit pouvoir proposer un langage et un comportement adapté à l'enfant et stimuler sa communication. L'enfant est également à observer sous différents angles afin de comprendre comment il interagit avec l'autre et comment il communique, gestuellement et verbalement, en situation de lecture partagée.

La grille d'observation est donc scindée en deux grandes parties, c'est-à-dire l'observation du Parent et l'observation de l'enfant. Chacune de ces parties est elle-même scindée en deux points analysant d'une part la modalité verbale et la modalité gestuelle d'autre part. L'analyse de la modalité verbale se base sur une retranscription des énoncés produits par le Parent et l'enfant lors de la lecture partagée.

Plusieurs rubriques ont été inspirées des travaux du mémoire publié par C. Testud & A. Touquette (2006) : « Observation de l'interaction « mère/enfant » autour d'un livre illustré dans un protocole d'évaluation du langage et de la communication d'enfants âgés de 24 mois », réalisé avec l'éclairage d'Agnès Witko. La notion de Longueur Moyenne des Énoncés (LME) est tirée du travail autour de l'évaluation de la production du langage spontané chez l'enfant de deux à quatre ans de C. Parisse et M.-T. Le Normand (2007). La diversité lexicale est considérée à travers les travaux de M.-N. Grégoire, J. A. Rondal et F. Pérée (1984). Les aspects pragmatiques se basent en partie sur les travaux de R. Jakobson à propos des fonctions du langage. Les aspects non-verbaux étudiés ont principalement pour source théorique les exemples de gestes communicatifs inspirés des travaux de J. Cosnier & A. Brossard (1984, cités par Testud & Touquette, 2006). Enfin, les observations proposées par P. Antheunis, F. Ercolani-Bertrand et S. Roy dans Dialogoris (2006) ont permis de constituer des bases d'analyse complémentaire.

III – Les résultats

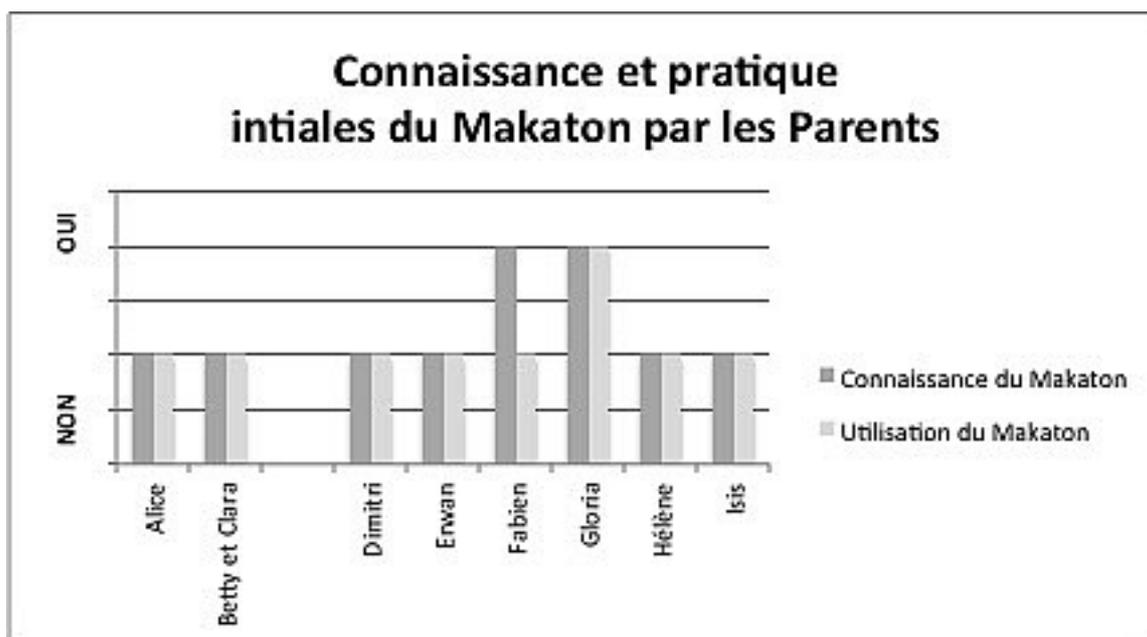
A) Quelques résultats issus des grilles d'observation et questionnaires

1. Données initiales

a) Âges et capacités communicatives et langagières

	Âge (mois)	Communication/langage				
		Mimiques et gestes	Vocalisations	Quelques mots compréhensibles	Énoncés associant des mots mais syntaxe peu aboutie	Autrement
Alice	52	0	0	0	1	0
Betty	42	0	1	1	0	0
Clara	42	1	0	0	0	0
Dimitri	53	0	0	1	1	0
Erwan	55	0	0	1	1	0
Fabien	36	0	1	1	1	0
Gloria	42	1	1	1	0	0
Hélène	50	0	1	1	1	0
Isis	36	1	1	1	1	0
Total		3	5	7	6	0
Moyenne	45,3333333					

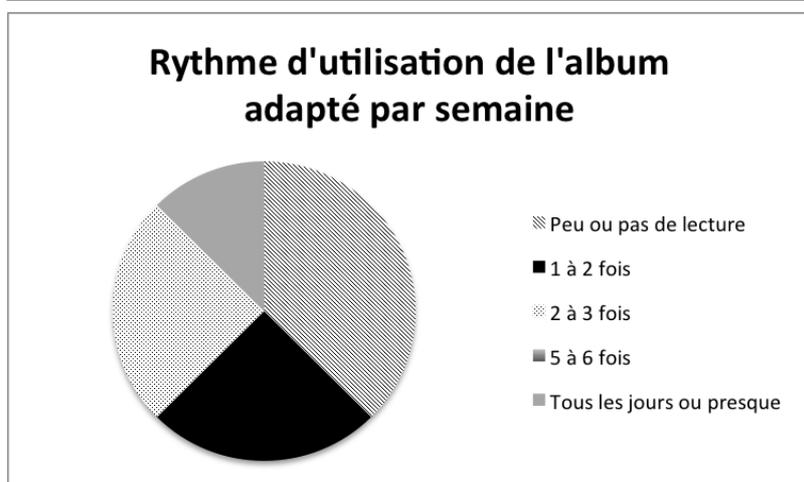
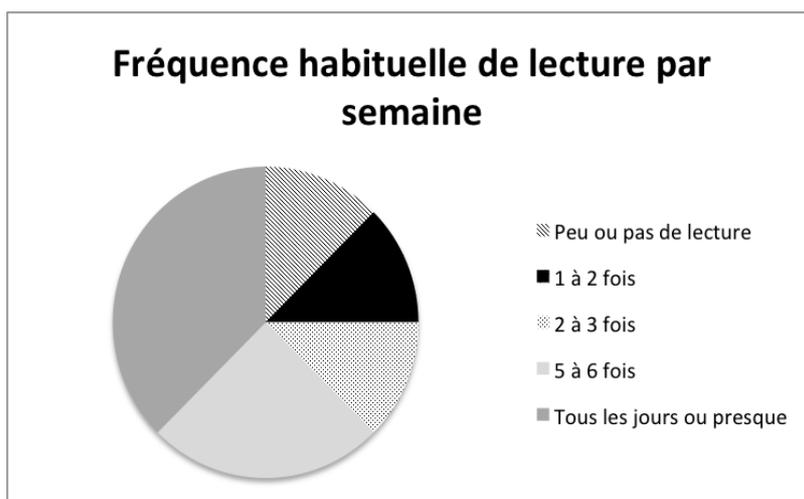
b) Connaissance et pratique initiales du Makaton par les Parents



c) Attentes principales des familles concernant l'utilisation de l'album

Attentes principales concernant l'utilisation de l'album					
	Moment de plaisir	Moment d'échange	Développement de la communication	Aider l'enfant à être plus compréhensible	Développer le vocabulaire
Alice	0	0	0	1	0
Betty	1	0	1	0	0
Clara					
Dimitri	0	0	1	0	1
Erwan	0	0	1	0	1
Fabien	0	1	1	0	0
Gloria	0	0	1	1	0
Hélène	0	1	0	1	0
Isis	0	1	1	0	0
Total	1	3	6	3	2

c) Fréquence initiale de lecture partagée et fréquence d'utilisation de l'album



2. Dimension gestuelle et pictographique

Les colonnes teintées correspondent aux données recueillies lors de la deuxième lecture partagée.

a) Gestes déictiques

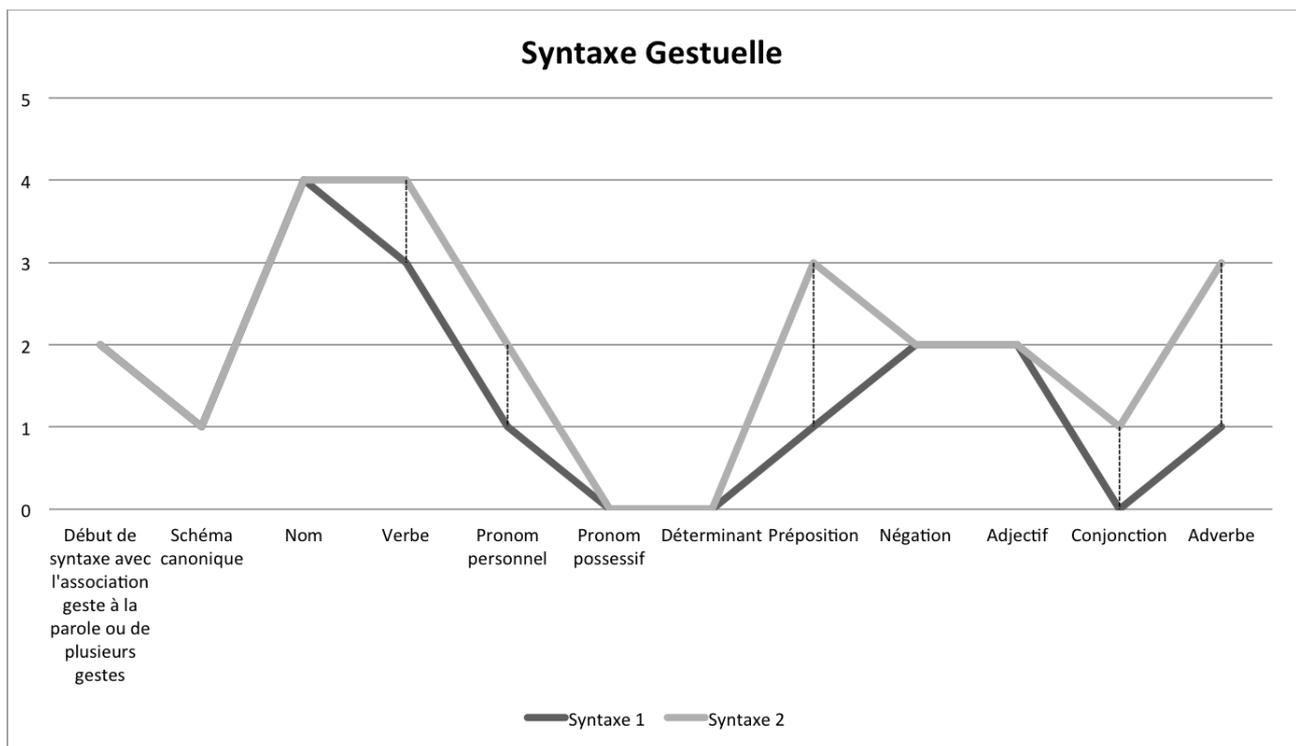
Gestes déictiques		
Alice	0	1
Betty	1	7
Clara	15	9
Dimitri	2	0
Erwan	15	0
Fabien	7	2
Gloria	15	21
Hélène	14	5

b) Signes employés lors des deux lectures

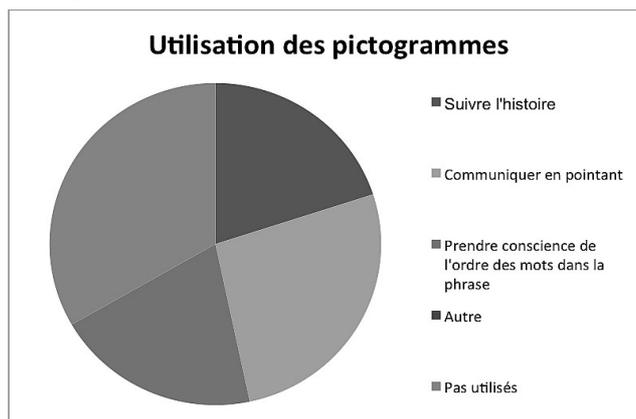
PARENT						
<u>Signes</u>						
	Nombre de signes		Diversité des signes		Signes approximatifs	
Alice	0	103	0	39	0	7
Betty	1	81	1	31	0	11
Clara	2	81	2	30	0	11
Dimitri	0	83	0	38	0	22
Erwan	101	111	43	44	4	7
Fabien	114	92	42	39	3	2
Gloria	25	36	12	17	1	5
Hélène	9	111	6	44	1	4
Moyenne	31,5	87,25	13,25	35,25	1,125	8,625

ENFANT				
<u>Signes</u>				
	Nombre de signes		Diversité des signes	
Alice	0	103	0	38
Betty	0	0	0	0
Clara	0	0	0	0
Dimitri	0	3	0	3
Erwan	45	75	27	34
Fabien	3	6	3	3
Gloria	3	6	3	3
Hélène	7	25	3	21
Moyenne	7,25	27,25	4,5	12,75

c) Syntaxe gestuelle



d) Utilisation des pictogrammes



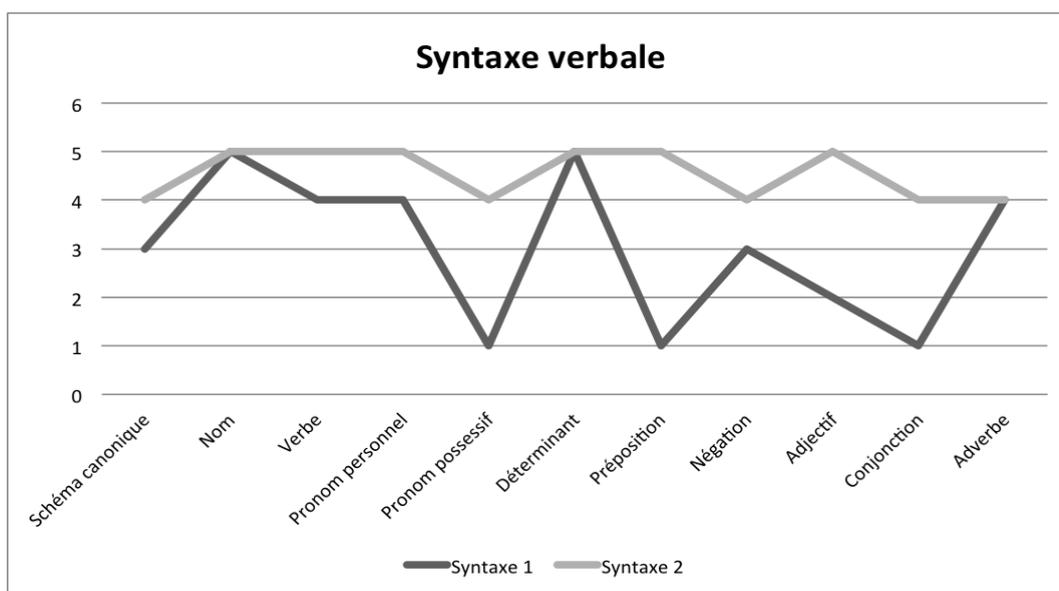
3. Dimension verbale

a) Longueur des énoncés et diversité lexicale

Les étoiles indiquent que les données des enfants concernés n'ont pu être prises en compte.

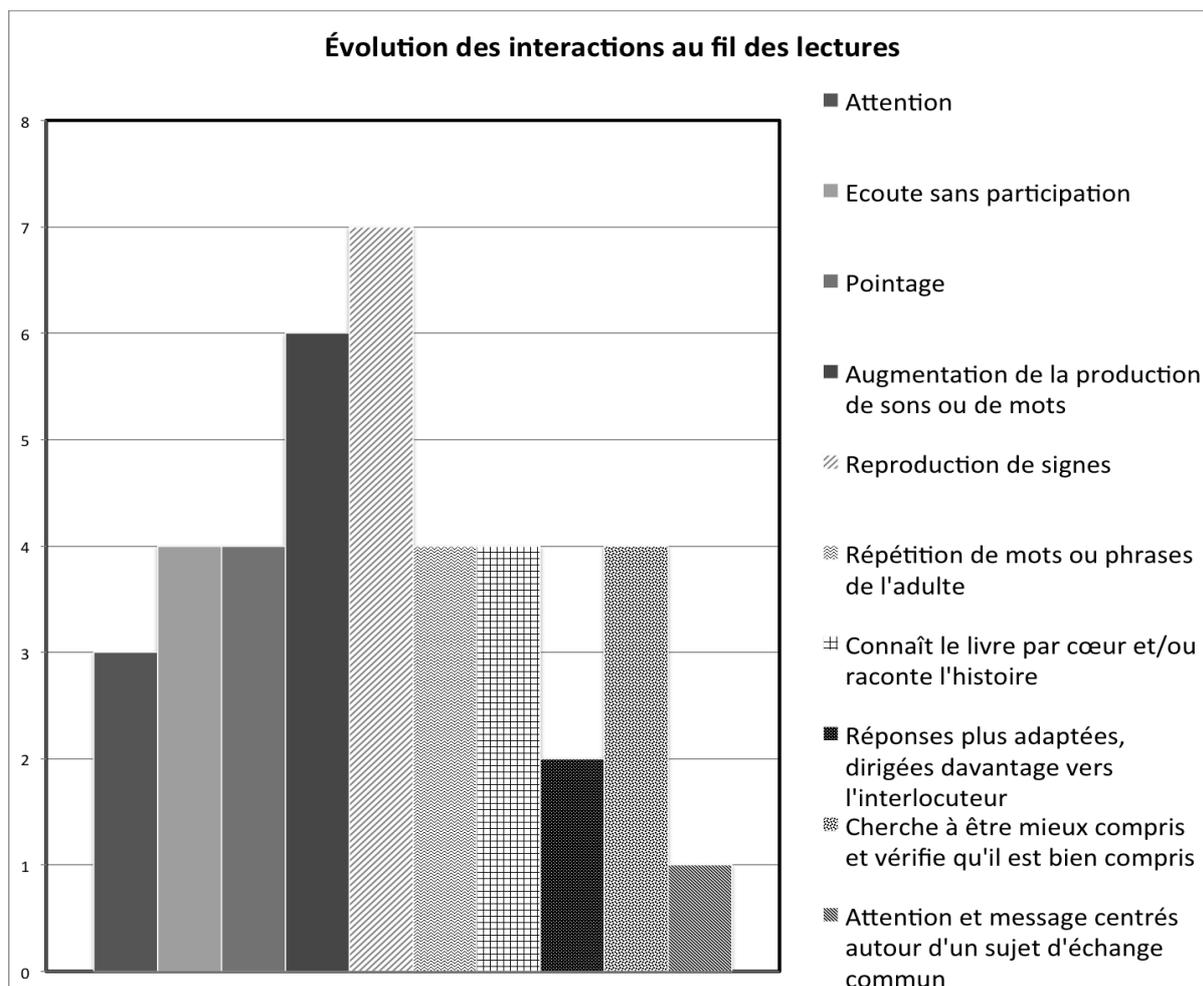
	Longueur des énoncés		Diversité lexicale	
Alice*	x	X	0	4
Betty	0	0	0	0
Clara	0	0	0	0
Dimitri*	X	5,29	x	80
Erwan	3,92	3,354	74	53
Fabien	1,4	2,425	32	45
Gloria	1	1,22	7	18
Hélène	2	3,24	53	86
Moyenne	1,39	1,7	27,7	33,7

b) Syntaxe verbale

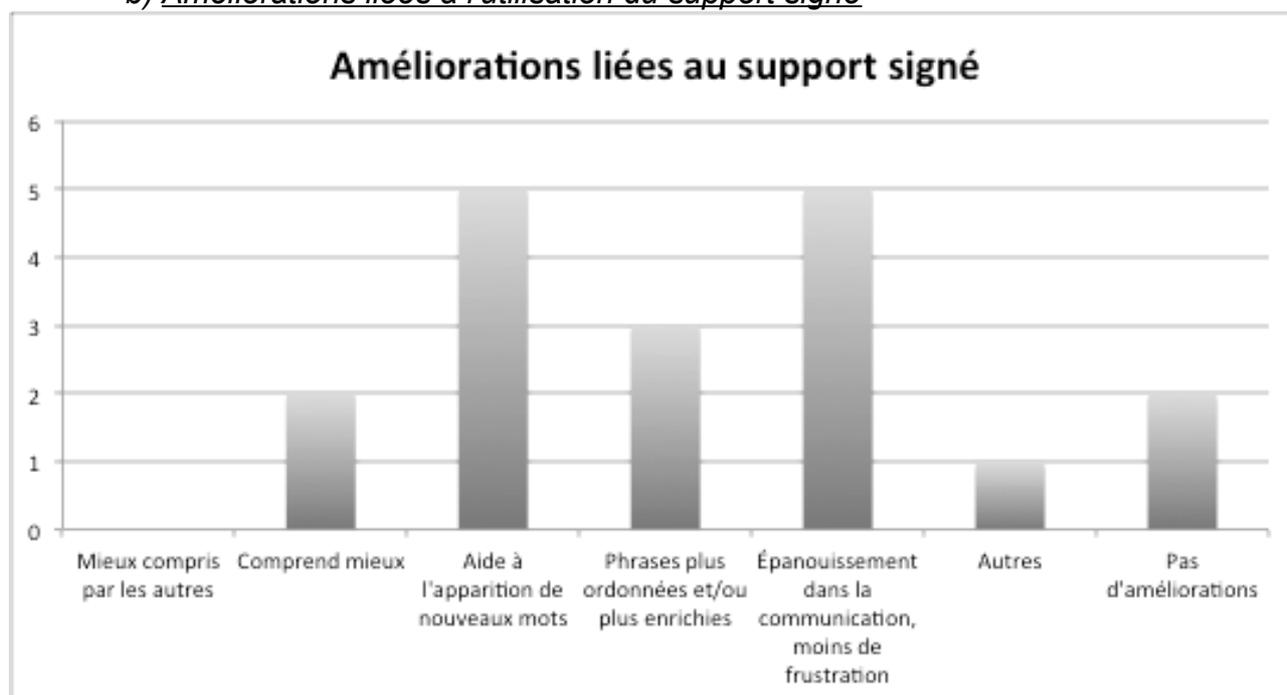


4. Améliorations diverses

a) *Évolution des interactions au fil des lectures*



b) *Améliorations liées à l'utilisation du support signé*



c) Résumé de quelques améliorations au niveau du langage et de la communication

Résumé de quelques améliorations au niveau du langage et de la communication							
	Fonction conative	Fonction métalinguistique	Lexique	Signes	Syntaxe verbale	Syntaxe gestuelle	Intelligibilité
Alice							
Betty				*			
Clara				*			
Dimitri							
Erwan			*				
Fabien							
Gloria							
Hélène							
Isis			*				

*	observé par les Parents mais pas lors des enregistrements
	données non exploitables
	Pas d'amélioration observée

d) Changements dans la façon de s'adresser à l'enfant

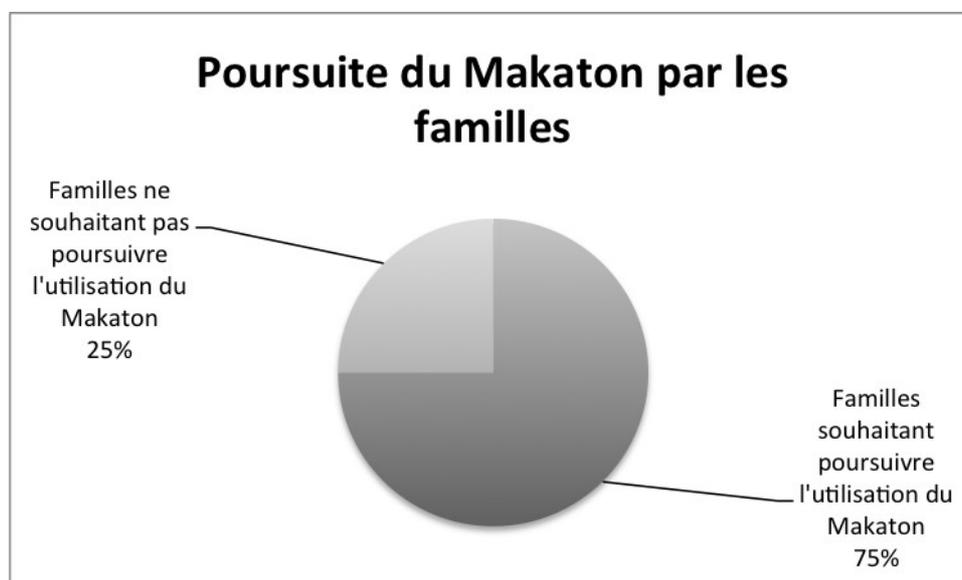
	Changements dans la façon de s'adresser à l'enfant				
	Oui				Non
	En utilisant des phrases plus simples	En ayant plus d'échanges avec l'enfant	En parlant plus lentement à l'enfant	Association des mots et phrases avec un moyen multimodal	Pas de changements
Alice	0	0	0	0	1
Betty	1	0	0	0	0
Clara					
Dimitri	0	0	1	0	0
Erwan	1	0	1	0	0
Fabien	0	0	0	0	1
Gloria	0	1	0	1	0
Hélène	1	1	0	1	0
Isis	0	0	0	0	1
Total	2	2	2	2	2

5. Implication des familles

a) Partenaires de lecture partagée autour de l'album adapté

	Partenaires de lecture		
	Parents participant aux rencontres initiales	Parents envisagés comme participants potentiels	Personnes ayant réellement participé à la lecture partagée de l'album
Alice	Père	X	Père et mère
Betty	Mère	Père et grand-mère	Mère
Clara			
Dimitri	Mère	Grand-mère	Mère
Erwan	Père	Mère	Père
Fabien	Père	X	Mère
Gloria	Assistante maternelle	Reste de la famille d'accueil	Assistante maternelle et 3 adultes de la famille d'accueil
Hélène	Mère	X	Père et mère
Isis	Père et mère	Nourrice	Mère

b) Poursuite du Makaton par les familles



B) Analyse des résultats concernant la première hypothèse

La première hypothèse avancée suggère que l'album permet d'encourager les interactions communicatives et langagières des Parents avec un enfant de trois à cinq ans présentant des troubles de langage oral.

1. Un modèle langagier positif

a) Reprises « positives », reformulations et enrichissements

Les différentes reprises « positives », reformulations et les enrichissements ont été observés au sein de la grille d'observation des vidéos. Ils permettent à l'enfant d'obtenir un feedback encourageant sur sa production langagière. Des informations sur les apports du feedback ont été délivrées préalablement lors des rencontres avec les Parents.

Seul un parent a doublé le nombre de feedbacks positifs. Deux Parents en utilisaient de façon restreinte initialement et n'en adressent plus lors du deuxième film. Deux Parents continuent d'en proposer de façon plus ou moins équivalente. Enfin, trois Parents ne pouvaient mettre en place ce type de feedbacks au vu d'une expression de l'enfant très réduite voire quasi-absente. **Il est donc difficile de conclure à une influence de notre intervention auprès des parents en ce qui concerne un feedback langagier positif.**

b) Reprises et demandes « directives »

À l'inverse, les reprises et demandes « directives » ont été prises en compte car elles peuvent être considérées comme des interactions plus rigides et donc moins enrichissantes pour l'enfant. Aucune reprise ou demande directive n'est observée au cours des deux films de la part des Parents. **Les résultats de l'intervention auprès des Parents n'ont donc pas forcément de valeur significative, sauf s'il est considéré que les Parents ont mis en place les conseils donnés dès la première lecture partagée.**

c) Intérêt, reconnaissance, émerveillement, encouragements par rapport aux initiatives de l'enfant

Trois Parents accompagnant un enfant s'exprimant peu ou pas du tout n'ont pas ou peu témoigné d'intérêt et de reconnaissance, alors que les autres Parents témoignant de

l'intérêt dès la première lecture ont continué à encourager l'enfant lors de la deuxième. Deux Parents ont cependant été moins encourageants envers l'enfant lors de la deuxième lecture et un Parent l'a été davantage. **Les comportements des Parents ne permettent donc pas de déduire un changement dû à l'utilisation de l'album et des conseils.** Toutefois, la faible reconnaissance pour les enfants s'exprimant peu confirme la difficulté que peuvent avoir certains Parents à maintenir un encouragement et un intérêt constant. Cela souligne ainsi les propos précédemment évoqués sur le sentiment d'auto-efficacité des Parents avec une certaine forme d'abandon de l'exhortation à la communication.

2. Formes des interactions verbales

a) Questions adressées à l'enfant

Au cours de la lecture partagée, les questions adressées à l'enfant sont importantes. En effet, elles sollicitent l'enfant pour qu'il prenne sa place dans l'échange et stimulent sa compréhension ainsi que son expression. Un avantage est donné aux questions ouvertes plutôt que fermées, car elles invitent l'enfant à produire des énoncés plus spontanés et plus riches.

Cinq Parents sur sept ont posé des questions au cours de la lecture. La majorité de ces Parents continuent de poser des questions lors de la deuxième lecture, cependant la quantité en est réduite, excepté pour la mère de Fabien qui propose davantage de questions, que ce soit pour les questions fermées ou les questions ouvertes. La plupart des questions des Parents sont fermées. Ce type de questions a donc tendance à limiter la richesse des réponses de l'enfant. L'absence ou la réduction globale du nombre de questionnements pourrait se justifier de trois façons différentes. D'une part, les Parents interrogeraient moins leur enfant du fait de la répétition de l'album pendant deux mois et donc de la connaissance complète du récit par l'enfant. D'autre part, ils auraient des difficultés à lire le texte, faire davantage de signes et faire des demandes à l'enfant dans un même temps. Enfin, les Parents pourraient ne pas avoir le réflexe de poser des questions. **Davantage d'explications auprès des familles auraient donc été nécessaires à propos de l'importance d'interrogations nombreuses, variées et ouvertes adressées à l'enfant.**

b) Interactions verbales

Les interactions verbales ont été évaluées afin d'observer si les Parents sollicitaient

un partage langagier autour de la lecture.

Il a donc été question de noter si les interactions verbales étaient nombreuses et variées ou limitées quantitativement et qualitativement. Ainsi, quatre Parents se sont focalisés sur les énoncés de l'album. Raconter l'histoire constitue une forme d'interaction, mais nous nous intéressons ici davantage aux sollicitations spontanées du Parent comme celles des Parents de Fabien, Gloria et Hélène. En effet, lors du premier film, ils ont proposé des interactions verbales nombreuses et variées. Une réduction de ces interactions s'observe pour l'assistante maternelle de Gloria, qui souhaite laisser volontairement plus de liberté dans l'expression autour du livre à travers le pointage de l'enfant. La mère d'Hélène fait aussi le choix d'intervenir de façon réduite, et met en avant un étayage signé et verbalisé selon les productions de sa fille. Les interactions verbales de la mère de Fabien restent quant à elles tout aussi riches que lors de la première lecture.

Aucun modèle ou indication directs n'ont été donnés aux Parents concernant leur lecture, afin de leur laisser le plus de liberté possible et d'éviter une lecture « plaquée ». Certains Parents ont donc choisi d'intervenir au-delà du livre, alors que d'autres ont préféré se concentrer sur le récit de l'album. **L'album n'a pas suscité davantage d'interactions spontanées, riches et variées**, toutefois il est difficile de savoir si les conditions de l'enregistrement vidéo n'ont pas influé sur le comportement des Parents. De plus, les Parents de Gloria et Hélène estiment que l'utilisation de l'album a permis d'engager plus d'échanges avec l'enfant. **C'est donc un support qui peut être bénéfique pour inviter certains Parents à communiquer davantage.**

c) Complexité des énoncés

Les enfants ayant des troubles du langage oral ont plus de difficultés à développer leur compréhension et leur expression langagière lorsque les énoncés qui leur sont adressés se révèlent trop complexes. L'album a donc été créé de sorte que tous les énoncés soient adaptés à l'âge et aux capacités de l'enfant. Les quatre Parents ayant lu l'album de façon stricte ont donc évidemment respecté le langage adapté. Les énoncés spontanés ne peuvent être pris en compte. Les Parents ayant ajouté des interactions verbales spontanées à la lecture ont également tous respecté un langage adapté. De plus, à l'issue des deux mois d'utilisation du livre, les Parents d'Hélène, Erwan, Betty et Clara estiment qu'ils emploient des phrases plus simples qu'auparavant lorsqu'ils s'adressent à

leur enfant. **L'album constitue donc un support adéquat pour sensibiliser certains Parents à s'exprimer de façon simple ou pour au moins proposer un modèle de langage simple pendant le temps de lecture.**

d) Place laissée à l'enfant dans l'échange

Laisser du temps à l'enfant pour qu'il puisse s'exprimer est primordial dans une lecture partagée. En effet, celui-ci a besoin de temps de pauses pour pouvoir s'insérer dans l'échange.

Cinq Parents ont réussi à bien prendre en compte ce temps nécessaire au cours des deux lectures, notamment les Parents de Fabien, Gloria et Hélène qui ont davantage pris en compte cette dimension. La mère de Betty et Clara, ainsi que le père d'Erwan ont moins bien respecté l'espace donné au partage du récit lors de la deuxième lecture en tournant parfois les pages trop rapidement, en parlant en même temps que l'enfant ou encore en accélérant le rythme de lecture. La réduction des pauses aura ainsi une influence sur les productions d'Erwan par exemple, comme nous le présenterons ultérieurement. Cela peut se justifier aussi par la situation particulière du film, pour laquelle le père d'Erwan a pu témoigner un certain inconfort ainsi que par une focalisation sur la lecture de l'album et l'emploi des signes pour la mère de Betty et Clara.

La place laissée à l'enfant dans les échanges est donc globalement satisfaisante pour tous les Parents, toutefois les conseils apportés par le livret sur la lecture partagée ne semblent pas avoir influencé les comportements des Parents.

e) Débit de parole

Le débit d'élocution a son importance dans les troubles du langage. En effet, en parlant trop rapidement, un enfant ne peut se saisir du modèle langagier qui lui est apporté. La compréhension est plus difficile et la rapidité ne permet pas à l'enfant d'analyser les particularités du message qui lui est adressé. L'utilisation des signes constitue un avantage pour réduire un débit de parole trop rapide et favoriser une analyse plus fine du discours. Cependant, un débit trop lent est considéré également comme délétère puisqu'il compromet la fluidité du discours et peut amener l'enfant à relâcher son attention.

Lors de la première lecture, le débit de parole a été normal pour tous les Parents.

En revanche, lors de la deuxième lecture, le père d'Erwan a accéléré le débit malgré les nombreux signes effectués. Cela peut s'expliquer par une certaine habileté du Parent à effectuer rapidement les signes et par la situation particulière de l'enregistrement vidéo. Cette rapidité de lecture a entraîné des achoppements au niveau de l'expression d'Erwan, qui n'a pu aboutir certains énoncés.

Par ailleurs, les Parents d'Alice, Betty, Clara et Dimitri ont réduit à l'excès leur débit de parole. L'expression est devenue lente et haletante. Cette difficulté à lire de façon fluide s'explique par un rappel en mémoire des signes laborieux. En effet, le père d'Alice et la mère de Betty et Clara n'ont pas véritablement exploité l'album au cours des deux mois et ne se sentaient pas à l'aise avec les signes. Quant à la mère de Dimitri, elle a utilisé l'album deux à trois fois par semaines, mais elle a exprimé des difficultés à se souvenir des signes. Il semble donc que l'aisance de certains Parents aurait pu être favorisée par plusieurs rencontres au cours du prêt de l'album. Enfin, les Parents de Fabien, Gloria et Hélène utilisant les signes plus naturellement ont su conserver le débit de parole adéquat lors de la deuxième lecture. **Ainsi, l'utilisation des signes pendant la lecture peut permettre de réduire le débit d'élocution, mais elle a parfois le désavantage de rompre la fluidité du discours lorsqu'elle manque d'aisance.**

3. Pragmatique

a) *Pragmatique discursive*

Afin d'analyser l'aspect plus pragmatique des échanges, les observations sont basées sur les travaux de R. Jakobson à propos des fonctions du langage exposées précédemment. Nous étudions ainsi, la fonction conative et la fonction métalinguistique du message. Enfin, en ce qui concerne le respect du tour de parole, les analyses présentées au sujet de la place laissée à l'enfant dans les échanges apparaissent suffisantes.

La fonction conative se définit par une intention d'échange focalisée sur le destinataire du message. Les Parents d'Erwan et Fabien dirigent systématiquement leur message à l'enfant et tout au long des deux lectures. Les Parents d'Alice et Dimitri se focalisent davantage sur leur lecture, mais respectent également cette fonction conative au cours des deux films. Les Parents de Fabien et Gloria centrent davantage leurs messages vers l'enfant lors de la deuxième lecture. Enfin, la mère de Betty et Clara respecte moins bien la fonction conative lors de la deuxième lecture avec Clara, car elle

semble focalisée sur sa difficulté à effectuer les signes accompagnant l'album.

La majorité des Parents destinent donc leur message à l'enfant et de façon plus prégnante lors de la seconde lecture. Cependant la fonction conative peut être altérée dans le cas où le Parent concentre toute son attention sur son exercice de lecture avec les signes.

La fonction métalinguistique désigne le fait de s'assurer que le message a bien été compris par l'interlocuteur. Les Parents de Fabien, Gloria et Hélène vérifient au cours des deux lectures que le message a bien été saisi par l'enfant. Lors de la deuxième lecture seulement, les Parents d'Alice et Dimitri prennent en compte cette vérification, alors que le père d'Erwan y prête à l'inverse moins attention. Cela peut se justifier par les mêmes raisons évoquées auparavant concernant le rythme de lecture et la focalisation sur le livre. Enfin, la mère de Betty et Clara ne met pas en place cette fonction au cours des lectures. Elle est également concentrée sur la lecture et les signes et parvient difficilement à ajuster la confirmation de compréhension au vu des simples vocalisations de ses filles. **L'utilisation de l'album n'a donc pas forcément apporté de changements significatifs en ce qui concerne la fonction métalinguistique des Parents.**

b) Utilisation d'une communication non-verbale et para-verbale en complément de la communication verbale

La communication ne se résume pas à l'aspect verbal. En effet, les gestes, les mimiques ou encore l'intonation sont très informatifs. D'ailleurs, dès la naissance, tout un chacun a une capacité primaire à se saisir des données non-verbales et para-verbales.

Les gestes considérés dans la grille d'observation sont tous les gestes non issus du programme Makaton. Ainsi, les gestes déictiques par exemple en font partie. Les Parents de Fabien, Gloria et Hélène ont effectué des gestes tout au long des deux lectures. Ces gestes ont permis aux enfants d'avoir des informations complémentaires au message oral, mais également de solliciter l'attention conjointe par des gestes déictiques. La mère de Dimitri a fait davantage de gestes lors de la deuxième lecture. Enfin, concernant les Parents d'Alice, Betty, Clara et Erwan, aucun signe spontané n'a été ajouté au discours lors des deux lectures. **L'album n'est donc pas une barrière à l'expression gestuelle spontanée, au contraire, cependant son utilisation n'a pas influé sensiblement les Parents n'effectuant aucun signe.**

Les mimiques sont des expressions du visage qui traduisent une pensée. Elles donnent donc des informations importantes pour l'enfant car elles retranscrivent les émotions multiples présentes dans le récit. Au cours des deux lectures, les Parents d'Alice, Erwan, Gloria et Hélène expriment quelques mimiques. Aucune mimique n'est observée lors de la première lecture pour la mère de Betty et Clara ainsi que la mère de Dimitri, toutefois lors de la deuxième lecture certains traits expressifs font leur apparition. Enfin, la mère de Fabien accentue les expressions du visage lors de la deuxième lecture.

Ainsi, les conseils apportés concernant l'importance de ces mimiques semblent avoir été pris en compte par les Parents puisque tous les Parents ont respecté cet aspect de la communication, voire en ont augmenté l'usage.

L'intonation a toute son importance dans une lecture partagée. Elle donne les contours du message verbal et renseigne sur l'intention du discours. Les études prouvent que chaque enfant y est hautement sensible dès la naissance et qu'il y relève des indices marquants du langage. Les Parents de Dimitri, Erwan et Gloria emploient une intonation satisfaisante lors des deux lectures. La mère de Betty et Clara n'emploie pas particulièrement d'intonation lors des deux lectures. Cela pourrait se justifier par la pratique rare de la lecture partagée, autant avant qu'après sa participation au projet. L'intonation présentée par la mère de Fabien s'accroît lors de la deuxième lecture. Enfin, l'intonation du père d'Alice est réduite, probablement en lien avec la focalisation sur le rappel des gestes et l'intonation de la mère d'Hélène est moindre également, ce qui est attribuable à son choix de n'employer quasiment que les signes issus du Makaton. Elle affirme cependant, raconter l'histoire conjointement aux signes au domicile. **Ainsi, la plupart des Parents ajustent leur prosodie en lecture partagée. Pour quelques Parents, une absence d'inflexion donnée aux variations prosodiques est observée.** Elle pourrait être due à une fréquence de lecture partagée réduite, à une **focalisation sur le rappel des signes** lorsqu'ils ne sont pas automatisés ou encore au choix de se centrer sur la réalisation des signes.

c) Adaptation posturale

Au cours d'une lecture partagée, certains critères d'installation sont plutôt indiqués. Il est par exemple recommandé de se positionner à la hauteur de l'enfant ou encore de placer l'album de manière visible afin que l'enfant puisse interagir autour du support. Dans

notre projet d'album adapté et traduit en Makaton, la visibilité du livre est d'autant plus importante que les images sont adaptées et des pictogrammes sont inclus. En outre, la seule préconisation donnée aux Parents a été de s'installer de trois-quart ou en face de l'enfant afin que celui-ci puisse se saisir des signes.

Tous les Parents ont pris soin de s'installer à la hauteur de l'enfant, assis ou couchés, avec le livre en évidence. Quatre Parents sur sept ont veillé à se positionner de façon tout à fait adéquate pendant les deux lectures, notamment en s'assurant d'être visibles lors de la production des signes. Ils ont donc véritablement pris en compte les recommandations, car sept parents sur huit lisaient auparavant des histoires assis à côté ou couché à côté de l'enfant, ou même sur les genoux. Ils ne faisaient donc pas véritablement attention à l'orientation du buste. De plus, deux Parents ont réussi à se diriger davantage de trois-quart lors de la deuxième lecture. Cependant, la mère de Betty et Clara s'est mieux adaptée pour lecture avec Betty qu'avec Clara grâce à l'aide du père qui a pris l'enfant sur ses genoux, face à la mère. Les signes n'étaient donc pas visibles de façon idéale par l'enfant pour Clara, à l'instar d'Alice qui a dû sans cesse s'avancer pour chercher les signes du regard. **En conclusion, excepté deux Parents pour qui l'orientation du buste n'a pas été toujours mise en place, six Parents sur sept ont changé leurs habitudes de lecture afin de montrer les signes. Toutefois, tous les participants ont adopté une installation globale correcte.**

Enfin, sept Parents sur huit lisaient déjà des albums avec l'enfant. Toutefois la mère de Betty et Clara, qui n'avait pas l'habitude des situations de lecture partagée, affirme que sa participation au projet l'a incitée à poursuivre ce type d'interaction. **Le prêt et l'accompagnement autour d'un album tel que « Pour Noa, il est l'heure de dormir » peuvent inciter certaines familles à mettre en place de futures lectures partagées.**

C) Analyse des résultats concernant la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse de cette étude prétend que l'album aide les familles à investir un programme d'aide à la communication comme le Makaton.

1. Fréquence et partenaires de lecture

a) Fréquence de lecture

Les données concernant la fréquence de lecture sont nécessaires afin d'évaluer le point de départ de chacun en matière de lecture partagée et ainsi pour pouvoir considérer de façon juste le rythme d'utilisation de l'album adapté. **Avant leur participation au projet**, trois familles sur huit estiment lire des albums quasiment tous les jours. Deux familles disent en lire cinq à six fois par semaine. La famille d'Isis soutient qu'elle en lit deux à trois fois par semaine. La famille d'Erwan en lit une à deux fois par semaine. Enfin, la famille de Betty et Clara n'en lit pas ou quasiment pas.

Au cours du projet, seule la famille d'Hélène atteste avoir lu l'album tous les jours. Deux familles ont lu l'album 2 à 3 fois par semaine. La famille d'Erwan a même augmenté en conséquence son rythme de lecture partagée. Deux familles ont lu l'album une à deux fois par semaine. Enfin, deux familles n'ont pas ou peu lu l'album au cours des deux mois. La non-utilisation de l'album par les Parents d'Alice correspond à un abandon de la lecture dû à une difficulté à effectuer les signes et en lien avec un désintérêt de l'enfant. Par ailleurs, l'utilisation réduite de l'album par la mère des jumelles Betty et Clara s'explique en partie par des problèmes de santé récurrents au cours des deux mois. **Les participants ont donc lu en moyenne, une à deux fois l'album chaque semaine**. Cette moyenne est plutôt satisfaisante étant donné qu'il leur a été conseillé de lire l'album environ deux fois par semaine.

Bien que des coordonnées personnelles aient été transmises aux Parents en cas de difficulté, il apparaît que certains Parents auraient eu besoin d'être resollicités pour des rencontres supplémentaires. En effet, le rappel des signes et de l'intérêt d'un tel projet aurait pu éviter un abandon.

b) Partenaires de lecture

Avant de prendre part au projet, les Parents ont pu citer les différents acteurs habituels de la lecture partagée. Sur les huit familles, six ont cité la mère, cinq le père,

quatre les grands-parents, une la tante, une la belle-mère et une la famille d'accueil toute entière. **Les partenaires habituels de lecture sont donc principalement la mère, le père et les grands-parents.**

Dans un deuxième temps, il a été demandé aux Parents d'indiquer les personnes qui seraient potentiellement intéressées par l'utilisation de l'album. Nous comparerons donc ce qui a été envisagé avec la mise en place réelle au cours des deux mois :

- Alice : Le père envisage de participer. À l'issue des deux mois, le père et la mère ont participé.
- Betty et Clara : La mère envisage de participer et cite le père et la grand-mère comme éventuels participants. Seule la mère aura participé.
- Dimitri : La mère envisage de participer et cite la grand-mère comme éventuelle participante. Seule la mère aura participé.
- Erwan : Le père envisage de participer et cite la mère comme éventuelle participante. Seule le père aura participé.
- Fabien : La mère envisage seule de participer.
- Gloria : L'assistante maternelle envisage de participer et cite le reste de la famille d'accueil et la sœur de Gloria comme éventuels participants. L'assistante maternelle et trois autres adultes de la famille d'accueil auront participé .
- Hélène : La mère envisage de participer. Le père et la mère auront participé.
- Isis : Le père et la mère envisagent de participer et citent la nourrice comme éventuelle participante. Seule la mère aura participé.

Cette comparaison permet de constater que **la majorité des personnes citées comme d'éventuels partenaires de lecture partagée n'ont pas réellement utilisé l'album.** Cependant, deux Parents sur huit ont réussi à impliquer leur conjoint sans pour autant les avoir considérés dans un premier temps. **Le père et la mère apparaissent donc comme les personnes les plus susceptibles de s'impliquer dans un tel projet d'aide à la communication.** La non participation de certains conjoints pourrait se justifier par une difficulté à être formé indirectement aux signes ou par un manque d'explications directes à propos des principes de l'album.

2. Initiation au Makaton

a) Connaissance et utilisation initiale du Makaton

Six Parents sur huit découvraient totalement le Makaton, alors que deux Parents connaissaient cette aide à la communication. Les informations données aux Parents avertis ont été véhiculées par les professionnels du CAMSP ou par le média télévisé. Seule l'assistante maternelle de Gloria avait déjà été introduite à l'utilisation des signes. En effet, elle utilisait depuis six mois quelques signes de façon régulière. Étant donné que la majorité des participants n'étaient pas sensibilisés au Makaton, un vaste travail d'explications autour de la méthode a dû être instauré lors des premières rencontres. De plus, l'apprentissage de tous les signes de l'album a dû être mis en place, puisque sept Parents n'en utilisaient aucun et que l'assistante maternelle de Gloria n'en employait que quelques uns. **Pour beaucoup de Parents, l'utilisation d'une aide à la communication s'avérait être une façon inédite d'échanger.** Ce niveau initial de connaissances nous permet ainsi de mesurer facilement l'évolution de l'utilisation des signes suite à notre intervention.

La mise en route d'une aide à la communication au sein des familles étant parfois difficile, nous avons également cherché à savoir si l'album proposé a permis, selon les Parents, de s'impliquer plus facilement. **La majorité des Parents, c'est-à-dire six Parents sur huit, considèrent qu'il est plus simple de débiter l'utilisation du Makaton à l'aide d'un support comme l'album proposé.** Un des Parents pense que l'album l'a éventuellement aidé à investir plus aisément le Makaton et un Parent affirme qu'il n'aurait pas eu forcément besoin d'un tel support.

b) Évaluation de la difficulté à utiliser l'album accompagné du Makaton

Seul un Parent sur huit déclarait avoir des appréhensions par rapport à l'utilisation de l'album avec les signes. Toutefois, cette crainte était davantage liée à l'attention habituelle de l'enfant pour les échanges mère-enfant plutôt qu'à l'utilisation de l'album lui-même.

À l'issue de l'utilisation de l'album, trois Parents affirment n'avoir rencontré aucune difficulté pour utiliser l'album, les signes et/ou les pictogrammes. Deux Parents reconnaissent qu'il est dur de **combiner l'utilisation des signes avec la lecture partagée** habituelle. Ils considèrent que beaucoup de critères sont à gérer, notamment

l'attention de l'enfant selon la mère de Fabien. Par ailleurs, deux Parents (Dimitri et Alice) rapportent leur **difficulté à se souvenir des signes**. Cependant, seuls les Parents d'Alice estiment que des rappels auraient été nécessaires. Enfin, la mère d'Isis indique un **manque d'accompagnement régulier**. Elle manifeste sa solitude dans l'utilisation des signes au quotidien.

3. L'utilisation des signes

a) Première utilisation des signes lors de la lecture

Quatre Parents déclarent avoir utilisé tous les signes dès la première lecture. Deux Parents expriment avoir ajouté des signes au fur et à mesure des lectures. Une famille reconnaît n'avoir utilisé aucun signe lors de la lecture. Enfin, une famille atteste avoir accompagné l'histoire de tous les signes dans un premier temps avant de ne plus les employer. **Suite à l'apprentissage des signes, sept Parents ont donc réussi à les réemployer au cours de la lecture. Chacun a pu trouver son rythme, en incluant directement tous les signes pour les Parents les plus à l'aise ou en complétant au fur et à mesure des deux mois.** Avec l'apparition d'un langage plus construit, l'assistante maternelle de Gloria s'est détachée un peu plus des signes pour laisser place à un type d'échange davantage basé sur les questions de l'enfant et sur ses gestes déictiques.

b) Quantité, diversité et exactitude des signes employés lors de la lecture

- Quantité

Les Parents ont effectué en moyenne 31,5 signes lors de la première lecture contre 87,25 lors de la seconde lecture. **La quantité de signes pratiqués a donc évolué de manière considérable au cours des deux mois d'utilisation du livre.** Tous les Parents ont employé davantage de signes, excepté la mère de Fabien qui en a effectué 22 de moins qu'à la première lecture, mais qui reste à un niveau d'utilisation très satisfaisant puisqu'elle en a réalisé 92. Certains Parents utilisaient déjà de nombreux signes à la première lecture à l'instar du père d'Erwan, de la mère de Fabien et de l'assistante maternelle de Gloria. S'il y a eu une évolution au cours de leur deuxième lecture, le changement a été moins marquant que pour le reste des Parents. En effet, quatre Parents sur sept effectuaient en moyenne 2,4 signes lors de la première lecture, soit une utilisation très faible. Lors de la deuxième lecture, ces Parents réalisent en moyenne 91,8 signes soit

environ 38 fois leur production initiale de signes. Il semble donc indéniable que l'utilisation de l'album a permis aux Parents d'intégrer l'apprentissage des signes.

- Diversité

Comme nous l'avons exposé précédemment, la quantité de signes utilisés par les Parents a augmenté au cours des deux mois. Cependant, certaines familles auraient pu faire davantage de signes sans pour autant les diversifier. 44 signes non équivalents ont été proposés au cours de l'apprentissage initial. Lors de la première lecture partagée, les Parents utilisaient en moyenne 13,25 signes différents. Lors de la seconde lecture, 35,25 signes distincts sont employés. Les Parents sont donc passés d'une utilisation de 30% de la totalité des signes appris à 80% deux mois après. Le père d'Erwan et la mère d'Hélène ont même utilisé tous les signes proposés par l'histoire. **La lecture du livre à domicile a donc permis à quasiment tous les Parents d'étoffer la diversité du vocabulaire signé.**

L'accroissement de la diversité gestuelle est un indice très favorable à l'implication des Parents autour de la méthode Makaton. En effet, il montre que les Parents ont réussi à compléter leurs connaissances et leur usage des différents signes par leur utilisation de l'album et du livret d'apprentissage. Par ailleurs, l'enrichissement du panel de signes donne un modèle signé plus exhaustif permettant à l'enfant de se saisir d'un nouveau lexique.

- Exactitude

Nous avons cherché à évaluer le nombre de signes effectués de façon approximative au cours des deux lectures. Ainsi, il apparaît que **presque tous les Parents ont fait davantage d'erreurs gestuelles lors de la deuxième lecture**. En effet, le nombre moyen de signes approximatifs est passé d'environ un signe à environ neuf signes mal interprétés. Certains Parents n'ayant pas ou peu accompagné leur lecture de signes lors de la première lecture, il est difficile de comparer les données. Il est malgré tout possible de donner des raisons à la déformation des signes. L'accroissement du nombre de signes effectués peut expliquer **une augmentation proportionnelle du nombre d'altérations**. Par ailleurs, **l'utilisation autonome des signes pendant les deux mois a pu susciter un défaut de rappel en mémoire des productions**

adéquates. Ainsi, bien qu'une seule famille ait exprimé un manque de rappel conjoint des signes au cours des deux mois, des rencontres supplémentaires concernant la réalisation des signes auraient pu être bénéfiques. De plus, cette même famille a reconnu qu'il lui manquait des informations sur le document rappelant les signes et pictogrammes. Il est alors possible d'imaginer un document plus détaillé, afin que les signes soient exécutés parfaitement sans aide extérieure nécessaire. Un support vidéo pourrait également servir de modèle signé au domicile.

c) Conditions d'utilisation des signes

La majorité des Parents ont su réemployer les signes lors de la lecture partagée, ce qui montre que l'album a pu être un levier efficace en matière d'implication dans une aide à la communication comme le Makaton. Cependant, un des objectifs principaux de l'album consiste à inviter les familles à réemployer les signes dans les échanges quotidiens. En effet, plus les signes sont utilisés pour accompagner le discours de façon naturelle, plus l'enfant aura de chances de se saisir de l'aide à la communication proposée. Il est donc nécessaire d'observer le cadre d'utilisation des signes et les difficultés éventuelles concernant l'application des signes au quotidien.

Trois Parents sur huit disent avoir utilisés les signes et/ou pictogrammes pendant la lecture et au quotidien. Quatre sur huit déclarent y avoir eu recours uniquement pendant la lecture de l'album. Enfin, la famille d'Alice reconnaît les avoir très peu ou pas utilisés.

Trois Parents sur huit ne dénotent aucune difficulté à user des signes au quotidien. Les cinq autres Parents signalent des difficultés par rapport à cela. Quatre d'entre eux considèrent qu'ils ne se sentent **pas assez à l'aise avec les signes pour généraliser leur application au quotidien.** Trois Parents confient également qu'ils **n'ont pas pensé à les pratiquer dans les échanges externes à l'album.** Au bout de deux mois, l'utilisation de l'album et les explications concernant le Makaton peuvent avoir été suffisantes pour que certains Parents investissent les signes dans les échanges courants avec l'enfant. Pour le reste des Parents n'ayant pas étendu leur usage des signes au quotidien, l'album a généralement pu être suffisamment exploité au cours des deux mois. Cependant, de nouvelles rencontres ou des informations plus complètes dès le début du projet auraient peut-être pu sensibiliser davantage les Parents à l'objectif idéal de l'utilisation de l'aide à la communication. De plus, un entraînement et un accompagnement plus régulier avec les

Parents aurait sans doute guidé les familles vers plus de pratique spontanée des signes.

Enfin, **les signes adoptés par les Parents au quotidien sont différents en fonction de chaque famille**. Ce choix singulier correspond donc bien aux principes d'une aide à la communication, c'est-à-dire que les signes sont sélectionnés en fonction des besoins de chaque enfant.

4. Nouvelles perspectives d'implication

Il est tout d'abord intéressant de savoir si les familles se sont empreintes du Makaton au point d'enrichir encore leurs apprentissages et leur utilisation. En effet, le but est d'observer si la pratique a pu aller au-delà de ce qui était proposé dans l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir ». Ensuite, nous avons voulu savoir si l'implication des Parents a pu les inciter à poursuivre l'utilisation du Makaton et si leurs échanges sont désormais accompagnés de signes.

Seule une famille a su utiliser des signes ne faisant pas partie du vocabulaire de l'album et a pu se saisir de pictogrammes sur un autre support. L'approfondissement de l'utilisation du Makaton a été impulsée par la participation active de l'orthophoniste dans la mise en place de la méthode. Elle a effectivement permis aux Parents d'investir les signes et pictogrammes d'une autre façon, notamment à travers une comptine adaptée. La curiosité des Parents pour **une utilisation nouvelle du Makaton est donc davantage stimulée lorsque l'orthophoniste accompagne dans la découverte d'utilisations alternatives possibles**. L'album en lui-même et les conseils donnés en début de projet ne sont pas suffisants pour inciter les Parents à mobiliser de nouveaux supports de façon autonome.

Deux Parents sur huit estiment que leur façon de s'adresser à l'enfant a changé au cours des deux mois d'expérience puisqu'ils associent désormais une expression gestuelle à une expression verbale. **Cette adhésion aux signes est plus nette chez les Parents qui estiment que l'enfant utilise les signes pour s'exprimer**. Les résultats de l'apport des signes sont plus palpables et confortent donc les familles dans l'intérêt de compléter leurs messages verbaux.

Six familles sur huit disent vouloir poursuivre l'utilisation du Makaton. Ce résultat est donc très encourageant puisque cela représente l'objectif principal de cette étude.

L'expérience de l'album a donc permis de convaincre la majorité des Parents quant à l'intérêt d'utiliser une aide à la communication comme le Makaton. Certains Parents expliquent leur désir de continuer leur pratique. La mère de Betty et Clara indique que le Makaton représente une aide pour communiquer avec ses filles. La mère d'Isis pense que le Makaton est « une aide à la "sortie" des mots ». Elle permet de « "concrétiser" un mot et d'aider l'information de formulation à passer "par un autre chemin" ». Pour les Parents d'Hélène, le Makaton aide leur enfant à se faire comprendre et à progresser au niveau langagier. Deux familles sur huit ont cependant pensé arrêter la pratique du Makaton à la fin du projet. La famille d'Alice justifie cet abandon par son manque d'habitude à employer des signes et des pictogrammes. Elle juge donc que le Makaton est trop compliqué à utiliser. Avec un accompagnement plus approfondi, cette famille aurait peut-être choisi de continuer. La mère de Dimitri pense cesser également la pratique du Makaton car elle estime qu'elle ne pensera pas assez souvent à employer les signes et pictogrammes. Elle a cependant fait la demande spontanée d'un autre album du même type. Un autre album traduit en Makaton aurait donc pu l'inciter davantage à continuer. Enfin, certains Parents comme la mère de Fabien réduisent leur utilisation du Makaton lorsque les compétences langagières de l'enfant s'améliorent. Ils estiment que celui-ci n'a plus forcément besoin des signes pour progresser. Il est donc important de sensibiliser les familles à l'intérêt d'une poursuite du Makaton à plus long terme pour continuer de soutenir le langage.

L'album s'est présenté comme un support intéressant à utiliser pour impliquer les familles, cependant l'utilisation d'un seul album est limitée. En effet, pour suivre l'évolution des enfants et maintenir leur intérêt, il est important de varier les supports. Il a donc été proposé aux Parents de poursuivre l'usage des signes et/ou pictogrammes en les adaptant à d'autres livres existants. Cette alternative peut permettre aux Parents de continuer à pratiquer le Makaton en enrichissant éventuellement le lexique et la syntaxe gestuelle ou pictographique. Cinq familles sur huit sont favorables à cette suggestion et pensent donc associer le Makaton à de nouvelles lectures. Deux Parents envisagent peut-être de faire cette démarche et une famille ne la projette pas. Les avis montrent que **plusieurs familles se sentent capables de réemployer le Makaton à l'occasion de nouvelles lectures partagées.** Leur expérience et leur pratique les a donc mis suffisamment en confiance pour réaménager les temps de lecture avec l'enfant. Les Parents se sentant moins à l'aise avec la pratique du Makaton auront cependant plus de réticences à mettre en place une nouvelle lecture adaptée de façon autonome.

D) Analyse des résultats concernant la troisième hypothèse

La troisième hypothèse de cette étude suggère que l'album aide au développement des compétences langagières et communicatives des enfants de trois à cinq ans présentant des troubles du langage oral. Nous apporterons donc des éclairages sur les aspects pragmatiques, sur la communication gestuelle et enfin sur les compétences langagières.

1. Pragmatique

Les interactions Parent-enfant ne peuvent se défaire de la composante pragmatique. En effet, les échanges ne peuvent être considérés comme un partage si certaines composantes ne sont pas bien mises en place. Ainsi, nous avons cherché à observer différents aspects pragmatiques. Les compétences-socles telles que l'attention conjointe et le respect de tour de parole ont été pris en compte. Par ailleurs, la fonction conative et métalinguistique de R. Jakobson constituent des bases d'analyses. Enfin, la cohérence du discours de l'enfant et les signes phatiques ont complété nos appréciations.

a) Attention conjointe, écoute et concentration

L'album peut permettre une amélioration de l'attention conjointe puisqu'elle habitue l'enfant à concentrer son regard et son attention sur un même support, c'est-à-dire le livre mais aussi les signes produits. À la suite de l'utilisation de l'album, deux enfants ont présenté une attention conjointe plus soutenue. Deux enfants ont montré une attention conjointe tout à fait satisfaisante lors des deux lectures. Trois enfants ont respecté cette composante de façon égale lors des deux films, cependant leur attention était parfois labile. Enfin, un enfant a moins respecté cette attention conjointe lors du deuxième film de par son comportement agité. L'observation de l'attention conjointe peut être conditionnée par le comportement de l'enfant au cours de la lecture. Il apparaît au vu des résultats que tous les enfants étaient déjà dotés de cette compétence. Les enfants respectant bien cette composante ont continué de l'appliquer. Les Parents de Gloria, Dimitri et Erwan affirment également avoir observé une meilleure attention de la part de leur enfant. La mère de Dimitri associe notamment l'amélioration de la concentration à l'utilisation des gestes.

L'utilisation de l'album n'aura donc pas été à l'origine du développement de

l'attention conjointe. Toutefois, une amélioration est observée par les Parents de certains enfants en ce qui concerne l'attention et la concentration.

b) Respect du tour de parole

La lecture partagée est un cadre interactif pouvant être favorable à la mise en place du tour de parole. Bien que la plupart des Parents assuraient lire déjà régulièrement des albums aux enfants, l'utilisation de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » aurait pu susciter chez certains enfants la mise en place de ces tours de parole. Toutefois les données recueillies grâce aux grilles d'observation ne montrent aucun changement. Par ailleurs, certains enfants respectaient déjà ces tours de parole auparavant. Le respect du tour de parole d'Hélène ne peut être considéré puisque sa mère a choisi d'intervenir davantage par la gestuelle lors de la deuxième lecture. Enfin, Dimitri s'est exprimé davantage lors de la seconde lecture mais de concert avec la narration de sa mère. **L'utilisation de l'album n'a donc pas de conséquence exploitable au niveau du respect du tour de parole.**

c) Discours

Nous avons cherché à savoir si les lectures régulières de l'album ont pu centrer davantage l'enfant sur un discours cohérent avec l'histoire et sur les échanges proposés par les Parents. Les données concernant Alice, Betty et Clara sont peu exploitables au vu de la pauvreté de leur discours. Deux enfants ont bien respecté la cohérence du discours et un enfant l'a plus ou moins bien respectée lors des deux lectures. Enfin, deux enfants ont respecté davantage l'objet des échanges lors de la deuxième lecture en adressant des messages plus cohérents avec la situation. **Il se peut donc qu'au fil des échanges centrés sur l'album, les enfants ayant quelques difficultés à se focaliser sur un même sujet d'échange y arrivent mieux.** Le père d'Erwan témoigne d'ailleurs d'une amélioration par rapport à la capacité de se rapporter à un sujet commun.

Par ailleurs, **pour trois Parents, les pictogrammes ont pu aider l'enfant à suivre le récit commun.** De plus, quatre enfants sur huit connaissent l'histoire par cœur et/ou sont capables de raconter l'histoire. **La moitié des enfants prennent donc véritablement une place active dans les échanges, alors que l'autre moitié écoute sans véritablement participer.**

d) Gestes phatiques

Les regards tournés vers l'interlocuteur constituent un aspect important de la pragmatique, notamment dans le cas d'une lecture partagée. Ils montrent que l'enfant prend en compte l'adulte qui interagit avec lui et partage un intérêt commun. Ils permettent également à l'enfant de diriger son attention vers les gestes. Lors des deux lectures, Betty, Clara et Dimitri ne présentent pas d'échanges de regards avec leurs Parents. Cette dimension montre que la communication n'est pas forcément dirigée vers l'autre. L'utilisation de l'album n'a pu modifier cette orientation du discours vers plus d'échanges. Gloria et Hélène manifestent quelques échanges de regards avec leur interlocuteur, cependant l'adulte doit parfois attirer le regard par des appels tactiles ou vocaux lors des deux lectures. Enfin, Erwan, Fabien et Alice regardent davantage leurs Parents au cours des échanges de la seconde lecture. Cet accroissement des regards portés sur l'interlocuteur pourrait s'expliquer par une focalisation moins importante sur l'album due aux lectures répétées à domicile. Lorsque l'enfant découvre l'album, il se peut qu'il regarde moins son Parent. L'utilisation multiple de l'album peut permettre à l'enfant de considérer davantage l'interaction par le regard et d'y saisir des informations communicatives. Toutefois **l'accroissement des gestes phatiques n'est pas généralisé et ne nous permet pas d'affirmer que l'album favorise l'évolution de cet aspect.**

e) Autres aspects pragmatiques

- Fonction conative

La fonction conative correspond à la capacité d'un individu à focaliser son attention sur le destinataire du message. Dans les données recueillies face à cet aspect pragmatique, il n'est pas possible de considérer efficacement les résultats d'Alice, Betty à Clara du fait de la pauvreté de leur expression. La fonction conative est respectée par tous les autres enfants lors des deux films et de façon similaire. Par ailleurs, **les Parents de Gloria et Hélène estiment que les réponses des enfants étaient plus adaptées et plus dirigées vers l'interlocuteur au fil des lectures.**

- Fonction métalinguistique

La fonction métalinguistique s'intéresse au fait que l'émetteur du message s'assure que le message a bien été compris par son destinataire. D'après l'âge des enfants, nos observations ont été adaptées concernant cet aspect. Les reprises, reformulations ou acquiescement face à une reprise de l'adulte seront donc considérées comme faisant

partie de la fonction métalinguistique. Ainsi, un seul enfant a su faire appel à cette vérification de compréhension du code lors des deux lectures. Au cours du deuxième enregistrement, deux enfants supplémentaires ont su communiquer en vérifiant par moments l'informativité de leur message. **La lecture partagée de l'album a donc pu éveiller pour certains enfants la compréhension de l'interlocuteur. D'ailleurs, la moitié des Parents pensent que les lectures répétées ont permis à l'enfant de chercher à être mieux compris et de vérifier qu'il est bien interprété.** Or le développement de la fonction métalinguistique est primordial dans les interactions de l'enfant avec autrui. Cela va lui permettre d'adapter son langage et sa communication en prenant compte son interlocuteur. D'ailleurs, les signes contribuent à la prise de conscience de la réception du message adressé à l'autre en donnant plus de présence à l'interlocuteur.

2. Dimension gestuelle

Les gestes constituent une part importante de la communication. Les gestes peuvent être de nature différente, mais il est indéniable qu'ils apportent tous des informations complémentaires au discours verbal. Nous avons ainsi choisi d'observer les gestes déictiques, expressifs, mimant le discours. Ces gestes ne requièrent pas un apprentissage particulier, ils se forment de façon naturelle au sein des échanges avec l'enfant. À ces gestes peuvent s'ajouter des signes enseignés, constituant une aide supplémentaire à la communication, comme les signes de la langue des signes française employés dans la méthode Makaton. Nous avons donc pris en compte cette gestuelle nouvelle présentée à l'enfant au cours du projet, ainsi que son imitation.

a) Gestes déictiques

Les gestes déictiques correspondent à un certain passage entre le message signé et le message verbal. Ils représentent donc un accès à la communication non négligeable. Au cours de la deuxième lecture, **cinq enfants réduisent le pointage alors que les trois autres enfants l'accroissent.** La diminution du nombre de gestes déictiques peut s'expliquer par le fait que les enfants concernés ont un langage s'approchant pas à pas d'un langage plus construit verbalement. Quant aux enfants qui ont un langage moins élaboré, ils se servent davantage du pointage pour étayer leur communication. Par ailleurs, **quatre Parents disent avoir observé plus de gestes déictiques au fil des lectures.** Enfin, **quatre Parents considèrent que leur enfant a utilisé les**

pictogrammes pour communiquer en les pointant.

b) Gestes expressifs

Dans les gestes expressifs se retrouvent les différentes mimiques ou mouvements de la tête marquant un état de pensée. Or l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » véhicule de nombreuses émotions. L'histoire en elle-même ainsi que les informations non-verbales et para-verbales proposées par les Parents ont donc pu avoir un rôle dans l'émergence de gestes expressifs de l'enfant. Six enfants sur huit ont effectué des gestes expressifs pendant la lecture de l'album. Au sein de ces enfants, deux en ont utilisé plus à la première lecture, deux en font plusieurs au cours des deux lectures, un en fait un peu au cours des deux lectures et un en fait plus à la deuxième lecture. **L'album est donc un support qui peut susciter des gestes expressifs de la part de l'enfant, toutefois nous ne pouvons conclure à un accroissement de ces gestes.**

c) Gestes mimant le discours

Les gestes mimant le discours sont constitués d'une part des gestes illustratifs, en lien avec des caractéristiques physiques. Quatre enfants réalisent moins de gestes illustratifs lors de la deuxième lecture, un enfant en fait autant et trois enfants n'en font pas.

D'autre part, les gestes kinémimiques relèvent également des gestes mimant le discours. Ils sont en lien avec une action. Deux enfants en réalisent davantage lors de la première lecture alors que trois enfants en produisent plus lors de la deuxième lecture. De plus, un enfant en fait autant et deux enfants n'en produisent aucun lors des deux lectures.

À l'instar des gestes expressifs, l'album peut être un support favorable aux gestes illustratifs et kinémimiques, cependant les deux mois d'utilisation n'ont pas apporté d'amélioration saillante à ce niveau-là.

d) Utilisation des signes

- Imitation

Afin d'apprendre à reproduire les signes d'une aide à la communication, l'enfant doit dans un premier temps pouvoir observer un modèle donné avant de le restituer. L'enfant se trouve alors dans une phase d'imitation gestuelle nécessaire. Cependant, l'enfant doit également pouvoir se défaire de l'imitation systématique pour pouvoir s'appropriier les

signes et les utiliser ensuite en fonction de ses besoins. Nous avons donc observé la capacité des enfants à reproduire les signes mais aussi leur capacité à s'en détacher.

Seuls deux enfants ne reproduisent pas les signes. Trois enfants imitent des signes uniquement à la deuxième lecture. Trois enfants retranscrivent les signes lors des deux lectures. Sept Parents sur huit déclarent enfin que l'enfant a reproduit davantage de signes au fil des lectures. Ainsi, **l'utilisation des signes conjointement à la lecture partagée incite naturellement les enfants à les imiter.**

Il est à noter qu'Erwan passe d'une copie systématique à une copie plus adaptée lors de la deuxième lecture. Fabien copie de façon systématique lors des deux lectures et Alice copie également sans souplesse lors de la deuxième lecture. Les enfants peuvent donc s'approprier les signes au fur et à mesure ou les utiliser uniquement par reproduction. Il est important pour les enfants produisant une copie systématique de s'en détacher pour pouvoir utiliser les signes plus naturellement sans être dans un message signé écholalique.

- Quantité de signes

L'utilisation des signes par les Parents est une étape très encourageante dans l'implication des familles dans la pratique d'un aide à la communication. Cependant une telle aide n'a de sens que si elle fait sens pour l'enfant. Nous avons donc observé la quantité de signes réemployés par l'enfant.

Le nombre total de signes utilisés par les enfants est passé d'une moyenne de 7 signes à 27 signes environ. **L'emploi de signes s'est accru au cours des deux mois et cela concerne six enfants sur huit.** Quatre enfants réalisaient déjà quelques signes lors de la première lecture. Toutefois, il faut préciser que le premier enregistrement d'Erwan a dû être réalisé une seconde fois six jours après le prêt du livre en conséquence d'un problème technique avec la caméra. Un petit délai s'est donc écoulé et a permis à Erwan de connaître davantage l'histoire et les signes associés au livre. Les données concernant Alice sont également à reconsidérer. En effet, il semble que l'album et les signes aient peu été utilisés pendant les deux mois et que les signes produits lors de la deuxième lecture correspondent à une copie servile. Si nous choisissons d'exclure les résultats d'Alice, les résultats marquent tout de même une augmentation doublée du nombre de signes.

La quantité de signes observés permet de signifier une appropriation de l'aide

à la communication par l'enfant.

- Diversité des signes

La diversité des signes s'est accrue. En effet, elle est passée d'une moyenne d'environ cinq signes différents à environ 13 signes. Cette utilisation plus hétérogène est en faveur d'un développement du lexique signé pouvant être un tremplin vers une évolution positive du lexique verbal. Tous les enfants faisant appel aux signes ont étendu leur lexique signé exceptés Fabien et Gloria qui sont restés à un niveau stable de variété gestuelle.

- Syntaxe gestuelle

La syntaxe gestuelle peut être un tremplin efficace pour accéder ensuite à une syntaxe verbale. Ce type de syntaxe ne correspond pas à celui de la langue des signes française. En effet, il s'agit d'un enchaînement de signes qui suivent les règles et l'ordre de la syntaxe verbale. Nous cherchons donc à déceler une évolution possible dans l'association de signes faisant émerger de nouveaux éléments syntaxiques.

Erwan et Alice ont su proposer une association de signes générant un énoncé syntaxique. Toutefois, la part de copie gestuelle nuance nos résultats. En effet, Alice ne réalisait pas ou peu les signes à domicile. Ainsi, ses productions sont complètes mais effectuées en miroir. Lors de la deuxième lecture, Betty et Clara utilisent le pointage associé à des vocalises. Hélène pointe également en ajoutant un mot, ce qui constitue un début de syntaxe. Toutefois elle bénéficiait déjà de cette capacité à construire des phrases auparavant, bien que celles-ci soient peu abouties.

Sans considérer les signes effectués par Alice, il apparaît qu'un enfant utilise plus de noms lors de la deuxième lecture. Deux enfants ajoutent des verbes. Deux enfants utilisent davantage de prépositions. Un enfant utilise plus d'adjectifs. Un enfant emploie désormais des conjonctions et un enfant fait usage des adverbes. Ainsi, **plusieurs enfants ont pu mobiliser de nouveaux éléments syntaxique au sein de leur production signée.** De plus, **trois Parents jugent que le support signé a permis à l'enfant de produire des phrases plus ordonnées et/ou plus enrichies au niveau de la syntaxe verbale.**

Les présentes observations considèrent la situation de lecture partagée à travers l'album. Des informations complémentaires apportées par les familles permettent de considérer l'utilisation des signes au quotidien. Ainsi, **deux enfants ont employés les signes pour s'exprimer. Trois enfants les ont utilisés comme un appui à la compréhension. Quatre enfants s'y sont intéressés sans vraiment les utiliser concrètement et un enfant ne les a pas utilisés.**

3. Dimension verbale

L'aide à la communication proposée a pour but de développer la communication mais aussi le langage oral puisque tous les enfants participant présentent des troubles du langage oral. Nous analyserons donc dans cette partie les différents résultats s'y référant. Il faut toutefois considérer qu'une prise en charge orthophonique et le développement naturel des enfants ont pu influencer sur la progression du langage.

a) Imitation verbale

L'imitation verbale est à considérer. En effet, l'enfant tire des informations du modèle verbal donné par l'adulte. L'imitation de ce modèle présente donc un intérêt certain pour l'enfant dans son appropriation du langage oral. Quatre Parents déclarent d'ailleurs que l'enfant a répété davantage de mots ou de phrases de l'adulte au fil des lectures. Cependant, la copie doit ensuite laisser place à une mise en sens pour l'enfant. Il doit alors prendre possession du langage pour pouvoir l'utiliser spontanément, sans rester dans une copie de type écholalique. En effet, lorsque les énoncés sont copiés de façon écholalique, il est important de prendre en compte l'incidence que cela peut avoir sur les productions syntaxiques. Afin d'évaluer plus précisément les apports réels du langage adressé à l'enfant, nous avons donc pris en compte les dimensions de l'imitation. Ainsi, Alice, Betty et Clara ne manifestent aucune imitation verbale. Dimitri ne copie pas l'expression de sa mère lors du premier film, puis il connaît l'histoire par cœur. Erwan et Fabien ont réduit leur imitation verbale lors du deuxième film pour laisser plus de place à des énoncés plus spontanés ou reformulés. Enfin, Gloria et Hélène ont imité les productions Parentales lors des deux films tout en laissant suffisamment de place aux échanges spontanés.

b) Informativité

L'enfant peut avoir une bonne appétence à la communication sans pouvoir exprimer assez précisément ce qu'il souhaite évoquer par le canal verbal. Nous cherchons donc à savoir si la capacité à être informatif a évolué au cours des deux mois d'utilisation de l'album.

Les données concernant Alice n'ont pu être exploitées correctement au vu de la pauvreté du discours. Par ailleurs, Betty et Clara ne s'expriment que par des vocalisations lors des deux lectures. Elles manquent donc toutes les deux d'informativité. Fabien n'est pas toujours informatif, autant lors du premier film que lors du deuxième. Le contexte aide parfois à comprendre ce qui manque de détails. Enfin, Dimitri, Erwan, Gloria et Hélène sont informatifs lors des deux lectures. **Les résultats montrent une informativité qui reste à un niveau stable. Nous ne pouvons donc pas déduire une amélioration de l'informativité des participants**

c) Intelligibilité

L'intelligibilité permet de comprendre adéquatement un message verbal. Nous cherchons donc à savoir si la lecture partagée de l'album et la pratique des signes a pu aider l'enfant à acquérir cette faculté.

Erwan est tout à fait intelligible lors des deux lectures. Bien que Betty ajoute quelques sons consonantiques à ses productions, elle reste inintelligible à l'égal de sa sœur. Une meilleure intelligibilité est observée chez quatre enfants lors du deuxième film. Il s'agit de Dimitri, Fabien, Gloria et Hélène. Toutefois, seul Dimitri parvient à être entièrement intelligible. Enfin, à l'instar des données concernant l'informativité, nous ne pouvons considérer le peu de données au sujet d'Alice. **Les résultats montrent donc une amélioration de l'intelligibilité chez la moitié des participants.** Les progrès de cette intelligibilité peuvent être liés à l'allongement des productions syntaxiques ou au développement naturel du langage de l'enfant. Nous développerons ce point au niveau des observations de la longueur des énoncés.

d) Diversité lexicale

Les données d'Alice ne sont pas prises en compte ainsi que celles de Dimitri car la situation d'enregistrement vidéo les a intimidés. Betty et Clara ne s'expriment que par des vocalisations. Erwan a réduit son élocution du fait de la rapidité des échanges lors de la

deuxième lecture partagée. De ce fait, la diversité lexicale a diminué de 21 mots. Toutefois trois enfants sur six ont augmenté l'étendue du vocabulaire employé. La moyenne de diversité lexicale est passée de 41,5 à 50,5 mots en situation de lecture partagée. **L'utilisation de l'album pourrait donc avoir un impact sur le développement du lexique.** D'ailleurs, **cinq Parents sur huit affirment que le support signé a permis d'aider à l'apparition de nouveaux mots et six Parents sur huit témoignent d'un accroissement de la production de sons ou de mots au fil des lectures.** Or ce développement du vocabulaire correspondait à la principale attente de deux Parents.

e) Syntaxe

- Longueur des énoncés

À l'instar des données précédentes, nous ne considérons pas les résultats non représentatifs d'Alice et Dimitri. La moyenne évolue de 1,4 à 1,7 mots par énoncés. Betty et Clara ne produisent pas d'énoncés. La longueur des énoncés a augmenté pour trois enfants sur six. Seul Erwan produit des énoncés plus courts à la deuxième lecture, notamment en lien avec la rapidité des échanges. **La longueur moyenne des énoncés s'est améliorée pour la moitié des participants étudiés.** Les énoncés se sont donc enrichis pour certains enfants.

Par ailleurs, cet allongement des productions a pu éventuellement influencer l'amélioration de l'intelligibilité. En effet, des productions plus longues requièrent davantage de séquentialisation des gestes oro-bucco-faciaux et stimulent donc une certaine énergie articulatoire. Ainsi, la longueur des énoncés de Fabien, Gloria et Hélène s'est accrue à l'instar de leur intelligibilité.

- Élaboration de la syntaxe verbale

Face à la quantité non représentative des énoncés d'Alice, nous ne prenons toujours pas en compte ses résultats. La syntaxe développée par Betty et Clara n'évolue pas, puisque les productions verbales sont constituées de vocalisations.

Quatre enfants s'expriment sur la base d'un schéma canonique. Toutefois, les productions de Fabien et Hélène demeurent parfois inabouties. Ces quatre enfants produisaient déjà des associations mots avant la participation au projet. Seul Fabien progresse au niveau de sa construction de phrase, cependant il faut prendre en compte la

copie des énoncés parentaux. La syntaxe s'est enrichie pour plusieurs enfants. En effet, une des enfants utilise davantage de verbes et pronoms personnels. Trois enfants emploient désormais des pronoms possessifs. Quatre enfants formulent des prépositions. Un enfant mobilise la négation et des adverbes. Trois enfants utilisent davantage d'adjectifs et deux enfants font usage de conjonctions. **La syntaxe s'est donc étoffée avec l'apparition de nouveaux éléments pour quatre enfants au cours des deux mois.** En observant l'évolution de la syntaxe gestuelle et celle de la syntaxe verbale, nous remarquons certaines corrélations. En effet, davantage de verbes, pronoms personnels comme « je » et « tu », prépositions à l'instar de « dans », « sur », « sous » et conjonctions comme « et » sont présents au cours des énoncés signés et des énoncés verbaux. **Nous pouvons donc supposer que l'utilisation des signes a pu influencer sur l'enrichissement de certains éléments syntaxiques verbaux.** Par ailleurs, **trois Parents estiment que les signes ont donné lieu à des phrases plus ordonnées et/ou plus enrichies et que les pictogrammes ont permis de prendre conscience de l'ordre des mots dans la phrase.**

E) Analyse des résultats concernant la quatrième hypothèse

La quatrième hypothèse de cette étude suggère que l'album est considéré par les familles comme un support intéressant à utiliser au domicile avec un enfant de trois à cinq ans présentant des troubles du langage oral.

1. Un intérêt ciblé

a) Âge et capacités de l'enfant

Tous les Parents ayant participé aux lectures partagées de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » considèrent que le support est adapté à l'âge et aux capacités langagières de l'enfant.

Par ailleurs, selon leurs familles, cinq des enfants retiennent davantage les informations visuelles, un enfant s'intéresse plus aux données auditives et trois enfants sont attirés par les deux aspects. Ainsi, **excepté Erwan, la majorité des enfants avaient la capacité de s'intéresser aux illustrations et aux signes employés à travers l'album.**

b) Intérêt de l'enfant pour l'album

Dimitri, Gloria, Hélène et Erwan ont tous les quatre présenté de l'intérêt pour l'album et l'ont également réclamé régulièrement. Isis y a porté de l'intérêt initialement puis s'en est désintéressée. Enfin, Alice, Betty, Clara et Fabien s'y sont peu intéressés. **Le bilan de cet intérêt pour l'album est donc mitigé.** Le faible intérêt d'Alice, Betty et Clara pourrait aussi être influencé par une adhésion partielle au projet, et une utilisation rare du support. Sans l'implication des Parents, l'enfant peut se désintéresser. Le relâchement de l'intérêt peut également être lié à la redondance de la lecture du même album. Par ailleurs, la mère de Fabien pense que l'utilisation d'une sorte de « mascotte » aurait été plus efficace pour aborder le Makaton et capter l'attention de l'enfant. Elle note aussi qu'un lien pourrait être fait avec le visionnage des signes à la télévision.

2. Expectatives et résultats

a) Réactions par rapport au projet d'album adapté et traduit en Makaton

Lors du questionnaire final, nous avons demandé aux familles de faire part de leur première impression face au projet proposé. Puis, nous les avons interrogés sur leur intérêt actuel afin de pouvoir comparer.

Aux prémices du projet, les Parents de Betty, Clara et Gloria disent avoir présenté beaucoup d'intérêt pour le projet d'album associé au Makaton. Les Parents d'Isis, Fabien et Erwan ont été intéressés. Les Parents d'Hélène confient qu'ils adhéraient moyennement. Enfin, la mère de Dimitri admet qu'elle portait peu d'intérêt pour le projet. Elle était également empreinte de doutes et questionnements à l'instar de la famille d'Alice.

À la suite du projet, tous les Parents ayant présenté de l'intérêt voire beaucoup d'intérêt pour l'album maintiennent cet engouement. Les familles d'Hélène et de Dimitri affirment avoir développé leur intérêt pour l'utilisation de l'album. Seule la famille d'Alice n'a pas trouvé réponse à ses doutes et questionnements.

b) Réponse aux attentes concernant l'album

En acceptant de participer aux lectures partagées, les familles présentaient différentes attentes. Nous leur avons donc demandé de déterminer leur deux attentes principales.

Six Parents ont signifié leur souhait de développer la communication. L'envie de partager un moment d'échange s'est présentée comme la deuxième dynamique d'implication pour trois familles. Deux Parents avaient la volonté d'aider l'enfant à être plus compréhensible par les autres. Le même nombre de Parents désiraient une stimulation du développement lexical. Enfin, un Parent a exprimé son attente vis à vis d'un moment de plaisir. **Les deux principales attentes des Parents étaient donc de développer la communication et de partager un moment d'échange avec l'enfant.**

À l'issue des deux mois, les familles de Betty et Clara, Gloria, Fabien et Isis certifient que l'album a répondu à leurs attentes de départ. Pour les Parents de Dimitri et Hélène, l'album a même dépassé leurs attentes. Enfin, les Parents d'Alice jugent que leurs attentes n'ont pas été respectées. **La majorité des familles reconnaît donc que l'album**

a répondu à leurs attentes de départ.

3. Ressenti par rapport à plus d'implication dans la rééducation

En France, les familles d'enfants présentant des troubles du langage oral ne sont pas impliquées systématiquement de façon entreprenante dans la rééducation. Or, l'investissement d'une aide à la communication nécessite un partenariat actif avec les Parents. Nous avons donc souhaité avoir un aperçu de l'accompagnement familial par les Parents avant de recueillir leurs impressions quant à leur implication accentuée dans la prise en charge de l'enfant. Enfin, nous avons voulu savoir s'il pensaient que leur participation active avait pu influencer le développement du langage de l'enfant et s'ils seraient intéressés par un album de même type.

a) Intérêt par rapport à l'accompagnement familial

Pour trois Parents, l'intérêt principal des temps d'échanges et/ou de conseil avec l'orthophoniste consiste à avoir des conseils sur ce qui peut être mis en place au niveau de la communication et du langage avec l'enfant. Pour deux familles, le but de ces interactions avec le thérapeute est de suivre l'évolution de l'enfant. Pour deux familles, il s'agit d'être rassuré par rapport aux progrès de l'enfant. Enfin, une famille ne répond pas à cette question. Plusieurs familles sont donc **en demande de participer au développement du langage oral de l'enfant**. Ainsi, la proposition d'un support comme l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » semble tout à fait adaptée aux Parents ayant cette démarche. Le reste des familles se met dans une position plutôt passive face aux actions du thérapeute. En effet, les Parents cherchent à **avoir un aperçu du développement de la communication et du langage de l'enfant** selon les dires de l'orthophoniste. Certains désirent également **être rassurés** face à ce développement.

b) Vécu relatif à l'implication plus directe dans la rééducation

L'implication plus directe dans la rééducation a été vécue positivement par toutes les familles ayant participé au projet. Certains Parents ont pu détailler leur intérêt pour ce type de pratique. Les Parents de Gloria et Fabien ont apprécié les interactions suscitées par la lecture partagée du livre. La mère d'Isis s'est sentie valorisée. Les Parents d'Hélène ont pu bénéficier de nouvelles « clefs » pour aider leur enfant à progresser au niveau langagier. De plus, la mère a pu tirer profit des apprentissages des

signes à un niveau professionnel. En effet, celle-ci exerce auprès de personnes âgées présentant parfois une surdité. Les Parents d'Alice ont apprécié cette initiative même s'ils reconnaissent qu'il est frustrant de ne pas y être arrivé correctement. La mère de Dimitri trouve intéressant d'avoir un rôle plus important dans la rééducation, d'être impliqué et de pouvoir se sentir utile. Enfin, le père d'Erwan reconnaît qu'il est intéressant de pouvoir poursuivre le travail de l'orthophoniste chez soi et de découvrir le Makaton.

c) Implication Parentale et répercussion sur le développement langagier

Cinq familles sur huit pensent que leur participation à la lecture partagée de l'album et à l'utilisation du Makaton a aidé au développement langagier de l'enfant. Deux familles estiment que cela y a peut-être contribué. Enfin, une famille pense que les séances avec l'orthophoniste auraient été suffisantes. **La plupart des familles pensent donc que leur partenariat actif a pu favoriser le développement langagier de l'enfant.**

d) Intérêt pour un album de même type

L'utilisation du même livre à plus long terme est restrictive puisque le récit, le contenu lexical et syntaxique ne permettent pas de nouveaux enrichissements langagiers. De plus, le thème du récit peut sembler trop redondant au fil du temps. Un album construit sur les mêmes principes d'adaptation pourrait alors être élaboré et proposé aux Parents pour poursuivre la lecture accompagnée de signes.

Quatre familles seraient ainsi intéressées par un nouvel album de même type. Trois familles ne se sentiraient pas concernées par cette proposition. Enfin, une famille ne donne pas de réponse. **La moitié des participants seraient donc prêts à participer à l'utilisation d'un nouvel album adapté et traduit en Makaton.**

4. Avis relatifs au déroulement du projet

Le retour sur le déroulement du projet nous permet de prendre en compte les aspects à améliorer pour une future proposition d'implication familiale dans l'utilisation d'un album adapté et traduit en Makaton.

Les informations à propos de la lecture partagée ont été données à travers un livret de renseignements et un site élaborés par Morgane Blondeau et Marion Daniaud, ainsi qu'à travers les explications fournies lors des rencontres initiales avec les Parents. Toutes les familles ont estimé que ces informations étaient suffisantes.

Le temps d'apprentissage des signes, allant de une à trois séances selon les besoins des familles, a été considéré comme suffisant pour sept Parents sur huit. Les Parents d'Alice auraient souhaité davantage de rappels.

Le document servant de support à l'apprentissage des signes et pictogrammes a été utilisé par sept familles sur huit. Les Parents d'Alice jugent qu'il n'a pas été suffisant.

Enfin, le temps de prêt de l'album était de deux mois environ. Certaines familles l'ont conservé un peu plus longtemps à cause d'indisponibilités pour se rencontrer à nouveau. Toutes les familles ont estimé que le temps d'utilisation donné était satisfaisant.

Les moyens mis en place pour introduire les Parents dans le projet sont donc adéquats pour la plupart des Parents. Cependant, la famille d'Alice reconnaît avoir eu des difficultés à se souvenir des signes. Malgré les coordonnées personnelles transmises en cas de besoin, ces Parents n'ont pas osé faire appel à un peu d'aide. Il semble donc qu'il faille aller parfois au devant des Parents pour vérifier que leur accompagnement dans l'utilisation des signes est satisfaisant. Par ailleurs, le support d'apprentissage des signes pourrait éventuellement être plus détaillé ou présenté de façon plus interactive par le biais de vidéos.

F) Limites de l'étude

1. Méthodologie

a) Population

- ◆ Les capacités financières, temporelles ainsi que les déplacements réguliers nécessaires ne nous ont pas permis d'étendre l'échantillon de participants à un nombre supérieur à 15 familles. Toutes les rencontres ont été effectuées dans la région du Nord. Enfin, Beaucoup de facteurs entraînent en jeu dans la recherche de participants au profil adéquat. En effet, les enfants devaient avoir entre trois et cinq ans, devaient présenter des troubles du langage oral et leur orthophoniste devait être formé ou être décidé à se former au Makaton prochainement. Cet échantillon ne peut donc pas être véritablement représentatif quantitativement, mais apporte de nombreuses observations au niveau qualitatif.
- ◆ Le nombre initial de participants correspondait à 12 enfants et 11 familles. Toutefois trois familles ont dû abandonner le projet pour cause d'absentéisme répété. De plus le film concernant Isis n'a pu être effectué lors de la deuxième lecture. En effet la petite fille a refusé de participer à la lecture partagée. Le nombre réel de participants a donc été réduit à huit enfants et huit familles.
- ◆ Nous avons fixé la période d'utilisation de l'album à deux mois à l'origine du projet. Cependant la fébrilité de certains enfants ou leur absentéisme n'ont pas toujours permis de respecter cette durée. Il peut donc y avoir quelques variations de temps d'utilisation au sein des huit familles participantes.
- ◆ Certains enfants comme Betty, Clara ou Isis ont connu des périodes difficiles au niveau médical. Ainsi, leur participation à la lecture partagée a été perturbée et inconstante au cours des deux mois. Il est difficile de savoir dans quelle mesure ces difficultés ont influé sur les résultats.
- ◆ Il faut prendre en compte les séances d'orthophonie parallèles à la participation au projet, ainsi que l'évolution naturelle de l'enfant. En effet, ces deux variables ont pu influencer également sur le développement de la communication et du langage oral de l'enfant. Nous ne pouvons donc assurer le fait que toutes améliorations sont liées à la participation des Parents au projet de lecture partagée de l'album.

- ◆ La durée d'expérimentation de deux mois ne nous a pas permis de mesurer les progrès des enfants à l'aide d'une batterie de test. Nous avons donc choisi des grilles d'observation comme support d'analyse. Les observations notées sont tirées d'enregistrements vidéo. Or, la présence d'une caméra lors de la lecture partagée n'est pas une situation habituelle pour les familles. Elle a donc pu éventuellement influencer sur les comportements de celles-ci.

b) Utilisation du Makaton

- ◆ Une des familles a abandonné l'utilisation du livre au cours des deux mois. Elle a justifié cet arrêt par sa difficulté à exécuter les signes. Certains Parents n'osent pas demander de l'aide. Il faudrait alors initier davantage de moments d'échanges avec les familles qui ont besoin de plus d'accompagnement.
- ◆ Cette même famille a jugé que le support d'apprentissage des signes était insuffisant. Nous pourrions donc envisager de nouvelles présentations. Des indications écrites pourraient compléter les schémas. Des vidéos montrant les signes pourraient également permettre un meilleur rappel. Enfin, des rencontres supplémentaires pourraient remémorer l'exécution exacte des signes.
- ◆ Au cours des premières rencontres, les principes du Makaton ont été expliqués aux familles. Cependant, le temps de présentation était limité. La plupart des familles ont jugé ces informations suffisantes, mais certains Parents n'étaient pas entièrement convaincus. Dans l'idéal, une progression plus lente aurait permis d'apporter des informations de façon plus espacée. Le flot d'explications a probablement été trop condensé pour permettre la compréhension exhaustive de certains Parents. Il aurait donc fallu améliorer le temps de présentation, voire les supports de présentation. Selon les moyens financiers de chaque famille, une formation Makaton dédiée aux familles peut également être proposée. En effet, la formation est idéale pour comprendre tous les tenants et les aboutissants d'une telle aide à la communication.
- ◆ L'album emploie un vocabulaire adapté au quotidien des enfants de trois à cinq ans. Cependant, les familles commencent habituellement à pratiquer le Makaton en choisissant les premiers signes à utiliser avec l'enfant. Les signes ne sont donc pas réellement personnalisés à l'enfant dans l'album. Une première introduction individuelle aux signes pourrait donc être effectuée avant la proposition de l'album.

De plus, nous avons appris directement tous les signes aux Parents pour qu'ils aient toutes les clefs en main avant de lire avec les signes. Sachant que 44 signes ont été enseignés, cela demande un travail de mémoire important. En ayant plus de temps, nous aurions pu apprendre les signes aux Parents lors de rencontres plus espacées afin qu'ils intègrent plus lentement les signes en lecture et au quotidien.

- ◆ Lorsque des améliorations des compétences langagières sont observées chez l'enfant, certains Parents choisissent de réduire leur utilisation du Makaton. Or, la poursuite du Makaton à plus long terme ne peut être que bénéfique si elle a aidé l'enfant un temps donné. Des rencontres plus régulières avec les Parents nous auraient donc permis de souligner cet aspect afin que la pratique du Makaton ne soit pas abandonnée.

c) Accompagnement familial

- ◆ Peu d'améliorations ont été observées concernant les interactions des Parents avec leur enfant en situation de lecture partagée. Nous avons voulu laisser une certaine liberté dans la présentation de la lecture partagée. De plus, les indications du livret d'informations de Morgane Blondeau et Marion Daniaud ne semblent pas avoir été réellement exploitées. Quelques conseils donnés ont été respectés, cependant les quelques rencontres ayant eu lieu avec les Parents semblent insuffisantes pour mettre en place un réel accompagnement autour des échanges en lecture partagée.
- ◆ Tous les enfants participant à l'étude n'étaient pas pris en charge sur les lieux de stage. Ainsi, il a été difficile de rencontrer plus régulièrement les familles au cours des deux mois.

d) Autre

- ◆ La dimension articulatoire n'a pu être prise en compte lors de nos observations. En effet, les sons produits par l'enfant n'ont pu être analysés de façon isolée ou sur un panel de verbalisation assez large important.

CONCLUSION

Nous avons tenté d'impliquer davantage les familles dans la rééducation par le biais d'un album adapté aux troubles du langage oral et traduit en Makaton. L'investissement des Parents a pour but de favoriser l'acquisition du langage oral des enfants de trois à cinq ans présentant des troubles du développement du langage. En effet, la participation active des familles est censée dynamiser la progression des enfants grâce à une homogénéisation des moyens mis en place pour développer les compétences langagières et communicatives. L'investissement d'une aide à la communication comme le Makaton n'est pas toujours aisé à mettre en place au sein de l'environnement de l'enfant. Ainsi, le support de l'album a été imaginé comme un tremplin idéal à l'utilisation des signes et pictogrammes.

L'album a été élaboré de façon simplifiée pour s'adapter au mieux aux capacités des enfants présentant des troubles du langage oral. Il donne donc un modèle langagier adéquat qui doit être accompagné d'échanges spontanés également adaptés de la part des Parents. La lecture partagée a été proposée aux Parents de manière assez libre sur la manière de proposer le récit, cependant quelques conseils ont été livrés lors des quelques rencontres initiales et au sein du livret d'informations. Peu de changements ont été observés au niveau des interactions Parent-enfant après deux mois d'utilisation de l'album. L'accompagnement familial aurait donc dû être renforcé pour espérer davantage d'améliorations. Toutefois, l'album s'est présenté comme un support propice à l'emploi d'une communication non-verbale et para-verbale, de mimiques et d'une prosodie adéquate lorsque les Parents ont su utiliser l'album régulièrement et donc avec une certaine aisance. De plus, les Parents ont su tirer profit des conseils énoncés en matière d'installation appropriée à la lecture partagée. La plupart d'entre eux ont également respecté l'orientation posturale favorable à la présentation des signes. L'album a également répondu à l'attente des familles en matière de communication et de stimulation d'échanges. Enfin, une famille ne proposait pas de lecture partagée à ses enfants initialement. Désormais, elle envisage de poursuivre ce type d'interaction.

L'album avait également pour objectif de permettre aux familles des s'investir dans l'utilisation d'une aide à la communication. Nous avons incité les familles à généraliser l'utilisation de l'album et du programme Makaton à un maximum de personnes accompagnant l'enfant. Il en résulte que les principaux partenaires de l'enfant susceptibles de s'impliquer dans ce projet sont le père et la mère de l'enfant ou son aidant le plus proche. Par ailleurs, la majorité des Parents estime qu'il est plus facile de débiter l'utilisation du Makaton par le biais d'un album comme celui qui leur a été proposé. Presque tous les Parents ont su utiliser les signes lors de la lecture. Ils ont choisi soit d'introduire directement tous les signes, soit d'en ajouter au fur et à mesure des lectures. À l'issue des deux mois d'utilisation, la quantité et la diversité des signes a sensiblement augmenté. Cela prouve donc que l'album a aidé à investir les signes. Cependant, des erreurs d'exécution des signes sont observées et plusieurs Parents témoignent de leur difficulté à s'en rappeler. Ainsi, un accompagnement plus régulier ou des supports d'apprentissage plus complets seraient nécessaires.

Quelques familles ont su utiliser les signes en dehors des lectures, mais cela ne représente pas une majorité. Il faudrait donc insister davantage sur les objectifs d'une aide à la communication au quotidien et renforcer l'entraînement à la pratique des signes pour plus de spontanéité. La durée d'expérience des signes est toutefois limitée dans notre étude. Nous pouvons imaginer qu'avec plus de temps de pratique, les Parents auraient eu plus de facilité à généraliser leur utilisation des signes. Par ailleurs, les Parents dont les enfants emploient le Makaton pour s'exprimer comprennent davantage l'utilité d'une pratique dans les échanges quotidiens. Or, certains enfants prennent plus de temps avant d'investir les signes ou se saisissent des signes comme d'une aide à la compréhension. Ainsi, certains enfants ont pu tirer profit des signes effectués par leurs Parents sans pour autant les utiliser.

L'objectif d'utiliser l'album comme un tremplin à l'utilisation d'une aide à la communication peut être considéré comme accompli pour la majorité des Parents. En effet, ils affirment souhaiter continuer la pratique du Makaton ultérieurement. D'ailleurs, certaines familles affirment avoir déjà intégré une nouvelle façon de s'adresser à l'enfant en complétant leur message verbal avec le canal gestuel. L'utilisation du Makaton sur d'autres supports à l'instar de comptines ou de jeux n'a toutefois pas été véritablement envisagée par les familles. Cette diversification des utilisations nécessite un accompagnement supplémentaire de la part de l'orthophoniste. Cependant, plusieurs familles se sentent

capables de réutiliser le Makaton dans la lecture d'autres livres, pas forcément déjà adaptés. Certains Parents exprimaient pourtant leur difficulté à combiner la lecture avec l'utilisation des gestes. La lecture associée à l'utilisation du canal gestuel requiert donc un certain entraînement.

L'album avait aussi pour but de développer les capacités communicatives et langagières des enfants. Tous les domaines communicatifs et langagiers n'ont pas été améliorés, toutefois des progrès ont été observés. Ainsi, certains Parents estiment que l'attention et la concentration de l'enfant se sont accrues au fil des lectures. Certains enfants ont su se focaliser davantage sur un sujet d'échange commun et le suivi du récit a pu être soutenu par les pictogrammes. Par ailleurs, la moitié des enfants vérifient davantage qu'ils transmettent un message adéquat.

La fonction conative et la fonction métalinguistique ont été davantage respectées par certains enfants à l'issue des deux mois. La quantité et la diversité des signes utilisés par les enfants s'est accrue de façon importante. La syntaxe gestuelle s'est enrichie de nouveaux éléments pour plusieurs enfants, tout comme la syntaxe verbale. D'ailleurs, des corrélations ont été observées entre certaines améliorations syntaxiques gestuelles et verbales. Ainsi, les progrès syntaxiques ont pu être soutenus par l'utilisation des signes et des pictogrammes pour certains enfants. Enfin, l'intelligibilité et le lexique se sont améliorés pour la majorité des enfants.

D'un point de vue plus subjectif, nous avons souhaité savoir si l'utilisation de l'album était considéré comme un support pertinent à réutiliser à domicile. À l'issue des deux mois d'utilisation, les familles estiment en grande majorité que l'album a répondu à leurs attentes. Pour deux familles, il a même dépassé les attentes alors qu'elles étaient moyennement convaincues par le projet initialement. Par ailleurs, l'album a pu répondre concrètement aux attentes de certains Parents en matière d'accompagnement familial. En effet, certaines familles étaient en demande de participer au développement de la communication et du langage oral de leur enfant. D'ailleurs, toutes les familles ont vécu positivement ce renforcement d'implication dans la rééducation. Cela a permis pour certains Parents de se sentir plus concernés et plus utiles face aux difficultés de l'enfant. La plupart des familles pensent notamment que leur partenariat plus actif dans la

rééducation a pu favoriser le développement langagier de l'enfant.

Notre étude a donc pu montrer que ce type d'album adapté peut être bénéfique sur de nombreux points. Il favorise une implication plus soutenue des Parents dans la rééducation, notamment dans l'utilisation d'une aide à la communication comme le Makaton. Le ressenti des Parents nous confirme également l'intérêt de proposer ce type de support. Il peut permettre certaines améliorations communicatives et langagières, mais nécessite un accompagnement familial plus approfondi au niveau des interactions Parent-enfant pour pouvoir observer des changements plus importants à ce niveau. Si le Makaton est utilisé comme une aide transitoire pour soutenir le langage et la communication, celui-ci ne nécessite pas forcément d'être employé par tout l'environnement de l'enfant. Cependant, si cette méthode vise à être employée à plus long terme voire comme communication alternative, il est nécessaire d'introduire un maximum de personnes accompagnant l'enfant. Ainsi, une étude autour de l'implication des autres partenaires de communication que la famille proche pourrait être entreprise. Par exemple, le personnel de la petite enfance est souvent au contact d'enfants présentant des troubles du langage oral. Nous pourrions également imaginer des rencontres de Parents autour de livres et autres supports adaptés en Makaton afin de dynamiser leur pratique. En effet, la mise en place de groupe a prouvé son efficacité dans de nombreuses prises en charge orthophoniques.

BIBLIOGRAPHIE

Aguado, G. (1999). Dimensions perceptives, sociales, fonctionnelles et communicatives du développement du langage. In C., Chevrie-Muller, J., Narbona, (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (pp.44-58). Paris : Masson

Aimard, P. (1988) *Les débuts du langage chez l'enfant*. Paris : Dunod

Aimard, P. (1988). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., Roy, S. (2006). *Dialogoris 0/4 ans orthophonistes*. Nancy : Com-Médec.

Auzia, L., Le Menn, M-A. (2011). *L'accompagnement familial dans la pratique clinique orthophonique au Québec et en France*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste. Lyon : Université Claude Bernard Lyon 1.

Bernicot, J., Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : In Press.

Bertrand, R. (2009). *Retard de parole de langage. Pratique de rééducation*. Hazebrouck : Ortho édition.

Bo, A. (2000). Essai d'adaptation d'un programme familial à la pratique en libéral. *Rééducation orthophonique : L'accompagnement familial*, 203, 139-144. Paris : Fédération nationale des orthophonistes.

Bodart, S., Montoya, D. (2008). La prise en charge orthophonique dans les troubles sévères de la communication. In Solal (Eds), *Orthophonie et handicaps* (pp.37-68). Marseille : Solal

Bodart, S., Montoya D. (2009). Le programme Makaton auprès d'un enfant porteur d'autisme : le cas de Julien. *Développements*, 3(3), 15-26. Bruxelles : De Boeck.
En ligne http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=DEVEL_003_0015

Boysson-Bardies, B. (1999). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob

Bosseau, A. & Canut, E. (2010). *Elle/il apprend à parler... Comment l'aider ?* Lorraine: Maison des Sciences de l'Homme.

En ligne: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/43/53/PDF/1Manuel2010.pdf>

Bouhier-Charles, N., Companys, M. (2006) *Signe avec moi*. Angers : Monica Companys.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed), (3), (pp. 1643-1647). Oxford : Pergamon Press / Elsevier Science.

Bruner, J. (2012) *Savoir faire, savoir dire : le développement de l'enfant*. (8e ed) Paris : Presses Universitaires de France.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs (hors série)*, (5), 16-17.

Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent : méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Édition

Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique : Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*, 221, 13-27.

Crunelle, D. (2010). S'attacher pour mieux se détacher : l'impact des interactions précoces sur l'émergence du langage. *Rééducation orthophonique : L'émergence de la communication et du langage*, 244, 13-19.

Franc, S. (2001). *Un système original : le programme Makaton*. En ligne http://www.makaton.fr/data/Bibliographie/la_communication_augmentee__un_systeme_original.pdf.

Gantelme, M., Vanuxem, L. (2011). *Pratique de l'accompagnement parental des orthophonistes libéraux de la région Rhône-Alpes : quels enjeux pour la profession ?* Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste. Lyon : Université Claude Bernard Lyon 1.

Grégoire, M.-N., Rondal, J. A., Pérée, F. (1984). Aspects morpho-syntaxiques et lexicaux du langage spontané d'enfants de 2 à 5 ans. *Enfance*, 37(1), 51-65.

Goldin-Meadow, S. (2010). Le rôle des gestes dans la création et l'acquisition du langage. *Enfance*, 62(3), 239-255. Chicago : Université de Chicago.

Grove, N., Walker, M. (1990). *Le vocabulaire Makaton : Le signe et les symboles comme instruments de développement de la communication*. Association Avenir Dysphasie (AAD) Makaton.

Lapinte, A. (2013). Un enfant sur dix vit dans une famille recomposée. *Insee première : Enquêtes et études démographiques*, 1470.

En ligne http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1470.

Le Normand, M.-T. (2007). Modèles psycholinguistiques du développement du langage. In C., Chevrie-Muller, J., Narbona, (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (pp.35-56). (3e ed) Paris : Masson

Lentin, L. (2009). *Apprendre à parler, à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Maqueda, J. (2001) *L'enfant et la gourmandise des mots*. Toulouse : Erès

Monfort, M., Juarez Sanchez, A. (1996) (2007) *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Isbergues : Ortho Édition.

Narbona S., Fernández S. (1999). Fondements neurobiologiques du développement du langage. In C., Chevrie-Muller, J., Narbona, (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (pp.3-27) Paris : Masson.

Parisse C., Le Normand M.-T. (2007). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, (97) 10-30.

En ligne: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00165632/document>

Pénillard, A., Petit-Barat, L. (2013). *Programme d'intervention en orthophonie par la médiation de l'album illustré. Études de cas des attitudes de communication de parents d'enfants âgés de 26-34 mois*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste. Lyon : Université Claude Bernard Lyon 1.

Pfauwadel, M.-C. (1981). *Respirer, parler, chanter : La voix, ses mystères, ses pouvoirs*. Paris : Le Hameau.

Pouder, M.-C. (2004) Contraintes de genres dans des prises en charge d'enfants présentant des troubles du langage. *SLANCOM, Revue du laboratoire Sciences du Langage et de la Communication*, (1), 203-208.

Ramé, S. (2013). *Littérature de jeunesse et déficience intellectuelle : L'apport du Makaton. Réflexions critiques à partir de la création d'un livre*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste. Poitiers : Université de Poitiers.

Rizzolati, G., Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.

Testud, C., Touquette, A. (2006). *Observation de l'interaction « mère-enfant » autour d'un livre illustré dans un protocole d'évaluation du langage et de la communication d'enfants âgés de 24 mois*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste. Lyon :

Université Claude Bernard Lyon 1.

Rondal, J.A. (1979). *Votre enfant apprend à parler* (2nd ed.). Bruxelles : Pierre Mardaga.

Truscelli, D. (1999). Syndromes lésionnels précoces : infirmité motrice cérébrale. Pathologie de la parole et du langage. In C., Chevrie-Muller, J., Narbona, (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (pp.236-255) Paris : Masson.

Veislinger, T. (2008). *L'utilisation des gestes en pratique orthophonique : intérêts et limites auprès de l'enfant entendant ayant des troubles sévères du langage oral*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste. Nantes : Université de Nantes.

Vertalier M. (2006) Approche linguistique des textes de livres pour enfants: pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage ?, *Mélanges CRAPEL*, 29, 55-71.

Walker, M. (2006). Makaton - La communication pour tous. In *8ième conférence: l'Association Isaac-francophone*. Dijon : Université de Bourgogne.

Witko, A. (2010). Conduites d'étayage maternel en situation de lecture partagée auprès d'enfants français de 24 mois. *Rééducation orthophonique : L'émergence de la communication et du langage*, 244, 209-247.

Pages internet

- Association Avenir Dysphasie Makaton (s.d.). En ligne <http://www.makaton.fr>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (s.d.). En ligne <http://www.cnrtl.fr>
- Coghamo. En ligne <http://www.coghamo.be>
- CPAM . En ligne, consulté le 23/11/2014

http://www.cpam-entreprises.org/prevention/prs/documents/etapes_develo.pdf

- Isaac Francophone (s.d.). En ligne <http://www.isaac-fr.org>
- Legifrance . En ligne, consulté le 23 février 2015
<http://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2002/5/2/2002-721/jo/texte>
- Les jolis livres d'Alicia <https://sites.google.com/site/lesjolislivresdalicia/home>
- Ministère des Affaires Sociales, de la santé et des Droits des femmes. En ligne
http://www.sante.gouv.fr/cdrom_lpsp/pdf/Charte_d_Ottawa.pdf

ANNEXES

1. Grille d'observation des enregistrements vidéos
2. Questionnaire initial destiné aux familles
3. Questionnaire final destiné aux familles

1. Grille d'observation des enregistrements vidéos

OBSERVATION DU PARENT

MODALITÉ VERBALE	Détails à observer	Production
Reprise « positive », reformulation et enrichissement des productions de l'enfant	Évaluer le nombre de ces reprises	
Reprises « directives » des productions de l'enfant et demandes « directives »	Évaluer les nombre de ces reprises et demandes directives	
Intérêts, reconnaissance, émerveillement, encouragements par rapport aux initiatives de l'enfant		Non / Oui / Souvent
Questions adressées à l'enfant	Noter le nombre de questions initiant un échange Plutôt ouvertes ou fermées ?	
Interactions verbales	Nombreuses et variées ou limitées quantitativement et qualitativement Stimulant, initiant l'interaction ou passif	Oui / Moyennement / Non Oui / Moyennement / Non
Complexité des énoncés adressés à l'enfant	Noter la difficulté des énoncés adressés à l'enfant	Adapté / Parfois complexe / Complexe
Place laissée à l'enfant pour qu'il prenne son tour dans l'échange	Évaluer la place laissé à l'enfant, les temps de pause...	Oui / Pas toujours / Non
Débit de parole		Lent – Normal – Rapide
Pragmatique	Respect du tour de parole Fonction conative : l'intention est focalisée sur le destinataire	Oui / Pas toujours / Non Oui / Pas toujours / Non

	du message Fonction métalinguistique : S'assure que le message a bien été compris	Oui / Pas toujours / Non
--	--	--------------------------

MODALITÉ GESTUELLE	Détails à observer	Production
Adaptation posturale facilitant les interactions et la communication	Au sol, à la hauteur de l'enfant, face à face,... Estimation et description	Pas adéquat / Adéquat / Très adéquat
Utilisation d'une communication non-verbale et para-verbale en complément de la communication verbale	Gestes	Non / Oui / Beaucoup
	Mimiques	Non / Oui / Beaucoup
	Prosodie, intonation	Non / Oui / Beaucoup
Nombre de signes utilisés par le Parent	Noter la quantité totale de signes utilisés	
Diversité des signes utilisés par le Parent	Noter nombre total de signes différents	
Signes utilisés approximativement	Noter le nombre de signes réalisés de façon approximative	

OBSERVATION DE L'ENFANT

MODALITÉ VERBALE	Détails à observer	Production
Intelligibilité	Estimer l'intelligibilité des productions de l'enfant	Appréciation qualitative
Informativité	Est-ce que l'enfant arrive à se faire comprendre par les autres ?	Oui / Pas toujours / Non
Longueur des énoncés	Diviser le nombre total de mots sur le nombre d'énoncés	
Diversité lexicale	Nombre de mots différents produits	
Imitation verbale	Noter si l'enfant copie les verbalisations de l'adulte L'enfant copie à la lettre ou	Oui / Non / Parfois

	reformule ?	
Syntaxe	Schéma canonique ? Sujet + verbe + complément/ attribut Nom Verbe Pronom personnel Pronom possessif Déterminant Préposition Négation Adjectif Conjonction Adverbe	
Discours	Noter la cohérence de la conversation	Cohérent / Pas toujours / Non cohérent
Pragmatique	Respect du tour de parole Fonction conative : l'intention est focalisée sur le destinataire du message Fonction métalinguistique : S'assure que le message a bien été compris	Oui / Pas toujours / Non Oui / Pas toujours / Non Oui / Pas toujours / Non

MODALITÉ GESTUELLE	Détails à observer	Production
Comportement de l'enfant	Enfant à l'aise / inhibé Enfant gai / triste Enfant coopérant /non coopérant Enfant calme / agité Enfant qui apprécie le contact / indifférent ou évite le contact ...	
Attention conjointe		Oui / Pas toujours / Non
Écoute, concentration		Oui / Pas toujours / Non
Gestes déictiques	Nombre de fois où l'enfant pointe l'objet d'attention	
Imitation gestuelle	Noter si l'enfant reproduit les signes de l'adulte	Oui / Parfois / Non
Syntaxe gestuelle	Début de syntaxe avec l'association de plusieurs gestes	Oui / Non

	(geste déictique + geste symbolisant par exemple un verbe ou un complément) Schéma canonique ? Nom Verbe Pronom personnel Pronom possessif Déterminant Préposition Négation Adjectif Adverbe Conjonction	Oui / Non
Gestes phatiques	Regard (échanges de regards, regard tourné vers l'interlocuteur)	Oui / Pas toujours / Non
Gestes mimant le discours	Gestes en lien avec des caractéristiques physiques (gestes illustratifs) <i>Par exemple : balance des doigts évoquant la marche, gestes renseignant la taille d'un objet</i>	Oui / Non, si oui détailler
	Gestes en lien avec une action (gestes kinémimiques) <i>Par exemple : action de la bouche qui suggère l'action de manger, mimer un animal comme le poisson)</i>	Oui/ Non, si oui détailler
Gestes expressifs	<i>Par exemple : dire "non" de la tête ou acquiescer; hausser les épaules, mimique exprimant la peur, froncer les sourcils, moue de déception, sourire...</i>	Oui/ Non, si oui détailler
Nombre de signes utilisés par l'enfant	Noter la quantité totale de signes utilisés	
Diversité des signes utilisés par l'enfant	Noter les différents signes utilisés + le nombre total de signes différents	

2. Questionnaire initial adressé aux familles

Questionnaire

Mémoire pour l'obtention du certificat d'orthophonie

Agathe Triail

Hypothèse : L'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » est un support favorable à l'implication des familles dans la rééducation.

(Votre nom n'apparaîtra pas dans notre mémoire, tous les retours reçus seront anonymes.)

Nom et prénom de
l'enfant:

Date :
Questionnaire rempli par :

ENFANT

- **Quel âge a l'enfant ?** ans mois
- **Comment communique-t-il ?**
 - par des mimiques et des gestes
 - par des vocalisations
 - par quelques mots compréhensibles
 - par des énoncés associant des mots (ex : sujet + verbe) mais dont la construction de phrase est peu aboutie
 - autrement :
 -
- **Est-il plus intéressé par ce qui est visuel ou auditif ?** Visuel Auditif

LECTURE PARTAGÉE

- **A quelle fréquence lisez-vous des livres à l'enfant ?**
 - Peu souvent 1 à 2 fois par semaine 2 à 3 fois par semaine
 - 3 à 4 fois 5 à 6 fois tous les jours
- **Qui lit des livres à l'enfant ?** (plusieurs réponses possibles)
 - Mère Père Frère Sœur Oncle Tante Belle-mère Beau-père

O Grands-parents O Autres, précisez.....

- **Comment vous installez-vous pour lire un livre avec l'enfant ?**

.....
.....

ALBUM ADAPTÉ

- **Quelles-sont vos attentes principales concernant l'utilisation de l'album de Noa ? (2 réponses réponses maximum)**

O Moment de plaisir

O Moment d'échange

O Développement de la communication

O Aider l'enfant à être plus précis dans ce qu'il veut faire comprendre aux autres

O Développer le vocabulaire

O Autre, précisez

.....
.....
.....

MAKATON

- **Connaissez-vous la méthode Makaton ?** O oui O non

- **Si oui, comment ?**
-
.....

- **Utilisez-vous déjà la méthode Makaton ?** O oui O non

- **Si oui, depuis combien de temps ?**

- **Et à quelle fréquence ?** O Peu souvent O Quelquefois O Souvent O Très souvent

- **Quelles est votre attente concernant l'utilisation du Makaton? (1 réponse)**

O Que l'enfant exprime tout seul ses besoins et ses envies

O Apaisement familial, épanouissement au niveau de la communication

O Développer le vocabulaire de l'enfant

O Autre, précisez

.....
.....

- **Avez-vous des appréhensions à utiliser les signes et les pictogrammes Makaton?**

O Oui O Non

O Si oui, lesquelles ?
.....
.....

RÉÉDUCATION

- **Qu'est-ce qui est le plus important pour vous dans les temps d'échanges et/ou de conseils avec l'orthophoniste ?**

.....
.....
.....

- **Qui serait d'autre serait intéressé dans l'entourage de l'enfant par l'utilisation de l'album de Noa et l'apprentissage des signes ?**

.....
.....

Merci pour vos réponses !

3. Questionnaire final adressé aux familles

Questionnaire à destination des familles ayant participé au projet de lecture de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir »

Mémoire pour l'obtention du certificat d'orthophonie

Agathe Triail

Hypothèse : L'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » est un support favorable à l'implication des familles dans la rééducation.

(Votre nom n'apparaîtra pas dans notre mémoire, tous les retours reçus seront anonymes.)

Nom et prénom de
l'enfant:

Date du jour:

Questionnaire rempli par :

I - CONDITIONS D'UTILISATION DE L'ALBUM

– **À quel rythme avez-vous lu l'album avec l'enfant ?**

- Peu souvent 1 à 2 fois par semaine 2 à 3 fois par semaine
 3 à 4 fois par semaine 4 à 5 fois par semaine quasiment tous les jours

– **Quelles sont toutes les personnes qui ont lu l'album de Noa avec l'enfant ?**

.....

– **La fratrie a-t-elle participé à l'utilisation de l'album ?**

- Oui Non Pas de fratrie

– **La fratrie a-t-elle participé à l'utilisation des signes ?**

- Oui Un peu Pas du tout Pas de fratrie

II - DÉCOUVERTE ET UTILISATION DU NOUVEL OUTIL

– **Comment l'enfant s'est-il saisi de l'album ?** (plusieurs réponses possibles)

- Il s'y est intéressé Il a réclamé l'album Il y a porté peu d'intérêt

- **Comment décririez-vous votre utilisation de l'album au cours des deux mois ?**
 - Lecture simple sans les gestes
 - Ajout de nouveaux gestes au fur et à mesure des lectures
 - Utilisation de tous ou quasiment tous les gestes dès les premières lectures
- **Comment l'enfant s'est-il saisi des gestes au quotidien ?**
 - Utilisés pour mieux comprendre
 - Utilisés pour s'exprimer
 - Intérêt mais peu ou pas d'utilisation concrète
 - Autre
 -
- **Comment avez-vous utilisé les gestes ?**
 - Utilisé pendant la lecture et au quotidien
 - Utilisé uniquement pendant la lecture de l'album
 - Très peu ou pas utilisés
- **Avez-vous rencontré des difficultés en utilisant l'album?** Oui Non
 Si oui, lesquelles ?
- **Avez-vous rencontré de difficultés à utiliser les signes en dehors de la lecture ?**
 - Non, pas ou peu de difficultés
 - Plutôt oui, je n'y ai pas pensé en dehors de la lecture de l'album
 - Plutôt oui, je ne me sentais pas à l'aise avec les gestes
 - Oui, autre explication.....

III - APPORTS DE L'ALBUM

- **Que diriez-vous de l'évolution des interactions de l'enfant au fil des lectures :**
 - Il est plus attentif pendant la lecture
 - Il écoute sans vraiment participer
 - Il pointe davantage
 - Il émet spontanément plus de sons ou de mots
 - Il reproduit des gestes
 - Il répète des mots ou des phrases énoncés par l'adulte
 - Il connaît le livre par cœur et/ou raconte l'histoire

Il répond de façon plus adaptée aux questions, ses réponses sont davantage dirigées vers la personne qui lui parle.

Il cherche davantage à être compris par la personne à laquelle il s'adresse, il vérifie que son message est compris.

Il concentre davantage son attention et ses messages autour d'un sujet d'échange commun à la personne avec qui il parle. Par exemple, il parle moins de choses qui n'ont pas de rapport avec la conversation ou l'activité en cours.

– **Quelles améliorations a permis le support des gestes pour l'entourage de l'enfant ?**

Il est mieux compris par les autres

Il comprend mieux ce qu'on lui dit

Il semble que les gestes l'aient aidé à faire apparaître de nouveaux mots

Il construit des phrases plus ordonnées et/ou plus enrichies

Il s'épanouit plus dans la communication, il est moins frustré par ses troubles du langage.

Pas d'améliorations

Autres

– **Pensez-vous que l'utilisation de l'album ait modifié votre façon de vous adresser à l'enfant ?**

Oui Non

Si oui, comment ?

En utilisant des phrases plus simples

En ayant plus d'échanges avec l'enfant

En parlant plus lentement à l'enfant

En complétant plus souvent les mots et phrases avec d'autres moyens d'expression (avec des signes ou avec des pictogrammes)

Autre

– **Quels sont les principaux gestes de l'album que vous réutilisez au quotidien (en dehors de la lecture) avec l'enfant ?**

.....
.....
.....

– **Utilisez-vous d'autres gestes ne faisant pas partie du vocabulaire de l'album avec votre enfant ?**

Oui Non

Si oui, lesquels

– **Dans quelles situations utilisez-vous les gestes et/ou pictogrammes ?**

- Dans vos échanges avec l'enfant au quotidien
- Au moment de la lecture
- Rarement

– **Utilisez-vous des pictogrammes (petits logos) sur d'autres supports ?**

- Oui Non

Si oui, lesquels.....

– **Pensez-vous que les pictogrammes ait été utiles à l'enfant ?**

- Oui, pour suivre l'histoire
- Oui pour communiquer quelque chose en pointant le pictogramme
- Oui, pour prendre conscience de l'ordre des mots dans la phrase
- Non, pas vraiment utilisés
- Autres,

.....

IV- BILAN PERSONNEL DE CETTE EXPÉRIENCE

– **Quelle a été votre première réaction vis-à-vis de l'utilisation d'un album accompagné de gestes ?**

- Beaucoup d'intérêt Intérêt Moyennement d'intérêt Peu d'intérêt
- Doutes ou questionnements Autre

– **Est-ce que votre intérêt pour les gestes et/ou pictogrammes s'est développé après l'utilisation du livre à domicile ?**

- Oui Non Il est toujours le même

– **L'album de Noa a-t-il répondu à vos attentes de départ ?**

- Oui, il a même dépassé mes attentes Oui Non Pas tout à fait

– **Pensez-vous que l'album est adapté à l'âge et aux capacités de l'enfant ?**

- Oui Non Ne sait pas

Si la réponse est non, expliquez pourquoi :

– **Pensez-vous continuer l'utilisation du Makaton (signes et/ou pictogrammes) avec l'enfant ?**

- Oui Non Peut-être.

Expliquez pourquoi.....

– **Seriez-vous intéressés par d'autres albums traduits en Makaton et adaptés au langage de l'enfant ?**

- Oui Non Ne sait pas

- **Y-a-t-il des choses qui vous ont paru difficiles quand vous utilisiez l'album et/ou des signes et pictogrammes ?** Oui Non
 Si oui, lesquelles

- **Comment avez-vous vécu le fait d'être plus impliqué directement dans la rééducation de votre enfant (par rapport à une rééducation qui ne se déroule qu'en séance d'orthophonie) ?**

- **Diriez-vous que vous le support de l'album vous a aidé à utiliser plus facilement les signes et/ou pictogrammes que si on vous avait demandé directement de les utiliser dans le langage courant ?** Oui Peut-être Non

- **Pensez-vous que votre participation à la lecture et à l'utilisation du Makaton (signes et/ou pictogrammes) a aidé le développement du langage de votre enfant ?**
 Oui
 Peut-être
 Non, je pense que la rééducation en séance d'orthophonie aurait été suffisante
 Autre

- **Dans le cas où vous lisiez peu de livres avec l'enfant : cette expérience vous a-t-elle donné envie de partager plus de moments de lecture avec lui ?**
 Oui Non Je lisais déjà souvent des albums Ne sait pas

- **Pensez-vous réutiliser des signes et/ou des pictogrammes lors de la lecture d'autres livres ?** Oui Non Peut-être

- **Que pensez-vous du déroulement du projet proposé ?**
Explications de l'intérêt des signes et des pictogrammes :
 suffisantes
 trop rapides
 un peu floues
Informations sur la lecture partagée (livret d'informations et conseils lors de rencontres) :
 Suffisantes
 Insuffisantes
 Besoin d'un exemple de lecture de l'album
Temps d'apprentissage des signes de l'album (1 à 3 séances) :
 Suffisant
 Trop rapide
 Des rappels auraient été nécessaires
Document d'apprentissage des signes et pictogrammes :
 Utilisé
 Peu utilisé
 Pas suffisant (des informations devraient être ajoutées)
 Détaillez

- Temps de prêt de l'album (2 mois) :
 Satisfaisant

- Trop court
- Trop long

Commentaires ou suggestions éventuels :.....

.....

.....

.....

.....

Merci pour vos réponses !

Résumé

Dans le cadre d'une rééducation des troubles du langage oral des enfants de trois à cinq ans, le partenariat avec les familles dynamise la rééducation. La lecture partagée est un cadre d'interaction idéal pour favoriser les acquisitions langagières. Par ailleurs, une aide à la communication et au langage peut y être associée. Ainsi, la création de l'album *Pour Noa, il est l'heure de dormir* a permis de conjuguer l'adaptation d'un livre et sa traduction en Makaton. Cette étude propose donc de poursuivre les travaux de Morgane Blondeau et de Marion Daniaud en mettant en place un accompagnement familial autour de cet album. L'utilisation de l'album par les familles vise donc des ajustements en matière de lecture partagée, des améliorations au niveau du langage et de la communication, une implication des familles dans l'utilisation du Makaton et la proposition d'un outil accessible et intéressant pour les Parents.

Mots-clés : Accompagnement familial, troubles du langage oral, lecture partagée, album adapté, Makaton

Abstract

When it comes to oral language re-education of the children from three to five years old, the partnership with families boosts the re-education. Share reading is an ideal framework for dynamic interaction that encourage linguistic acquisitions. Furthermore, communication and language support may be combined with it. Therefore, the creation of the album *For Noa, it's time to sleep* allowed made it possible to associate the adaptation of a book and its translation in Makaton. This study puts forward a continuation of Morgane Blondeau's and Marion Daniaud's works by setting up parental support around this album. Thus, the use of this album by families aims at bringing adjustments regarding shared reading, improvements in language and communication skills, family commitment in use of the Makaton and a proposal of a reachable and appealing tool for families.

Key phrases : parental accompaniment, oral language disorders, shared reading, adapted album, Makaton