

Université de Nantes

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

Année Universitaire 2013/2014

Mémoire

pour l'obtention du

Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

**Elaboration d'un album
adapté aux enfants
en difficulté dans la mise en place du langage**

Présenté par

Morgane BLONDEAU et **Marion DANIAUD**

(née le 26/11/88)

(née le 23/01/91)

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

Directrice du Mémoire : Madame **Sandrine BORIE**, orthophoniste, chargé de cours à l'Université de Nantes.

Membre du Jury : Madame **Emmanuelle PRUDHON**, orthophoniste, formatrice AAD Makaton.

« 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. »

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance aux membres du jury de ce mémoire pour le temps qu'ils ont consacré à ce projet durant l'année. Merci à :

- Madame Sandrine Borie, pour son intérêt et son soutien encourageants, ainsi que pour ses conseils qui nous ont permis de nous recentrer sur nos objectifs.
- Monsieur Gabriel Rousteau, pour son implication et pour les pistes de réflexion qu'il nous a apportées.
- Madame Emmanuelle Prudhon, ainsi qu'à la commission matériel de l'AAD Makaton, notamment pour leur aide dans la réalisation et la traduction du texte de l'album de jeunesse.

Un grand merci également à toutes les orthophonistes qui ont accepté d'utiliser *Noa* en séance, et particulièrement à celles qui ont participé à cette étude.

Nous remercions Manon Désignére, pour son talent, sa patience, son écoute, et son application dans la réalisation des illustrations de *Noa*. Merci également à Emeline Haigron et Camille Guinamard, qui ont rendu le livret et le site Internet plus attrayants grâce à leurs dessins de qualité.

Enfin, merci à nos familles et à nos amis d'avoir toléré pendant plus d'une année nos conversations inépuisables sur la littérature enfantine ou sur le Makaton, et de nous avoir épaulées du concours d'entrée au centre de formation à la soutenance de ce mémoire.

Sommaire

Introduction	7
1^{ère} PARTIE :	
Pourquoi et comment adapter un album de jeunesse aux enfants présentant des troubles du développement du langage oral ?	8
I. La littérature de jeunesse	9
A. Le jeune enfant et le livre	9
1. Une utilisation évolutive du livre.....	9
2. Un objet spécial et rassurant	10
B. Albums pour la jeunesse.....	11
1. Une forme d'expression particulière.....	11
2. Rapports texte/image	13
C. Les intérêts de l'album à texte.....	14
1. Réflexion sur le réel	14
2. Echanges	15
3. Les lectures répétées	15
4. Connaissances linguistiques de l'enfant	17
5. Culture et identité.....	18
II. Le rôle de l'adulte dans les échanges autour d'un album de jeunesse	19
A. La lecture partagée d'un album	19
1. L'installation	19
2. Lire ou raconter une histoire ?	20
3. La lecture partagée, un moment privilégié	21
B. Le discours de l'adulte.....	22
1. Le langage adressé à l'enfant au quotidien	22
2. Comportements favorables à l'appropriation de la langue par l'enfant, notamment en situation de lecture partagée d'un album.....	24
III. Les caractéristiques d'un album favorisant l'accès au langage.....	27
A. Les recommandations concernant le thème.....	28
1. Histoire et personnages	28
2. Du concret.....	28
B. Les recommandations concernant le texte.....	30

1.	Un texte lu à haute voix	30
2.	Un texte cohérent	30
3.	Un texte adapté aux possibilités des enfants.....	31
C.	Les recommandations concernant les illustrations	33
1.	Des images liées entre elles et associées au texte.....	33
2.	Des illustrations minimalistes	34
3.	Les personnages et les objets en dessin	35
4.	La couverture	35
IV.	Le langage oral et ses troubles	36
A.	Acquisition du langage oral.....	36
1.	Des évolutions individuelles	36
2.	Structuration du langage oral.....	37
B.	Troubles de l'évolution du langage oral.....	37
1.	Définition	37
2.	Retentissements des troubles du langage oral.....	39
C.	Les adultes concernés par le langage oral.....	41
1.	Interventions précoces	41
2.	Accompagnement parental.....	43
V.	Les aides de communication augmentée.....	47
A.	Gestualité et langage oral	47
1.	Le geste, moyen de communication primaire.....	47
2.	Compréhension et accès à la symbolisation.....	50
3.	Développement des fonctions cognitives.....	50
4.	Utiliser les signes pour développer le langage oral	51
B.	L'importance de la gestualité dans les prises en charge langagières.....	53
1.	Une communication augmentative pour stimuler le langage oral	53
2.	Différents systèmes gestuels de communication augmentée	54
3.	Un canal adapté aux enfants en difficulté de langage.....	54
4.	Limites de la gestualité	56
C.	La place des codes graphiques en rééducation orthophonique.....	57
1.	Un support à l'oral	57
2.	Les pictogrammes	57
3.	Limites des codes graphiques	58

D.	Un système de communication augmentée : le Makaton	59
1.	Origines du programme Makaton	59
2.	Communication multimodale.....	60
3.	Organisation du programme Makaton	60
2^{ème} PARTIE :		
Création d'un album adapté aux enfants présentant des troubles du développement du langage oral, création d'un livret explicatif et d'un site Internet destinés aux parents.		64
I.	Elaboration de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir ».....	65
A.	Population d'étude.....	65
B.	Choix de création.....	66
1.	L'objet-livre	66
2.	Création de l'histoire.....	69
3.	Justification du texte	70
4.	Création des illustrations.....	74
C.	Intérêts de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » pour le développement du langage	76
1.	Intérêt des adaptations et place du Makaton dans l'album	76
2.	Un album à proposer aux parents.....	80
D.	Limites de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir ».....	81
1.	L'objet-livre	81
2.	Le Makaton	81
3.	Le texte.....	82
4.	Les illustrations	83
5.	L'utilisation de l'album.....	84
II.	Elaboration d'un livret et d'un site Internet explicatifs.....	85
A.	Le livret.....	85
1.	Contenu	85
2.	Intérêts du livret	87
B.	Le site Internet	88
1.	Contenu	88
2.	Intérêts du site	89

3^{ème} PARTIE :

Retours sur l'album et discussion	90
I. Retours sur l'utilisation de l'album en séances d'orthophonie	91
A. Déroulement de l'étude	91
B. Vignettes cliniques	91
1. Présentation des enfants	91
2. Réaction des enfants face à « Pour Noa, il est l'heure de dormir »	95
3. Compréhension de l'histoire	97
4. Appropriation des aides de communication augmentée	98
5. Expression orale facilitée	100
6. Interactions.....	102
C. Commentaires sur l'album.....	103
1. Remarques sur l'objet-livre.....	103
2. Remarques sur l'histoire	104
3. Remarques sur le texte	104
4. Remarques sur les illustrations	106
5. Remarques sur l'utilisation de l'album	106
6. L'album lu par d'autres adultes et/ou avec d'autres enfants.....	107
II. Discussion	110
A. Modifications.....	110
1. Deuxième version du texte.....	110
2. Amélioration des illustrations	112
B. Limites	113
1. Deuxième version de l'album	113
2. L'étude	114
Conclusion	116
Bibliographie	117
Annexes	127
Annexe 1 : Caractéristiques du langage adressé à l'enfant	127
Annexe 2 : Récapitulatifs des étapes du développement du langage et de la gestualité chez les enfants de 0 à 6 ans	128
Annexe 3 : Réactions des parents face aux difficultés langagières de leur enfant.	133
Annexe 4 : Questionnaire	134

Introduction

Dans l'évolution du langage oral chez le jeune enfant, les facteurs biologiques et environnementaux ne sont plus à démontrer. Les travaux d'approche interactionniste ont amplement justifié l'intérêt de la lecture partagée dans ce développement langagier. On appelle « lecture partagée », la lecture d'un livre à haute voix par l'adulte, avec un jeune enfant.

Des livres ont déjà été créés dans l'objectif de favoriser l'acquisition du langage oral des enfants, notamment en contextes socioculturels défavorisés. De plus, quelques albums ont vu leur texte traduit en pictogrammes, comme ceux du Makaton (programme d'aide à la communication et au langage). Cependant, les livres traduits ont jusque-là été choisis parmi la littérature de jeunesse existante. Cette dernière est abondante, mais elle a tendance à être trop complexe pour des enfants en difficultés langagières. A notre connaissance, il n'existe pas aujourd'hui d'albums traduits en Makaton (pictogrammes et signes) qui soient élaborés expressément pour convenir aux enfants d'âge préscolaire (de 3 à 5 ans) présentant des troubles du développement du langage.

C'est pourquoi nous avons créé un album pour cette population en cherchant à rassembler toutes les caractéristiques favorisant le développement du langage oral. Il peut servir de support en séance d'orthophonie et être proposé dans le cadre de l'accompagnement parental.

Dans un premier temps, nous rappelons l'importance de la lecture partagée et précisons les caractéristiques d'un album soutenant le développement du langage, puis nous nous interrogeons sur les adaptations possibles pour les enfants présentant des difficultés dans la mise en place du langage. Dans un deuxième temps, nous évoquons nos démarches pour l'élaboration de l'album « *Pour Noa, il est l'heure de dormir* ». Nous présentons alors le livret et le site Internet élaborés en parallèle à l'album, dans le but de regrouper des conseils simples adressés notamment aux parents, concernant le langage oral, le choix des albums et la lecture partagée de ces derniers. Enfin, nous exposons les retours des orthophonistes ayant testé l'album, afin de vérifier l'intérêt de notre démarche, et nous proposons des modifications pour l'améliorer.

1^{ère} PARTIE :

Pourquoi et comment adapter un album de jeunesse aux enfants présentant des troubles du développement du langage oral ?

I. La littérature de jeunesse

A. Le jeune enfant et le livre

1. Une utilisation évolutive du livre

a) Dès les premiers mois

Le livre trouve sa place très précocement entre les mains des tout-petits, bien avant que ces derniers ne sachent parler ou n'apprennent à lire. Il est d'abord un instrument de manipulations sensori-motrices. L'objet-livre donne le choix à l'enfant de le prendre ou le laisser, le taper, le jeter, le déplier, le regarder, le sucer, etc. (Maréchal, 2009). Dupraz (2006), parle d'une appropriation corporelle de cet objet-livre.

b) L'adulte médiateur

Aimer les histoires, c'est-à-dire prendre du plaisir à les écouter et les réclamer, n'est pas inné. La seule présence de livres est insuffisante : l'enfant n'en fera rien si aucun adulte n'a suscité son intérêt pour ce qu'il peut trouver dedans. « L'expérience du livre se fait sur du (très) long terme grâce à une médiation continue et adaptée de l'adulte » (Bosseau & Canut, 2010, p. 26). En effet, elle se transmet par l'environnement familial dès le plus jeune âge (Canut & Bruneseaux-Gauthier, 2009). Durant les premières rencontres de l'enfant avec le livre, l'adulte lui enseigne le comportement à adopter et lui apprend ce qu'est une histoire. Il verbalise ses manipulations et les caractéristiques du livre. L'enfant peut ainsi suivre l'action et s'approprier le vocabulaire qui y correspond. L'adulte révèle aussi à l'enfant le plaisir de lire (Dumont & Calbour, 2002). Il lui montre que la lecture a un sens, mais aussi qu'il est autorisé à manipuler le livre selon ses envies : liberté de sauter des pages ou de revenir sur ses pas, de feuilleter sans interruption. L'enfant accède alors progressivement à une utilisation conventionnelle et autonome de cet objet (Lentin, 1983). Il va apprendre à écouter l'histoire jusqu'au bout, ce qui s'avère difficile au début.

c) Les enfants d'âge préscolaire

Les enfants d'âge préscolaire (3 à 6 ans) apprécient que les adultes leur parlent, leur expliquent les choses et leur racontent des histoires. Ils se réjouissent de la découverte d'un livre d'histoire ou de chaque nouvelle page. Dans un premier temps, l'aspect narratif du livre dépend uniquement de l'adulte. Puis progressivement, l'enfant devient capable d'identifier les événements et les actions sur les illustrations. Il participe à la construction du récit : d'abord

grâce à ses compétences pragmatiques (tours de parole, actes de langage), puis par la connaissance de l'histoire qui lui permet d'anticiper, de se questionner et de réagir (Fayol, 1985, cité par Schelstraete, 2011). Le livre apporte la structuration d'un schéma narratif et établit une référence commune. La co-narration est alors possible.

Les enfants s'appuient sur leurs propres expériences dans la réalité pour faire du lien entre l'histoire racontée et leur vécu personnel. Progressivement, ils comprennent mieux et partagent davantage d'émotions. Ils commencent à prendre en compte l'autre, avec ses pensées et ses sentiments différents des siens. A ces âges, les enfants développent également leur imagination et commencent à découvrir le « caractère créatif de la langue » (Antheunis, Ercolani-Bertrand & Roy, 2003, p. 94). En outre, ils deviennent sensibles au langage écrit en s'intéressant aux lettres, à leur forme et leur sens.

Ainsi, le livre, d'abord objet à manipuler, puis objet de complicité avec l'adulte, devient progressivement le support d'une activité solitaire et même une source écrite d'informations.

2. Un objet spécial et rassurant

Le livre est un objet de jeux et d'expériences, à la fois affectif et éducatif (Escarpit, 2008). Il est captivant, amusant, surprenant et éveille des interrogations. L'enfant vit intensément les émotions de joie ou d'inquiétude, en sécurité auprès de l'adulte (Chouvy, 2009). Même s'il n'a pas de mots pour s'exprimer, à chaque lecture partagée, il vit des choses qui resteront en lui. Le livre s'inscrit dans un rituel éducatif, ou dans un rituel familial, où la relation affective parent/enfant intervient (Saint-Pierre, 2012). Selon Bruner, ce rituel est un format d'interaction durant lequel la structure de base de l'échange est mise en place (Dardier, 2004, cité par Ramé & Prudhon, 2013).

La lecture de livres aux jeunes enfants se fait souvent le soir. Selon Diatkine (1995, cité par Hourdequin, 2007), ces histoires avant le coucher sont bénéfiques contre les angoisses du soir et de séparation. D'une part, le thème de l'histoire, même grave, n'est pas anxiogène, car il ne s'agit pas de l'enfant directement mais de personnages fictifs. D'autre part, même si un livre est terminé, il est possible de le reprendre du début. Cela permet de ne pas appréhender la fin de la journée ou d'une activité, puisque la répétition est possible et rassurante car toujours identique. Le livre assure ainsi « la permanence des choses » : l'objet demeure, donc l'expérience est renouvelable (Saint-Pierre, 2012, p. 77).

Le livre est donc un objet spécial pour l'enfant. Il en existe de multiples sortes : imagiers, livres sonores ou à toucher, livres illustrés, etc. Dans ce mémoire, nous nous intéressons aux albums de jeunesse. Quelles sont leurs caractéristiques ?

B. Albums pour la jeunesse

1. Une forme d'expression particulière

a) Définition

En France, aucun mot stable ne définit l'album pour la jeunesse. Selon les contextes, on entendra à tort « livre d'images », qui n'a pas d'histoire, ou « livre illustré », avec un texte prédominant. Dans les dictionnaires contemporains, les définitions du terme « album » ne font pas écho au livre qui nous intéresse (Van Der Linden, 2006).

L'album de jeunesse moderne est pourtant né au XIXe siècle. Il se caractérise par son format différent de celui du livre standard. La prédominance de l'image sur le texte est un autre aspect déterminant (Prince, 2009). Il sollicite deux langages : le texte, qui peut être absent, et l'image. La narration se réalise en articulant texte et images. Le sens est ainsi transmis par leur rapport réciproque. Van Der Linden (2006, p. 87) définit l'album comme une « forme d'expression présentant une interaction de textes [...] et d'images [...] au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles, et un enchaînement fluide et cohérent de page en page. »

b) Les formes de l'album de jeunesse

L'album contemporain se retrouve sous une grande variété de format : à la française, oblong, carré, en découpe. La taille et l'emplacement des images, ainsi que la disposition des textes, se trouvent fortement articulés aux dimensions de l'album (Van Der Linden, 2006). Les textes peuvent se trouver au sein des illustrations. La mise en page est parfois irrégulière. Toutes ces possibilités laissent aux auteurs une grande liberté d'expression et d'adaptation au public visé (Prince, 2009). Cependant, l'organisation interne la plus classiquement rencontrée est héritée du livre illustré : le texte et l'image occupent chacun une page.

Les livres cartonnés sont normalement conçus pour les enfants de moins de deux ans, mais ils deviennent de plus en plus tout public. Ceux en plastique ou en tissu peuvent appartenir à la catégorie des albums (Van Der Linden, 2006).

c) Des livres ajustés aux enfants

La présentation matérielle du livre prend beaucoup d'importance pour les non-lecteurs (Ramé & Prudhon, 2013). C'est à l'adulte de veiller à cet aspect matériel, qui doit être adapté aux possibilités de l'enfant (Butlen, 2009). Il existe plusieurs critères :

- **Maniabilité** : Taille et poids réduits pour faciliter la manipulation (Garret-Gloanec, 2009) ; Marges déterminées pour l'emplacement des mains ; pages se tournant aisément.
- **Typographie** : Police simple à lire, sans empattement, avec une taille relativement grande, pour que l'enfant ait la possibilité de s'approprier les caractères du texte, s'il s'y intéresse.
- **Nombre de pages** : Plus l'enfant est jeune, plus le nombre de pages est limité, selon ses capacités d'attention.
- **Résistance** : Pages relativement solides. Toutefois, les adultes doivent accepter une durée de vie très brève des albums pour jeunes enfants. Ces derniers sont « manipulés par des mains malhabiles et brusques » (Chouvy, 2009, p. 34). Cependant, on peut apprendre très tôt aux enfants à respecter le livre, qui n'est pas un « jouet comme les autres » : « On ne le déchire pas, on ne gribouille pas sur ses pages, on ne le suce pas, on ne joue pas à la balle avec » (Lentin, 2000, p. 20). Pour cela, il faut que l'enfant puisse manipuler d'autres objets sans contrainte, comme de vieux magazines.

d) Un double destinataire

Les albums de jeunesse ont la particularité d'avoir deux destinataires (Escarpit, 2008). Conçus à l'origine pour les enfants non-lecteurs, ils s'adressent aussi à l'adulte. En effet, ce dernier joue le rôle d'intermédiaire en achetant l'album et en le lisant à voix haute (Van Der Linden, 2006). L'auteur doit jouer avec les envies et les attentes de l'enfant mais aussi celles du lecteur. Ce dernier est gratifié par les signes au-dessus des capacités cognitives et culturelles de l'enfant, qui lui sont spécifiquement adressés et qu'il est le seul à décoder (Escarpit, 2008). Prince (2009, p. 11) parle d'une « littérature polyphonique » avec trois voix : celle de l'auteur, celle du lecteur et celle de l'enfant.

2. Rapports texte/image

L'organisation de l'album, le découpage de l'histoire, la qualité du graphisme sont primordiaux, mais les relations texte/image ont une aussi une grande importance (Butlen, 2009). Images et texte sont indissociables. Leurs relations peuvent être de trois natures selon l'effet recherché par l'auteur (Van Der Linden, 2006) :

- **Redondantes**

- Les contenus exprimés par le texte et l'image se superposent totalement. Bien que l'image fournisse des détails, la redondance s'effectue sur le sens principal véhiculé par les deux messages.
- Les contenus exprimés par le texte et l'image se superposent partiellement. La narration est alors soutenue davantage soit par le texte, soit par l'image, un seul étant suffisant à la compréhension globale.

- **Complémentaires**

Le texte et l'image s'articulent pour donner du sens. Ainsi, le sens n'est contenu ni dans l'image, ni dans le texte, mais dans leur relation. Cela exige un travail plus important de la part du lecteur pour comprendre l'histoire (Ramé & Prudhon, 2013).

- **Contradictaires**

« Texte et images supportent des contenus différents et renvoient à des narrations parallèles » (Ramé & Prudhon, 2013, p. 28). Cela laisse une grande place à l'interprétation. Les images éloignées du texte, en contradiction ou en décalage avec lui, peuvent induire des difficultés de compréhension (Bosseau & Canut, 2010). Ce cas de figure est plus rare, en particulier dans les albums de jeunesse.

Ainsi, l'album de jeunesse est une forme de livre pour enfants, particulière et relativement libre. Cet objet à prendre et à reprendre est bien plus que le simple support d'une histoire. Voyons ce que l'album peut apporter à l'enfant, et plus précisément celui avec un texte.

C. Les intérêts de l'album à texte

1. Réflexion sur le réel

a) Situation spatio-temporelle

La lecture partagée d'un album entraîne l'enfant à la perception et à la représentation mentale, à travers l'illustration, surtout quand elle est commentée (Lentin, 1983). En effet, lorsque l'adulte lit, l'enfant peut écouter et également se concentrer sur les images. Celles-ci sont une représentation en deux dimensions qui demande à l'enfant un premier détachement de la réalité. Les scènes figées accentuent la nécessité de cette mise à distance. De plus, le temps de l'histoire n'est pas similaire au temps réel (Hourdequin, 2007). En effet, si le personnage principal se réveille, cela ne veut pas dire que la lecture de l'histoire se fait le matin.

L'objet-livre matérialise les frontières du récit : l'histoire débute à l'ouverture du livre, se finit à la fermeture et le nombre de pages délimite la durée de l'histoire (Saint-Pierre, 2012). L'histoire et la réalité ont donc des situations spatio-temporelles différentes. L'enfant doit accepter cette distanciation du réel pour entrer dans la fiction. Elle est aussi nécessaire pour le développement de son langage oral. Nino et Bruner (1979, cités par Coquet, 2004, p. 126) définissent les illustrations comme « un palier pour découvrir l'arbitraire de la représentation dans le langage ».

b) Entre fiction et réalité

La littérature enfantine éveille la « vie intérieure » de l'enfant. Les histoires « éclairent le réel à travers la fiction » (Ministère de l'éducation et de la recherche et CNDP, 2006, p. 82). Les héros des histoires ressemblant souvent aux enfants du public visé. Les enfants font le rapprochement entre leur vécu et l'univers fictif de l'album. Ils analysent les réactions des personnages face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer aussi. De la même manière, les histoires permettent à l'enfant d'explorer les possibles, « ce que les choses sont [...] peuvent, pourraient, auraient pu être » (p. 83).

2. Echanges

a) Attention partagée

En situation de lecture partagée, l'enfant prend conscience de lui et de l'autre autour d'un troisième objet, l'album. Ce dernier permet alors la triangulation (Coquet, 2008) et suscite l'attention conjointe. Or, les épisodes répétés d'investissement conjoint sont à l'origine même de la communication et donc, selon Bruner de la structuration du langage (1983, cité par Girolametto, 2000). Ensemble, parents et enfants portent leur attention et leurs actions sur un objet extérieur commun. Cela suscite le pointage et la verbalisation. La lecture partagée entraîne ainsi l'enfant à une activité d'échange (Lentin, 1983).

b) Relation parent/enfant

L'environnement de certains enfants les empêche d'optimiser leur développement. Par exemple, des difficultés dans les interactions mère/enfant sont susceptibles de provoquer ou de faire durer des troubles de la communication ou du langage (Antheunis *et al.*, 2003).

La lecture partagée peut enrichir la relation parent/enfant. En effet, via cette activité, les parents découvrent les capacités de leur enfant, ainsi que les leurs (Campagne, 2009). Ils approfondissent notamment leur connaissance des compétences linguistiques de leur enfant (Fletcher & Reese, 2005). Ils peuvent apprendre à mieux repérer ce que Vygotski a appelé la « zone proximale de développement ». Celle-ci fait le lien entre le niveau réel de l'enfant et celui qu'il peut atteindre avec l'étayage de l'adulte (Coquet, 2008). Ainsi, les parents peuvent davantage ajuster les échanges avec leur enfant. Ils apprennent aussi à le voir comme un interlocuteur. Ils peuvent prendre du plaisir à partager les histoires, peut-être même à revivre des souvenirs d'enfance. Ce moment privilégié implique un échange naturel et permet une véritable rencontre. Voyant leurs parents détendus, les enfants s'empresseront de retrouver ces situations et retourneront d'eux-mêmes chercher des livres, pour recréer cette ambiance (Hourdequin, 2007).

3. Les lectures répétées

a) Permanence et anticipation

Quand l'enfant connaît une histoire, il se réjouit de toujours la réclamer. En retrouvant un plaisir qu'il a déjà connu, il vérifie qu'il est toujours lui-même (Defourny, 2009). De plus,

Dupraz (2006, p. 13) parle de « ruminantion » littérale, où l'enfant est très attentif à l'exactitude du texte et reprend les phrases à l'unisson avec l'adulte.

Lorsqu'un enfant redemande la lecture d'un album, c'est un signe très positif. Cela montre qu'il réalise « un travail de compréhension et de raisonnement autour de l'histoire de ce livre-là » (Bosseau & Canut, 2010, p. 65). Il s'offre la possibilité d'anticiper. Il a l'impression de maîtriser le fil de l'histoire et de se l'approprier en déterminant la chronologie des événements. Un sentiment de supériorité s'instaure alors par rapport au personnage fictif. En effet, il sait ce qui va se passer pour lui à l'avance. Il peut alors annoncer avec fierté et satisfaction ce qui va arriver. Il devient presque le narrateur (Maréchal, 2009).

b) Intériorisation

Un enfant demandeur de lectures partagées se raconte lui aussi des histoires. Quand il « relit » un album à sa façon, il s'entraîne à parler (Bosseau & Canut, 2010). Il prend plaisir à devenir à son tour conteur de l'histoire. Cela lui demande un effort, mais la gratification de maîtriser l'objet-livre domine. Il peut s'amuser seul ou en présence de l'adulte à jouer ce rôle.

Il est parfois impressionnant de remarquer la rapidité qu'ont certains enfants à s'approprier le texte des albums qui leur sont lus. Pour Dupraz (2006, p. 12), cela s'explique : la lecture à haute voix par un adulte permet à l'enfant de mémoriser une « langue concrète ». Celle-ci renvoie à « l'expérience des choses », par « absorption », et non par apprentissage dans le sens d'action volontaire. En effet, l'enfant n'est pas conscient de ses acquisitions et son raisonnement sur la langue n'est pas intentionnel. Il s'agit de curiosité portant sur la langue qu'il entend. Ses découvertes sont intériorisées jusqu'à devenir des connaissances. Ainsi, dans ce mémoire, chaque fois que nous parlons d'acquisition ou d'apprentissage nous faisons référence à cette imprégnation naturelle de la langue et non à l'apprentissage volontaire, comme celui de la lecture.

c) Stimulations

Selon les études de Morrow au sujet d'enfants de 4 ans en difficultés langagières, la lecture réitérée d'un même livre stimule leurs commentaires et leurs questions (1988, cité par Fletcher & Reese, 2005). Snow et Goldfield ont démontré que ce type de situation favorise également l'apprentissage du vocabulaire (1983, cités par Fletcher & Reese, 2005). Ainsi, les lectures répétées sont un contexte favorable à l'apprentissage de la langue, grâce à l'imitation et/ou aux multiples opportunités de traiter des nouveaux mots dans un contexte approprié (Senechal, 1997, cités par Fletcher & Reese, 2005).

4. Connaissances linguistiques de l'enfant

a) Participation active

L'accès au récit n'est pas identique suivant l'âge, le sexe et l'investissement corporel de l'enfant (Garret-Gloanec, 2009). Cependant, dans tous les cas, écouter une histoire est une activité et non une occupation passive. En effet, lors d'une lecture partagée, le jeune enfant ne reste pas inactif dans sa position d'auditeur. Il met en œuvre une « activité interprétative qui donne du sens » (Hourdequin, 2007, p. 92). Il décode l'histoire, la mélodie, les intonations, les expressions du visage de l'adulte ou encore les illustrations et parfois commente.

Selon les théories socio-interactionnistes, la participation active de l'enfant à de fréquentes interactions langagières avec l'adulte, est essentielle à la mise en place du langage (Bruner, 1975, cité par Girolametto, 2000). Toute acquisition suppose une alternance de phases réceptives et de production (Nicolas & Rancon, 1979, citées par Lentin, 1983). Les échanges autour d'un album stimulent donc la construction du langage, par une approche fonctionnelle en situation d'interaction (Antheunis *et al.*, 2003). L'enfant peut s'approprier « un fonctionnement langagier ancré dans son expérience et chargé de signification », pour l'utiliser de manière de plus en plus autonome (Karnouh-Vertalier, 1996, p. 5).

b) Modèles linguistiques

L'interaction engendrée par la lecture partagée favorise l'enrichissement du langage oral de l'enfant. En effet, ce dernier peut étendre son lexique et préciser ses constructions grammaticales grâce à des énoncés corrects, structurés et redondants. Il s'approprie des éléments du texte comme des noms, des verbes, des mots de liaison, des structures syntaxiques, etc. De plus, l'adulte apporte un modèle en reformulant les énoncés de l'enfant, en les précisant phonologiquement, en rectifiant ses éventuelles maladresses lexicales ou syntaxiques.

Par l'intermédiaire de l'album à texte, l'enfant se construit aussi des connaissances sur la prosodie et sur la pragmatique du langage, notamment sur le dialogue et ses règles. De plus, ce support mobilise des savoirs sur le récit, par le questionnement (que va-t-il se passer ?), par les retours en arrière et par la narration (du début, pour se rappeler). L'enfant pourra alors utiliser ses nouvelles acquisitions en dehors de l'activité. Par ailleurs, le texte de l'album donne accès à un langage élaboré, celui du récit (Mélis-Constant, 2006). La « magie de la langue du récit » permet à de très jeunes enfants ou à des enfants en difficulté avec la langue,

« d’écouter sans se lasser, d’y entendre quelque chose » (Campagne, 2006, p. 92), notamment la musicalité de la lecture.

c) Approche du langage écrit

Selon Karnoouh-Vertalier (1996, p. 7), raconter et lire des histoires aux enfants est une « initiation au fonctionnement de l’écrit » qui précède les apprentissages de la lecture et de l’écriture. Les adultes donnent sens au langage écrit (Bosseau & Canut, 2010). Ils développent la curiosité de l’enfant pour le monde de la littérature (apprentissage de la lecture et de l’écriture) (Bouchard, 2008). Une préparation longue et répétitive au « langage gratuit des histoires » permettra par la suite à l’enfant de trouver du plaisir au repli sur soi qu’implique la lecture (Chiland, 1973, cité par Karnoouh-Vertalier, 1996, p. 7). De plus, à travers les relectures de l’album à texte, l’enfant peut se faire une représentation intuitive de ce qu’est un texte écrit. C'est-à-dire de son caractère permanent, structuré et cohérent.

5. Culture et identité

Les albums de jeunesse permettent à l’enfant de se construire une « première culture littéraire » (Ministère de l’éducation et de la recherche et CNDP, 2006, p. 82). La création d’une « bibliothèque mentale » (p. 82) commence dès la rencontre avec les premiers livres. En se créant un ensemble de connaissances personnelles, l’enfant enrichit son identité. Il s’inscrit dans une culture et organise sa culture personnelle.

Ainsi, présent dans les chambres, les classes, les salles d’attentes, le livre pour enfants et en particulier l’album présente de multiples intérêts. Il a un rôle déterminant pour le développement de l’enfant. Référent lors d’une lecture partagée, il participe à la construction de la personnalité et de l’identité de l’enfant, au développement de son imaginaire et de son langage oral et il l’initie au langage écrit. Les lectures partagées apportent à l’enfant une expérience à la fois affective, sociale, intellectuelle et culturelle (Butlen, 2009). L’adulte a un rôle important lors des échanges autour de l’album, puisqu’il joue le rôle de médiateur. Cette activité est avant tout un moyen de dialogue et d’échange.

II. Le rôle de l'adulte dans les échanges autour d'un album de jeunesse

A. La lecture partagée d'un album

1. L'installation

a) Liberté d'installation et d'écoute pour l'enfant

Tout d'abord, les enfants ont besoin de s'installer confortablement pour écouter une histoire. Cela ne signifie pas « bien installé » selon les critères d'un adulte. Ce dernier propose des aménagements (tapis moelleux, coussins, repose-pieds, etc.) et l'enfant s'en accommode (Maréchal, 2009).

Schématiquement, les enfants peuvent avoir deux approches différentes de la lecture. L'adulte doit les respecter. L'une, dite « maternelle », tend à la proximité avec l'adulte et au calme. L'autre, « paternelle », aspire à plus de mouvements et de dialogues (Garret-Gloanec, 2009, p. 62). Il convient aussi de prendre en compte les capacités d'attention encore limitées de l'enfant (Girolametto, 2000). Il n'est pas toujours facile d'accepter les mouvements de l'enfant lors de la lecture. Pourtant, il faut lui laisser une liberté d'écoute. Plus l'enfant est jeune et plus son corps est mobilisé dans ses activités mentales : il a « besoin de bouger pour écouter et penser » (Bergeron, 2006, p. 105). Les études de Pellegrini et Galda (2003, cités par Fletcher & Reese, 2005), soulignent que la routine de lecture partagée est plus ou moins facile à mettre en œuvre selon le tempérament de l'enfant, son intérêt pour les livres, ses capacités linguistiques et d'attention conjointe.

b) Le corps impliqué

La position de l'adulte est importante lors des échanges avec l'enfant en situation de lecture partagée. L'idéal est qu'il se place à sa hauteur. L'enfant voit alors la bouche et les expressions du visage de son interlocuteur (Lentin, 2000). De la même manière, en restant attentif à son destinataire durant sa lecture, l'adulte regarde l'enfant. Les deux interlocuteurs sont proches, de manière à voir tous les deux le texte et les illustrations de l'album. La forme et la dimension de ce dernier « maximisent la proximité et minimisent la mobilité physique des corps des participants » (Saint-Pierre, 2012, p. 78). Le corps de l'adulte et de l'enfant sont mis en jeu (Dupraz, 2006). Celui de l'enfant traduit ses ressentis : mouvements, étonnement,

sourire, répétition de certains mots. Certains enfants sont tellement emportés par le rythme du récit qu'ils tournent les pages au bon moment (Mélis-Constant, 2006). Ainsi, en observant l'enfant, libre de ses mouvements, l'adulte peut constater s'il est captivé par le récit, s'il semble rester extérieur, ou bien s'il exprime le besoin de faire autre chose (Maréchal, 2009).

2. Lire ou raconter une histoire ?

a) Des activités différentes

Dans les albums avec un texte, l'adulte doit rester le plus proche possible du texte écrit lors de sa lecture. La permanence de l'écrit facilite l'appropriation du vocabulaire et des formes syntaxiques par l'enfant. Elle lui permet également d'entendre toujours la même histoire, quel que soit le lecteur. C'est un point de repère qui rassure l'enfant (Defourny, 2009). Il peut contrôler si ce qui est lu correspond à ses souvenirs. Cela soutient l'écoute et l'attention de l'enfant qui apprend à écouter.

Cependant, l'adulte doit aussi répondre aux interrogations de l'enfant et à ses tentatives de prises de parole. La situation de lecture est un échange, et non un apport de savoir à sens unique. Ainsi, l'adulte alterne des moments de lecture « littérale » et des moments de dialogue par des commentaires sur l'album, le texte ou les images (Chartier, 2009). C'est par son intonation que l'enfant fera la différence. On peut d'ailleurs remarquer que celui-ci reprend rapidement ces différences de prosodie lorsqu'il fait semblant de lire l'histoire.

Même s'il est important de lire le texte de l'album tel quel, raconter des histoires aux enfants, en modifiant le texte, ou conter une histoire de mémoire, apporte aussi des bénéfices. « Raconter » mobilise le langage oral en s'appuyant sur les images. Cela permet l'utilisation d'un vocabulaire actif et enrichit la syntaxe par la reformulation. L'expérience de la répétition d'une même histoire exprimée de manière différente est alors donnée à l'enfant. Il peut toujours anticiper l'histoire et vérifier ses hypothèses. Il peut ainsi avoir l'intuition que même si les manières de dire diffèrent, le sens reste le même. Il pourra alors s'autoriser à raconter lui aussi l'histoire, avec ses mots, en s'appuyant sur ce qu'il a entendu du langage de l'adulte (site info-langage).

b) Ce que lire implique pour l'adulte

Le texte de l'album s'anime et l'histoire prend vie grâce au lecteur (Maréchal, 2009). Selon Dupraz (2006, p. 11), il s'agit de « donner corps à la voix » en ponctuant, chuchotant, commentant par des gestes, en s'étonnant, en laissant des silences et en produisant des bruits et des sons de voix invraisemblables. Cela demande une capacité à régresser : c'est un retour à l'enfance, tout en gardant sa place d'adulte. Cette situation requiert alors de la part du lecteur, un engagement de soi, une résonance du texte en soi par les pensées qu'il engendre, ainsi qu'un oubli de soi pour s'exposer à autrui et oser se mettre en avant (Mélis-Constant, 2006). De plus, les textes des albums sont plus ou moins faciles à « se mettre en bouche » (Dupraz, 2006, p. 14). En effet, il est notamment difficile de lire à voix haute un texte qui ne nous touche pas, ou au contraire nous touche de trop près (Mélis-Constant, 2006). Il est important que l'adulte trouve une satisfaction dans cette activité. Il semble effectivement difficile de donner à l'enfant le « plaisir des mots » sans le ressentir soi-même (Bergeron, 2006, p. 104).

3. La lecture partagée, un moment privilégié

a) L'album : référent et support à la relation

Selon Saint-Pierre (2012, p. 80), la lecture partagée est « une pratique de lecture qui s'exerce à l'intérieur d'une interaction entre un lecteur et un auditeur engagé dans une relation ». C'est pourquoi elle se rapproche d'un « fait de communication ». La lecture partagée, en relation duelle, favorise le lien entre un enfant et un adulte. Or, l'apprentissage d'un langage exige des interactions individualisées, spécifiques à chaque enfant, selon ses capacités. En effet, l'enfant ne peut pas vraiment acquérir la langue sans réponses adaptées à ses essais ou ses propositions spécifiques. Seule la relation duelle est alors efficace (Bosseau & Canut, 2010).

Adulte et enfant portent leur attention sur un même référent. Un va-et-vient des regards, au rythme des moments de lecture et d'échanges s'instaure progressivement. Cette proximité induit une dimension très importante de la relation privilégiée qui se joue dans cette situation de lecture. Turin (2009, p. 26) parle d' « intersubjectivité partagée et non imposée ou hiérarchisée », de « convergence de regards et de pensée », chacun à son niveau, selon ses besoins, ses capacités et sa culture. Avec des enfants qui parlent peu ou sont inintelligibles, l'album est une véritable référence. C'est un support au dialogue qui permet à l'adulte de supposer plus facilement ce que les enfants veulent dire (Bosseau & Canut, 2010).

b) Du plaisir

Avant d'instruire, les lectures partagées sont un plaisir aussi bien pour l'adulte que l'enfant. Mieux vaut éviter les objectifs d'apprentissage dans cette situation, même si l'enfant devient observateur, interrogateur, explorateur et apprenant petit à petit. Les acquisitions se font d'ailleurs plus facilement dans les moments agréables. Canut et Vertalier (2008) rappellent que le moteur principal de tout apprentissage, conscient ou inconscient, est le désir d'apprendre. De plus, le plaisir du livre est une réalité à préserver pour les années à venir, avec l'entrée dans la lecture. Or, parfois le jeu ou la découverte sont détournés « au profit du savoir à acquérir plutôt que de l'être en devenir » (Maréchal, 2009, p. 47). Nourrir la pensée de l'enfant, l'écouter et l'accompagner dans le jeu et le plaisir, partager des émotions, restent des notions fondamentales (Turin, 2009).

Tant que la situation favorise les expériences communes agréables, elle est bénéfique pour l'enfant. Cependant, l'interaction est « d'autant plus fructueuse que l'adulte adapte ses énoncés à ceux de l'enfant, en accueillant de manière positive ses énoncés s'ils sont adéquats avec la situation » (Vertalier, 1992, p. 46).

B. Le discours de l'adulte

1. Le langage adressé à l'enfant au quotidien

a) Premiers récits

Les premières « histoires » que l'on raconte à l'enfant sont des verbalisations de son expérience immédiate (Karnoouh-Vertalier, 1996). Dès ses premiers jours de vie, ses actions et celles de l'adulte sont décrites et commentées. C'est ce que Diatkine (1995, cité par Karnoouh-Vertalier, 1996, p. 7) nomme « l'illusion anticipatrice » : l'adulte parle à l'enfant comme si celui-ci le comprenait, en verbalisant ses soins et les jeux. Il structure ainsi son vécu dans le temps. L'enfant se saisit des verbalisations selon ses capacités du moment. La narration fait donc partie de l'expérience de l'enfant et structure celle-ci, en permettant l'élaboration de son langage.

b) Rôles de l'adulte dans l'interaction

Dans l'interaction avec l'enfant, l'adulte peut jouer plusieurs rôles. Tous peuvent faire partie du comportement de chacun, selon les moments (Weitzman, 2000) :

- **directif** : l'adulte contrôle, l'enfant peut donc difficilement initier les interactions et prendre une part active.
- **divertissant** : l'adulte est joueur mais domine l'interaction, ce qui empêche l'enfant de participer à l'activité ou l'interaction.
- **chronométréur** : soucieux de suivre un horaire, l'adulte ne répond pas aux initiatives de l'enfant et limite l'interaction.
- **trop passif** : l'adulte est aux côtés de l'enfant mais il interagit très peu.
- **répondant réactif** : l'adulte est sensible aux besoins, aux intérêts et centres d'attention de l'enfant. Il y répond de manière à étayer des interactions soutenues et positives, en adéquation avec les capacités développementales actuelles de ce dernier. Ce comportement est le plus sécurisant et confortable pour l'enfant. Il encourage le développement de ses compétences sociales et langagières.

La lecture partagée avec un enfant éveille son désir d'entrer en relation avec l'adulte, si celui-ci sait rester discret, à l'écoute, sensible et disponible (Maréchal, 2009).

c) Langage adapté

« L'enfant s'approprie le fonctionnement de la langue sans en avoir conscience, grâce à des échanges bien ajustés » (Bosseau & Canut, 2010, p. 14). Lentin nomme ces échanges « interactions langagières adaptées » (1971, citée par Aquilo, Canut & Rasse, 2005, p. 221). Khomsi parle du « langage adressé à l'enfant » (Coquet, 2004, p. 391), qui a été renommé selon les auteurs : baby talk, parler nourrice, parler bébé, ou encore mamananais ou motherese. Il s'agit d'un « sous système linguistique » adapté au niveau de l'enfant, à chacune des étapes de son développement (Juarez-Sanchez & Monfort, 2001, p. 10).

Ces adaptations facilitent le « processus cognitivo-langagier individuel » que nécessite l'acquisition du langage. Inconsciemment, l'enfant se construit une représentation du langage et de son utilisation à partir de ce que dit l'adulte (Lentin, 1971, citée par Aquilo *et al.*, 2005, p. 221). Ce langage simplifié est souvent jugé fondamental pour la structuration progressive des « schémas communicatifs de l'enfant et de son système linguistique en construction » (Juarez-Sanchez & Monfort, 2001, p. 10). C'est un système de support qui permet à l'enfant, dès son plus jeune âge, de « participer à des interactions quasi-conversationnelles » avec ses parents. Il parvient à une communication par les routines conjointes et à l'accès au sens des mots (Mc Tear & Conti-Ramsden, 1996, p. 115). En effet, les interactions langagières adaptées sont à mettre en relation avec les notions d'étayage et de fine-tuning, ou ajustement,

chez Bruner (1983, cité par Aquilo *et al.*, 2005). L'adulte prend un rôle de tutelle. Il encadre l'action de l'enfant, en particulier en créant des formats, c'est-à-dire des situations routinières, rassurantes pour l'enfant (activités de soins, de jeux, de lecture partagée). L'adulte fait évoluer ces formats en fonctions des capacités de l'enfant, et lui permet ainsi d'accéder à de nouveaux savoir-faire. Dans le cadre du langage, l'étayage est dit dialogique.

Les principales caractéristiques de ce langage simplifié et redondant, persistent jusqu'à la troisième année de l'enfant, en se remodelant progressivement (cf. annexe 1). Ce mode de communication spécifique des adultes à destination des tout-petits est universel, avec des variations culturelles. Par exemple, les parents américains exagèrent davantage l'intonation et les mimiques par rapport aux japonais ou français. Dans certaines cultures, les variations de hauteur de la voix ne sont pas liées à l'âge, mais au sexe de l'enfant (Boysson-Bardies, 2010).

Ainsi, pour se faire comprendre, les adultes accordent spontanément leur comportement communicatif aux compétences encore limitées des enfants qui apprennent le langage (Mélis-Constant, 2006). Grâce à ces ajustements, ils attirent et maintiennent l'attention de l'enfant dans l'interaction et le motivent à communiquer. Ils lui apportent aussi des informations pour décrypter le code de la langue. Selon Bruner (1977, cité par Weitzman, 2000), les enfants doivent passer par cette étape avant de pouvoir utiliser les mots et maîtriser les règles d'utilisation du langage. Les parents craignent parfois que ce « parler bébé » ne retarde l'acquisition du langage de leur enfant. Or, il disparaît spontanément lorsque le niveau de langage de l'enfant s'améliore (Weitzman, 2000).

2. Comportements favorables à l'appropriation de la langue par l'enfant, notamment en situation de lecture partagée d'un album

a) Respecter le rythme de l'enfant

D'après Maréchal (2009), si l'exigence d'attention est trop soutenue, l'enfant risque de se détourner de l'album. L'adulte doit respecter ses besoins de pauses pour récupérer, prendre son temps, rêvasser et s'ennuyer un peu. Chaque page est une découverte. Tourner une page ne signifie pas simplement poursuivre le récit dans sa linéarité, mais c'est plutôt créer un rythme de lecture dans la continuité ou dans la rupture (Escarpit, 2008). Avant de tourner la page, il est bon de laisser quelques secondes de silence et de prendre le temps d'effectuer lentement cette action. Ce court instant peut permettre à l'enfant de faire un commentaire et d'être ainsi initiateur de l'échange. De plus, l'alternance de sons et de silences

est nécessaire afin d'élaborer du sens. En effet, les temps de latence laissent une place pour les hypothèses et pour l'appropriation du texte. Dans ces silences extérieurs, l'enfant s'approprie le langage à l'intérieur. D'après Mélis-Constant (2006, p. 69), c'est la « transformation de la voix de l'autre en voix de soi ».

b) Ne pas faire répéter

D'un point de vue formel, inutile de demander à l'enfant de répéter. Sans qu'on le lui demande, l'enfant tout-venant reprend déjà spontanément ce qu'il entend, dans des situations quotidiennes ou de lecture partagée. Ceci surtout quand les formulations sont à sa portée, avec des structures syntaxiques et un vocabulaire qu'il est prêt à utiliser (Karnoouh-Vertalier, 1996). De plus, apprendre à parler ne se résume pas à un simple effort de prononciation. Parler n'est pas simplement répéter et mémoriser des phrases déjà entendues. Il s'agit plutôt de combiner ses propres mots afin d'exprimer des choses de façon cohérente (Bosseau & Canut, 2010) et d'inscrire son discours dans un échange avec quelqu'un d'autre. Ainsi, dans un premier temps, l'enfant doit savoir communiquer. Se faire comprendre par l'autre, via la mimo-gestualité, le regard, les premiers sons, est plus prometteur et utile à la communication de l'enfant que la capacité à répéter, qui ne présuppose pas nécessairement la compréhension de la situation (Lentin, 2000).

c) Des attitudes favorables

• **Proposer un modèle à partir des énoncés de l'enfant**

L'accueil positif des productions de l'enfant participe au plaisir de l'échange. De plus, via les reprises et les reformulations de l'adulte, l'enfant se corrigera et s'appropriera le système langagier. Rondal (1983, cité par Coquet, 2008, p.108) définit le feedback comme « la manière dont l'adulte réagit verbalement ou non verbalement aux productions de l'enfant ». Il est souvent naturel en situation duelle avec un enfant. Il permet notamment d'offrir des modèles d'énoncés explicites, complets et bien structurés. L'enfant effectue en permanence des comparaisons entre ses propres productions et celles que lui adresse son entourage (Delahaie, 2009). L'adulte doit donc s'appuyer sur ce que produit l'enfant pendant l'activité de lecture partagée. Il peut alors :

- préciser phonologiquement les productions de l'enfant,
- les allonger,
- introduire de la complexité,
- réorganiser la phrase syntaxiquement,
- ajuster le vocabulaire.

Lors d'une reformulation, l'enfant n'a pas ou peu de contenu sémantique à traiter. Il peut concentrer son attention sur le vocabulaire inconnu, les précisions phonologiques, ou encore la structure grammaticale. Ce feedback « n'implique pas la répétition par l'enfant mais une engrammation plus ou moins consciente de la forme correcte » (Coquet, 2008, p. 109). Les enfants en difficulté dans la mise en place du langage ont besoin de plus d'expansions et de reformulation que les autres.

Les réponses purement correctives aux commentaires de l'enfant n'ont aucun intérêt. En effet, cela peut bloquer l'échange et être un frein à l'apprentissage. Certains parents voulant peut-être trop bien faire, tombent dans le serinage (Clark & Chouinard, 2000). Or, il est inutile d'être strict, ni d'exiger une imitation, mieux vaut se montrer encourageant (Schelstraete, 2011).

- **Affirmations construites et questions**

Les adultes ont souvent pour habitude de laisser des phrases en suspens, ou de volontairement les laisser inachevées pour solliciter la prise de parole de l'enfant. Il semblerait que ce type de phrases entraîne seulement la production de syntagmes isolés par ce dernier. En revanche, des affirmations construites chez l'adulte entraînent la production d'assertions similaires chez l'enfant (Karnoouh-Vertalier, 1996), qui reprend l'idée précédente ou la développe de lui-même.

Un enfant présentant des difficultés langagières peut être davantage dans la manipulation que dans la répétition et le questionnement. Cependant, l'adulte ne doit pas pour autant oublier de faire des commentaires sur ce qui entoure sa lecture. Même s'il ne comprend pas tout ce qui est dit, l'enfant est rassuré par les commentaires de l'adulte qui contribuent à faire du moment de lecture un instant privilégié. C'est par la redondance des commentaires que l'enfant pourra inscrire sa participation dans la routine (Bruner, 1983).

En outre, l'adulte peut poser des questions à l'enfant, mais ne doit pas exiger de réponse. Les questions semi-ouvertes laissent un choix à l'enfant et évitent d'aller au-devant de ses désirs. Cependant, lorsqu'elles se succèdent, elles peuvent parfois donner une impression d'interrogatoire. Petit à petit l'adulte peut poser des questions ouvertes. Elles sont les plus appropriées pour favoriser l'interaction car elles permettent « d'engager et d'alimenter la conversation ». Les questions fermées, elles, entraînent des réponses de type oui/non et interrompent l'échange (Bouchard, 2008, p. 219).

- **Une adaptation à l'enfant**

En plus d'être positives, les propositions de l'adulte ne doivent pas être en trop grand décalage avec les capacités de l'enfant. L'adulte doit s'ajuster en permanence. C'est pourquoi la nécessité d'ajuster le texte des albums de jeunesse lors d'une lecture partagée se ressent parfois. C'est aussi pourquoi, lors de la rédaction d'un album, il faut s'interroger sur le public visé pour adapter le thème, le texte et les illustrations. On peut remarquer qu'actuellement, les indices d'âge sur de nombreux livres de jeunesse ou dans les commerces, représentent une tranche très large, parfois trop (par exemple 1/4 ans, 2/6 ans). Cela s'explique par les différences interindividuelles importantes concernant les capacités linguistiques et les intérêts des enfants du même âge. De surcroît, la littérature enfantine offre un large choix. Il n'est alors pas toujours simple de savoir quels ouvrages sont les plus pertinents à proposer.

Or, l'adulte et en particulier le parent, acteur important dans l'activité de lecture, a aussi le rôle de la sélection de l'album. Cela peut s'avérer laborieux. Des études ont défini plusieurs critères pour adapter les albums aux enfants qui débutent dans leur acquisition du langage oral.

III. Les caractéristiques d'un album favorisant l'accès au langage

Choisir un album pour un enfant ne se fait pas au hasard. Il faut prendre en compte son âge, son niveau de langage, ses intérêts, ainsi que sa familiarité avec les histoires lues et racontées (Karnouh-Vertalier, 1996). L'album doit susciter l'intérêt et la curiosité de l'enfant par sa forme et son contenu. Pour Bosseau et Canut (2010), un enfant peut avoir un coup de cœur pour un album seulement dans la mesure où il comprend l'histoire. En effet, si l'album ne lui est pas accessible, l'activité de lecture partagée ne correspond à rien pour lui, il n'y voit pas d'intérêt. Trouver du plaisir, autre qu'affectif, à entendre quelque chose d'incompréhensible, semble difficile (Canut et Bruneseaux-Gautier, 2009).

A. Les recommandations concernant le thème

1. Histoire et personnages

Les livres-comptines pour l'aspect phonologique, ou les imagiers pour l'aspect lexical, ne sont pas dénués d'intérêts et peuvent être plaisants pour l'enfant. Cependant, ils ont des usages différents de ceux que nous recherchons. L'album doit en effet délivrer une histoire pour susciter l'intérêt, appeler à la narration et favoriser la compréhension.

Jusqu'à l'âge de 6 ans, Garret-Gloanec (2009) préconise une fin d'histoire positive ou humoristique pour les albums de jeunesse : récit circulaire (retour au début), répétition rapide du déroulement, retrouvailles avec un personnage, accompagnement vers un endormissement.

Dans les albums de jeunesse, il est très courant que les protagonistes de l'histoire soient des animaux anthropomorphes. La pensée animiste de l'enfant lui permet de s'identifier (Maréchal, 2009). Cependant, il faut l'habituer aussi aux personnages humains, d'autant plus que cela peut parfois faciliter l'identification.

2. Du concret

a) S'inspirer de la vie de l'enfant

- **Du langage quotidien aux textes des albums**

Choisir un thème proche de la vie de l'enfant permet une continuité concernant la narration. Il peut concerner par exemple : la maison, la famille, l'école, les animaux, les moyens de transport, les sentiments et émotions ou des situations compliquées au quotidien, comme le coucher ou encore le refus de manger. On peut s'appuyer aussi sur les besoins et les intérêts des enfants, tels l'alimentation, le sommeil, l'hygiène, le rythme de vie, les activités de jeux, l'appropriation de l'espace, l'autonomie, les besoins d'attachement, de séparation et de reconnaissance (Maréchal, 2009). Le thème de l'album de jeunesse doit donc refléter une situation connue par l'enfant. Ceci a pour but de l'intéresser et de favoriser son accès au contenu de l'histoire.

- **Un langage pour le quotidien**

Un texte qui prend racine dans le réel de l'enfant propose un langage qu'il peut immédiatement utiliser. Les enfants n'apprennent pas des mots par accumulation, mais selon leurs intérêts (Brigaudiot, 2008). On peut penser qu'un thème réaliste est « ennuyeux ou sans

originalité » mais les enfants n'ont pas les mêmes connaissances du monde que les adultes (Nicolas & Rancon, 1979, citées par Lentin, 1983, p. 34). Ils prennent plaisir à retrouver dans un album des événements connus, qui font écho à leur vie. Cependant l'expérience déjà connue à ses limites. Effectivement, l'enfant peut substituer ses propres sentiments à ceux du héros de l'histoire. Il peut alors détourner cette nouvelle expérience construite par l'album et faire des contre-sens (Boiron & Rebière, 2009).

- **Situation trop fictive, histoire incomprise !**

Si les situations proposées par l'histoire sont trop lointaines ou imaginaires pour l'enfant, il pourra très difficilement avoir recours aux identifications dans un contexte qu'il ne reconnaît pas. Les contes merveilleux ou fantastiques sont ainsi beaucoup trop éloignés du vécu de l'enfant de trois ans. Ceci d'autant plus qu'il n'a pas encore suffisamment de repères pour distinguer le réel de l'imaginaire (Karnoouh-Vertalier, 1996 ; Bosseau & Canut, 2010). Ainsi, dans les cas de pures fictions, d'expériences que l'enfant n'a pas connues ou d'expériences trop lointaines (par exemple Noël ou Pâques, selon la période de l'année), l'enfant doit repérer tous les éléments qui constituent cette expérience car il n'a pas de représentations « toutes faites », procurées par des émotions déjà perçues. Cela s'avère très difficile avant l'âge de quatre ans et sans la médiation de l'adulte (Boiron & Rebière, 2009, p. 11).

b) Identification

Defourny (2009), parle de « livre-miroir » qui évoque des situations quotidiennes et délie les langues puisque chacun a vécu quelque chose de similaire. L'enfant donne sens aux histoires racontées par l'adulte, en fonction de sa propre histoire, de ses émotions, au-delà du texte, des images et du lecteur (Maréchal, 2009). Selon Bous (2009), un même album, lu par des personnes différentes ne suscite pas les mêmes émotions selon les enfants, de même qu'il suscitera des réactions différentes chez un adulte et chez un petit.

De plus, « la lecture d'histoire véhicule des affects qui ont un impact sur le développement de la personnalité » (Bosseau & Canut, 2010, p. 26). Les thèmes proches du vécu de l'enfant donnent ainsi à l'album un autre intérêt, celui d'aider à mieux se comprendre et à comprendre autrui (Butlen, 2009). Les récits « résonnent jusqu'aux profondeurs de la vie psychique » de l'enfant et l'aident à identifier ses émotions, à interpréter le monde qui l'entoure et à « se construire en tant que sujet libre qui pense par lui-même » (Bosseau & Canut, 2010, p. 64).

Ainsi, le thème de l'histoire d'un album est à déterminer selon le destinataire. A partir de ce thème, l'élaboration du texte peut débiter.

B. Les recommandations concernant le texte

1. Un texte lu à haute voix

Le style du texte est déterminant. Dans l'idéal, le texte de l'album de jeunesse présente des particularités liées à sa finalité : être lu à voix haute à l'enfant. Le texte est ainsi réparti sur l'espace de la page en « unités de souffle » qui correspondent à une expiration du lecteur (Van Der Linden, 2006). De plus, le texte d'un album doit comporter des formes aussi bien parlées qu'écrivables. Vertalier et Lentin les nomment « variantes langagières intermédiaires ». Pour Bonnafé (2009, p. 91), il faut offrir à l'enfant la « capacité de jouer avec la langue », en s'appuyant notamment sur les rythmes et la phonétique. La prosodie est effectivement le « canal privilégié pour le partage de l'émotion et du sens de l'histoire » (Garret-Gloanec, 2009). En outre, « les onomatopées, de par leur forte coloration sensorielle et motrice, assurent la transition entre l'exercice sensorimoteur du babillage et la structuration de la fonction symbolique produisant les premiers signes assimilables à du langage » (Dumont & Calbour, 2002, p. 51). Elles amènent l'enfant à organiser des points articulés et des repères de parole (Aimard & Abadie, 1991). Elles sont immédiatement intelligibles, motivantes et faciles à reproduire. Or, l'enfant apprend en s'identifiant au lecteur. Il répète les onomatopées, les phrases ou les intonations par mimétisme (Dupraz, 2006).

Malgré ces particularités, les conventions de l'écrit sont à respecter, ainsi que les capacités langagières de l'enfant, pour qu'il ait suffisamment de repères pour construire du sens.

2. Un texte cohérent

Le respect des unités de lieu, de temps et d'action est primordial pour permettre une cohésion de l'ensemble du texte (Nicolas & Rancon, 1979, citées par Lentin, 1983). Le jeune enfant doit pouvoir se repérer dans une suite d'actions simples, avec une construction narrative linéaire, sans ellipses, sans sous-entendus ou retours en arrière (Butlen, 2009). Le déroulement du texte doit permettre à l'enfant de restituer la chronologie de l'histoire. L'utilisation d'expression de lieu et de temps explicites est préconisée pour assurer

l'enchaînement des évènements du récit (Bosseau & Canut, 2010). L'absence d'un enchaînement logique parfait tronque le raisonnement de l'enfant et gêne alors ses essais de verbalisation. En effet, les capacités cognitives étant très sollicitées pour la compréhension, l'énonciation est rendue plus difficile (Canut & Vertalier, 2008).

3. Un texte adapté aux possibilités des enfants

a) Accès à la signification du discours

Dans l'idéal, le texte ne doit pas nécessiter d'adaptation de la part de l'adulte. C'est-à-dire qu'il doit pouvoir être lu tel quel en étant facilement compréhensible par l'enfant. L'accès à la signification du discours adressé à l'enfant, ne doit pas être entravé par des éléments lexicaux, syntaxiques, stylistiques qui n'appartiennent pas encore à son système verbal. Ses capacités du moment ne lui permettent pas de les intégrer dans le « fonctionnement autonome de son parler » (Lentin, 1983, p. 10). En effet, l'enfant ne s'approprie pas un élément qui ne correspond pas à ses besoins du moment, autrement dit aux « hypothèses non conscientes qu'il fait sur la langue » (Bosseau & Canut, 2010, p. 41) et qui lui permettent de construire son propre langage. Cependant, inutile d'utiliser un langage enfantin puisque les mots déformés n'aident pas à construire un langage élaboré (Bosseau & Canut, 2010).

Le texte se doit alors d'être accessible au « fonctionnement mental et verbal » actuel de l'enfant (Lentin, 1983, p. 15). Les caractéristiques optimales des textes des albums varient selon les connaissances de l'enfant sur la langue :

- La longueur des phrases doit être légèrement supérieure à la longueur moyenne des énoncés de l'enfant.
- Les introducteurs de complexité doivent être un peu plus complexes que ceux déjà utilisés par l'enfant.
- L'histoire doit être adaptée à ses capacités de mémorisation, afin qu'il puisse la suivre jusqu'au bout.

b) Au niveau syntaxique

Des phrases courtes et une syntaxe simple sont privilégiées pour favoriser l'accès au langage. Les phrases peuvent être redondantes, avec ou sans variante ou enrichissement. Les répétitions de phrases courtes avec une petite modification sont des sources d'attention pour l'enfant (Garret-Gloaneac, 2009). Il est préconisé de se contenter d'une ou deux courtes phrases par page (Van Der Linden, 2006). Il convient d'écarter certaines formes linguistiques

provoquant des confusions ou gênantes pour l'accès de l'enfant au langage (Nicolas & Rancon, 1979, citées par Lentin, 1983) :

- Pronoms utilisés sans antécédent rapproché. L'enfant attache le pronom au dernier nom évoqué.
- Non reprise du sujet pour chaque action
- Inversion du sujet (« dit-il »).
- Annonce de celui qui parle en fin d'énoncé seulement. En introduction de dialogue, les personnages doivent effectivement être explicités avant leur tour de parole.
- Adjectifs détachés
- Apposition (elle désigne une même réalité que le nom auquel elle se rapporte).
- Phrases incisives (propositions ou éléments placés entre les principaux constituants de la phrase ou avant la proposition principale).
- Registre implicite : une partie du raisonnement ou du déroulement de l'histoire n'est pas explicitée dans le texte.
- Phrases nominales ou verbes sans sujet
- Syntaxe ambiguë
- Mauvaise succession des idées ou idées sans liens évidents
- Temps verbaux peu familiers à l'enfant. Mieux vaut éviter le passé et préférer un texte au présent.
- Expressions métaphoriques
- Phrases inachevées ou qui se poursuivent de page en page
- Déictiques : ils sont à remplacer par les syntagmes correspondants.

c) Au niveau lexical

Dans une optique de développement du langage, on évitera de présenter des difficultés lexicales. Avec un vocabulaire inconnu, l'enfant risque d'avoir une saisie lacunaire du texte et de se désintéresser. On peut introduire parfois un vocabulaire plus riche, si les mots sont rattachés à d'autres termes et à des images explicites (Nicolas & Rancon, 1979, citées par Lentin, 1983). L'utilisation des mots reflétant la vie quotidienne est préconisée : noms utilisés couramment (aliments, objets), verbes d'actions quotidiennes (manger, dormir, venir).

Il est préférable d'écrire le texte d'un album jeunesse à la troisième personne. En effet, l'utilisation de la première personne entraîne des ambiguïtés : l'enfant risque de ne pas comprendre que le personnage de l'histoire ou le narrateur parle à travers l'adulte. La première personne n'est justifiée que dans les dialogues. De plus, pour raconter l'histoire,

l'adulte ou l'enfant utilisera inévitablement « il » ou « elle » (Bosseau & Canut, 2010). On évitera aussi l'emploi du pronom « on », qui est difficilement interprétable par l'enfant (Karnouh-Vertalier, 1996).

Ainsi, si la construction du texte est mal ajustée et que les références sont étrangères au réel de l'enfant, l'exploitation de l'album ne sera pas optimale (Lentin, 1983). Il faut donc simplifier l'écriture pour faire correspondre le texte aux besoins linguistiques de l'enfant, sans altérer le contenu du thème ou du scénario de l'histoire. Un texte court, simple, explicite, utilisable comme support des acquisitions syntaxiques et en relation avec une signification accessible au destinataire, aide l'enfant à mettre en fonctionnement un « système verbal autonome » (Lentin, 1983, p. 16). Les caractéristiques des textes doivent correspondre à la zone proximale de développement de l'enfant, c'est-à-dire légèrement au-dessus de ses capacités actuelles. D'après Lentin (1983, p. 4), il est nécessaire que le texte d'un album avec des illustrations soit écrit avant que celles-ci ne soient « conçues et accordées ».

C. Les recommandations concernant les illustrations

1. Des images liées entre elles et associées au texte

a) Une suite cohérente

Un album n'est pas simplement un "livre d'images". Il représente des actions dont la compréhension est accessible à l'enfant. Celles-ci s'enchaînent et ont entre elles un lien interprétable et verbalisable, suscitant un raisonnement chez l'enfant. Au début de son expérience avec les albums, l'enfant ne voit pas le rapport entre les images. C'est progressivement qu'il le découvrira, ainsi que la relation avec l'histoire entendue (Canut & Bruneseaux-Gauthier, 2009). « La compréhension du récit en image est plus tardive que la compréhension du récit verbal » (Boiron & Rebière, 2009, p. 23).

L'enchaînement de pages en pages doit être fluide. La répétition d'un dessin ou le déplacement d'un personnage peuvent installer une continuité. Chacune des images d'un album étant liée aux autres, les lieux doivent être explicites, le décor toujours identique, simple et familier, avec des repères (Van Der Linden, 2006). Les variations entre les pages

doivent être suffisamment sensibles pour être perçues de façon évidente, sans pour autant sauter des étapes dans le déroulement ou laisser place à des sous-entendus (Lentin, 1983).

Si l'enfant entreprend par la suite de raconter l'histoire, les illustrations doivent pouvoir servir de trame. En effet, après plusieurs lectures par l'adulte, si la composition du texte et le déroulement des événements permettent à l'enfant de raconter l'histoire à sa façon, à l'aide des images, alors on peut dire que l'album est adapté (Bosseau & Canut, 2010).

b) Une relation claire texte/image

L'enfant qui apprend à parler « reçoit l'histoire comme un tout » (Nicolas & Rancon, 1979, citées par Lentin, 1983, p. 35) : le texte lu par l'adulte lui permet de voir l'image et l'image, montrée par l'adulte, lui permet de recevoir le texte. Une mise en page régulière est préférable pour le repérage. Le rapport texte/image doit être redondant. En effet, des illustrations correspondant au texte, sans décalage, facilitent la compréhension et la création de modèles mentaux. Elles permettent une meilleure mémorisation, une représentation plus élaborée de la situation évoquée par le texte et ainsi une compréhension plus complète (Gyselinck, 1996). L'auditeur tire alors bénéfice du caractère multimodal de la situation de lecture partagée.

2. Des illustrations minimalistes

Dans la création d'albums, il n'existe aucune restriction au niveau des techniques de dessin : crayon, plume, fusain, peinture, pastel, collage, photographies, etc. La plupart des albums ont des couleurs vives, contrastées et certains des couleurs pastel. Il existe des images, très créatives et jolies, mais trop complexes pour les jeunes enfants. En effet, elles s'avèrent trop éloignées du texte, trop abstraites, pour leur être accessibles. Il faut proscrire les dessins confus, chargés, qui ne mettent pas en relief de façon évidente le contenu informatif du texte. Tout détail superflu et inutile à la compréhension doit être évité (Garret-Gloanec, 2009). Pour favoriser l'accès au sens, il est effectivement préférable que le style d'illustrations soit simple, facilement déchiffrable, avec des dessins réalistes, colorés et attrayants, convenant aux enfants d'âge préscolaire. Les illustrations claires et redondantes permettent un soulagement de l'effort cognitif de l'enfant. Moins l'effort cognitif à fournir pour comprendre les images est important, plus les capacités attentionnelles sont disponibles pour la compréhension du texte (Canut & Bruneseaux-Gauthier, 2009).

3. Les personnages et les objets en dessin

Il est nécessaire que les personnages et les objets soient reconnaissables, bien distincts les uns des autres et qu'ils restent des archétypes (Butlen, 2009). Tous les personnages cités dans le texte sont représentés et seulement eux, pour faciliter la compréhension (Bosseau & Canut, 2010). Cependant, un personnage peut être présent sur l'illustration s'il a été cité dans les pages précédentes et que sa disparition risque d'interroger l'enfant.

Il faut éviter les images coupées, ou les personnages et objets tronqués, car l'enfant les distingue difficilement et il cherche ce qui manque. Selon Nicolas et Rancon (1979, citées par Lentin, 1983), il est conseillé de travailler les attitudes et expressions des personnages. Garret-Gloanec (2009), elle, affirme que les enfants se reconnaissent mieux dans les personnages qui ne sont pas précis dans leurs traits.

La permanence des objets est à respecter : un objet variant d'une image à l'autre n'est pas reconnu par l'enfant. De la même manière, plusieurs dessins d'un personnage sur une même image ou une même page, pour le représenter à des moments successifs de son action ou pour montrer une évolution, est source de confusions. En effet, l'enfant risque de le percevoir comme plusieurs personnages (Nicolas & Rancon, 1979, citées par Lentin, 1983).

Mettre un cadre autour des illustrations, contrairement aux images à fond perdu, évite à l'enfant de les percevoir comme des éléments flottants et mal situés dans l'espace. Les lignes de force sont organisées en fonction de ce cadre. La bordure de ce dernier, délimitant l'espace narratif, peut jouer un rôle expressif en suggérant une atmosphère ou un état d'esprit. On peut également la transgresser (Van Der Linden, 2006).

4. La couverture

La couverture est le contact initial avec l'album. C'est un endroit déterminant, où a lieu le « pacte de lecture ». Elle révèle des informations sur le genre, le style d'illustration, le type de discours et elle installe des attentes de la part du lecteur ou de l'enfant. Ces indications peuvent présenter le contenu de l'album ou « conduire sur une fausse piste » (Van Der Linden, 2006, p. 57). Afin de ne pas perturber le raisonnement de l'enfant, l'image de couverture n'est pas, selon les recommandations, une image de l'album, ni une évocation de la chute de l'histoire. L'enfant doit pouvoir la reconnaître sans équivoque, pour être capable de choisir la même histoire plus tard s'il le désire (Nicolas & Rancon, 1979, citées par Lentin, 1983). Enfin, sa couleur doit « attirer l'œil sans l'agresser » (Escarpit, 2008, p. 326).

Dans un objectif d'accès au langage, l'auteur d'un album doit donc être attentif au thème, au texte, aux illustrations et à leur rapport. Rappelons que l'objectif de ce mémoire n'est pas seulement de créer un album adapté aux jeunes enfants. Il s'agit effectivement d'élaborer un album comprenant toutes les caractéristiques favorisant la mise en place du langage, pour des enfants présentant des troubles du développement du langage.

IV. Le langage oral et ses troubles

A. Acquisition du langage oral

1. Des évolutions individuelles

La plupart du temps, écouter et comprendre sont des tâches que nous réalisons de manière automatique. Le bébé naît avec un « bagage » sensoriel, moteur, cognitif, environnemental, conceptuel et linguistique, lui permettant l'accès spontané « à la communication puis au langage » (Antheunis *et al.*, 2003, p. 101 ; Johnston, 2010).

De nombreux auteurs ont tenté de définir ces différentes étapes d'acquisition du langage, caractérisées par un continuum avec les comportements gestuels de l'enfant (Cf. annexe 2). Cependant, les tranches d'âge sont seulement théoriques. En effet, « les repères chronologiques classiques de l'évolution du langage ne concernent en moyenne que 50 % des enfants » (Delahaie, 2009, p. 19). Bien que l'acquisition du langage se déroule selon des séquences prévisibles (Rvachew, 2010), chaque enfant évolue à son rythme. L'âge d'apparition de la parole, sa vitesse de développement, les types d'erreurs articulatoires développementales varient énormément d'un enfant à l'autre, sans que tout cela ne soit pathologique (Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut & Comblain, 1999). « Toutefois, ces variations entre les enfants tendent à disparaître juste avant leur entrée à l'école » primaire (Bates, Dale & Thal, 1995, cités par Bouchard, 2008, p. 363).

2. Structuration du langage oral

A 3 ans^{1/2} – 4 ans, bien que l'apprentissage du langage ne soit pas achevé, l'enfant maîtrise la structure fondamentale de sa langue maternelle et peut parler de manière intelligible (Delahaie, 2009). Son développement langagier « connaît un essor considérable pendant la période préscolaire », entre 3 et 6 ans. « Cette acquisition a des répercussions sur tous les plans de son développement », au-delà de la « dimension purement langagière » (Bouchard, 2008, p. 359).

Maîtriser le langage, c'est être capable de dire la même chose de différentes manières, sans avoir besoin du contexte pour être compris (Karnoouh-Vertalier, 1996). Cela, en utilisant un vocabulaire et une structure syntaxique corrects. L'enfant apprend, grâce à ses expériences, à choisir ses mots en fonction des situations. Cette maîtrise passe aussi par la compréhension du discours de l'autre, avec et sans contexte.

Certains enfants d'âge préscolaire ont des difficultés pour développer un langage efficace aux moments attendus. Ils ne parviennent pas à automatiser la langue. Pour différentes raisons, leurs « bagages » sont incomplets. Ces enfants représentent un défi important pour les parents, les enseignants, les médecins et les orthophonistes (Rapin & Allen, 1996).

B. Troubles de l'évolution du langage oral

1. Définition

a) Retards ou déviances

Les troubles du développement du langage correspondent à des formes de retards, et souvent de déviances dans l'acquisition du langage par les enfants. Ils peuvent être plus ou moins graves et durables, et s'observent en dehors de causes majeures connues et/ou de troubles associés importants. C'est dans ce sens qu'on parle de troubles spécifiques du développement du langage. Autrement dit, selon la définition dite par exclusion, ces troubles se manifestent en l'absence d'un déficit auditif, de malformations des organes phonatoires, de troubles neurologiques acquis, d'un déficit dans le développement intellectuel, de troubles émotionnels graves ou encore de carences affectives ou éducatives majeures. Pour les désigner, les expressions retard de langage et dysphasie sont les plus couramment utilisées en français (De Weck, 2010, p. 51-52).

Dans cette définition de De Weck, les troubles du développement du langage s'opposent aux troubles de langage d'origine connue ou associés à d'autres troubles. En effet, les troubles du langage oral sont souvent consécutifs ou associés à d'autres pathologies (surdité, retard global, troubles du spectre autistique, dyspraxie verbale, etc.), ou encore en lien avec le contexte environnemental (comme le bilinguisme).

D'après Rapin & Allen (1996, p. 56), « tout enfant qui ne peut pas parler ou s'exprimer de manière communicative à 3 ans est pathologiquement retardé » et on peut considérer qu'il souffre « d'un des syndromes de troubles du langage ». Les troubles de l'évolution du langage concernent 4 à 5% des enfants d'une tranche d'âge, soit un enfant par classe. Un quart de ces enfants présente des troubles sévères (Delahaie, 2009). Chez l'enfant de 3 à 5 ans, il faut s'inquiéter si (Bouchard, 2008) :

- Il est incompréhensible : il transforme souvent les mots ou s'exprime par des phrases télégraphiques (inintelligibilité, agrammatisme) ;
- Il ne peut pas converser, s'informer, commenter, rapporter des faits.
- Il a des troubles de la compréhension.

Les enfants pr sentrant un trouble du développement du langage (retardé ou déviant) peuvent avoir des difficultés langagières sur le plan expressif ou réceptif, dans un ou plusieurs domaines.

b) Troubles lexicaux (phonologie, sémantique)

Les enfants pr sentrant un trouble du développement du langage peuvent présenter des troubles phonologiques. En outre, ils connaissent moins de mots, leur donnent un sens moins précis et l'organisation de leur lexique en réseau est pauvre. De plus, un retard initial de développement lexical risque de s'étendre progressivement (Schelstraete, 2011).

c) Troubles syntaxiques

Ces enfants sont moins sensibles aux structures syntaxiques, notamment à cause de leurs efforts de compréhension du lexique qui occupent une grande partie de leurs ressources attentionnelles. Certains enfants de 3 à 4 ans avec des troubles spécifiques du langage stagnent à l'étape de début de la combinatoire, c'est-à-dire qu'ils gardent un style télégraphique. Les noms sont surreprésentés, les verbes omis, la présence des mots fonctionnels est limitée et ils ne sont pas utilisés à bon escient. Les phrases sont mal formées, avec de nombreuses ruptures syntaxiques et les types de phrases ne sont pas bien exprimés au

niveau prosodique. Ces enfants font de nombreuses erreurs de genre et de nombre. Ils essaient alors de compenser par des stratégies de communication non-verbales (Schelstraete, 2011).

d) Troubles discursifs et pragmatiques

« Les compétences discursives et pragmatiques font intervenir les compétences linguistiques » (Schelstraete, 2011, p. 213). On appelle « discursif » ce qui est relatif au discours et à sa cohérence. La pragmatique concerne le langage en tant qu'« outil de communication », dans son contexte d'interaction. Ces deux capacités sont importantes pour le développement social et s'enracinent dans les interactions adulte/enfant. En effet, elles reflètent les compétences conversationnelles de l'enfant, déterminantes pour l'autonomie de la communication

Cependant, les enfants en difficultés langagières ne bénéficient pas entièrement du contexte à cause de leurs troubles. Pour certains raconter un événement ou interagir avec les autres s'avère laborieux : difficultés à initier l'échange ou pour respecter les tours de parole. Ils sont aussi susceptibles d'être limités pour faire comprendre à leur interlocuteur ce dont ils parlent, ou pour collaborer en cas d'incompréhensions mutuelles. Cela fait d'eux des partenaires conversationnels sans grand intérêt pour autrui (Hart, Fujiki, Brinton & Hart, 2004, cités par Schelstraete, 2011).

2. Retentissements des troubles du langage oral

a) Impacts sur la vie de l'enfant

La maîtrise du langage favorise le développement de la personnalité de l'enfant, sa réussite scolaire, son intégration sociale et ainsi sa vie future (Société française de pédiatrie, 2007). C'est pourquoi des difficultés langagières persistantes chez un enfant, ont souvent des répercussions importantes sur le plan social et des apprentissages, et au niveau de son anxiété ou de son comportement (Coquet, 2008 ; Rvachew, 2010). En effet, l'opposition, l'agressivité, l'impulsivité se joignent souvent aux troubles du langage oral chez le jeune enfant (Schelstraete, 2011). D'un point de vue pragmatique, les enfants présentant un trouble spécifique du langage sont moins aptes à être des partenaires de jeu, ils ont donc moins d'opportunités pour consolider leur langage, ils évoluent moins, et sont d'autant moins choisis comme partenaire de jeu. C'est ce qu'évoque Mc Cabe (2005, cité par Schelstraete, 2011, p. 216), lorsqu'il parle de « spirale sociale négative ».

b) Les parents face aux difficultés de langage de leur enfant

• Abandon de la communication

Les parents d'un enfant en difficulté de langage peuvent avoir tendance à développer des attitudes moins stimulantes. Monfort & Juarez-Sanchez (2000) évoquent les ajustements inadéquats qui peuvent s'installer dans l'interaction entre un enfant souffrant d'un trouble du langage oral et ses parents (cf. annexe 3). Ces derniers deviennent notamment plus directifs, produisent davantage de demandes explicites d'apprentissage, de questions fermées, ou ils ont tout simplement peu recours au langage oral. Ces réductions du nombre d'interactions verbales peuvent être dues au manque d'initiative de l'enfant, à son comportement déroutant, à ses difficultés à imiter, ou à l'instauration d'un mécanisme d'évitement comme les jeux actifs. En effet, un handicap langagier perturbe la communication et la relation puisque l'enfant ne joue pas son rôle de « moteur essentiel de la communication » (Monfort, 2010, p. 54). Les modèles verbaux donnés par les parents sont alors inconsciemment moins riches et le risque est d'entrer dans un cercle vicieux : l'enfant stimulé plus rarement et moins adéquatement, initie alors moins l'interaction, utilise encore moins le canal verbal et cela amplifie les attitudes peu stimulantes des parents (Schelstraete, 2011).

• Modification des réponses émotionnelles

L'adulte a pour rôle de canaliser l'attention de l'enfant, de stimuler son intérêt et de maintenir sa motivation à communiquer. Il renseigne l'enfant sur l'état de ses productions, souligne ses progrès et l'aide à réussir en lui donnant des modèles. Or, les productions laborieuses (tardives, erronées, incomplètes) d'un enfant dont le développement du langage est perturbé, sont rarement interprétées par l'adulte. On retrouve souvent une absence de « renforcement émotionnel » qui décourage l'enfant à faire des efforts, contrairement à l'émerveillement et à l'intérêt exprimé quand le langage fonctionne correctement (Monfort & Juarez-Sanchez, 2000, p. 129). Parfois même, l'adulte montre sa déception, son angoisse ou sa colère. Effectivement, les parents peinent à établir une vraie conversation avec un enfant peu intelligible, dont l'expression et la communication non-verbale sont très réduites (Antheunis *et al.*, 2003, p. 39). S'ils ne s'adaptent pas ou mal aux difficultés de langage de leur enfant, l'orthophoniste intervient via l'accompagnement parental. Le professionnel peut rassurer les parents, les aider à rester positifs et à atténuer leur insatisfaction (Chevrie-Muller & Narbona, 2005). Il joue un rôle dans la modification du regard que les parents portent sur leur enfant, notamment en leur faisant remarquer ses capacités.

Un langage troublé est donc le résultat de « processus très complexes » (aptitudes de l'enfant, organisme, entourage). Les cas sont donc extrêmement divers (Monfort & Juarez-Sanchez, 2000, p. 128). Il faut prendre en compte différentes hypothèses, sans chercher d'emblée à étiqueter le trouble. Mieux vaut intervenir pour optimiser les capacités langagières de ces enfants, qu'adopter une attitude attentiste dans l'espoir qu'ils dépasseront spontanément leurs difficultés de langage (Girolametto, 2000).

C. Les adultes concernés par le langage oral des enfants

1. Interventions précoces

a) Le langage, une priorité

Le langage n'est pas simplement un instrument de communication. Il est aussi un outil de développement, tant au niveau psychoaffectif que dans « sa dimension cognitive » (Ministère de l'Education nationale et de la recherche & CNDP, 2006, p. 11). Encore aujourd'hui, il est parfois conseillé aux parents de laisser du temps à leur enfant avant d'intervenir face à leurs difficultés langagières. Pourtant, des études ont montré la possibilité de stimuler l'apprentissage du langage (Johnston, 2010). En effet, une prise en charge précoce du langage oral peut permettre aux enfants de progresser, jusqu'à rattraper le niveau attendu pour leur âge en cas de simple retard. C'est pourquoi le repérage et la prise en charge des troubles précoces du langage oral chez l'enfant constituent une priorité de santé publique. « Dès l'âge de 2 ans et avec certitude à 3 ans et demi, un trouble de développement du langage oral peut et doit être décelé et pris en charge » (Billard, 1991, cité par Antheunis *et al.*, 2003, p. 75).

b) Les actions de prévention

La compétence et la pleine responsabilité en matière de prévention est reconnue aux orthophonistes par les pouvoirs publics depuis 2002 (décret n°2002-721, article 4). Ils peuvent agir sur les conditions environnementales d'émergence du langage afin de minimiser les difficultés de développement de ce dernier. Il s'agit alors de « prévention primaire » (Antheunis *et al.*, 2003, p.21).

L'action bénévole nationale « un bébé, un livre », créée en 2006, s'appuie sur ce principe. Les orthophonistes, et étudiants orthophonistes, vont à la rencontre des jeunes

parents dans les maternités et leur offrent un livre-doudou. Ils sont alors informés sur la nécessité d'accompagner très précocement le langage des tout-petits et d'utiliser le livre comme « support à partager ». Ils sont ainsi sensibilisés sur le développement du langage, sur les signes d'alerte et les pathologies de la communication, de même que les professionnels de santé. Des fascicules d'informations « objectif-langage » sont également fournies aux maternités depuis 2010.

c) **Prise en charge orthophonique**

• **En quoi consiste-elle ?**

Bien que l'on entende « rééducation » ou « éducation » dans le cadre d'une intervention orthophonique précoce, il est plus correct de parler d'un accompagnement du développement. L'enfant apprend à parler par et pour la communication. Il s'agit alors de favoriser les possibilités de l'enfant en s'insérant dans ses activités, en s'appuyant sur ce qu'il fait et ce dont il est capable (Aimard & Abadie, 1991). Les situations écologiques, comme la lecture partagée de livres, sont particulièrement favorables aux apprentissages et favorisent leur généralisation (Girolametto, 2000). Par exemple, le programme Hanen, d'origine québécoise est un programme d'intervention écologique précoce qui sensibilise les parents et les professionnels sur le développement du langage oral.

L'article 1 du décret relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste (2002) précise que l'orthophonie consiste :

à prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, [...] les troubles associés à la compréhension du langage oral [...] et à son expression ; à dispenser l'apprentissage d'autres formes de communication non verbale permettant de compléter ou de suppléer ces fonctions.

• **Limites des stimulations spécialisées du langage**

Les séances d'orthophonie n'occupent qu'un temps très restreint dans le quotidien de l'enfant. On ne peut effectivement pas prétendre atteindre un objectif « pour lequel un enfant au développement normal s'exerce toute la journée, tous les jours de l'année » (Monfort, 2010, p. 54). En outre, même s'ils vont à l'école maternelle, la relation que les enfants entretiennent avec leurs parents, fait de ces derniers des acteurs primordiaux dans le développement de leurs capacités langagières. La Chenal (2007, p. 2) rappelle que les parents sont « le fil conducteur » de la vie de l'enfant. Alors que les professionnels ne sont que de

passage et suivent l'enfant quelques mois, voire quelques années, les parents connaissent l'enfant depuis sa naissance et le suivront encore dans plusieurs années.

Ainsi, dans le cadre des troubles de développement du langage, une prise en charge précoce de l'enfant peut être mise en place. Les orthophonistes aident également les parents à adopter un comportement adapté face à leur enfant en difficulté de langage. Cela s'effectue par le biais de l'accompagnement parental.

2. Accompagnement parental

a) Définition

L'article 4 du décret relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste (2002) indique que « la rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient ». L'accompagnement parental est la première intervention de l'orthophoniste lors d'un risque ou d'un trouble du langage oral chez le jeune enfant. Il comprend (Brin *et al.*, 1997, cités par Coquet, 2008) :

- L'accompagnement des parents pour les aider à « accepter leur enfant tel qu'il est et à adapter leur éducation et leurs exigences en fonction des difficultés ou du handicap de l'enfant » (p. 81).
- L'information sur le développement normal de l'enfant et la façon dont le développement de leur enfant va se passer.
- Les conseils sur les attitudes ou activités à mettre en place pour aider l'enfant au mieux.

L'objet d'une intervention langagière est alors l'ensemble des « processus interactifs susceptibles de faciliter chez l'enfant l'acquisition d'une meilleure communication et d'un code linguistique déterminé » (Monfort & Juarez-Sanchez, 2000, p. 135). L'accompagnement parental permet d'encourager tous les modes de communication (onomatopées, gestes, codes graphiques) et renforce les comportements parentaux qui optimisent l'efficacité de la communication (Schelstraete, 2011). Grâce aux conseils du professionnel, les parents « deviennent les principaux agents et apprennent à faciliter le développement du langage dans des contextes quotidiens et des conditions naturelles » (Girolametto, 2010, p. 1).

b) Une participation parentale indispensable

L'accompagnement parental est indispensable (Chevrie-Muller & Narbona, 2005). Il permet d'envisager le mode d'interaction parents/enfant, d'introduire des modifications si nécessaire et d'insister sur la nécessité du bain de langage. Les parents ont plus ou moins d'intuition face à l'adaptation du langage. Or, il est possible d'apprendre à être attentif au langage de l'apprenant (Vertalier, 1992), d'où l'importance d'un accompagnement. La Chenal (2007) précise que pour un meilleur apprentissage inconscient du langage, les parents et les professionnels doivent être des « partenaires » (p. 1) pour la construction de la communication de l'enfant. Il est indispensable que les parents puissent assister en partie aux séances de stimulation du langage. La rééducation orthophonique est effectivement plus efficace lorsque les parents sont attentifs à ce que vit l'enfant en séance et soutiennent ses progrès. Ils passeront progressivement de l'observation à la participation aux interactions et aux jeux (Monfort & Juarez-Sanchez, 2000) et reproduiront ce qu'ils ont vu à la maison.

Ainsi, impliquer les parents, l'enseignant, ou tout autre adulte dans l'entourage de l'enfant permet d'augmenter l'application du traitement orthophonique et favorise le transfert des acquis de l'enfant dans la vie quotidienne (Schelstraete, 2011). Ces conseils aux parents n'ont pas pour but de pointer du doigt les mauvaises attitudes, mais d'aider les parents à progressivement en adopter de meilleures (La Chenal, 2007). On dit alors que l'orthophoniste fait une intervention directe lors des séances avec l'enfant, mais aussi indirecte en accompagnant les interlocuteurs de l'enfant (Girolametto, 2010).

Dans ce mémoire, nous allons nous intéresser particulièrement à l'accompagnement des parents dans l'activité de lecture partagée avec leur enfant.

c) Lecture partagée d'un album et accompagnement parental

• Obstacles à la lecture partagée

Il existe de nombreux freins à la lecture partagée entre un enfant et ses parents :

- Certains parents pensent qu'avant l'école, l'enfant est trop petit pour comprendre, que cette activité l'ennuie, ou qu'il ne comprendra pas l'histoire puisqu'il ne comprend pas quand on lui parle, etc.
- Les adultes n'ayant pas bénéficié d'activités partagées autour de livres dans leur enfance, ne se sentent pas forcément capables de prendre cette initiative, de peur de mal faire.

- Ils peuvent se retrouver face à leurs propres difficultés de langage (oral ou écrit), parfois liées au bilinguisme ou à leurs expériences négatives. Ils négligent alors cette activité qui n'est pas gratifiante pour eux. Or, les propres sentiments des parents face aux livres peuvent être transférés aux enfants (Antheunis *et al.*, 2003)
- Certains, conscients de l'intérêt des livres, risquent d'en faire un usage trop strict sans place pour l'échange et le plaisir.
- Des parents peuvent se sentir démunis face à leur enfant en difficulté de langage et ne savent pas quels échanges mettre en place avec lui, notamment autour des livres.

- **Objectifs pour l'orthophoniste**

Dans le cadre d'une prise en charge, l'objectif de l'orthophoniste sera d'abord de désacraliser l'objet-livre (Hourdequin, 2007). Pour cela, il peut mettre en œuvre une séance de « démonstration » (Bergeron, 2006). Les parents pourront ainsi se rendre compte des possibilités et de la curiosité de leur enfant. Ils pourront également s'inspirer de ce qu'ils ont observés ou ressentis de positif en séance pour l'appliquer à la maison.

Il est nécessaire d'expliquer aux parents qu'il est normal que leur enfant n'écoute pas directement le récit sagement. Il s'agit de dédramatiser et de s'adapter au développement de l'enfant : découverte physique de l'objet d'abord, puis échanges réguliers et plaisants autour des livres (Bergeron, 2006). L'aide de l'adulte évolue parallèlement aux apprentissages de l'enfant. Les moments d'échanges s'instaurent au fur et à mesure et la relation adulte/enfant en est renforcée. Les parents non lecteurs ou peu à l'aise avec la lecture peuvent parfaitement prendre des livres sans texte si cela les rassure. Ainsi, ils évitent de se confronter à l'écrit qu'ils appréhendent. Les attitudes de lecteur sont bien souvent intuitives et l'enfant aura tout de même une expérience du livre.

Le clinicien a pour rôle d'accompagner les parents pour qu'ils développent des stratégies qui solliciteront la participation maximum de leur enfant en situation de lecture partagée (Schelstraete, 2011). L'orthophoniste peut notamment expliquer aux parents ses intérêts, les éclairer sur le choix de livres adaptés aux capacités de leur enfant, donner des conseils pour que ce moment privilégié reste un véritable moment de plaisir et d'échange. Il faut parfois inviter les parents à faire ce qui est inhabituel pour eux et les accompagner dans leurs démarches. Il est nécessaire de leur montrer combien leurs enfants aiment et ont besoin qu'on leur lise des livres (Campagne, 2006).

D'après Hoff (2009), l'objectif des professionnels est de permettre aux parents de considérer leur enfant comme un « partenaire de communication dès la petite enfance ». Le moment privilégié que représente la lecture d'un album adapté facilite cette relation. Le choix d'un album adapté peut favoriser l'interaction, puisque il sert de référent. La compréhension de l'enfant est facilitée par l'étayage qu'il propose et il est un support pour ses productions. L'accompagnement parental peut aussi consister à expliquer l'intérêt des pictogrammes et des signes du Makaton dans un ouvrage traduit. La réalisation des signes et le pointage des pictogrammes durant la lecture nécessitent un apprentissage, étayé par l'orthophoniste, afin que la lecture partagée soit la plus profitable possible pour l'enfant. Cela peut se faire progressivement, selon où en est le parent dans sa compréhension et dans son intérêt pour le Makaton.

d) Limites à l'accompagnement parental

Dans le cadre de l'accompagnement parental, certains risques sont à éviter. Le premier est de sur-responsabiliser les parents : si on leur demande de changer leurs comportements de communication, ils peuvent alors se sentir responsables des troubles de leur enfant et culpabiliser. Mieux vaut donner des objectifs progressifs en incluant des nouvelles modifications petit à petit. Le second risque consiste à présenter un modèle d'interaction impossible à imiter pour les parents dans la vie quotidienne. En effet, celui-ci est basé sur des expériences et des savoirs professionnels dont l'orthophoniste n'est parfois même plus conscient. Il s'agit alors de guider les parents. De plus, si l'objectif donné par le professionnel n'est pas suffisamment expliqué, les attentes peuvent paraître irréalistes. Il faut donc se donner des objectifs concrets et limités (Monfort, 2010). Il est nécessaire d'accorder les attentes de la famille aux possibilités réelles de l'enfant. Ainsi, l'orthophoniste doit écouter et observer les familles pour ajuster l'accompagnement à leurs possibilités d'application (Monfort & Juarez-Sanchez, 2000). Enfin, il est souvent utile d'élargir l'accompagnement parental aux personnes habituellement en contact avec l'enfant : famille, professionnels de santé, enseignants, nourrice, etc. (Coquet, 2008). Cela peut s'avérer difficile à mettre en pratique.

C'est dans cette idée d'accompagnement parental que nous avons ajouté à l'album, un livret de conseils aux parents pour présenter ses particularités et éclairer sur son utilisation avec leur enfant. De même, le site pourra apporter des pistes supplémentaires.

Ainsi, les enfants présentant des troubles du développement du langage ont besoin d'un accompagnement et d'une surveillance, d'autant plus que les bénéfices de ce types d'intervention ont été démontrés (Rvachew, 2010). Outre l'accompagnement parental, l'orthophoniste dispose d'outils pour ses prises en charge, qui ont prouvé leur efficacité. Les aides de communication augmentée sont notamment utilisées pour faciliter le développement du langage.

V. Les aides de communication augmentée

La communication alternative et améliorée (Augmentative and Alternative Communication), regroupe les formes de communication proposées aux personnes sans parole ou dont l'expression orale est inintelligible (Veislinger, 2008). Elle comprend les gestes, les codes pictographiques ou encore les synthèses vocales. Dumont (2002) évoque Borel-Maisonny : elle « rappelait souvent que l'orthophoniste devait savoir représenter par le dessin ou par le geste ce qu'il souhaitait expliquer ou faire exprimer » (p. 70). Depuis les débuts de l'orthophonie, les professionnels manipulent « le visuel et le gestuel tout autant que l'auditif, afin de représenter les informations phoniques ou sémantiques non perçues » (p. 71).

On distingue les aides de communication alternatives, qui créent la communication, des aides de communication augmentées qui la soutiennent. C'est-à-dire qu'elles étayent les habiletés communicationnelles, en facilitant la compréhension et en favorisant la production.

A. Gestualité et langage oral

1. Le geste, moyen de communication primaire

a) Usage intuitif du geste

Chez le jeune enfant, le canal gestuel est le premier moyen de communication à se développer (Franc, 2010). La maîtrise des muscles des bras et des mains précède celle de la

bouche. La mémoire du geste étant moins élaboré sur le plan développemental, elle serait primitive (Mc Tear & Conti-Ramsden, 1996).

Les jeunes enfants sont naturellement attentifs au moindre geste et apprécient les jeux de mains, de doigts et de mimiques. Cela est d'ailleurs particulièrement vrai pour les enfants en difficulté langagière, dont la reproduction du geste vu est spontanée (Veislinger, 2008). D'après l'ouvrage « Anthropologie du geste » de Jousse (1969), Rousteau (1989 et 1996) souligne que l'homme éprouve naturellement et non volontairement, le besoin de reproduire les actions des êtres vivants et les interactions des choses entre elles. Il ne s'agit pas de mimétisme, ni de mime ou d'imitation mais plutôt de « mimisme », avec une phase d'intériorisation et une phase de rejeu ou de reproduction. La structure triphasique des interactions (agent-agissant-sur un agi) constitue la forme des mimèmes ou des gestes propositionnels. Ce sont des unités sémiotiques de base. L'auteur distingue le cinémimisme (mimisme des actions visuelles du réel), du phonomimisme (pour les actions sonores). Ainsi, les gestes caractéristiques de l'univers sont d'abord intériorisés corporellement. Ils se prolongent par la gesticulation des mains. Enfin, ils se transposent sur les muscles pharyngo-buccaux pour donner le langage oral. Le langage est donc un geste avant toute chose.

b) Théorie de l'origine motrice du langage

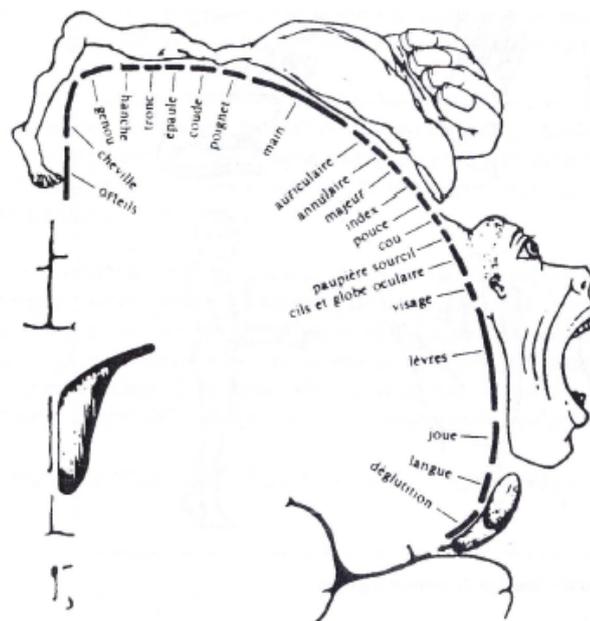
La parole serait née des communications gestuelles et non des cris des animaux. Dans l'évolution, des sons auraient été associés aux gestes et seraient alors devenus le moyen dominant de communication (Rizzolatti, 2006). Veislinger (2008), cite les recherches du professeur Vauclair (2007), qui expose notamment un argument à l'origine gestuelle du langage, à l'encontre de la théorie vocale du langage. Il existe une structure particulière commune aux grands singes et à l'espèce humaine : les neurones miroirs. Ceux-ci permettent un lien entre la perception et la production d'une action. En effet, ils s'activent, notamment autour de l'aire de Broca, aussi bien lorsqu'un individu exécute une action, que lorsqu'il observe un autre individu l'exécuter, ou même lorsqu'il imagine cette action. Ces neurones permettent ainsi la reconnaissance (compréhension de l'action et de l'intention de l'agent sur la base de notre propre répertoire moteur) et l'imitation des gestes d'autrui (apprentissage d'une nouvelle action par son observation), indispensables à la communication interindividuelle.

La théorie motrice de la perception de la parole rejoint et complète celle des neurones miroirs. Selon elle, « l'objet de la perception n'est pas uniquement constitué par le signal

acoustique mais par les gestes articulatoires qui en sont à l'origine » (Lieberman & Mattingly, 1985, cités par Veislinger, 2008, p. 54). De plus, le langage comprend des aspects non-verbaux qui reposent sur la mobilité corporelle. Gladic (1992, cité par Veislinger, 2008) distingue quatre principales structures verbales : l'intonation phrastique, l'intonation syntagmatique, le rythme syllabique et l'aspect phonétique. Il y associe respectivement quatre niveaux de mobilité corporelle : les mouvements de la cage thoracique, des membres, de la mâchoire et enfin ceux de la langue et des lèvres. Ainsi, la prosodie du langage oral est associée à la gestualité.

c) Corrélation geste/langage

Il existe une contiguïté des zones contrôlant les membres supérieurs et les organes de la phonation au sein du cortex moteur. La représentation schématique du corps humain par Penfield illustre cette zone d'association main-langage :



« homonculus moteur »¹

Outre la proximité des zones corticales impliquées dans les activités gestuelles et langagières, des liens importants entre gestualité et langage ont été relevés. Par exemple, les zones du langage dans le cortex cérébral dépendent de la latéralité manuelle (Geschwind & Galaburda, 1985, cités par Veislinger, 2008). De même, un changement forcé de latéralité peut affecter le langage, en provoquant notamment un bégaiement. Petitto (1988, cité par Veislinger, 2008) a remarqué la forte correspondance entre les acquisitions de langues orales

¹ Schéma extrait de l'ouvrage de V.A. GLADIC (1992) *Les doigts...dans la bouche et...dans les oreilles. Rythmique des mains et des doigts*. APAJH Nantes. (p. 8)

et de la langue des signes. En effet, l'ordre de développement du vocabulaire et de la syntaxe, ainsi que l'hémisphère cérébral concerné, sont les mêmes, quelle que soit la modalité sensorielle utilisée. La comorbidité entre les troubles du langage et la motricité fine est même aujourd'hui une hypothèse de recherche (Albaret & Castelnau, 2009). Selon Bearzotti, Tavano et Fabbro (2005, cités par Albaret & Castelnau, 2009), les praxies orofaciales peuvent notamment être altérées conjointement au langage oral.

Enfin, le langage oral est très souvent accompagné de gestes et de postures lors des interactions. C'est ce qu'on appelle la gestualité conversationnelle. Le geste peut être redondant (par exemple dire non et faire non de la tête), complémentaire (pointer un référent) ou supplémentaire (pointer un objet en verbalisant) à la parole (Batista & Le Normand, 2010). Pour Cosnier (1996), les aspects verbaux et non-verbaux de la communication sont indissociables et coordonnés. Il évoque notamment les fonctions déictique, illustratrice et coordinatrice de la gestualité dans l'interaction.

2. Compréhension et accès à la symbolisation

Les gestes illustrent et complètent la parole. Même les personnes sans difficulté de langage les sollicitent pour mieux être compris. En effet, les gestes aident à identifier les mots inconnus, ou encore à lever l'ambiguïté sémantique, puisque l'information orale est soutenue par une information visuo-spatiale (Veislinger 2008). Ils facilitent le partage des significations car ils permettent un accès plus aisé à la communication symbolique (Mc Tear & Conti-Ramsden, 1996). Certains signes peuvent offrir des associations claires entre leur forme et leur signification. Ils sont alors facilement compréhensibles et utilisables.

Offrir à l'enfant la possibilité de s'exprimer par les gestes lui permet donc de se détacher du réel, du concret. Il peut alors accéder à la symbolisation et à la conceptualisation (Veislinger, 2008), toutes deux nécessaires à la communication. En effet, l'enfant peut parler de l'absent et peut se passer du pointage pour se faire comprendre de l'autre.

3. Développement des fonctions cognitives

a) Mémoire et imagerie mentale

Cohen et Otterbein (1992, cités par Tellier, 2005), ont démontré l'impact des gestes sur la mémorisation. Leurs études ont révélé que la répétition de mots après les avoir entendu,

ou encore l'écoute de ces mots accompagnés des gestes iconiques (reflétant bien le sens du mot), n'améliore pas de façon significative la mémorisation. Cependant, la répétition associée à la reproduction des gestes est efficace. En effet, les sensations kinesthésiques favorisent le souvenir du mot et donc son accès au lexique interne. Il a aussi été prouvé que la mémorisation est plus importante quand les gestes sont iconiques que lorsqu'ils sont arbitraires. Cela s'explique par la facilitation de création d'images mentales.

« Lorsqu'une connaissance est à la fois stockée dans une modalité gestuelle et verbale, celle-ci a d'autant plus de chance d'être mémorisée et réutilisée » (Veislinger, 2008, p. 69). L'association du geste à la parole fait donc appel à différents canaux qui favorisent la représentation mentale : auditif, visuel et kinesthésique. Clark et Pavio (cités par Cook & Goldin-Meadow, 2006) ont prouvé que l'observation et la production de gestes favorisent les images mentales et sont bénéfiques dans toutes sortes d'apprentissages. Cook et Goldin-Meadow (2006) ont poursuivi cette étude. Ils ont démontré que les gestes permettent d'organiser les stratégies et de les mémoriser. La vision du geste est plus lente que l'audition de la parole, ce qui permet une meilleure analyse.

b) L'attention visuelle

La gestualité mobilise le regard et donc l'attention. Or, une bonne attention visuelle favorise l'acquisition du langage oral. En effet, de nombreux indices sur le sens du message et sur les intentions du locuteur sont corporels. Le visage de ce dernier fournit notamment beaucoup d'informations. Dumont & Calbour (2002) rappellent que la partie basse du visage donne des renseignements pour l'identification des mots et l'ensemble du visage pour l'intonation. Cela peut être très utile aux enfants en difficulté dans l'interprétation du message sonore, ainsi qu'à toutes personnes en milieu bruyant. C'est d'ailleurs déjà par le regard que « le bébé capte la parole [...] en dévisageant la bouche qui parle et les yeux qui fixent », puis qu'il prend des initiatives pour interagir avec l'adulte (p. 13). Ces auteurs soulignent que c'est le rôle de l'orthophoniste d'interpréter et de stimuler le regard de l'enfant dans toutes prises en charge précoces des troubles sévères du langage.

4. Utiliser les signes pour développer le langage oral

a) Les gestes, « tremplins » au langage oral

Dans le développement habituel, vers 14 mois, l'enfant commence à utiliser des combinaisons bimodales en associant un mot au geste. Puis, il produira des énoncés de deux

mots. Le geste semble donc un « moyen d'expression transitoire », un « tremplin » permettant une entrée dans la communication verbale pour les jeunes enfants, pour qui cette tâche est encore trop complexe (Batista & Le Normand, 2010, p. 56). Bates et Dick (2002, cités par Dunst, Meter & Hanby, 2011) ont également remarqué que les gestes ouvrent une voie d'entrée dans le code de la langue orale pour les jeunes enfants. Progressivement, plus les enfants sont à l'aise avec le langage oral, moins les gestes ont un rôle important. Certains enfants les abandonnent définitivement. Intégrer les gestes ou les signes dans les activités et les interactions favorise la communication au début de la mise en place du langage.

b) Signer avec les bébés

L'aventure « Signe avec moi » part du principe que les tout-petits sont capables de s'exprimer par les gestes bien avant de pouvoir le faire avec des mots. Aux Etats-Unis, dans les années 80, Acredolo et Goodwyn ont fait de nombreuses recherches sur ce sujet. Une de leurs études a montré que l'utilisation précoce des signes par les bébés accélère leur acquisition du langage oral. Les deux chercheuses ont observé quarante familles avec des bébés de 11 mois. Certaines d'entre elles ont appris quelques signes afin de les utiliser avec leur enfant. L'étude a révélé que les enfants des familles utilisant les signes avaient, à 36 mois, un niveau de langage équivalent aux autres enfants à 47 mois. De plus, une grande différence entre les deux groupes d'enfants, à la fois dans les capacités langagières et cognitives, se ressent encore à 8 ans. Ainsi, les chercheuses ont démontré que les signes ont un effet positif sur le développement du langage, mais aussi sur la cognition (Vallotton, 2011). Ce que l'on peut retenir de cette expérience, c'est que la mise en place d'une communication en partie signée, associée au langage oral, ne retarde pas l'acquisition de ce dernier mais au contraire la dynamise.

Acredolo et Goodwyn ont constitué le « Baby signs ». C'est un répertoire de signes très simples et adaptés aux bébés, issus de la langue des signes. Ces signes sont utilisés pour améliorer la communication entre les bébés tout-venants et leur parents. Les enfants peuvent alors exprimer des besoins ou des envies, commenter et se faire comprendre plus aisément. Les signes peuvent être proposés très tôt aux enfants. Vers 8-10 mois, ils sont capables d'en réaliser quelques-uns identifiables. Les familles remarquent alors souvent une réduction des cris et des colères, puisque les frustrations sont mieux évitées.

Bouhier-Charles, ayant observé cette pratique aux Etats-Unis a décidé de prolonger l'aventure en la reproduisant en France. En 2006, elle crée « Signe Avec Moi » avec Monica

Companys, formatrice LSF et comédienne sourde. Aujourd'hui, il existe des ateliers de rencontres et des formations aux professionnels. L'utilisation des signes reste encore très liée au monde du handicap, en particulier auditif. Un programme comme « signe avec moi » devrait permettre une meilleure acceptation d'un outil comme le Makaton dans d'autres contextes (Franc, 2010). Voyons les intérêts de l'utilisation des gestes et des signes dans les prises en charge orthophoniques des enfants présentant des troubles du développement du langage oral.

B. L'importance de la gestualité dans les prises en charge langagières

1. Une communication augmentative pour stimuler le langage oral

Les signes n'ont pas pour but premier de remplacer le langage oral dans les prises en charge orthophoniques d'enfants qui présentent des troubles du développement du langage oral. Bien au contraire, ils servent d'amorce. Ils sont ludiques, attractifs et ils ne sont pas une source d'angoisse comme la verbalisation, synonyme d'échec (Veislinger, 2008). Contrairement au langage oral qui ne laisse qu'une trace auditive fugace, le signe peut être maintenu et procure un feedback visuel et kinesthésique. Ce schéma moteur de la parole facilite son développement (Franc, 2010).

L'appropriation des signes gestuels (empruntés à la langue des signes) préserve la communication. Mieux compris grâce aux signes, l'enfant est soulagé et ose plus de tentatives de verbalisation, qui sont à encourager. La place du signe peut parfois être de l'ordre de la communication alternative quand le langage est absent, mais dans le but de devenir une communication augmentative venant soutenir l'effort verbal (Veislinger, 2008). Les signes ont l'avantage d'offrir « une communication relativement fluide et rapide lorsque les capacités motrices sont suffisantes » (Franc, 2010, p. 11). De plus, rappelons que les mots sont mieux mémorisés quand ils sont associés à un geste. En accompagnant le geste buccal, le geste manuel le facilite et l'automatise. Des études ont montré que l'utilisation des signes gestuels a des conséquences directes sur les mécanismes articulatoires (Powell, 1999).

2. Différents systèmes gestuels de communication augmentée

- La **méthode Dantine Lecoq** : mise au point pour les enfants dysphasiques, elle consiste en une exploitation des bienfaits de la mimogestualité, qui favorise la structuration de la phrase et facilite la compréhension pour ces enfants.
- Les **signes gestuels** :
Le *français signé* est un code de communication gestuel utilisant le lexique de la langue des signes française (LSF). Elle respecte les règles de syntaxe de la langue orale, de telle sorte que le locuteur puisse parler en signant. Tous les mots ne sont pas nécessairement signés.
Le *français complet signé codé* : les signes de la LSF utilisés pour les mots porteurs de sens sont complétés par le langage parlé complété (LPC). Son utilisation est presque exclusivement réservée aux patients atteints de surdité.
- Le **Makaton** : Dans ce programme, le langage oral est accompagné de signes mais aussi de pictogrammes. Nous développerons les caractéristiques du Makaton par la suite.
- Le **Coghamo** (Communication Gestuelle pour personne avec un Handicap Moteur): C'est un langage gestuel qui comprend un lexique restreint d'une centaine de gestes simplifiés et près du corps, permettant d'exprimer les besoins essentiels.
- Le **Sesame** : C'est un outil de communication gestuel créé dans les années 70, adapté notamment aux personnes présentant un handicap mental modéré à profond.
- La **méthode verbo-tonale** : Elle utilise le corps entier et s'appuie sur le rythme et les intonations pour favoriser la parole.

3. Un canal adapté aux enfants en difficulté de langage

Dans les troubles importants du langage, les premières communications se font par les mimiques, les regards et les gestes (Veislinger, 2008). D'après Dumont & Calbour (2002, p. 68), reprenant les idées de Borel-Maisonny, « comprendre et exprimer constituent pour tout enfant une nécessité existentielle ». L'enfant en difficulté réagit alors soit par un mutisme dont seuls les mouvements violents de colère, de chagrin ou de peur peuvent le sortir, soit en utilisant « un autre moyen de communication : le geste ». Les enfants dysphasiques, ceux porteurs d'un handicap mental ou encore les enfants présentant un trouble de la sphère autistique, ont tous des difficultés de traitement des informations par voie auditive et préfèrent souvent les informations visuo-spatiales (Veislinger, 2008).

Pour certains enfants en grandes difficultés, les stimulations parentales semblables à celles des enfants au développement normal, ne suffisent pas. Il faut introduire d'autres stratégies dans l'interaction et parfois envisager le recours à un système de communication augmentatif ou alternatif (Monfort & Juarez-Sanchez, 2000).

Les observations suivantes ont été faites par des orthophonistes et des parents, suite à l'utilisation des signes gestuels en séance d'orthophonie et au quotidien (Veislinger, 2008) :

- **Les interactions sociales deviennent plus riches.** Des instants de jeux et de complicité peuvent être partagés. L'attention conjointe est favorisée dans ces moments de plaisir.
- **L'enfant gagne en autonomie,** puisqu'il est capable, grâce aux signes, d'exprimer non seulement ses besoins mais aussi ses désirs. Ses progrès l'encouragent à développer une communication plus riche et stimulent son intérêt pour la voix, la parole et le langage.
- **L'entourage de l'enfant modifie le regard qu'il lui porte :** l'enfant devient capable de s'exprimer, de donner son avis. Il s'approprie un statut d'interlocuteur et devient alors pour autrui un être communicant à part entière.
- **Le comportement de l'enfant s'améliore.** Dans le cas de retard, voire d'absence de langage, la mise en place d'une communication augmentée permet d'apaiser les enfants. Ceci en particulier lorsque les troubles du comportement sont consécutifs aux difficultés d'expression. Compris des autres, l'enfant ressent moins de frustration. Les colères et cris ne sont plus son unique moyen d'expression. La communication le sort de l'isolement, il peut s'ouvrir sur le monde. Enfin, verbaliser les événements désagréables rend les situations plus supportables et moins angoissantes. Avec les signes, l'enfant est décentré de la problématique langagière : l'enjeu n'est plus comment dire, mais la communication, le quoi dire, et les prises d'initiative verbales sont facilités.
- **Le comportement parental s'améliore** aussi. Les parents deviennent plus attentifs et disponibles à leur enfant car leurs angoisses sur son devenir et leurs frustrations de ne pouvoir communiquer diminuent.

- **L'enfant devient plus intelligible** et plus informatif : le verbal soutenu par les signes est mieux compréhensible de tous. De plus, la discrimination auditive de l'enfant est aidée par la représentation visuelle du langage de l'adulte. Le signe permet d'isoler le mot et ralentit le débit. Ainsi, l'enfant est mieux compris et le langage que l'adulte lui apporte est lui aussi simplifié.

Cependant, malgré tous les avantages des gestes et des signes, tous les enfants ne pourront en profiter de manière optimale.

4. Limites de la gestualité

- Afin que les signes soutiennent le développement de son langage, l'enfant doit au moins développer un **intérêt pour la communication** et porter un minimum d'attention à l'autre.
- Un enfant présentant des **troubles praxiques** peut être en difficulté avec les gestes et donc ne pas se les approprier. Il en est de même avec un **handicap moteur**. Cependant les signes n'ont pas besoin d'être parfaitement réalisés pour être compris. Leur importance réside dans leur capacité à déclencher de la communication et l'on ne recherche pas une exécution parfaite.
- Les enfants ayant des **troubles visuo-spatiaux** peuvent eux aussi être confrontés à des difficultés d'appropriation, de part une mauvaise analyse visuelle du signe perçu.
- L'utilisation des signes est surtout bénéfique quand l'enfant peut les exploiter **dans son quotidien** et pas uniquement en séances d'orthophonie. Ainsi, **l'investissement des parents est nécessaire**. Il faut pour cela qu'ils aient bien compris l'intérêt des signes, mais aussi qu'ils prennent le temps de les apprendre et de les utiliser au quotidien.

Les aides de communication ne comprennent pas que les gestes. Les codes graphiques peuvent aussi avoir un intérêt dans les prises en charges orthophoniques des enfants présentant des troubles du développement du langage.

C. La place des codes graphiques en rééducation orthophonique

1. Un support à l'oral

Les photographies, les images et les pictogrammes sont des supports importants pour aider à la compréhension quand le langage oral n'est pas suffisant. Dumont & Calbour (2002) proposent par exemple une rééducation pour les enfants sourds de 3-4 ans à partir de « symbolisation mi-écrite, mi-dessinée ». Le dessin figuratif vient « au secours du mime pour entraîner l'enfant à l'abstraction et aux associations logiques, avant l'acquisition du langage parlé » (p. 68). « L'utilisation de la vision et de l'image s'avère particulièrement efficace dans la prise en charge [...] des dysphasies, des retards de langage [...] ». En effet, le visuel, associé au verbal, précise la parole et constitue ainsi un « outil thérapeutique » (p. 98) qui favorise l'accès au sens.

2. Les pictogrammes

a) Définition

Les pictogrammes sont des symboles graphiques codés exprimant des mots ou des idées. Ils codent la chaîne parlée et favorisent alors la prise de conscience des différentes unités langagières. Ils améliorent ainsi la compréhension du langage oral en le structurant et ils sensibilisent au langage écrit. Les symboles sont permanents et aident à la mémorisation, comme le fait l'écriture. Ils facilitent l'accès au concept par une représentation visuelle. Ils sont concrets et « faciles à discriminer » (Franc, 2001, p. 4). Le caractère parfois bimodal du code pictographique (symbole/mot écrit), associé au langage parlé, favorise la mise en place de réseaux neuronaux qui stockent les informations dans le cerveau.

Les images et pictogrammes sont très utilisés en rééducation dès que le langage est affecté, pour amorcer la communication, permettre d'exprimer un besoin, construire des phrases à l'oral ou encore entrer dans le langage écrit. Selon les capacités d'abstraction des patients et leurs besoins, les pictogrammes utilisés varient. Ils sont employés de manière isolée ou dans le cadre d'un programme, comme le Makaton ou encore dans la méthode PECS (picture exchange communication system).

b) Matériel existant

Il existe aujourd'hui de nombreuses banques de pictogrammes, créées par des professionnels ou des parents. Voici une liste non exhaustive des pictogrammes existants :

- **Parlerpictos**, version améliorée de la banque d'image Commun-image. Cette dernière contient plus de 2700 pictogrammes en noir et blanc ou en couleur. Elle propose des pictogrammes très figuratifs, proches du dessin, et permet ainsi de faire une transition vers un graphisme plus abstrait.
- **Le code «GRACH-BAILLY»**, élaboré à partir du code GRACH (Groupe de Recherche pour l'Autonomie et la Communication des Handicapés), contient plus de 1800 pictogrammes. Il est facile à dessiner à main levée, mais assez abstrait.
- **Le dicopicto** est une banque de 2000 pictogrammes en noir et blanc redessinés et complétés à partir du GRACH.
- **Le BLISS**, avec ces 2300 symboles, est une langue idéographique internationale qui requiert un haut niveau de symbolisme.
- **Les pictogrammes de Cornusse** sont très figuratifs. Ils s'adressent à un public polyhandicapé.

Il existe de nombreux logiciels qui permettent d'exploiter les pictogrammes (*Pictokit*). Ils contiennent des banques d'images et ils facilitent la création de matériel de rééducation (*Boardmaker*, « écrire avec des symboles »). Certains incluent des synthèses vocales (*Minspeak*), ou peuvent avoir un module de langue des signes (*Pictoplay*). Suite à la banalisation de l'utilisation du matériel informatique, de nombreuses applications commencent à voir le jour et facilitent l'accès et l'utilisation écologique des pictogrammes. Par exemple, *Picto Evolution*, peut être utilisé sur tablette et existe en version enfant et adulte.

3. Limites des codes graphiques

L'utilisation d'un code graphique requiert de l'attention et des capacités d'abstraction. En effet, l'enfant doit être en mesure de comprendre le support qui lui est proposé. De plus, interpréter une suite de pictogrammes comme une phrase, comprendre qu'il est nécessaire de tous les prendre en compte pour saisir une idée, peut être difficile. Une autre limite à l'utilisation d'un code graphique est le manque de nuances de sens qu'ils proposent. Il existe

moins de pictogrammes que de mots, un seul pictogramme traduits plusieurs nuances. De plus, la polysémie des pictogrammes n'est pas totalement similaire à celle du langage oral. Un même mot peut donc être traduit par plusieurs pictogrammes selon le contexte. Enfin, la manipulation d'un code graphique nécessite une vision et une analyse visuelle correctes, ainsi que de capacités praxiques visuo-spatiales.

Quels que soient les moyens de communication augmentée mis en place, une utilisation précoce est préférable. Les professionnels attendent « trop souvent » que le handicap de communication soit significatif pour le prendre en charge, vers 5-6 ans. La question de la mise en place d'un outil augmentatif devrait se poser dès qu'on objective un trouble de la compréhension à 2 ans, une absence de production de mots à 3 ans, ou une absence d'association de deux mots à 4 ans (Franc, 2010, p. 14). Le Makaton est un programme alliant des outils augmentatifs à la fois gestuel et visuel. Nous avons choisi de l'utiliser pour la conception de l'album adapté.

D. Un système de communication augmentée : le Makaton

1. Origines du programme Makaton

Le Makaton a été créé dans les années 70 au Royaume-Uni, par l'orthophoniste Margaret Walker. The Makaton Charity, organisme caritatif anglais, est propriétaire des droits intellectuels de cet outil de communication, et en charge de son développement à l'international.

Le programme Makaton a été adapté dans plus de 50 pays, avec des modifications selon la culture : spécificités religieuses, culinaires, géographiques, signes de la langue des signes du pays, graphisme de certains pictogrammes. En France, depuis 1996, AAD Makaton (Association Avenir Dysphasie) est responsable du programme. De nouvelles versions du vocabulaire ont été créées pour enrichir la version originale. Elles répondent ainsi aux réalités actuelles de la société et intègrent les changements de mode de vie.

A l'origine, il s'agissait d'un programme conçu pour les adultes atteints de handicaps auditifs. Cependant, l'utilisation du Makaton s'est étendue à une population plus large. En effet, il est utilisé aujourd'hui par plus de 100000 enfants ou adultes présentant des troubles

de langage et de la communication : avec un retard mental, des troubles spécifiques sévères du développement du langage, des troubles envahissants du développement, avec un handicap sensoriel ou une pathologie neurologique acquise affectant la communication (Franc, 2001).

2. Communication multimodale

La communication est par nature multimodale : elle assemble le geste à la parole pour préciser les choses et les actions. Pour l'enfant jeune en difficulté de langage, proposer une « nourriture langagière supplémentaire » permet de renforcer la compréhension du monde et de faciliter l'accès au langage oral (Cataix-Nègre, 2010, p. 71). Le Makaton offre d'autres canaux (pictogrammes, signes) pour créer un bain de langage supplétif et alternatif. Il apporte une représentation visuelle du langage.

Lors de la mise en place du programme Makaton, il est recommandé d'introduire d'abord les signes, puis les pictogrammes correspondants aux concepts assimilés. Cependant, cela dépend des compétences de chacun et des pathologies prises en charge (Franc, 2010).

3. Organisation du programme Makaton

Ce programme d'aide à la communication et au langage comprend un vocabulaire fonctionnel « de base », son fondement. Celui-ci est constitué de 450 concepts essentiels à la vie quotidienne, présentés en niveaux de complexité croissante. Ce vocabulaire est divisé en huit niveaux (plus un niveau complémentaire). Il est personnalisé et introduit en fonction de l'évolution et des besoins individuels. Le premier niveau correspond aux besoins élémentaires et vitaux (manger, boire, dormir) ainsi qu'aux interactions de base (bonjour, au revoir) (Franc, 2010). Il existe également un vocabulaire « ressource » ou « supplémentaire ». Ce dernier comprend plus de 7000 concepts sur plusieurs thèmes. C'est un vocabulaire beaucoup plus riche, ouvert et spécifique, « couvrant des expériences de vie plus larges » (Walker, 2006). Au sein de chaque niveau, toutes les catégories grammaticales sont représentées : noms communs, verbes, pronoms personnels et possessifs, adjectifs, conjonctions, etc. Dès le niveau 1, les items lexicaux peuvent être combinés en petites phrases. L'introduction de nouveaux items permet de varier les combinaisons (Franc, 2001).

A chaque concept correspond un pictogramme et un signe. Ces deux modalités sont associées en tant qu'outils augmentatifs pour donner les informations, toujours sous-tendues

par la langue orale (Franc, 2010) ou écrite. Les signes et pictogrammes ne remplacent pas la parole mais l'accompagnent. Le programme a pour but de :

- Etablir une communication fonctionnelle
- Améliorer la compréhension des messages verbaux
- Favoriser l'oralisation en offrant un modèle d'expression accessible et efficace
- Structurer le langage oral et le langage écrit
- Permettre de meilleurs échanges au quotidien
- Optimiser l'intégration sociale.

« L'objectif ultime étant que le sujet développe des compétences de communication par le langage oral en abandonnant donc à terme le support choisi (signé ou pictographique) » (Franc, 2010, p. 11).

- **Les signes**

En France, les signes du Makaton sont pour la plupart issus de la LSF. Seuls les mots-clés, essentiels à la compréhension du message, sont signés. Selon Walker (2006), ces signes permettent une expression dynamique, à l'image du langage parlé. L'objectif final de l'utilisation de ce programme étant le développement du langage oral, les signes suivent l'ordre du langage parlé et non la syntaxe de la langue des signes.

- **Les pictogrammes**

Les pictogrammes du Makaton sont dérivés du code pictographique américain « rébus ». Les dessins des symboles ont été évalués avant d'être publiés. Dans la mesure du possible, ils respectent trois critères essentiels de conception (Walker, 2006) :

- être aussi « **iconographiques** » que possible : faciles à interpréter par leur proximité avec le concept qu'ils représentent.
- être aussi **simples** que possible : possibilité de les dessiner à la main et utilisation de façon aussi fonctionnelle que l'écriture.
- essayer de **refléter la structure du langage**.

Certains concepts sont représentés par plusieurs pictogrammes pour illustrer les nuances de la langue. Des stratégies logiques, sous forme d'indices visuels, sont utilisées pour les classer. Par exemple, les symboles ayant un rapport avec la possession sont entourés d'un cercle (Franc, 2001). Plusieurs pictogrammes se rapprochent du signe auquel ils sont associés,

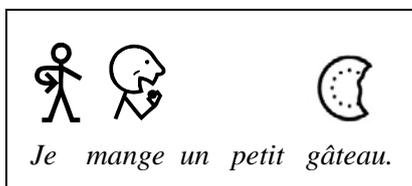
puisqu'ils sont une version du geste en trois dimensions, projetée en deux dimensions (par exemple « je, manger, triste, se brosser les dents »).

Différentes utilisations des pictogrammes sont possibles, selon les besoins ou les préférences :

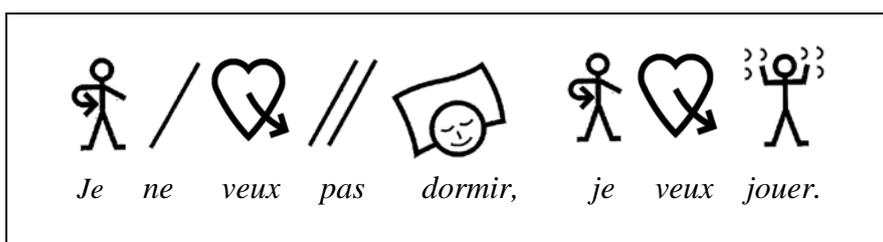
- **Symboliser une phrase par un pictogramme fonctionnel** : Un seul pictogramme suffit à exprimer l'idée d'une phrase. Ce type d'utilisation du Makaton vise notamment à permettre à l'utilisateur qui commence à se servir des pictogrammes d'exprimer un besoin ou une envie, relativement simplement.



- **Transcrire les mots-clés d'une phrase** : Manipuler plusieurs pictogrammes permet d'introduire la syntaxe. Cela amorce notamment la concaténation du langage oral. Le schéma canonique sujet-verbe-complément de la phrase est notamment indiqué visuellement. De plus, la trace écrite et permanente permise par les pictogrammes sert entre autres d'aide-mémoire à l'enfant, d'appui à sa production orale.



- **Transcrire tous les mots d'une phrase**, même les éléments grammaticaux : Les pictogrammes permettent de visualiser tous les segments de la chaîne parlée. Cela est utile pour structurer le langage oral, mais aussi pour l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.



Ainsi, l'utilisation aussi bien des signes que des pictogrammes du Makaton est justifiée dans un album destiné aux enfants de 3 à 5 ans présentant des troubles du développement du langage. La conception d'un tel album demande une attention particulière sur tous les critères cités antérieurement. De plus, son utilisation au sein du cercle familial peut nécessiter un accompagnement.

2^{ème} PARTIE :

**Création d'un album adapté aux enfants
présentant des troubles du développement
du langage oral,**

**création d'un livret explicatif et d'un site
Internet destinés aux parents.**

I. Elaboration de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir »

Plusieurs albums ont été conçus dans le but de faciliter l'accès au langage oral. Les « histoires à parler » de Lentin, Lokra et Luxereau (2006) sont destinés aux jeunes enfants, dès 15 mois et jusqu'à 5 ans dans certains cas, quel que soit leur milieu de vie. Ce sont dix-huit albums de six pages, accompagnés par un livret de présentation. Les quatre livres de onze pages de la collection Grenadine (2009) s'adressent à des enfants plus avancés dans l'apprentissage du langage. De même, les « douze livres illustrés » de la Cité des Bleuets, « pour apprendre à parler en racontant » de Lentin, Lokra et Lhermey (1989) sont destinés aux enfants d'âge préscolaire (site asforel).

La création de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » suit la même démarche d'accessibilité au langage, mais avec la particularité de le destiner à des enfants présentant des troubles du développement du langage oral. L'objectif est de faciliter leur compréhension et de favoriser leur communication et leur expression avec ce support-album, dans le cadre de la rééducation orthophonique.

A. Population d'étude

Notre étude porte sur la petite enfance, période où les enfants mettent en place leur langage. Elle concerne plus précisément les enfants de 3 à 5 ans, présentant des troubles du développement du langage oral (cf. p. 37). Ils peuvent donc présenter des difficultés sur le **versant expressif**, d'ordre phonologique, sémantique, syntaxique et morphosyntaxique ainsi que des troubles discursifs, et sur le **versant réceptif**, des difficultés de compréhension lexicale, syntaxique, morphosyntaxique et discursive. Des troubles pragmatiques peuvent aussi être rencontrés, ils sont notamment dus au manque de compréhension contextuelle.

Ces enfants sont souvent trop jeunes pour être diagnostiqués. Il est quasiment impossible de faire un pronostic de gravité et d'évolution pour un enfant de moins de 5 ans qui ne parle pas, peu ou très mal : simple retard fonctionnel ou trouble structurel ? La distinction entre un retard de langage et une dysphasie est alors difficile. En effet, durant les

premières années de la vie, les difficultés de communication et de langage ne sont généralement pas spécifiques (Antheunis, Ercolani-Bertrand et Roy, 2003).

Notre population d'étude n'inclus que les enfants présentant un trouble isolé du langage oral, que ce soit sur le versant de l'expression et/ou de la compréhension. C'est-à-dire qu'elle concerne les enfants dont les performances langagières sont inférieures à celles attendues pour l'âge (critère d'inclusion), sans qu'aucune explication ne soit trouvée (critère d'exclusion). Elle est constituée d'enfants sans troubles neurologiques ou psychologiques avérés, sans handicaps moteurs, sans antécédents ORL, sans malformations bucco-phonatoires, mais ayant besoin d'un suivi orthophonique pour un trouble du langage oral (absence, retard, déviance). Cependant, on ne peut pas écarter complètement une éventuelle déficience intellectuelle ou une surdité légère voire moyenne, qui sont parfois décelées plus tardivement.

B. Choix de création

1. L'objet-livre

a) Format

L'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » est au format carré de 21 centimètres, moins banal que le format rectangulaire « à la française ». Il est plus facile à fabriquer que le format découpé, et plus facilement manipulable pour les jeunes enfants que le format oblong. Il nous semble pertinent pour plusieurs raisons : ni trop grand et lourd pour les petites mains des enfants, ni trop petit afin d'avoir la place d'intégrer le Makaton de manière lisible, de pouvoir écrire chaque phrase sur une seule ligne et de laisser tout de même à l'enfant le plaisir de découvrir l'espace de la double page.

b) Couverture

Afin de faciliter la manipulation et pour plus de solidité, nous avons opté pour une couverture cartonnée, rigide et légère, qui attire l'œil. La « première » et la « dernière » qui forment la couverture sont dissociées, tout en restant en harmonie dans leurs coloris. Nous avons choisi de dévoiler l'esprit de notre album sur la première de couverture, dans un objectif de simplicité pour la compréhension. Elle est plutôt destinée à l'enfant tandis que la

dernière concerne l'adulte lecteur. En effet, une brève présentation de l'ouvrage est indiquée au dos.

Quatrième de couverture :

Cet album a été conçu pour favoriser le développement du langage oral des enfants de 3 à 5 ans.

Un thème du quotidien, un texte et des illustrations adaptés, un personnage attachant... Et ce n'est pas tout ! L'utilisation d'un système de communication augmentée, le Makaton, offre à l'enfant d'autres voies pour comprendre et s'exprimer : les pictogrammes et les signes accompagnent la parole.

Que cette lecture partagée soit un véritable plaisir et un tremplin pour le langage !

Retrouvez nos conseils sur : <http://noablabla.webnode.fr/>

Auteurs : Morgane Blondeau & Marion Daniaud.

Illustratrice : Manon Designère.

Exemplaire expérimental

Mémoire d'orthophonie 2014

c) Pages

- **Qualité**

Les pages sont semi-brillantes, afin d'éviter les reflets gênant la perception visuelle. Le grammage étant de 200g/m^2 , les pages semblent suffisamment résistantes pour ne pas se déchirer trop facilement. Nous avons pris le parti de ne pas les cartonner. D'abord, cela marque une rupture avec la couverture. Ensuite, les pages souples se tournent moins rapidement. Cela donne à l'enfant en difficulté de langage, un temps de latence dont il a besoin entre chaque page.

- **Page de garde et page de titre**

La page de garde, découverte au moment important de l'ouverture de l'album, installe le lecteur et l'enfant dans une certaine disposition d'esprit. Dans les albums, elle est souvent colorée, en contraste avec la couverture mais en harmonie avec les pages internes. Certaines sont décoratives avec des motifs répétitifs (Van Der Linden, 2006). Nos pages internes de

couvertures sont blanches car le site Internet choisi pour notre impression ne propose pas d'autres options.

La page de titre comporte une illustration qui ne se retrouve pas dans l'histoire. Cela permet à l'enfant, non encore lecteur de reconnaître le titre, qu'il associe à cette image.

- **Pages de texte et pictogrammes**

Le texte est sur un fond homogène blanc, pour rendre les mots et les pictogrammes clairement visibles. La police du texte, « tahoma », est facile à lire car les lettres n'ont pas d'empatement (UNAPEI, 2009). Nous avons choisi une taille de police assez grosse afin de pouvoir insérer les pictogrammes au-dessus des phrases, sans décalage et de manière à ce que chaque phrase tienne sur une ligne. Nous avons opté pour une couleur de caractère noire car elle s'imprime bien. De plus, certaines personnes distinguent mal les couleurs.

Il y a au maximum trois phrases par page dans un souci de simplicité et de clarté. L'écriture n'est pas trop rapprochée : l'interligne entre les phrases est importante et l'espacement entre les lettres et les mots a été augmenté, afin de bien distinguer tous les composants linguistiques. Le texte est imprimé sans justification, car cette dernière peut entraîner des écarts inégaux entre les mots. Cela complexifierait alors la lecture pour les adultes ou bien l'image de l'unité-phrase pour les enfants.

Les mots-clés, traduits en pictogrammes -et pour lesquels un signe est associé- sont en gras. Selon l'UNAPEI (2009), les mots sont ainsi davantage mis en valeur, par rapport au soulignage ou à l'italique. Les pictogrammes du Makaton sont au-dessus du texte, selon la convention.

- **Mise en page**

Nous avons opté pour une mise en page régulière. Il nous a semblé plus pratique et lisible de dissocier le texte et les images sur la double page : le texte (traduit en pictogrammes) sur la page de gauche et l'illustration sur la page de droite. En effet, l'image est mise en valeur sur « la belle page », sur laquelle le regard se pose en premier. Le rythme de lecture qui découle de la dissociation texte/image est volontairement lent, pour favoriser l'appropriation de l'histoire par l'enfant (Van Der Linden, 2006).

2. Création de l'histoire

a) Le choix du thème

Le thème de l'album, le coucher, s'inspire du vocabulaire fonctionnel de base du Makaton. Nous nous sommes particulièrement appuyées sur le niveau 1, mais pas seulement car cela est insuffisant pour écrire une histoire.

Les sujets quotidiens intéressent les jeunes enfants et en choisissant un thème préoccupant nous pouvons participer à sa résolution. La problématique du coucher est répandue chez les enfants et souvent à l'origine d'angoisses. En effet, l'enfant vit le coucher comme une séparation (Malenfant, 2010). L'angoisse de l'endormissement est souvent en lien avec la peur de l'inconnu. Or, peu d'albums pour enfant évoquant le coucher apportent une solution à cette angoisse. En effet, la plupart aborde notamment la peur du noir, les cauchemars, le sommeil qui ne vient pas, le lit des parents ou le refus de se coucher. Dans « Pour Noa, il est l'heure de dormir », nous avons choisi de conclure par le réveil du lendemain matin et la reprise d'une activité. En explicitant le réveil du personnage principal, notre but est de rassurer l'enfant sur ce qui se passera après l'endormissement, qui est la fin de la journée mais pas une fin en soi.

b) Le choix des personnages

L'auteur doit prendre soin d'adapter les personnages selon les destinataires de l'album. Une histoire destinée à de jeunes enfants doit mettre en scène des personnages vraisemblables. L'identification au personnage principal par l'enfant est un facteur important de son appropriation de l'album, ainsi que du plaisir de la lecture par intérêt émotionnel. Le personnage principal de l'album créé est « Noa », un enfant de l'âge du public visé par l'album. Il a un prénom mixte et une apparence pouvant être reconnue à la fois masculine et féminine. Sa coupe de cheveux et sa tenue correspondent aux deux sexes. Lors de la rédaction du texte de l'album, nous avons pris soin d'éviter tout pronom ou adjectif épithète qui aurait informé sur le sexe du personnage principal. La limite principale de ce choix étant que le lecteur de l'album risque d'orienter la vision de l'enfant.

Les personnages secondaires sont les parents du personnage principal, ainsi que son doudou. Il s'agit de l'entourage le plus proche pour la plupart des enfants. Cela est très susceptible de favoriser l'identification et la charge émotionnelle de l'album.

Dans l’histoire, nous avons choisi de donner un rôle plus important à la mère dans le rituel du coucher. Malgré les discours sur l’évolution de la participation des pères et des mères aux tâches parentales en France, le maintien des inégalités persiste. Ces vingt dernières années, les nombreuses études sont unanimes (Brousse, 1999 ; Barrère-Maurisson, 2001 ; Puech, 2005 ; Bauer, 2007, cités par Brugeilles et Sebille, 2013). Les mères assument toujours une large part des activités parentales. Les pères assument le coucher dans 6% des familles et l’investissement est égalitaire pour 40% des familles (Brugeilles et Sebille, 2013). Nous avons tout de même tenu à ce que le père soit présent dans l’histoire, pour faire écho à la fonction paternelle, indispensable à l’équilibre de l’enfant, à sa structuration psychique et donc à la construction de sa personnalité (Juignet, 2012). En effet, le père de Noa vient l’embrasser juste avant qu’il ne s’endorme.

3. Justification du texte

a) Le texte initial

Le texte établit les rapports entre les personnages et il explicite les actions. Nous avons tenté de suivre au plus près les recommandations citées dans la première partie de ce mémoire. L’histoire se déroule sur 16 double-pages. Son texte court se veut ajusté aux capacités d’attention des jeunes enfants.

Titre	Pour Noa, il est l’heure de dormir
Page 1	C’est la nuit. Il est bientôt l’heure d’aller au lit. Noa joue dans sa chambre.
Page 2	Noa est triste. Noa dit : «Je veux encore jouer !» Maman dit : « Non, il est l’heure de dormir. »
Page 3	Noa met son pyjama. Maman aide Noa.
Page 4	« Oh ! Mon pyjama est doux ! »
Page 5	Noa et Maman sont dans la salle de bain. Maman donne la brosse à dents à Noa.
Page 6	Noa se brosse les dents. « Hihi ! C’est marrant ! »

Page 7	Noa dit : « Je ne veux pas dormir ! » Maman dit : « Pourquoi tu ne veux pas dormir ? »
Page 8	Noa dit : « Parce que je veux mon nounours ! » Noa est en colère.
Page 9	Maman dit : « où est ton nounours ? » Noa regarde sur le lit... Pas de nounours !
Page 10	Maman voit nounours sous le lit. Noa dit : « youpi, merci ! »
Page 11	Maman lit un livre. Noa et nounours écoutent.
Page 12	« Aaaaahhh ». Noa s'endort dans son petit lit.
Page 13	Papa vient et fait un bisou. Maman dit doucement: « Bonne nuit Noa ! »
Page 14	(Double page sans texte)
Page 15	C'est le matin, Noa se lève. Maman dit : « Bonjour Noa ».
Page 16	Et puis, vite, vite, vite, Noa va jouer.

Le **schéma narratif** guide la construction de l'histoire ou celle du discours pour la raconter. Noa est un ou une enfant comme les autres, qui rencontre une problématique classique, celle du coucher, et qui parviendra à la résoudre avec le soutien de ses parents, comme la majorité des enfants de son âge. Le récit est circulaire, puisqu'au début et à la fin de l'histoire Noa est dans la même situation de jeu.

- Exposition ou situation initiale : C'est l'histoire de Noa. Il joue dans sa chambre le soir.
- Événement déclencheur ou perturbateur : Sa mère annonce qu'il est l'heure pour lui de se coucher.
- Première complication ou péripétie: Noa préfère continuer à jouer.
Réaction : Il est triste.
But : Sa mère veut le mettre au lit.

Tentative : Elle lui apporte son pyjama et l'accompagne pour se brosser les dents.

- Deuxième complication : Noa a perdu son doudou.

Réaction : Noa est en colère, il ne veut toujours pas dormir.

But : Il faut retrouver le doudou.

Tentative : Noa regarde sur le lit.

- Résolution : Sa mère retrouve le nounours. Elle lit une histoire à Noa, qui s'endort avec son doudou. Le lendemain, Noa peut jouer de nouveau.

b) Traduction en Makaton

Le texte de l'album n'est pas intégralement traduit en pictogrammes, seuls les mots clés, permettant la compréhension de l'histoire, apparaissent. L'objectif est de donner des indices supplémentaires à l'enfant, sans surcharger la page de texte. Sa compréhension et son repérage sont ainsi favorisés. Les pictogrammes facilitent également ses tentatives de narration de l'histoire. Les orthophonistes sont libres de signer plus ou moins de mots du texte lors des lectures partagées. Ils peuvent installer une progression et introduire de plus en plus de signes selon l'évolution de l'enfant.

c) Choix du titre

Le titre de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir », anticipe son contenu en annonçant le thème. Il facilite ainsi la compréhension de l'histoire par l'enfant (Defourny, 2009). Nous avons choisi de préciser le « Pour Noa » afin que l'enfant fasse la différence entre la fiction et la réalité et qu'il comprenne que le propos lu par l'adulte (« il est l'heure de dormir ») ne le concerne pas directement. Le « pour », lui, évite que l'enfant ne se demande qui parle et à qui s'adresse le message. En effet, le titre « Noa, il est l'heure de dormir » risquerait d'être interprété comme une injonction adressée au personnage principal, sans locuteur défini.

d) Choix du vocabulaire

Vocabulaire du texte selon les niveaux du Makaton	
Niveau 1	maman, papa, lit, je, où, dormir, regarder, voir, aller, venir, donner, non, merci, encore, ne pas, se lever
Niveau 2	et, nounours, livre
Niveau 3	se brosser les dents, mon, ton, petit
Niveau 4	mettre, sur, sous, jouer, lire

Niveau 5	triste, en colère, vite, vouloir, aider, embrasser (faire un bisou), doux
Niveau 6	dire, écouter
Niveau 7	heure, nuit, tard
Niveau 8	son, pourquoi, parce que
Niveau complémentaire	chambre, salle de bain, pyjama

Le thème a permis l'utilisation d'un vocabulaire simple, pouvant être réutilisé immédiatement par l'enfant dans son quotidien.

- L'utilisation du « **je** » est un modèle pour inciter l'enfant à le faire émerger dans ses productions, lorsque ce n'est pas encore le cas.
- Des mots utilisés dans la **communication sociale** (bonjour, bonne nuit, merci) sont insérés dans le texte. Ils se retrouvent souvent dans les premiers vocabulaires.
- Les **premiers verbes** des enfants se réfèrent à des choses agréables pour eux, comme « jouer, dormir ». Nous avons intégré des verbes utilisés régulièrement au quotidien (regarder, aller, venir, donner, se lever, mettre). La présence du verbe « vouloir » nous semble importante pour donner un modèle à l'enfant. Il pourra alors faire ses propres demandes s'il se l'approprie.
- Les **noms** utilisés dans le texte font partie de son **quotidien** (lit, nounours, brosse à dents, pyjama).
- Certains **adjectifs** (doux, petit, vite) montrent à l'enfant que les objets ou les actions ont des caractéristiques que l'on peut qualifier à l'aide d'un mot.
- Nous avons intégré des **référénts de lieu et de temps** (nuit, matin, chambre, salle de bain) ainsi que des **termes topologiques** (dans, sous, sur) pour faciliter le repérage. Tous ces termes sont imagés par les illustrations.
- **Quelques complexités syntaxiques** ont été incluses, en sachant qu'elles peuvent être utilisées par des enfants tout-venant de l'âge cible. Les locutions conjonctives « pourquoi » et « parce que » ont été utilisées afin d'introduire la notion de cause/conséquence à l'enfant.
- Le « **non** » apporte un modèle de l'expression du refus.

Pour faciliter la compréhension, les personnages ne sont **jamais** mentionnés par des **pronoms**, le nom est systématiquement repris. Cela donne aux enfants des modèles d'énoncés

complets, qu'ils ne maîtrisent pas encore. Ceux qui ont certains acquis, pourront éliminer de leur langage ordinaire la redondance nom-pronom (« Emilie, a (elle) veut pas me dire»). Cela les incitera aussi à indiquer le sujet lorsqu'ils racontent une histoire (Asforel, 2006).

Les **émotions** sont très présentes, aussi bien dans le thème abordé que dans le vocabulaire utilisé. Plusieurs termes expriment les sentiments (triste, en colère, amusant), pour que l'enfant puisse faire du lien entre les mots/les pictogrammes et les expressions du personnage selon les situations sur les illustrations. Dans un second temps, il pourra faire un parallèle avec son vécu puis comprendre et poser des mots sur ses propres ressentis. L'angoisse de la perte est représentée par le nounours égaré. Ce passage permet de rendre l'histoire moins linéaire, avec un problème à résoudre en plus de celui du coucher, il donne un peu de place au suspense dans l'histoire. Ce dernier est résolu dès la page suivante.

Enfin, nous avons aussi tenté de jouer sur les **sonorités**, la présence de rimes et d'onomatopées (nuit/lit, dents/marrant, Noa/pyjama, lit/youpi/merci, oh/hihi/aaah) pour capter l'attention des jeunes enfants et éveiller leur conscience phonologique. De plus, nous avons voulu jouer sur la **prosodie** avec différents types de phrases (affirmative, exclamative, interrogative) et en donnant notamment un indice de lecture pour l'adulte (doucement).

e) Modèles d'interaction dans l'histoire

Nous avons pris soin d'inclure dans le texte des demandes de la part de l'enfant et des dialogues. Notre ouvrage s'adresse à des enfants en difficulté avec la langue qui ne prennent pas facilement la parole spontanément. Or, ils ont leur place dans les échanges et peuvent même les initier. Il est donc important que cela apparaisse dans l'histoire. En outre, la mère répond à la demande de Noa, mais garde tout de même sa position d'autorité. Même si l'enfant veut jouer, il est l'heure de se coucher et l'enfant doit suivre les sollicitations de sa mère concernant le rituel du coucher.

4. **Création des illustrations**

Manon Designère, jeune illustratrice, a réalisé les illustrations de l'album au fur et à mesure de nos recherches, de nos remarques et de l'écriture du texte. De manière générale, nous avons évidemment tenté de respecter les recommandations que nous avons listées dans la partie « Recommandations concernant les illustrations ».

Les illustrations donnent un cadre visuel à l'histoire. Elles sont sobres pour que l'enfant ne soit pas distrait par un élément étranger au contenu de l'histoire. Elles se trouvent sur les pages de droite et sont bordées par un cadre de couleur, variant en fonction du lieu de l'histoire. Nous avons choisi un **rapport de redondance** entre le texte et les images, afin de favoriser la compréhension de l'histoire pour notre population d'étude. Selon les doubles pages, la redondance est totale (page 3) ou partielle (page 15 : la mère ouvre le rideau sur l'image mais cela n'est pas énoncé dans le texte).

Le personnage principal est présenté sur la page de titre et invite à entrer dans l'histoire. Ce même personnage est représenté de dos sur la dernière page pour clore l'album.

Une seule **double page** est entièrement occupée par une grande image **sans texte**. Il s'agit de la nuit. Noa dort, l'image représente le calme et le silence. Elle peut s'avérer inquiétante pour les enfants par sa taille et ses couleurs plus sombres que sur les autres illustrations de l'album. Cependant, elle est rassurante par sa permanence car elle reprend exactement les mêmes éléments déjà vus dans la chambre. L'absence de texte accentue l'idée de repos que nous avons voulu faire passer, en créant une rupture dans le rythme de la lecture. Ceci n'empêche pas de faire avancer l'action. Les attentes sur la mise en page étant bousculées, cette cassure est aussi un moyen d'apporter de l'originalité, de raviver l'attention des enfants et de laisser place à l'imagination. Libre à l'enfant et à l'adulte de commenter cette double page lors de la lecture de l'album.

Nous avons tenté d'introduire une petite touche d'**humour** dans l'illustration concernant le nounours. Il écoute l'histoire du soir avec Noa, passe le temps de l'endormissement dans ses bras, puis tombe sous le lit durant la nuit. Comme la mère le retrouve sous le lit avant de lire le livre du soir, cela suggère que la même chose se déroule tous les jours. Le nounours fait alors un clin d'œil lorsqu'il se retrouve sous le lit, comme d'habitude. Cela permet de réveiller le lecteur, installé dans un rapport de redondance (Van Der Linden, 2006), sans perturber le récit. De plus, c'est un signe discret, que l'adulte sera gratifié de repérer et de comprendre.

Certains mots de vocabulaire, non énoncés dans le texte, peuvent être abordés grâce aux dessins (serviette, tabouret, nuage, etc.).

Niveaux du Makaton et illustrations	
Niveau 1	baaignoire, lavabo
Niveau 2	fenêtre, lampe/lumière, oiseau
Niveau 3	cheval
Niveau 5	les couleurs
Niveau 7	soleil, étoiles, lune, ciel
Niveau 8	miroir

C. Intérêts de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » pour le développement du langage

Comme tous les albums, « Pour Noa, il est l'heure de dormir » est un support à l'interaction. Il sert de référent et stimule les capacités d'attention conjointe. La relation duelle qu'il sous-tend est favorable aux stimulations langagières adaptées. Il peut procurer du plaisir aux deux partenaires de la lecture partagée. Il instaure des situations très répétitives et apporte des représentations imagées. Cependant, l'album créé possède quelques caractéristiques supplémentaires liées à son adaptation pour les enfants en difficulté dans la mise en place du langage. Selon Demers, « un beau texte et de belles images ne font pas nécessairement un bon livre » (cité par Côté, 1991, p. 3). « Un livre est bon quand il apporte quelque chose de nouveau » (Lavigueur, cité par Côté, 1991, p. 4).

1. Intérêt des adaptations et place du Makaton dans l'album

a) Un album multimodal

Les langages humains existent en plusieurs modalités : auditive par la parole, visuelle par le graphisme et les gestes. Toute modalité sensorielle et motrice peut servir de base à une forme de communication ou de langage. « Elles mettent en jeu le même dispositif central » : « la faculté de langage ». Celle-ci s'organise autour d'une double capacité fondamentale, lexicale et grammaticale, ainsi que d'une dimension instrumentale et sociale, la pragmatique du langage (Rondal *et al.*, 1999, p. 110). Notre album, avec le texte traduit en Makaton (pictogrammes et signes) favoriserait donc cette **faculté langage** grâce à ses différentes

modalités, son vocabulaire, sa syntaxe et ses illustrations adaptés, ainsi qu'à l'interaction adulte-enfant qu'il suppose.

D'après The Makaton Charity, si l'enfant a les capacités physiologiques pour parler, le Makaton l'y aidera. Rappelons qu'aucune démarche de communication signée ou désignée n'a jamais empêché un enfant d'accéder à la parole. Au contraire, se sentant mieux compris et écouté, l'enfant en difficulté accède plus facilement au mot parlé s'il le peut. Il s'agit d'abord de lui expliquer le monde, de faciliter sa compréhension des choses et des gens, en lui proposant sur le versant réceptif, un langage multimodal (Cataix-Nègre, 2010). L'utilisation de plusieurs afférences apporte une redondance du message, des modèles différents. Chaque enfant peut alors s'approprier le moyen le plus adapté à ses propres capacités. Dans l'album, il pourra se saisir des pictogrammes et/ou des signes, en plus des images, pour éclairer le langage oral et se l'approprier.

En outre, les adultes qui adoptent des modes de communications supplétifs deviennent plus attentifs à leur enfant. Ils parlent plus lentement, observent davantage leur enfant, adaptent le rythme et le ton de leur parole. Ils offrent ainsi à leur jeune enfant un bain de langage mieux adapté à ses difficultés (Cataix-Nègre, 2010). L'utilisation de « Pour Noa, il est l'heure de dormir » peut ainsi servir d'initiation à un mode de communication différent, notamment pour les parents, et qui pourra s'étendre au quotidien.

b) Intérêt d'un point de vue lexical

Dans un premier temps, pour apprendre un mot nouveau, l'enfant doit pouvoir isoler sa forme phonologique dans le flux de parole. Les pictogrammes et les gestes du Makaton dans l'album permettent de découper le signal de parole, de donner des indices visuels à l'enfant concernant sa segmentation.

Ensuite, l'enfant doit discriminer des mots déjà entendus, puis associer la forme phonologique du mot à sa signification. Cette dernière est déterminée par le contexte linguistique et par la situation extra-linguistique (Schelstraete, 2011). Les lectures partagées du même album, traduit en Makaton, permettent à l'enfant de reconnaître des mots qu'il aura entendus, réentendus, vus et revus, dans le même contexte. De plus, les illustrations redondantes éclairent le sens de ces mots et définissent un contexte particulier. Enfin, le lexique du texte simple et lié à un thème du quotidien permet sa mise en réseau et son utilisation immédiate.

Plusieurs facteurs sont favorables à l'apprentissage du vocabulaire :

- **Le taux d'exposition** : L'objet-livre permet de réitérer les lectures et ainsi d'augmenter le nombre de présentations des mots du texte. De plus, le vocabulaire de l'album est relativement redondant (lit, dormir, pyjama, etc.). Or, le taux d'exposition des enfants ayant un trouble spécifique du langage doit être plus important que pour les autres enfants pour la rétention de mots nouveaux (Schelstraete, 2011).
- **Le dispositif d'apprentissage** : La lecture partagée de l'album est un cadre idéal d'interaction. L'adulte peut jouer avec sa prosodie et utiliser un langage adapté sans difficulté puisque le texte s'y prête. L'album étant un référent, sa lecture partagée permet également à l'adulte de comprendre plus aisément les tentatives de verbalisation de l'enfant et de lui donner plus facilement des feedbacks. L'enfant s'appuie lui aussi sur ce support multimodal et motivant, pour comprendre et s'exprimer. Ainsi, ce dispositif d'apprentissage incite l'enfant à participer dans un contexte privilégié (Schelstraete, 2011). Cela est essentiel pour les enfants ayant un trouble spécifique du langage oral, qui risquent de désinvestir la communication.
- **Des supports supplémentaires à l'apprentissage** : Pour les enfants concernés par notre étude, la communication et les échanges naturels ne semblent pas suffire au développement de leur langage oral. Des supports supplémentaires, comme ici les indices de Makaton, sont un moyen possible de pallier au moins en partie ces difficultés. On sait que l'utilisation des gestes favorise l'apprentissage de mots nouveaux. Ils sont un indice supplémentaire pour encoder et récupérer une information en mémoire. De plus, « la compréhension de nouveaux mots est meilleure s'ils ont été présentés avec des gestes » (Schelstraete, 2011, p. 139). Les signes du Makaton sont donc un soutien supplémentaire à l'apprentissage du lexique. De la même manière, le support visuel qu'offre le code pictographique du Makaton aide à la compréhension du vocabulaire et donc à son appropriation par l'enfant.

Ainsi, l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir », avec la traduction en Makaton du texte adapté, est justifié pour le développement du lexique des jeunes enfants en difficulté à ce niveau, car il regroupe les éléments favorisant l'apprentissage de nouveaux mots, la précision de leur signification, ainsi que leur mise en réseau.

c) Intérêt d'un point de vue syntaxique

D'après Schelstraete (2011), le traitement d'un énoncé et par ailleurs son imitation, puis l'appropriation de sa structure sont favorisés par :

- L'**augmentation des indices visuels** : Les indices graphiques (écrit et pictogrammes) et gestuels (signes) accompagnent la parole dans l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir ». De plus, les illustrations soutiennent la compréhension du récit.
- Le **ralentissement du rythme de la parole** : Celui-ci est naturel lorsque l'adulte signe ses paroles.
- L'**accentuation des éléments importants** : Ils sont relevés par des pictogrammes, les signes et l'intonation lors de la lecture de notre album.
- La **diminution de la complexité linguistique** : Le texte de l'album offre à l'enfant une structure syntaxique ciblée et adaptée, qu'il pourra réentendre à chaque lecture.
- L'**exagération de l'intonation** : Les différents types de phrases et les sentiments exprimés dans l'histoire permettent des variations de ton et des expressions du visage de la part du lecteur.

d) Intérêt d'un point de vue discursif et pragmatique

L'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » peut servir de support au développement de la **co-narration**, quand l'histoire est connue par les deux interlocuteurs.

De plus, il met en jeu des **dialogues** entre les personnages et des **actes de langage** variés (salutation, protestation, demandes d'action et de renseignement, etc.). Plusieurs **fonctions du langage** sont utilisées (Halliday, 1973, cité par Coquet, 2005) :

- personnelle (exprimer un désaccord, justifier ses choix, etc.),
- instrumentale (« je veux »),
- régulateur (donner un ordre),
- informative (répondre à une question, nommer, etc.),
- interactive (saluer),
- heuristique (poser une question).

Cela donne des modèles à l'enfant, qu'il pourra réinvestir dans son quotidien.

Enfin, l'album en lui-même invite à l'**interaction** entre l'adulte et l'enfant. L'enfant peut alors apprendre à s'adapter à la situation d'échange avec autrui : établissement du contact visuel, tour de rôle, établissement d'un référent commun à partir des images notamment,

réparations conversationnelles, prise en compte du feed-back, adaptation selon la disposition spatio-temporelle et les interlocuteurs (orthophoniste, père, mère, nourrice, etc.).

Ainsi, l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir », apporte plusieurs représentations (visuelles et orale) d'un langage adapté à notre population d'étude : association de la parole adaptée, de l'écrit, des mots-clés traduits en pictogrammes et signés et des illustrations ajustées. En utilisant le Makaton, les informations réceptives apportées à l'enfant sont diverses et il peut se saisir de ce qui lui convient le mieux. De même, les indices supplémentaires aux albums classiques pourront étayer ses essais de verbalisation ou de narration du récit.

2. Un album à proposer aux parents

Des recherches ont déterminé les pratiques parentales favorisant le développement du langage. Trois aspects déterminants ont été mis en exergue par Tamis-Lemonda et Rodriguez, (2009, p. 2) :

- « la fréquence de *participation* d'un enfant à *des activités d'apprentissage régulières* », comme lire ensemble ou se faire raconter une histoire.
- « *la qualité des interactions parent-enfant* » : stimulation cognitive par les parents, sensibilité et réceptivité à l'égard de l'enfant.
- « la mise à la disposition de l'enfant de *matériel d'apprentissage adapté* à son âge » : livres et jouets.

Nous pouvons remarquer que le premier et le dernier aspect justifient la création de notre ouvrage. Le deuxième est la raison de notre choix d'accompagner l'album d'un livret et d'un site d'informations destiné aux parents, pour une utilisation optimale du support élaboré.

D. Limites de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir »

1. L'objet-livre

- Lors de l'impression, une page blanche a été ajoutée à la fin de l'album. Cela n'est pas un choix. Elle peut néanmoins servir de page d'expression à l'enfant (dessin, collage...). Cela lui permettrait de s'approprier un peu plus son album.
- Un fond de page texte blanc cassé serait peut-être moins discordant et plus en harmonie avec les couleurs des illustrations. Cela n'est pas réalisable avec le site Internet utilisé.
- Nous aurions aimé avoir le choix de la qualité des pages. En effet, des pages encore plus résistantes seraient préférables.
- Pour la couverture, nous aurions préféré choisir une matière agréable au toucher, solide, mais suffisamment souple, à l'instar de celle de la série « Drôles de petites bêtes » de Antoon Krings.
- Nous aurions souhaité une page de garde plus attrayante, par exemple sur le modèle de la collection « T'choupi » de Thierry Courtin qui représente le personnage principal dans différentes activités. Nous aimerions des motifs représentant un ensemble de jouets présents dans les illustrations et des étoiles pour représenter la nuit. La page de garde serait alors plus agréable, mais aussi un sujet de discussion, un support à l'interaction. Le site Internet utilisé ne nous a pas laissé cette liberté de création.

2. Le Makaton

Les conventions du programme Makaton imposent certaines contraintes d'utilisation des pictogrammes. D'abord, nous voulions mettre les pictogrammes sous le texte, afin de mettre celui-ci au premier plan. Néanmoins, certains enfants et orthophonistes sont habitués à utiliser le Makaton, il est alors préférable de ne pas perturber l'utilisation des pictogrammes en modifiant leur emplacement. De plus, les pictogrammes étayent le texte et sont un support supplémentaire, quelle que soit leur position.

Ensuite, nous avons dû utiliser le pictogramme de « garçon » pour représenter Noa. Or, nous voulions que le personnage soit mixte. Nous aurions donc préféré mettre le visage de Noa pictographié pour le désigner. Cela nous semblait plus clair pour la reconnaissance du personnage principal par les enfants et aurait évité d'influencer sur son caractère masculin. Nous nous demandons si les enfants habitués aux pictogrammes du Makaton auraient été dérangés par ce nouveau pictogramme pour représenter un personnage de l'histoire.



La commission Makaton a relevé plusieurs erreurs dans la traduction du texte en pictogrammes. En effet, certains pictogrammes ont été omis, comme « dans », page 1. Chaque évocation de « Noa » doit être traduite avec le pictogramme « garçon ». Un concept a été mal traduit en pictogramme : le pictogramme « mettre » pour « mettre son pyjama » est celui du verbe « enfiler » et non celui de « mettre/poser ». Au niveau de leur positionnement, quelques pictogrammes sont en décalage avec le mot écrit. Le pictogramme « embrasser » doit se trouver au-dessus de l'expression « fait un bisou », il ne représente pas que le « bisou ». Nous n'avions pas le bon pictogramme pour le concept « vite » (traits verticaux, qui évoque un mouvement dans cette direction), puisqu'il doit représenter le mouvement de Noa qui court vite vers ses jouets (traits horizontaux). De plus, il doit être retrouvé autant de fois que le mot est écrit.

Enfin, dans le programme Makaton, la présentation des signes se fait avant celle des pictogrammes, petit à petit. Or, dans l'album, pictogrammes et signes sont proposés simultanément et il y en a beaucoup en une seule fois. Cela apporte peut-être trop d'informations nouvelles à l'enfant, qui peut s'y perdre.

3. Le texte

Le texte, bien qu'il soit redondant, ne contient pas de répétitions de phrases courtes. Il y a souvent trois phrases par pages alors que deux sont préférables.

- Page 2 : Le texte n'est pas en redondance avec l'illustration. Il existe de l'implicite puisque Noa est triste directement en voyant sa mère apporter son pyjama et cette action n'est pas énoncée.

- Page 6 et page 12 : Le sujet n'est pas indiqué avant « hihi ! c'est amusant » et avant le bâillement.
- Page 9 : La phrase nominale « Pas de nounours » n'est pas adaptée et le texte pourrait préciser davantage l'action de l'image.
- Page 10 : Noa voit le nounours sous le lit avant sa mère et non l'inverse. La correspondance texte/image pourrait être améliorée.
- Page 13 : Un verbe est utilisé sans sujet direct « Papa vient et fait un bisou. ». Cela complique la compréhension pour les enfants.

De plus, nous nous questionnons sur le respect des trois unités :

- **L'unité d'action** : une seule intrigue simplifie l'histoire. Or, dans l'album, il y a un seul élément déclencheur (Noa ne veut pas se coucher), mais deux péripéties : Noa veut continuer à jouer, puis il veut son nounours. Cela pourrait s'avérer source de confusion.
- **L'unité de temps** : l'histoire ne doit pas se dérouler sur plus de 24 heures. Nous avons choisi d'aborder le thème du coucher en révélant ce qui se passe après la nuit. Partant du principe que l'histoire de Noa débute le soir, nous avons la liberté d'étendre l'histoire jusqu'au lendemain soir et dans ce cas l'unité de temps est respectée. D'un autre point de vue, si l'histoire doit se dérouler sur une journée, du matin au soir, nous ne devons pas intégrer le réveil de Noa à l'histoire. L'album perdrait alors en originalité dans le traitement du thème.
- **L'unité de lieu** : l'intégralité de l'histoire doit se dérouler au même endroit. De la même manière que pour l'unité de temps, nous pouvons prendre en compte deux perspectives. D'abord, si l'unité de lieu est une pièce de la maison, l'histoire de Noa n'en tient pas compte, car elle se déroule à la fois dans la chambre et dans la salle de bain. Cependant, si nous estimons que l'unité est la maison, alors l'histoire la respecte.

4. Les illustrations

- Sur la page de couverture, le personnage de Noa est tronqué. Cela reste moins gênant pour la compréhension de l'enfant, que des dessins coupés à l'intérieur de l'album. En effet, l'image ne fait pas partie de l'histoire, elle annonce simplement le thème.
- Page 3 : L'image où la mère est accroupie est susceptible d'interpeller les enfants. En effet, elle se retrouve de la même taille que Noa, mais on ne perçoit pas ses jambes qui sont pliées sous sa jupe. La reconnaissance de ce personnage peut alors être faussée.

De plus, la couleur du visage de la mère se confond un peu avec le sol de la chambre : le personnage n'est pas clairement perceptible.

- Page 5 : La brosse à dent de Noa est verticale et non horizontale lorsqu'il se brosse les dents. Cela n'est pas représentatif du mouvement (signe du Makaton ou geste dans la réalité). De plus, la correspondance texte/image est incomplète car rien n'évoque sur l'image que c'est une activité « amusante ».
- Page 5 et 6 : le reflet des personnages dans le miroir dans la salle de bain peut s'avérer abstrait pour les jeunes enfants, nous nous sommes demandé s'ils allaient le reconnaître comme tel.
- Page 7 : Sur l'illustration où la mère de Noa lui pose une question, son visage n'exprime pas l'interrogation.
- Page 10 : Le livre rouge se confond légèrement avec la jupe de la mère.
- Page 14 : Le mouvement de Noa évoque le fait qu'il se réveille, mais pas l'action de se lever, comme le texte l'indique.

5. L'utilisation de l'album

En théorie, l'utilisation de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » est favorable au développement du langage oral lorsque celui-ci est manipulé en séance d'orthophonie et à la maison. Cependant, nous avons recensé plusieurs freins possibles à son utilisation :

- Appréhension des utilisateurs face à une approche multimodale du langage. Les familles ou professionnels peuvent être réticents s'ils pensent qu'un outil augmentatif risque de rendre l'enfant « paresseux » et qu'il va « empêcher le développement du langage » (Franc, 2010, p. 14). Il est alors indispensable que des explications soient apportées sur les enjeux des signes et des pictogrammes.
- Manque d'envie ou de temps pour apprendre les gestes du Makaton nécessaires à la lecture de l'album.
- Manque d'envie ou de temps pour instaurer un moment de lecture partagée, peu d'intérêt pour le support-livre de la part de l'adulte.
- Nécessité d'un minimum d'attention conjointe de l'enfant pour la manipulation de l'album.
- Appétence communicationnelle de l'enfant nécessaire à l'appropriation des signes, des mots, à la relation attendue face à l'objet-livre.

- L'histoire est peut-être légèrement trop longue sur le temps d'une séance d'orthophonie et pour l'attention qu'elle demande aux jeunes enfants.

L'album créé ne se suffit pas à lui-même, il faut pouvoir l'utiliser adéquatement. Afin d'augmenter les chances de passer outre certains obstacles à l'utilisation de l'album, et dans le cadre de l'accompagnement parental, nous avons créé un livret d'information sur sa lecture partagée, ainsi qu'un site pour lui apporter des précisions.

II. Elaboration d'un livret et d'un site Internet explicatifs

Le livret explicatif et le site Internet sont des supports d'information destinés aux adultes qui entourent l'enfant, notamment aux parents. Ils ont chacun leur fonction dans le cadre de la prévention, de la prise en charge orthophonique précoce et de l'accompagnement des enfants en difficulté langagière, sans toutefois remplacer le professionnel.

A. Le livret

1. Contenu

Il existe plusieurs livrets d'informations concernant les attitudes à adopter pour favoriser le développement du langage de l'enfant, par exemple :

- « Objectif langage »²,
- « Parent, votre enfant apprend à parler »³,
- « Parle-moi ! »⁴,
- « Papa, maman, ... le langage c'est important !!! »⁵.

² Ercolani, F., Claudon, C.L., Schaaf, S. (1992). *Objectif langage*.

³ Denni Krichel, N., (1998). *Parents, votre enfant apprend à parler*. Isbergues : Ortho Edition

⁴ Barbier, I., (2013). *Parle-moi*. Isbergues : Ortho Edition

Bien qu'il y ait des liens avec notre projet, « Le livret de Noa » précise plutôt les particularités de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » et son utilisation avec des enfants présentant des troubles du développement du langage. A travers plusieurs rubriques, il aide l'adulte à trouver un comportement adapté et à s'ajuster pendant la lecture. Il explique aussi succinctement l'intérêt du Makaton dans l'album et sa mise en pratique lors de la lecture partagée.

Le premier point souligné dans le livret est le contexte de plaisir, de complicité et d'échange dans lequel les enfants font des progrès. Le parent doit garder sa place de parent, se faire confiance et suivre ses intuitions. Il peut cependant essayer d'avoir un comportement favorable :

- Lire sans contreparties, juste pour le plaisir de l'enfant.
- Permettre à l'enfant de jouer avec l'objet-livre, de le manipuler et de tourner les pages.
- Tolérer la mobilité et l'inattention de l'enfant, même si cela est déroutant.
- Accepter de lire plusieurs fois l'album.
- Respecter le texte écrit afin que l'enfant se l'approprie mieux.
- Ajouter la production des onomatopées quand l'histoire s'y prête (bâillement, chut, bisou).
- Verbaliser sur ce qui se passe pendant la lecture.
- Prendre le temps de s'installer au calme est favorable à cette activité qui nécessite la concentration de l'enfant. Cela permet aussi de créer un moment privilégié et intime d'interaction entre un adulte et un enfant.
- Aménager l'espace de communication (à hauteur, dans son champ visuel, ni trop près ni trop loin).
- Cinq à quinze minutes suffisent pour cette activité, selon les enfants et les moments.
- Quand les conditions sont favorables, encourager l'enfant à participer de plus en plus à la lecture partagée.
- Après plusieurs lectures, lorsque l'enfant semble bien connaître une histoire, l'inciter à la raconter en s'appuyant sur les images ou des pictogrammes. Avec le soutien de l'adulte, l'enfant s'aventure alors dans « un travail de langage des plus productifs » (Boisseau et Canut, 2010, p. 64). Souvent, l'enfant fait un premier récit assez rapide,

⁵. Coquet, F., Dussart, S., Lobry, V. (2003). *Papa, Maman, ... le langage c'est important !!!* Isbergues :

puis il apprécie revenir au début de l'album pour s'attarder sur les détails et ajouter des commentaires et des digressions. Il ne s'agit pas d'une répétition du texte mais de formulations personnelles. L'adulte est attentif pour aider l'enfant à verbaliser au mieux de ses possibilités. De plus, il peut faire des suppositions sur l'histoire, s'étonner, pour inciter l'enfant à compléter ou rectifier ses propos. L'enfant peut faire ce récit à l'adulte qui lui a lu l'histoire, ou bien à un autre adulte, un camarade, ses parents ou ses frères et sœurs (Asforel, 2009).

2. Intérêts du livret

Le livret est clair, court et son langage vulgarisé rend l'information accessible aux non-professionnels du langage. Il accompagne les conseils de l'orthophoniste, qui sont adaptés spécifiquement à chaque famille. Il peut servir d'outil à l'accompagnement parental comme support aux explications ou bien d'aide-mémoire en dehors du cabinet. Les familles retrouvent sous forme écrite, ce qu'elles ont pu observer, ressentir, exprimer au cours des séances d'orthophonie de leur enfant (Monfort et Juarez-Sanchez, 2000).

La Chenal (2007) rappelle les difficultés qu'ont les parents et les professionnels à prendre le temps de discuter de l'enfant afin de construire un partenariat efficace. De même, le regard des parents sur les professionnels qui semblent tout savoir sur ce qui est bon pour leur enfant peut être source de tensions. Le livret peut ainsi servir de point de départ à une discussion. C'est un support au dialogue qui permet à l'orthophoniste de ne pas s'imposer comme détenteur du savoir mais d'être un simple interlocuteur qui présente des pistes.

Enfin, le livret peut rassurer le parent. Les conseils sont simples et les comportements recommandés sont pour la plupart intuitifs. Le parent retrouve sa place et n'a pas à devenir un rééducateur supplémentaire.

La mise en page organisée et illustrée favorisera l'intérêt des lecteurs et les incitera à se référer de nouveau au livret pour retrouver les informations. Il donne aussi l'adresse du site Internet, pour les lectures qui recherchent davantage de renseignements.

B. Le site Internet

1. Contenu

Le site <http://noablabla.webnode.fr/> précise les informations données par le livret, par l'intermédiaire de nombreux billets de blog. Il développe aussi d'autres points importants concernant le développement du langage et la lecture partagée.

Un ensemble de conseils est proposé aux parents. Bien qu'il n'existe pas de « bonne méthode », ce site donne quelques astuces et idées sur lesquels les parents d'enfants en difficulté dans la mise en place du langage doivent être attentifs. Les comportements dont les effets sont positifs sur le développement du langage et de la communication y sont évoqués. Les comportements négatifs à atténuer y sont également indiqués. Pour les personnes se questionnant sur l'évolution classique du langage, quelques pistes sont apportées. Une liste de signes d'alerte est notamment proposée, pour rediriger vers une orthophoniste en cas de doute. Plusieurs fichiers PDF de livrets d'informations sur le langage oral y sont téléchargeables.

Les intérêts de la lecture partagée, de l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » en particulier, ainsi que de l'utilisation du Makaton, y sont plus développés que dans le livret. Ce dernier est inclus au format PDF, téléchargeable et donc disponible pour le plus grand nombre.

Les différents types de livres de jeunesse y sont définis. Le site développe les critères permettant de choisir des albums adaptés. Il est aussi un moyen de présenter des albums qui nous semblent intéressants pour l'accès au langage, en apportant nos critiques. Les parents peuvent alors y trouver des idées de livres à proposer à leur enfant. Cela peut être intéressant aussi pour les orthophonistes dans leurs achats de matériel.

Dans un premier temps, nous voulions insérer une page « Foire aux questions » dans le but de rendre le site plus vivant. Les parents auraient alors pu y trouver une autre source de conseils que l'orthophoniste qui suit leur enfant et des témoignages de parents. Cependant, cela aurait demandé une grande vigilance au niveau de la gestion du site, au cas où des informations erronées seraient évoquées. C'est pourquoi nous avons finalement choisi de nous contenter de proposer une adresse mail afin que les visiteurs du site puissent nous poser des

questions ou nous donner des idées d'articles pour continuer à faire vivre le site. Elle permet un échange et des réponses aux questionnements des utilisateurs.

Le site propose aussi de nombreux liens vers d'autres sites Internet qui nous semblent pertinents. Selon leurs intérêts, les parents pourront ou non aller y chercher des informations plus précises. Ainsi sont notamment renseignés les liens vers les sites de :

- Info-langage
- AAD Makaton
- Asforel
- Signe avec moi
- Programme Hanen
- Et probablement d'autres liens au cours de l'évolution du site *noablaba*.

2. Intérêts du site

L'association des conseils oraux et écrits, des démonstrations et des interactions à trois (parent/enfant/orthophoniste) en séance, ainsi que de la fonction écho (l'orthophoniste parle à l'enfant tout en destinant le message au parent) tendent à un accompagnement des parents réussi par la modification de leurs comportements de communication avec leur jeune enfant. L'information ainsi redondante et les voies d'accès variées favorisent la transmission des informations (Antheunis, Ercolani-Bertrand et Roy, 2003).

Il existe des formations pour les parents, sur les conduites optimales à adopter pour favoriser le développement du langage de leur enfant : par exemple le programme Hanen au Canada, ou le PRIO (Programme d'Intervention en Orthophonie) en France, avec notamment les formations françaises de Bo, Kunz et Devevey qui s'en inspirent. Néanmoins, ces formations ne sont pas accessibles à tous, de par leur coût et le temps qu'elles requièrent. De plus, tous les parents ne ressentent pas le besoin de les suivre. Girolametto (2010) rappelle l'importance « des outils d'éducation parentale » et des sites Internet de conseils faciles d'accès (p. 5).

A l'inverse du livret, le site n'est pas forcément un outil d'accompagnement parental mais peut aussi être un outil de recherche personnelle pour le parent. Il est écologique, gratuit et consultable à tout moment. Enfin, il peut évoluer au fil des années, des connaissances et de nos expériences. L'intérêt d'un site étant la possibilité de l'enrichir en permanence.

3^{ème} PARTIE :

Retours sur l'album et discussion

I. Retours sur l'utilisation de l'album en séances d'orthophonie

A. Déroulement de l'étude

Nous avons proposé l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » à une dizaine d'orthophonistes. Six d'entre elles nous ont apporté des retours sur la lecture partagée de l'album en séance, avec des enfants correspondant à notre population d'étude. Parmi elles, cinq travaillent en libéral, la sixième exerce au sein d'un CAMSP. Une seule n'a pas suivi la formation Makaton. Les orthophonistes travaillent dans différents départements (38, 44, 77, 93) et auprès de familles d'origines socio-culturelles variées.

Nous leur avons demandé des vignettes cliniques, rapportant leur utilisation de l'album avec chaque patient, ainsi que les progrès de ces derniers, et tous les commentaires supplémentaires souhaités. Suite à leurs retours spontanés, nous leur avons envoyé un questionnaire (cf. annexe 4) pour centrer leurs observations sur des points plus précis et orienter leur réflexion vers nos objectifs d'étude.

Nous avons retenu quatorze vignettes cliniques, constituées de huit garçons et de six filles, de 3 ans 6 mois à 4 ans 11 mois. Les prénoms cités ont été modifiés pour préserver l'anonymat des enfants. Les deux enfants suivis en CAMSP sont à la limite de notre population, étant donné l'ampleur de leurs difficultés et l'existence de troubles psychomoteurs. Nous avons choisi de rapporter leurs vignettes cliniques de par l'intérêt que celles-ci apportent à notre étude.

B. Vignettes cliniques

1. Présentation des enfants

Cinq petits patients ont des troubles du langage à la fois sur le versant réceptif et sur le versant expressif. Pour tous les autres, le versant expressif est plus ou moins altéré. On retrouve des difficultés au niveau de l'articulation (pour cinq enfants) et/ou de la parole (pour

douze enfants) et/ou du langage (pour treize enfants), notamment en ce qui concerne la morphosyntaxe. Le Makaton a déjà été utilisé en séance d'orthophonie pour dix enfants.

Présentation	Versant expressif	Versant réceptif
<p>Damien 3 ans et 6 mois Petite Section Suivi orthophonique depuis : janvier 2014. Initié au Makaton Nombre de séances avec l'album : 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En spontané : utilise quelques mots et de petites phrases jargonées. - Retard de parole - Retard de langage - Investit les signes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés de compréhension.
<p>Idris 3 ans et 11 mois Moyenne Section Suivi orthophonique depuis : octobre 2013. Nombre de séances avec l'album : 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En spontané : ne parle quasiment pas. - Trouble majeur d'articulation - Trouble phonologique - Trouble du langage : niveau morphosyntaxique très faible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension lexicale et syntaxique très altérée.
<p>Joachim 4 ans et 1 mois Moyenne Section Suivi orthophonique depuis : avril 2013. Initié au Makaton Nombre de séances avec l'album : 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trouble articulo-phonatoire - Trouble phonologique - Retard de langage oral au niveau syntaxique. - Investit les pictogrammes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne compréhension
<p>Jillian 4 ans et 3 mois Moyenne Section Suivi orthophonique depuis : juillet 2013. Initié au Makaton.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trouble d'articulation - Retard de langage oral au niveau syntaxique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne compréhension lexicale et syntaxique.

Nombre de séances avec l'album : 3		
Gaël 4 ans et 5 mois Moyenne Section Suivi orthophonique depuis : octobre 2013. Initié au Makaton Nombre de séances avec l'album : 3	<ul style="list-style-type: none"> - Retard important de langage oral sur le plan lexical et syntaxique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne compréhension lexicale et syntaxique.
Bastien 4 ans et 6 mois Moyenne Section Suivi orthophonique depuis : septembre 2013. Initié au Makaton. Nombre de séances avec l'album : 4	<ul style="list-style-type: none"> - En spontané : difficilement intelligible. - Retard massif de parole - Retard massif de langage - Investit les pictogrammes et les signes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés de compréhension
Eliane 4 ans et 6 mois Moyenne Section Suivi orthophonique depuis septembre 2013. Initiée au Makaton. Nombre de séances avec l'album : 4	<ul style="list-style-type: none"> - Trouble phonologique important réduisant l'intelligibilité. - Retard massif de langage au niveau syntaxique 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne compréhension
Laure 4 ans et 6 mois Moyenne section Reprise d'un suivi orthophonique en février 2014. Nombre de séances avec l'album : 2	<ul style="list-style-type: none"> - Retard de parole - Retard de langage 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne compréhension

<p>Thom 4 ans et 6 mois Moyenne section avec AVS 12h/semaine (troubles de comportement et retard psychomoteur global) Suivi orthophonique depuis : septembre 2011. Initié au Makaton. Nombre de séances avec l'album : 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En spontané : absence quasi-complète de langage oral - Trouble massif d'articulation - Trouble massif de parole 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés de compréhension
<p>Tim 4 ans et 7 mois Moyenne section Suivi orthophonique depuis : octobre 2013. Nombre de séances avec l'album : 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retard de parole - Retard de langage 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne compréhension
<p>Aïssa 4 ans et 10 mois Suivi orthophonique depuis : janvier 2013. Initiée au Makaton. Nombre de séances avec l'album : 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En spontané : inintelligible - Retard majeur d'articulation - Retard majeur de parole - Retard de langage : niveau morphosyntaxique faible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne compréhension lexicale et syntaxique.
<p>Emma 4 ans et 11 mois Moyenne Section Suivi orthophonique depuis : janvier 2013. Nombre de séances avec l'album : 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En spontané : souvent difficilement compréhensible. - Trouble phonologique. - Trouble du langage : énoncés agrammatiques, récits confus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de trouble de compréhension. - Stock lexical passif subnormal.

<p>Jasmine 4 ans et 11 mois Moyenne Section. Suivi orthophonique depuis : septembre 2013. Initiée aux pictogrammes du Makaton. Nombre de séances avec l'album : 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trouble phonologique important entravant l'intelligibilité du discours. - Léger retard de langage au niveau syntaxique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne compréhension
<p>Léonie 4 ans et 11 mois Moyenne section le matin, avec AVS (retard global) Suivi orthophonique depuis : juin 2012. Initiée au Makaton Nombre de séances avec l'album : 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retard massif de parole - Retard massif de langage - Investit les signes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trouble de la compréhension

2. Réaction des enfants face à « Pour Noa, il est l'heure de dormir »

a) Intérêt pour l'album

La moitié des orthophonistes nous a rapporté un **attrait spontané des enfants** pour l'album. *Le jour de son bilan initial, Damien a vu l'album posé sur le bureau et en a tout de suite demandé la lecture. Dès la première présentation, Joachim et Jasmine se sont montrés attirés. Eliane a immédiatement voulu le manipuler. Tous ont été intéressés lorsqu'il leur a été proposé.*

Selon quatre orthophonistes, certains de leurs petits patients ont **réclamé l'album**, soit après l'avoir vu dans le bureau, soit parce qu'ils y ont pensé. L'envie de le reprendre d'une semaine sur l'autre a parfois été exprimée. *Tim a notamment remarqué en fin de séance « hé, on a oubié Noa ! ».*

En général, après plusieurs lectures, l'**intérêt** des enfants pour l'album n'a pas déclin. Au contraire, pour certains, il s'est **accrût**. *Bastien s'est effectivement montré de plus en plus enthousiaste à la présentation de l'ouvrage. Emma a semblé beaucoup apprécier cette*

activité de lecture partagée, durant laquelle elle a facilement suivi l'histoire. **Aucun** enfant ne s'est opposé à la lecture partagée.

b) **Réceptivité au thème et à l'histoire**

L'histoire semble avoir plu à tous les enfants. Certains se sont montrés captivés par des aspects précis de l'album, comme Damien qui a montré un grand intérêt pour les émotions de Noa. L'arrivée du papa dans l'histoire a été très appréciée par certains enfants.

L'orthophoniste d'Emma nous a signalé que la petite fille avait des difficultés d'endormissement. Elle a cependant apprécié le moment de lecture, sans être gênée par le thème du coucher. A priori, les enfants trouvent un **intérêt pour le thème du coucher**, qu'il s'agisse d'une problématique qui les concerne directement ou non.

L'orthophoniste du CAMSP a lu l'album à des enfants sans langage ou inintelligibles, dont Thom et Léonie, qui ont aussi souvent de grandes difficultés de compréhension, ainsi que des troubles attentionnels peut-être consécutifs. Tous les enfants ont pu suivre l'histoire jusqu'au bout, grâce aux adaptations, et en particulier grâce au thème choisi. Ils se sentent concernés par le sujet et peuvent écouter plusieurs fois à suivre le texte d'une même page avec plaisir. Le vocabulaire des émotions, l'importance du doudou et le bisou du papa les ont interpellés. Cependant, la partie du réveil à la fin de l'histoire, n'a pas semblé intéresser les jeunes patients de cette orthophoniste. C'est pourquoi elle s'interroge sur la nécessité de la dernière page de l'histoire, où Noa joue de nouveau.

c) **Réactions face aux illustrations**

Les enfants ont apprécié observer les illustrations, notamment sur la double page sans texte. L'orthophoniste de Tim a rapporté qu'il s'y était montré particulièrement attentif. Les enfants aiment chercher le nounours. Ils sont nombreux à être fiers de le trouver avant Noa. Une orthophoniste nous a rapporté que le petit Idris a notamment été très ému par ce passage.

Les **images** se sont toujours révélées **sources de verbalisations** pour les enfants. Damien a interprété les images à sa manière et a enrichi l'histoire de façon très adaptée en affirmant par exemple « Noa a joues rouges. Est fâché. ». Cependant, malgré le choix des **illustrations minimalistes** certains enfants n'ont pas verbalisé l'action pour autant. Ils se sont contentés de nommer les objets. Tous les enfants ont décrit les images, avec plus ou moins de précision. Thom, lui, s'est beaucoup appuyé sur les dessins pour s'amuser à montrer les

objets correspondants aux énoncés entendus. Les étoiles, les jouets et la brosse à dents sont souvent pointés et nommés avec plaisir.

Le **personnage de Noa est considéré féminin ou masculin** selon les enfants. *Bastien a de lui-même signé et dit « fille » lors de la première lecture de l'album. Nous avons appris qu'il connaissait une petite fille qui porte ce prénom.* Les enfants font probablement souvent un lien avec les personnes nommées Noa dans leur entourage pour éclairer l'identité du personnage de l'histoire. Cependant, le pictogramme de Noa étant celui de garçon, les orthophonistes ont tendance à le signer comme tel et donc influencer le point de vue des enfants sur le caractère masculin du personnage principal.

Une illustration a parfois été mal interprétée (page 4 : « Oh ! Mon pyjama est doux ! »). Un enfant a notamment pensé que Noa dormait debout. De plus, cette page a été régulièrement et volontairement sautée par une orthophoniste, qui l'a jugée superflue et source de confusion.

3. Compréhension de l'histoire

Quasiment tous les enfants ont fait preuve d'**attitudes confirmant leur compréhension du texte**. *Damien a fait de nombreux commentaires personnels et adaptés sur le plan pragmatique, ce qui témoigne d'une bonne compréhension du schéma narratif. De même, les quelques anticipations de Jasmine dans l'histoire montrent qu'elle l'a comprise. Tim semble aussi avoir bien intégré l'histoire puisqu'il s'identifie et anticipe (« /il ε su ə li/ »). Pour Bastien, c'est lors de la 4^{ème} présentation de l'album que de petites phrases sont apparues attestant d'une compréhension du scénario. Auparavant, ses interventions relevaient de la description d'image et on ne pouvait pas prétendre à une réelle mise en lien et à l'accès au schéma narratif. Eliane, qui a pourtant une bonne compréhension au quotidien, s'est limitée à cette **exploitation des images sans s'appropriier l'histoire**.*

Pour la plupart des enfants, **l'histoire** semble être **comprise dès la première présentation** de l'album. Certains, avec de plus grandes difficultés de compréhension au quotidien, ont besoin de **plusieurs lectures avant de pouvoir donner un sens** global à l'histoire, mais ils y parviennent relativement rapidement. Une seule fillette n'a pas montré de signes permettant de voir si elle a intégré l'histoire. Cela n'a cependant pas gêné les échanges autour de l'album.

Quatre orthophonistes affirment que l'**histoire** est **plus facilement compréhensible** pour les enfants **que dans d'autres albums non adaptés**. Une autre ne se prononce pas. Le vocabulaire simple et répétitif, les phrases peu complexes syntaxiquement, la redondance du texte, le thème grâce auquel l'enfant retrouve une situation connue, le Makaton et les illustrations sans surcharges distrayantes, semblent donc bien être des facilitateurs au niveau réceptif.

4. Appropriation des aides de communication augmentée

a) Les pictogrammes

Les pictogrammes ont été un appui certain pour la plupart des enfants, selon quatre orthophonistes. *Damien a immédiatement été attiré par les pictogrammes. Joachim reconnaît les pictogrammes et les nomme en les pointant. Il s'est appuyé dessus pour suivre l'histoire dès la première présentation de l'album. Il a parfois même anticipé la lecture. Eliane, qui connaît déjà les pictogrammes, a très vite pu les utiliser comme soutien pour décrire les images. Certaines orthophonistes ont volontairement laissé des temps de silence en pointant des pictogrammes, avant de signer et de verbaliser. Aïssa et Jillian se sont fréquemment saisis de ces moments pour verbaliser par reconnaissance du pictogramme. Jasmine, à qui seuls les pictogrammes de l'album ont été présentés antérieurement, les mets spontanément en lien avec les illustrations. Elle les utilise aussi pour raconter l'histoire, ce qui est très intéressant puisqu'elle est d'ordinaire très inhibée. Emma est également réceptive aux pictogrammes, elle les reconnaît de page en page, alors qu'elle n'a pas été initiée au Makaton jusque-là. Léonie se souvient des pictogrammes d'une séance à l'autre. Dès la seconde lecture, elle a dit quelques mots spontanément, avec ou sans signe associé, en s'appuyant sur ces pictogrammes. En revanche, Tim et Idris ne s'y sont pas du tout intéressés, ils sont plus attentifs aux illustrations et aux signes.*

Grâce aux adaptations qui rendent l'histoire facilement compréhensible, notamment la présence des pictogrammes, l'orthophoniste de Jasmine a pu se concentrer sur la rééducation des troubles de parole et d'articulation de la fillette, via l'album. Jasmine était bien attentive au modèle surarticulé donné par l'orthophoniste. Elle était aussi disponible pour les efforts d'articulation et pour l'analyse de l'ordre des sons dans les mots, puisque ses capacités attentionnelles n'étaient pas mobilisées complètement par ses efforts de compréhension. L'album avec son texte et ses images simples, et indicé par les pictogrammes,

permet effectivement une **diminution de la charge cognitive et mnésique** pour certains enfants, qui ont alors des ressources disponibles notamment pour ce dont ils ont besoin pour progresser dans leur apprentissage du langage.

Ainsi, les pictogrammes de l'album sont présentés **avec ou sans signe associé** (uniquement pour Jasmine pour qui l'orthophoniste juge les pictogrammes suffisants). Les enfants semblent se les approprier s'ils en ressentent le besoin. Leur **reconnaissance** paraît plutôt **intuitive** pour les enfants qui y sont réceptifs. Nous constatons que les **pictogrammes favorisent la participation orale** de plusieurs enfants : production de mots ou de phrases pour décrire les images. Ils servent de **repères pour suivre et comprendre l'histoire**, pour donner du sens aux illustrations et aux paroles entendues. De cette manière, ils permettent d'éviter une surcharge cognitive pour les enfants, qui peuvent alors se concentrer sur autre chose que la compréhension de l'histoire. Les pictogrammes **participent aussi au plaisir** pour eux d'**anticiper l'histoire**.

b) Les signes

Lorsque l'album a été présenté la première fois à Léonie, elle s'est montrée très attentive aux pictogrammes et aux gestes, peut-être même plus qu'aux illustrations. Elle a d'ailleurs très vite reproduit les signes.

*Alors qu'il était indifférent aux pictogrammes, Idris s'est montré très attentif aux signes. Il les a réutilisés facilement d'une séance à l'autre, en pointant aussi les illustrations et en essayant de produire oralement le mot correspondant. Aïssa et Jillian se sont eux aussi appropriés les signes de l'album très rapidement et les ont imités, parfois en oralisant simultanément. D'autres les observent dans un premier temps, puis les réinvestissent en réponse aux questions de l'orthophoniste, comme Damien. Thom, lui, a imité quelques signes mais ne les a pas réutilisés pour s'exprimer. Certains enfants s'appuient donc sur les signes simplement pour la **réception du message**. D'autres les reproduisent après l'orthophoniste (**mimisme**), parfois pour mieux les assimiler et les **réutiliser** ensuite **plus ou moins spontanément**.*

Les signes les plus investis par les enfants sont ceux des concepts suivants : dormir, Noa, jouer, dire, nounours, maman, brosse à dents, heure, nuit, encore, livre. Hormis le prénom du personnage, ces mots correspondent à des concepts de niveau 1, 2, 3, 4 et 6 du Makaton. La moitié sont répétés au moins deux fois dans le texte de l'album. Une

orthophoniste a fait remarquer que les noms étaient plus facilement signés que les verbes, excepté « dormir ». Certains enfants sont très attentifs lorsque « sur » et « sous » sont signés.

Les signes **interpellent** les enfants et semblent retenir leur attention sur l'album, qu'ils se les approprient ou non et qu'ils les connaissent par avance ou non. *Lors des premières présentations de l'album, Emma semblait intriguée par les signes, bien qu'elle ait surtout montré de l'intérêt pour le parallèle mot entendu-pictogramme-illustration. Après plusieurs lectures partagées, elle a d'ailleurs reproduit quelques signes en racontant l'histoire. Léa et Théo sont très attentifs aux signes alors qu'ils présentent tout deux des difficultés attentionnelles importantes. Cela pourra être utilisé en séance en dehors de la situation de lecture partagée.*

Ainsi, **tous les enfants se sont intéressés aux signes**. Quatre orthophonistes ont constaté qu'ils se les appropriaient. Les signes sont **réutilisés ou non, selon les enfants**. De plus, les enfants n'intériorisent **pas les mêmes concepts, selon ce qui les intéresse**. L'une des professionnelles souligne que ses patients déjà initiés au Makaton signent spontanément ceux qu'ils connaissent déjà. Lorsque les enfants s'approprient les signes, c'est parfois **en association avec le pictogramme et/ou le mot oralisé ou bien de façon isolée**. Les enfants ont tendance à **imiter** les signes **avant** d'en avoir une **utilisation spontanée**. Ces gestes sont un **moyen de capter l'attention** et ils sont **un support au sens de l'histoire**. Enfin, **l'oralisation est favorisée par l'action de signer**.

Deux orthophonistes soulignent que leurs patients se sont davantage intéressés aux signes qu'aux pictogrammes et une troisième annonce le contraire. Selon les trois autres, les enfants se sont appropriés les deux modalités. Que ce soit aux pictogrammes ou aux signes, **les enfants se sont toujours intéressés à au moins une aide de communication augmentée**.

5. Expression orale facilitée

a) Vocabulaire et syntaxe

La majorité des orthophonistes constate que leurs petits patients **s'approprient le vocabulaire de l'album dans le mode verbal**. Elles soulignent que cela s'avère très variable selon les enfants : ils n'acquièrent pas les mêmes mots et ont chacun leur rythme d'apprentissage. *Idris, qui a un gros retard de langage, associe des mots au signe qu'il fait (maman, papa, dormir). Les mots les plus reproduits à l'oral sont : nounours, Noa, dormir,*

brosse à dents. Nous remarquons que ces mots **font également partie des plus signés** par les enfants. Les enfants qui connaissent déjà le vocabulaire, intériorisent plutôt **l'enchaînement syntaxique**, comme *Aïssa et Jillian*. En effet, les efforts de compréhension du lexique occupent peu de place dans leurs ressources attentionnelles et ils sont alors plus sensibles aux structures syntaxiques.

b) Tentatives de narration

Beaucoup d'enfants présentant une hypostontanéité verbale au quotidien et/ou peu habitués à raconter des histoires, ont été capables de s'exprimer à propos de l'album. Selon cinq orthophonistes sur six, après quelques lectures, les petits patients ont essayé de raconter l'histoire à leur tour. *Emma, quasi-inintelligible, a raconté l'histoire dès les premières présentations de l'album, en se repérant grâce aux pictogrammes. Lors de la seconde présentation, grâce au Makaton (pictogrammes et signes), Aïssa a raconté pour la première fois une histoire d'elle-même. Habituellement peu intelligible et peu informative, le support de l'album a permis à son orthophoniste de la comprendre. Le support album est donc aussi une aide pour l'adulte dans sa communication avec l'enfant. Lorsqu' Aïssa ne trouvait pas le mot à partir du pictogramme, il suffisait que l'orthophoniste signe pour qu'elle le retrouve. Cependant, Gaël n'a pu raconter qu'en partie l'histoire et cela en étant très sollicité. Bien qu'attentif, il s'est très peu introduit dans les temps de latence proposés par son orthophoniste.*

Une orthophoniste pense que les questions posées à Noa sont interprétées par l'enfant comme une invitation à répondre (Où est ton nounours ?). Pour toutes les professionnelles, **l'ouvrage favorise l'expression des enfants**, grâce à la pluralité des canaux de communication, ainsi qu'au thème de l'histoire et aux images.

c) Progression

Damien s'est révélé de plus en plus participatif et enthousiaste au fil des présentations de l'album, tout comme Bastien. Il s'est contenté d'observer et d'écouter la première fois, à l'instar de Jasmine.

La seconde fois, Damien a répété quelques mots en pointant les illustrations correspondantes, il a répondu à une question de l'orthophoniste en signant « dormir » et en oralisant « dodo ». Bastien, lui, suivait attentivement l'histoire en reproduisant ponctuellement certains signes ou en répétant certains mots, mais sans faire de commentaires spontanés.

Lors de la **troisième** présentation, Damien a en plus imité les émotions ressenties par Noa. Quant à Bastien, il a commencé à décrire seul les images, grâce à sa compréhension du scénario et à l'aide du Makaton, au moyen de mots-phrases, en continuant parallèlement à reproduire de plus en plus de signes.

Lors de la **quatrième** présentation de l'album, Bastien est finalement passé de la description d'image à la narration orale, souvent accompagnée de signes, par exemple : « je veux pas dormir ! », « je veux doudou ! », « est colère ! », « sous le lit. », « Noa et nounours écoutent. », « oh le papa, bisou le papa ! ».

L'étayage signes/pictogrammes n'a pas suffi aux deux enfants du CAMSP, Léonie et Thom, pour entrer dans un début de narration. En effet, seules quelques tentatives d'expression (mots et signes), ont été produites. Cependant, la lecture partagée de l'album reste un moment positif pour eux puisqu'ils n'ont pas de langage oral en spontané et qu'ils ont tout de même regardé l'album avec beaucoup de plaisir.

Tous les enfants, bien qu'évoluant à leurs rythmes respectifs, ont donc progressé dans leurs productions orales au fil des lectures répétées de « Pour Noa, il est l'heure de dormir ». **L'évolution de l'utilisation de l'album au fil des séances a été jugée favorable pour tous.** Le vocabulaire et la syntaxe s'enrichissent et les réponses aux questions deviennent de plus en plus adaptées, selon l'une des orthophonistes. Les enfants se mettent à raconter à leur tour, tournent eux-mêmes les pages, et sont donc plus acteur de la lecture partagée. De plus, les échanges deviennent de plus en plus riches.

6. Interactions

En séance, l'album semble avoir favorisé l'interaction entre l'orthophoniste et son petit patient. C'est un **support propice à l'échange**, en relation duelle. *Laure est intervenue de nombreuses fois durant la lecture, par exemple afin d'aider Noa à retrouver son doudou ou pour expliquer pourquoi Noa n'a pas envie d'aller dormir. De la même façon, Tim a participé à la lecture, notamment en essayant de répondre à la question « pourquoi tu ne veux pas dormir ? » : « /pasəkə il a to domi/ » (parce qu'il a trop dormi). **Quatre orthophonistes notent des commentaires spontanés sur l'album** de la part des enfants, par exemple à propos du nounours : « mais, il est là, moi je l'avais vu hein ! ». De plus, les sentiments de Noa font parfois réagir.*

Plusieurs enfants font des digressions, notamment grâce aux **liens qu'ils font avec leur propre vie**. *Bastien a rapporté qu'il connaissait une petite fille nommée Noa. L'intérêt appuyé pour certaines images, différentes selon les enfants, semble montrer une résonance avec leur quotidien. Par exemple, certains préfèrent aussi jouer et ne veulent pas aller dormir. Tim a bien intégré l'histoire et s'est très vite comparé à Noa : « moi aussi zé un tabouet ». Sur la double page où Noa dort, Jasmine a dit spontanément « A peur le loup garou à la fenêtre ». Elle qui a du mal à exprimer ses sentiments, elle a pu signifier une angoisse qui la concerne via l'album. De manière générale, les enfants se sont plutôt exprimés à propos de leur coucher, sur leur pyjama ou leur brosse à dents. Eliane était fière de parler de la sienne « eh ose (rose) moi ! ».*

La lecture partagée de « Pour Noa, il est l'heure de dormir » représente **toujours un moment agréable** d'après l'ensemble des personnes interrogées. Les échanges avec les enfants ont pu être initiés pour tous à partir des images. Les pictogrammes ont été la source d'interaction avec les patients pour quatre orthophonistes.

Ainsi, tous les enfants s'intéressent à l'histoire de Noa et aux illustrations. Les enfants deviennent de plus en plus acteurs de la lecture au fil des présentations de l'album, ils veulent notamment raconter ce dont ils se souviennent de l'histoire et manipuler l'objet. De manière générale, **les orthophonistes ont pu axer un travail sur le lexique, l'articulation et la phonologie, la syntaxe, la narration et l'initiation verbale, à partir de l'album.**

C. Commentaires sur l'album

1. Remarques sur l'objet-livre

Les **dimensions** et le **format** de l'album ont été considérés **adaptés** par l'ensemble des orthophonistes. Cependant, trois d'entre elles ont jugé que les **pages** n'étaient **pas assez résistantes**. L'orthophoniste du CAMSP aurait préféré des pages en carton. Si l'album est édité, nous souhaiterions que les pages soient plus solides, mais pas en carton. Comme évoqué précédemment, les pages souples permettent une manipulation différente et c'est celle que nous recherchons.

La **première de couverture** a été qualifiée d'attrayante, attirante, de claire, simple, représentative de l'album, **adaptée**, joyeuse, enfantine, jolie et interactive. La **quatrième de couverture** a été majoritairement estimée **pertinente**, une seule orthophoniste l'ayant jugée inutile. L'une d'entre elles aurait souhaité que l'accent soit mis sur le Makaton.

2. Remarques sur l'histoire

Le **thème du coucher présente un intérêt** selon les six orthophonistes qui ont répondu à notre questionnaire. L'identification au personnage principal par l'enfant est simple et l'aspect redondant est apprécié.

Pour certains enfants, le **questionnement sur « pourquoi Noa ne veut pas dormir ? » pose problème**, puisque deux solutions sont proposées dans l'histoire : le fait de vouloir jouer et celui de vouloir son nounours. Cela peut entraîner une ambiguïté.

De même, Noa veut jouer dès qu'il se lève, et ce **passage de l'histoire n'a pas forcément retenu l'attention des enfants**. Deux orthophonistes ont été sceptiques sur la fin de l'histoire, notamment parce que les enfants ne sont pas autorisés à jouer tous les jours en se levant. Elles ont proposé des solutions : « dire qu'on est dimanche » pour aborder l'organisation de la semaine, mais cela ne semble pas forcément être plus parlant pour l'enfant, et « prendre le petit-déjeuner » mais cela complexifie l'histoire en introduisant une action nouvelle. Cependant, ce passage de l'histoire ne semble pas entraver la compréhension du récit.

L'album est très attractif et il **capte l'attention** des jeunes enfants, même de ceux présentant des difficultés attentionnelles, *comme Thom*. Tous les enfants de l'étude sont restés attentifs jusqu'au bout de l'histoire. *Toutefois, l'attention d'Eliane était extrêmement labile : elle éprouvait des difficultés à écouter les commentaires. Elle a tout de même pu répéter quelques bribes d'énoncés.* Une orthophoniste a jugé l'album légèrement trop long.

3. Remarques sur le texte

Le **nombre de phrases par page** a été estimé **adapté** par cinq orthophonistes sur six. Il nous a été rappelé que deux phrases par page seraient suffisantes. La **longueur des phrases** a été jugée **adaptée** par cinq orthophonistes sur six. L'une souligne que quelques pages

contiennent des phrases trop complexes, comme : *Maman dit : « Pourquoi tu ne veux pas dormir ? »*.

Le **vocabulaire** et la **syntaxe** ont majoritairement été jugés **adaptés**. Cependant, l'orthophoniste exerçant au CAMSP aurait aimé que le vocabulaire utilisé soit encore plus simple, et dans l'idéal, choisi uniquement dans les premiers niveaux du Makaton. Or, cela est difficile à respecter pour créer un petit récit cohérent sur le thème du coucher. De plus, les différents niveaux utilisés n'ont pas été un frein à l'apprentissage pour l'ensemble des enfants. Ses patients n'ont quasiment aucun langage oral. Au contraire, une orthophoniste estime que le vocabulaire est trop simple. Elle aurait aimé trouver davantage de vocabulaire concernant le coucher, et une page où le passage aux toilettes serait évoqué.

Les **mots superflus** tels que « bientôt » et « doucement », qui apportent un appoint sémantique à l'adulte ne sont pas forcément compris des enfants et donc supprimables. L'utilisation des prépositions sur/sous est jugée soit très intéressante, soit trop compliquée pour les enfants de cet âge. Suite aux lectures partagées, une orthophoniste a réinvesti ce vocabulaire topologique en dehors de l'album.

Pour certaines, il est **difficile de rester fidèle à quelques passages du texte** qui ne sont pas naturels dans la lecture (page 4 : « hihi, c'est amusant ») et le bâillement (page 12 : « Aaaaah. ») n'est pas analysé comme tel. En outre, certains enfants préfèrent le terme « doudou » à celui de « nounours ».

En ce qui concerne les pictogrammes, l'ensemble des orthophonistes a jugé **les mots-clefs traduits en Makaton pertinents**. L'une d'elles a néanmoins regretté que les mots traduits aient été choisis parmi des niveaux du Makaton trop variés. La répétition des pictogrammes, grâce au vocabulaire redondant, a été considérée positive.

Ainsi, le **texte**, qu'il s'agisse du choix du vocabulaire, de la syntaxe ou bien de sa traduction en pictogrammes, est **apprécié** par la majorité des orthophonistes mais **peut difficilement faire l'unanimité**. Bien qu'il ne soit pas jugé inadapté pour ce public, les **orthophonistes ne recherchent pas le même degré de complexité**, selon leurs patients.

4. Remarques sur les illustrations

Les couleurs des illustrations ont majoritairement plu, mais deux orthophonistes nous conseillent de les modifier en couleurs plus vives ou plus foncées pour une meilleure distinction des éléments. Une des professionnelles a suggéré d'augmenter la taille des petits objets comme la brosse à dents, le livre, le nounours, les jouets. Cela pourrait effectivement attirer l'attention des enfants dessus, bien qu'ils semblent déjà les repérer facilement du fait des illustrations dépouillées. Les dessins doivent tout de même rester relativement réalistes dans les proportions afin que l'enfant puisse toujours faire le lien avec les objets de sa propre vie. Les **dessins** des personnages et des lieux, ainsi que la **correspondance au texte ont convenu** à toutes les orthophonistes.

Une orthophoniste a relevé qu'à la page 15, où Noa se lève, l'illustration le représente dans le lit les bras en l'air, et n'est donc pas en adéquation avec le signe « se lever », qui rappelle des pieds touchant le sol.

En dehors de cela, les **illustrations** semblent **adaptées** à de jeunes enfants. Le graphisme a plu à la fois aux enfants et aux orthophonistes.

5. Remarques sur l'utilisation de l'album

La moitié des orthophonistes lit régulièrement des albums en séance avec des enfants présentant des troubles du langage oral. « Pour Noa, il est l'heure de dormir » a été utilisé à chaque séance par trois orthophonistes. Les autres l'ont utilisé une semaine sur deux.

La majorité estime leur temps de lecture partagée de l'album à **une dizaine de minutes**, les réponses recueillies allant de 5 à 20 minutes. En général les professionnelles se sont installées sur une petite table avec les enfants, en face à face, deux d'entre elles se sont installées sur des coussins. L'album est **facilement utilisable en séance** selon les six participantes, car il est maniable et l'histoire est courte. Elles considèrent qu'il s'agit **d'un bon support de rééducation orthophonique pour les patients de l'étude**. Elles seraient d'ailleurs **intéressées par d'autres albums du même type**.

Cependant, selon l'orthophoniste qui n'a pas suivi la formation Makaton, après avoir utilisé l'album sur trois séances, les enfants détournent leur attention de l'album. Elle estime que c'est un outil parmi d'autres, **ponctuellement** très adapté. Les limites de l'album seraient qu'on ne peut pas transformer l'utilisation de ce support, comme c'est le cas avec d'autres

jeux. Or, il est possible par exemple de réutiliser les pictogrammes ou les signes introduits par l'album dans un autre contexte, de conserver le personnage de Noa pour une autre activité, ou d'introduire du vocabulaire supplémentaire à l'album, en ajoutant d'autres objets dans la chambre ou dans la salle de bain de Noa, après avoir photocopié la page correspondante, etc.

Quatre orthophonistes sont habituées à associer la lecture à haute voix aux signes. L'une, ayant suivi la formation Makaton, a jugé que le fait de **signer en lisant** était réalisable sans effort. Pour toutes les autres, un **entraînement** a été **nécessaire** mais aucune n'a considéré cela compliqué. Cependant, l'orthophoniste n'ayant pas suivi la formation Makaton s'est sentie plus gênée pour tenir l'album, signer et pointer les pictogrammes ou les illustrations en même temps. La **formation Makaton** semble apporter plus d'aisance dans la communication multimodale. Elle permet ainsi aux orthophonistes une **utilisation optimale de l'album**.

Cinq orthophonistes sur six ont considéré l'album adapté aux enfants de 3 à 5 ans, présentant un trouble du développement du langage. L'orthophoniste exerçant au CAMSP et dont les patients présentent des troubles associés, sans diagnostics posés, pense qu'il n'est pas tout à fait ajusté car les niveaux du Makaton utilisés sont trop hétérogènes.

6. L'album lu par d'autres adultes et/ou avec d'autres enfants

a) Lecture partagée parent/enfant et accompagnement parental

Peu des professionnelles interrogées prêtent régulièrement des livres à lire à la maison, en tout cas pour les patients aussi jeunes. Cependant, la majorité des orthophonistes jugerait **utile de mettre à disposition des familles l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir »**. Une seule l'a fait. Certaines orthophonistes nous ont fait la remarque qu'elles l'auraient confié plus volontiers si elles avaient possédé un autre album. Le livre n'a donc pas été prêté aux familles pour deux raisons :

- l'impossibilité de l'utiliser la même semaine avec d'autres patients
- la peur qu'il ne soit pas rapporté, ou qu'il soit abîmé durant la semaine.

Une des orthophonistes a précisé que la **présence des parents pendant la lecture partagée en séance** serait importante avant tout prêt de l'album. L'intérêt des signes pourrait alors être plus facilement compris par le parent, et la manipulation du livre (tourner les pages, pointer, signer...) serait expliquée implicitement.

Les parents ont rarement été présents en séance d'orthophonie durant la lecture de « *Pour Noa, il est l'heure de dormir* » pour l'étude. Seules deux professionnelles les ont invités à y participer, dont celle travaillant au CAMSP. Les orthophonistes que nous avons questionnées ont pris du temps lors du bilan initial de donner des **conseils aux parents sur des attitudes et des conduites favorables** à avoir avec leur enfant, et reprennent certains points en fin de séances. Cependant, plusieurs orthophonistes nous ont dit accueillir les parents des patients lors des séances en début de prise en charge afin de **montrer implicitement les comportements à adopter** notamment durant les moments de jeux et de lecture. Lorsque les parents ont été présents durant la lecture de l'album, ils se plaçaient en retrait, au bureau, alors que les orthophonistes étaient assises à de petites tables avec les enfants. Ils avaient donc des positions d'observateurs privilégiés puisqu'ils voyaient à la fois l'orthophoniste et leur enfant. *Le père de Bastien a été très surpris de l'appropriation des signes par son fils. Il a notamment été content de comprendre quelques-unes de ses phrases grâce au contexte et aux signes.*

Le **livret d'explication** a été jugé très utile pour l'accompagnement parental. L'une des professionnelles a néanmoins précisé qu'elle ne présenterait ce fascicule que si elle le juge utile pour la guidance parentale, donc **selon les parents**. Toutes précisent qu'un **temps de dialogue avec les parents est nécessaire**. Le livret n'est qu'un outil permettant de visualiser les conseils de l'orthophoniste et pouvant servir d'aide-mémoire hors du cabinet.

Le **site Internet** a également semblé intéresser les parents et les orthophonistes. Il permet notamment aux parents d'être **acteurs dans leur prise de conseils**. L'orthophoniste peut alors reprendre avec eux les différents points énoncés et répondre à leur questionnement. Le site sert aussi de **support à l'échange**. Une orthophoniste nous a rapporté que les modèles implicitement donnés lors des séances ne suffisent pas toujours, et qu'il était parfois difficile de donner des conseils directs aux parents concernant leur manière de s'adresser à leur enfant. Discuter ensemble d'un site ou d'un article est parfois plus simple, ne serait-ce que pour entamer la conversation.

Les **parents** qui ont vu l'album ont été **intéressés par ce support** pour interagir avec leur enfant. Ils semblent prêts à apprendre les signes de l'histoire. Plusieurs ont affirmé être **désireux de se procurer ce type d'ouvrage**. L'album ne serait plus alors uniquement un outil à visée orthophonique, même s'il reste dans le cadre de la prise en charge. Sa manipulation pourrait être plus fréquente et sur du plus long terme, en présence ou non d'un

adulte. Or, en manipulant les livres, les enfants se racontent des histoires et s'entraînent à parler. Bien que les premières lectures partagées de l'album de *Noa* se fassent en séance d'orthophonie, étendre son utilisation au domicile de l'enfant participerait d'autant plus au développement de son langage.

b) L'album adapté à d'autres patients

La lecture partagée de « Pour Noa, il est l'heure de dormir » a été proposée en séance avec de nombreux patients hors du cadre de notre étude :

- Enfants présentant une surdité,
- avec des troubles de la sphère autistique,
- avec des troubles neurologiques (post-AVC),
- sans langage oral avec troubles associés,
- présentant un retard global,
- présentant une trisomie 21 ou une trisomie mosaïque,
- des enfants plus âgés ou plus jeunes.

L'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » a donc trouvé sa place dans les cabinets d'orthophonie, et est utilisé régulièrement avec plusieurs patients. Ces derniers n'ont pas nécessairement entre trois et cinq ans, n'ont pas uniquement un trouble du langage oral, mais prennent eux aussi plaisir dans l'interaction, à manipuler l'objet et à s'approprier l'histoire, le vocabulaire, les signes et les pictogrammes.

Une deuxième version du livre a été imprimée, prenant en compte les remarques des professionnels qui ont vu et utilisé la première version, ainsi que nos expériences en stage et nos réflexions personnelles.

II. Discussion

A. Modifications

1. Deuxième version du texte

L'album contient à présent 15 pages. Cela réduit ainsi légèrement les capacités d'attention nécessaires pour suivre l'histoire, sans pour autant en modifier le sens puisque la page supprimée (page 4) n'était pas essentielle dans le récit.

Titre	Pour Noa, il est l'heure de dormir
Page 1	C'est la nuit. Il est bientôt l'heure d'aller au lit. Noa joue dans sa chambre.
Page 2	Maman donne le pyjama à Noa. Noa ne veut pas dormir. Noa est triste.
Page 3	Noa met son pyjama. Maman aide Noa.
Page 4	« Oh ! Mon pyjama est doux ! »
Page 4	Noa et Maman sont dans la salle de bain. Maman donne la brosse à dents à Noa.
Page 5	Noa se brosse les dents. « Hihi ! C'est marrant ! »
Page 6	Noa dit : « Je ne veux pas dormir ! » Maman dit : « Pourquoi tu ne veux pas dormir ? »
Page 7	Noa dit : « Parce que je veux mon nounours ! » Noa est en colère.
Page 8	Maman dit : « Où est ton nounours ? » Noa cherche nounours sur le lit.
Page 9	Noa trouve nounours sous le lit. Noa est content !
Page 10	Maman lit un livre. Noa et nounours écoutent.

Page 11	« Aaaaah. » Noa s'endort dans son petit lit.
Page 12	Papa vient dans la chambre. Papa fait un bisou. Maman dit doucement: « Bonne nuit Noa ! »
Page 13	(Double page sans texte, où Noa dort)
Page 14	C'est le matin, Noa se lève. Maman dit : « Bonjour Noa ! »
Page 15	Et puis, vite, vite, vite, Noa va jouer.

Nous avons supprimé le marqueur de temps « bientôt » (page 1) qui est très abstrait pour les jeunes enfants et allonge la phrase inutilement. Toutefois, nous avons conservé l'adverbe « doucement » qui donne au lecteur une information sur la prosodie à adopter. Cela permet de jouer avec la voix et attire l'attention de l'enfant, qui peut lui aussi s'essayer au chuchotement à cette occasion. De plus, c'est un terme qui peut être utilisé au quotidien par les adultes envers l'enfant. Le texte de la page 2 a été modifié pour être davantage en adéquation avec l'illustration et plus explicite et cohérent. Ainsi, on énonce l'action de la mère, le refus de Noa et enfin, le sentiment que cela lui procure.

A la page 5, le « hihi, c'est amusant » ne convenait pas pour plusieurs raisons : il était difficile à lire naturellement, rien n'indiquait explicitement dans le texte qu'il s'agissait de paroles de Noa, et rien ne montrait l'aspect amusant sur l'illustration. Nous avons donc supprimé cette phrase.

Pour la traduction du texte en pictogrammes, les remarques de la commission matériel d'AAD Makaton ont été prises en compte, hormis sur la page 6, qui nous a questionnée. En effet, cette page comprend une complexité au niveau syntaxique avec le « pourquoi » et les phrases sont relativement longues. Nous avons donc choisi de ne pas traduire en pictogrammes le « je veux, tu veux » pour éviter de surcharger la page et pour mettre en valeur la signification du « pourquoi ne pas dormir ». De plus, les signes des concepts « je » et « tu » au sein d'un dialogue peuvent entraîner des ambiguïtés dans la mesure où le lecteur se pointe du doigt pour le « je ». L'enfant doit donc bien faire la distinction entre la fiction et la réalité et donc entre l'adulte-lecteur et le personnage qu'il anime à ce moment-là. Cela se retrouve aussi pour le « tu ». Enfin, le « je veux » est pictographié à la page suivante et l'enfant a donc quand même l'occasion de le découvrir dans l'album.

A la page 8, « Noa regarde sur le lit... Pas de nounours ! » a été remplacé par « Noa cherche Nounours sur le lit. ». Tout d'abord, pour retirer la phrase nominale qui ne convenait pas. Ensuite pour introduire les verbes « chercher », et « trouver » à la page suivante. Ces deux verbes sont souvent utilisés dans le quotidien des enfants, et décrivent de manière plus explicite l'action.

Le texte de la page 9 est également modifié (Maman voit nounours sous le lit. Noa dit : « youpi, merci ! »). « Noa trouve nounours sous le lit » est plus en adéquation avec l'action représentée sur l'image puisque finalement le geste de la mère n'est pas un pointage de l'objet avec l'index. De plus, le verbe « trouver » est ainsi mis en parallèle avec « chercher ». Le « youpi » n'étant pas investi par les enfants, nous avons préféré le remplacé par le mot « content » qui marque l'émotion représentée à cette page. Le terme de communication sociale « merci » a donc aussi été supprimé pour ne pas surcharger la page de texte. Il reste tout de même « bonne nuit » et « bonjour » dans le texte du livre.

La phrase inadaptée à la page 12 a été remplacée par deux phrases plus simples.

2. Amélioration des illustrations

- Le livre dans l'histoire de Noa est vert afin qu'il soit mieux perçu.
- Des jouets ont été ajoutés sur le tapis : des cubes (concepts de niveau 2 du Makaton) et une voiture (niveau 1). Du vocabulaire simple est ainsi ajouté à l'album, sans surcharger l'image, ni modifier les actions
- Page 3 : La position de la maman lorsque Noa met son pyjama a été modifiée. Elle est plus explicite et reconnaissable puisqu'on distingue à présent ses jambes.
- Page 5 : La brosse à dents est tenue de manière plus horizontale par Noa.
- Page 6 : Le visage de la mère exprime l'étonnement lorsqu'elle questionne Noa (« Pourquoi tu ne veux pas dormir ? »).
- Page 14 : L'illustration où Noa se lève est plus en adéquation avec le pictogramme « se lever ». De plus, l'action est rendu plus visible car le lit est défait après la nuit.

B. Limites

1. Deuxième version de l'album

- Le titre de l'album est relativement long. La plupart des orthophonistes et des enfants l'appelle souvent « Noa ». Nous avons choisi ce titre pour répondre à toutes les exigences que nous avons exprimées précédemment. Le titre est alors souvent lu en séance comme une page de texte qui annonce le thème de l'histoire.
- Il y a peu de répétitions de phrases courtes dans le texte. On retrouve une répétition de structure syntaxique, avec une variante : « Maman donne le pyjama à Noa », « maman donne la brosse à dents à Noa ». Cependant, les orthophonistes ont dit apprécier la redondance du vocabulaire et des structures de phrases.
- Certaines pages (3 sur 15) contiennent plus de deux phrases. Toutefois, lorsque c'est le cas, l'une des phrases est très courte et simple.
- Nous avons dû faire des choix concernant la complexité du texte. En effet, nous avons été partagées entre la possibilité d'offrir un large éventail de vocabulaire (en offrant des adverbes, des adjectifs, des compléments circonstanciels, etc.) et de types d'énoncé, et la nécessité d'un texte très simple, facile d'appropriation. Cette ambiguïté se retrouve dans les retours des orthophonistes. Certaines auraient aimé des pages en plus/d'autres en moins, avec plus de vocabulaire/un vocabulaire plus ciblé... Si nous devions recommencer aujourd'hui la création d'un album, nous essaierions de faire une histoire en moins de quinze pages, avec un maximum de deux phrases par page. En effet, les albums les plus simples sont les plus difficiles à trouver sur le marché.
- L'histoire est propice à la production d'onomatopées, par l'expression des différents sentiments, le brossage de dents, le bâillement, ou l'endormissement. Cependant dans la version finale aucune n'est explicitement écrite pour éviter de complexifier le texte. De plus, nous avons pris le parti de ne pas insérer d'écrit dans les illustrations dans un souci de simplicité pour la compréhension. Toutefois, dans le livret nous encourageons les adultes à en produire.

- Nous nous sommes questionnées sur la mise en place d'un code couleur pour les mots et pictogrammes des trois éléments de la phrase canonique (sujet/verbe/complément ou agent/agissant/sur un agi), à l'instar du matériel « pictogramme tes phrases » d'Educaland. Cependant, dans l'album, il y a déjà beaucoup d'informations à analyser pour l'enfant et cela pourrait entraîner une surcharge cognitive lors des premières lectures. Le code couleur pourrait par contre être abordé plus tard par l'orthophoniste, selon là où en est l'enfant dans son appropriation de l'histoire de Noa. De plus, certains enfants n'en sont pas encore à la structuration syntaxique mais plutôt à l'appropriation du vocabulaire et à l'échange via les images, le pointage et quelques signes. Pour orienter la prise en charge sur la syntaxe, il y a plusieurs possibilités : par exemple, photocopier le texte ou quelques pages, y ajouter un code couleur, puis découper des pictogrammes pour que l'enfant s'amuse à retrouver le bon ordre des phrases de l'histoire de Noa, qu'il connaîtra alors très bien. On pourrait également imaginer une planche de pictogrammes en fin d'ouvrage, directement photocopiable ou à découper.
- Nous trouverions utile de mettre un lexique à la fin du livre pour présenter les signes utilisés. Cela servirait d'aide-mémoire aux orthophonistes et surtout aux parents, et les rassureraient ainsi quant à leur utilisation de l'album.
- En rajoutant des pictogrammes et des signes, on peut parfois surhandicaper l'enfant par nos attentes excessives ou par le manque de respect pour ses modes de communication naturels.

2. L'étude

- Pour une question de budget, le nombre d'ouvrages imprimés s'est avéré restreint. Nous aurions aimé le proposer à plus d'orthophonistes. De même, nous aurions souhaité que des parents puissent l'utiliser à domicile.
- Nous aurions préféré que le nombre de présentation de l'album aux enfants ait été plus conséquent, mais le temps de création important, l'absentéisme des enfants, les vacances scolaires, etc., n'ont permis que quelques utilisations en séances.

- Le type d'enfants à qui nous avons choisi de proposer l'album a souvent un suivi orthophonique en libéral. Chaque orthophoniste n'a pu présenter l'ouvrage qu'à un nombre limité de patients puisque la population choisie était très ciblée. De plus, l'enfant le plus jeune de l'étude a 3 ans et 6 mois, il semble que peu d'enfants soient pris en charge pour un trouble isolé du langage avant cet âge-là.
- Nous n'étions pas présentes lors de la majorité des « séances test ». L'analyse des vignettes cliniques reste donc limitée aux retours que nous avons eus des orthophonistes. De plus, leurs prises de notes ont été faites en cours ou en fin de séances, ce qui ne permet pas la transcription d'un grand nombre d'idées, ni le même recul sur les interactions qu'un simple observateur. Des enregistrements vidéo ou notre présence à chaque séance aurait été une solution à cette limite.
- Nous n'avons pas suivi la formation Makaton. Nos connaissances sur ce programme sont donc restreintes à nos lectures et à nos stages avec des orthophonistes formées.

Conclusion

Nous avons essayé d'élaborer un album de jeunesse respectant toutes les recommandations existantes dans la littérature pour qu'il soit propice à l'acquisition du langage oral des enfants présentant des troubles du développement du langage.

L'objet réalisé dans un premier temps semble déjà être un support relativement adapté dans le cadre des prises en charge orthophoniques de ces enfants de 3 à 5 ans. Les retours des professionnels ayant vu et/ou utilisé l'album en séance, ainsi que notre propre expérience, nous ont permis de l'améliorer. Il est cependant très difficile de répondre aux attentes de chacun, certains demandant plus de complexité, d'autres souhaitant au contraire le simplifier. La version finale de l'album tend à correspondre à la demande d'un maximum d'orthophonistes, afin de convenir à leurs jeunes patients : objet-livre, histoire, illustrations, texte et traduction en Makaton ont été réfléchis dans ce sens. L'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir » répond à notre objectif d'« accessibilisation » du langage oral à travers ce support orthophonique, pour notre population d'étude, de par l'union des diverses adaptations.

Nous pensons que l'album peut se destiner à un public plus large. En effet, un livre adapté aux enfants de 3 à 5 ans, avec des difficultés langagières isolées, pourrait aussi convenir à des enfants au développement langagier bilingue, à des enfants sourds, des enfants atteints de trisomie 21 ou avec des troubles de type autistique, etc. De plus, au cas par cas, il peut se destiner à des enfants un peu plus jeunes ou âgés, selon leurs capacités. Les retours des orthophonistes sur l'album vont d'ailleurs dans ce sens. En effet, elles sont nombreuses à l'avoir utilisé avec des enfants d'âges variés et avec des pathologies diverses.

Suite à l'élaboration de l'album avec son livret et du site Internet, il serait intéressant d'observer comment l'accompagnement parental pour la lecture partagée de l'album adapté, peut se mettre en place concrètement. L'étude de l'implication des parents dans l'utilisation de ce support et celle de l'interaction parent-enfant via l'album, pourrait apporter beaucoup de richesse à ce mémoire.

Bibliographie

Aimard, P. & Abadie., C. (1991). Les suivis. In P. Aimard, & C. Abadie. (Eds.), *Les interventions précoces dans les troubles du langage de l'enfant* (pp. 79-132). Paris : Collection d'orthophonie.

Albaret, J.M. & Castelnaud, P. (2009). Place des troubles de la motricité dans les troubles spécifiques du langage oral, *Développements*, 1(1). En ligne www.cairn.info/revue-developpements-2009-1-page-5.htm.

Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., & Roy, S. (2003). *Dialogoris 0/4 ans orthophoniste*. Nancy : Com-Médec.

Aquilo, C., Canut, E. & Rasse, A. (2005). Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignant et apprenant pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? In J.-F. Halté & M. Rispaïl (Eds.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (pp. 219-232). Paris : L'Harmattan.

Asforel (2006). Histoires à parler. *ALOE*, 56-57. Batista, A. & Le Normand, M-T. (2010). Gestes, verbalisations et combinaisons bimodales dans les productions d'enfants français âgés de 18 mois à 4 ans et demi. *Lidil*, 42, 55-75.

Bergeron, E. (2006). Expérience de lecture à LIRE à Paris. In P. Ben Soussan. (Ed.) *Lire à haute voix des livres à des tout-petits : quand les livres relient* (pp. 99-151). Ramonvigne-Saint-Agne : Eres.

Boiron, V. & Rebire, M. (2009). Quels albums pour la petite section ? Propositions de critères de choix. In E. Canut et A. Leclaire-Halté (Eds.), *L'élève et la lecture d'albums*, *Dyptique*, 17, 11-27.

Bonnafé, M. (2009). A.C.C.E.S. In P. Ben Soussan (Ed.). *Les tout-petits et les livres* (pp. 91-96). Toulouse : Eres.

Bosseau, A. & Canut, E. (2010). *Elle/il apprend à parler... Comment l'aider ?* MSH Lorraine. En ligne <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/43/53/PDF/1Manuel2010.pdf>

Bouchard, C. (2008). Je communique : le développement du langage de 0 à 3 ans. In P. Toussaint, N. Bigras & C. Bouchard (Eds.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (pp. 89-227). Québec : Presses de l'université du Québec.

Bouchard, C. (2008). Je m'exprime : le développement du langage et de la littératie de 3 à 5 ans. In P. Toussaint, N. Bigras et C. Bouchard (Eds.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (pp. 357-405). Québec : Presses de l'université du Québec.

Bous, V. (2009). Quand les livres relient. In P. Ben Soussan (Ed.). *Les tout-petits et les livres* (pp. 11-16). Toulouse : Eres.

Brugeilles, C. & Sebille, P. (2013). Le partage des tâches parentales : les pères, acteurs secondaires. *Informations sociales*, 2(176), 24-30.

Bruner, J. (1983). Les activités ludiques, les jeux et le langage, *Comment les enfants apprennent à parler* (pp. 39-57). Paris : Retz.

Butlen, M. (2009). Quels critères pour choisir des livres et des albums pour les tout-petits ? Le point de vue des différents professionnels du livre. In N. Geneix & C. Chartier, *Lire avec les enfants*. Paris : Observatoire de l'enfance en France. En ligne www.observatoiredeenfance.org/IMG/pdf/Point_sur_No14.pdf, (p. 9-20).

Campagne, J. (2006). Les bébés, les parents et les autres. In P. Ben Soussan. (Ed.) *Lire à haute voix des livres pour les tout-petits : quand les livres relient* (pp. 87-98). Ramonvigne-Saint-Agne : Eres.

Campagne, J. (2009). Des parents et des livres. In P. Ben Soussan (Ed.). *Les tout-petits et les livres* (pp. 73-76). Toulouse : Eres.

Canut, E. & Bruneseaux-Gauthier, F. (2009). De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs. In C. Canut et A. Leclaire-Halté (Eds.), *L'élève et la lecture d'albums*, *Dyptique*, 17, 45-72.

Canut, E., & Vertalier, M. (2008). *L'apprentissage du langage, une approche interactionnel : Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Paris : L'Harmattan.

Cataix-Nègre, E. (2010). Bébés et jeunes enfants en difficultés de communication : « accessibilisation » de l'information et Communication Alternative Améliorée (CAA). In *Rééducation orthophonique : La petite enfance*, 241 (pp. 65-81). Paris : Fédération nationale des orthophonistes.

Chartier, A.M. (2009). Comment est née l'idée des livres pour les tout-petits ? Eclairage historique sur les pratiques familiales, l'école et les bibliothèques. In N. Geneix & C. Chartier, *Lire avec les enfants*. Paris : Observatoire de l'enfance en France. En ligne http://www.observatoirede-lenfance.org/IMG/pdf/Point_sur_No14.pdf (p. 3-8).

Chevrie-Muller, C. & Narbona, J. (Eds.). (2005). *Le langage et l'enfant, aspects normaux et pathologiques* (2nd ed.). Issy-les-Moulineaux : Masson.

Chouvy, M. (2009). La bibliothèque pour les tout-petits : un travail au long cours. In P. Ben Soussan (Ed.), *Les tout-petits et les livres* (pp. 33-36). Toulouse : Eres.

Clark, E.V. & Chouinard, M.M., (2000). Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage, *Langages*, 140(34), 9-23.

Cook, S.W. & Goldin-Meadow, S. (2006). The role of gesture in learning : do children use their hands to change their minds ?, *Journal of cognition and developpement*, 7(2), 211-232.

Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. In F. Coquet (Ed.), *Rééducation orthophonique : Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*, 221 (pp. 13-28). Paris : Fédération nationale des orthophonistes.

Coquet, F. (2008). Rééducation des retards de parole, des retards de langage oral. In T. Rousseau (Ed.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie* (2nd ed.) (tome 1) (pp. 69-117). Isbergues : Ortho Edition.

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non-verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138. En ligne http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II9_Les_gestes_communication.pdf#page=1&zoom=auto,0,848

De Boysson-Bardies, B. (2010). *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à 2 ans*. Paris : Odile Jacob.

- Defourny, M. (2009). *Le livre et l'enfant*. Bruxelles : De Boeck.
- Delahaie, M. (2009). L'évolution du langage de l'enfant : De la difficulté au trouble. *Guide ressources pour les professionnels*. Saint-Denis : INPES. 84 p.
- De Weck, G. (2010). Trouble du développement du langage. In G. De Weck & P. Marro (Eds.), *Les troubles du langage chez l'enfant* (pp. 51-84). Issy-les-Moulineaux : Masson.
- Dumont, A. & Calbour, C. (2002). *Voir la parole*. Paris : Masson
- Dunst, J., Meter, D., & Hamby, D. (2011). Influences of sign and oral language interventions on the speech and oral language production of young children with disabilities. *Cell reviews*, 4(4), 1-20.
- Dupraz, N. (2006). Introduction. In P. Ben Soussan. (Ed.) *Lire à haute voix des livres pour les tout-petits : quand les livres relient* (pp. 7-18). Ramonvigne-Saint-Agne : Eres.
- Escarpit, D. (2008). Le monde contemporain. In N. Diament (Ed.) *La littérature de jeunesse : itinéraire d'hier à aujourd'hui* (pp. 271-390). Paris : Magnard
- Fédération Nationale des Orthophonistes (2013). *Prévention des troubles du langage : « un bébé, un livre » prend de l'ampleur !* Communiqué de presse.
- Fletcher, K., & Reese, E. (2005). Picture books reading with young children : a conceptual framework. *Developmental review*, 25, 64-103.
- Franc, S. (2001). *Un système original : le programme Makaton*. En ligne http://www.makaton.fr/data/Bibliographie/la_communication_augmentee__un_systeme_original.pdf.
- Franc, S. (2010). Des signes pour mieux communiquer : Le programme Makaton au service de l'enfant présentant un trouble du langage. *Entretiens de Bichat*, 10-14. En ligne http://www.lesentretiensdebichat.com/Media/publications/epp_10_14.pdf
- Garret-Gloanec, N. (2009). Le monde des livres offerts aux bébés. In P. Ben Soussan (Ed.). *Les tout-petits et les livres* (pp. 57-72). Toulouse : Eres.
- Girolametto, L. (2000). Participation parentale à un programme d'intervention précoce sur le développement du langage : efficacité du programme parental de Hanen. In S. Martin,

Rééducation orthophonique : L'accompagnement familial, 203 (pp. 32-62). Paris : Fédération nationale des orthophonistes.

Girolametto, L. (2010). Services et programmes soutenant le développement du langage chez les jeunes enfants (2nd ed.). In R. Tremblay, M. Boivin, & R. Peters (Eds.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes*. En ligne : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/GirolamettoFRxp.pdf>.

Gyselink, V. (1996). Illustrations et modèles mentaux dans la compréhension de textes. *L'année psychologique*, 96(3), 495-516. En ligne http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_00035033_1996_num_96_3_289
11

Hoff, E. (2009). Le développement du langage en bas âge : les mécanismes d'apprentissage et leurs effets de la naissance à cinq ans. In R. Tremblay, M. Boivin, & R. Peters (Eds.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (pp. 1-6). En ligne <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/HoffFRxp.pdf>.

Hourdequin, C. (2007). La médiation par le livre en orthophonie. *Recherches*, 46, 91-107.

Johnston, J. (2010). Facteurs qui influencent le développement du langage. In R. Tremblay, M. Boivin, & R. Peters, (Eds.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (2nd Ed.) (pp. 1-6). En ligne <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/JohnstonFRxp.pdf>.

Juarez-Sanchez, A. & Monfort, M. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage* (pp. 125-138). Isbergues : Ortho Edition.

Juignet, P. (2012). Fonction paternelle : le rôle du père dans la structuration psychique. *Psychisme*. En ligne <http://www.psychisme.org/Transverse/Rolepere.html>

Karnoouh-Vertalier, M. (1996). Importance de la narration pour le développement du langage et l'accès à l'écrit. *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, 37, 5-18.

La Chenal, M. (2007). Parents et professionnels : partenaires dans la communication de l'enfant. In *Troubles de la communication dans les handicaps. Evaluation, remédiation, accompagnement : Colloque de l'APF*. Paris : Palais de l'UNESCO.

Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le CNDP (2006). Le langage à l'école maternelle. *Collection textes de référence-Ecole, Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Jouve.

Lentin, L. (1983). *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage* (4^e tirage), Université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3 : Asforel.

Lentin, L. (2000). Parler : ça s'apprend. *ALOE*, 44-45.

Lentin, L. (2009). La collection Grenadine. *ALOE*, 62.

Makaton Charity (2006). Makaton, vocabulaire de base : pictogrammes.

Malenfant, N. (2010). *Le petit enfant au quotidien : en crèche, en garderie et en classe de maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

Maréchal, V. (2009). *Le livre et le jeune enfant : de la naissance à 6 ans*. Bruxelles : De Boeck.

Mc Tear, M.F. & Conti-Ramsden, G. (1996). Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. In G. De Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 113-144). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Mélis-Constant, C. (2006). Lire des albums à haute voix. In P. Ben Soussan (Ed.), *Lire à haute voix des livres pour les tout-petits : quand les livres relient* (pp. 65-86). Ramonvigne-Saint-Agne : Eres.

Monfort, M. & Juarez-Sanchez, A. (2000). L'intervention centrée sur l'interaction familiale dans le cas de troubles graves du développement du langage. In S. Martin, *Rééducation orthophonique : L'accompagnement familial*, 203 (pp. 32-62). Paris : Fédération nationale des orthophonistes.

Monfort, M. (2010). Guidance, accompagnement, partenariat : les alentours de l'intervention orthophonique. *Les entretiens de Bichat*, 53-57. En ligne http://www.lesentretiensdebichat.com/Media/publications/orthophonie_53_57.pdf

Powell, G. (1999). *Current research findings to support the use of sign language with adults and children who have intellectual and communication difficulties*. The Makaton Charity. En ligne <http://www.makaton.org/Assets/researchPapers/powell1999.pdf>

Prince, N. (Ed.). (2009). Introduction générale. In *La littérature de jeunesse en question(s)* (pp. 9-24). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ramé, S. & Prudhon, E. (2013). Littérature de jeunesse et déficience intellectuelle : l'apport du Makaton. *L'orthophoniste*, 332, 28-30.

Rapin, I. & Allen, D.A. (1996). Troubles du développement du langage : considérations neurologiques. In G. De Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 23-60). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Rizzolatti, G. (2006). *Les systèmes de neurones miroirs*. Institut de France : académie des sciences. En ligne http://www.academie-sciences.fr/academie/membre/s121206_rizzolatti.pdf.

Rondal, J.A., Esperet, E., Gombert, J.E., Thibault, J.P., Comblain, A. (1999). Développement du langage oral. In J.A. Rondal & X. Seron (Eds.), *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 107-179). Sprimont (Belgique) : Margada.

Rousteau, G. (1989). La naissance du symbolisme alphabétique. Faculté de pharmacie et de médecine de Besançon. *Bulletin d'audiophonologie*, 5(1).

Rousteau, G. (1996). Langage oral et langage écrit : faits et gestes. In G. Rousteau, & D. Fily, *Acquisition du langage écrit*. Université catholique de l'ouest (Angers) : Ceral

Rvachew, S. (2010). Développement du langage et alphabétisation : Synthèse (2nd ed.). In R. Tremblay, M. Boivin & R. Peters (Eds.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. (pp. i-iv) En ligne : <http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/synthese-langage.pdf>.

Saint-Pierre, J. (2012). Le moment du conte en famille au Québec : une pratique rituelle. *Recherches familiales*, 9, 71-81.

Schelstraete, M.A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant : intervention et indications cliniques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Société française de pédiatrie (2007). *Les troubles de l'évolution du langage chez l'enfant*. Guide pratique. Concept santé. En ligne http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/evolution_guide_pratique.pdf

Tamis-Lemonda, C. & Rodriguez E. (2009). Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. In R. Tremblay, M. Boivin, & R. Peters (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. (pp. 1-10). En ligne http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Tamis-LeMonda-RodriguezFRxp_rev-Langage.pdf.

Tellier, M. (2005). How do teacher's gestures help young children in second language acquisition ? In *2nd colloque International Society for Gesture Studies (ISGS)*. Lyon: HAL archives-ouvertes. En ligne http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/33/80/PDF/Tellier_ISGS_2005.pdf

Turin, J. (2009). Comment lire avec les enfants ? Comment se former pour "apprendre à lire" avec des enfants ? Le point de vue d'une professionnelle. *Lire avec les enfants*. Paris : Observatoire de l'enfance en France. (p. 26-28). En ligne http://www.observatoiredeenfance.org/IMG/pdf/Point_sur_No14-2.pdf

Vallotton, C. (2011). Signing with Babies and Children : a Summary of Research Findings for Parents and Professionals. *Two Little Hands Productions*. En ligne http://c445781.r81.cf0.rackcdn.com/wp_SigningwithBabies&Children.pdf

Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le-Puy-En-Velay : L'atelier du poisson soluble.

Veislinger, T. (2008). *L'utilisation des gestes en pratique orthophonique : intérêt et limite 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. (1992). *Apprentissage de la langue et littérature enfantine*. Thèse de doctorat non publiée. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Walker, M. (2006). Makaton : la communication pour tous (P. Vandernoot, Trad.). In *La communication au quotidien*. « Tu parles, moi aussi ... ! » *Handicaps de communication : Alternatives*. 8^e conférence de l'Association Isaac-Francophone (16-18 février 2006). Dijon : Université de Bourgogne.

Weitzman, E. (2000). Apprendre le langage en ayant du plaisir, le programme Hanen pour éducateurs de jeunes enfants : une formation interne dans les crèches, visant à faciliter le développement des compétences sociales et du langage oral et écrit. In S. Martin, *Rééducation orthophonique : L'accompagnement familial*, 203 (pp. 85-124). Paris : Fédération nationale des orthophonistes.

Pages Internet

Association avenir Dysphasie Makaton (s.d.). En ligne <http://www.makaton.fr>

Association de formation et de recherche sur le langage (s.d.). En ligne <http://www.asforel.org>

Centre de suppléance à la communication orale et écrite (s.d.). En ligne <http://www.cscoe.com/pictogrammes/pictokit.php>

Conseil général du Calvados (2012). *Lire avec les bébés : comment faire* En ligne <http://bdp.calvados.fr/cms/accueilBDP/la-vie-des-bibliotheques/boite-a-outils/les-publics/les-bebes-lecteurs/lire-des-livres-avec-les-bebes-comment-faire>

CPAM de la Haute-Loire et association AHLPIO (2008). *Plaquette Objectif-Langage*. En ligne http://www.ameli.fr/assures/votre-caisse-haute-loire/vous-informer/livret-objectif-langage_haute-loire.php

Fédération Nationale des Orthophonistes (2011). En ligne <http://www.info-langage.org>

Langue des signes bébé (s.d.). *Le 1^{er} journal d'actualité sur le langage des signes pour bébé*. <http://languedessignesbebe.com>

Mayer-Johnson (2014). En ligne <http://www.mayer-johnson.com/boardmaker-software/>

Minspeak (2009). *We give you language*. En ligne <http://www.minspeak.com/>

NetPublic (2014). Accompagner l'accès de tous à l'Internet. <http://www.netpublic.fr/2012/07/picto-evolution/>

Observatoire de l'enfance en France (s.d.). En ligne <http://www.observatoiredelenfance.org>

Pictoplay (2006). En ligne <http://pictoplay.free.fr/index.php?id=15>

Secrétariat général du gouvernement (2014). *Décret n° 2002-721 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste*. En ligne <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000413069>

Signe avec moi (2013). En ligne <http://www.signeavecmoi.com>

The Hanen Center (2011). *Helping your children communicate*. En ligne <http://www.hanen.org>

The Makaton Charity (2014). En ligne <http://www.makaton.org/>

UNAPEI (2009). *L'information pour tous. Règles européenne pour une information facile à lire et à comprendre*. En ligne <http://www.unapei.org/IMG/pdf/GuidePathways.pdf>

Annexes

1. Caractéristiques du langage adressé à l'enfant
2. Récapitulatifs des étapes du développement du langage et de la gestualité chez les enfants de 0 à 6 ans
3. Réaction des parents face aux difficultés langagières de leur enfant
4. Questionnaire

Annexe 1 : Caractéristiques du langage adressé à l'enfant

Au niveau prosodique

- Les adultes varient l'intensité et la hauteur de leurs paroles : ils utilisent des sons plus aigus et plus graves pour maintenir l'attention des jeunes enfants.
- Ils changent d'intonation et exagèrent la prosodie. Le schéma intonatif et l'organisation prosodique utilisés favorisent alors la segmentation du discours et valorisent « la structure phonétique et rythmique des mots et des phrases » (Boysson-Bardies, 2010, p. 102). Les mots prennent leur sens dans leur intonation. Les mots porteurs de sens sont donc intuitivement accentués. Dans les situations de lecture partagée, les caractéristiques prosodiques du lecteur sont d'ailleurs aussi accentuées inconsciemment.
- Les adultes ralentissent leur débit de parole et allongent les temps de pause entre les propositions ou les mots.
- Les faux départs sont extrêmement rares, ce qui donne une fluidité plus importante que dans le langage courant (Broen, 1972, cité par Coquet, 2004).

Au niveau phonologique

- Les adultes articulent plus clairement.

Au niveau sémantique

- Les adultes utilisent un vocabulaire simple, des mots dont la prononciation est bien visible par l'enfant.
- Ils utilisent les mêmes mots dans les mêmes situations.
- Ils répètent les termes porteurs de sens pour attirer dessus l'attention de l'enfant.
- Ils accompagnent leur parole de gestes et de mimiques.

Au niveau morphologique et syntaxique

- La longueur des énoncés et la complexité sont légèrement supérieures à celles des énoncés de l'enfant.
- Les adultes utilisent des phrases simples et courtes.
- Ils utilisent des phrases mieux construites.

Au niveau pragmatique

- Les adultes choisissent des actes de langage simples comme des demandes d'informations ou d'actions, des déclarations et des descriptions.
- Ils insistent sur la référence.
- Ils prennent en compte les réactions de l'enfant.
- Ils reformulent les énoncés de l'enfant.

Annexe 2 : Récapitulatifs des étapes du développement du langage et de la gestualité chez les enfants de 0 à 6 ans

Rousteau (1996) ; Dialogoris (2003) ; Ministère de l'éducation et CNDP (2006) ; Coquet (2008) ; Veslinger (2008) ; Bouchard (2008) ; Delahaie (2009) ; Hoff (2009) ; Boysson-Bardies (2010) ; site info-langage (2011).

Stade voco-gestué de 0 à 1 an : le son corrélé au mouvement.

- **De 0 à 2-3 mois**

Développement linguistique		Développement de la gestualité
Versant expressif	Versant réceptif	
Phase perlocutoire : Pleurs, cris, mimiques et gestes sans valeur communicative mais que la mère interprète comme tel.	Reconnaissance de la voix et de la prosodie maternelle, réponse à son prénom par le comportement (mouvements, immobilisation), distinction des sons de la parole, déchiffrage des mimiques.	Stade de l'impulsivité motrice : Mimiques et gestes correspondants à des réflexes archaïques et des malaises posturaux.

- De 2-3 mois à 6 mois

Développement linguistique		Développement de la gestualité
Versant expressif	Versant réceptif	
Gazouillis, jeux vocaux et préverbiage (vocalisations sensori-motrices), interprétés par l'entourage (mimisme). Les gazouillis s'affinent au fur et à mesure que l'enfant reproduit ce qu'il perçoit (réactions circulaires selon Wallon).	6-8 mois : perte de la capacité à discriminer les contrastes phonémiques variés pour se contenter de ceux de la langue maternelle.	La gestualité s'affine, se diversifie et s'accompagne de vocalisations dans les échanges avec l'entourage. Le sourire apparaît à la fin du 2 ^{ème} mois, en réaction à celui de l'entourage. On parle aussi de réaction circulaire .

Entre 4 et 6 mois, le bébé investit ses productions orales et gestuelles en une activité plus intentionnelle et coordonnée. Ce sont les **proto-conversations**.

- De 6 à 12 mois

Développement linguistique		Développement de la gestualité
Versant expressif	Versant réceptif	
Babillage rudimentaire puis canonique. L'enfant devient capable d'associer, c'est l' émergence du proto-mot .	8-9 mois : discrimination de mots, premiers signes de compréhension (accès au sens à partir d'indices visuels et contextuels).	Vers 7 mois, apparition du pointage : l'enfant montre une chose du doigt en la regardant et prononçant des structures syllabiques.

Le bébé développe sa capacité d'attention conjointe.

Stade verbo-gestué de 12 à 18 mois

Développement linguistique		Développement de la gestualité
Versant expressif	Versant réceptif	
<p>Premiers mots : ils se réfèrent à l'action ou à l'objet sur lequel l'action porte (en contexte).</p> <p>Vers 1 an : 5 à 10 mots en expression.</p> <p>Après 16 mois : holophrases, « moules prosodiques » de phrases, puis phrases canoniques.</p> <p>Vers 18 mois : production d'environ 50 mots.</p>	<p>Capacité de compréhension non-verbale et contextuelle.</p> <p>Bien plus de mots compris que produits. La compréhension verbale repose en partie sur les intonèmes.</p> <p>Vers 18 mois : compréhension de premières phrases non accompagnées de gestes.</p>	<p>L'acquisition de la marche libère les mains et permet une plus grande exploration du monde, qui s'accompagne de verbalisation.</p>

Entre 12 et 24 mois, le pointage et les proto-mots s'associent et forment les **désignations**. L'enfant utilise un jargon expressif et de nombreux gestes pour communiquer, il commence à jouer à « faire semblant ». Il associe gestes et mots au sein de ses premiers **mimèmes**.

Stade verbal entre 2 et 6 ans

Développement de la gestualité
<p>La motricité manuelle de l'enfant et la motricité articuloire s'affinent. Des gestes plus codifiés apparaissent (« gestes caractéristiques »).</p> <p>La gestualité s'enrichit tout en se détachant du mot. L'enfant explore, manipule, imite.</p>

- **Entre 2 et 3 ans**

Développement linguistique	
Versant expressif	Versant réceptif
<p>Association de mots.</p> <p>Développement des capacités praxiques fines qui améliorent les productions ; Emergence d'une conscience phonologique plus fine.</p> <p>Se dénomme par son prénom ou en disant « moi ».</p> <p>Intonation du français en place.</p> <p>Explosion lexicale (production de 300 mots et plus vers 3 ans ; 4 à 10 nouveaux mots par jour. Vers 30 mois : articles (le, la, une, des), prépositions (dans, sur), conjonction « et »). Commence à utiliser le pluriel.</p> <p>Développement syntaxique (Phrases de 3 ou 4 mots avec des verbes et des adjectifs).</p> <p>Emergence des compétences discursives.</p>	<p>Compréhension d'ordres simples hors contexte.</p> <p>Compréhension à dominance lexicale.</p> <p>Compréhension de plus de 200 mots vers 2 ans et 500 à 900 mots vers 3 ans.</p>

L'enfant est curieux, il s'intéresse à tout. Il peut **suivre de courtes histoires.**

- **Entre 3 et 4 ans**

Versant expressif	Versant réceptif
<p>La capacité de communication verbale est fonctionnelle.</p> <p>Parole intelligible à 4 ans.</p> <p>Diversification du vocabulaire : Production de plus de 1500 mots à 4 ans. Utilisation « et, et puis », « parce que », « je », « tu, il/elle, nous, vous », « mon, ton, son », pose des questions « où, qui, comment, pourquoi ? ». Utilisation d'un vocabulaire traduisant les émotions et les sentiments.</p>	<p>Augmentation rapide du vocabulaire compris (1500 à 2000 mots vers 3 ans et demi).</p> <p>Compréhension du langage du quotidien.</p>

<p>Phrases : sujet – verbe – complément, de 3 mots et plus. La plupart des enfants ont acquis les structures syntaxiques de base de leur langue.</p> <p>Vrais dialogues (initier la conversation, alterner la parole avec l’interlocuteur, apporter des informations pertinentes, poser des questions, répondre).</p> <p>Utilise temps de verbes variés (infinitif, présent, même futur).</p>	
---	--

- **Entre 4 et 6 ans**

Versant expressif	Versant réceptif
<p>Allongement et complexification des productions. Articulation de tous les sons de la langue française pour 75% des enfants.</p> <p>L’enfant raconte des histoires. Développement des récits structurés, complexes.</p> <p>Maîtrise de l’essentiel de la syntaxe de sa langue en production (phrases intelligibles, complètes et grammaticalement correctes).</p> <p>Utilisation de « parce que », de pronoms personnels, maîtrise du nombre et du genre, de la comparaison et de la négation ; Questions de formes diverses.</p> <p>Vers 6 ans : 14000 mots en expression.</p> <p>Attitudes métalinguistiques ; Sensibilité à l’humour.</p>	<p>Compréhension de plus de 2500 mots.</p> <p>Maîtrise de l’essentiel de la syntaxe de la langue en compréhension (compréhension des phrases longues et complexes).</p>

L’enfant développe un **intérêt** pour le **langage écrit**.

Le mot devient plus autonome mais le geste ne disparaît pas pour autant. Il est présent notamment au travers de la « **gestualité conversationnelle** ».

Annexe 3 : Réactions des parents face aux difficultés langagières de leur enfant.

Symptômes des enfants	Conduites observés chez les parents
Hypo-spontanéité	<p>Réduction générale des initiatives parentales : ne stimulent pas ou peu les interactions, abandonnent par manque ou latence de réaction de l'enfant, n'ont pas l'occasion de répondre aux initiatives de l'enfant.</p> <p>Interactions moins diversifiées ou moins adaptées.</p>
Compréhension normale, avec une expression réduite	<p>Tendance à répondre avec des énoncés appropriés aux capacités de compréhension, mais impossibles à imiter par les enfants. Les réponses longues et complexes aux énoncés courts de l'enfant ne peuvent étayer ses apprentissages expressifs.</p>
Trouble phonologique, Agrammatisme	<p>Augmentation des demandes explicites de langage non communicatif (« dit maman », « répète ballon »)</p>
Déficit réceptif, Parole non intelligible, Trouble de l'informativité, Réduction de la communication non –verbale	<p>Difficultés pour répondre aux propos de l'enfant, pour poursuivre le dialogue sur le thème proposé par l'enfant, pour relancer la conversation, et réagir au manque de compréhension de l'enfant.</p>
Parole inintelligible, Jargon, écholalie, Trouble de la compréhension	<p>Interventions verbales ou corporelles négatives : répression, reproches, refus, froncement de sourcils, soupirs...</p>

Annexe 4 : Questionnaire

Questionnaire

Mémoire pour l'obtention du certificat d'orthophonie

Morgane Blondeau & Marion Daniaud

Hypothèse : l'album « Pour Noa, il est l'heure de dormir », facilite la compréhension et favorise l'expression des enfants de 3 à 5 ans, qui présentent des troubles du développement du langage oral.

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

Nom :

Prénom :

Avez-vous suivi la formation Makaton ? O oui O non

Votre avis nous intéresse !

A – L'album

1) **Forme**

- **Format du livre :** O trop grand O taille adaptée O trop petit
- **Qualité des pages :** O suffisamment résistantes O pas assez résistantes
- **Couverture :**

Première de couverture : 3 adjectifs pour la qualifier

.....

Quatrième de couverture O Pertinente O moyennement utile O inutile

Il faudrait changer :

.....

.....

2) **Illustrations**

- **Couleurs** O A conserver O A modifier :

.....

- **Dessins des personnages** O A conserver O A modifier :

.....

- **Dessins des lieux** A conserver A modifier :
.....
- **Correspondance au texte** A conserver A modifier :
.....

3) Texte

- **Thème** (le coucher) présente un intérêt ne présente pas d'intérêt
- **Nombre de pages** pas assez adapté trop de pages
- **Complexité :**
 Nombres de phrases par page trop complexe adapté trop simple
- Longueur des phrases trop complexe adaptée trop simple
- Vocabulaire trop complexe adapté trop simple
- Syntaxe trop complexe adaptée trop simple

Remarques :.....

4) Histoire

- **Choix des personnages** (*Noa, Maman, Papa*)
- **Evènements** (*Noa ne veut pas dormir mais préfère continuer à jouer. Il met son pyjama, se brosse les dents, mais il a perdu son nounours. Sa maman le retrouve et lit une histoire, le père vient souhaiter une bonne nuit.*)
- **Résolution** (*Noa s'endort. Il se réveille le matin et retourne jouer.*)

Remarques :.....

-
.....
.....
- **Evolution** de leur utilisation du livre au fil des séances:

-
.....
.....
.....
.....
.....
.....
- **Commentaires** pendant la lecture partagée oui non
 Si oui, lesquels par exemple :

-
.....
.....
.....
.....
.....
.....
- Font-ils des **comparaisons** entre leur **vie** et **l'histoire** ? oui non
 Si oui, à propos de quoi ? Est-ce spontané ?

C - Votre utilisation de l'album

1) Vos habitudes

- Lisez-vous régulièrement des albums en séance avec des enfants présentant des troubles du langage ? oui non
- Lesquels préférez-vous et pourquoi ?

-
.....
.....
- Est-ce pour vous une habitude d'utiliser les signes en séance ? oui non
 - Avec des enfants présentant des troubles du langage ? oui non
 - Avec les patients qui ont contribué à l'étude ? oui non

D - Conclusion

- Peut-on dire que l'**album** soit **adapté** aux enfants de 3 à 5 ans présentant un trouble du développement du langage ?

O oui O pas tout à fait O non

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

- Trouvez-vous l'**histoire plus facilement compréhensible pour l'enfant** que dans d'autres albums non adaptés ? O non pas spécialement O oui

Si oui, principalement grâce à quoi selon vous ?

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

- **Favorise-t-il l'expression** des enfants ? O non pas spécialement

O oui

Si oui, grâce à quoi selon vous et quelle expression (verbale, gestuelle) ?

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

- L'album est-il **facilement utilisable en séance** ? O oui O non

Si non, pourquoi ?

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

- Selon vous, est-il un **bon support à la rééducation orthophonique pour les patients de l'étude** ?

O oui O non

- Seriez-vous intéressées par **d'autres albums de ce type** ? O oui O non

E - Ouverture

- Avec quels **autres patients** avez-vous utilisé l'album (âge, pathologie) ?
-
-
-
-
-

Et les parents

- Sont-ils intéressés par l'album ? oui non
- Sont-ils prêts à apprendre les signes de l'histoire ? oui non
- Si non, pourquoi ? ils n'en voient pas l'utilité ils n'ont pas le temps
- autre :
-
- L'album a-t-il favorisé une interaction adaptée avec leur enfant ? oui non
- Sont-ils intéressés par un site Internet regroupant des informations sur le développement du langage et la lecture partagée ? oui non

Résumé

La lecture partagée est une activité propice à l'acquisition du langage oral. Ce mémoire présente la création d'un album destiné aux enfants de trois à cinq ans présentant des troubles du développement du langage oral. L'album *Pour Noa, il est l'heure de dormir* regroupe les critères favorisant l'acquisition des capacités langagières. Le thème, le texte, les illustrations et le format du livre sont adaptés. Les pictogrammes et les signes du Makaton, programme d'aide à la communication et au langage, y ont été inclus. Cette présentation multimodale de l'histoire permet une meilleure compréhension et favorise l'expression. L'album a été testé en séances par des orthophonistes puis des modifications ont été apportées pour le perfectionner. Un livret et un site Internet de conseils aux parents ont parallèlement été élaborés dans le but d'étayer l'accompagnement parental, concernant l'utilisation de l'album, mais aussi la lecture partagée de manière plus générale.

Mots-clés : lecture partagée, troubles du langage oral, album adapté, Makaton, accompagnement parental

Abstract

Shared reading is conducive to the acquisition of oral language. This paper details the creation of an album for children from three to five years old with spoken language development disorders. The album *For Noa, it's time to sleep* includes the different criteria that promote the acquisition of language skills. Thus, the theme, the text, the illustrations and the format of the book are all appropriate. This book also includes pictograms and Makaton signs: a communication and language support program. This multimodal presentation of the story leads to a better understanding and helps with expression. This album was trialled by several speech therapists after which changes have been made to improve it. Concurrently, a booklet and a website have been developed in order to support and guide parents whilst using this album, and more generally whilst doing shared reading.

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