



BU bibliothèque Lyon 1

<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

PÉNILLARD Aude
PETIT-BARAT Lucie

PROGRAMME D'INTERVENTION EN
ORTHOPHONIE PAR LA MÉDIATION DE L'ALBUM
ILLUSTRÉ

Etudes de cas des attitudes de communication de parents
d'enfants âgés de 26-34 mois

Maîtres de Mémoire

GUILLON-INVERNIZZI Fanny
LECLERC Marie-Claude

Membres du Jury

CHOSSON Christelle
DI QUAL Myriam
THEROND Béatrice

Date de Soutenance
27 juin 2013

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine et de
maïeutique - Lyon-Sud Charles
Mérieux
Directeur **Pr. BURILLON Carole**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. VINCIGUERRA Christine**

Institut des Sciences et Techniques de
la Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

IUFM
Directeur **M. MOUGNIOTTE Alain**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **M. COLLIGNON Claude**

POLYTECH LYON
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (ESCPE)
Directeur **M. PIGANULT Gérard**

Observatoire Astronomique de
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1
Directeur **M. VITON Christophe**

2. Institut Sciences et Techniques de la Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
BO Agnès, Pr. associé

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
GENTIL Claire
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
BONNEL Corinne
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est l'aboutissement de deux ans de travail, de recherche, d'échanges, de rencontres, de découvertes... il n'aurait pas pu voir le jour sans la collaboration de nos deux maîtres de mémoire : Fanny Guillon et Marie-Claude Leclerc.

Nous tenons à les remercier chaleureusement pour leur implication, leur grande disponibilité et leurs précieux conseils, tant pour la préparation et la mise en place du PRIO, que pour la rédaction du mémoire. Elles nous ont accordé leur confiance, nous ont communiqué leur enthousiasme. Elles ont su nous accompagner et nous soutenir tout au long du projet.

Nous souhaitons remercier également les familles, parents et enfants, qui nous ont offert leur présence régulière, qui nous ont ouvert leur maison, qui nous ont fait confiance.

Merci aux baby-sitters du vendredi soir : Cécile, Nour, Samantha, Julie, Marion, Marianne, Alice, Madeleine, Marine, Vanessa, Alexis, Anne-Laure, Pauline, Maud, Anne, Anaïs, sans qui les sessions de groupe de parents n'auraient pu se dérouler convenablement !

Merci à Davine Williams-King et Agnès Bo qui nous ont donné l'envie de construire un programme d'intervention à destination des parents.

Merci à Béatrice Théron, Maud Ferrouillet-Durand et Lucie Martial, qui ont accepté d'analyser nos vidéos : leur travail a été indispensable à l'élaboration de notre mémoire.

Merci à Mme Witko et Anna Potocki pour leur aide méthodologique, leur soutien, leurs conseils et leur disponibilité.

Merci aussi à ceux qui nous ont prêté leurs services : les PMI, leurs médecins, Dr Coppard-Eydan et Dr Bertrand, et leurs puéricultrices qui nous ont aidées à trouver notre population, le service audio-phonologie de l'Hôpital Edouard Herriot, Marie-Françoise, la secrétaire que nous avons dérangée à maintes reprises.

Merci à nos amis, nos familles, Gauthier et François, qui nous ont soutenues, entendues, qui se sont intéressés, parfois désintéressés, intéressés à nouveau, qui ont supporté nos interrogations, qui ont pris part à nos réflexions, qui ont relu nos écrits, et qui nous ont finalement félicitées !

Enfin, nous exprimons l'une à l'autre notre plus grande gratitude. Nous avons partagé beaucoup au fil de ce projet, nous avons eu la chance d'être animées par la même passion et nos contributions au mémoire furent complémentaires. Ce fut pour nous une très belle et très enrichissante expérience.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de la Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE.....	8
I. LES INTERACTIONS AU CENTRE DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE DE L'ENFANT	9
1. <i>Contexte théorique</i>	9
2. <i>La place des parents dans le développement du langage de l'enfant.....</i>	10
3. <i>Les interactions parent/enfant dans le cas d'un trouble de la compétence langagière</i>	12
II. TROUBLE DE LA COMPETENCE LANGAGIERE ET ACCOMPAGNEMENT FAMILIAL	13
1. <i>L'accompagnement familial.....</i>	13
2. <i>Le programme d'intervention en orthophonie (PRIO).....</i>	15
3. <i>Une thérapie indirecte pour l'enfant non-verbal</i>	18
III. L'ALBUM ILLUSTRÉ COMME SUPPORT DU PRIO	20
1. <i>Du livre à l'album illustré.....</i>	20
2. <i>Attitudes parentales en situation de lecture d'un album illustré.....</i>	22
3. <i>L'album illustré en intervention orthophonique</i>	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	24
I. PROBLEMATIQUE	25
II. HYPOTHESES	25
1. <i>Hypothèse générale.....</i>	25
2. <i>Hypothèses opérationnelles</i>	26
PARTIE EXPERIMENTALE	27
I. POPULATION.....	28
1. <i>Méthode de sélection.....</i>	28
2. <i>Critères d'inclusion.....</i>	28
3. <i>Caractéristiques de la population.....</i>	28
II. PROTOCOLE EXPERIMENTAL	29
1. <i>Evaluation : matériel et procédure</i>	29
2. <i>Le programme d'intervention en orthophonie</i>	36
PRESENTATION DES RESULTATS.....	41
I. DESCRIPTION DES ANALYSES MENEES	42
1. <i>Les résultats des parents.....</i>	42
2. <i>Les résultats des enfants.....</i>	42
II. STRATEGIES ET ATTITUDES DE COMMUNICATION DU PARENT.....	43
1. <i>Les vidéos : augmentation des durées des routines.....</i>	43
2. <i>Le cas de Monsieur D.</i>	43
3. <i>Le cas de Madame N.....</i>	45
4. <i>Le cas de Monsieur N.....</i>	48
III. DEVELOPPEMENT COMMUNICATIF ET LANGAGIER DE L'ENFANT	50
1. <i>Le cas de Debbie.....</i>	50
2. <i>Le cas de Lila.....</i>	53
IV. LES ROUTINES D'ACTION	57
1. <i>La routine de jeu partagé.....</i>	57
2. <i>La routine de lecture d'album illustré.....</i>	57
V. VALIDATION DES HYPOTHESES	59
DISCUSSION DES RESULTATS.....	60
I. L'INSTALLATION DE ROUTINES D'ACTION DANS LE QUOTIDIEN DES FAMILLES	61

1.	<i>Les familles au centre du PRIO</i>	61
2.	<i>La « routine de jeu partagé » : remise en question de l'hypothèse du transfert des compétences.</i>	62
3.	<i>La lecture d'album illustré</i>	63
II.	STRATEGIES ET ATTITUDES DE COMMUNICATION DES PARENTS	65
1.	<i>La situation de lecture d'album illustré : liens entre outils proposés en session et attitudes observées</i>	65
2.	<i>Le transfert des compétences</i>	67
3.	<i>Limites</i>	68
III.	DEVELOPPEMENT SOCIO-COMMUNICATIF ET LANGAGIER DE L'ENFANT	69
1.	<i>Davantage d'opportunités pour développer les compétences communicationnelles</i>	69
2.	<i>Une implication plus active dans les interactions</i>	69
3.	<i>Augmentation du nombre de mots produits</i>	70
4.	<i>Limites</i>	70
IV.	LE PROGRAMME D'INTERVENTION EN ORTHOPHONIE	72
1.	<i>Difficultés rencontrées</i>	72
2.	<i>Faciliter la mise en place des PRIO destinés aux parents de jeunes enfants ou aux professionnels de la petite enfance</i>	74
	CONCLUSION	76
	BIBLIOGRAPHIE	78
	ANNEXES	84
	TABLES DES ANNEXES	85
	ANNEXE I : ANAMNESE	86
	ANNEXE II : EVALUATION DE LA COMMUNICATION SOCIALE PRECOCE (GUIDETTI ET TOURRETTE, 1993)	89
1.	<i>Liste des situations de test</i>	89
2.	<i>Feuille de niveau</i>	89
	ANNEXE III : EXTRAIT DU « PORTRAIT COMMUNICATIF DE L'ENFANT : EVALUATION DES PRECURSEURS DE LA COMMUNICATION / SYNTHESE DE L'EVALUATION », LECLERC ET VEZINA (2005)	91
	ANNEXE IV : EXTRAIT DE L'INVENTAIRE FRANÇAIS DU DEVELOPPEMENT COMMUNICATIF – 8-16 MOIS (KERN ET GAYRAUD, 2010)	92
	ANNEXE V : GRILLE « STRATEGIES ET ATTITUDES DE COMMUNICATION DU PARENT »	93
	ANNEXE VI : QUESTIONNAIRE « LES ACTIVITES A LA MAISON ».....	95
	ANNEXE VII : PLAQUETTE D'INFORMATION A L'ATTENTION DES PARENTS.....	100
	ANNEXE VIII : PRESENTATION ORALE	101
1.	<i>Exemples de diapositives projetées lors des sessions de groupe</i>	101
2.	<i>Exemple d'une feuille de route (session 3)</i>	102
	ANNEXE IX : LE PORTE-DOCUMENTS	103
	ANNEXE X : EXEMPLE D'UNE FICHE-INFORMATIONS	104
	ANNEXE XI : EXEMPLE D'UNE FICHE-OUTIL ET FICHE-MISSION	105
	ANNEXE XII : FICHE RECAPITULATIVE DES OUTILS DU PRIO	106
	ANNEXE XIII : QUESTIONNAIRE D'APPRECIATION DE FIN DE PRIO	107
	TABLE DES ILLUSTRATIONS	111
	TABLE DES MATIERES	114

INTRODUCTION

La nomenclature de la profession d'orthophoniste de 1972 stipule que l'enfant doit être âgé d'au moins quatre ans pour bénéficier d'une rééducation. Dès 1990, cette limite est supprimée, un nouveau champ apparaît : l'intervention précoce en orthophonie.

On se questionne alors quant aux modalités d'intervention à adopter auprès des jeunes enfants présentant un trouble du langage oral et de la communication. Sachant que « *Les troubles langagiers et communicationnels [de l'enfant] sont au centre des relations qu'il va construire avec son entourage* » (Avanthey Granges, 2005), les pratiques liées à l'accompagnement familial, qui s'inscrivent dans les courants socio-interactionniste et écologique, se développent. La relation thérapeutique, jusqu'ici duelle, orthophoniste-enfant, s'élargit : elle englobe à présent plus volontiers l'entourage de l'enfant et permet une participation plus active de ses parents dans le processus thérapeutique. Ce type de thérapie dite « indirecte », centré sur l'environnement du patient, fait ainsi l'objet de programmes d'intervention en orthophonie (PRIO) adressés, entre autres, aux parents d'enfant en difficulté langagière car ils « *contribuent, de manière puissante, au développement de leur enfant. La famille constitue le premier contexte de développement de l'enfant et celui qui, en principe, sera le plus stable à travers le temps* » (Beauregard *et al.*, 2009, p. 6). L'objectif principal consiste pour les principaux interlocuteurs de l'enfant à prendre conscience des stratégies efficaces pour favoriser au quotidien le développement du langage et de la communication de l'enfant. Au Canada, ce format de rééducation s'est considérablement étendu, à travers la mise en place de groupe de formation pour les adultes, parents ou professionnels. En France, cette pratique est encore peu courante. En effet, peu d'études ont été réalisées en France sur les effets de tels programmes sur les stratégies et attitudes de communication des parents d'un enfant porteur d'un retard ou d'un trouble du langage oral.

De plus, selon Buschmann *et al.* (2009), l'album illustré constitue un support intéressant pour ces programmes. En effet, le partage de livres imagés constitue un temps idéal pour initier la communication entre l'enfant et l'adulte, et constitue une situation prototypique pour apprendre des mots à l'âge de deux ans (Bruner, 1983). Ce moment de lecture conjointe présente par ailleurs l'avantage de s'intégrer dans une routine rassurante et facile à mettre en œuvre.

C'est dans cette volonté d'ouverture et d'évolution de la pratique orthophonique française auprès des jeunes enfants que ce mémoire est né. Nous souhaitons d'une part proposer à des parents un PRIO adapté à leurs besoins par la médiation de l'album illustré. D'autre part, nous voudrions encourager le développement de ce mode d'intervention chez les orthophonistes français.

Dans un premier temps, nous replacerons l'accompagnement familial et la thérapie indirecte dans son contexte théorique, nous aborderons ensuite plus précisément les caractéristiques des PRIO, leur format, leurs avantages. Nous décrirons aussi la spécificité de l'album illustré comme support à ces PRIO. Dans un second temps, nous présenterons notre étude et les résultats obtenus. Enfin, nous discuterons nos observations et l'intérêt de la mise en place d'une telle intervention pour les jeunes enfants présentant un retard d'acquisition du vocabulaire expressif.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. Les interactions au centre du développement du langage de l'enfant

1. Contexte théorique

1.1. Principes des courants socio-interactionniste et écologique

Jusque dans les années 1960, les courants behavioriste et cognitiviste s'intéressaient surtout aux processus mentaux mis en œuvre dans le développement du langage. Bruner (1983) en développant le modèle socio-interactionniste, met l'accent sur l'aspect communicatif dans le développement langagier. « *Les interactions au sein desquelles [l'enfant] est impliqué participent à l'élaboration de ses capacités de communication* » (Guidetti, 2002). Bruner souligne l'importance d'analyser finement les contextes relationnels quotidiens, dans un milieu propre à chaque individu. Centré sur le transfert de l'information, les théories socio-interactionnistes s'intéressent aux fonctions sociales et communicatives du langage plus qu'à la structure de la langue.

Le courant écologique, pour lequel la notion de « milieu » se définit par un ensemble dynamique d'éléments qui s'influencent mutuellement (Rondal et Esperet, 2000 ; dans Sabatier, 2000), affirme que pour créer un terrain le plus propice au développement de l'enfant, il est indispensable de prendre en compte l'interdépendance de nombreux facteurs et systèmes impliqués dans son développement (Bronfenbrenner, 1994). Ainsi, le thérapeute est invité à chercher, au-delà de l'individu, les facteurs de risque avérés (endogènes), les facteurs de risque potentiels (exogènes) et les facteurs de protection (Rossetti, 2001). Il sera également amené à proposer des axes d'intervention adaptés au contexte environnemental de l'enfant, à agir au plus près de ses besoins dans une visée fonctionnelle.

D'après ces théories, « *une participation active de l'enfant à de fréquentes interactions sociales et réciproques est essentielle à l'acquisition du langage* » (Girolametto, 2000, p. 35). Aussi, le milieu le plus naturel de développement semble être la famille car c'est le premier lieu de socialisation de l'enfant même s'il est imbriqué dans un contexte environnemental plus général (Rondal et Esperet, 2000).

1.2. La compétence langagière

En s'inspirant de ces courants, Bloom et Lahey (1978) ont modélisé le concept de compétence langagière. Pour eux, les interactions que l'enfant entretient avec son environnement sont aussi importantes que les aspects linguistiques. Cette compétence langagière se situe en effet à l'intersection de trois pôles : la forme, le contenu, et l'utilisation du langage, ce dernier point incluant les interactions avec l'environnement.

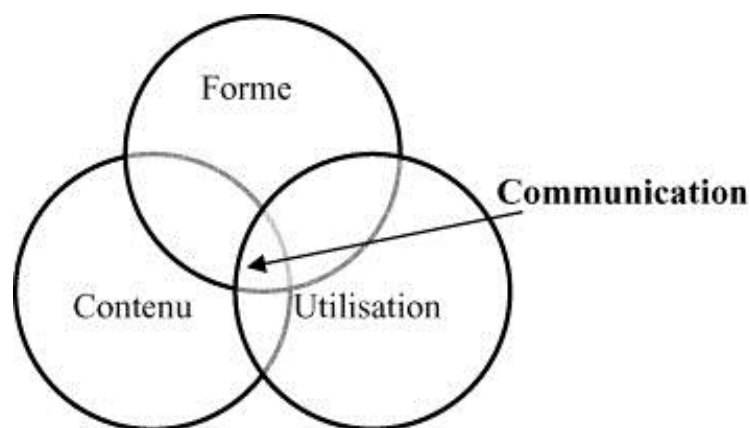


Figure 1 : Modèle tridimensionnel de Bloom et Lahey (1978)

La forme correspond à la composante verbale, linguistique, du message comme la phonologie et la morphosyntaxe, et non-verbale, comme les mimiques ou les gestes. C'est la manière d'exprimer le message, le « comment dire ? », le « contenant » du message. Le contenu ou le « quoi dire ? » renvoie au choix des mots utilisés pour transmettre le message, c'est-à-dire aux aspects sémantiques tels que le lexique et les concepts. Ce sont donc à la fois les connaissances sur le monde, les objets, les personnes mais également les désirs, les croyances, les émotions, qui sont exprimés dans le message. Le contenu est lié au développement cognitif de l'individu mais aussi à son environnement. L'utilisation ou le « pourquoi dire ? » se rapporte à l'intention de communication d'un individu avec autrui dans un contexte donné et par conséquent, à l'ensemble des habiletés pragmatiques.

Lors du développement langagier de l'enfant tout-venant, on observe une certaine harmonie de ces différents versants du langage, le fonctionnement de l'une des composantes entraînant le développement des autres. Chez un enfant avec peu de langage, « *le développement fonctionnel du langage devient une priorité* », le contenu et l'utilisation du langage l'emportent alors sur la forme (Bruner, 1987).

2. La place des parents dans le développement du langage de l'enfant

2.1. Etayage parental

Nous avons vu que les trois sphères à l'intersection desquelles se situe la compétence langagière s'influencent mutuellement et se développent de façon parallèle chez l'enfant tout-venant. Ce dernier se construit dans un environnement particulier et le développement de son langage (au sens large) est le fruit des interactions qu'il entretient avec son « milieu » (le terme milieu en sociologie désigne déjà les interactions). Il a donc besoin de personnes tierces pour grandir, celles-ci auront un rôle important à jouer.

Une participation plus adéquate du parent sur le plan de la communication ne pourra que générer un soutien pour l'enfant. Dans le but de préciser le fonctionnement des interactions au sein de la dyade mère/enfant, Bruner (1983) a développé le concept d'étayage : c'est l'adaptation des comportements de l'adulte aux capacités de l'enfant dans le but d'étayer sa progression (Bruner, 1983 ; Witko *et al.*, 2008).

2.2. Zone proximale de développement : de la compétence inter-individuelle à la compétence intra-individuelle

Pour que l'étayage soit optimal, Vygotsky (1997) décrit la notion de zone proximale de développement (ZPD). Elle désigne la différence entre le niveau de développement de l'enfant, manifesté par ses capacités à réaliser une tâche par lui-même, et le niveau qu'il pourrait atteindre avec l'aide d'un adulte.

Ainsi, l'étayage de l'adulte, s'il est adapté en fonction de cette zone proximale de développement, sera plus ajusté aux besoins de l'enfant, et permettra à celui-ci de développer ses compétences. L'enfant pourra « *passer de sa zone de développement actuelle à sa zone de développement potentielle* », c'est-à-dire « *transformer un niveau potentiel en niveau réel, ce qui, en même temps, définit une nouvelle zone de développement proximale et ainsi de suite* » (Monfort et Juarez-Sanchez, 2001, p. 12).

Par conséquent, pour rester dans la ZPD, les parents doivent « *régulièrement s'adapter à l'évolution des caractéristiques et des besoins de l'enfant* » et à « *l'environnement dans lequel leurs interactions avec l'enfant s'inscrivent* » (Henicke, 1995 cité par Roskam, 2005, p. 9).

2.3. Les compétences parentales

Pour se situer dans la ZPD, les « mères » effectuent instinctivement des ajustements avec leur jeune enfant afin de lui faciliter la compréhension et l'expression verbale (Rondal, 1983) : elles ralentissent leur débit, le contour intonatif de leur parole est accentué, le ton plus aigu, leurs pauses plus marquées, et leur discours simplifié tant au niveau lexical que syntaxique. Ces modalités d'adaptation sont identifiées sous le terme « *motherese* » ou Langage Adressé à l'Enfant, « LAE » (Guidetti, 2002). Elles auront un impact sur la forme, le contenu et l'utilisation du langage que l'enfant développera.

En effet, en ce qui concerne la forme et le contenu du langage, le parent offre à l'enfant un « *modèle de la langue* » (De Boysson Bardies, 1996, p. 20) : en parlant, il lui donne à entendre la bonne forme des mots et la structure morpho-syntaxique adéquate. Il fait également pour l'enfant des liens entre les mots et les choses, et l'accompagne dans sa découverte du monde, cela lui permet d'élargir son vocabulaire et de comprendre son environnement. Le parent régule donc implicitement son modèle linguistique, la complexité de celui-ci étant légèrement supérieure aux capacités d'expression de l'enfant.

Au niveau de l'utilisation du langage, le parent montre aussi l'exemple en proposant des réponses contingentes et en diversifiant les actes de communication, c'est le « *modèle de comportement* ». En effet, bien avant de savoir parler, le nourrisson reçoit des informations de communication telles que des mimiques, des gestes, des postures corporelles, des sourires et des regards qui soutiennent la communication vocale et qui « *éveillent et maintiennent en lui le désir de parler* » (De Boysson Bardies, 1996, p. 20). Plus tard, les mères proposent également des actes de langage comme les questions d'information et les requêtes en action, elles reprennent souvent les propos de l'enfant, les corrigent ou les élargissent. On observe également des évaluations positives et des

encouragements (Florin, 1999). Les modèles « de la langue » et « de comportement » évolueront en fonction des progrès de l'enfant.

3. Les interactions parent/enfant dans le cas d'un trouble de la compétence langagière

3.1. Le trouble de la compétence langagière

Le trouble de la compétence langagière désigne une difficulté sur une ou plusieurs des composantes du langage décrites par Bloom et Lahey (1978), il peut donc toucher de façon plus ou moins importante la forme, le contenu ou l'utilisation du langage du jeune enfant. Le terme peut donc renvoyer à des difficultés dues à un trouble ou à un retard, cette distinction n'étant pas encore possible au vu du jeune âge des enfants.

« En fonction du type de trouble présenté par l'enfant, [...] sévère ou léger, durable ou plus transitoire, touchant le versant réceptif et/ou productif, dans ses différentes composantes phonologiques, lexicales, morpho-syntaxiques ou pragmatiques, l'enfant sera plus ou moins empêché dans ses interactions sociales, son développement cognitif, ses apprentissages scolaires. » (Antheunis, Ercolani-Bertrand et Roy, 2006, p. 14)

3.2. Conséquences du trouble de la compétence langagière sur les attitudes de communication du parent

Il est admis que les attitudes du parent peuvent influencer le développement de la communication de l'enfant. Néanmoins, « *l'enfant présentant un développement atypique du langage ou de la communication particularise son propre développement* » et par conséquent, cela produit un effet dans l'évolution du comportement communicatif du parent (Roskam, 2005, p. 11). En effet, dans le cas d'un trouble de la compétence langagière, des études ont montré que non seulement les enfants s'impliquent moins dans les interactions (Conti-Ramsden, Hutcheson et Grove, 1995) mais en plus, les mères proposent moins de réponses contingentes (Mahoney et Powell, 1988).

De plus, un trouble de la compétence langagière entraîne des « perturbations du feed-back renvoyé aux parents. Ces signaux inadéquats ou ambigus favorisent chez l'adulte l'utilisation de techniques interactives qui tendent à accentuer les difficultés de l'enfant et à créer des situations peu favorables à l'acquisition du langage » (Girolametto, 2000, p. 36).

Les conséquences des difficultés de communication de l'enfant sur les comportements du parent et sur leurs interactions sont décrites par Antheunis *et al.* (2006). Elles observent des ajustements du discours en fonction de l'âge chronologique de l'enfant, et non de son niveau de capacité. Le parent s'extrait de la ZPD (soit par surprotection, soit par surestimation du niveau de son enfant). La disparition de la notion de plaisir dans

l'interaction (conditionnement, sur-stimulation) et l'augmentation des demandes explicites de langage non-communicatif (« répète ... ») perturbent également la communication. On voit aussi une diminution des appels ou des initiatives chez l'enfant, entraînant une diminution des réponses des parents et une sous-exposition aux modèles linguistiques. L'enfant reçoit donc moins d'informations aux niveaux formels, sémantiques et pragmatiques. De plus, des difficultés dans les interactions familiales peuvent s'installer.

3.3. Un sentiment d'auto-efficacité réduit

Lorsqu'un trouble de la compétence langagière perturbe les interactions au sein de la famille, le sentiment d'auto-efficacité des parents s'amointrit. Ce sentiment est décrit comme « *la conviction qu'a le parent de posséder des ressources personnelles et de pouvoir les utiliser dans l'éducation de son enfant* » (Beauregard *et al.*, 2009, p. 58). Selon Coleman et Karraker (1997 dans Beauregard *et al.*, 2009, p. 58), un sentiment d'auto-efficacité élevé est généralement associé à des conduites « *favorisant le développement harmonieux de l'enfant, telles que des pratiques stimulantes et non punitives, une sensibilité plus grande aux signaux de l'enfant et des réponses mieux adaptées à ses besoins* ». Son fort sentiment d'auto-efficacité permet au parent de s'ajuster à son enfant et d'agir en adéquation avec la ZPD.

Des auteurs rapportent aussi que « *le sentiment d'efficacité est associé au niveau d'engagement des parents auprès de leur enfant, comme le nombre d'heures passées avec lui à des activités éducatives* » (Bandura, 1997 et Schneewind, 1995, cités par Beauregard *et al.*, 2009, p. 58). Face aux difficultés de l'enfant, le parent peut réagir par « *l'absence de distanciation liée à un manque de confiance dans ses capacités* » (Roskam, 2005, p. 12), et s'éloigner de la ZPD de son enfant.

Ainsi, un retard ou un trouble d'acquisition du langage (ou de la communication) peut perturber considérablement la dynamique des interactions et amplifier insidieusement un système défaillant. Diverses recherches montrent que de telles interactions, déviantes, auront des effets sur la quantité et la qualité du langage de l'enfant (Tourrette *et al.*, 2000).

II. Trouble de la compétence langagière et accompagnement familial

1. L'accompagnement familial

Cette démarche thérapeutique qui vise à considérer les parents comme partenaires privilégiés de l'enfant, a permis d'élargir l'approche des troubles de l'enfant et a été largement reconnue comme efficace à long terme (Bronfenbrenner, 1974).

1.1. Intervention précoce en orthophonie

D'après le rapport de l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES, 2001), 20 à 25% des enfants (entre 3 et 4 ans) présenteraient des difficultés de langage oral et de la communication, et on observe un nombre croissant de jeunes enfants (de moins de 3 ans) arriver en rééducation orthophonique pour une telle problématique.

De nombreuses recherches (Lenneberg, 1967 ; Singleton, 2003) ont mis en évidence l'existence d'une période critique d'acquisition de certaines aptitudes linguistiques qui, une fois dépassée, engendre des difficultés pour développer le langage. Celle-ci commencerait vers l'âge de 2 ans et se terminerait à la puberté, en lien « *avec une perte de plasticité cérébrale qui se produit quand les liaisons neuronales se sont spécialisées* » (Antheunis *et al.*, 2006, p. 11).

L'existence d'une telle période sensible justifie un soin précoce de l'enfant lorsque ce dernier présente un trouble de la compétence langagière (Van der Horst, 2010). Monfort et Juarez-Sanchez (2001) affirment qu' « *en intervenant précocement, nous pourrions contrôler ou même éviter l'apparition de conduites négatives ou de réactions inadéquates de la part de l'entourage* ». Ce soin se situe ainsi entre la prévention et la rééducation à proprement parler. Denni-Krichel (2003, p. 50) évoque la nécessité d' « *agir le plus précocement possible et non attendre que le langage soit en place pour le "rééduquer"* ».

C'est dans cette perspective que l'article 4 du décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, a défini l'acte de prévention orthophonique en France.

Le champ d'intervention « s'étend désormais à l'ensemble des processus de la communication intersubjective, envisage davantage la dimension pragmatique des fonctions et des comportements de communication et s'intéresse particulièrement à la communication préverbale (qui précède et prépare l'accès au langage proprement dit) » (Denni-Krichel et Bour, 2004, p. 229).

Une intervention précoce sera d'autant plus efficace si les parents jouent un rôle actif au quotidien dans l'accompagnement des difficultés de leur enfant.

1.2. La thérapie indirecte

Dans le cadre d'un trouble de la compétence langagière, deux types d'intervention sont envisageables. La première se focalise sur l'enfant et vise une modification de ses comportements par l'orthophoniste directement, en situation duelle : c'est la thérapie directe. La seconde se centre sur les parents (ou sur l'entourage en général) et vise à les sensibiliser au développement du langage et de la communication de leur enfant, en utilisant leur place d'interlocuteurs privilégiés : c'est la thérapie indirecte.

L'accompagnement familial est une modalité de la thérapie indirecte qui peut se concrétiser de différentes manières selon le rôle de l'orthophoniste et celui donné aux

parents. Bo (2013, publication en cours) distingue en ce sens trois types d'accompagnement familial (cf. Tableau 1).

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

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

Dans cette perspective d'intervention précoce orthophonique, l'accompagnement familial de type « intervention des parents » sera le plus favorable.

2. Le programme d'intervention en orthophonie (PRIO)

Inscrit dans le type III, le PRIO constitue une approche rééducative des troubles de la compétence langagière du jeune et du très jeune enfant, largement reconnue au Canada et aux Etats-Unis, et fait actuellement l'objet de nombreux travaux de recherche clinique (Awcock et Habgood, 1998 ; Baxendale et Hesketh, 2003 ; Girolametto, 2000 ; Roberts et Kaiser, 2011). La charte d'Ottawa (1986) dont la revendication principale est la promotion de la santé communautaire a encouragé ce type d'intervention au Canada, en incitant la participation active des individus dans la prise de décision et la mise en œuvre de stratégies concernant leur santé physique, psychique et sociale. En France, il s'agit en revanche d'un mode de soin à la fois peu documenté (Bo, 2000 ; Nolot et Vuichard, 2011 ; Gantelme et Vanuxem, 2011) et peu pratiqué par les orthophonistes (Auzias et Le Menn, 2011). En 2001, l'ANAES encourage à développer en France « *les méthodes faisant appel aux capacités et aux désirs éducatifs des parents, en particulier chez les enfants les plus jeunes présentant un langage oral limité* » (p. 21).

2.1. Définition et objectifs

Les PRIO visent à « *former les parents à l'utilisation d'interventions efficaces, à se sentir compétents dans leur rôle de facilitateurs de développement du langage chez leur enfant, et à assumer les responsabilités de prise de décisions le concernant* » (Girolametto, 2000, p. 33). Certains auteurs (Girolametto ; Weitzman, 2000) parlent en effet de « formation » des parents. Les informations transmises leur permettent une prise de conscience des situations et des moyens naturels dont ils disposent pour faciliter le développement langagier de leur enfant, dans la ZPD.

Si les parents constituent les interlocuteurs privilégiés de leur enfant, l'objectif du PRIO consiste à les outiller, leur offrir la possibilité d'acquérir des habiletés. D'une part, il leur sera possible de repérer les compétences langagières et communicationnelles de l'enfant, souvent occultées à cause du trouble de la compétence langagière, et d'autre part, de mettre en place des situations favorables au quotidien afin de stimuler l'émergence du langage.

Le choix d'un accompagnement familial de type III dépendra essentiellement de la motivation de l'entourage à participer au soin de l'enfant. La progression se fera par objectifs, déterminés à partir de l'évaluation préalable et des observations effectuées au fil des sessions. Les stratégies et modalités d'application seront choisies par la famille dans une optique de non-directivité. « *Les interventions sont effectuées selon la survenue d'évènements spontanés et au gré des situations de communication qui se créent dans le contexte de jeu et de routines quotidiennes* » (Girolametto, 2000, p. 35).

« *L'objet de l'intervention devrait être l'ensemble de la structure interactive qui permet l'acquisition du langage : l'enfant, la mère et le père, le reste de la famille, l'école, ses compagnons* » (Monfort et Juarez-Sanchez, 2001, p. 115).

2.2. Format d'action : entre réflexion collective et accompagnement individuel

Différents formats de PRIO sont décrits dans la littérature. On trouve en effet, les PRIO de groupe à l'attention des parents (Buschmann *et al.*, 2009), et les PRIO mêlant sessions collectives parentales et séances individuelles, parfois à domicile (Bo, Kunz et Devevey, 2005 ; Wake *et al.*, 2011). Des PRIO de groupe pour enfants lors desquels les parents observent et n'interviennent qu'en fin de session sont également décrits (Pile *et al.*, 2010). Tous sont de courte durée (quelques semaines) et contiennent entre 6 et 9 sessions de 2 heures en moyenne.

2.2.1. Les sessions de groupe parental

Le groupe de parents permet la rencontre de familles ayant la même problématique. Il favorise les échanges entre les parents, en interaction avec l'orthophoniste. En fonction des observations préalables, le groupe travaillera sur un objectif, présenté sous forme d'« outil », à chacune des sessions (Leclerc et Vezina, 2005). Monfort et Juarez-Sanchez (2001, p. 132) dégagent six grands objectifs, à moduler en fonction du trouble langagier et des comportements parentaux : « *développer les aptitudes d'observation* », « *réduire les tendances dirigistes* », « *apprendre à mieux adapter notre communication et notre langage* », « *apprendre à créer des situations communicatives actives* », « *éliminer ou réduire les comportements clairement négatifs* », « *apprendre des techniques spécifiques* ».

Quatre étapes dans le format d'une session sont enseignées dans le cadre des formations du centre Hanen : ce sont les « 4P ». En début de session, un résumé des connaissances de départ permet la « Préparation » des parents aux apprentissages. De nouvelles informations en rapport avec l'outil abordé leur sont ensuite « Présentées » dans le but

d'élargir leurs connaissances, des aide-mémoire peuvent également être distribués. La « Pratique » d'activités interactives telles que les mises en situation ou l'analyse de vidéos permettent aux parents d'expérimenter concrètement ces apprentissages, en vue d'une « Personnalisation » et d'une intégration de ces stratégies au quotidien.

2.2.2. Les séances individuelles

Par séance individuelle, on entend l'accompagnement d'une famille unique en tant que cas particulier (Monfort et Juarez-Sanchez, 2001, p. 131) : dans le but de s'adapter aux propriétés de chaque famille, « *nous devons chercher chaque fois quels seront les qualités à renforcer et les défauts à éliminer* ». Cet accompagnement individuel prendra en compte l'évolution de chacun et permettra un suivi personnalisé au plus près des besoins spécifiques de la famille. L'outil vidéo sera utilisé comme support et favorisera la prise de conscience des comportements de chacun (Bo, 2000).

2.3. Les principes

La mise en place d'un PRIO répond à plusieurs principes sans lesquels il ne peut être pleinement efficace.

2.3.1. L'évaluation

Dans un premier temps, une évaluation complète du niveau de langage et de la communication de l'enfant mais aussi des attitudes de communication du parent sera indispensable pour déterminer les objectifs de l'intervention. Pour ce faire, une évaluation semi-dirigée avec un matériel de jeu standardisé sera proposée à l'enfant. Des vidéos des interactions parent/enfant (en milieu naturel de préférence) devront également être réalisées pour analyser la qualité des échanges et du langage adressé à l'enfant, tant d'un point de vue formel mais également et surtout, sur les plans sémantique (contenu) et pragmatique (utilisation). Des grilles d'observation telles que celles des Apprentis au pays de la communication (Leclerc et Vezina, 2005) pourront être appliquées aux séquences filmées pour mettre en évidence les comportements de chacun des interlocuteurs. Une évaluation post-PRIO permettra enfin de mesurer l'impact de celui-ci sur les interactions parent/enfant et le niveau langagier de l'enfant.

2.3.2. L'entretien clinique

Au même titre que l'orthophoniste en thérapie directe, les parents deviennent les agents principaux dans l'intervention. Il semble donc primordial d'instaurer une alliance thérapeutique forte, un climat de confiance, dès l'anamnèse et tout au long du soin. En effet, la création d'une alliance thérapeutique de qualité est indispensable si l'on souhaite faire des parents de réels partenaires. Elle permet de diminuer leurs résistances et de conforter leurs compétences. Rogers (2005) souligne ainsi l'intérêt d'une attitude d'écoute active et bienveillante de la part du soignant dans ses échanges avec le patient et son entourage (Dunst et Trivette, 1996). Il s'agit d'une part, de faire preuve d'empathie et d'acceptation positive : en mettant de côté ses croyances et principes propres,

l'orthophoniste permet aux parents d'exprimer leurs ressentis sans se sentir jugés. Il rebondit et reformule les dires, en prenant en compte les affects. Les parents se sentent compris et peuvent lui accorder sa confiance. L'alliance thérapeutique permet au thérapeute d'accompagner les parents vers le changement en les amenant à trouver eux-mêmes des solutions via une réflexion étayée et grâce à des expériences directes positives. Selon le principe de non-directivité (Rogers, 2005), l'orthophoniste ne conseille pas seulement : il forme les parents qui vont ensuite utiliser ces apprentissages lors des activités de la vie quotidienne. En fonction de leur expérience personnelle, ils choisiront des objectifs réalisables pour faciliter le développement du langage de leur enfant, l'orthophoniste validant et les encourageant dans leurs choix.

2.3.3. L'empowerment

La charte d'Ottawa (1986) insiste sur la capacité des individus à prendre des décisions et à œuvrer activement en faveur de leur propre santé. Dans ce sens, l'orthophoniste se doit de souligner les comportements positifs des parents pour que ces derniers prennent conscience de leur potentiel et de leurs compétences. Cela les amènera à augmenter leur estime d'eux-mêmes, leur sentiment d'auto-efficacité, et par conséquent, leur montrera qu'ils possèdent les moyens de participer à l'intervention auprès de leur enfant. Ce « *processus social de reconnaissance des personnes dans leur capacité à satisfaire leurs besoins, à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires de façon à se sentir en contrôle de leur propre vie* » (Gibson, 1991, p. 359) est appelé « empowerment » (Dunst et Trivette, 1996) ou « augmentation du sentiment d'auto-efficacité » (Beauregard *et al.*, 2009). Il influe positivement « *sur l'utilisation qu'une personne fait de ses propres ressources, de ses connaissances, et sur le déploiement d'efforts et la persistance devant les difficultés* » (Beauregard *et al.*, 2009, p. 57).

3. Une thérapie indirecte pour l'enfant non-verbal

3.1. Objectifs : favoriser l'émergence des précurseurs de la communication et du langage

Bien que le soin soit centré sur les parents et leurs attitudes de communication, c'est bien le langage de l'enfant qui fait l'objet de la plainte initiale. Chez l'enfant non-verbal de plus de 24 mois, l'orthophoniste cherche à intervenir sur les aspects non-verbaux dans un premier temps puis verbaux dans un second temps. À partir du modèle tridimensionnel de Bloom et Lahey (1978), Lahey (1988) a dégagé ce qu'elle appelle des « précurseurs de la communication » en trois catégories : les précurseurs formels (relatifs à la forme), les précurseurs sémantiques (contenu) et les précurseurs pragmatiques (utilisation).

Leclerc (2005) a ensuite précisé ces précurseurs d'une manière plus clinique. Nous savons effectivement que l'enfant n'attend pas de pouvoir articuler des mots pour communiquer. Très tôt, des comportements « non-verbaux » lui permettent d'interagir avec son environnement, ce sont les précurseurs de la communication. Les sourires, les gestes, les mimiques, les regards sont autant de moyens dont il dispose qui caractérisent la communication prélinguistique, étape fondamentale avant l'entrée dans la communication

verbale. Ces comportements, longuement étudiés dans la littérature, sont les précurseurs de la communication verbale, que Thérond (2010) décrit comme étant « toute manifestation, tout moyen choisi par le petit enfant, dans une situation d'interaction lui permettant d'actualiser intentionnellement ou non un acte de communication, ou d'agir sur son environnement ».



Figure 2 : Les précurseurs de la communication, Leclerc (2005).

Dans le cadre d'un trouble de la compétence langagière, l'ajustement des attitudes de communication des parents constituera un moyen écologique de favoriser l'émergence des précurseurs qui seraient absents chez l'enfant, mais aussi l'émergence du versant verbal.

3.2. Moyens : développer et consolider les attitudes de communication du parent

Les stratégies « langage » transmises dans le cadre du modèle interactif d'intervention de Monfort et Juarez-Sanchez (2001) ou des formations Hanen (Pepper et Weitzman, 2004), permettent d'agir sur les attitudes de communication du parent. Robert et Kaiser (2011) décrivent quatre aspects caractéristiques des interactions parent/enfant en lien avec le développement du langage de l'enfant, souvent atteints lorsque l'enfant tarde à parler.

La « *quantité d'interactions* » concerne les techniques visant à multiplier les interactions et à faire durer les échanges : participer au jeu de l'enfant, faire à tour de rôle, attendre qu'il parle ou agisse à son tour et l'y encourager, l'écouter. La « *capacité d'adaptation* » caractérisée par des réponses non-verbales ajustées aux interactions de l'enfant, renvoie aux techniques centrées sur l'enfant. Il s'agit des comportements suivants : observer l'enfant, se placer face à lui (contact visuel) et au même niveau physique que lui, suivre ses initiatives (sujet de conversation ou activité). Les stratégies verbales sollicitent aussi cette capacité d'adaptation. Il s'agit de l'imitation et de l'interprétation des vocalisations de l'enfant, ou encore la dénomination d'objets sur lesquels l'enfant focalise son attention, l'élargissement de ses productions verbales, ou le maintien de l'interaction par des commentaires. Ces stratégies verbales de « *modeling* » du langage ainsi que la répétition de mots-clés peuvent également renforcer l'apport d'« input » linguistique

souvent moins important chez les parents d'enfant avec un développement plus lent du langage. Enfin, l'utilisation de « *stratégies de support au langage* » pourra être augmentée grâce à des techniques verbales d'enrichissement des productions de l'enfant (reprendre le mot de l'enfant et ajouter du langage) et des techniques non-verbales et para-verbales (utilisation de gestes, de mimiques faciales, variation de rythme, d'intonations, pointage des référents).

3.3. Intérêts et limites

Un des principaux intérêts des PRIO concerne la position du parent comme agent principal d'intervention. Ce dernier étant le plus souvent présent avec l'enfant dans les situations privilégiées du quotidien, il est le mieux placé pour interagir de manière répétée avec son enfant. Ce type d'intervention permet ainsi d'agir sur le cercle vicieux dans lequel se retrouvent les parents lorsque l'enfant présente un trouble de la compétence langagière. De plus, « *les problèmes de généralisation qui préoccupent tant les orthophonistes peuvent être évités* » et « *l'entraînement des parents au rôle d'agent thérapeutique pourrait constituer une alternative moins coûteuse en temps et en argent que l'apport direct de services par un clinicien* » (Girolametto, 2000, p. 34). Du côté de la recherche, les résultats ont rapporté des améliorations concernant les compétences langagières des enfants, en expression et en réception (Roberts et Kaiser, 2011). D'autres études (Ronski *et al.*, 2011 ; Wake *et al.*, 2011) ont montré un effet sur les attitudes de communication des parents et leur perception du développement du langage de leur enfant. Si la plupart de ces travaux ne mettent pas en évidence d'amélioration quantitative du niveau langagier de l'enfant (aspects formels), ils rapportent une amélioration qualitative des interactions et de l'utilisation du langage (pragmatique). Enfin, Roberts et Kaiser (2011) exposent de nombreuses implications et recommandations pour la pratique clinique orthophonique. Premièrement, une session hebdomadaire peut suffire pour améliorer les performances de l'enfant. En outre, les PRIO peuvent être efficaces chez tout enfant quel que soit son profil intellectuel et langagier. Enfin, ils doivent se centrer sur les interactions sociales et communicatives entre l'enfant et ses parents. Ces derniers bénéficient dans ce sens d'un apprentissage pour utiliser davantage de formes linguistiques et s'entraînent à domicile lors de situations naturelles répétitives.

Au quotidien, le moment de partage autour de l'album illustré est une situation idéale de communication (Bruner, 1983). Il peut ainsi constituer un support intéressant pour la mise en œuvre des stratégies « langage » présentées lors du PRIO.

III. L'album illustré comme support du PRIO

1. Du livre à l'album illustré

1.1. Intérêt du livre dans le développement langagier de l'enfant

Lanoë (2000) évoque l'intérêt précoce des enfants pour les livres. Au cours du développement, ces intérêts évoluent, d'où la nécessité de proposer différents types de

livre adaptés à l'âge, que l'enfant investira de diverses manières (Manolson, Ward et Dodington, 1995).

Des études (Crowe, 2000 ; Tamis-Lemonda et Rodriguez, 2008) ont montré que la situation de lecture d'album parent/enfant facilite le développement des aspects sémantiques (Farrant et Zubrick, 2012), syntaxiques et pragmatiques du langage de l'enfant. En effet, la lecture d'un livre permet « *d'ouvrir le dialogue entre la mère et son enfant* » (Hourdequin, 2007, p. 96). Se crée alors un moment d'attention conjointe, de partage et de complicité, pendant lequel les deux partenaires communiquent par tous les sens. L'adulte, en se plaçant dans la ZPD de l'enfant, pointe et étiquète les images, en alternance avec l'enfant qui garde sous les yeux les référents du message verbal (Witko *et al.*, 2008). Cette activité langagière ludique permet ainsi la mise en place de précurseurs de la communication (pragmatiques, formels et sémantiques) mais aussi de la communication verbale.

1.2. Une routine d'action idéale pour l'acquisition du langage

Plus particulièrement, « *le caractère répétitif de la lecture conjointe* » (Lanoë, 2000, p. 81) favorise le développement langagier chez les jeunes enfants. Nous avons vu que l'adulte détient un rôle majeur dans ses fonctions d'étayage pour aider l'enfant à construire son langage. Bien plus qu'une grande quantité d'input linguistique, c'est d'une interaction communicative efficace dont l'enfant a besoin pour passer d'une communication prélinguistique à une communication linguistique. C'est ce que Bruner (1987) appelle le « *Système de Support à l'Acquisition du Langage* ».

Il s'agit de routines interactives, c'est-à-dire de « *situations familières, fréquentes, ritualisées entre l'adulte et l'enfant* » qui se déroulent « *informellement, au travers des jeux de nourrices ou des activités quotidiennes* » comme le repas, l'habillage ou la lecture d'un livre (Lanoë, 2000, p. 71), pendant lesquelles enfant et adulte interagissent. C'est en effet à travers le jeu en général et la lecture de livres d'images en particulier, que l'enfant trouvera une première occasion d'employer le langage de manière systématique avec l'adulte, et de découvrir par conséquent le rôle de la communication (Lanoë, 2000).

En outre, plusieurs études (Hoff-Ginsberg, 1991 et Sorsby et Matthew, 1991 dans Lanoë, 2000) ont comparé le discours maternel dans différents contextes interactifs, et le livre semble être le support le plus favorable à l'interaction et à l'acquisition du langage. En fonction des habitudes socio-culturelles des familles, il pourra donc s'agir d'une situation routinière et étayante (Witko *et al.*, 2008).

1.3. Une terminologie spécifique : l'album illustré

Le Centre National de Ressources Textuelles et Littéraires définit l'album comme étant un « *livre où prédominent les illustrations* » ou encore « *un livre d'images pour les enfants* ». Il s'agit donc d'un type particulier de livre. En intervention orthophonique auprès des jeunes enfants, l'« album » constitue le support le plus utilisé.

Nous appellerons donc « album illustré » tout livre contenant des images et dans lesquels la quantité de texte est plus ou moins importante. Il s'agit de livres en carton, en tissu, à

pages souples, interactifs (livre à toucher, sonore, pop-up) ou non. Nous parlerons de « lecture » d'album ou de « lecture conjointe » pour évoquer la situation autour du livre dans laquelle se trouvent l'enfant et son parent, qu'il y ait ou non réelle lecture du texte du livre.

2. Attitudes parentales en situation de lecture d'un album illustré

2.1. Avec l'enfant au développement langagier typique

Les attitudes du parent lors de la lecture d'une histoire à son enfant ont été largement décrites dans la littérature. A partir de ses observations de deux familles, Bruner (1987) rapporte que « *pendant toute la durée de la lecture, la mère règle sa participation dans la lecture du livre sur la compétence apparente de l'enfant* ». Crowe (2000) mentionne également un ajustement et des négociations de la part de la mère en fonction du comportement de l'enfant.

Ces comportements parentaux ont été mis en évidence plus précisément dans des études portant sur les enfants au développement langagier normal. Witko *et al.* (2008) répertorient ainsi quatre procédures d'étayage maternel principales, de fréquence croissante : les « *demandes* », peu nombreuses, sont davantage une incitation à se faire comprendre ou à faire produire un mot dont le parent sait qu'il appartient au lexique de l'enfant. La « *reformulation du texte du livre* » amène le parent à simplifier, à expliquer des mots inconnus, et à utiliser des mots connus de l'enfant en lien avec le récit. La « *reformulation des propos de l'enfant* » tout en les valorisant se caractérise par des corrections formelles, une rectification d'un étiquetage erroné, un enrichissement syntaxique des productions. Enfin, la « *prosodie* » constitue la procédure d'étayage la plus utilisée : via des variations de timbre et d'intensité, la mère accentue les mots sémantiquement pleins, donne une dimension émotionnelle à la situation, et renforce par conséquent la compréhension de l'enfant et le plaisir partagé. Crowe (2000) ajoute une utilisation du pointage par le parent pour diriger l'attention de l'enfant et favoriser le lien entre ce qui est dit et l'image. Enfin, Kaderavek et Sulzby (1998) affirment qu'un environnement positif est facilité lorsque les parents utilisent des étiquetages, des commentaires, des temps d'attente, et des paraphrases du texte.

2.2. Avec l'enfant présentant un trouble de la compétence langagière

Des études ont montré que lors d'une situation de lecture d'histoire parent/enfant, les enfants présentant un trouble de la compétence langagière interagissent différemment que leurs pairs dont le développement du langage est normal (Crowe, 2000 ; Ezell et Justice, 1998).

Ninio et Bruner (1978) rapportent que typiquement, les enfants posent des questions, initient des interactions sur un nouveau thème, et interagissent sur ce thème pendant des épisodes d'attention conjointe. Witko *et al.* (2008) ajoutent que l'enfant de 24 mois imite les productions de sa mère. En revanche, un enfant avec un retard ou un trouble du langage est plus passif et n'apporte que très peu de réponses verbales (Crowe, 2000). En réaction, les parents deviennent plus directs, demandent des réponses non-verbales ou

verbales minimales, et utilisent moins de pointage pendant la lecture (Crowe, 2000). Kaderavek et Sulzby (1998) ont observé que les questions pouvaient parfois désengager l'enfant de l'interaction, et qu'au contraire, nommer ou commenter les images l'aidait à focaliser son attention. Les temps de pause lui donnaient également l'opportunité d'apporter ses propres réponses verbales.

3. L'album illustré en intervention orthophonique

Dans le cas d'enfants présentant un trouble de la compétence langagière et d'autres types de trouble (moteur, psychoaffectif), l'album illustré constitue un support de travail intéressant. Bruner (1987) exprime qu'une « *intervention "appropriée" au début de l'interaction langagière requiert des cadres ou scénarios routiniers et familiers, pour que l'enfant comprenne ce qui se passe étant données ses possibilités limitées de traiter l'information* ».

3.1. L'album illustré dans les PRIO

Selon Witko *et al.* (2008, p. 11) le livre s'impose comme « *un stimulus incontournable dans le développement naturel du langage* ». Certains PRIO adressés aux enfants avec un retard ou un trouble du langage et leurs parents, sont basés sur la lecture d'album. Buschmann *et al.* (2009) par exemple, ont démontré qu'un PRIO centré sur les parents d'enfants présentant un « retard spécifique de langage expressif » de 24 mois permet une normalisation du niveau lexical. Malheureusement, tous les écrits ne vont pas en faveur d'une croissance des compétences langagières formelles de l'enfant (vocabulaire, morphosyntaxe) (Pile *et al.*, 2010). Toutefois, l'amélioration qualitative des interactions parent/enfant fait consensus dans la littérature. Crowe, Norris et Hoffman (2004) démontrent qu'une intervention avec le livre comme support produit des effets sur les comportements communicatifs de l'enfant, d'autres auteurs mettent en évidence une efficacité sur les attitudes de communication des parents (Girolametto, 2000 ; Kaderavek et Justice, 2002 ; Weitzman, 2000). Dans le cadre d'un PRIO, il est en effet proposé aux parents d'utiliser le livre à la maison entre deux sessions de groupe. Avec leurs « outils » expérimentés en session collective, ils sont libres de mettre en place naturellement des comportements écologiques au quotidien, et qui leur conviennent (Weitzman, 2000).

3.2. Les stratégies « langage » appliquées à l'album illustré

Certaines études ont recherché les stratégies qui pourraient encourager le développement linguistique chez le jeune enfant ayant un retard ou un trouble du langage oral (Crain-Thoreson et Dale, 1999 ; Monfort et Juarez-Sanchez, 2001 ; Pepper et Weitzman, 2004). Ces recherches ont montré l'utilité de ces stratégies « langage » pour accélérer le développement du langage et des compétences à l'écrit de l'enfant. Ezell et Justice (2005) proposent de les incorporer dans le matériel d'un PRIO de lecture partagée à l'attention des parents. Ces stratégies verbales et non-verbales (Girolametto, 2000 ; Weitzman, 2000), adaptées aux besoins de l'enfant, amèneront le parent à appréhender le livre comme un véritable support de communication, dans une routine facile à expérimenter.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

Selon le courant socio-interactionniste, le développement de la compétence langagière nécessite une participation active et précoce du jeune enfant à de fréquentes interactions sociales réciproques (Bloom et Lahey, 1978). Les parents sont habituellement les principaux interlocuteurs de leur enfant, les acteurs privilégiés de ces interactions. Dans le cas d'un trouble de la compétence langagière, les enfants s'impliquent souvent moins dans les interactions (Conti-Ramsden *et al.*, 1995), les mères ont des réponses moins appropriées (Mahoney et Powell, 1988), ce qui impacte le développement langagier de l'enfant. Aussi il semble pertinent de proposer en orthophonie des interventions indirectes, basées sur la formation des parents (Girolametto, 2000 ; Weitzman, 2000). Ce type d'accompagnement familial également appelé « programme d'intervention en orthophonie » (PRIO) peut se concrétiser sous la forme de groupes de parents parfois complétés par un suivi individuel (Wake *et al.*, 2011).

L'objectif principal serait dans un premier temps de renforcer et conscientiser les comportements adaptés naturellement utilisés. Dans un deuxième temps, il s'agit pour le parent de développer des stratégies et attitudes de communication qui s'inscrivent dans la zone proximale de développement de l'enfant et qui visent à susciter son intérêt à la communication (Pepper et Weitzman, 2004). Toutefois, pour que ces PRIO paraissent concrets et ciblés aux yeux des parents, certains cliniciens proposent des thèmes de travail précis tels que l'utilisation de l'album illustré comme support à l'interaction (Buschmann *et al.*, 2009 ; Pile *et al.*, 2011). En effet, Bruner (1983) souligne l'importance des routines d'action telles que la lecture d'album dans le développement communicationnel de l'enfant.

Cependant, en France, la littérature concernant les PRIO est pauvre (Bo, 2000), ils y sont peu développés. Ainsi, notre étude vise à évaluer l'intérêt de proposer ce type d'intervention centré sur l'album illustré aux parents d'un enfant de plus de 24 mois présentant un décalage d'acquisition du vocabulaire expressif.

II. Hypothèses

1. Hypothèse générale

Le PRIO centré sur l'utilisation adaptée de l'album illustré permet l'étayage des attitudes de communication du parent, ainsi que l'émergence de certains précurseurs de la communication et l'augmentation du lexique de l'enfant, dans la situation de lecture conjointe.

Le PRIO permet le transfert des attitudes étudiées dans la situation de jeu partagé.

2. Hypothèses opérationnelles

2.1. Hypothèse 1 : les attitudes de communication du parent

Hypothèse 1a : Le PRIO permet l'amélioration de trois stratégies de communication du parent : « s'ajuster physiquement », « suivre l'initiative de l'enfant » et « favoriser la compréhension et l'expression lexicale », en situation écologique de lecture d'album illustré, à domicile.

Hypothèse 1b : Le PRIO permet l'amélioration de trois stratégies de communication du parent : « s'ajuster physiquement », « suivre l'initiative de l'enfant » et « favoriser la compréhension et l'expression lexicale », en situation écologique de jeu partagé, à domicile.

2.2. Hypothèse 2 : les fonctions de communication de l'enfant

Le PRIO favorise chez l'enfant l'amélioration des fonctions de communication : comportements liés à l'« interaction sociale », à l'« attention conjointe », à la « régulation du comportement ».

2.3. Hypothèse 3 : les précurseurs de la communication de l'enfant

Hypothèse 3a : Le PRIO favorise l'émergence de certains précurseurs de la communication (formels, sémantiques et pragmatiques) chez l'enfant en situation écologique de lecture d'album illustré, à domicile.

Hypothèse 3b : Le PRIO favorise l'émergence de certains précurseurs de la communication (formels, sémantiques et pragmatiques) chez l'enfant en situation écologique de jeu partagé, à domicile.

2.4. Hypothèse 4 : la communication verbale de l'enfant

Le PRIO favorise l'émergence de la communication verbale de l'enfant, du point de vue des parents.

2.5. Hypothèse 5 : l'album illustré comme support à l'interaction

Le PRIO basé sur l'utilisation de l'album illustré permet une prise de conscience de l'importance de l'album illustré dans le développement de la communication et du langage de l'enfant.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTALE

I. Population

1. Méthode de sélection

Les familles ont été recrutées dans les services de Protection Maternelle et Infantile (PMI) des Maisons du Rhône de Lyon 8^{ème}. Une première phase de consultation des dossiers nous a permis de repérer des enfants de 20 à 30 mois n'ayant pas ou que très peu de langage. La PMI a ensuite contacté les familles pour leur proposer de participer à notre projet. Lors d'un entretien téléphonique avec les familles intéressées, nous avons recueilli des informations sur le niveau langagier de l'enfant afin de décider si le bilan orthophonique d'évaluation pré-PRIO était approprié.

2. Critères d'inclusion

A la suite de ces bilans, six familles ont été sélectionnées pour la participation au PRIO selon les critères suivants :

- Enfant âgé entre 24 et 36 mois lors de la première passation,
- Enfant ayant peu ou pas de langage : absence d'explosion lexicale (stock lexical productif inférieur à 50 mots et absence de combinaison de deux mots),
- Emergence de l'attention conjointe,
- Aucun diagnostic posé quel qu'il soit,
- Aucun suivi orthophonique.

3. Caractéristiques de la population

Sur les six familles sélectionnées, toutes étaient en situation de bilinguisme. Ce phénomène est selon nous, probablement dû au mode de recrutement. Cinq familles se sont présentées à la première session, mais seules deux d'entre elles ont participé au PRIO dans sa totalité (N. et D.). Les deux parents de chaque famille étaient présents à l'ensemble des sessions sauf Mme D. qui n'a pu assister aux deux dernières pour des raisons de santé.

Les caractéristiques des participants au PRIO, enfants et parents, sont résumées dans les tableaux suivants (cf. Tableau 2 et Tableau 3).

Nous effectuerons donc des études de cas isolés.

Tableau 2 : Présentation de la population infantile

ENFANTS	Debbie	Lila
Sexe	Féminin	Féminin
Âge en début de PRIO	29 mois	26 mois
Âge en fin de PRIO	34 mois	31 mois
Place dans la fratrie	1/2	3/3
Mode de garde	Mère + école	Mère + école
Bilinguisme	français / peul	français / arabe tunisien
CRITÈRES D'INCLUSION		
Score « lexique expressif » à l'IFDC	[21-50] (absence d'explosion lexicale)	[21-50] (absence d'explosion lexicale)
Attention conjointe (ECSP)	Acquise	En émergence

Tableau 3 : Présentation de la population adulte

PARENTS	Famille D.		Famille N.	
	M. D.	Mme D.	M. N.	Mme N.
Profession	Conducteur d'autocar	Coiffeuse (sans profession)	Serrurier	Sans profession
Niveau de diplôme	titre professionnel équivalent BEP	-	Bac technique	Bac +2 Gestion et économie non reconnu en France
Bilinguisme	français / peul		français / arabe tunisien	

II. Protocole expérimental

1. Evaluation : matériel et procédure

Nous avons proposé aux familles une évaluation en pré-PRIO (t0) et une en post-PRIO (t1). Chacune d'elles s'est déroulée en deux temps.

La première rencontre a eu lieu à l'hôpital Edouard Herriot. Nous avons proposé une anamnèse, une évaluation semi-dirigée de la communication de l'enfant avec un matériel de test (Evaluation de la Communication Sociale Précoce, Guidetti et Tourrette, 1993), et un questionnaire parental portant sur le développement lexical de l'enfant (Inventaires Français du Développement Communicatif, Kern et Gayraud, 2010). Pour évaluer les habitudes familiales liées à l'utilisation de l'album illustré, nous avons également présenté un questionnaire à remplir.

La deuxième rencontre s'est déroulée au domicile des parents. Nous avons filmé des interactions parent/enfant en milieu naturel, dans deux situations différentes : une routine de jeu partagé et une routine de lecture d'album illustré. Grâce à des grilles qualitatives, nous avons évalué les stratégies et attitudes de communication du parent, et les précurseurs de la communication des enfants.

1.1. Anamnèse (Annexe I)

L'anamnèse proposée nous a permis de mieux connaître l'enfant et sa famille. Les éléments habituels d'une anamnèse orthophonique ont été abordés (antécédents médicaux et familiaux, histoire développementale, socialisation).

1.2. Bilan de communication de l'enfant

Trois épreuves ont été sélectionnées pour évaluer les diverses habiletés communicative et langagière des enfants.

1.2.1. Evaluation de la Communication Sociale Précoce – ECSP (Guidetti et Tourrette, 1993) (Annexe II)

a. Choix et présentation de l'outil

Nous avons choisi cet outil car il a été créé à partir du modèle socio-interactionniste sur lequel s'appuie ce mémoire, et selon lequel il existe une continuité fonctionnelle entre le développement pré-linguistique et linguistique, les comportements expressifs (mimiques, gestes, pointage...) étant précurseurs de l'émergence du lexique.

L'ECSP s'adresse aux jeunes enfants de 3 à 30 mois. Elle évalue le niveau et la qualité de la communication préverbale, et plus particulièrement jusqu'à ce que l'enfant commence à produire des phrases de plusieurs mots. Selon les auteurs, la limite d'utilisation de ce test est fixée à 30 mois, mais peut être repoussée dans le cas d'enfants ne combinant pas encore deux mots. Nous avons choisi de procéder ainsi et de comparer leurs scores, en post-PRIO, à ceux des enfants de 30 mois.

Trois échelles testant trois fonctions communicatives « interaction sociale », « attention conjointe » et « régulation du comportement » sont administrées via 23 situations de jeu, lors desquelles l'adulte en interaction avec l'enfant, tente de provoquer des comportements chez l'enfant. L'interaction sociale « *renvoie à des comportements dont le but principal est d'attirer l'attention sur soi dans le cadre d'échanges ludiques* » tels que des jeux sociaux gestuels, vocaux ou verbaux, des jeux d'imitation ou des jeux d'échange d'objet. L'attention conjointe se traduit dans les interactions dont le but est de diriger le regard de l'interlocuteur vers un objet, une personne ou un événement, et ainsi de partager l'attention avec l'autre. La régulation du comportement « *intervient dans les interactions dont le but est la modification du comportement d'autrui* ». Deux situations peuvent être observées : celle où l'enfant cherche à modifier le comportement de l'adulte et celle où il accepte de modifier son propre comportement à la demande de l'adulte.

Cette évaluation semi-dirigée apporte un niveau développemental pour chacune de ces trois fonctions communicatives en fonction des trois rôles que peut adopter l'enfant (initiation, réponse, et maintien de l'interaction). On obtient ainsi huit séries d'items (cf. Tableau 4).

Tableau 4 : Les 8 échelles communicatives de l'ECSP

	Interaction Sociale	Attention Conjointe	Régulation du comportement
Réponse	RIS	RAC	RRC
Initiation	IIS	IAC	IRC
Maintien	MIS	MAC	-

L'ECSP permet ainsi d'obtenir un niveau général de développement socio-communicatif en expression et en réception.

b. Administration et cotation

L'ECSP a été réalisée à l'Hôpital Edouard Herriot en pré-PRIO et post-PRIO, dans un environnement calme. L'ensemble de l'épreuve a été filmée dans le but d'une analyse précise de tous les comportements verbaux et non-verbaux de l'enfant. La feuille de passation a donc été remplie en deux temps : une première fois le jour du bilan, et une seconde fois, après visionnage de la vidéo.

Pour chaque situation de jeu, des comportements sont attendus. Un item était validé s'il était réalisé une, deux ou trois fois (information spécifiée dans le manuel de l'ECSP). Chaque comportement est désigné par un chiffre dans la feuille de niveau (cf. Annexe II) et correspond à un niveau de développement. Ces niveaux de développement sont au nombre de cinq en référence au modèle néo-piagétien de Fisher (1980, dans Guidetti et Tourrette, 1993) et sont répertoriés dans le tableau 5 :

Tableau 5 : Correspondance entre niveaux et âges pour l'ECSP

NIVEAUX	Noms	Âges dominants	Caractéristiques
1	Simple	Dès 2 mois	Actions simples, non différenciées. Début de l'activité intentionnelle de l'enfant en interaction avec autrui.
2	Complexe	Jusqu'à 6 mois inclus	Actions complexes et différenciées. Début des jeux sociaux, mais pas de coordination des actions avec les objets et autrui.
3	Conventionnel gestuel	7-16 mois	Apprentissage des conventions communicatives gestuelles et vocales.
3.5	Conventionnel verbal	17-24 mois	Coordination des actions avec les objets et autrui.
4	Symbolique	25-30 mois	Capacités d'anticipation et d'initiative, compréhension des mots hors ou avec peu de contexte. Combinaison de mots.

Différents types de niveau de développement sont retrouvés :

- le **niveau optimal** correspond au plus haut niveau de compétence communicative exprimé par l'enfant au cours de la passation,
- le **niveau moyen** correspond à la moyenne des niveaux optimaux et donc au niveau d'habileté préférentiellement utilisé,

-
- le **niveau médian** permet, lors d'importants décalages entre les différents niveaux de compétence de l'enfant, de mieux le situer ; le niveau médian correspond à la médiane des niveaux optimaux.

Ces niveaux sont attribués :

- à chacune des huit séries,
- à chacune des trois échelles « interaction sociale », « attention conjointe » et « régulation du comportement »,
- à l'échelle globale de communication.

1.2.2. Grille « portrait communicatif de l'enfant : évaluation des précurseurs de la communication » (Leclerc et Vezina, 2005) (Annexe III)

Les enfants constituant notre population verbalisant peu, il nous a semblé nécessaire d'évaluer plus précisément leurs habiletés non-verbales via l'observation des précurseurs de la communication. La grille des Apprentis au pays de la communication (Leclerc et Vezina, 2005) construite selon le modèle de Bloom et Lahey (1978) sur lequel s'appuie notre travail, correspondait tout à fait à nos attentes. Elle nous a permis de mettre en évidence l'utilisation rare, émergente ou fréquente des précurseurs formels, sémantiques et pragmatiques, ainsi que des éléments de compréhension.

Ce portrait communicatif a été rempli en pré-PRIO et post-PRIO à partir des vidéos des interactions parent/enfant réalisées au domicile de la famille. Une analyse qualitative des données a ensuite été réalisée.

1.2.3. Inventaires Français du Développement Communicatif – IFDC (Kern et Gayraud, 2010) : questionnaire « mots et gestes » (Annexe IV)

a. Choix et présentation de l'outil

L'IFDC est un outil d'évaluation utilisé tant en recherche qu'en clinique. Il permet d'évaluer le niveau de développement langagier de populations atypiques en le comparant à celui de la population de référence. De plus, pour montrer qu'une thérapie a été efficace, il nous semblait intéressant voire nécessaire d'obtenir des observations hors contexte de bilan. Les parents ont en effet une place privilégiée pour fournir cette information importante. Nous avons donc choisi l'IFDC comme outil d'évaluation des effets de l'intervention.

Deux questionnaires adressés aux parents composent cet outil d'évaluation : le questionnaire « mots et gestes » pour les enfants de 8 à 16 mois et le questionnaire « mots et phrases » pour les enfants de 16 à 30 mois. Le premier a pour but d'évaluer la réalisation des gestes (jeux et routines, actions, imitation, faire-semblant), la

compréhension des premiers mots et de phrases routinières, et la production des premiers mots. Le second vise à évaluer le vocabulaire actif et le développement morphologique et syntaxique de l'enfant.

L'IFDC a été proposé aux deux familles en pré-PRIO et post-PRIO. Les deux enfants de 26 et 29 mois verbalisant peu, nous avons choisi délibérément d'administrer le questionnaire « mots et gestes ». En effet, afin de créer l'alliance thérapeutique nécessaire au PRIO, nous ne voulions pas confronter d'emblée les parents à un niveau d'exigence trop éloigné des capacités langagières de leur enfant. En outre, très peu d'items lexicaux auraient été cochés et aucun item syntaxique ne l'aurait été. Nous avons donc préféré privilégier le questionnaire pour enfant plus jeune qui explore, en plus du vocabulaire actif et passif, les premiers signes de compréhension et les gestes.

b. Administration et cotation

Aux deux temps, les mêmes parents (les pères) ont rempli le questionnaire afin d'éviter que les réponses ne soient faussées par une concertation et pour estimer une évolution éventuelle.

Concernant la famille N., les deux questionnaires pré-PRIO et post-PRIO ont été remplis à l'hôpital le jour du bilan. La famille D. a rempli le questionnaire pré-PRIO au domicile et le questionnaire post-PRIO à l'hôpital le jour du bilan. Il leur a été demandé de le remplir seul, en une seule fois, et de répondre le plus spontanément et le plus honnêtement possible. La consigne était de noircir les cases correspondant aux comportements réalisés par l'enfant. Les deux familles parlant deux langues à la maison, il a été proposé d'indiquer par une lettre (« A » pour arabe et « P » pour peul) lorsque le mot était compris et/ou dit dans la seconde langue seulement. Ceci nous a permis d'estimer plus globalement l'étendue du stock lexical et conceptuel de l'enfant.

Lors de la cotation, seuls les items noircis correspondant à la langue française ont été pris en compte. Les enfants étant plus âgés que la population de référence (8-16 mois) en post-PRIO, nous avons pris, pour les différentes sections du questionnaire, l'âge moyen de développement (par exemple, C50 de la tranche d'âge de 14 mois).

1.3. Stratégies et attitudes de communication du parent

Le PRIO étant centré sur les attitudes de communication du parent, nous devons évaluer les interactions parent/enfant avant et après le PRIO afin d'en mesurer l'impact. Notre volonté était de réaliser des vidéos de deux situations de communication, à domicile, dans le milieu naturel de l'enfant. La première concernait la routine de lecture d'album illustré, travaillée lors du PRIO. La seconde a été effectuée pendant une routine de jeu partagé, afin d'observer un éventuel transfert des compétences enseignées dans une situation non abordée lors du PRIO. Nous souhaitons obtenir des vidéos de 2 minutes minimum en pré-PRIO et post-PRIO, pour chacun des quatre parents.

Pour des raisons propres à la famille D., la vidéo pré-PRIO n'a pu être réalisée à domicile et a donc été faite le jour du bilan, à l'hôpital. Mme D. n'a pas souhaité être filmée, nous n'avons donc pas de données exploitables la concernant. Nous possédons en revanche les

vidéos de M. D., en pré-PRIO et post-PRIO, pour les deux situations. Concernant la famille N., Mme N. a effectué les quatre vidéos. En raison d'une vidéo « album illustré » très brève de M. N. en pré-PRIO, nous ne lui avons pas proposé la situation de jeu. Sur les quatre parents qui ont participé au PRIO, seuls deux d'entre eux ont donc été filmés pour les deux routines, aux deux temps. Les parents ayant mis fin à la situation très rapidement, les vidéos pré-PRIO ont parfois été très courtes.

Une grille a ensuite permis d'analyser les comportements du parent : la « grille des stratégies et attitudes de communication du parent » que nous avons construite pour les besoins du mémoire (Annexe V). Nous nous sommes inspirées d'une grille créée dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie (Aubry et Seegmuller, 2009). Nous l'avons ensuite complétée en fonction des objectifs abordés lors du PRIO. Cette grille comporte deux niveaux de lecture. Sur le plan horizontal, nous avons différencié les attitudes verbales (21 attitudes) des attitudes non-verbales (17) employées par le parent. Sur le plan vertical, nous avons classé les attitudes de communication du parent en trois grandes stratégies : « s'ajuster physiquement », « suivre l'initiative de l'enfant », « favoriser la compréhension et l'expression lexicale ». Au total, 38 items sont donc répertoriés.

La cotation des vidéos a été réalisée en pré-PRIO et post-PRIO. Pour chaque comportement, une note comprise entre 0 (absent) et 3 (très fréquent) a été attribuée. Nous avons au préalable testé la faisabilité de la grille en cotant séparément quelques vidéos et en comparant les résultats. Pour davantage d'objectivité, les vidéos ont été cotées par un « jury d'analyse » constitué d'orthophonistes non impliquées dans le programme, mais connaissant le domaine du jeune enfant et de l'accompagnement familial. Au départ, trois orthophonistes devaient constituer ce jury, mais seulement deux y ont participé.

1.4. Questionnaire sur les habitudes autour de l'album (Annexe VI)

L'objectif du PRIO a été d'intégrer l'album illustré comme support à l'interaction dans le quotidien des familles. Il nous a semblé intéressant d'évaluer l'utilisation de ce média dans chaque famille avant et après le programme pour mesurer les éventuels changements d'usage. Pour limiter l'orientation des réponses, nous avons élaboré un questionnaire général intitulé « Les activités à la maison », comportant la moitié des questions sur l'album et l'autre moitié sur d'autres types d'occupations (jeux, comptines, activités manuelles...). Nous avons ainsi recueilli des informations sur le jeu, la deuxième routine étudiée.

Ce questionnaire a été complété par les deux parents en concertation pour chaque famille. L'analyse des réponses est purement qualitative.

1.5. Résumé de l'évaluation

1.5.1. Tableau récapitulatif

Tableau 6 : Récapitulatif de l'évaluation

	Domaines explorés	Outils d'évaluation utilisés
Rencontre à l'hôpital	Evaluation des fonctions de communication de l'enfant avec un adulte inconnu.	Test étalonné ECSP en situation de jeu semi-dirigé.
	Evaluation du niveau de vocabulaire expressif et réceptif de l'enfant.	Test étalonné IFDC complété par les parents.
	Les représentations parentales quant à l'utilisation de l'album illustré avec leur enfant.	Questionnaire « Les activités à la maison ».
Rencontre à domicile	Evaluation des stratégies et attitudes de communication des parents avec leur enfant.	Grille « Stratégies et attitudes de communication du parent ».
	Evaluation des précurseurs de la communication de l'enfant avec son parent.	Grille « Portrait communicatif : évaluation des précurseurs de la communication ».

1.5.2. Evaluation comparative

Une comparaison des résultats obtenus aux différents tests, grilles et questionnaires à t0 et t1 a été menée (cf. Figure 3 ci-après).



Figure 3 : Protocole expérimental

Tableau 7 : Objectifs et moyens du PRIO

Les rencontres	Les objectifs	Les moyens
Session de groupe n° 1	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du projet - La communication, un cadeau à offrir, réflexions autour de la communication - Présentation de la « boîte à outils », le porte-documents - Outil n°1 : Observer, Attendre, Ecouter 	<ul style="list-style-type: none"> # Brainstorming ◦ Métaphores # Expériences vécues ◦ Fiche-information sur la communication ◦ Fiche-outil n°1 ~ Mission, mise en projet
Session de groupe n° 2	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur la mission et sur l'outil n°1 - Réflexions autour de la langue à adopter avec l'enfant dans un contexte de multilinguisme - Outil n°2 : S'ajuster à l'enfant - Trouver des « moments cœur » au cours d'une journée - Introduction du livre 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Fiches-information : « Arabe, Peul, Kabyle, Français, quelle langue choisir ? » et « le moment cœur » * Mises en situation, jeux de rôle # Expériences vécues ◦ Fiche-outil n°2 ~ Mission * Vidéos
Séance à domicile n°1	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser les comportements du parent favorables au développement langagier • Etablir des liens avec les objectifs vus en session • Répondre aux questions diverses 	<p>Outil vidéo :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse des interactions par le parent - Recherche des comportements étudiés en session - Analyse des réactions de l'enfant
Session de groupe n° 3	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur la mission et outil n° 2 - Rappel de l'outil n°1 - Outil n° 3 : Mettre du langage : nommer, décrire, commenter 	<ul style="list-style-type: none"> # Expériences vécues * Mises en situation * Dessin à remplir ◦ Fiche-outil n°3 ~ Mission
Session de groupe n° 4	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur la mission et sur l'outil n° 3 - Outil n° 4 : Imiter, reformuler 	<ul style="list-style-type: none"> * Vidéos à décrire # Brainstorming * Dessin à remplir * Mises en situation ◦ Fiche-outil n°4 ~ Mission
Séance à domicile n°2	<p>Idem séance 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en action les outils vus en session • Ajuster les comportements en modeling 	<p>Outil vidéo :</p> <p>Idem séance 1</p>
Session de groupe n° 5	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur la mission et sur l'outil n° 4 - Outil n°5 : Rajouter des gestes et mimiques, renforcer les mots clés 	<ul style="list-style-type: none"> * Mises en situation * Dessin de bande-dessinée dont il faut remplir la bulle # Evocation sur image * Observation et analyse d'une vidéo ◦ Fiche-outil n° 5 ~ Mission
Session de groupe n° 6	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur la mission et sur l'outil n° 5 - Outil n°6 : Adapter une histoire selon l'âge de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> * Lecture d'un livre ◦ Fiche-information sur les repères développementaux # Expériences vécues * Entraînement entre adultes * Entraînement avec l'enfant ◦ Schéma récapitulatif des outils

2. Le programme d'intervention en orthophonie

2.1. Organisation

Nous avons proposé le PRIO à la fin de l'évaluation, les parents intéressés par le programme ont reçu une plaquette d'information (Annexe VII) résumant les dates des différentes rencontres et les principaux objectifs. Ce document avait pour but de concrétiser le programme et de clarifier son déroulement. Les parents ont pu s'y référer pour retrouver nos coordonnées, et se repérer dans le temps. Nous avons également établi un « contrat » rappelant et formalisant notre engagement réciproque. Le PRIO a regroupé six sessions collectives à l'hôpital Edouard Herriot ainsi que deux séances individuelles, à domicile. Au départ, un intervalle de deux semaines devait séparer deux sessions de groupe de manière à laisser le temps aux parents d'expérimenter leurs stratégies au quotidien. Pour des raisons diverses liées aux familles, certaines sessions ont été décalées. Les séances à domicile ont été effectuées entre les sessions 2 et 3, et, 4 et 5.

2.2. Choix des objectifs

Au regard des conclusions du bilan, nous avons choisi et hiérarchisé les grands objectifs. Cependant, tout au long des rencontres, nous avons recueilli des informations plus précises qui nous ont permis de moduler notre intervention en fonction des besoins, des demandes et de la personnalité de chaque parent. Nous avons également veillé à respecter les spécificités de chaque enfant, en proposant des « outils » appropriés qui tiennent compte de l'évolution des enfants.

Dans cet état d'esprit, nous avons choisi trois grands objectifs. Ils concernent l'ajustement à l'enfant, le suivi de ses initiatives et l'ajout de langage. Ces objectifs ont été étudiés dans le cadre de la routine de lecture d'albums illustrés mais peuvent s'appliquer à d'autres situations de la vie quotidienne que nous n'avons pas abordées dans le PRIO. Des thèmes récurrents sont revenus lors de toutes les rencontres : l'importance d'observer l'enfant et de comprendre son fonctionnement, et l'intérêt de lui donner à entendre les mots avant qu'il puisse les produire.

2.3. Les sessions de groupe

2.3.1. Le PRIO utilisant la médiation de l'album illustré

Après avoir hiérarchisé et choisi les objectifs, nous avons construit les sessions en respectant les 4P : préparer les apprentissages, présenter des informations, pratiquer des activités, personnaliser les stratégies (cf. Tableau 7 ci-contre).

Préparer les apprentissages
* Pratiquer des activités

° Présenter des informations
~ Personnaliser les stratégies

2.3.2. Principes d'apprentissage appliqués à une session : les 4 P

Préparer des apprentissages : en premier lieu, nous devons rendre le parent disponible aux apprentissages en instaurant un climat de confiance, s'inscrivant dans un lieu et un moment où tous les participants sont libres de s'exprimer. Des discussions et brainstorming permettent aux parents de mobiliser leurs connaissances de départ, qui constituent la base sur laquelle nous construirons les stratégies à mettre en place.

Présenter des informations : certaines données importantes à connaître sont présentées et explicitées, avec un support papier aide-mémoire. Elles élargissent les connaissances des parents et constituent pour eux une base à laquelle se référer.

Pratiquer des activités : afin que les connaissances soient bien assimilées et que des applications pratiques s'inscrivent dans le quotidien des parents, nous leur proposons d'expérimenter des stratégies. Ces dernières sont en effet illustrées par des mises en situation : nous proposons des vidéos à analyser, des dessins à compléter, des jeux de rôle, des modélisations... autant de médiations pour « faire des essais » qui, en passant par différents modes, conviendront à la plupart des parents. L'expérience peut être directe si le parent joue un rôle, ou indirecte si le parent regarde un autre parent ou une vidéo. Nous veillons dans un premier temps à inscrire la réflexion et les mises en situation dans un contexte émotionnel « neutre » : nous encourageons les parents à parler d'eux quand ils ne sont pas en interaction avec l'enfant. En effet, les situations avec l'enfant renvoient parfois à un vécu difficile, il est important que le parent puisse s'en détacher pour réfléchir plus objectivement, avec un certain recul.

Personnaliser des stratégies : à la fin d'une session, les parents réfléchissent et choisissent les stratégies, dorénavant argumentées et expérimentées, qui correspondent le mieux aux besoins de la famille et à leur vie quotidienne concrète. Pour cela, chaque parent remplit une fiche « mission » qui résume un objectif de travail raisonnable et personnalisé, à expérimenter au quotidien, entre deux sessions de groupe. En fin de session, nous proposons aux parents d'expérimenter ce qu'ils viennent d'appréhender en contexte neutre, cette fois-ci avec leur enfant : ils commencent à intégrer leurs apprentissages dans le vécu quotidien.

2.3.3. La présentation orale

a. Lieu et matériel

Les sessions de groupe de parents se sont déroulées à l'hôpital dans la bibliothèque du service, les enfants étaient gardés dans une salle annexe par des étudiants bénévoles. Nous avons choisi de nous installer avec les parents en cercle de manière à favoriser les échanges et nous inscrire dans une relation horizontale où personne ne « domine ». Nous pouvions ainsi instaurer une alliance thérapeutique solide dans le but de diminuer les résistances des parents, d'ouvrir un espace pour la réflexion et de les accompagner vers le changement.

Les informations principales et le déroulement de la rencontre leur ont été présentés grâce à des diaporamas que nous préparions à l'avance en fonction des demandes et des besoins (Annexe VIII). Parallèlement, nous avons créé des feuilles de route, destinées aux animateurs, dans lesquelles le déroulement des sessions est décrit plus précisément (Annexe VIII). Afin de noter les idées des parents, nous avons utilisé un tableau-papier, dont les feuilles ont pu être visionnées à nouveau les fois suivantes, pour faire des liens.

b. Boîte à outils

Les informations ou les stratégies ont été présentées sous forme de fiches « aide-mémoire » que les parents conservaient dans leur porte-documents appelé « boîte à outils ». En effet, lorsqu'ils se sont engagés à suivre le programme, nous leur avons offert ce porte-documents vierge (Annexe IX). Au fil du programme, ils ont pu y ajouter la plaquette d'information, les fiches-information (Annexe X), les fiches-outil, les fiches-mission (Annexe XI) et la fiche récapitulative des outils du PRIO (Annexe XII).

c. Prêt de livres

A la fin de chaque session, nous prêtons à chaque parent l'album illustré de leur choix, avec lequel ils pouvaient expérimenter les stratégies abordées en groupe. Les albums, tous en adéquation avec l'âge des enfants mais différents les uns des autres, étaient présentés sur une table : nous proposons des livres à toucher, des livres sonores, des imagiers en carton sur des thèmes différents. Au fil des semaines, les parents ont ainsi pu découvrir les intérêts de leur enfant et comprendre quels types de livre étaient les plus adaptés. Les parents ayant accès aux mêmes livres, les échanges de leur vécu par rapport à un livre ont été facilités. Le principe du prêt de livre n'engageait pas les parents financièrement puisque les supports nécessaires aux missions étaient fournis.

d. Séances individuelles

Les séances individuelles se sont déroulées à domicile, pendant 30 à 45 minutes selon les besoins et le nombre de questions.

Nous proposons aux parents de les filmer lors d'un moment de partage avec leur enfant autour du livre. Ils exprimaient ensuite leur ressenti, analysaient leurs interactions et les effets que cela produisait chez l'enfant. Nous visionnions ensemble les séquences d'enregistrement vidéo afin d'affiner les observations. Nous pouvions alors valoriser les comportements « positifs », mettre l'accent sur les réactions appropriées de l'enfant ou du parent, ou sur l'ambiance générale qui se dégageait de l'interaction. Les vidéos constituent en effet une « trace » tangible d'un moment passé, grâce à laquelle le parent peut prendre du recul par rapport aux comportements qu'il adopte. De plus, en comparant les vidéos prises à des moments différents, ils pouvaient mesurer le changement et prendre conscience du chemin parcouru. A l'issue de l'analyse de séquences vidéo, nous revenions sur une habileté particulière si le parent en faisait la demande.

2.4. Adaptations du PRIO pour les familles bilingues

Les deux familles qui ont participé au PRIO avaient la particularité de s'exprimer dans plusieurs langues à la maison. Dans les deux cas, les pères sont nés en France alors que les mères sont migrantes. Ces dernières ont donc appris le français en deuxième langue, elles ne sont pas toujours à l'aise pour parler en français ou pour comprendre les subtilités de la langue. Si le multilinguisme représente pour nous une grande richesse culturelle et communicationnelle, il n'est cependant pas aisé de créer un programme d'intervention basé sur les échanges verbaux et les livres en français pour des parents qui ne sont pas toujours experts dans l'utilisation : des adaptations pour faciliter l'échange des informations se sont imposées.

2.4.1. Adapter le contenu des sessions

La première adaptation que nous avons mise en place concerne le contenu des sessions. Rapidement, les parents nous ont demandé d'éclaircir certains questionnements concernant la langue à utiliser au quotidien avec leur enfant. Ils avaient reçu plusieurs informations parfois contradictoires. Une des sessions aborde donc ce thème particulier et propose une réflexion collective sur les langues et le bilinguisme. Les connaissances récentes de la recherche sur ce thème leur ont été présentées, ils ont eu la possibilité de choisir en toute connaissance éclairée la langue à adopter avec leur enfant. La fiche d'information sur les langues est présentée en annexe (Annexe X).

Nous nous sommes adaptées également au rythme des parents : présenter une ou deux stratégies par session s'est avéré suffisant, en veillant à exposer des informations synthétiques et claires.

2.4.2. Adapter le discours oral

Certains parents ne maîtrisant pas tout à fait le français, nous avons pris soin de parler lentement, de faire des phrases simples et de reformuler souvent les informations. Lorsque cela était nécessaire, il était important de laisser du temps pour qu'un conjoint puisse traduire. Il nous a semblé également important d'équilibrer les temps de parole pour tous les participants et de renforcer positivement les interventions afin de leur donner confiance et d'augmenter leur sentiment d'auto-efficacité.

2.4.3. Adapter les supports écrits

Nous avons commencé ce PRIO avec beaucoup de supports écrits mais nous nous sommes rapidement rendu compte que l'image était beaucoup plus prégnante pour nos quatre parents. Les supports transmis contiennent beaucoup d'images, nous avons cherché à proposer des illustrations parlantes et claires pour chaque idée abordée. Les textes sont secondaires et succincts.

2.5. L'évaluation du PRIO (Annexe XIII)

Nous souhaitons proposer un questionnaire d'appréciation à la fin de chaque session de groupe mais cela n'a pas été réalisable au vu de la durée déjà importante de chacune d'elles (2h en moyenne). Un questionnaire complet reprenant les différents aspects du PRIO a donc été rempli à la fin du programme par les parents, comme cela est préconisé dans les protocoles de recherche clinique. Les items sont inspirés des pensées des parents recueillies lors d'entretiens informels tout au long du programme. Le questionnaire nous a permis d'obtenir un grand nombre d'informations subjectives que nous avons traitées qualitativement.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

I. Description des analyses menées

1. Les résultats des parents

Une analyse qualitative a été menée pour chacun des trois parents à partir des grilles « Stratégies et attitudes de communication des parents ». Rappelons que les attitudes ont été notées de la manière suivante : 0 (absente), 1 (occasionnelle), 2 (fréquente) à 3 (très fréquente), à partir de vidéos de deux routines (album illustré et jeu partagé), par notre jury d'analyse constitué de deux orthophonistes extérieures au projet.

L'analyse concerne les 38 attitudes de communication classées en trois grandes stratégies « s'ajuster physiquement », « suivre l'initiative de l'enfant » et « favoriser la compréhension et l'expression lexicale ». Seuls les comportements fréquents en pré-PRIO et post-PRIO ainsi que ceux évoluant positivement et de manière consensuelle aux deux notations des jurys, sont décrits. Nous nous intéressons en effet aux comportements privilégiés par les parents. Les comportements ayant évolué apparaissent dans des cases grisées dans les tableaux. Les attitudes absentes et occasionnelles en pré-PRIO comme en post-PRIO ne sont pas mentionnées.

En outre, le questionnaire d'appréciation de fin de PRIO nous a permis d'obtenir les représentations qu'ont les parents de la mise en place au quotidien des attitudes abordées lors du PRIO. Ces questionnaires nous ont ainsi permis de croiser nos observations avec les représentations parentales.

L'analyse comparative de l'utilisation des attitudes verbales et non-verbales par les parents ne sera pas effectuée dans ce mémoire.

2. Les résultats des enfants

Des analyses qualitatives et quantitatives ont été réalisées. Les résultats aux trois épreuves du bilan, l'ECSP, la grille des précurseurs de la communication, et l'IFDC ont été comparés en pré-PRIO et post-PRIO.

L'évolution du niveau de développement socio-communicatif a été mise en évidence par l'ECSP. Pour chacune des trois échelles « interaction sociale », « attention conjointe » et « régulation du comportement » et pour l'échelle globale de communication, le niveau moyen (correspondant à la moyenne des niveaux optimaux obtenus) et le niveau médian ont été calculés. L'estimation de la progression des enfants a été faite en s'appuyant sur les niveaux moyens. Concernant le domaine non-verbal et les résultats à la grille des précurseurs, seuls les items mentionnés dans le modèle de Leclerc (2005) ont été traités et rapportés dans les tableaux de résultats. Les comportements ayant évolué apparaissent dans des cases grisées dans les tableaux. Une comparaison des scores bruts à l'IFDC en compréhension et expression lexicale a également été réalisée pour le domaine verbal.

II. Stratégies et attitudes de communication du parent

1. Les vidéos : augmentation des durées des routines

Le tableau ci-dessous résume les données concernant les vidéos :

Tableau 8 : Durée des vidéos « album illustré » et « jeu partagé » pour chaque parent en pré- et post-PRIO

Noms	Pré-PRIO		Post-PRIO	
	Album illustré	Jeu partagé	Album illustré	Jeu partagé
Monsieur D.	1 min 30 sec	4 min 43 sec	2 min 57 sec	7 min 51 sec
Mme N.	1 min 40 sec	4 min 20 sec	10 min 31 sec	5 min 10 sec
Monsieur N.	20 sec	-	9 min 37 sec	-

On observe une augmentation chez les trois parents de la durée des vidéos de chaque routine (cf. Tableau 8).

2. Le cas de Monsieur D.

2.1. Evolution des attitudes de communication du parent

Hypothèses 1a et 1b : Le PRIO permet l'amélioration de trois attitudes de communication du parent : « s'ajuster physiquement », « suivre l'initiative de l'enfant » et « favoriser la compréhension et l'expression lexicale de l'enfant », en situation naturelle de lecture d'album illustré et de jeu partagé (non travaillée), à domicile.

2.1.1. Le parent s'ajuste physiquement

Tableau 9 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « s'ajuster physiquement » de M. D.

Intitulés des ATTITUDES	ALBUM ILLUSTRÉ	
	Pré-PRIO	Post-PRIO
Le parent se place au même niveau physique que son enfant.	F	F
Il privilégie le face à face pour lui parler.	F	F
Il établit le contact visuel.	O voire F	F
Il sourit à l'enfant.	F	F
JEU PARTAGÉ		
Le parent se place au même niveau physique que son enfant.	F	F
Il privilégie le face à face pour lui parler.	F	F
Il établit le contact visuel.	F	F
Il sourit à l'enfant.	F	F
Il attire et retient l'attention visuelle de l'enfant.	F	F

A : attitude absente ; O : occasionnelle ; F : fréquente ; F+ : très fréquente

Avant sa participation au PRIO, M. D. adoptait déjà une posture adaptée lorsqu'il était en interaction avec sa fille pendant la lecture ou le jeu. En post-PRIO, le face à face n'est pas privilégié au profit d'une position à 90° qui permet toutefois un contact visuel. Aucune évolution particulière n'est observée, le parent étant déjà adéquat dans ce contexte. Il utilise 4 attitudes permettant d'actualiser la stratégie « s'ajuster physiquement » en lecture conjointe et 5 en jeu partagé (cf. Tableau 9).

2.1.2. Le parent suit les initiatives de son enfant

Tableau 10 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « suivre l'initiative de l'enfant » de M. D.

Intitulés des ATTITUDES	ALBUM ILLUSTRÉ	
	Pré-PRIO	Post-PRIO
Le parent observe ce que fait l'enfant et ce qui attire son attention.	F	F
Il laisse le temps à l'enfant d'initier une interaction.	F	F
Il laisse le temps à l'enfant de prendre son tour dans les échanges.	F	F
Il incite verbalement l'enfant à prendre son tour dans les échanges.	F	F
Il imite les bruits produits par l'enfant.	A	O
Il pose des questions pour clarifier ce qu'il ne comprend pas.	A	O
JEU PARTAGÉ		
Il laisse le temps à l'enfant d'initier une interaction.	F	F
Il laisse le temps à l'enfant de prendre son tour dans les échanges.	F	F
Il incite verbalement l'enfant à prendre son tour dans les échanges.	F	F
Il partage la même activité avec son enfant.	F	F
Il répond verbalement de façon contingente à ce que dit l'enfant.	O	F, réponses plus adaptées
Il maintient la conversation.	O	F

A : attitude absente ; O : occasionnelle ; F : fréquente ; F+ : très fréquente

En lecture d'album, 4 attitudes sont inchangées mais étaient fréquentes en pré-PRIO, 2 autres ont évolué et passent d'« absente » à « occasionnelle ». En jeu partagé, 2 attitudes étaient déjà fréquentes et 2 autres attitudes évoluent favorablement. Ces 2 nouvelles attitudes, plus générales, ne sont pas retrouvées en lecture d'album (cf. Tableau 10).

2.1.3. Le parent favorise la compréhension et l'expression lexicale

Tableau 11 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « favoriser la compréhension et l'expression lexicale » de M. D.

Intitulés des ATTITUDES	ALBUM ILLUSTRÉ	
	Pré-PRIO	Post-PRIO
Le parent ajoute des gestes de pointage.	O	F voire F+
Il adopte un comportement de valorisation.	A	O
Il ajoute des bruits et des onomatopées.	A	O voire F
Il dose la quantité de ses questions ouvertes (« c'est quoi ça ? »).	O	F
Il valorise verbalement ce que dit ou fait l'enfant.	A	F

	JEU PARTAGÉ	
Le parent ajoute des gestes de pointage.	A	F
Il adopte un comportement de valorisation.	A	F
Il ajoute des bruits et des onomatopées.	A	O voire F
Il valorise verbalement ce que dit ou fait l'enfant	A voire O	F
Il renforce les mots-clés en ajoutant des gestes signifiants.	F	F
Il nomme ce qui attire l'attention de l'enfant.	A voire O	O voire F
Il parle/commente leur activité commune.	A	O
Il enrichit les productions de l'enfant.	A	O

A : attitude absente ; O : occasionnelle ; F : fréquente ; F+ : très fréquente

En situation de lecture conjointe, M. D. utilise 5 attitudes permettant de favoriser davantage la compréhension et l'expression lexicale. 3 étaient absentes en pré-PRIO. Sur ces 5 attitudes, 4 ont également évolué dans la situation de jeu partagé. Dans cette situation, 3 autres nouvelles attitudes, absentes en pré-PRIO, sont mobilisées pour favoriser la compréhension et l'expression lexicale de sa fille : nommer, commenter, et enrichir les productions de l'enfant (cf. Tableau 11).

2.2. Les représentations parentales de leurs propres attitudes

Nous pouvons voir les attitudes que M. D a privilégiées lors de ses missions : se placer à la hauteur de l'enfant et le regarder au moment du dialogue, partir de ce qui l'intéresse, attendre qu'il initie une interaction et lui laisser le temps de répondre, imiter ses productions, lui sourire et le féliciter. En outre, il dit passer plus de temps à observer Debbie, être capable de mieux la comprendre et de mieux s'adapter à ses besoins. Enfin, le PRIO lui a permis de prendre conscience des attitudes favorables au développement du langage, et il affirme se servir des outils dans la vie quotidienne, en dehors d'une situation autour du livre. Il conseillerait ce type d'intervention à d'autres parents, même dans le cas où les enfants ne rencontreraient pas de difficultés langagières.

2.3. Validation des hypothèses 1a et 1b

Les hypothèses 1a et 1b sont validées. La stratégie de communication « s'ajuster physiquement » n'évolue pas en post-PRIO en situation de lecture d'album et de jeu partagé, mais elle était déjà fréquemment utilisée.

3. Le cas de Madame N.

3.1. Les attitudes de communication du parent

Hypothèses 1a et 1b : Le PRIO permet l'amélioration de trois stratégies de communication du parent « s'ajuster physiquement », « suivre l'initiative de l'enfant » et « favoriser la compréhension et l'expression lexicale » en situation naturelle de lecture d'album illustré et de jeu partagé, à domicile.

3.1.1. Le parent s'ajuste physiquement

Tableau 12 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « s'ajuster physiquement » de Mme N.

Intitulés des ATTITUDES	ALBUM ILLUSTRÉ	
	Pré-PRIO	Post-PRIO
Le parent se place au même niveau physique que son enfant.	F	F
Il sourit à l'enfant.	F	F
Il privilégie le face à face pour lui parler.	A voire O	O voire F
Il établit le contact visuel.	A voire O	O voire F
Il attire et retient l'attention visuelle de l'enfant.	O	F
JEU PARTAGÉ		
Le parent se place au même niveau physique que son enfant.	O	F voire F+
Il sourit à l'enfant.	F	F
Il privilégie le face à face pour lui parler.	O voire F	F+
Il établit le contact visuel.	O voire F	F voire F+
Il attire et retient l'attention visuelle de l'enfant.	O	F voire F+
Il incite l'enfant à établir le contact visuel en l'appelant par son prénom.	F	F+

A : attitude absente ; O : occasionnelle ; F : fréquente ; F+ : très fréquente

En situation de lecture conjointe, Mme N. mobilise 3 nouvelles attitudes lui permettant de mieux s'ajuster physiquement à sa fille. 2 attitudes étaient déjà fréquentes en pré-PRIO. En situation de jeu partagé, elle utilise plus fréquemment 5 attitudes dont 4 n'étaient qu'occasionnelles en pré-PRIO (cf. Tableau 12).

3.1.2. Le parent suit les initiatives de son enfant

Tableau 13 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « suivre l'initiative de l'enfant » de Mme N.

Intitulés des ATTITUDES	ALBUM ILLUSTRÉ	
	Pré-PRIO	Post-PRIO
Il partage la même activité avec son enfant.	F	F
Il observe ce que fait l'enfant et ce qui attire son attention.	F	F
Il laisse le temps à l'enfant d'initier une interaction.	F	F
Il incite l'enfant à prendre son tour dans les échanges.	A voire O	F
Il écoute ce que dit l'enfant et répond de façon contingente.	A voire O	O voire F
Il imite les gestes de l'enfant	O	F voire F+
Il suit ses initiatives plutôt que de donner des consignes.	F	F
Il répond verbalement aux initiatives non-verbales de l'enfant.	A	O voire F
Il maintient la conversation.	A	O voire F
Il pose des questions pour clarifier ce qu'il ne comprend pas.	A	O

	JEU PARTAGÉ	
Il laisse le temps à l'enfant d'initier une interaction.	A voire O	F voire F+
Il laisse le temps à l'enfant de prendre son tour dans les échanges.	A voire O	F

A : attitude absente ; O : occasionnelle ; F : fréquente ; F+ : très fréquente

En lecture d'album illustré, Mme N. utilise 6 attitudes lui permettant de mieux suivre l'initiative de sa fille. 4 autres étaient déjà bien installées en pré-PRIO et sont retrouvées en post-PRIO. En situation de jeu partagé, les interactions sont peu nombreuses. Pour suivre l'initiative de sa fille Lila, elle utilise fréquemment 2 attitudes qui étaient rares en pré-PRIO (cf. Tableau 13).

3.1.3. Le parent favorise la compréhension et l'expression lexicale

Tableau 14 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « favoriser la compréhension et l'expression lexicale » de Mme N.

	ALBUM ILLUSTRÉ	
Intitulés des ATTITUDES	Pré-PRIO	Post-PRIO
Le parent nomme ce qui attire l'attention de l'enfant.	F	F
Il ajuste son niveau de langage : lexique, longueur de phrases.	F	F
	JEU PARTAGÉ	
Il renforce les mots-clés en ajoutant des gestes signifiants.	A	O
Le parent nomme ce qui attire l'attention de l'enfant.	O	F
Il ajuste son niveau de langage : lexique, longueur de phrases.	F	F
Il parle/commente sur leur activité commune.	O	F voire F+
Il renforce les mots-clés en modifiant l'intensité de sa voix.	A voire O	F

A : attitude absente ; O : occasionnelle ; F : fréquente ; F+ : très fréquente

En situation de lecture conjointe, Mme N. utilisait déjà 2 attitudes lui permettant de favoriser la compréhension et l'expression lexicale de l'enfant. On n'observe pas de nouvelles attitudes. En revanche, 4 attitudes sont davantage mobilisées en situation de jeu partagé dont une également présente lors de la lecture d'album : nommer (cf. Tableau 14).

3.2. Les représentations parentales de leurs propres attitudes

Mme N. rapporte des attitudes de communication mises en place de manière préférentielle par rapport à d'autres : se placer à la hauteur de l'enfant et face à lui, le regarder au moment de l'interaction, insister sur les mots importants, laisser à l'enfant le temps de répondre, reformuler ce qu'il dit, utiliser le renforcement positif. De manière générale, elle pense avoir affiné ses capacités d'observation et s'adapte mieux aux besoins de Lila qu'elle comprend mieux. Le PRIO a entraîné chez Mme N. une légère prise de conscience des attitudes favorables au développement du langage de son enfant. Elle rapporte une utilisation des outils dans la vie quotidienne, en dehors des situations de lecture d'album. Elle conseillerait ce type d'intervention à d'autres parents, même dans le cas où les enfants ne rencontreraient pas de difficultés langagières.

3.3. Validation des hypothèses 1a et 1b

En situation de lecture d'album illustré, la stratégie de communication « s'ajuster physiquement » n'évolue pas en post-PRIO en situation de lecture d'album et de jeu partagé, mais elle était déjà fréquemment utilisée. Les hypothèses 1a et 1b sont validées.

4. Le cas de Monsieur N.

4.1. Les attitudes de communication du parent

Hypothèse 1a : Le PRIO permet l'amélioration de trois stratégies de communication du parent : « s'ajuster physiquement », « suivre l'initiative de l'enfant » et « favoriser la compréhension et l'expression lexicale », en situation naturelle de lecture d'album illustré à domicile.

4.1.1. Le parent s'ajuste physiquement

Tableau 15 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « s'ajuster physiquement » de M. N.

Intitulés des ATTITUDES	ALBUM ILLUSTRÉ	
	Pré-PRIO	Post-PRIO
Le parent instaure un environnement calme.	A	F
Il se place au même niveau physique que son enfant.	A voire O	F+
Il privilégie le face à face pour lui parler.	A	F+
Il établit le contact visuel.	A voire O	F+
Il attire et retient l'attention visuelle de l'enfant.	A voire O	F+
Il sourit à l'enfant.	A	F voire F+

A : attitude absente ; O : occasionnelle ; F : fréquente ; F+ : très fréquente

M. N. utilise 6 attitudes lui permettant de mieux s'ajuster physiquement en situation de lecture d'album. Ces 6 attitudes étaient rares en pré-PRIO (cf. Tableau 15).

4.1.2. Le parent suit les initiatives de son enfant

Tableau 16 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « suivre l'initiative » de M. N.

Intitulés des ATTITUDES	ALBUM ILLUSTRÉ	
	Pré-PRIO	Post-PRIO
Le parent partage la même activité avec son enfant.	O	F+
Il observe ce que fait l'enfant et ce qui attire son attention.	A voire O	F voire F+
Il laisse le temps à l'enfant d'initier une interaction.	A voire O	F
Il laisse le temps à l'enfant de prendre son tour dans les échanges.	A voire O	F
Il incite l'enfant à prendre son tour dans les échanges.	A	F voire F+
Il écoute ce que dit l'enfant et répond de façon contingente.	A	F voire F+

Il imite les gestes de l'enfant	A	F voire F+
Il suit ses initiatives plutôt que de donner des consignes.	A	F
Il incite verbalement l'enfant à prendre son tour dans les échanges.	O	F voire F+
Il répond verbalement de façon contingente à ce que dit l'enfant.	A	F voire F+
Il répond verbalement aux initiatives non-verbales de l'enfant.	A	F voire F+
Il maintient la conversation.	A	F voire F+
Il imite les bruits produits par l'enfant.	A	O voire F
Il imite les productions verbales (mots).	A	F
Il pose des questions pour clarifier ce qu'il ne comprend pas.	A	F

A : attitude absente ; O : occasionnelle ; F : fréquente ; F+ : très fréquente

L'ensemble des attitudes de cette section ont évolué favorablement : M. N. utilise 15 attitudes, absentes ou occasionnelles en pré-PRIO, lui permettant de suivre l'initiative de sa fille Lila (cf. Tableau 16).

4.1.3. Le parent favorise la compréhension et l'expression lexicale

Tableau 17 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « favoriser la compréhension et l'expression lexicale » de M. N.

Intitulés des ATTITUDES	ALBUM ILLUSTRÉ	
	Pré-PRIO	Post-PRIO
Le parent ajoute des mimiques expressives.	A	F
Il renforce des mots-clés en ajoutant des gestes de pointage.	A voire O	F
Il renforce les mots-clés en ajoutant des gestes signifiants.	A	O voire F
Il adopte un comportement de valorisation.	A	O voire F
Il nomme ce qui attire l'attention de l'enfant.	A voire O	F voire F+
Il parle/commente sur leur activité commune.	A	F voire F+
Il décrit ce que l'enfant fait ou ressent.	A	O voire F
Il ajuste son niveau de langage (lexique, longueur de phrases).	A voire O	F
Il renforce les mots-clés en modifiant l'intensité de sa voix.	A voire O	F+
Il renforce les mots-clés en modifiant la hauteur de sa voix.	O	F+
Il renforce les mots-clés en modifiant le rythme de sa parole.	O	F
Il renforce les mots-clés en ajoutant bruits et onomatopées.	A	F voire F+
Il reformule ses interventions verbales approximatives.	A	F
Il enrichit les productions de l'enfant.	A	O voire F
Il dose la quantité de ses questions ouvertes (« c'est quoi ça ? »).	A voire O	F
Il valorise verbalement ce que dit ou fait l'enfant	A	F voire F+

A : attitude absente ; O : occasionnelle ; F : fréquente ; F+ : très fréquente

L'ensemble des attitudes permettant à M. N. de mieux favoriser la compréhension et l'expression lexicale, ont évolué positivement (cf. Tableau 17).

4.2. Les représentations parentales de l'utilisation des attitudes de communication

Dans le questionnaire d'appréciation, M. N. rapporte une mobilisation importante de l'ensemble des actions proposées, à l'exception des gestes qu'il n'utilise que rarement. Ses capacités d'observation se sont affinées, il comprend mieux son enfant et ses réactions et s'adapte mieux à ses besoins, et dans ses réponses verbales. Le PRIO lui a permis de prendre conscience des attitudes favorables au développement du langage de l'enfant. Il insiste sur l'utilisation au quotidien des outils, en dehors de situations de lecture d'album, également avec ses autres enfants. Il conseille vivement ce type d'intervention à d'autres parents, même dans le cas où les enfants ne rencontreraient pas de difficultés langagières.

4.3. Validation de l'hypothèse 1a

L'hypothèse 1a concernant la situation d'album illustré est donc validée.

III. Développement communicatif et langagier de l'enfant

1. Le cas de Debbie

Âge pré-PRIO : 29 mois Âge post-PRIO : 34 mois

Debbie est une petite fille très sociable qui entre facilement en communication avec l'interlocuteur de façon non-verbale. Aucune particularité développementale n'apparaît dans son anamnèse. Elle a commencé à babiller avant 6 mois. Selon les parents, le contact visuel a toujours été bon, et elle utilise beaucoup le pointage pour faire des demandes. Elle vient également prendre la main de ses parents lorsqu'elle veut leur montrer ou leur demander quelque chose. Elle dit quelques mots (moins de 10 selon eux), le plus souvent, elle utilise un jargon inintelligible. La compréhension en contexte est meilleure en peul qu'en français, qu'il s'agisse de consignes ou de questions.

1.1. Les fonctions de communication : résultats de l'ECSP

Hypothèse 2 : Le PRIO favorise chez l'enfant l'amélioration des trois fonctions de communication « interaction sociale », « attention conjointe » et « régulation du comportement ».

Lors de la passation de l'ECSP, Debbie vient sans difficulté vers l'adulte inconnu et joue volontiers avec lui. Elle établit facilement un contact visuel et physique. C'est une petite fille très expressive. Elle est cependant très distractible : elle semble aimer explorer les divers objets disponibles mais son attention au message verbal paraît plutôt limitée.

Les résultats à l'épreuve sont décrits dans les tableaux ci-après (cf. Tableau 18, 19, 20).

Tableau 18 : Évolution de l'échelle « Interaction sociale » (IS) de Debbie

Pré-PRIO		Post-PRIO	
Niveau moyen	3,7	Niveau moyen	4
→ S'exprime spontanément verbalement : jargon essentiellement et quelques mots		→ Jargon moins prédominant au profit de mots isolés de plus en plus variés, et début de combinaison de mots, voire de petites phrases (« c'est maman », « c'est la voiture », « pour dessiner », « il est cassé », « elle est là »).	
→ S'exprime non-verbalement : gestes conventionnels, pointage, regards, sourires).		→ Gestes, regards, mimiques et intonations également très présents.	
→ Réagit et répond aux indications verbales et gestuelles de l'adulte.		→ Répond et maintient beaucoup mieux l'interaction verbalement et gestuellement.	

Tableau 19 : Évolution de l'échelle « Attention conjointe » (AC) de Debbie

Pré-PRIO		Post-PRIO	
Niveau moyen	3,5	Niveau moyen	4
→ Initie quelques moments d'attention conjointe : alterne pointage et regard entre l'objet et l'interlocuteur pour effectuer des demandes, pour lui faire signifier qu'il doit prendre l'objet.		→ Attention conjointe acquise.	
→ Etablit spontanément le contact visuel en manipulant des objets pour montrer son intérêt.		→ Sollicite beaucoup plus fréquemment l'adulte pour montrer son intérêt.	
→ Réagit aux sollicitations de l'adulte en orientant son regard, en prenant et/ou « nommant » les objets et images indiqués. Peut maintenir un épisode d'attention conjointe.		→ Répond davantage aux requêtes de l'adulte.	

Tableau 20 : Évolution de l'échelle « Régulation du comportement » (RC) de Debbie

Pré-PRIO		Post-PRIO	
Niveau moyen	3,5	Niveau moyen	3,75
→ Utilise les regards, les gestes, les verbalisations (mots ou jargon) pour influencer sur le comportement de l'adulte (requêtes, demande de permission, arrêt d'une activité...).		→ Recourt spontanément à l'adulte autant qu'en pré-PRIO.	
→ Modifie son propre comportement à la demande de l'adulte. Seules les consignes simples, exprimées en peul, sont comprises.		→ Répond verbalement ou non-verbalement à des consignes plus variées et plus élaborées (dans lesquelles objets et actions varient).	

Niveaux 1 et 2 : jusqu'à 6 mois ; niveau 3 : 7-16 mois ; niveau 3,5 : 17-24 mois ; niveau 4 : 25-30 mois.

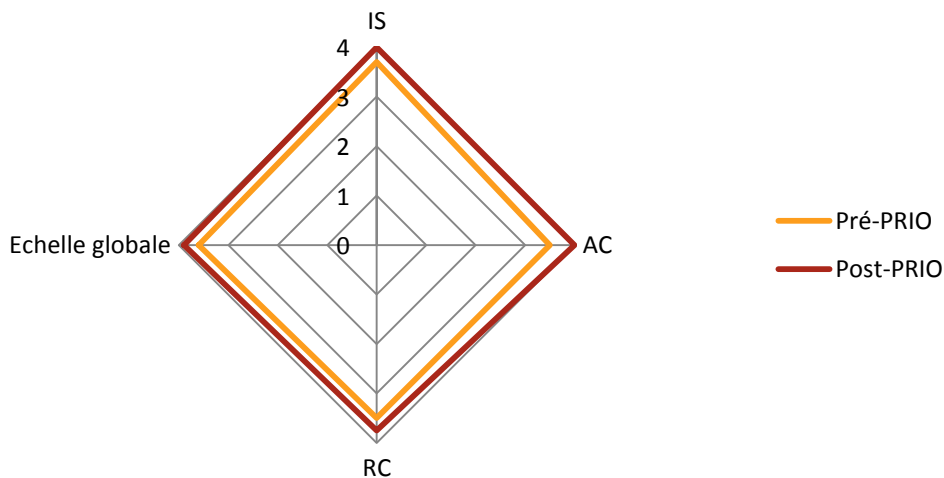


Figure 4 : Évolution des niveaux moyens de l'échelle globale et des 3 fonctions de communication de Debbie

Tableau 21 : Évolution des précurseurs de Debbie en situation de lecture d'album illustré et de jeu partagé

	Album illustré		Jeu partagé	
	Pré-PRIO	Post-PRIO	Pré-PRIO	Post-PRIO
FORMELS				
Imite des gestes quotidiens, des actions	-	-	+	+
Sourires	+	+	+	+
Vocalisations	+	+	+	+
Imite des sons, des mots	-	+	+	+
Pointage	+	+	+	+
SEMANTIQUES	Pré-PRIO	Post-PRIO	Pré-PRIO	Post-PRIO
Reconnaît les objets familiers	+	+	+	+
Utilise fonctionnellement les objets et jouets présentés	E	+	+	+
Stade du jeu	-	-	Exploratoire	Combinatoire
PRAGMATIQUES	Pré-PRIO	Post-PRIO	Pré-PRIO	Post-PRIO
Intérêt à la personne	E	+	E	+
Etablit le contact visuel spontanément, sur demande et peut le maintenir	-	+	-	+
Intérêt à l'activité	E	+	E	+
Respecte le tour de rôle	E	+	E	+
Est capable d'une attention conjointe « objet/personne » en alternance	E	+	E	+

+ : comportement fréquent ; E : comportement émergent ; - : comportement rare ou non observé

1.1.1. Echelle globale de communication

Quantitativement, on observe une amélioration du niveau moyen global (3,9) et donc des diverses compétences évaluées (cf. Figure 4 ci-contre). Les niveaux moyens et médians en pré- et post-PRIO sont comparables, indiquant que les performances exprimées par Debbie au cours de l'épreuve sont représentatives de ses compétences communicatives.

Qualitativement, Debbie initie et maintient mieux l'interaction. Elle utilise également beaucoup plus de mots voire des petites phrases pour s'adresser et répondre à l'adulte.

L'hypothèse 2 est donc validée.

1.2. La communication non-verbale : grille « Portrait communicatif de l'enfant : évaluation des précurseurs de la communication »

Hypothèses 3a et 3b : Le PRIO permet l'amélioration de certains précurseurs de la communication (formels, sémantiques et pragmatiques) chez l'enfant, en situation naturelle de lecture d'album illustré et de jeu partagé, à domicile.

1.2.1. Les précurseurs formels (cf. Tableau 21 ci-contre)

Lors de la routine de lecture d'album illustré : durant la vidéo post, Debbie imite les sons et les mots produits par son père, ce qu'elle ne faisait pas en pré-PRIO. Elle répond de manière adéquate aux questions « où ? » et « quoi ? » posées par l'adulte en cherchant un objet et en le nommant avec un mot, alors qu'elle ne donnait aucune réponse à ces questions en pré-PRIO. On n'observe plus de jargon inintelligible.

Lors de la routine de jeu partagé : en pré-PRIO, la majorité des précurseurs formels était présente. En post-PRIO, on observe principalement une évolution dans la compréhension des questions auxquelles elle ne répondait pas en pré-PRIO. Sur le versant productif, elle imite beaucoup ce que dit l'adulte et produit spontanément des mots et des petites phrases.

1.2.2. Les précurseurs sémantiques (cf. Tableau 21 ci-contre)

Lors de la routine de lecture d'album illustré : Debbie reconnaît les objets figurant sur les images de l'album illustré. En post-PRIO, pour montrer à l'adulte qu'elle a compris ce dont il s'agissait, elle pointe les objets se trouvant autour d'elle correspondant aux images. Les mots produits par Debbie sont essentiellement des substantifs parfois accompagnés du déterminant, nous observons également des onomatopées (« toc toc »).

Lors de la routine de jeu partagé : les précurseurs sémantiques étaient déjà tous présents en pré-PRIO. Debbie est dans une phase de jeu combinatoire : elle entre dans le jeu symbolique tout en continuant à manipuler les jouets. En production orale, les substantifs sont la catégorie grammaticale la plus représentée.

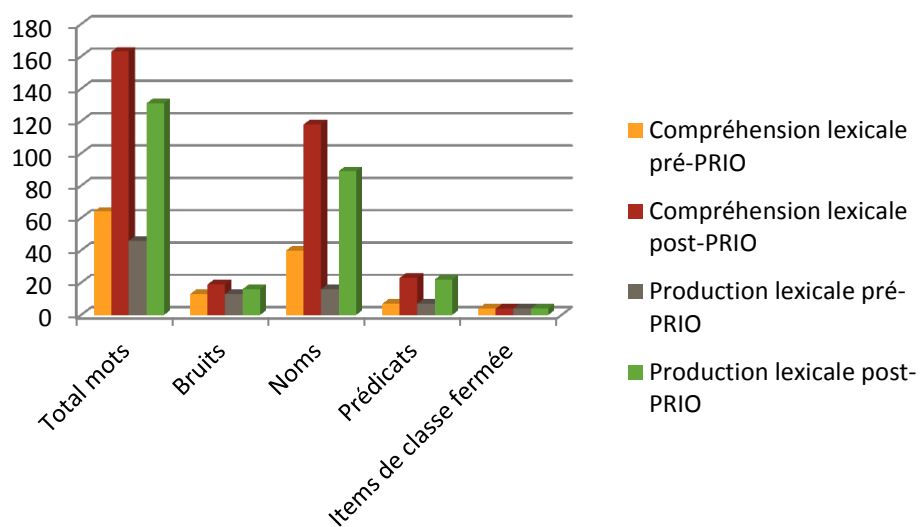


Figure 5 : Évolution de la compréhension et de la production lexicale de Debbie (IFDC)

1.2.3. Les précurseurs pragmatiques (cf. Tableau 21)

Lors de la routine de lecture d'album illustré : en post-PRIO, Debbie évolue sur l'ensemble des aspects pragmatiques : tour de rôle et de parole, attention conjointe, intérêt pour le message verbal, utilisation du langage (commentaires, dénominations, demandes).

Lors de la routine de jeu partagé : l'amélioration post-PRIO concerne principalement l'attention conjointe, l'intérêt pour le message verbal de l'interlocuteur et le tour de parole. On assiste ainsi à de réelles conversations entre Debbie et son père. De plus, alors qu'en pré-PRIO, Debbie nomme essentiellement les objets en répétition, en post-PRIO, la dénomination est spontanée.

De même, les commentaires sur le jeu en pré-PRIO étaient incompréhensibles du fait du jargon, en post-PRIO, elle produit en plus d'un jargon minoritaire, des mots, des combinaisons de deux mots et quelques petites phrases.

L'hypothèse 3 est donc validée.

1.3. La communication verbale : résultats de l'IFDC

Hypothèse 4 : Le PRIO favorise l'émergence de la communication verbale de l'enfant, du point de vue des parents.

A l'IFDC, on observe une importante évolution du nombre total de mots compris, principalement due à une compréhension majorée des noms. En production, on assiste à une augmentation du nombre de mots produits (nombre de mots dits supérieur à 50), et à une catégorie « noms » très représentée (cf. Figure 5 ci-contre).

Dans le questionnaire d'appréciation de fin de programme, les parents rapportent également une explosion lexicale et une amélioration de la compréhension de bruits, de sons et de mots lorsque Debbie regarde un livre mais aussi au quotidien. Ils trouvent que d'une manière générale, elle est plus encline à entrer en communication avec ses parents qu'en pré-PRIO.

L'hypothèse 4 est donc validée.

2. Le cas de Lila

Âge pré-PRIO : 26 mois Âge post-PRIO : 31 mois

Lila est une petite fille très réservée en présence de personnes qu'elle ne connaît pas. Les parents n'ont pas le souvenir qu'elle babillait quand elle était petite. Le contact visuel a toujours été bon selon les parents, et Lila utilise le pointage pour faire des demandes. On note la présence de nombreuses affections respiratoires et ORL dans sa première année de vie. Un bilan ORL réalisé en mai 2012 indique une audition normale. La recherche d'antécédents familiaux rapporte un retard de langage chez une grande sœur et un oncle

paternel. Lila communique essentiellement par une communication non-verbale et utilise parfois quelques mots isolés.

2.1. Les fonctions de communication : résultats de l'ECSP

Hypothèse 2 : Le PRIO favorise chez l'enfant l'émergence des trois fonctions de communication « interaction sociale », « attention conjointe » et « régulation du comportement ».

Pendant la passation de cette épreuve, Lila se montre très réservée et reste non loin de sa mère. Elle ne prend pas les objets proposés, mais est néanmoins très attentive à ce qu'il se passe. A la fin du bilan, elle ose finalement jouer avec quelques jouets.

Les résultats à l'épreuve sont décrits dans les tableaux ci-après (cf. Tableau 22, 23, 24).

Tableau 22 : Évolution de l'échelle « Interaction sociale » (IS) de Lila

Pré-PRIO		Post-PRIO	
Niveau moyen	1,3	Niveau moyen	3,7
→ N'initie pas d'interaction sauf avec sa mère à qui elle fait des demandes non-verbales en utilisant un geste associé à un regard. Utilise le geste conventionnel pour dire « au revoir » en réponse à celui de l'adulte.		→ Est capable d'initier une interaction : nomme les objets en attendant l'approbation de l'adulte, productions verbales encore un peu déformées, prononcées à voix basse. Ne combine pas encore les mots.	
→ Répond peu aux sollicitations, n'est cependant pas insensible à la voix de l'adulte qu'elle regarde parler.		→ Est capable d'agir en réponse à l'adulte surtout de façon non-verbale.	
→ Aucun comportement de maintien de l'interaction, ne participe ni ne relance l'adulte dans les jeux proposés.		→ Est capable de maintenir l'interaction par le non-verbal (regards) et le verbal (dénomination).	

Tableau 23 : Évolution de l'échelle « Attention conjointe » (AC) de Lila

Pré-PRIO		Post-PRIO	
Niveau moyen	3,2	Niveau moyen	4
→ N'initie pas de moment d'attention conjointe.		→ Attention conjointe acquise : capable de pointer un objet qu'elle désire tout en alternant le regard entre le jouet et l'adulte.	
→ Se montre très observatrice et répond aux sollicitations d'attention conjointe qu'elle peut maintenir avec le regard. Regarde ce dont l'adulte parle ou montre (compréhension de la situation) sans mise en action.		→ Répond aux requêtes de l'adulte. Capable de nommer, pointer, prendre les objets au centre de l'attention conjointe.	

Niveaux 1 et 2 : jusqu'à 6 mois ; niveau 3 : 7-16 mois ; niveau 3,5 : 17-24 mois ; niveau 4 : 25-30 mois.

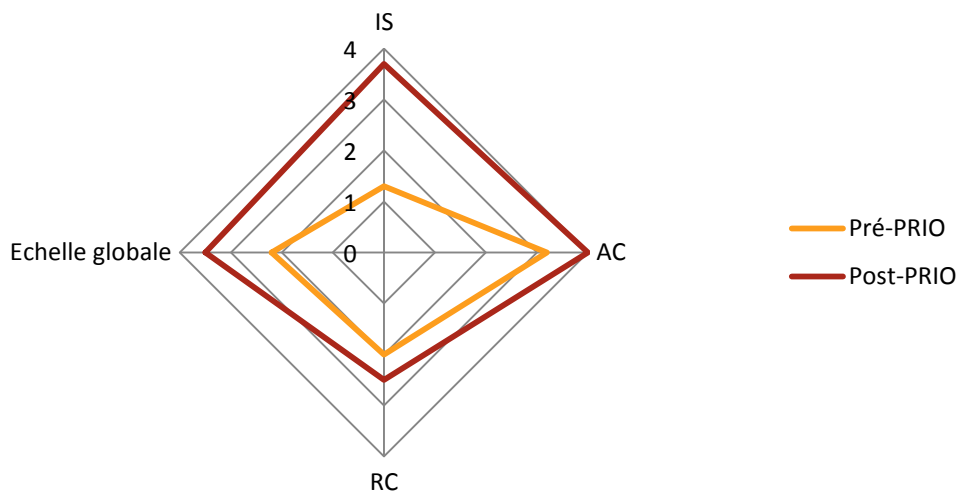


Figure 6 : Évolution des niveaux moyens de l'échelle globale et des 3 fonctions de communication de Lila

Tableau 24 : Évolution des précurseurs de Lila en situation de lecture d'album illustré et de jeu partagé

FORMELS	Album illustré		Jeu partagé	
	Pré-PRIO	Post-PRIO	Pré-PRIO	Post-PRIO
Imite des gestes quotidiens, des actions	-	E	-	-
Sourires	+	+	-	-
Vocalisations	-	+	-	-
Imite des sons, des mots	E	+	-	-
Pointage	E	+	-	-
SEMANTIQUES	Pré-PRIO	Post-PRIO	Pré-PRIO	Post-PRIO
Reconnaît les objets familiers	+	+	E	+
Utilise fonctionnellement les objets et jouets présentés	E	+	-	E
Stade du jeu	-	-	Exploratoire	Combinatoire
PRAGMATIQUES	Pré-PRIO	Post-PRIO	Pré-PRIO	Post-PRIO
Intérêt à la personne	-	+	-	E
Etablit le contact visuel spontanément, sur demande et peut le maintenir	-	+	-	+
Intérêt à l'activité	+	+	-	+
Respecte le tour de rôle	E	+	-	-
Est capable d'une attention conjointe « objet/personne » en alternance	E	+	E	+

+ : comportement fréquent ; E : comportement émergent ; - : comportement rare ou non observé

Tableau 25 : Evolution de l'échelle « Régulation du comportement » (RC) de Lila

Pré-PRIO		Post-PRIO	
Niveau moyen	2	Niveau moyen	2,5
→ Peu d'influence sur le comportement de l'adulte, préfère se déplacer pour obtenir un objet plutôt que d'en faire la demande. Peut pointer un objet qui l'intéresse mais n'y associe pas de regard.		→ Cherche parfois le regard de l'adulte pour faire une demande. Peut manifester son désaccord.	
→ Se montre parfois capable de modifier son comportement à la demande de l'adulte. Mise en action difficile malgré sa compréhension de la situation. Tourne parfois la tête en réponse à son prénom.		→ Modifie davantage son comportement à la demande de l'adulte. Se retourne plus souvent à l'appel de son prénom.	

2.1.1. Echelle globale de communication (cf. Figure 6 ci-contre)

Quantitativement, en pré-PRIO, le profil de Lila est hétérogène, les niveaux sont élevés pour certaines échelles, très bas pour d'autres, ce qui explique la faiblesse du niveau moyen (2,2). En post-PRIO, son profil est plus homogène (niveau moyen = 3,5) mais persistent des difficultés de régulation des comportements.

Qualitativement, Lila a acquis l'attention conjointe qui était encore en construction en pré-PRIO. Elle initie et maintient mieux l'interaction sociale. Au niveau formel, elle utilise davantage de mots pour nommer les objets, mais ne s'adresse pas systématiquement à l'adulte.

L'hypothèse 2 est partiellement validée.

2.2. La communication non-verbale : Grille « Portrait communicatif de l'enfant : évaluation des précurseurs de la communication »

Hypothèses 3a et 3b : Le PRIO permet l'amélioration de certains précurseurs de la communication (formels, sémantiques et pragmatiques) chez l'enfant, en situation naturelle de lecture d'album illustré et de jeu partagé, à domicile.

2.2.1. Les précurseurs formels (cf. Tableau 24 ci-contre)

Lors de la routine de lecture d'album illustré : en pré-PRIO, Lila s'intéresse peu à l'interaction, préfère manipuler l'objet. Elle ne cherche pas à communiquer avec l'adulte même si elle paraît sensible à sa présence. En post-PRIO, elle pointe beaucoup plus d'images, pour montrer ce qui l'intéresse ou pour répondre aux questions de l'adulte. Elle cherche le regard de son père et prononce timidement quelques mots sur imitation.

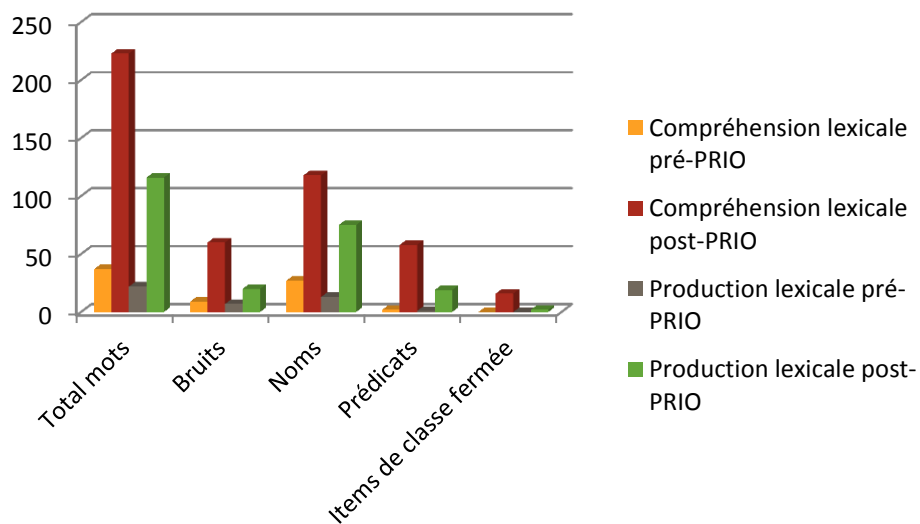


Figure 7 : Évolution de la compréhension et de la production lexicale de Lila (IFDC)

Lors de la routine de jeu partagé : en pré-PRIO, Lila ne s'intéresse pas au jeu malgré les sollicitations de l'adulte. Elle n'initie aucune action et reste figée dans les bras de sa mère en regardant les jouets. En post-PRIO, elle est légèrement plus active dans son jeu mais communique uniquement par le regard.

2.2.2. Les précurseurs sémantiques (cf. Tableau 24)

Lors de la routine de lecture d'album illustré : lors de l'observation post-PRIO, Lila utilise le livre de façon plus appropriée, elle est attentive et s'attend à ce que l'adulte partage cette activité avec elle. Elle produit quelques noms en pointant les images, ce qui n'était pas possible en pré-PRIO.

Lors de la routine de jeu partagé : là encore, Lila utilise plus de mots mais elle reste très timide. Elle semble moins à l'aise dans le jeu qu'avec le livre, sa communication non-verbale (regards et gestes) s'est enrichie par rapport au pré-PRIO. Elle est entrée dans la phase du jeu symbolique mais elle joue difficilement sans ses sœurs.

2.2.3. Les précurseurs pragmatiques (cf. Tableau 24)

Lors de la routine de lecture d'album illustré : en post-PRIO, Lila est beaucoup plus à l'aise et participe volontiers à la lecture de l'album. Son contact visuel est plus adapté ce qui lui permet d'initier et de maintenir les interactions plus longtemps. Elle nomme les images et attend la réaction de l'adulte : l'attention conjointe est acquise ainsi que le tour de rôle. Elle semble produire des mots essentiellement pour recueillir la réaction de l'adulte, elle ne commente pas ce qu'elle voit ou ce qu'elle fait.

Lors de la routine de jeu partagé : Lila s'intéresse très peu à ce que lui propose sa mère, elle semble très intimidée par notre présence et par l'absence de ses sœurs. En pré-PRIO, elle mange un gâteau pendant le jeu, ce qui ne la rend pas très disponible. En post-PRIO, elle dit quelques mots à voix basse, à peine audibles puis elle demande sa sucette et la garde dans la bouche. Elle commence à s'intéresser au message verbal mais s'exprime encore beaucoup avec le regard.

L'hypothèse 3 est donc validée.

2.3. La communication verbale : résultats de l'IFDC

Hypothèse 4 : Le PRIO favorise l'émergence de la communication verbale de l'enfant, du point de vue des parents.

A l'IFDC, on observe une importante évolution du nombre total de mots compris, principalement due à une compréhension majorée des noms mais également des bruits et des prédicats (verbes, adjectifs). En production, on assiste à une explosion lexicale (nombre de mots dits supérieur à 50), et à une catégorie « noms » très représentée (cf. Figure 7 ci-contre).

Dans le questionnaire d'appréciation de fin de PRIO, on voit que Lila est de manière générale plus intéressée à communiquer avec ses parents. Ceux-ci rapportent une augmentation des productions de bruits et de sons, mais surtout de l'utilisation de mots en situation de lecture d'album et au quotidien. La compréhension s'est aussi, selon eux, améliorée dans ces deux situations.

L'hypothèse 4 est donc validée.

IV. Les routines d'action

1. La routine de jeu partagé

A l'aide du questionnaire « Les activités à la maison », nous avons pu estimer grossièrement la fréquence de jeu partagé exercé par chaque parent avant le programme. M. D. affirme jouer souvent avec sa fille (3 sur une échelle de 1 à 4). Les jeux les plus fréquents sont les jeux sensori-moteurs en extérieur et les jeux d'imitation. Une activité dure entre 15 et 20 minutes. Mme N. ne joue que rarement avec sa fille (2 sur une échelle de 1 à 4) qui joue généralement avec ses sœurs. L'activité la plus fréquente est la télévision. Une activité de jeu dure plus de 20 minutes.

2. La routine de lecture d'album illustré

Hypothèse 5 : Le PRIO basé sur l'utilisation de l'album illustré permet une prise de conscience de l'importance de l'album illustré dans le développement de la communication et du langage de l'enfant.

Seuls les items concernant l'album dans le questionnaire « Les activités à la maison » ont été traités dans cette partie. Les résultats des questions auxquelles une réponse chiffrée était demandée ont pu être reportés sous forme de graphique pour mettre en évidence une éventuelle évolution. Les autres items ont servi à la description qualitative.

2.1. Le cas de la famille D.

Avant le PRIO, M. D. ne pratiquait pas la lecture d'album illustré avec sa fille qu'il trouvait trop jeune pour ce type d'activité. On observe donc une augmentation de la fréquence (plusieurs fois par semaine) et de la durée (10 à 15 minutes) de cette routine. Alors qu'en pré-PRIO, il s'agissait d'une activité surtout occupationnelle et relationnelle, en post-PRIO, M. D. y voit en plus un intérêt langagier plus prononcé. Debbie demande ce moment de lecture plusieurs fois par semaine, elle montre de l'intérêt mais l'attention reste labile. M. D. est également plus à l'aise lors de cette activité qui se déroule habituellement le soir, au calme, lorsque le rythme de vie diminue. Le taux de fréquentation de la bibliothèque n'a pas évolué, cependant, on observe une augmentation du nombre d'albums à la maison (cf. Figure 8).

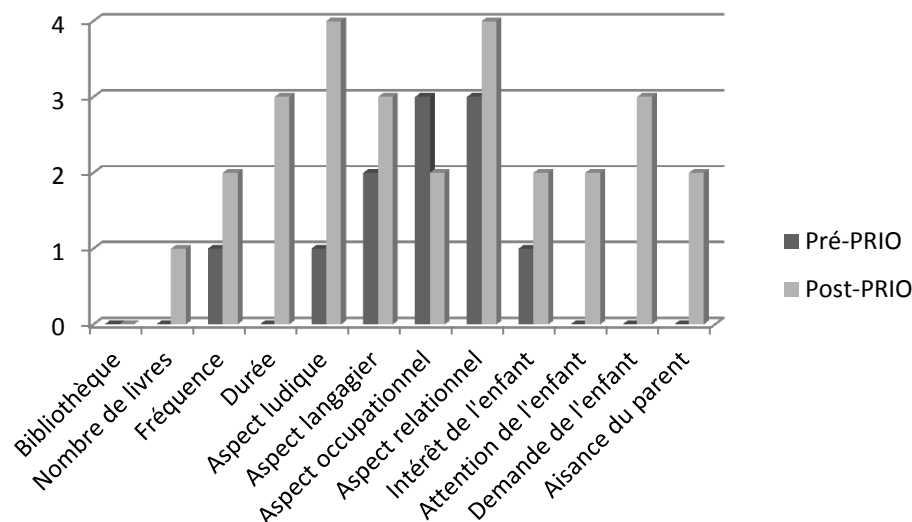


Figure 8 : Evolution de la place du livre au sein de la famille D.

Le questionnaire d'appréciation de fin de PRIO a permis de recueillir des informations supplémentaires : le principe d'avoir des missions à faire à la maison leur a semblé utile même si leur choix d'album n'était pas toujours adapté à l'enfant. M. et Mme D. évoquent l'envie de passer désormais plus de temps autour de l'album avec leur enfant et affirment qu'il s'agit d'un bon support pour le développement du langage.

2.2. Le cas de la famille N.

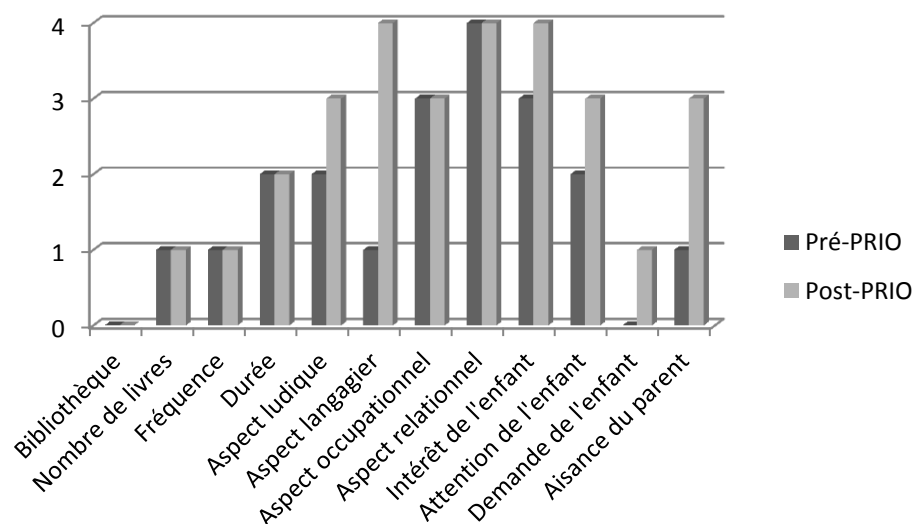


Figure 9 : Evolution de la place du livre au sein de la famille N.

Avant le PRIO, M. et Mme N. pratiquaient rarement la lecture d'album illustré avec leur fille car ils la trouvaient trop jeune pour ce type d'activité. Après le PRIO, ni la fréquence ni la durée (5 à 10 minutes) d'un moment de lecture n'a évolué, ils préfèrent au livre la tablette numérique, jugée plus interactive. Cependant, alors qu'en pré-PRIO, la lecture d'album illustré était surtout occupationnelle et relationnelle, en post-PRIO, la famille N.

y voit davantage un intérêt langagier et ludique. Selon les parents, Lila demande rarement qu'on lui lise un livre mais y montre un grand intérêt, ils mentionnent qu'elle est attentive et active quand la situation se présente. Les parents sont également beaucoup plus à l'aise lors de cette activité (cf. Figure 9).

Dans le questionnaire d'appréciation, M. N. comme Mme N. estiment que l'album est un très bon support pour parler avec leur enfant, et souhaitent augmenter les moments autour du livre. Tous deux proposent plus facilement ce type d'activité à leur fille.

V. Validation des hypothèses

Tableau 26 : Tableau récapitulatif de la validation des hypothèses opérationnelles concernant les parents

HYPOTHÈSES	VALIDATION		
	M. D.	Mme N.	M. N.
<u>Hypothèse 1a</u> : Le PRIO permet l'amélioration de trois attitudes de communication du parent : « s'ajuster physiquement », « suivre l'initiative de l'enfant » et « favoriser la compréhension et l'expression lexicale » en situation naturelle de lecture, à domicile.	V	PV	V
<u>Hypothèse 1b</u> : Le PRIO permet l'amélioration de trois attitudes de communication du parent : « s'ajuster physiquement », « suivre l'initiative de l'enfant » et « favoriser la compréhension et l'expression lexicale » en situation de jeu partagé, à domicile.	V	V	-
<u>Hypothèse 5</u> : Le PRIO basé sur l'utilisation de l'album illustré permet une prise de conscience de l'importance de l'album illustré dans le développement de la communication et du langage de l'enfant.	V	V	

V : hypothèse validée ; PV : hypothèse partiellement validée ; NV : hypothèse non validée ; - : hypothèse non testée

Tableau 27 : Tableau récapitulatif de la validation des hypothèses opérationnelles concernant les enfants

HYPOTHÈSES	VALIDATION	
	Debbie	Lila
<u>Hypothèse 2</u> : Le PRIO favorise chez l'enfant l'amélioration des trois fonctions de communication « interaction sociale », « attention conjointe » et « régulation du comportement ».	V	V
<u>Hypothèse 3a</u> : Le PRIO permet l'amélioration de certains précurseurs de la communication (formels, sémantiques et pragmatiques) chez l'enfant, en situation écologique de lecture d'album illustré, à domicile.	V	V
<u>Hypothèse 3b</u> : Le PRIO permet l'amélioration de certains précurseurs de la communication (formels, sémantiques et pragmatiques) chez l'enfant en situation écologique de jeu partagé, à domicile.	V	V
<u>Hypothèse 4</u> : Le PRIO favorise l'émergence de la communication verbale de l'enfant, du point de vue des parents.	V	V

V : hypothèse validée ; PV : hypothèse partiellement validée ; NV : hypothèse non validée

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

I. L'installation de routines d'action dans le quotidien des familles

L'enjeu de ce mémoire était de mesurer l'efficacité d'un programme d'intervention en orthophonie (PRIO) destinés aux parents d'enfants de 26-34 mois présentant un trouble de la compétence langagière. Ce PRIO avait pour particularité d'utiliser la médiation de l'album illustré comme support aux interactions parent/enfant et donc à l'application des outils présentés aux parents lors des sessions de groupe. De nombreux questionnements et réflexions nous sont apparus au vu des difficultés rencontrées tout au long du déroulement du PRIO. Ce type d'intervention étant encore peu utilisé en France par les orthophonistes (Bo, 2000), nous avons dû nous référer aux pratiques cliniques nord-américaines pour nous ajuster au mieux.

1. Les familles au centre du PRIO

1.1. L'influence du niveau socio-économique

Le modèle théorique sous-jacent à l'intervention indirecte considère que l'enfant développe son langage en interaction avec son environnement. Lorsque l'enfant présente un trouble de la compétence langagière, les parents en tant qu'interlocuteurs privilégiés de l'enfant jouent un rôle important dans le processus thérapeutique. Les PRIO permettent dans ce sens de les outiller pour optimiser les interactions au quotidien. Il apparaît donc nécessaire de tenir compte des caractéristiques de chacun pour adapter le contenu du projet de soin.

Dans leur étude, Huebner et Meltzoff (2005) ont mis en place une intervention basée sur la « lecture interactive » auprès de parents d'enfants de 2 à 3 ans dans le but de promouvoir le développement du langage de l'enfant. Ils ont observé une influence du niveau de diplôme et du niveau socio-économique des parents sur l'utilisation de stratégies dans une situation particulière travaillée, et sur la fréquence générale de mobilisation de ces stratégies au quotidien. En effet, dans cette étude, les mères de niveau socio-économique faible n'obtiennent pas d'évolution significative dans l'utilisation de stratégies pendant la lecture conjointe avec leur enfant.

Lanoë (2000) rapporte au contraire que « *c'est dans ce contexte de lecture conjointe que l'on observe le moins de différences sociales dans le discours maternel* » (p. 85). Pellegrini, Perlmutter, Galda et Brody (1990, cités dans Lanoë) ajoutent que « *les mères de milieux défavorisés utilisent des stratégies d'apprentissage avec leur enfant autour des livres identiques à celles utilisées par les mères de milieux favorisés* ».

D'un point de vue clinique, Leclerc et Vezina (2005) exposent trois types d'intervention préventive mis en place dans les Centres Locaux de Services Communautaires (CLSC) au Québec, en fonction de la clientèle visée : « *les mesures préventives universelles, les mesures préventives sélectives et les mesures préventives indiquées* » (p. 2). Les mesures préventives sélectives concernent spécifiquement les familles de milieux défavorisés ou familles « vulnérables » et « *visent le développement des habiletés parentales de*

stimulation » (p. 9). Leurs projets de soin et le suivi sont généralement plus intenses et plus fréquents que ceux des familles dites « universelles ».

Les données recueillies auprès des parents ayant participé à notre étude concernent uniquement le plus haut niveau de diplôme obtenu : les trois parents ont un BEP, un baccalauréat général ou technique. Cette information unique ne nous permet donc pas de conclure sur le niveau socio-professionnel des familles, mais elle a contribué à nous interroger sur la pertinence de leur proposer l'album illustré comme support aux interactions.

1.2. Des adaptations nécessaires

Nous avons conçu les modalités de notre programme avant de connaître les familles (nous ne mentionnons pas ici les objectifs). Ainsi, les modalités pratiques, dates, heures et lieux, et les modalités de présentation des contenus avaient été réfléchies pour des familles universelles.

Or, très vite, nous nous sommes aperçues que des adaptations étaient nécessaires si nous voulions que les notions abordées soient entendues par les participants. A force d'ajustements, nous nous sommes rendu compte que ces adaptations correspondent effectivement à celles mises en place pour des populations vulnérables au Québec (Leclerc et Vezina, 2005). En effet, les auteurs recommandent de réduire la quantité d'informations présentée en session (ne proposer qu'un outil par session), privilégier les expériences concrètes, proposer des supports visuels très illustrés et des analogies imagées pour contrer les difficultés de lecture et de compréhension de cette clientèle. Elles proposent également d'organiser, en fin de session, des moments d'essais avec l'enfant et de prêter des livres pour amorcer la mise en place des « entraînements » à la maison. Tous ces ajustements ont été indispensables dans notre étude.

Ainsi, bien qu'aucun élément avéré ne nous permette de catégoriser notre population par manque d'indicateurs officiels en France, nous pouvons dire que celle-ci s'apparente aux populations dites vulnérables. En effet, au Québec, des indicateurs précis permettent d'adapter les parcours de prévention et de soin. Nous analyserons les données obtenues en lien avec l'investissement de la routine de lecture conjointe au quotidien à la lumière de ce nouvel élément. Mais avant tout, il apparaît nécessaire de s'attarder sur la notion de « routine » employée dans ce mémoire.

2. La « routine de jeu partagé » : remise en question de l'hypothèse du transfert des compétences

L'une de nos hypothèses concernait le transfert des stratégies et attitudes pratiquées lors de la routine du livre, instaurée dans le quotidien grâce au PRIO, à une autre routine non abordée durant l'intervention. Notre premier choix s'est d'abord porté sur le moment du repas, moment que nous savions commun à toutes les familles et constituant une routine (Lanoë, 2000). Or, dès l'évaluation pré-PRIO, nous nous sommes vues confrontées à un refus d'enregistrement vidéo à domicile. Le moment du repas ne pouvant être filmé, le jeu

partagé a donc été sélectionné comme routine de transfert car considérée comme moins intrusive dans le quotidien.

Ainsi nous voulions comparer les attitudes des parents lors de la routine de lecture travaillée et lors de cette routine de jeu partagé que nous imaginions coutumière dans les familles avant le PRIO. Nous avons ainsi proposé un questionnaire « Les activités à la maison » afin d'évaluer la fréquence de survenue de ces routines. Concernant le jeu partagé, M. D. dit jouer souvent avec sa fille Debbie. En revanche, Lila a l'habitude de jouer avec ses sœurs mais pas avec ses parents, M. et Mme N. De nombreuses réflexions ont émergé de l'absence de temps de jeu parent/enfant dans le quotidien des familles. En dehors des contraintes liées à l'organisation familiale de la semaine, nous avons évoqué des facteurs culturels et socio-économiques qui ne peuvent constituer que des suppositions. En outre, l'activité de lecture d'album ne s'inscrit pas dans le quotidien des deux familles, les parents considèrent que leur enfant est trop jeune pour s'intéresser à une telle activité.

Aussi, le terme de « routine » nous semble discutable dans le cadre de notre étude. Nous comparons bien deux situations différentes, mais instaurées plus ou moins artificiellement lors des évaluations à domicile.

Malgré les réticences exprimées par certains parents quant à l'utilisation de l'album avec leur enfant, les premières données concernant la routine de lecture montrent une augmentation de la durée de l'interaction lors de cette situation en post-PRIO.

3. La lecture d'album illustré

3.1. Augmentation de la durée de la situation de lecture conjointe

En effet, les parents ne stoppent plus l'activité par manque de moyens de communication efficaces nécessaires au maintien de l'échange. A présent qu'ils possèdent des « outils », les échanges sont plus nombreux, les enfants plus attentifs et encouragés à poursuivre leur activité partagée et les parents sont confortés dans leurs compétences.

L'augmentation la plus importante est observée dans la famille N. La durée de l'échange autour du livre passe de 20 secondes à 9 minutes 37 avec Monsieur N., et d'1 minute 40 à plus de 10 minutes pour Madame N. D'après le « questionnaire d'appréciation de fin de programme », les parents se sentent effectivement plus à l'aise sur la lecture conjointe après le PRIO. Par contre, pour Monsieur D., la durée de lecture conjointe n'augmente que d'1 minute 27 de t0 à t1. Précisons que les modalités d'enregistrement vidéo lors de l'évaluation post-PRIO n'étaient pas idéales, six personnes étaient présentes dans la pièce dont une extérieure au projet, en conversation avec la mère. Cela a pu avoir un effet sur la spontanéité du père, les conditions environnementales ne se prêtant pas à un moment d'échange privilégié avec sa fille. Malgré ces observations, M. D. se sent lui aussi plus à l'aise lors de la lecture conjointe à la suite du PRIO, d'après son questionnaire « Les activités à la maison ». Dans les deux questionnaires, les deux familles s'accordent pour reconnaître au livre un intérêt pour le développement du langage de leur enfant. Ils ont envie de passer plus de temps autour de l'album avec ce dernier.

3.2. Routine d'action ou situation d'entraînement ?

Au vu de ces indications, nous pourrions nous attendre à ce que le livre soit utilisé plus fréquemment à la fin du PRIO, d'autant que nous leur avons prêté les albums dans ce but. Cette façon de faire a en effet été expérimentée avec succès depuis une douzaine d'années au CLSC Orléans (Québec) lors d'ateliers langage, les « Ateliers Chatouille », destinés aux parents de milieux vulnérables.

Or, pour notre PRIO, l'automatisation de la routine de lecture conjointe dans le quotidien n'est pas si effective. Boulerice (2001) indique que les parents de milieux défavorisés consacrent beaucoup moins de temps à la lecture aux jeunes enfants (45 % des parents lisent tous les jours) que ceux des milieux favorisés (75% des parents lisent tous les jours). Le problème viendrait selon l'auteur de l'organisation familiale et des attitudes des parents face à la lecture. Qui plus est, Beauchesne (1985) rapporte que les parents des milieux défavorisés préconisent une lecture utilitaire et sous-estiment l'aspect ludique de la lecture. Ces données de la littérature coïncident avec ce que nous avons observé. La famille N. n'utilise pas plus le livre qu'auparavant, lui préférant la tablette numérique. M. D. possède plus de livres qu'avant, mais propose toujours peu de moments de lecture conjointe à sa fille. En revanche, Mme D. dit aimer raconter des histoires dans sa langue natale et semble plus investir cette activité au quotidien. Les réponses de Mme D. au questionnaire d'appréciation de fin de programme ont ici été prises en compte. En effet, même si nous ne possédons pas de données sur ses stratégies de communication faute d'enregistrement vidéo, elle a tout de même participé activement au PRIO.

Ainsi, dans les familles de l'étude, la situation autour du livre ne devient pas réellement « *familière, fréquente et ritualisée* » (p. 12), c'est-à-dire qu'elle ne devient pas vraiment une « *routine interactive* » au sens de Lanoë (2000). Le cas de Mme D. semble faire exception si l'on considère les réponses à son questionnaire d'appréciation. Nous constatons donc pour les trois autres parents un début de cheminement quant à la mise en place d'activités autour du livre qui n'aboutit pas encore à l'établissement d'une routine à proprement parler. Nous nous interrogeons sur la poursuite de cet éventuel cheminement : les parents investiront-ils mieux le livre à plus long terme ? Dans ce sens, il aurait été intéressant d'ajouter un rappel visuel à afficher à domicile pour s'assurer du transfert de cette habileté après le PRIO.

Le moment de lecture d'album constituait la situation pendant laquelle les parents devaient mettre en place, lors de leurs missions, les outils présentés en sessions de groupe. Bien que cette situation ne se soit pas réellement ritualisée, des attitudes et stratégies de communication favorables au développement du langage de l'enfant se sont toutefois installées chez les parents, dans la situation de la lecture d'album et dans la situation du jeu partagé.

II. Stratégies et attitudes de communication des parents

1. La situation de lecture d'album illustré : liens entre outils proposés en session et attitudes observées

Un croisement des résultats concernant les attitudes de communication des parents observées en situation de lecture conjointe, permet de mettre en évidence les comportements communs aux trois parents ayant le plus évolué entre les deux évaluations pré-PRIO et post-PRIO. En effet, en analysant plus précisément les notations réalisées pour chacune des trois grandes stratégies « s'ajuster physiquement », « suivre l'initiative de l'enfant » et « favoriser la compréhension et l'expression lexicale », certaines attitudes ressortent plus que d'autres. Nous discutons celles qui ont fait l'objet d'une évolution positive chez au moins deux des trois parents en lien avec les outils présentés lors des sessions de groupe du PRIO.

1.1. S'ajuster physiquement

Concernant la stratégie « s'ajuster physiquement », trois attitudes principales (sur les sept au total) ont évolué favorablement. Il s'agit exclusivement d'attitudes non-verbales : la position de face à face privilégiée lors des interactions, l'établissement du contact visuel et la capacité d'attirer et de maintenir l'attention visuelle de l'enfant pendant l'activité. Ces observations sont d'un grand intérêt puisque l'importance du face à face et du contact visuel faisait partie intégrante d'un des premiers outils présentés en groupe de parents, l'outil n°2 « S'ajuster à l'enfant ». Ces comportements étaient déjà observés chez M. D. en pré-PRIO et l'étaient de nouveau en post-PRIO. M. et Mme N. ont eux amélioré leur ajustement physique entre le début et la fin du PRIO.

D'une manière générale, cet outil a donc bien été mobilisé par les parents lors de leurs interactions avec leur enfant. Cet outil ayant été présenté comme la base de tous les autres outils, il a été rappelé à chaque début de session, ce qui a pu favoriser son intégration. Dans une question ouverte du questionnaire d'appréciation, deux des trois parents expriment spontanément l'ajustement physique comme une des missions qu'ils ont réussi à mettre en place à la maison. Enfin, l'outil n°2 « S'ajuster à l'enfant » apparaît pour les trois parents comme étant un des trois outils les plus importants pour le développement du langage de leur enfant.

1.2. Suivre les initiatives de l'enfant

La stratégie « suivre l'initiative de l'enfant » est actualisée à l'aide de sept attitudes en post-PRIO par au moins deux des trois parents. Des items globaux relatifs au maintien de l'échange, à la régie des tours de parole, et aux réponses verbales des parents à partir des initiatives non-verbales de l'enfant sont observés. L'évolution de ces items pourrait s'expliquer par l'augmentation de certaines attitudes, plus précises, telles qu'écouter attentivement ce que dit l'enfant, imiter ses mots et ses gestes. En effet, « *développer les aptitudes d'observation du parent* » (Monfort et Juarez-Sanchez, 2001, p. 132) dans le but de suivre les intérêts et les initiatives de l'enfant, constituait l'outil n°1 « Observer,

Attendre, Ecouter » du PRIO. Comme pour l'ajustement physique, cet outil représentait un comportement de base à adopter par le parent pour mettre en place les stratégies « langage » abordées dans les sessions suivantes. C'est ce que les programmes du centre Hanen caractérisent par les lettres O.W.L. (« observe », « wait », « listen ») et rattachent à l'image du hibou attentif (Manolson, Ward et Dodington, 1995).

L'imitation des gestes et des productions orales de l'enfant, retrouvée également chez deux parents, a fait l'objet de l'outil n°4 « Imiter, Reformuler ». Les intérêts de cette attitude avaient été discutés en groupe. Pour les parents, il s'agissait de capter l'attention de l'enfant, lui montrer qu'ils le comprenaient et qu'ils l'encourageaient à continuer voire à l'imiter à son tour.

Globalement, ces outils ont été intégrés et réutilisés par les parents. « Faire le hibou » a également été la seule attitude mentionnée spontanément par les trois parents dans le questionnaire d'appréciation. Pour les trois parents, il s'agit d'un des outils les plus faciles à mettre en pratique à la maison.

1.3. Favoriser la compréhension et l'expression lexicale

Cinq attitudes principales ont évolué pour les trois parents et peuvent également être mises en lien avec les outils étudiés lors des sessions. Dans l'outil n°3 « Nommer, Décrire, Commenter », nous abordons l'importance pour l'enfant d'entendre des mots plusieurs fois, pour qu'il puisse les comprendre, se les approprier et enfin les produire. Les parents avaient tendance à interroger l'enfant pour vérifier ses connaissances, avant même de lui donner les mots à entendre. Kaderavek et Sulzby (1998) rapportent dans ce sens que ces questions entraînent souvent un désengagement de l'enfant de l'activité.

En pré-PRIO comme en post-PRIO, Mme N. adoptait peu ce comportement de questionnement. En revanche, M. D. et M. N. dosaient difficilement la quantité de questions de type « c'est quoi ça ? », « c'est qui ? », auxquelles les enfants ne répondaient d'ailleurs que très rarement. En post-PRIO, ce comportement s'est amélioré au profit d'autres attitudes s'ajoutant à la dénomination telles que l'ajout de gestes de pointage, de bruits et d'onomatopées. Ces attitudes leur avaient été présentées dans l'outil n°5 « Rajouter, renforcer » dans le but de favoriser la compréhension de certains mots-clés, et a posteriori de favoriser leur production. Elles correspondent aux stratégies de « modeling » dont parlent Robert et Kaiser (2011). En post-PRIO, ces comportements enrichissent la simple dénomination sur image, présente chez deux des trois parents avant le PRIO et chez les trois, après le PRIO.

Dans la continuité d'une « réduction des comportements négatifs » (Monfort et Juarez-Sanchez, 2001, p. 132), nous avons évoqué la nécessité d'adopter des attitudes de valorisation pour conforter l'enfant dans ses essais de verbalisation, même approximative. Ces comportements verbaux (« oui, c'est ça ! ») ou non-verbaux (sourires, contact physique rassurant, applaudissements...) ont été mis en lien avec l'outil n°4 « Imiter, Reformuler ». Les parents ont en effet souvent le réflexe de reprendre leur enfant quand le mot est mal prononcé en commençant leur intervention par « non, on dit ... ». Cette réaction inadéquate face aux difficultés langagières de l'enfant contribue au système déjà défaillant des interactions parent/enfant (Tourrette *et al.*, 2000). Lors de leur mission, la reformulation devait être précédée d'un renforcement positif de l'enfant. En post-PRIO,

on observe une augmentation de ce type de comportement chez deux des trois parents. Qui plus est, les informations de leur questionnaire d'appréciation corroborent ces résultats.

De manière générale, à chaque début de session, les outils étaient revus afin que les parents puissent comprendre la suite logique du déroulement du PRIO. On peut supposer que ces rappels en ont favorisé l'intégration puisque sur les six outils, on en retrouve cinq qui correspondent à leurs attitudes de communication en post-PRIO.

Il est difficile de comparer nos études de cas qualitatives aux résultats des divers travaux scientifiques pour lesquels des analyses quantitatives ont pu être réalisées sur des populations de groupe. D'autant plus que les résultats des PRIO utilisant l'album illustré concernent majoritairement les profils langagiers des enfants et non les attitudes de communication des parents. Cependant, les tendances que l'on observe rejoignent des études qualitatives comme celles de Weitzman (2000) démontrant l'intérêt d'utiliser le livre dans un programme destiné aux parents. On peut ainsi penser que l'album illustré constitue un support intéressant pour l'application des outils proposés en sessions de groupe et l'amélioration des stratégies de communication des parents pendant cette activité, et ce malgré le peu de situations hebdomadaires de lecture conjointe rapportées par les parents. Le cas de M. N. en est l'exemple type.

2. Le transfert des compétences

Un des avantages des PRIO rapportés dans la littérature est la possibilité et la facilité de généralisation des apprentissages reçus lors du PRIO par les parents, aux activités de la vie quotidienne (Girolametto, 2000). Conscientes qu'une telle généralisation est difficilement objectivable, nous avons choisi d'effectuer des vidéos d'une situation non abordée lors du PRIO pour observer un éventuel transfert des compétences travaillées en situation de lecture conjointe. Tout au long du PRIO, nous avons ainsi pris soin de ne parler de la mobilisation des outils que dans cette situation particulière : mises en situations, vidéos, et exemples donnés se référaient tous au moment de lecture conjointe.

Une analyse des vidéos de jeu partagé comparable à celle effectuée pour les vidéos de l'album illustré met également en évidence la mobilisation de comportements communs aux parents. Il s'agit spécifiquement de trois attitudes de « modeling » (Robert et Kaiser, 2011) : nommer ce qui attire l'attention de l'enfant, commenter l'activité commune, et ajouter des gestes signifiants. Ces attitudes ont été présentées dans les outils n°3 « Nommer, décrire, commenter » et n°5 « Rajouter, renforcer ». Ces comportements sont toutefois beaucoup moins nombreux, mais seuls deux parents ont été observés dans cette situation. Ces trois attitudes ne sont pas ressorties dans l'analyse des vidéos de lecture conjointe.

Observons maintenant plus précisément pour chaque parent les attitudes transférées, c'est-à-dire celles que l'on retrouve dans les deux situations de lecture et de jeu en post-PRIO. M. D. adopte des comportements verbaux et non-verbaux de valorisation, et renforce les mots-clés en ajoutant des gestes de pointage, des bruits et des onomatopées. Il s'agit exclusivement d'attitudes de « modeling », favorisant la compréhension et l'expression lexicale. Quant à Mme N., les attitudes observées dans les deux situations concernent exclusivement l'ajustement physique : privilégier le face à face, établir le

contact visuel, attirer et retenir l'attention visuelle de l'enfant. On pourrait penser qu'il s'agit pour eux des outils les plus importants pour le développement du langage de leur enfant ou les plus faciles à mettre en pratique à la maison. Or, ce n'est le cas de Mme N. Sur les six outils présentés, elle place l'ajustement physique en deuxième position pour ces deux aspects (dans son questionnaire d'appréciation).

De plus, au vu du discours de certains parents lors des sessions de groupe, nous avons voulu les interroger sur l'utilisation des outils au quotidien, en dehors d'un moment autour du livre. En effet, lors des retours de missions effectués en début de session, M. N. expliquait systématiquement qu'il n'avait que très peu utilisé l'album pendant la semaine mais qu'il appliquait les stratégies au quotidien lors du repas, des sorties, pendant les courses, etc. Un item dans le questionnaire d'appréciation a donc été ajouté pour interroger les autres parents sur ce point : tous rapportent une utilisation des outils dans leur quotidien.

3. Limites

Toutefois, plusieurs limites peuvent être attribuées à notre travail et remettre en question nos résultats. La première concerne toujours cette notion de « routine ». L'objectif initial de ce PRIO était de donner des clés, des outils aux parents d'enfants présentant un trouble de la compétence langagière, à utiliser avec l'album illustré, support que l'on imaginait déjà routinier. Cette routine ne s'est finalement pas retrouvée dans les familles du PRIO, il a donc fallu véritablement l'intégrer dans leur quotidien. Ceci pourrait expliquer l'évolution légère des attitudes de certains parents et l'absence d'évolution de certains items de la grille.

Ensuite, nous nous sommes questionnées sur le caractère « naturel » des évaluations à domicile que nous recherchions. En effet, nous nous retrouvions bien dans le milieu naturel de l'enfant et du parent, mais notre présence et celle de la caméra ne l'étaient aucunement. Ceci pourrait en effet influencer négativement les comportements des parents.

De plus, seulement deux orthophonistes ont fait partie de notre jury. Nous avons fait le choix de prendre en compte les évolutions positives retenues par les deux orthophonistes, mais nous sommes conscientes que les résultats auraient pu différer avec des avis supplémentaires. Nous n'avons pas souhaité prendre en compte nos propres cotations de peur de perdre en objectivité. Nous voulions faire ressortir les attitudes communes à deux parents au minimum dans le but de voir si certains outils avaient été plus mobilisés que d'autres. Cependant, si nous avions eu davantage de participants, les résultats auraient peut-être été différents.

A notre connaissance, peu d'auteurs ont étudié précisément l'évolution des stratégies des parents à la suite d'un PRIO basé sur le livre. Nos analyses exclusivement qualitatives ne permettent pas de parler d'effets significatifs mais rejoignent toutefois les analyses qualitatives d'autres travaux (Girolametto, 2000 ; Weitzman, 2000).

Au vu de ces observations, nous allons maintenant voir quels impacts ont eu les modifications des attitudes de communication des parents sur le développement communicationnel et langagier de leurs enfants.

III. Développement socio-communicatif et langagier de l'enfant

Roberts et Kaiser (2011) dans leur méta-analyse constataient suite à la mise en place des PRIO comparables au nôtre une amélioration de la compétence langagière de l'enfant en expression. A notre échelle, nous retrouvons cette amélioration pour les deux enfants. D'une part, nous constatons une évolution positive de certains précurseurs de la communication en général, ce constat est objectivé par les résultats de l'Evaluation de la Communication Sociale Précoce (ECSP, Guidetti et Tourrette, 1993) et des grilles des précurseurs de la communication (Leclerc et Vezina, 2005). D'autre part, nous assistons à une augmentation importante de la production lexicale mise en évidence par les résultats à l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC, Kern et Gayraud, 2010).

1. Davantage d'opportunités pour développer les compétences communicationnelles

D'après les résultats des analyses vidéo, les parents s'ajustent physiquement mieux à leur enfant, ils privilégient le face à face et leur contact visuel est plus adapté. Par ailleurs, ils parviennent mieux à suivre les initiatives de l'enfant, celui-ci échange donc plus souvent sur ce qui l'intéresse et se désengage alors moins de l'interaction. Les parents ont également augmenté leurs capacités à favoriser la compréhension de l'enfant, celui-ci portera peut-être plus facilement et plus longuement son attention sur le message verbal s'il comprend les mots. Par exemple, M. N. en post-PRIO fait de la lecture conjointe un moment plaisant, il nomme les objets, ajoute des gestes, des mimiques, imite ce que fait l'enfant, adopte un comportement de valorisation, renforce les mots-clés, etc. On peut supposer que ces attitudes favorisent l'augmentation de la durée des interactions parent/enfant, que nous avons objectivée plus haut, notamment pour la famille N. Les enfants participent certainement à des échanges plus longs, ce qui leur permet de multiplier les essais de communication jusqu'à ce qu'ils deviennent de plus en plus fonctionnels. Les résultats de l'ECSP objectivent en effet une augmentation des compétences communicationnelles d'interaction sociale, d'attention conjointe et de régulation du comportement chez les deux enfants de notre étude. Ils corroborent les résultats de la littérature rapportant qu'une intervention avec le livre comme support produit des effets sur les comportements communicatifs de l'enfant (Crowe *et al.*, 2004).

2. Une implication plus active dans les interactions

En plus de l'augmentation de la durée d'interaction, les stratégies développées par les parents permettent une amélioration de la qualité des interactions. Dans le questionnaire d'appréciation de fin de programme, les quatre parents disent avoir développé leurs capacités d'observation, en conséquence, ils parviennent mieux à repérer et à suivre les initiatives de l'enfant, ce qui est confirmé par les résultats des analyses vidéo. Dans une certaine mesure, ils favorisent le développement des capacités d'attention conjointe, dont le développement est avéré, surtout pour Lila, et offre à l'enfant une motivation pour communiquer. En effet, si le parent s'intéresse à ce qui attire l'attention de l'enfant, celui-ci sera plus motivé pour échanger à ce « sujet ». Cela augmente pour lui les possibilités

d'expérimenter l'attention conjointe dans un premier temps, l'expression verbale dans un second temps. Là encore, le parent crée davantage d'occasions pour que l'enfant ajuste ses comportements et propose des interactions de qualité. De plus, les parents se sont intéressés de près au développement du langage, ils ont observé les réactions de l'enfant avec beaucoup d'intérêt. Un des outils concernait également le renforcement positif et la valorisation de l'enfant qu'ils ont beaucoup mobilisé selon nos résultats. On peut supposer que ces nouveaux comportements ont pu faire grandir la motivation de l'enfant pour la communication.

Pour Lila et Debbie, tous les précurseurs n'étaient pas présents en pré-PRIO mais beaucoup sont apparus ensuite. Au-delà de ceux que la situation filmée n'a pas permis d'observer, nous pouvons penser qu'en travaillant avec les parents sur les attitudes liées à l'ajustement physique et au suivi des initiatives de l'enfant, le développement de certains précurseurs a pu être favorisé. Ceux qui ont le plus évolué concernent le contact visuel, auparavant peu adapté à l'interaction, l'attention conjointe et le respect des tours de rôle. Autant de compétences qui sont étroitement liées à la dynamique de l'interaction et donc aux comportements parentaux.

3. Augmentation du nombre de mots produits

Avant le début du programme, les deux petites filles produisaient moins de 50 mots et n'étaient pas encore entrées dans la morphosyntaxe. Les résultats à l'IFDC montrent une augmentation importante de la production lexicale, les substantifs sont utilisés majoritairement. Les résultats des évaluations que nous avons effectuées – ECSP et analyse de vidéos à domicile – sont également en faveur d'une augmentation du nombre de mots exprimés. Les résultats des différents tests sont cohérents. Si Lila commence à s'exprimer en nommant les objets et les images qu'elle voit, Debbie commence elle à combiner les mots pour faire de petites phrases. Les techniques de « modeling » favorisant la compréhension et l'expression lexicale correspondent à des attitudes parentales qui aident l'enfant à « *construire des liens entre le contenu, la forme et l'utilisation du langage* » (Girolametto, 2000, p. 37). Ainsi, le parent apporte des « *stimuli simples et associés de manière pertinente à ses actes, ses intérêts, ses centres d'attention et ses compétences développementales* » (Girolametto, 2000, p. 37). Ce sont entre autres les actes de dénomination associés au pointage de l'enfant, les gestes, les bruits, les onomatopées que le parent ajoute. Nous pouvons ainsi supposer que tous ces éléments mis en place par les parents ont contribué au développement lexical de leur enfant.

Le PRIO favorise un étayage parental plus adapté, au sens de Bruner (1983), on peut supposer que les parents ont réussi à se placer dans la zone proximale de développement (Vygotzky, 1997) de leur enfant, permettant à ceux-ci de développer leurs capacités non-verbales et verbales pas à pas.

4. Limites

Ces données vont dans le sens des observations de Robert et Kaiser (2011), cependant, les résultats de nos études de cas sont difficilement comparables à ceux des études de groupe. En effet, d'une part nous ne nous basons sur aucune analyse statistique, nos résultats sont

essentiellement qualitatifs ; d'autre part, nous n'avons pas pu comparer les évolutions du développement socio-communicatif des enfants de l'étude avec une population témoin.

4.1. Méthode d'évaluation

Les résultats obtenus à l'ECSP, en plus de révéler un niveau de communication, reflètent également le « style » de communication des enfants : Lila est très réservée en présence de personnes qu'elle ne connaît pas ou dans des situations inhabituelles, Debbie au contraire devient très agitée dans de telles situations. Ces différences ont un impact sur la quantité des comportements répertoriés lors du test. Cependant, l'étalonnage effectué grâce à la participation de nombreux enfants dans des conditions de passation définies reste valide. Ce sont les observations qualitatives répertoriées qui dépendent le plus du style de communication de l'enfant, leur nombre n'est pas forcément représentatif des compétences réelles en situation naturelle des enfants. De plus, en évaluation post-PRIO, les lieux et les personnes étaient connus, ce qui peut biaiser quelque peu la comparaison longitudinale.

Le recueil des données pour l'IFDC indique une augmentation franche du nombre de mots produits, mais ces résultats sont basés sur le jugement des parents. Or, lors du programme, ils ont affiné leurs capacités d'observation et ont été sensibilisés au développement communicationnel. L'appréciation du langage de leur enfant a donc peut-être changé. En plus d'évaluer l'évolution langagière de l'enfant, ce test révèle peut-être aussi l'amélioration des aptitudes d'observation des parents. Par ailleurs ce test est étalonné pour des enfants non-bilingues, et bien que nous ayons comparé les résultats des enfants à t0 et à t1 avec le même étalonnage, il se peut que leur particularité linguistique biaise un peu les résultats.

4.2. Développement naturel et facteurs environnementaux

Outre la méta-analyse de Robert et Kaiser (2011), les études sur les PRIO décrites dans la littérature mettent rarement en évidence une augmentation du vocabulaire expressif due à la mise en place d'un programme d'intervention (Girolametto, 2000). Buschmann *et al.* (2009) rapportent toutefois des améliorations dans les habiletés lexicales et grammaticales supérieures aux changements maturationnels du groupe témoin, chez des enfants avec un trouble expressif du langage, suite à la participation des parents à un programme d'intervention basé sur le partage de livre imagé. Dans notre étude, les deux enfants ont développé leurs compétences langagières au cours du PRIO, comme nous l'avons démontré.

Plusieurs facteurs intrinsèques et extrinsèques peuvent être avancés en faveur d'une évolution parallèle à l'intervention voire indépendante des effets du PRIO, il nous est difficile d'en juger sans population témoin. D'une part, nous devons considérer le développement cognitif et langagier naturel qui s'est produit durant les trois mois du programme. D'autre part, les deux enfants sont entrés à l'école en petite section de maternelle juste avant la période du PRIO, elles ont donc bénéficié de l'influence d'un nouvel environnement social et éducatif. Ces facteurs non contrôlables sont donc à prendre en compte pour expliquer les améliorations dans le développement socio-communicatif et langagier des enfants.

Malgré ces limites, l'ensemble de nos résultats, concernant à la fois les attitudes parentales et le développement socio-communicatif et langagier de l'enfant, rejoint ceux rapportés dans la littérature montrant une amélioration qualitative des interactions parent/enfant (Buschmann *et al.*, 2009 ; Crowe *et al.*, 2004 ; Weitzman, 2000). Aussi, nous retrouvons chez les parents, en post-PRIO, les comportements parentaux habituels décrits en situation de lecture conjointe par les auteurs (Crowe, 2000 ; Kaderavek et Sulzby (1998) ; Witko *et al.*, 2008). Ils témoignent ainsi de l'intérêt d'une intervention orthophonique de ce type.

Cependant, la mise en place d'un PRIO n'est pas toujours aisée. Voici quelques-unes des difficultés rencontrées et les réflexions qu'elles ont suscitées chez nous. Nous réfléchissons également à des pistes d'application possibles de ce type d'intervention dans la pratique orthophonique française et plus largement dans les processus de prévention.

IV. Le programme d'intervention en orthophonie

1. Difficultés rencontrées

1.1. Participation faible

Bo, Kunz et Devevey (2005) ont mené une action de prévention précoce destinée à favoriser une intégration sociale réussie, l'une des interventions de leur projet s'est matérialisée sous la forme d'ateliers parent/enfant destinés à une population socio-économiquement vulnérable. Dans leur étude, « *au démarrage du projet, la participation des parents à ces ateliers constituait un véritable défi* » (p. 171), il en a été de même pour notre étude. Nous avons eu en effet quelques difficultés pour obtenir l'adhésion des familles. D'une part, bon nombre de parents ne se sont pas présentés au premier rendez-vous d'évaluation auquel ils avaient accepté de venir, et ce malgré les prises de contact téléphoniques répétées et l'appui des médecins des services de Protection Maternelle et Infantile (PMI). D'autre part, parmi les familles qui ont accepté de faire évaluer leur enfant, certaines n'ont pas souhaité adhérer au programme, d'autres ont accepté mais ne se sont jamais présentées aux sessions de groupe. D'autres familles encore ont commencé à bénéficier du programme mais n'ont pas maintenu leur engagement. Nous nous sommes confrontées rapidement aux réticences, l'alliance thérapeutique et la confiance mutuelle se sont instaurées tardivement. Les orthophonistes québécois rapportent souvent ces difficultés d'adhésion à l'intervention dans les programmes destinés aux personnes de milieu vulnérable, auxquelles nous assimilons notre population.

1.2. Organisation : lieu, horaires et garderie

Nous avons proposé ce programme à l'hôpital, le vendredi soir à 17 heures 15. Beaucoup de parents qui n'ont pas participé ont souligné l'inconfort de ce lieu jugé trop loin de leur domicile. En effet, pour les parents ayant des enfants en bas âge, les transports ne sont pas toujours aisés à organiser et prennent parfois beaucoup de temps. L'une des familles qui souhaitait participer au programme n'a pu mener la démarche à son terme faute de problèmes de transport. L'heure à laquelle se sont déroulées les sessions a également posé

problème. Lorsque l'on propose des rencontres en fin de journée et en fin de semaine, les enfants sont agités, les parents fatigués et pas totalement disponibles aux apprentissages.

Afin de réduire les contraintes organisationnelles des parents, nous avons proposé de garder les enfants pendant les sessions. Certes, le recrutement des baby-sitters bénévoles a demandé de l'organisation mais l'aménagement d'une garderie paraît indispensable pour obtenir l'adhésion des parents. En effet, eux-mêmes rapportent qu'ils n'auraient pas pu participer au PRIO sans cette solution.

1.3. Durée entre deux sessions

Les PRIO décrits dans la littérature sont tous de courte durée (entre 6 et 9 sessions). En revanche, on trouve des différences concernant l'intervalle entre deux sessions. Plusieurs travaux rapportent l'efficacité de PRIO hebdomadaires (Pile *et al.*, 2010 ; Robert et Kaiser, 2011). Buschmann *et al.* (2011) ont, eux, mesuré l'efficacité d'un PRIO de 7 sessions étalées sur trois mois. Wake *et al.* (2011) discutent la longueur (6 semaines) et l'intensité (une session hebdomadaire) de leur intervention au regard de l'absence de résultats sur le développement du langage de l'enfant. Ils s'interrogent sur la nécessité de faire des programmes plus longs, de 10 à 12 semaines comme expérimentés par Buschmann *et al.* ou Landry, Smith, Swank et Guttentag (2008, dans Wake *et al.*). A notre connaissance, aucun travail ne met en lien la durée entre deux sessions et le niveau socio-professionnel des familles. Dès le début, nous avons donc fait le choix de laisser deux semaines aux familles entre deux sessions de groupe pour qu'ils aient le temps d'investir l'album illustré, de tester et d'expérimenter leurs outils d'une session à l'autre. En effet, au début du projet, nous pensions travailler avec une population universelle et ne visions pas une intervention intensive comme préconisée par Leclerc et Vezina (2005).

Par ailleurs, au vu du faible nombre de participants et dans le souci de proposer à tous les parents la même intervention, nous avons préféré reporter une session lorsqu'une des deux familles ne pouvait se rendre disponible, ce qui s'est produit plusieurs fois. Ainsi, les durées prévues entre deux sessions ont souvent été allongées. Dans le questionnaire d'appréciation de fin de programme, certains parents ont noté l'inconfort de l'éloignement temporel entre deux sessions. En effet nous avons vu que l'activité de lecture d'album ne s'est pas installée de façon routinière. Ainsi, bien que la plupart des attitudes et stratégies aient été comprises et assimilées, comme en témoigne l'évolution des comportements liés aux outils présentés en session, ces conduites n'ont pas été expérimentées à la maison de façon régulière. Les parents ont parfois éprouvé des difficultés pour mobiliser à nouveau leurs connaissances au début des sessions lorsque les durées entre deux étaient trop importantes.

1.4. Visites à domicile

Afin de personnaliser les contenus de l'intervention et pour s'adapter à chaque famille, nous sommes allées à domicile deux fois. Ces séances ont servi à investir les parents, à les impliquer davantage dans le processus de réflexion. Nous avons donc travaillé sur la conscientisation des compétences grâce à l'analyse des interactions filmées et sur l'amélioration du sentiment d'auto-efficacité. Cependant, nous avons souvent eu des

difficultés à instaurer une ambiance de travail stricte. En effet, à domicile, les parents sont maîtres de leur foyer, il nous a semblé parfois mal venu de nous imposer trop fermement.

En tant que jeunes étudiantes, nous avons également senti que nous n'étions pas considérées comme des professionnelles, les informations transmises n'avaient pas autant de poids qu'auraient eu celles d'une orthophoniste. De plus, les conditions matérielles et environnementales n'étaient pas toujours idéales (présences des autres enfants ou d'autres personnes, pièces contiguës et bruits perturbateurs...).

1.5. De la prévention au soin, un enjeu clinique mal défini

Dans notre étude, l'enjeu clinique se situe à l'intersection entre le soin et la prévention : si les deux enfants sont effectivement en décalage par rapport à ce qui est attendu à leur âge, la littérature décrit cependant une normalisation fréquente des performances lorsque les enfants grandissent. Cette normalisation n'étant tout de même pas systématique, il semble pertinent de donner aux parents les moyens de stimuler le développement communicationnel de leur enfant même si le décalage d'acquisition ne perdure pas. Notre PRIO répond ainsi aux besoins de parents inquiets pour le développement langagier de leur enfant mais qui ne considèrent pas le décalage d'acquisition comme un trouble à proprement parler. Il vise à ouvrir un champ de réflexion autour du langage et de la communication et à outiller les parents.

Cependant, sans diagnostic clair, nous ne pouvons pas travailler sur la conscience du trouble avec le parent ce qui pourrait expliquer entre autres, un amoindrissement de l'implication parentale, le parent pensant que l'enfant saura rattraper son décalage sans aide particulière. Par voie de conséquence, la mise en action dans le quotidien reste difficile. Il existe certainement d'autres causes peu identifiables, liées aux personnes elles-mêmes et au milieu dans lequel elles vivent qui pourraient expliquer l'absence de certains comportements en évaluation post-PRIO, et l'utilisation peu fréquente du livre dans le quotidien. Les réticences et les nombreux refus pour participer au programme sont également liés à de multiples raisons que nous ne pouvons discerner clairement, l'une d'elles semble se rattacher aux caractéristiques de notre population, assimilée de façon empirique aux populations vulnérables décrites par Leclerc et Vezina (2005).

2. Faciliter la mise en place des PRIO destinés aux parents de jeunes enfants ou aux professionnels de la petite enfance

2.1. Valoriser la prévention en orthophonie

Notre PRIO s'inscrit dans une démarche de prévention à la fois primaire, c'est-à-dire qu'il intervient avant que le trouble ne soit avéré et handicapant, et ciblée puisqu'il tend à modifier les attitudes parentales dans le but de réduire les facteurs de risque chez des enfants en décalage d'acquisition de la compétence langagière. L'élaboration et la conduite d'interventions de prévention, de dépistage, ou d'éducation thérapeutique sont incluses dans le référentiel de compétences des orthophonistes (2002). Cependant, en France, peu de cliniciens s'investissent dans de tels projets, les actions toutefois menées

consistent à distribuer et faire circuler des plaquettes d'information aux patients, à leur entourage, aux enseignants et aux professionnels de la petite enfance (DREES, 2011). En réalisant cette étude, nous souhaitons donner aux professionnels l'envie de s'engager plus souvent et plus largement dans l'élaboration de programmes d'intervention en orthophonie. En effet, si cette pratique devenait plus systématique, si le partenariat avec les institutions comme les PMI devenait usuel, l'offre de prévention pourrait toucher une plus grande partie de la population, être plus équitable et s'inscrire dans la promotion et l'éducation à la santé.

2.2. Valoriser la formation des professionnels de la petite enfance

Lorsque nous avons sollicité les PMI pour constituer notre population, les puéricultrices nous ont exprimé leur impuissance face aux demandes des parents, auxquelles elles ne sont pas toujours en mesure de répondre. Ces puéricultrices sont très demandeuses quant à l'obtention de plaquettes d'information, à explorer ou à transmettre aux parents. Si notre étude vise à l'évaluation de l'efficacité d'un PRIO destiné aux parents, il existe toutefois, surtout dans les pays anglo-saxons, des formations destinées aux professionnels de la petite enfance. Par exemple, au Québec, les puéricultrices peuvent bénéficier de formation sur les repères de développement du langage, les facteurs de risques et le développement des précurseurs de la communication (Leclerc et Vézina, 2005). Les professionnels français, en bénéficiant de formations adaptées à leurs attentes, seraient probablement plus à même de repérer des facteurs de risque ou des comportements inquiétants, de s'ajuster aux besoins de l'enfant, de conseiller les parents et de les adresser à l'orthophoniste si nécessaire. Dans ce cas, l'entente pluridisciplinaire serait primordiale et permettrait d'inscrire le suivi de l'enfant dans une prise en charge globale et cohérente.

2.3. Mise en place concrète des PRIO

En France, l'intervention sous forme de groupe d'enfants existe dans la nomenclature des actes orthophoniques, mais rien n'est prévu en ce qui concerne les groupes de parents. En effet, nous avons vu que ce type de prise en charge n'est pas prioritairement choisi par les orthophonistes français, contrairement à ceux du Canada où cette pratique est plus largement répandue. Dans la pratique libérale française, l'intervention de type III est plutôt menée en individuel : l'orthophoniste reçoit les parents d'un enfant suivi en orthophonie, sur une durée déterminée, et leur propose un programme d'intervention dont elle aura prévu la fréquence des sessions (Bo, 2000). Cependant, cette démarche prive le PRIO de la dynamique de groupe qui s'avère très enrichissante. D'un point de vue fonctionnel, le PRIO de groupe n'est en effet pas toujours aisé à mettre en place, il semble plus facilement envisageable dans le cadre de suivis institutionnels pour lesquels les centres disposent de plus de commodités, de moins de contraintes administratives liées à la nomenclature. En outre, les institutions regroupent souvent plusieurs corps de métier, il serait envisageable de prévoir les groupes de parents au moment des séances de rééducation de leurs enfants. Nous avons vu par ailleurs que la distance entre le domicile et le lieu du PRIO peut avoir une influence sur l'implication parentale et sur le taux de participation, il semble donc important de proposer les programmes dans des endroits proches du domicile et faciles d'accès. Les horaires devront être choisis en accord avec les parents qui participent afin que chacun s'engage à les respecter.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'intérêt de proposer un programme d'intervention orthophonique (PRIO) centré sur l'album illustré aux parents d'enfants de 26-34 mois présentant un décalage d'acquisition du vocabulaire expressif.

Le PRIO est une technique qui fait en effet l'unanimité en Amérique du Nord où elle est utilisée par les orthophonistes tant dans leurs pratiques préventives qu'en intervention. Dans le cas d'un trouble de la compétence langagière, il s'agit d'une intervention dite « naturelle » puisqu'elle se centre sur la communication parent/enfant au quotidien. Grâce aux outils mobilisés, les parents augmentent la quantité et la qualité des échanges avec l'enfant, et influencent ainsi positivement le développement du langage de leur enfant. Plus que les facteurs endogènes, ce sont les facteurs exogènes, environnementaux, qui sont ciblés.

Notre PRIO avait ceci de particulier qu'il proposait comme support à l'interaction, l'album illustré. En effet, la lecture conjointe parent/enfant constitue une routine d'action idéale pour l'acquisition du langage. En session de groupe, des outils ont ainsi été proposés aux parents pour qu'ils adaptent au mieux leurs attitudes de communication lorsqu'ils se trouvaient en situation de lecture conjointe. Il est ainsi ressorti de cette étude une mobilisation de ces outils par les parents dans cette situation. Ils se sont en effet mieux ajustés physiquement, ils ont davantage suivi les intérêts de l'enfant, et ont utilisé des stratégies de « modeling » afin de favoriser la compréhension et l'expression verbale de l'enfant. Quelques-unes de ces attitudes ont également été retrouvées dans une autre situation que la lecture conjointe travaillée lors du PRIO : le jeu partagé. Un transfert des compétences s'est opéré d'une situation à l'autre, et nous amène à penser qu'une généralisation de l'utilisation de ces attitudes dans un autre contexte que celui de la lecture conjointe est possible. En effet, les parents rapportent tous un emploi de ces stratégies dans la vie quotidienne. Parallèlement, nous avons observé chez l'enfant, une amélioration du niveau socio-communicatif et langagier se traduisant par l'émergence de certains précurseurs de la communication et une augmentation du stock lexical passif et actif.

Ainsi, à notre échelle, nous avons pu mettre en évidence pour deux familles qu'un PRIO utilisant l'album illustré permet l'étayage des attitudes de communication du parent, ainsi que l'émergence de certains précurseurs à la communication et l'augmentation du lexique de l'enfant, dans la situation de lecture conjointe. Grâce au PRIO, les parents se sont impliqués dans le suivi de leur enfant. Ils ont pris conscience de certains de leurs comportements et des effets que ceux-ci produisent chez l'enfant. Ils ont donc pu affiner leurs capacités d'observation au jour le jour, et mieux comprendre la nature de leurs interactions. Les réactions de leur enfant sont plus faciles à interpréter grâce aux informations délivrées durant le programme et ils peuvent répondre avec des outils langagiers adaptés, au plus près des besoins de l'enfant. Le PRIO les aura sensibilisés aux étapes du développement du langage.

De plus, nous avons proposé un PRIO basé sur l'utilisation de l'album illustré avec les tout-petits. Lorsque l'enfant grandira, évoluera dans les classes scolaires, il sera attendu de lui qu'il apprenne à lire, qu'il s'approprie l'écrit. Si la lecture d'album est instaurée comme une routine dans le quotidien de l'enfant, l'entrée dans l'écrit s'inscrira pour lui dans la continuité, il aura eu l'habitude de voir des textes et aura compris que les mots

écrits peuvent raconter une histoire, autant d'éléments regroupés sous le terme « littéracie ». Par ailleurs, si le livre est déjà présent dans son quotidien, il aura l'opportunité de s'y intéresser, de développer sa curiosité pour les supports écrits.

En mettant en place ce PRIO, nous voulions à la fois en démontrer l'efficacité mais également présenter les multiples intérêts d'une telle intervention afin d'en promouvoir l'utilisation par les orthophonistes français. Il serait peut-être intéressant de reproduire ce PRIO en prévention, avec une population vulnérable et de comparer les résultats à une population contrôle n'ayant pas participé au PRIO. Ainsi, nous pourrions évaluer plus précisément l'impact de cette intervention et envisager la mise en place de tels programmes dans des structures telles que les services de Protection Maternelle et Infantile. La recherche en France dans ce domaine n'en est qu'à ses prémises : les programmes d'intervention en orthophonie peuvent devenir un enjeu de santé publique.

BIBLIOGRAPHIE

- Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES) (2001). *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans*. ANAES.
- Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F. et Roy, S. (2006). *Dialogoris 0-4 ans orthophoniste : les bilans orthophoniques précoces. La prévention pour l'enfant de 0 à 4 ans et sa famille*. Nancy, France : Com-Medic.
- Décret relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste (2002). *Journal Officiel*, 104, 721, p. 8339.
- Aubry L.-S. et Seegmuller M. (2009). *Evolution des attitudes de communication des parents au cours d'une prise en charge orthophonique : étude de cas auprès de jeunes enfants sourds*. Lyon, France : mémoire d'orthophonie n°1506.
- Auzias, L. et Le Menn, M.-A. (2011). *L'accompagnement familial dans la pratique clinique orthophonique au Québec et en France*. Lyon, France : mémoire d'orthophonie n°1575.
- Avanthey Grange, N. (2005). L'histoire d'une rencontre : une co-construction autour du langage et de la communication. *Revue de l'Association Romande des logopédistes diplômés*, 35.
- Awcock, C. et Habgood, N. (1998). Early intervention project : evaluation of WILSTAAR, Hanen and specialist playgroup. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33(S1), 500-505.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baxendale, J. et Hesketh, A. (2003). Comparison of the effectiveness of the Hanen parent programme and traditional clinic therapy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(4), 397-415.
- Beauchesne, Y. (1985). *Animer la lecture pour faire lire... comprendre/agir*. Montréal, CA : Asted.
- Beauregard, D., Bordeleau, L., Desjardins, N. et Poissant, J. (2009). *Favoriser le développement des enfants de 2 à 5 ans : guide d'intervention pour soutenir les pratiques parentales*. Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Berney, C. (2003). Guidance interactive en logopédie : présentation. Langage et pratiques. *Guidance interactive en logopédie*, 32, 2-13. Cheseaux, France : ARLD.
- Bloom, L. et Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York, NY : John Wiley et Sons.

-
- Bo, A. (2000). Essai d'adaptation d'un programme familial à la pratique libérale. *Rééducation orthophonique*, 203, 139-144.
- Bo, A. (2013, sous presse). Tableau transmis à titre personnel.
- Bo, A., Kunz, L. et Devevey, A. (2005). Communication et langage du jeune enfant : actions de prévention précoce pour une intégration sociale réussie. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 159-171.
- Boulerice, P. (2001). Lire avant l'école. *Lurelu*, 24(1), 51-54.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans Husen, T. et Postlethwaite, T. N. (Dir.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, p.1643-1647). Oxford, UK : Pergamon Press/Elsevier Science.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presse Universitaire Française.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, France : Retz.
- Buschmann, A., Jooss, B., Rupp, A., Feldhusen, F., Pietz, J. et Philippi, H. (2009). Parent based language intervention for 2-year-old children with specific expressive language delay : a randomised controlled trial. *Archives of Disease in Childhood*, 94, 110-116.
- Charte d'Ottawa (1986). Disponible sur le site : http://www.sante.gouv.fr/cdrom_lpsp/pdf/Charte_d_Ottawa.pdf. Page consultée le [07/04/13].
- Coleman, P. K. et Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality : findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Conti-Ramsden, G., Hutcheson, G. D. et Grove, J. (1995). Contingency and breakdown : children with SLI and their conversation with mothers and fathers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1290-1302.
- Crain-Thoreson, C. et Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- Crowe, L. K. (2000). Reading behaviors of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. *Journal of Communication Disorders*, 33, 503-524.
- Crowe, L. K., Norris, J. A. et Hoffman, P. R. (2004). Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading. *Journal of Communication Disorders*, 37(2), 177-196.
- de Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*. Paris, France : Odile Jacob.
-

-
- Denni-Krichel, N. (2003). Le partenariat parents-orthophonistes. *Enfances et Psy*, 21(1), 50-57.
- Denni-Krichel, N. et Bour, S. (2004). Education ou rééducation du langage dans le cadre de l'autisme. Dans T. Rousseau (dir.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie : prise en charge orthophonique des troubles du langage oral, tome 1* (chap. 7 p. 221-252). Isbergues, France : Ortho Editions.
- Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques, (DREES) (2011). *Etude sur les champs d'intervention des orthophonistes, les spécificités et les coopérations avec d'autres professions*. Disponible sur le site : http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Etude_sur_le_metier_d_orthophoniste.pdf. Page consultée le [12/04/13].
- Dunst, C. J. et Trivette, C. M. (1996). Empowerment, effective helping practices and family-centered care. *Pediatric Nursing*, 22(4), 334-337.
- Ezell, H. K. et Justice, L. M. (1998). A pilot investigation of parents' questions about print and pictures to preschoolers with language delay. *Child Language Teaching and Therapy*, 14(3), 273-278.
- Ezell, H. K. et Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading : building young children's language and emergent literacy skills*. PH Brookes Pub.
- Farrant, B. M. et Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development : the importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris, France : Dunod.
- Gantelme, M. et Vanuxem, L. (2011). *Pratique de l'accompagnement parental des orthophonistes libéraux de la région Rhône-Alpes : quels enjeux pour la profession*. Lyon, France : mémoire d'orthophonie n°1609.
- Gibson, C. H. (1991). A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 16(3). 354-361.
- Girolametto, L. (2000). Participation parentale à un programme d'intervention précoce sur le développement du langage : efficacité du programme parental de Hanen. *Rééducation orthophonique*, 203, 31-62.
- Guidetti, M. (2002). *Les étapes du développement psychologique*. Paris, France : Armand Colin/VUEF.
- Guidetti, M. et Tourrette, C. (1993). *L'ECSP ou l'Evaluation de la Communication Sociale Précoce*. Paris, France : EAP.
- Henicke, C. M. (1995). Determinants of the transition to parenting. Dans M. Bornstein (dir.). *Handbook of parenting* (vol. 3). Status and social contributions of parenting (p. 277-303). Mahwah : Erlbaum Lawrence Associate.
-

-
- Hourdequin, C. (2007). La médiation par le livre en orthophonie. *Recherches : Revue de didactique et de pédagogie du français*, 46, 91-108.
- Huebner, C. E. et Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style : a comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296-313.
- Kaderavek, J. et Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context : practices and potential pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 395-406.
- Kaderavek, J. N. et Sulzby, E. (1998). Parent-child joint book reading : an observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(1), 33-47.
- Kern, S. et Gayraud, F. (2010). *Inventaires Français du Développement Communicatif 8-30 mois*. Grenoble, France : Les éditions de la Cigale.
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. New York, NY : Macmillan Publishing Co.
- Lanoë, C. (2000). La situation de lecture partagée : une routine pour l'acquisition du langage, de la lecture et de l'écriture. *Revue de psychologie de l'éducation*, 2, 70-93.
- Lanoë, C. et Florin, A. (2000). Les parents et l'apprentissage du langage chez les enfants de 2 à 8 ans. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 4(1), 181-182.
- Leclerc, M.-C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique*, 221, 157-170.
- Leclerc, M.-C. et Vezina, D. (2005). *Les apprentis au pays de la communication*. Québec : CLCS Orléans.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York, NY: Wiley.
- Mahoney, G. et A. Powell. (1988). Modifying parent-child interaction : enhancing the development of handicapped children. *Journal of Special Education*, 22(1, Spring), 82-96.
- Manolson, A., Ward, B. et Dodington, N. (1995). *A vous de jouer et d'aider votre enfant à apprendre*. Toronto, ON : Le Centre Hanen.
- Monfort, M. et Sánchez, A. J. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales : une proposition de modèle interactif*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19(3), 445-451.
-

-
- Ninio, A. et Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15.
- Nolot, C. et Vuichard, S. (2011). *La rééducation tubaire dans le traitement de l'otite séro-muqueuse chronique chez l'enfant de 4 ans et plus*. Lyon, France : mémoire d'orthophonie n°1600.
- Pepper, J. et Weitzman, E. (2004). *Parler, un jeu à deux : un guide pratique pour les parents d'enfants présentant des retards dans l'acquisition du langage*. Toronto, ON : Le Centre Hanen.
- Pile, E. J. S., Girolametto, L., Johnson, C.J., Chen, X. et Cleave, P. L. (2010). Shared book reading intervention for children with language impairment : using parents-as-aids in language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 34(2), 96-109.
- Robert, M. Y. et Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions : a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180-199.
- Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne*. Paris, France : Dunod.
- Romski, M., Sevcik, R. A., Adamson, L. B., Smith, A., Cheslock, M. et Bakeman, R. (2011). Parent perceptions of the language development of toddlers with developmental delays before and after participation in parent-coached language interventions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(2), 111-118.
- Rondal, J. A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Rondal, J. et Esperet, E. (2000). Enfants et milieux. Dans Sabatier, C. (dir.), *Manuel de psychologie du développement* (p. 155-190). Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Roskam, I. (2005). Troubles du développement chez l'enfant et cognition parentale. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 42, 7-32.
- Rossetti, L. M. (2001). *Communication intervention : birth to three*. Albany, NY : Delmar Publishing.
- Schneewind, K. A. (1995). Impact of family processes on control beliefs. Dans A. Bandura (Dir.), *Selfefficacy in changing societies*. New York, NY: Cambridge University Press, 69-113.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 3-15.
- Tamis-Lemonda, C. S. et Rodriguez, E. T. (2008). Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. Dans Tremblay, R. E., Barr, R. G., Peters, R. De V. et Boivin, M. (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec : Centre
-

d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Disponible sur le site : http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Tamis-LeMonda-RodriguezFRxp_rev-Langage.pdf. Page consultée le [12/12/12].

- Théron, B. (2010). Les comportements précurseurs de la communication : précurseurs pragmatiques, précurseurs formels, précurseurs sémantiques. *Rééducation orthophonique*, 244, 111-120.
- Tourrette, C., Marcelli, D., Boinard, S., Kasolter-Pere, M. A., Barbe, V. et Crete, M. F. (2000). Des interactions comportementales dans la première année, aux interactions verbales à 3 ans : les dyades mère déprimée-bébé se distinguent-elles des autres. *La psychiatrie de l'enfant*, 43(2), 509-539.
- van der Horst, L. (2010). Observation orthophonique et intervention précoce. *Archives de pédiatrie*, 17(3), 319-324.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Wake, M., Tobin, S., Girolametto, L., Ukoumunne, O.-C., Gold, L., Levickis, P., Sheehan, J., Goldfeld, S. et Reilly, S. (2011). Outcomes of population based language promotion for slow to talk toddlers at ages 2 and 3 years : Let's Learn Language cluster randomised controlled trial. *British Medical Journal*, 1-10.
- Weitzman, E. (2000). Apprendre le langage en ayant du plaisir. Le programme de 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. *Rééducation orthophonique*, 203, 85-124.
- Witko, A., Testud, C. et Touquette, A. (2008). Situation de lecture partagée et intervention précoce en orthophonie. Une étude exploratoire pour décrire et évaluer les conduites langagières et communicatives d'enfants de 24 mois. *Glossa*, 103, 4-35.

ANNEXES

TABLES DES ANNEXES

Annexe I : Anamnèse	86
Annexe II : Evaluation de la Communication Sociale Précoce (Guidetti et Tourrette, 1993)	89
Annexe III : Extrait du « Portrait communicatif de l'enfant : évaluation des précurseurs de la communication / Synthèse de l'évaluation », Leclerc et Vezina (2005)	91
Annexe IV : Extrait de l'Inventaire Français du Développement Communicatif – 8-16 mois (Kern et Gayraud, 2010).....	92
Annexe V : Grille « Stratégies et attitudes de communication du parent »	93
Annexe VI : Questionnaire « Les activités à la maison »	95
Annexe VII : Plaquette d'information à l'attention des parents.....	100
Annexe VIII : Présentation orale.....	101
Annexe IX : Le porte-documents	103
Annexe X : Exemple d'une fiche-informations	104
Annexe XI : Exemple d'une fiche-outil et fiche-mission	105
Annexe XII : Fiche récapitulative des outils du PRIO.....	106
Annexe XIII : Questionnaire d'appréciation de fin de PRIO	107

Annexe I : Anamnèse

NOM : _____ Date : _____
PRENOM : _____
SEXE : F - M
DATE DE NAISSANCE : _____ Age : _____
ADRESSE : _____
TELEPHONE : _____

Motif de la consultation

Plainte :

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

Recueillie auprès :

- De la mère
- Du père

Présentation sommaire de l'enfant

Situation familiale :

Place dans la fratrie :

Antécédents

✓ Familiaux

Handicap/syndrome génétique :

Trouble spécifique du langage et/ou des apprentissages :

Troubles envahissants du développement :

Problématique familiale psychopathologique :

✓ Médicaux

Grossesse : simple - multiple

Accouchement :

Prématurité : oui – non

Nombre de semaines :

Poids de naissance :

APGAR :

Souffrance néonatale :
Affections générales/maladies :
Infections ORL :
Epilepsie :
Autres affections neurologiques :
 Traumatisme crânien :
Hospitalisation(s) :

Histoire développementale

✓ Développement sensoriel

Audition :

Bilan ORL réalisé ? oui – non date : Audition :
OSM ?
ATT ? À quelle date ?

Vision :

Correction ?
 Age et type d'appareillage :
Suivi orthoptique ?
 Si déficit, quel déficit ?
 Cause ?
 Age du diagnostic :

✓ Développement psychomoteur et psychosocial

Motricité : Age acquisition station assise :
 Age acquisition marche :
Autonomie : Alimentation :
 Toilette :
 Habillage :
Contrôle sphinctérien diurne : nocturne :
Alimentation :
Habitudes de succion :
Sommeil :
Acquisition du jeu de faire-semblant :
Jeux / intérêts :

Comportement :

Relation aux autres :

✓ Développement langagier

Avez-vous le souvenir que votre enfant gazouillait, vocalisait ? oui – non

Si oui, à quel âge ?

Comment ?

Contact visuel ? oui – non

Etant bébé ?

Maintenant ?

Pointage ? oui – non A quel âge ?

Dans quel but ?

Vous souvenez-vous des premiers autres mots de votre enfant ? Si oui, quels étaient-ils et à quel âge sont-ils apparus ?

Votre enfant combine-t-il deux mots ? oui – non

Depuis quand ?

Autre langue à la maison ?

Intelligibilité :

Compréhension :

Lexique usuel :

Consignes :

Questions :

Socialisation

Age de la première socialisation : où ?

Séparation ?

Milieu de garde :

- A domicile par une nourrice
- Milieu familial
- Crèche ou équivalent
- Ecole
- N'utilise aucun service de garde, reste à la maison avec :

Annexe II : Evaluation de la Communication Sociale Précoce (Guidetti et Tournette, 1993)

1. Liste des situations de test

1. Arrivée (salut)	13. Demander à l'enfant de localiser les parties du corps et les objets de l'environnement
2. Présenter un jouet mécanique	14. Regarder des livres d'images avec l'enfant
3. Présenter des objets sociaux	15. Retrouver des objets cachés
4. Appeler l'enfant par son prénom	16. Présenter une boîte transparente et fermée contenant un objet
5. Présenter des jouets	17. Réguler le comportement de l'enfant
6. Chanter une chanson accompagnée de gestes rituels	18. Manipuler une marionnette à main
7. Attirer et diriger l'attention de l'enfant	19. Donner des consignes simples
8. Interaction physique	20. Demander de l'aide pour sortir d'une situation déplaisante
9. Couvrir son visage avec une serviette ("coucou")	21. Demande de permission
10. Détresse factice de l'adulte	22. Répondre aux initiatives de l'enfant
11. Jeu d'échange d'objet	23. Départ
12. Substitution d'un objet au cours d'un jeu de "faire-semblant"	

Des comportements attendus sont répertoriés et numérotés pour chaque situation, et reportés dans la feuille de niveau.

2. Feuille de niveau

IS : Interaction Sociale ; **AC** : Attention Conjointe ; **RC** : Régulation du comportement

R : Réponse ; **I** : Initiation ; **M** : Maintien

* : nombre d'occurrences nécessaires pour obtenir l'item.

> : pour obtenir l'item, l'enfant doit réaliser un des comportements dans l'item analogue se trouvant au niveau supérieur.

() : pour obtenir l'item, l'enfant doit réaliser le nombre de comportements indiqué entre parenthèses parmi les différents comportements possibles pour l'item concerné.

	RIS	IIS	MIS	RAC	IAC	MAC	RRC	IRC
Niveau 1	1***	1	1	1**	1**	1	1***	1**
	2	2	2			2	2**	2
	3	3				3	3**	3
	4***						4	4 >
Niveau 2 > 6 mois	5***	4	3**	2**	2	4	5**	5 (2)
	6***	5	4	3	3	5	6	a** b**
	7		5		4	6	7	c** d**
	8**		6				8 >	e f g h i 6 >
Niveau 3 7-16 m	9**	6	7	4	5	7	9	7 (2) a b
	10	7	8	5	6	8		c d e f g
	11	8	9	6		9		h i
	12	9						
	13	10						
Niveau 3.5 17-24 m	14	11 (1) a	10 (1) a	7	7	10	10	8 (2) a b
	15	b c d e	b c d e	8	8	11	11	c d e f g
				9		12		h i j k
				10				
				11				
Niveau 4 25-30 m	16	12	11	12	9	13	12	9
	17	13 (1) a	12 (1) a	13	10	14	13	10 (1) a
		b c d e	b c d e f	14		15		b c d e f
		14		15		16		
Niveau optimal								
Score brut								
Niveau optimal	IS =			AC =			RC =	
Score brut	IS =			AC =			RC =	

Score total =

Niveau optimal =

Niveau moyen =

Niveau médian =

Exemple d'items :

RIS 5*** : détourne le regard ou fixe l'adulte

IRC 8 : produit un mot dans deux des situations suivantes ou deux mots différents dans la même situation : ex : a. demander un objet en cherchant à l'atteindre

MAC 11 : pointe du doigt, choisit ou indique correctement trois objets ou images.

**Annexe III : Extrait du « Portrait communicatif de l'enfant :
évaluation des précurseurs de la communication / Synthèse de
l'évaluation », Leclerc et Vezina (2005)**

✓ **Routine 1 : Lecture d'un album illustré**

Précurseurs pragmatiques et référence conjointe

	Fréquent	En émergence	Rarement
➤ Etablit le contact visuel spontanément.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Peut établir le contact visuel sur demande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Maintient le contact visuel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Est intéressé au jeu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Est capable d'une attention conjointe "objet-personne".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Respecte le tour de rôle dans le jeu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ S'intéresse à son interlocuteur, au message verbal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Maintient son attention sur le message verbal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Respecte le tour de parole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Initie des épisodes d'engagement conjoint.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonctions

➤ Fait des demandes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Proteste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Nomme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Commente ce qu'il voit ou fait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...

**Annexe IV : Extrait de l'Inventaire Français du Développement
Communicatif – 8-16 mois (Kern et Gayraud, 2010)**



Questionnaire Mots et Gestes

8-16 mois

Date de passation:

Nom: Prénom:

Date de naissance: Âge (mois):

Nombre et âge (mois) des frères et sœurs:

Profession et diplôme le plus élevé de la mère:

Profession et diplôme le plus élevé du père:

Langues parlées à la maison:

Premiers signes de compréhension

Noircir si votre enfant est dans ce cas :

#1 Votre enfant réagit...

- quand on l'appelle par son nom
- quand on lui dit « non non »
- quand il entend « voilà papa et maman »

#2 Votre enfant comprend les phrases...

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> tu as faim ? | <input type="checkbox"/> on va se promener | <input type="checkbox"/> assieds-toi | <input type="checkbox"/> on change la couche |
| <input type="checkbox"/> fais bravo | <input type="checkbox"/> t'es un vrai petit cochon | <input type="checkbox"/> on va manger ? | <input type="checkbox"/> dis au revoir |
| <input type="checkbox"/> on s'en va | <input type="checkbox"/> fais un câlin à maman | <input type="checkbox"/> crache ça | <input type="checkbox"/> faut pas faire ça |
| <input type="checkbox"/> ça suffit | <input type="checkbox"/> va chercher la balle | <input type="checkbox"/> donne la balle | <input type="checkbox"/> debout! |
| <input type="checkbox"/> on va faire dodo | <input type="checkbox"/> tu es un amour | <input type="checkbox"/> tu es fatigué ? | <input type="checkbox"/> fais-moi un bisou |
| <input type="checkbox"/> attention | <input type="checkbox"/> viens avec maman | <input type="checkbox"/> donne à maman | <input type="checkbox"/> ouvre la bouche |
| <input type="checkbox"/> regarde papa qui arrive | <input type="checkbox"/> sois sage | <input type="checkbox"/> chut | <input type="checkbox"/> papa est là |
| <input type="checkbox"/> oh regarde là ! | <input type="checkbox"/> viens voir | <input type="checkbox"/> ne touche pas | |

#3 Votre enfant...

- imite les mots et les phrases qu'il vient d'entendre

Annexe V : Grille « Stratégies et attitudes de communication du parent »

	S'AJUSTE PHYSIQUEMENT	SUIT L'INITIATIVE DE L'ENFANT	FAVORISE LA COMPREHENSION ET L'EXPRESSION LEXICALE
STRATEGIES NON VERBALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il instaure un environnement calme pendant l'activité. 2. Le parent se place au même niveau physique que son enfant. 3. Il privilégie le face à face pour lui parler. 4. Il établit le contact visuel. 5. Il attire et retient l'attention visuelle de l'enfant. 6. Il sourit à l'enfant. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le parent partage la même activité avec son enfant. 2. Il observe ce que fait l'enfant et ce qui attire son attention. 3. Il laisse le temps à l'enfant d'initier une interaction. 4. Il laisse le temps à l'enfant de prendre son tour dans les échanges (temps inter-répliques). 5. Il incite l'enfant à prendre son tour dans les échanges. 6. Il écoute ce que dit ou regarde ce que fait l'enfant, et répond de façon contingente et non verbale. 7. Il imite les gestes de l'enfant. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il ajoute des mimiques expressives. 2. Il renforce les mots-clés en ajoutant des gestes de pointage. 3. Il renforce les mots-clés en ajoutant des gestes signifiants. 4. Il adopte un comportement de valorisation.

	S'AJUSTE PHYSIQUEMENT	SUIT L'INITIATIVE DE L'ENFANT	FAVORISE LA COMPREHENSION ET L'EXPRESSION LEXICALE
STRATEGIES VERBALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il incite l'enfant à établir le contact visuel en l'appelant par son prénom. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le parent suit les initiatives de l'enfant plutôt que de donner des consignes. 2. Il incite verbalement l'enfant à prendre son tour dans les échanges. 3. Il répond verbalement de façon contingente à ce que dit l'enfant. 4. Il répond verbalement aux initiatives non-verbales de l'enfant. 5. Il maintient la conversation. 6. Il imite les bruits produits par l'enfant. 7. Il imite les productions verbales (mots) de l'enfant. 8. Il pose des questions pour clarifier ce qu'il ne comprend pas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il nomme ce qui attire l'attention de l'enfant. 2. Il parle/commente sur leur activité commune. 3. Il décrit ce que l'enfant fait ou ressent. 4. Il ajuste son niveau de langage (lexique, longueur de phrases). 5. Il renforce les mots-clés en modifiant l'intensité de sa voix. 6. Il renforce les mots-clés en modifiant la hauteur de sa voix. 7. Il renforce les mots-clés en modifiant le rythme de sa parole. 8. Il renforce les mots-clés en ajoutant des bruits, des onomatopées. 9. Il reformule les interventions verbales approximatives de l'enfant. 10. Il enrichit les productions de l'enfant. 11. Il dose la quantité de ses questions ouvertes (« c'est quoi ça ? », « c'est qui ? »). 12. Il valorise verbalement ce que dit ou fait l'enfant.

Annexe VI : Questionnaire « Les activités à la maison »

Nom et prénom de l'enfant :

Garçon

Fille

Date de naissance :

Nombre de frère(s) et sœur(s) :

Rang dans la fratrie :

Voici un questionnaire sur les activités d'occupation de votre enfant, à la maison. Merci de répondre le plus sincèrement possible, en une fois. Les réponses aux questions ne feront l'objet d'aucun jugement.

Vous êtes :

La mère

Le père

1. Vous arrive-t-il de jouer avec votre enfant ?

Non, je n'ai pas le temps.

Parfois

Souvent

Oui, j'essaie de jouer avec lui/elle au moins par jour :

Activités manuelles (dessin, pâte à modeler, peinture...)

Activités en plein air : jardin d'enfant, parc, vélo, marche à pied, ballon...

Lecture d'une histoire

Autres :

2. Vous arrive-t-il d'aller à la bibliothèque avec votre enfant ?

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

Très souvent

3. Pour chacune des activités suivantes, dites si votre enfant s'y livre fréquemment, occasionnellement, rarement ou jamais :

	Fréquemment	Occasionnellement	Rarement	Jamais
Jeu de construction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activité autour d'un livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeu sensori-moteur (courir, sauter, petit vélo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeu d'imitation (faire comme papa, maman, son frère, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dessin ou peinture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pâte à modeler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Quels sont les aspects qui caractérisent, pour vous, la lecture d'un album illustré avec votre enfant ? (1 = très important, 4 = pas important).

	1	2	3	4
Ludique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Langagier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Occupationnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relationnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Vous arrive-t-il d'aller au parc avec votre enfant ?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

6. Votre enfant aime-t-il :

	Pas du tout	Pas vraiment	Parfois cela l'intéresse	Il aime ça	Il aime beaucoup
Chanter des comptines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qu'on lui lise un livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des activités en plein air	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des activités manuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jouer à la poupée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jouer aux voitures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. En moyenne, combien de temps dure une activité de lecture avec votre enfant ?

- Je ne fais pas d'activité de lecture avec mon enfant.
- De 0 à 5 minutes
- De 5 à 10 minutes
- De 10 à 15 minutes
- De 15 à 20 minutes
- Plus de 20 minutes

8. De manière générale, votre enfant joue-t-il plutôt :

- Seul
- Avec son/ses parent(s)
- Avec ses frères et sœurs
- Avec d'autres membres de la famille (grands-parents, cousins...)
- Avec les enfants du parc

9. Dans quel contexte se déroule généralement une activité de lecture ?

- Dans quel lieu ?
- A quel moment ?
- Qui sont les personnes habituellement présentes à la maison à ce moment-là et que font-elles ?
- Comment vous y prenez-vous ?

10. Quels types de jeux possédez-vous à votre domicile ?

- Jeux vidéo
- Poupées, dinette, ...
- Jeux sonores
- Puzzles, jeux d'emboîtement
- Cubes, blocs, jeux de construction
- Livres
- Pâte à modeler, peinture, feutres, crayons de couleur...

11. Combien avez-vous de livres destinés à votre enfant dans votre foyer ?

- Aucun
- De 1 à 20
- De 21 à 40
- De 41 à 60
- Plus de 60

12. Votre enfant a-t-il un moment défini dans la journée où il peut jouer :

- Seul :
- Avec la nourrice :
- Avec vous :
- Les temps de jeu ne sont pas organisés, il m'arrive de proposer une activité à mon enfant à tout moment dans la journée.

13. Votre enfant demande-t-il qu'on lui lise un livre ? Si oui, pouvez-vous estimer la fréquence à laquelle il vous le demande, que ce soit par des mots ou par des gestes, en allant chercher un livre spontanément par exemple.

- Jamais
- Rarement (1 à 2 fois par mois)
- Parfois (une fois par semaine)
- Souvent (plusieurs fois par semaine)
- Très souvent (plusieurs fois par jour)

14. Quels sont les aspects qui caractérisent, pour vous, une activité manuelle avec votre enfant ? (1 = très important, 4 = pas important).

	1	2	3	4
Ludique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Langagier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Occupationnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relationnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Pouvez-vous estimer la fréquence des activités autour du livre (lecture, description, dénomination d'images, jeu avec un livre...) que vous pratiquez avec votre enfant durant une semaine habituelle :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

16. Vous sentez-vous à l'aise lorsque vous faites une activité manuelle avec votre enfant ? Est-ce une activité que vous aimez pratiquer ? (vous pouvez en préciser les raisons si vous le souhaitez)

- Pas du tout :
- Pas vraiment :
- Oui :
- Parfaitement, c'est un plaisir :

17. Votre enfant est-il attentif pendant une activité de lecture ?

- Pas du tout, il s'en désintéresse :
- Pas vraiment, son attention est vite portée sur autre chose :
- Quelquefois :
- Oui :
- Il est très attentif :

18. Vous arrive-t-il de faire des activités sportives (vélo, piscine, marche...) avec votre enfant ?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

19. Pouvez-vous estimer sur une échelle de 1 (pas d'intérêt) à 5 (beaucoup d'intérêt) l'intérêt de votre enfant pour une activité autour du livre ?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

20. Votre enfant demande-t-il à faire du dessin, de la peinture, de la pâte à modeler ? Si oui, pouvez-vous estimer la fréquence à laquelle il vous le demande, que ce soit par des mots ou par des gestes, en allant chercher des feuilles/crayons/pâte à modeler... spontanément, par exemple.

- Jamais
- Rarement (1 à 2 fois par mois)
- Parfois (une fois par semaine)
- Souvent (plusieurs fois par semaine)
- Très souvent (plusieurs fois par jour)

21. Vous sentez-vous à l'aise lorsque vous faites la lecture à votre enfant ? Est-ce une activité que vous aimez pratiquer ? (vous pouvez en préciser les raisons si vous le souhaitez)

- Pas du tout :
- Pas vraiment :
- Oui :
- Parfaitement, c'est un plaisir :

22. Votre enfant participe-t-il avec vous à la réalisation de certaines tâches quotidiennes ?

- Non, il/elle est trop jeune pour pouvoir m'aider.
- Non, il/elle refuse de m'aider.
- Parfois, il/elle participe volontiers pour :
 - mettre la table
 - faire les courses
 - faire à manger, préparer le goûter
- Souvent, il/elle participe volontiers pour :
 - mettre la table
 - faire les courses
 - faire à manger, préparer le goûter

23. Quel était l'âge de votre enfant lorsque vous avez commencé à lui lire des livres ?

Je n'ai pas commencé :

- Parce que mon enfant est trop jeune.
- Parce que les histoires ne l'intéressent pas.
- Parce que les images ne l'intéressent pas.
- Pour d'autres raisons :

J'ai commencé :

- A partir de 3 ans
- A partir de 2 ans et demi
- A partir de 2 ans
- A partir de 18 mois
- A partir de 12 mois
- Avant 12 mois :

24. Vous arrive-t-il de jouer à faire semblant (dinette, poupée,...) avec votre enfant ?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

25. Si vous lui lisez des livres, quels types de livre lui lisez-vous ? (contes, imagiers, petites histoires illustrées, livres en carton, en tissu etc.) Vous pouvez donner un ou plusieurs titres en exemple.

26. En moyenne, combien de temps durent une activité, un jeu, avec votre enfant ?

- Je ne fais pas d'activité, de jeu avec mon enfant.
- De 0 à 5 minutes
- De 5 à 10 minutes
- De 10 à 15 minutes
- De 15 à 20 minutes
- Plus de 20 minutes

Annexe VII : Plaquette d'information à l'attention des parents

Image issue de l'ouvrage « Parler, un jeu à deux » (Pepper et Weitzman, 2004).

QUI SOMMES-NOUS ?

Fanny GUILLON-INVERNIZZI
Orthophoniste au service
d'audiophonologie de l'hôpital Edouard
Herriot
Enseignante à l'Institut des Sciences et
Techniques de la Réadaptation, Formation
Orthophonie – Université Claude Bernard,
Lyon 1.

**Aude PENILLARD
& Lucie PETIT-BARAT**
Étudiantes en dernière année
d'orthophonie, Institut des Sciences et
Techniques de la Réadaptation – Université
Claude Bernard, Lyon 1.

**ON ECHANGE, ON PARTAGE
Pour qu'il développe sa
communication, son
langage !**



**DES QUESTIONS ? UN PROBLEME ? DES
REMARQUES ?**
→ Deux numéros pour nous joindre :

* Aude : 06.26.11.68.14
* Lucie : 06.76.17.15.88

Sessions organisées et réalisées
dans le cadre d'un mémoire
d'orthophonie, avec le soutien
du service Audiophonologie de
l'Hôpital Edouard Herriot.

**Groupe de
parents**



**UN GROUPE DE PARENTS, SANS MON ENFANT ?!
MAIS POUR QUOI FAIRE ??**

Vous, PARENTS,

- * Vous êtes les interlocuteurs privilégiés de votre enfant
- * Vous êtes avec lui au quotidien
- * Vous êtes les mieux placés pour favoriser le développement de sa communication, de son langage.

Vous **savez faire**, mais ce n'est pas toujours facile.

Retrouvons-nous pour partager nos expériences et aider votre enfant à mieux communiquer !

DES SOUCIS POUR FAIRE GARDER VOS ENFANTS ?
Nous organisons une garderie à l'hôpital le temps des rencontres pour vous faciliter la vie !



Où ?

Au pavillon U de l'hôpital Edouard Herriot.

QUAND ?

- Vendredi 19 Octobre
- Vendredi 26 Octobre
- Vendredi 9 Novembre
- Vendredi 23 Novembre
- Vendredi 7 Décembre
- Vendredi 21 Décembre

A QUELLE HEURE ?

De 17h15 à 19h.

QUI PEUT VENIR ?

Les parents désireux de participer activement au développement de la communication et du langage de leur enfant.
Les personnes proches de l'enfant sont aussi les bienvenues !

LES RENCONTRES

QUELS OBJECTIFS ?

- * La communication, un cadeau à offrir !
- * Arabe, Kabyle, Français, Peul... quelle langue choisir ?
- * Les moments-cœur pour agir.
- * Raconter des histoires pour se familiariser avec les mots.
- * Adapter sa communication à son enfant.

QUELS MOYENS ?

- * des échanges,
- * des informations,
- * des mises en situation,
- * un moment convivial et chaleureux en fin de session : boissons et gâteau x prévus par nos soins !

A BIENTOT !

Annexe VIII : Présentation orale

1. Exemples de diapositives projetées lors des sessions de groupe

Images issues des « Apprentis au pays de la communication » (Leclerc et Vezina, 2005) et de l'ouvrage « Parler, un jeu à deux » (Pepper et Weitzman, 2004).

The figure consists of five presentation slides arranged in a grid. Each slide features a small icon of two smiling faces in the top right corner and a green circle in the bottom right corner.

- Slide 1 (Top Left):** Titled "GROUPE DE PARENTS". The main text reads: "ON ÉCHANGE, ON PARTAGE POUR QU'IL DÉVELOPPE SA COMMUNICATION, SON LANGAGE". Below this, it lists the organizers: "proposé par Fanny GUILLOIN, Marie-Claude LECLERC, Aude PÉNILLARD et Lucie PETIT-BARAT" and mentions the source: "D'après Les Apprentis au pays de la communication (Leclerc & Vezina) et le programme Hanen®". The date is "Troisième rencontre - Vendredi 23 novembre 2012".
- Slide 2 (Top Right):** Titled "RETOUR SUR LA SEMAINE PASSÉE...". It contains three bullet points: "Quel moment avez-vous choisi ?" (with two red hearts), "Que s'est-il passé ?" (with a stroller icon), and "Qu'a fait votre enfant ?" (with an owl icon).
- Slide 3 (Middle Left):** Titled "COMMENT ON FAIT ?". It shows three illustrations of children: one reading, one writing, and one eating. Below each illustration is a speech bubble. A fourth illustration of a child gesturing is at the bottom left.
- Slide 4 (Middle Right):** Titled "OUTIL N° 4 - IMITER, REFORMULER". It is divided into two sections: "Imiter les gestes" (with an illustration of a child imitating a gesture) and "Imiter les mots" (with an illustration of a child imitating the word "SALUT"). A separate illustration shows a woman saying "Où, tu as raison ! Le canard nage !" and a child replying "da tana é na", with the word "Reformuler" written below.
- Slide 5 (Bottom):** Features a photograph of a hand placing green peas to form a spiral. The text below reads: "Un petit pois pour vous, un grand pas pour votre enfant !".

Figure 10 : Diapositives « accueil », « retour sur la mission », « activités », « outil » et « empowerment »

2. Exemple d'une feuille de route (session 3)

Images issues des « Apprentis au pays de la communication » (Leclerc et Vezina, 2005) et de l'ouvrage « Parler, un jeu à deux » (Pepper et Weitzman, 2004).

Préparer aux apprentissages : expériences vécues

° Présenter des informations : métaphore

* Pratiquer des activités : brainstorming, mise en situation



9. Votre enfant...

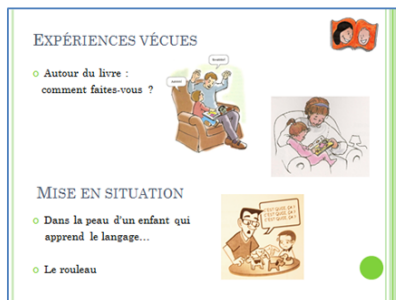
Profils des enfants : un enfant peut avoir tous les types de profils ou n'avoir qu'un seul profil.

Partir du retour : quel a été le **comportement des enfants** face aux livres ? **Qu'a-t-il fait** ? Exploration du livre en tant qu'objet ? Enfant qui pointe ? Enfant qui a dit des mots ?

Leur montrer les images et voir s'ils font le lien avec ce qu'on vient de dire : découvreur, communicateur, diseur de 1^{er} mots.

- Parents doivent reconnaître leur enfant

10. Expériences vécues + Mise en situation



1/ Partir de leur expérience : Vous avez fait cette situation de l'album, que s'est-il passé ? Quel a été votre comportement à vous ? Comment avez-vous fait ?

- Comportements verbaux et non-verbaux : à trier sur le BRAINSTORMING (je pointe, je pose des questions...)

2/ Mise en situation : Aude est l'enfant, Lucie est l'adulte : leur demander une seule chose : observer ce qu'Aude va apprendre du langage.

→ Pendant 1 minute, l'adulte demande à l'enfant « c'est quoi ça » en pointant différentes images du livre, ne lui laisse pas le temps de répondre et continue sur d'autres pages du livre en posant toujours la même question « C'est quoi ça ? ».

« J'aimerais simplement savoir ce que vous avez appris comme enfant pendant cette minute »

→ amener les parents à constater que l'enfant n'a pratiquement rien appris ou au mieux il a appris que les clefs s'appellent « c'est quoi ça », le livre s'appelle « c'est quoi ça », le crayon s'appelle « c'est quoi ça », etc...

3/ Métaphore des boules de coton

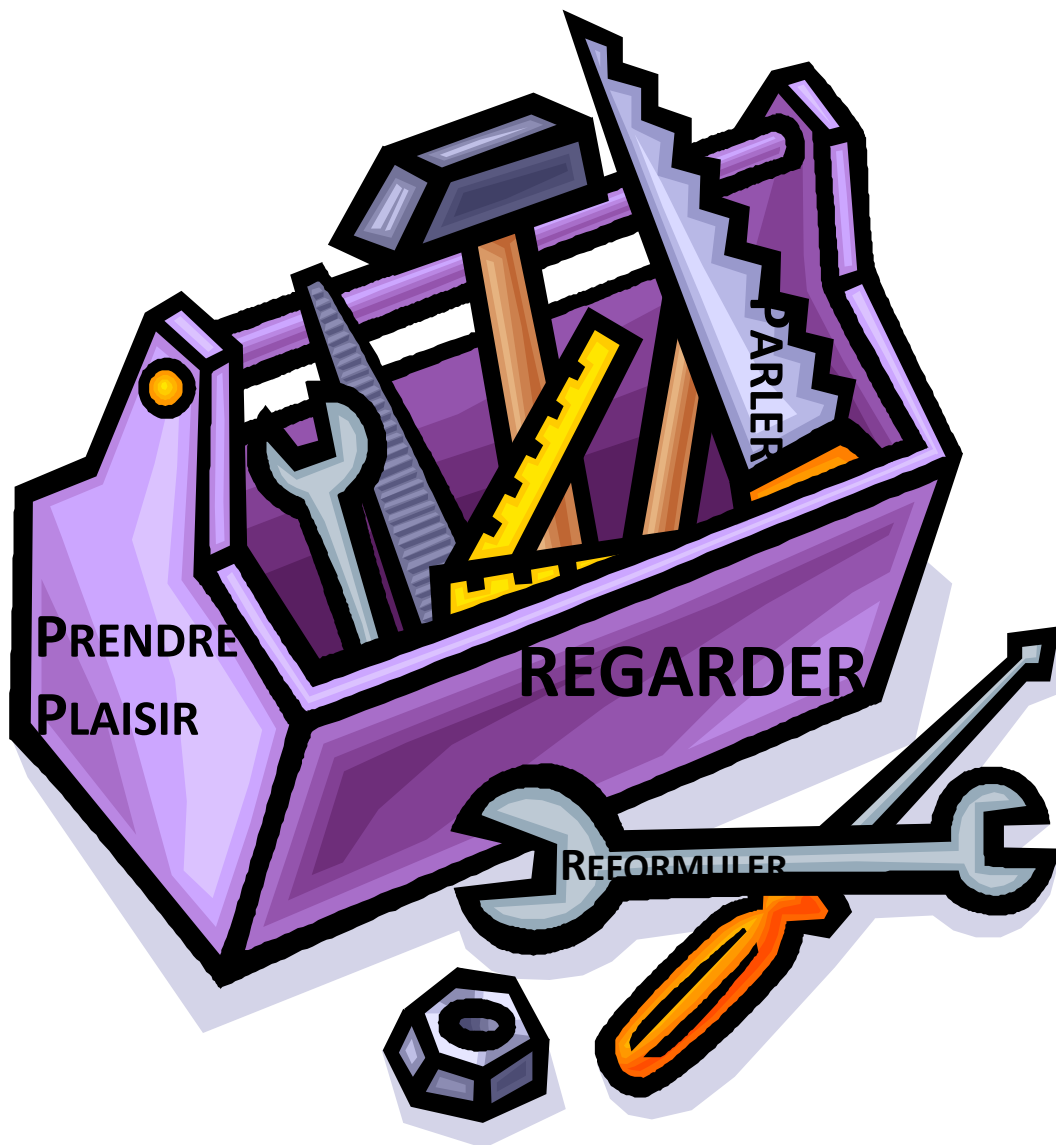
Annexe IX : Le porte-documents

Image inspirée des « Apprentis au pays de la communication » (Leclerc et Vezina, 2005).

Ma boîte à outils



Pour participer au développement de la
communication de mon enfant



Annexe X : Exemple d'une fiche-informations

DANS QUELLE LANGUE PARLER ? KABYLE, ARABE, PEUL, FRANÇAIS... QUE CHOISIR ?



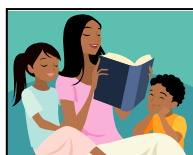
Parler sa langue maternelle pour **donner un bon modèle**, être **à l'aise, confortable** pour parler.



Partager sa **culture**, son **identité**, partager des **émotions** et **garder contact avec la famille**.



Permettre à l'enfant **d'entendre les deux langues**, Leur accorder **autant d'importance** à l'une et à l'autre.



Raconter des histoires, aussi belles que l'on veut !



Une langue par personne pour donner des repères à l'enfant !

Annexe XI : Exemple d'une fiche-outil et fiche-mission

Images issues des « Apprentis au pays de la communication » (Leclerc et Vezina, 2005).



Outil N° 5 : Rajouter, Renforcer



RAJOUTEZ

Du langage : des phrases simples

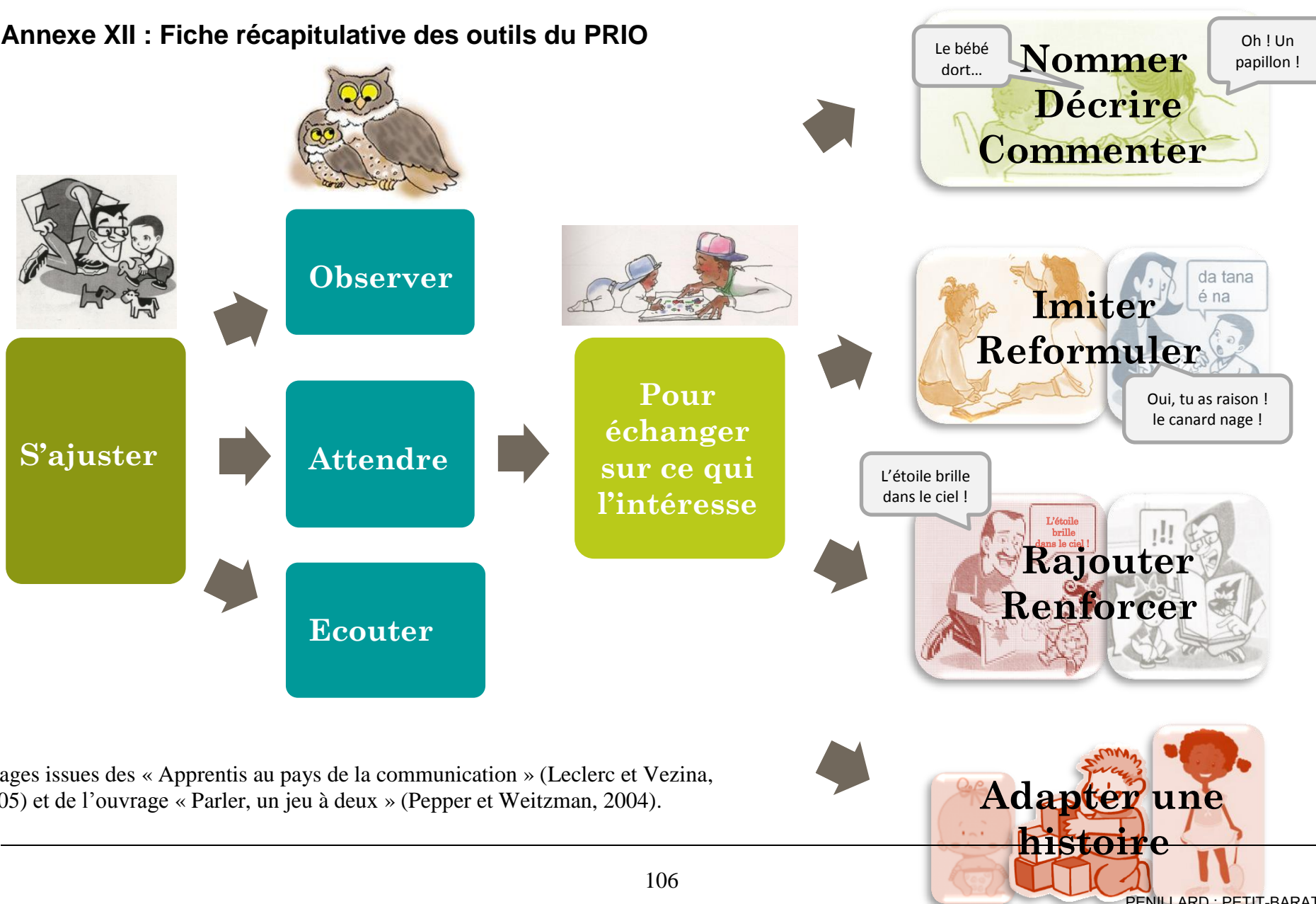


RENFORCEZ les mots-clés

Avec :
L'intonation
Le rythme
Des onomatopées
Des gestes, des mimes
Des expressions du visage
Des images
Des objets réels

Notre Mission :

Annexe XII : Fiche récapitulative des outils du PRIO



Images issues des « Apprentis au pays de la communication » (Leclerc et Vezina, 2005) et de l'ouvrage « Parler, un jeu à deux » (Pepper et Weitzman, 2004).

Annexe XIII : Questionnaire d'appréciation de fin de PRIO



QUESTIONNAIRE D'APPRECIATION DE FIN DE PROGRAMME : QU'EN DITES-VOUS ?



Les sessions de groupe :

L'organisation :

	Pas du tout	Un peu	Oui	Tout à fait
De manière générale, le programme était-il trop court ?				
Cela vous a-t-il gêné d'être contacté par texto ?				
Une session était-elle trop longue ?				
Le nombre de sessions était-il suffisant ?				
La durée entre les sessions était-elle trop importante ?				
Le lieu vous convenait-il ?				
Le moment vous convenait-il ?				
L'ambiance du groupe vous a-t-elle semblé chaleureuse ?				
Avez-vous ressenti de la gêne à raconter votre quotidien ?				
L'ambiance vous a-t-elle semblé tendue ?				
L'ambiance du groupe était-elle motivante ?				
Pensez-vous que des sessions supplémentaires auraient été nécessaires ?				



La présentation orale :

	Pas du tout	Un peu	Oui	Tout à fait
Vous a-t-elle paru claire ?				
Le discours oral était-il trop chargé ?				
Etait-il captivant ?				
La présentation orale vous a-t-elle semblé suffisante ?				
Les mises en situation vous ont-elles semblé utiles ?				
Les vidéos vous ont-elles aidé à mieux visualiser les comportements présentés ?				
Le diaporama vous a-t-il paru adapté ?				
Pensez-vous avoir eu la possibilité et le temps de vous exprimer ?				
Vous êtes-vous sentis concernés par les notions présentées en sessions de groupe ?				
Les propositions et exemples donnés vous ont-ils aidés à les mettre en place à la maison ?				



Le porte-document :

	Pas du tout	Un peu	Oui	Tout à fait
La présentation des fiches vous a-t-elle paru claire ?				
Pensez-vous qu'elles représentent un bon complément à la présentation orale ?				
Vous ont-elles aidé à mieux visualiser, comprendre et intégrer les notions présentées à l'oral ?				
Le principe d'avoir un porte-document à emporter à la maison vous a-t-il plu ?				
Vous est-il arrivé de le consulter entre deux sessions ?				
Vous a-t-il servi entre deux sessions à vous remémorer les outils ?				
Vous a-t-il aidé quotidiennement pour ajuster la communication avec votre enfant ?				
L'avez-vous montré à des personnes extérieures aux sessions ?				

Les missions à la maison :

	Pas du tout	Un peu	Oui	Tout à fait
Le principe d'avoir des missions à faire à la maison vous a-t-il plu ?				
Vous a-t-il semblé utile ?				
Avez-vous eu des difficultés à utiliser le livre emprunté ?				
Avez-vous pris plaisir à utiliser le livre avec votre enfant en début de programme ?				
Avez-vous aimé utiliser le livre en fin de programme ?				
Avez-vous réussi à faire ces missions à la maison ? Si oui, lesquelles ? - - - - - - Si non, pour quelle(s) raison(s) ?				
Pensez-vous que ces missions soient suffisamment expliquées et concrètes ?				



Les sessions individuelles :

Lors des sessions individuelles, diriez-vous que :

	Pas du tout	Un peu	Oui	Tout à fait
Vous avez eu des réponses à vos questions.				
Vous avez pu mieux intégrer des notions expliquées en sessions de groupe.				
La visualisation de vidéos vous a permis de mieux vous rendre compte des comportements positifs que vous utilisez.				
Le fait d'être seuls avec les étudiantes vous a permis d'adapter concrètement les notions du programme à votre famille et votre enfant en particulier.				
Voyez-vous un intérêt aux sessions individuelles en plus des sessions de groupe ?				
Vous a-t-il été facile d'accepter la venue d'étudiantes chez vous ?				
Le fait d'être filmé vous a-t-il dérangé ?				

Ce que vous avez réussi à mettre en place à la maison :



Les actions :

	Pas du tout	Un peu	Oui	Tout à fait
Se placer à la hauteur de mon enfant pour lui parler				
Se placer face à lui				
Regarder mon enfant quand je lui parle				
Partir de ce qui intéresse mon enfant pour parler				
Utiliser des mots simples et adaptés au niveau de langage de mon enfant				
Insister sur les mots importants				
Compléter le langage par des gestes				
Attendre				
Laisser à mon enfant le temps de répondre				
Encourager ses productions				
Répéter les productions de mon enfant, l'imiter				
Lui sourire quand il essaie de parler				
Le féliciter				
Reformuler ce qu'il dit				
Suivre les initiatives de mon enfant				

**Les outils :**

(numérotez de 1 à 7 par ordre d'importance : 1 le plus important, 7 le moins important)

	Les plus importants pour votre enfant	Les plus faciles à mettre en pratique à la maison
S'ajuster à l'enfant		
Faire le Hibou : Observer, attendre, écouter		
Repérer les moments-cœur		
Mettre du langage : Nommer, décrire, Commenter		
Imiter, Reformuler		
Rajouter, Renforcer		
Adapter une histoire pour tous les âges		

**Les informations :**

(numérotez de 1 à 4 par ordre d'importance : 1 le plus important, 4 le moins important)

	Les plus utiles pour vous
Le moment cœur	
La communication, un cadeau à offrir	
Quelle langue choisir ?	
Des repères de développement du langage	

**Le livre :**

	Pas du tout	Un peu	Oui	Tout à fait
Pensez-vous que le livre soit un bon support pour parler avec votre enfant ?				
Avez-vous envie de passer plus de temps autour du livre avec votre enfant ?				
Lui proposez-vous plus facilement des livres au quotidien ?				
Lui racontez-vous plus facilement des histoires ?				

**De manière générale :**

	Pas du tout	Un peu	Oui	Tout à fait
Le format de groupe de parents vous a-t-il plu ?				
Les outils proposés vous ont-ils servis pour vos autres enfants ?				
Vous servez-vous des outils dans la vie quotidienne, en dehors d'une situation autour du livre ?				
Vous sentez-vous plus sûr(e) de vous avec votre enfant ?				
Etes-vous moins inquiet quant au développement langagier de votre enfant ?				

Pensez-vous avoir affiné vos capacités d'observation en général ?				
Prenez-vous plus de temps pour observer votre enfant ?				
Vous adaptez-vous mieux aux besoins de votre enfant ?				
Selon vous, le programme pourrait-il s'adresser à des parents dont les enfants ne rencontrent pas de difficultés de langage ?				
Conseilleriez-vous ce programme d'intervention à d'autres parents ?				

En conclusion :

<i>Pensez-vous que ce programme vous a apporté une aide :</i>	Pas du tout	Un peu	Oui	Tout à fait
Dans la compréhension de votre enfant.				
Dans la compréhension de ses réactions.				
Quotidiennement, dans vos réponses à votre enfant.				
Dans la prise de conscience des attitudes favorables au développement du langage.				

Pensez-vous que les attitudes que vous adoptez désormais modifient le comportement de votre enfant ?

	Pas du tout	Un peu	Oui	Tout à fait
Il/elle produit plus de bruits, de sons, lorsqu'il/elle regarde un livre.				
Il/elle produit plus de bruits, de sons, au quotidien.				
Il/elle comprend plus de mots lorsqu'il/elle regarde un livre.				
Il/elle comprend plus de mots au quotidien.				
Il/elle dit plus de mots lorsqu'il/elle regarde un livre.				
Il/elle dit plus de mots au quotidien.				
Il/elle semble plus intéressé(e) à communiquer autour du livre.				
Il/elle semble plus intéressé(e) à communiquer avec vous au quotidien.				
Autres changements remarquables :				



A vos stylos !

Dites-nous ce que vous avez aimé, ce qui vous a moins plu, ce qui vous a manqué ou toute autre remarque à propos des sessions de groupe et des sessions individuelles :

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Modèle tridimensionnel de Bloom et Lahey (1978).....	10
Figure 2 : Les précurseurs de la communication, Leclerc (2005)	19
Figure 3 : Protocole expérimental	35
Figure 4 : Evolution des niveaux moyens de l'échelle globale et des 3 fonctions de communication de Debbie.....	52
Figure 5 : Evolution de la compréhension et de la production lexicale de Debbie (IFDC)	51
Figure 6 : Evolution des niveaux moyens de l'échelle globale et des 3 fonctions de communication de Lila.....	59
Figure 7 : Evolution de la compréhension et de la production lexicale de Lila (IFDC)	49
Figure 8 : Evolution de la place du livre au sein de la famille D.	58
Figure 9 : Evolution de la place du livre au sein de la famille N.	58
Figure 10 : Diapositives « accueil », « retour sur la mission », « activités », « outil » et « empowerment ».....	101
Tableau 1 : Les types d'accompagnement familial (Bo, 2013 en cours de publication).....	15
Tableau 2 : Présentation de la population infantile	29
Tableau 3 : Présentation de la population adulte.....	29
Tableau 4 : Les 8 échelles communicatives de l'ECSP	31
Tableau 5 : Correspondance entre niveaux et âges pour l'ECSP.....	31
Tableau 6 : Récapitulatif de l'évaluation	35
Tableau 7 : Objectifs et moyens du PRIO.....	36

Tableau 8 : Durée des vidéos « album illustré » et « jeu partagé » pour chaque parent en pré et post-PRIO.....	43
Tableau 9 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « s’ajuster physiquement » de M. D.	43
Tableau 10 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « suivre l’initiative de l’enfant » de M. D.	44
Tableau 11 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « favoriser la compréhension et l’expression lexicale» de M. D.	44
Tableau 12 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « s’ajuster physiquement » de Mme N.....	46
Tableau 13 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « suivre l’initiative de l’enfant » de Mme N.	46
Tableau 14 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « favoriser la compréhension et l’expression lexicale » de Mme N.	47
Tableau 15 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « s’ajuster physiquement » de M. N.	48
Tableau 16 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « suivre l’initiative » de M. N.....	48
Tableau 17 : Evolution des attitudes de communication de la stratégie « favoriser la compréhension et l’expression lexicale » de M. N.	49
Tableau 18 : Evolution de l’échelle « Interaction sociale » (IS) de Debbie.....	51
Tableau 19 : Evolution de l’échelle « Attention conjointe» (AC) de Debbie	51
Tableau 20 : Evolution de l’échelle « Régulation du comportement » (RC) de Debbie.....	51
Tableau 21 : Evolution des précurseurs de Debbie en situation de lecture d’album illustré et de jeu partagé.....	52
Tableau 22 : Evolution de l’échelle « Interaction sociale » (IS) de Lila.....	54
Tableau 23 : Evolution de l’échelle « Attention conjointe » (AC) de Lila	54

Tableau 24 : Evolution des précurseurs de Lila en situation de lecture d’album illustré et de jeu partagé.....	59
Tableau 25 : Evolution de l’échelle « Régulation du comportement » (RC) de Lila.....	55
Tableau 26 : Tableau récapitulatif de la validation des hypothèses opérationnelles concernant les parents	59
Tableau 27 : Tableau récapitulatif de la validation des hypothèses opérationnelles concernant les enfants	59

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 Secteur Santé :	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de la Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE	8
I. LES INTERACTIONS AU CENTRE DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE DE L'ENFANT	9
1. <i>Contexte théorique</i>	9
1.1. Principes des courants socio-interactionniste et écologique.....	9
1.2. La compétence langagière.....	9
2. <i>La place des parents dans le développement du langage de l'enfant.....</i>	10
2.1. Etayage parental.....	10
2.2. Zone proximale de développement : de la compétence inter-individuelle à la compétence intra-individuelle	11
2.3. Les compétences parentales	11
3. <i>Les interactions parent/enfant dans le cas d'un trouble de la compétence langagière</i>	12
3.1. Le trouble de la compétence langagière	12
3.2. Conséquences du trouble de la compétence langagière sur les attitudes de communication du parent	12
3.3. Un sentiment d'auto-efficacité réduit.....	13
II. TROUBLE DE LA COMPETENCE LANGAGIERE ET ACCOMPAGNEMENT FAMILIAL	13
1. <i>L'accompagnement familial.....</i>	13
1.1. Intervention précoce en orthophonie.....	14
1.2. La thérapie indirecte	14
2. <i>Le programme d'intervention en orthophonie (PRIO).....</i>	15
2.1. Définition et objectifs	15
2.2. Format d'action : entre réflexion collective et accompagnement individuel.....	16
2.2.1. Les sessions de groupe parental.....	16
2.2.2. Les séances individuelles.....	17
2.3. Les principes	17
2.3.1. L'évaluation.....	17
2.3.2. L'entretien clinique.....	17
2.3.3. L'empowerment.....	18
3. <i>Une thérapie indirecte pour l'enfant non-verbal</i>	18
3.1. Objectifs : favoriser l'émergence des précurseurs de la communication et du langage.....	18
3.2. Moyens : développer et consolider les attitudes de communication du parent.....	19
3.3. Intérêts et limites.....	20
III. L'ALBUM ILLUSTRÉ COMME SUPPORT DU PRIO	20
1. <i>Du livre à l'album illustré.....</i>	20
1.1. Intérêt du livre dans le développement langagier de l'enfant.....	20
1.2. Une routine d'action idéale pour l'acquisition du langage.....	21
1.3. Une terminologie spécifique : l'album illustré.....	21
2. <i>Attitudes parentales en situation de lecture d'un album illustré.....</i>	22
2.1. Avec l'enfant au développement langagier typique	22
2.2. Avec l'enfant présentant un trouble de la compétence langagière	22
3. <i>L'album illustré en intervention orthophonique</i>	23
3.1. L'album illustré dans les PRIO	23
3.2. Les stratégies « langage » appliquées à l'album illustré	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	24
I. PROBLEMATIQUE	25
II. HYPOTHESES	25
1. <i>Hypothèse générale.....</i>	25
2. <i>Hypothèses opérationnelles</i>	26

2.1.	Hypothèse 1 : les attitudes de communication du parent	26
2.2.	Hypothèse 2 : les fonctions de communication de l'enfant	26
2.3.	Hypothèse 3 : les précurseurs de la communication de l'enfant	26
2.4.	Hypothèse 4 : la communication verbale de l'enfant	26
2.5.	Hypothèse 5 : l'album illustré comme support à l'interaction	26
PARTIE EXPERIMENTALE		27
I.	POPULATION	28
1.	<i>Méthode de sélection</i>	28
2.	<i>Critères d'inclusion</i>	28
3.	<i>Caractéristiques de la population</i>	28
II.	PROTOCOLE EXPERIMENTAL	29
1.	<i>Evaluation : matériel et procédure</i>	29
1.1.	Anamnèse (Annexe I)	30
1.2.	Bilan de communication de l'enfant	30
1.2.1.	Evaluation de la Communication Sociale Précoce – ECSP (Guidetti et Tourrette, 1993) (Annexe II)	30
a.	Choix et présentation de l'outil	30
b.	Administration et cotation	31
1.2.2.	Grille « portrait communicatif de l'enfant : évaluation des précurseurs de la communication » (Leclerc et Vezina, 2005) (Annexe III)	32
1.2.3.	Inventaires Français du Développement Communicatif – IFDC (Kern et Gayraud, 2010) : questionnaire « mots et gestes » (Annexe IV)	32
a.	Choix et présentation de l'outil	32
b.	Administration et cotation	33
1.3.	Stratégies et attitudes de communication du parent	33
1.4.	Questionnaire sur les habitudes autour du l'album (Annexe VI)	34
1.5.	Résumé de l'évaluation	35
1.5.1.	Tableau récapitulatif	35
1.5.2.	Evaluation comparative	35
2.	<i>Le programme d'intervention en orthophonie</i>	36
2.1.	Organisation	36
2.2.	Choix des objectifs	36
2.3.	Les sessions de groupe	36
2.3.1.	Le PRIO utilisant la médiation de l'album illustré	36
2.3.2.	Principes d'apprentissage appliqués à une session : les 4 P	37
2.3.3.	La présentation orale	37
a.	Lieu et matériel	37
b.	Boîte à outils	38
c.	Prêt de livres	38
d.	Séances individuelles	38
2.4.	Adaptations du PRIO pour les familles bilingues	39
2.4.1.	Adapter le contenu des sessions	39
2.4.2.	Adapter le discours oral	39
2.4.3.	Adapter les supports écrits	39
2.5.	L'évaluation du PRIO (Annexe XIII)	40
PRESENTATION DES RESULTATS		41
I.	DESCRIPTION DES ANALYSES MENEES	42
1.	<i>Les résultats des parents</i>	42
2.	<i>Les résultats des enfants</i>	42
II.	STRATEGIES ET ATTITUDES DE COMMUNICATION DU PARENT	43
1.	<i>Les vidéos : augmentation des durées des routines</i>	43
2.	<i>Le cas de Monsieur D.</i>	43
2.1.	Evolution des attitudes de communication du parent	43
2.1.1.	Le parent s'ajuste physiquement	43
2.1.2.	Le parent suit les initiatives de son enfant	44
2.1.3.	Le parent favorise la compréhension et l'expression lexicale	44
2.2.	Les représentations parentales de leurs propres attitudes	45
2.3.	Validation des hypothèses 1a et 1b	45
3.	<i>Le cas de Madame N.</i>	45
3.1.	Les attitudes de communication du parent	45
3.1.1.	Le parent s'ajuste physiquement	46
3.1.2.	Le parent suit les initiatives de son enfant	46
3.1.3.	Le parent favorise la compréhension et l'expression lexicale	47

3.2.	Les représentations parentales de leurs propres attitudes	47
3.3.	Validation des hypothèses 1a et 1b	48
4.	<i>Le cas de Monsieur N</i>	48
4.1.	Les attitudes de communication du parent	48
4.1.1.	Le parent s'ajuste physiquement.....	48
4.1.2.	Le parent suit les initiatives de son enfant	48
4.1.3.	Le parent favorise la compréhension et l'expression lexicale	49
4.2.	Les représentations parentales de l'utilisation des attitudes de communication	50
4.3.	Validation de l'hypothèse 1a.....	50
III.	DEVELOPPEMENT COMMUNICATIF ET LANGAGIER DE L'ENFANT	50
1.	<i>Le cas de Debbie</i>	50
1.1.	Les fonctions de communication : résultats de l'ECSP.....	50
1.1.1.	Echelle globale de communication	52
1.2.	La communication non-verbale : grille « Portrait communicatif de l'enfant : évaluation des précurseurs de la communication ».....	52
1.2.1.	Les précurseurs formels (cf. Tableau 21 ci-contre).....	52
1.2.2.	Les précurseurs sémantiques (cf. Tableau 21 ci-contre).....	52
1.2.3.	Les précurseurs pragmatiques (cf. Tableau 21)	53
1.3.	La communication verbale : résultats de l'IFDC	53
2.	<i>Le cas de Lila</i>	53
2.1.	Les fonctions de communication : résultats de l'ECSP.....	54
2.1.1.	Echelle globale de communication (cf. Figure 6 ci-contre).....	55
2.2.	La communication non-verbale : Grille « Portrait communicatif de l'enfant : évaluation des précurseurs de la communication ».....	55
2.2.1.	Les précurseurs formels (cf. Tableau 24 ci-contre).....	55
2.2.2.	Les précurseurs sémantiques (cf. Tableau 24)	56
2.2.3.	Les précurseurs pragmatiques (cf. Tableau 24)	56
2.3.	La communication verbale : résultats de l'IFDC	56
IV.	LES ROUTINES D'ACTION	57
1.	<i>La routine de jeu partagé</i>	57
2.	<i>La routine de lecture d'album illustré</i>	57
2.1.	Le cas de la famille D.	57
2.2.	Le cas de la famille N.	58
V.	VALIDATION DES HYPOTHESES	59
	DISCUSSION DES RESULTATS.....	60
I.	L'INSTALLATION DE ROUTINES D'ACTION DANS LE QUOTIDIEN DES FAMILLES	61
1.	<i>Les familles au centre du PRIO</i>	61
1.1.	L'influence du niveau socio-économique	61
1.2.	Des adaptations nécessaires	62
2.	<i>La « routine de jeu partagé » : remise en question de l'hypothèse du transfert des compétences</i> 62	62
3.	<i>La lecture d'album illustré</i>	63
3.1.	Augmentation de la durée de la situation de lecture conjointe	63
3.2.	Routine d'action ou situation d'entraînement ?.....	64
II.	STRATEGIES ET ATTITUDES DE COMMUNICATION DES PARENTS.....	65
1.	<i>La situation de lecture d'album illustré : liens entre outils proposés en session et attitudes observées</i>	65
1.1.	S'ajuster physiquement	65
1.2.	Suivre les initiatives de l'enfant.....	65
1.3.	Favoriser la compréhension et l'expression lexicale.....	66
2.	<i>Le transfert des compétences</i>	67
3.	<i>Limites</i>	68
III.	DEVELOPPEMENT SOCIO-COMMUNICATIF ET LANGAGIER DE L'ENFANT	69
1.	<i>Davantage d'opportunités pour développer les compétences communicationnelles</i>	69
2.	<i>Une implication plus active dans les interactions</i>	69
3.	<i>Augmentation du nombre de mots produits</i>	70
4.	<i>Limites</i>	70
4.1.	Méthode d'évaluation	71
4.2.	Développement naturel et facteurs environnementaux	71
IV.	LE PROGRAMME D'INTERVENTION EN ORTHOPHONIE.....	72
1.	<i>Difficultés rencontrées</i>	72
1.1.	Participation faible	72
1.2.	Organisation : lieu, horaires et garderie	72

1.3.	Durée entre deux sessions	73
1.4.	Visites à domicile.....	73
1.5.	De la prévention au soin, un enjeu clinique mal défini	74
2.	<i>Faciliter la mise en place des PRIO destinés aux parents de jeunes enfants ou aux professionnels de la petite enfance</i>	74
2.1.	Valoriser la prévention en orthophonie	74
2.2.	Valoriser la formation des professionnels de la petite enfance	75
2.3.	Mise en place concrète des PRIO.....	75
CONCLUSION.....		76
BIBLIOGRAPHIE.....		78
ANNEXES.....		84
TABLES DES ANNEXES		85
ANNEXE I : ANAMNESE.....		86
	Audition :	87
	Vision :	87
ANNEXE II : EVALUATION DE LA COMMUNICATION SOCIALE PRECOCE (GUIDETTI ET TOURRETTE, 1993)		89
1.	<i>Liste des situations de test</i>	89
2.	<i>Feuille de niveau</i>	89
ANNEXE III : EXTRAIT DU « PORTRAIT COMMUNICATIF DE L'ENFANT : EVALUATION DES PRECURSEURS DE LA COMMUNICATION / SYNTHESE DE L'EVALUATION », LECLERC ET VEZINA (2005).....		91
ANNEXE IV : EXTRAIT DE L'INVENTAIRE FRANÇAIS DU DEVELOPPEMENT COMMUNICATIF – 8-16 MOIS (KERN ET GAYRAUD, 2010)		92
ANNEXE V : GRILLE « STRATEGIES ET ATTITUDES DE COMMUNICATION DU PARENT »		93
ANNEXE VI : QUESTIONNAIRE « LES ACTIVITES A LA MAISON ».....		95
ANNEXE VII : PLAQUETTE D'INFORMATION A L'ATTENTION DES PARENTS.....		100
ANNEXE VIII : PRESENTATION ORALE		101
1.	<i>Exemples de diapositives projetées lors des sessions de groupe</i>	101
2.	<i>Exemple d'une feuille de route (session 3)</i>	102
ANNEXE IX : LE PORTE-DOCUMENTS		103
ANNEXE X : EXEMPLE D'UNE FICHE-INFORMATIONS		104
ANNEXE XI : EXEMPLE D'UNE FICHE-OUTIL ET FICHE-MISSION		105
ANNEXE XII : FICHE RECAPITULATIVE DES OUTILS DU PRIO		106
ANNEXE XIII : QUESTIONNAIRE D'APPRECIATION DE FIN DE PRIO		107
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....		111
TABLE DES MATIERES		114

PÉNILLARD Aude - PETIT-BARAT Lucie

PROGRAMME D'INTERVENTION EN ORTHOPHONIE PAR LA MÉDIATION DE L'ALBUM ILLUSTRÉ : Études de cas des attitudes de communication de parents d'enfants âgés de 26-34 mois.

117 Pages

Tome1 : 117 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2013

RESUME

Notre étude propose d'évaluer l'intérêt d'un PRogramme d'Intervention en Orthophonie (PRIO) utilisant l'album illustré et basé sur la formation en groupe, de parents de jeunes enfants présentant un décalage d'acquisition du vocabulaire expressif. Selon les études, ce genre de programme permettrait de développer d'une part des compétences communicatives et langagières chez les enfants, d'autre part des attitudes de communication chez les parents (Buschmann et *al.*, 2009 ; Weitzman, 2000). Deux familles ont participé aux sessions bimensuelles de groupe et aux séances individuelles à domicile. En pré- et post-PRIO, la présence des précurseurs de la communication, le niveau socio-communicatif et le niveau lexical actif et passif des deux enfants de 26-34 mois ont été contrôlés. Les attitudes de communication des trois parents ont également été évaluées en situation de lecture conjointe et de jeu partagé. Le transfert de compétences dans une situation non abordée en session a été apprécié grâce à l'analyse de la situation de jeu partagé. Après le PRIO, les enfants expriment plus de mots et leur communication est mieux adaptée. Les trois parents maîtrisent davantage les attitudes présentées en session : « s'ajuster physiquement », « suivre les initiatives de l'enfant », « favoriser la compréhension et l'expression lexicale », en situation de lecture d'album et de jeu partagé. Ainsi, notre PRIO contribue à l'appropriation de ces attitudes par les parents, il permet aussi le développement de la communication et du langage des enfants. Ces deux résultats ont probablement une influence mutuelle mais sont également liés à l'évolution naturelle. Ce type de thérapie indirecte étant très peu répandu en France, nous souhaitons en promouvoir l'utilisation, à la fois dans une démarche de prévention et de soin.

MOTS-CLES

Programme d'intervention en orthophonie (PRIO) - accompagnement familial - attitudes de communication - album illustré - prévention.

MEMBRES DU JURY

Mme CHAUSSON - Mme DIQUAL - Mme THÉRON

MAITRES DE MEMOIRE

Fanny GUILLON-INVERNIZZI - Marie-Claude LECLERC

DATE DE SOUTENANCE

27 Juin 2013
