



**HAL**  
open science

# Intérêts de l'utilisation d'albums jeunesse auprès d'enfants porteurs de trisomie 21 en vue d'enrichir leurs compétences lexicales et morphosyntaxiques

Jeanne Boulinaud

► **To cite this version:**

Jeanne Boulinaud. Intérêts de l'utilisation d'albums jeunesse auprès d'enfants porteurs de trisomie 21 en vue d'enrichir leurs compétences lexicales et morphosyntaxiques. Sciences cognitives. 2015. dumas-01207427

**HAL Id: dumas-01207427**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01207427>**

Submitted on 30 Sep 2015

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

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

Jeanne BOULINAUD

Née le 07/06/1992

Intérêts de l'utilisation d'albums jeunesse  
auprès d'enfants porteurs de trisomie 21  
en vue d'enrichir leurs compétences  
lexicales et morphosyntaxiques

Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité en orthophonie.

Université de Bordeaux

Département d'orthophonie

Année universitaire 2014-2015



Jeanne BOULINAUD

Née le 07/06/1992

Intérêts de l'utilisation d'albums jeunesse  
auprès d'enfants porteurs de trisomie 21  
en vue d'enrichir leurs compétences  
lexicales et morphosyntaxiques

Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité en orthophonie.

Université de Bordeaux

Département d'orthophonie

Année universitaire 2014-2015



## Remerciements

Avant tout, je tiens à remercier Mme Delphine Séjourné, orthophoniste et directrice de ce mémoire pour son implication, son soutien et à sa disponibilité au cours de cette étude.

J'adresse un grand merci aux familles qui ont accepté de participer à cette étude, et plus particulièrement à N., M. et T. pour ces moments passés auprès d'eux à découvrir les albums.

Je souhaite également remercier Mme Durdux, orthophoniste, et le Dr Le Goff, médecin coordinateur du SESSAD de trisomie 21, pour avoir accepté de faire partie de mon jury de soutenance, mais aussi pour l'aide précieuse qu'elles m'ont chacune apportée.

Je remercie Marie Salis et Dominique Vendé, mes maîtres de stage, qui m'ont tant appris et qui m'ont transmis leur passion pour l'orthophonie.

Un grand merci également à Isabelle Debelle, pour tout ce qu'elle m'a appris en tant que maître de stage, mais aussi pour son aide et ses conseils avisés à propos de cette étude.

Je souhaite remercier tout le département d'orthophonie, pour cet enseignement de qualité, et plus particulièrement Mmes Longère et Bénichou, pour leur implication.

Merci également à Mme Berland, orthophoniste, pour avoir relu ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent également à ma famille, pour leur soutien sans faille, leurs relectures, et pour m'avoir toujours soutenue dans mes choix.

Je remercie mes amis, et toutes mes copines d'ortho, qui ont rendu ces quatre années d'études si belles.

Enfin, merci à mon Thomas, pour son écoute, son soutien, et bien plus encore.

# SOMMAIRE

<b>Introduction générale</b> .....	1
------------------------------------	---

<b>INTRODUCTION</b>
---------------------

<b>1. La trisomie 21</b> .....	2
1.1. Présentation générale : découverte, génétique, épidémiologie, étiologie .....	2
1.2. Morphotype.....	4
1.3. Caractéristiques médicales .....	6
1.4. Particularités du développement psychomoteur et cognitif .....	8
1.5. Développement langagier.....	9
1.5.1.Période pré-linguistique.....	9
1.5.2.Période linguistique.....	11
1.6. Prise en charge orthophonique.....	14
1.6.1.Education précoce.....	14
1.6.2.Rééducation orthophonique .....	14
<b>2. Le lexique et la syntaxe</b> .....	17
2.1. Développement du lexique .....	17
2.1.1.Capacités requises pour le développement lexical.....	17
2.1.2.Construction du lexique .....	18
2.2. Développement de la syntaxe .....	21
2.2.1.Chez l'enfant ordinaire.....	21
2.2.2.Chez l'enfant porteur de trisomie 21 .....	22
2.3. Tableaux comparatifs entre l'enfant porteur de trisomie 21 et l'enfant ordinaire.....	24
2.3.1.Lexique.....	24
2.3.2.Syntaxe.....	24
2.4. Aspects affectifs, sociaux et pédagogiques de l'évolution langagière.....	25
2.5. Prise en charge orthophonique du lexique et de la morphosyntaxe.....	26
2.5.1.Le lexique .....	26
2.5.2.La morphosyntaxe.....	27

<b>3. Les albums jeunesse comme outils thérapeutiques ?</b> .....	32
3.1. L'album jeunesse.....	32
3.1.1.Définition et historique .....	32
3.1.2.L'album jeunesse au carrefour des cultures orale, écrite et audiovisuelle .....	33
3.1.3.Description de l'album jeunesse.....	34
3.1.4.Intérêts sur le plan linguistique .....	35
3.1.4.1. Lexique.....	35
3.1.4.2. Syntaxe.....	37
3.1.4.3. Phonologie.....	38
3.1.4.4. Récit.....	38
3.2. La lecture partagée.....	39
3.2.1.Définition.....	39
3.2.2.Prosodie, vocalité et rythme.....	40
3.2.3.La lecture partagée comme moyen de compréhension du texte.....	40
3.2.4.Intérêts sur le plan social et affectif.....	42
3.3. L'album jeunesse en orthophonie .....	45
<b>4. Problématique et hypothèses</b> .....	47

<b>MATERIEL ET METHODE</b>
----------------------------

<b>1. Population</b> .....	48
<b>2. Evaluation</b> .....	49
2.1. Articulation et parole : test Borel-Maisonny.....	49
2.2. Le lexique passif (EVIP de Dunn & coll).....	49
2.3. Le lexique actif (N-EEL de Chevrié-Muller).....	50
2.4. Compréhension syntaxique (O52 de Khomsi).....	50
2.5. Expression syntaxique (TCG-R de Deltour).....	51
2.6. Récit spontané : histoire séquentielle « Les cerises » d'EVALO, de Françoise Coquet, Pierre Ferrand et Jacques Roustit.....	52
<b>3. Prises en charge</b> .....	53

3.1. Durée, nombre et nature des séances .....	53
3.2. Les albums : présentation et analyse linguistique de chaque album.....	54
3.2.1. « <i>Préfèrerais-tu...</i> » de John Burningham.....	54
3.2.2. « <i>Boucle d'or et les trois ours</i> » de J-L Le Craver et I. Bonacina.....	56
3.2.3. « <i>Marcel le Magicien</i> » d'Anthony Browne .....	58
3.3. Description du protocole de rééducation.....	60
3.3.1. Lecture de l'album.....	60
3.3.2. Travail de diverses structures syntaxiques autour de l'album.....	61
3.3.3. Enrichissement des compétences narratives.....	62
3.3.4. Activités diverses à partir de l'album.....	62
3.3.5. Dernière séance libre.....	64
3.4. Autres : environnement.....	64

<b>RESULTATS</b>
------------------

<b>1. N., né en octobre 2005</b> .....	66
1.1. Eléments d'anamnèse .....	66
1.2. Evaluation à T0.....	67
1.3. Eléments de la prise en charge.....	71
1.4. Tableau récapitulatif et entretien avec la famille.....	74
<b>2. M., née en novembre 2004</b> .....	75
2.1. Eléments d'anamnèse .....	75
2.2. Evaluation à T0.....	76
2.3. Eléments de la prise en charge.....	79
2.4. Tableau récapitulatif et entretien avec la famille.....	83
<b>3. T., né en octobre 2006</b> .....	84
3.1. Eléments d'anamnèse .....	84
3.2. Evaluation à T0.....	84
3.3. Eléments de la prise en charge.....	89
3.4. Tableau récapitulatif et entretien avec la famille.....	91

# DISCUSSION

<b>1. Remarques concernant le bilan et la prise en charge</b> .....	93
1.1. L'évaluation.....	93
1.1.1. Le choix de tests étalonnés assez anciens.....	93
1.1.2. Des résultats pas toujours cohérents et pertinents.....	94
1.1.3. La priorité à l'analyse qualitative.....	94
1.2. Le protocole de rééducation.....	95
1.2.1. Le choix des albums.....	95
1.2.2. Le choix des activités proposées.....	95
1.2.3. L'adaptation à chaque enfant.....	96
1.2.4. Des difficultés de transfert des acquis.....	97
<b>2. Analyse des résultats</b> .....	98
2.1. Articulation et parole.....	98
2.2. Lexique.....	99
2.3. Morphosyntaxe.....	101
2.4. Récit.....	104
<b>3. Validation ou invalidation de l'hypothèse</b> .....	106
3.1. Conclusions pour chaque patient.....	106
3.2. Conclusions à propos de ces études de cas.....	107
3.3. Biais et perspectives de l'étude.....	107
3.4. Confrontation aux données de la littérature et implications de l'étude.....	108
<b>4. Ouvertures à d'autres pathologies</b> .....	109
4.1. Retard de langage et dysphasie.....	109
4.2. Pré-requis au langage écrit et « devenir lecteur ».....	109
4.3. Troubles du comportement.....	110
4.4. Troubles du Spectre Autistique.....	110
<b>5. Apports personnels</b> .....	110
<b>Conclusion</b> .....	112
<b>Bibliographie</b> .....	113
<b>Annexes</b> .....	118

## Liste des tableaux

<b><u>Tableau 1</u></b> : Etapes de la période pré-linguistique chez l'enfant porteur de T21.....	10
<b><u>Tableau 2</u></b> : Le développement lexical chez l'enfant porteur de T21 et l'enfant ordinaire.....	24
<b><u>Tableau 3</u></b> : Le développement syntaxique chez l'enfant porteur de T21 et l'enfant ordinaire.....	24
<b><u>Tableau 4</u></b> : Eléments de la prise en charge de N.....	71
<b><u>Tableau 5</u></b> : Comparatif des résultats obtenus par N. aux différents tests pré et post-rééducation. Résultats en âge de développement (AD) ou en déviation standard (DS), (pour la N-EEL, cotation par rapport à la norme d'enfants de 7 ans 7 mois à 8 ans 7 mois).....	74
<b><u>Tableau 6</u></b> : Eléments de la prise en charge de M.....	79
<b><u>Tableau 7</u></b> : Comparatif des résultats obtenus par M. aux différents tests pré et post-rééducation. Résultats en âge de développement (AD) ou en déviation standard (pour la N-EEL, cotation par rapport à la norme d'enfants de 7 ans 7 mois à 8 ans 7 mois).....	83
<b><u>Tableau 8</u></b> : Eléments de la prise en charge de T.....	89
<b><u>Tableau 9</u></b> : Comparatif des résultats obtenus par T. aux différents tests pré et post-rééducation. Résultats en âge de développement (AD) ou en déviation standard (DS), (pour la N-EEL, cotation par rapport à la norme d'enfants de 7 ans 7 mois à 8 ans 7 mois).....	91

## Liste des annexes

- **Annexe 1** : Histoire séquentielle « Les cerises » d'EVALO ..... 118
- **Annexe 2** : Les albums ..... 119
- **Annexe 3** : Histoire séquentielle de « *Boucle d'or*  
*et les trois ours.* » ..... 121
- **Annexe 4** : Support concret. .... 122
- **Annexe 5** : Loto « *Préférerais-tu...* » ..... 123
- **Annexe 6** : Jeu de l'oie « *Boucle d'or et les trois ours* » ..... 124

# Introduction générale.

Les enfants porteurs de trisomie 21 présentent des difficultés langagières malgré un réel désir de communiquer.

L'enrichissement de leurs compétences lexicales et morphosyntaxiques se situe donc au cœur du travail de l'orthophoniste afin de leur donner la meilleure communication possible.

Aussi, nous nous sommes demandé par quel moyen améliorer ces capacités verbales. Les supports visuels étant en général privilégiés par ces enfants, nous avons donc suggéré que l'utilisation d'albums jeunesse pourrait être pertinente.

En effet, l'album jeunesse, en tant que médiateur thérapeutique en orthophonie, est un outil adapté pour entrer en relation avec l'enfant et développer son langage. C'est un support visuel ludique, très riche et souple d'utilisation.

Nous avons donc choisi d'étudier les intérêts de l'utilisation d'albums jeunesse auprès d'une population d'enfants porteurs de trisomie 21, âgés de 8 à 10 ans, en vue d'enrichir leurs capacités langagières.

Dans une première partie, nous étudierons la trisomie 21, et plus particulièrement les troubles langagiers qui en découlent. Par la suite, nous verrons en quoi l'album jeunesse peut être un support adapté en orthophonie auprès de cette population.

Nous exposerons ensuite le matériel et la méthode utilisés durant cette étude : bilans, albums et protocole de rééducation détaillé.

Nous présenterons ensuite nos résultats sous la forme de trois études de cas, que nous discuterons enfin.

# INTRODUCTION

## 1. La trisomie 21

### 1.1. Présentation générale : découverte, génétique, épidémiologie, étiologie

La trisomie 21 est une anomalie chromosomique qui touche la paire de chromosomes 21. C'est la plus fréquente des anomalies chromosomiques. C'est un accident qui a toujours existé et qui atteint aussi bien les filles que les garçons. La fréquence de la trisomie serait liée à l'âge maternel : plus l'âge de la mère augmente, plus le risque est important. Aujourd'hui, il naît 1 enfant porteur de trisomie 21 sur 1400 naissances : environ 1 enfant sur 1000 lorsque la maman a 30 ans, 1 naissance sur 200 si la mère a 38 ans, et 1 naissance sur 50 si la mère a plus de 38 ans (Céleste, Lauras, 2001).

C'est en 1959 que trois chercheurs français, Gauthier, Turpin et Lejeune ont identifié l'anomalie génétique et le chromosome surnuméraire. Cependant, bien avant eux, d'autres chercheurs s'étaient intéressés à ce qu'on a ensuite appelé trisomie 21. Esquirol, dès 1838, puis Seguin en 1848 en ont donné une description clinique et en ont analysé l'évolution (Cuilleret, 2007). Puis, dans les pays anglo-saxons, Down avait individualisé ce syndrome et l'avait minutieusement décrit. Il utilisa d'abord le terme de « mongolisme », puis ce fut le terme de syndrome de Down, du nom du chercheur, qui fut adopté dans les pays anglo-saxons. En France, le terme de trisomie 21 apparut, faisant directement référence à l'anomalie génétique.

Il existe trois types de trisomie 21 que nous allons décrire ici (Cuilleret, 2007).

Tout d'abord, un bref rappel. Une cellule contient 46 chromosomes et donc 23 paires. Dans la trisomie 21, la vingt-et-unième paire de chromosomes contient non pas deux mais trois chromosomes, ce qui explique le nom de ce syndrome génétique. La personne porteuse de trisomie 21 possède donc 47 chromosomes.

Lors de la fécondation, chaque parent transmet un chromosome par paire (soit 23 chromosomes chacun). C'est le phénomène de la méiose : les deux chromosomes d'une même paire se séparent et deux gamètes (cellules reproductrices) vont être créés contenant chacun

23 chromosomes. Lors de la trisomie 21, une anomalie se produit et donne lieu à trois types de trisomie 21 :

- **La trisomie 21 libre** : c'est la forme la plus fréquente (96%). Une anomalie s'est produite lors de la méiose. Lorsque les deux gamètes sont créés, les deux chromosomes de la paire 21 peuvent rester ensemble, c'est un *phénomène de non-disjonction méiotique*. On obtient alors deux gamètes : l'un à 24 chromosomes, et l'autre à 22 chromosomes. Si la cellule à 24 chromosomes s'unit à la cellule à 23 chromosomes du partenaire, alors la première cellule du futur enfant aura 47 chromosomes, elle se divisera en 2, puis 4, puis 8 cellules, toujours porteuses de 47 chromosomes, et le bébé sera porteur de trisomie 21.
- **La trisomie 21 en mosaïque** : dans ce cas, les gamètes des parents sont normaux (23 chromosomes). La cellule initiale sera donc normale (46 chromosomes), mais après une ou plusieurs divisions cellulaires, une cellule diverge et donne une cellule à 45 chromosomes qui meurt et une cellule à 47 chromosomes. Par la suite, il y aura dans l'organisme de l'individu un mélange de cellules à 46 et à 47 chromosomes (d'où le nom de trisomie 21 en mosaïque)
- **La trisomie 21 par translocation** : elle n'est pas toujours facile à déceler car l'étude du caryotype ne révèle que 46 chromosomes. Cependant, une étude approfondie montre qu'il existe bien trois chromosomes 21. Les deux premiers sont libres et le troisième est fixé à un autre chromosome (souvent les chromosomes 13, 14 ou 15 qui ont des bras courts). Dans 50% des cas, l'un des deux parents ne porte que 45 chromosomes : il possède un chromosome 21 libre et le second est lié à un autre chromosome (cela n'a aucune conséquence pathologique puisque l'individu possède tout le matériel génétique). C'est donc une translocation équilibrée. En revanche, pour l'enfant, on parlera de translocation déséquilibrée, puisqu'il possède trois chromosomes 21.

## 1.2. Morphotype

Les caractéristiques physiques d'un individu dépendent étroitement des gènes transmis par leurs parents, et ce, que l'individu soit porteur de trisomie 21 ou non. Cependant, certains signes sont liés au chromosome surnuméraire et sont donc récurrents chez les personnes porteuses de trisomie 21. Ces particularités témoignent d'une différence vis-à-vis de l'autre et sont souvent source de souffrance. Cependant, comme l'indiquent Céleste et Lauras en 2001, il est important d'insister sur le fait que la plupart des symptômes ne correspondent pas en soi à un handicap. Par exemple, les anomalies morphologiques des mains ne créent pas un trouble de la fonction. Céleste et Lauras (2001) ont décrit le morphotype de la personne porteuse de trisomie 21.

### 1.2.1. La tête

On parle de syndrome oro-facial. Les enfants porteurs de trisomie 21 souffrent d'un ensemble de caractéristiques anatomo-physiologiques qui entraînent des conséquences sociales et fonctionnelles. Elles doivent donc être prises en charge.

- **Crâne** : le périmètre crânien est plus petit, le crâne possède un aspect caractéristique avec une nuque plate qui semble prolonger le cou. La tête a un aspect arrondi.
- **Visage** : il est arrondi et aplati, avec un nez plus petit.
- **Yeux** : ils ont un aspect « bridés ». On remarque des fentes palpébrales. Celles-ci sont obliques en haut et vers l'extérieur. Il existe souvent un repli cutané dans la partie intérieure des yeux, une sorte de troisième paupière appelée *epicanthus*. L'écartement entre les deux yeux est souvent trop important, on parle d'hypertélorisme.
- **Nez** : il est souvent court, avec une racine élargie, et les narines étroites.
- **Oreilles** : elles sont plus petites que la moyenne, arrondies.
- **Bouche** : elle est petite avec des lèvres épaisses. La langue est souvent volumineuse, non lisse et fendillée. La protrusion linguale est très courante et est souvent liée à une hypotonie linguale. la lèvre supérieure n'est pas très mobile et la lèvre inférieure est plutôt hypotonique. Les amygdales et les végétations adénoïdes sont volumineuses.
- **Maxillaires** : le maxillaire supérieur est petit, ogival et va poser des problèmes au moment du passage des dents de lait aux dents définitives

- **Dents** : elles présentent des anomalies de nombre, de structure, d'éruption de position. Parfois, on décrit une agénésie de certaines dents.

Ces caractéristiques anatomo-physiologiques vont entraîner des conséquences développementales, notamment une dysmorphose dento-faciale, une protrusion linguale, du bruxisme, une ventilation essentiellement buccale et une succion-déglutition peu tonique, ainsi qu'un retard dans la mastication et un refus des aliments durs.

### 1.2.2. Le corps

- **Le cou et le tronc** : le cou est court, avec des replis cutanés à la partie postérieure qui s'atténuent quand l'enfant grandit.
- **Les organes génitaux externes** : en général normaux bien qu'il existe un retard dans la migration des testicules vers le scrotum.
- **Les membres** : les mains sont courtes, trapues, avec des doigts courts. Au niveau de la paume de la main, on observe parfois un pli palmaire unique (contre trois lignes habituellement). Les pieds, eux, sont souvent courts, et un peu trapus.
- **Le revêtement cutané** : la peau est souvent fragile, très sèche et sensible aux agressions extérieures telles que le froid.

### 1.2.3. Problèmes musculaires et complications orthopédiques

Tout d'abord, on observe fréquemment chez les enfants porteurs de trisomie 21 une hyperlaxité ligamentaire pouvant entraîner des luxations diverses.

Ensuite, l'hypotonie musculaire est l'un des symptômes les plus invalidants de la trisomie 21. Celle-ci est sélective. Elle atteint plus particulièrement certains groupes de muscles et entraîne certaines conséquences, notamment des troubles de la déglutition et de la phonation.

### **1.3. Caractéristiques médicales**

Elles sont décrites par Céleste et Lauras dans leur ouvrage *Le jeune enfant porteur de trisomie 21* (2001).

#### **1.3.1. Malformations viscérales**

##### **1.3.1.1. Malformations digestives**

Des malformations digestives sont relativement fréquentes chez les enfants porteurs de trisomie 21. Elles concerneraient 10% de cette population. De plus, des dysphagies sont également fréquentes.

##### **1.3.1.2. Malformations cardiaques**

Dès que le diagnostic de trisomie 21 a été posé, il est essentiel de rechercher une éventuelle anomalie cardiaque chez ces enfants afin de pouvoir la traiter au plus vite. En effet, une atteinte cardiaque est observée chez 40 à 50% de ces enfants. Celle-ci peut être plus ou moins grave, mais va en général nécessiter une prise en charge médicale, voire une intervention chirurgicale.

##### **1.3.1.3. Malformations respiratoires**

Des problèmes respiratoires peuvent apparaître chez les enfants porteurs de trisomie 21 en raison :

- D'une hypotonie de la ceinture scapulaire et donc d'un déficit de croissance de la cage thoracique
- D'une respiration essentiellement buccale et gênée par la présence d'amygdales et de végétations adénoïdes hypertrophiées.
- De problèmes cardiaques entraînant un essoufflement.

Ces difficultés respiratoires peuvent être à l'origine d'un dysfonctionnement vocal.

#### **1.3.1.4. Retard staturo-pondéral**

La croissance de l'enfant porteur de trisomie 21 est souvent retardée et ces enfants sont de petite taille. Cependant, il existe une grande variabilité inter-individuelle. Concernant le poids de ces enfants, il est à noter une tendance au surpoids.

#### **1.3.2. Troubles sensoriels**

##### **1.3.2.1. Audition**

Les problèmes d'audition sont très fréquents chez les personnes porteuses de trisomie 21. Selon Fulton et Lloyd (1968), 58% de ces personnes ont connu une perte d'audition. Celle-ci peut être de trois types :

- Surdité de perception (23%) : elle peut ˆtre liée à des anomalies anatomiques de l'oreille interne.
- Surdité de transmission (55%) : elle est très fréquente et liée en grande partie aux fréquentes otites séro-muqueuses que connaissent ces enfants. En effet, les enfants porteurs de trisomie 21 ont un système immunitaire plus faible, qui favorise les infections. De plus, il est fréquent que leur conduit auditif externe soit st nos  et que leur trompe d'Eustache soit plus courte, ce qui augmente considérablement leurs possibilités de développer des otites séro-muqueuses, celles-ci pouvant entraˆner une perte d'audition.
- Surdité mêlant les deux types

Ces surdités pourront par la suite entraˆner des difficultés d'accès au langage. Il est donc essentiel de proposer des contrˆles d'audition fréquents et de prendre rapidement en charge ces troubles.

##### **1.3.2.2. Vue**

Les cataractes congénitales sont fréquentes (3 à 4%) dans la trisomie 21 (Céleste, Lauras, 2001). Une intervention chirurgicale puis le port de lunettes permettra de pallier ce trouble. Outre ces cataractes, d'autres troubles de la vision sont fréquents dans la trisomie 21, notamment le strabisme, l'astigmatisme et la myopie. Des consultations régulières chez l'ophtalmologue seront donc de rigueur.

### 1.3.3. Insuffisance thyroïdienne

Elle est fréquente chez les personnes porteuses de trisomie 21. Les hormones thyroïdiennes jouent un rôle important dans le corps humain, et leur diminution va entraîner différentes conséquences : retard de maturation osseuse, de croissance, hypotonie, déficit des capacités intellectuelles.

Il est donc essentiel de surveiller le fonctionnement de ces hormones et d'apporter un traitement si nécessaire afin de ne pas aggraver le retard statural et le retard de développement psychomoteur.

- Nous pouvons conclure que les enfants porteurs de trisomie 21 nécessitent un suivi médical régulier, leur état de santé pouvant avoir un impact important sur leur développement. Cependant, il s'agira d'éviter une surmédicalisation afin de leur permettre de grandir dans un environnement sain et rassurant.

## **1.4. Particularités du développement psychomoteur et cognitif**

### 1.4.1. Développement psychomoteur

Il suit les étapes du développement ordinaire, mais avec du retard. On relève souvent des difficultés au niveau des équilibres globaux et posturaux. Anne-Marie Bigot de Comité (1999) a décrit ces difficultés que nous citons ici :

- Coordination motrice et sensorimotrice retardée
- Troubles du schéma corporel entraînant des difficultés d'accès aux notions de temps et d'espace
- Latéralisation retardée
- Troubles du rythme auditif mais aussi visuel et moteur.

#### 1.4.2. Troubles cognitifs

Ils sont décrits par Monique Cuilleret. On relève :

- Une déficience intellectuelle : elle varie d'un sujet à l'autre, de la déficience légère à sévère.
- Un trouble des conduites exploratoires, souvent lié aux troubles moteurs, qui « empêche l'enfant de faire ses expériences motrices, de les interpréter et donc de les transposer dans d'autres situations ». (Cuilleret, 2007)
- Concernant les capacités d'abstraction, Cuilleret, en 1981, parle « d'esprit en kaléidoscope » : Les enfants porteurs de trisomie 21 ont un excès d'esprit d'analyse au détriment de l'esprit de synthèse. Ils repèrent tous les éléments constitutifs d'un objet sans pouvoir donner le nom de l'objet entier. Il est donc difficile pour eux de synthétiser et de généraliser. Les opérations de tri et de classement d'objets seront également difficiles. Les possibilités d'abstraction apparaissent en général vers 10-12 ans (Cuilleret, 1981).
- Leur mode de raisonnement se fait par évocation ou par analogie. Il est important d'accepter ce mode de raisonnement et de réussir à déchiffrer leur logique.
- Leurs capacités d'imagination ont souvent été niées, et pourtant ils sont capables d'imaginer des situations de jeu et de bien faire la différence entre la situation jouée et la situation réelle. Ces capacités d'imagination auront un impact sur leurs futures capacités créatives et de développement de leur langage.
- Ils présentent souvent un temps de latence : c'est le retard mis à répondre à une question. L'enfant peut y répondre, mais a besoin d'un temps plus long. Ce temps de latence est à prendre en compte lors des différentes prises en charge.
- La tendance à la persévération est également fréquente : ce sont des difficultés pour inhiber un geste, une action, ou un processus intellectuel.

### 1.5. Développement langagier

#### 1.5.1. Période pré-linguistique

Cette période est très importante : c'est une préparation au langage. L'enfant s'appuie sur ce qu'il entend, tente de reproduire des sons, mais surtout il entre en relation avec l'autre. C'est

le début d'un circuit de communication. Chez les enfants porteurs de trisomie 21, le développement suit une trame ordinaire mais retardée par rapport aux autres enfants.

Ci-dessous, un tableau retraçant les grandes étapes de cette période pré-linguistique.

Référence : *le développement du langage de l'enfant trisomique 21* (Rondal, 1986)

	<b>Enfant ordinaire</b>	<b>Enfant porteur de Trisomie 21</b>
<b>Sourire réflexe</b>	dans les <u>1ers jours</u>	<u>pas avant 6 semaines</u> : plus tard et moins de sourires. Cela aura des conséquences sur la relation mère/enfant.
<b>Contacts oculaires soutenus</b>	<u>1 mois</u>	<u>7-8 semaines</u>
<b>Sourire social</b>	<u>2 ou 3 mois</u>	Retard de plusieurs mois
<b>Exploration du monde extra-maternel</b>	<u>4 mois</u> : dirige son regard vers les objets. Les contacts oculaires avec la mère vont diminuer à ce moment-là.	<u>7 mois</u> : regardera plus sa mère et moins le monde extra-maternel.
<b>Attention conjointe et pointage</b>	<u>7 mois</u> : dirige son regard vers l'objet que la mère regarde	Retard de quelques mois : soit l'objet, soit la mère mais ne regarde pas l'objet en même temps que la mère. Ces difficultés d'attention conjointe vont également entraîner des difficultés de pointage*
<b>Babillage</b>	Durant les 6 premiers mois, les premiers sons apparaissent : d'abord les sons postérieurs, puis apico-dentaux, puis bilabiaux.	Il suit la même trame. Durant les 6 premiers mois, le temps de vocalisation est moins important, puis de 6 à 12 mois, il est similaire à celui des enfants au

	Vers 8 mois, on observe le babillage canonique	développement ordinaire.
<b>Collision vocale</b>	<u>6 mois</u> : initie échanges + espaces entre les vocalisations pour laisser la mère répondre	Collisions vocales fréquentes qui persistent jusqu'à 1 an environ.
<b>Début échange + réciprocité</b>	<u>3-4 mois à 6 mois</u>	<u>Retard de quelques mois</u>
<b>Structure dialogues</b>	<u>Fin 1ère année</u> : alternance tours de rôle avec l'adulte	<u>Vers 2 ans et demi</u>

*Tableau 1 : étapes de la période pré-linguistique chez l'enfant porteur de T21.*

\*Il existe deux types de pointage :

- le pointage proto-impératif : pointer un objet en vue de l'obtenir
- Pointage proto-déclaratif : pointer un objet ou une image afin que la mère le dénomme ou fasse un commentaire. Ce type de pointage jouera un rôle important dans la lecture d'album, sujet de ce mémoire. En effet, celle-ci demande des capacités d'attention conjointe, mais aussi de pointage.

## 1.5.2. Période linguistique

### 1.5.2.1. **Voix**

Selon Kent et Vorperian (2013), la trisomie 21 est souvent associée à une dysphonie caractéristique : la voix est plus grave et plus rauque.

### 1.5.2.2. **Parole**

Martin & Al décrivent en 2009 le trouble de la parole des individus porteurs de trisomie 21. Dans un premier temps, les erreurs phonologiques des enfants porteurs de trisomie 21 vont être similaires à celles des enfants au développement ordinaire : troubles articulatoires sur certains sons, simplifications... Mais, alors que ces erreurs disparaissent chez les enfants tout-venants, elles persistent chez les enfants porteurs de trisomie 21. Ceux-ci produisent moins de

consonnes correctement, et on retrouve des anomalies dans la structure phonologique des syllabes : réduction des clusters, omission de la consonne finale...

Ces difficultés phonologiques entraînent un **trouble de l'intelligibilité** et donc ces personnes ne sont pas toujours faciles à comprendre, d'autant plus lorsqu'à ce trouble de l'intelligibilité sont surajoutés une apraxie de la parole, une dysarthrie et un trouble de la voix (Martin & Al, 2009).

Ces difficultés sont liées à la mémoire phonologique, déficitaire chez la personne porteuse de trisomie 21 (Fowler, Doherty, Boyton, 1995). Elles sont également liées aux capacités de conscience phonologique, c'est-à-dire aux capacités de segmentation syllabique et phonémique, ainsi qu'au rythme. Les capacités phonologiques de l'enfant porteur de trisomie 21 seront donc étroitement liées à leurs capacités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Fowler & Al, 1995).

#### **1.5.2.3. Prosodie et rythme**

Des troubles du rythme sont très fréquents chez les enfants porteurs de trisomie 21. Un bégaiement est présent chez 10 à 45% des enfants porteurs de trisomie 21 (Kent, Vorperian, 2013). De plus, la prosodie est souvent affectée dans la trisomie 21 : ces patients ont plus de difficultés que la population générale à percevoir, imiter et produire des caractéristiques prosodiques.

#### **1.5.2.4. Lexique, morphologie et syntaxe**

De manière générale, l'acquisition du lexique, de la morphologie et de la syntaxe suit la même trame que le développement ordinaire, mais de manière retardée. Plus on avance en âge, et plus des marqueurs de déviance apparaissent. L'enfant, puis l'adulte porteur de trisomie 21, accuse un retard qui sera difficilement rattrapable (Rondal, 2013).

Ces difficultés lexicales et syntaxiques seront décrites précisément dans le chapitre suivant.

#### **1.5.2.5. Accès à l'implicite et au langage élaboré**

L'accès à ces compétences est variable mais possible selon le niveau intellectuel de ces enfants, leurs capacités d'abstraction et de raisonnement, mais aussi selon les stimulations de l'environnement et les prises en charge mises en place (Martin & Al, 2009).

### **1.5.2.6. Pragmatique**

Martin & Al (2009) ont étudié la pragmatique des enfants porteurs de trisomie 21. Ceux-ci utilisent la même variété de fonctions de communication que les autres enfants (du même niveau de langage). De plus, ils peuvent maintenir un sujet en utilisant le même nombre d'échanges que les autres enfants.

Cependant, il existe quelques difficultés d'ordre pragmatique : tout d'abord, les enfants porteurs de trisomie 21 initient de nouveaux sujets de conversation moins souvent que les autres enfants. De plus, ils élaborent moins leurs réponses, bien qu'elles soient en général adéquates (par exemple, ils vont simplement répondre « oui » ou « non » à une question). Enfin, les enfants porteurs de trisomie 21 signalent moins souvent leur incompréhension.

### **1.5.2.7. Structuration du discours**

Le discours est l'entité langagière maximale. C'est une séquence de phrases portant sur une ou plusieurs thématiques. Il peut aussi être constitué de paragraphes. Il se divise en deux niveaux : le niveau paragraphique et le niveau discursif (Rondal, 2013).

- *Niveau paragraphique* : il correspond à un groupe de phrases formant un paragraphe.

Chez les personnes porteuses de trisomie 21, on trouve à ce niveau des difficultés d'utilisation des pronoms référents, d'autant plus lorsque le pronom est éloigné de son référent (Rondal, 2013).

- *Niveau discursif* : il correspond à un ensemble de paragraphes formant un discours.

Chez les personnes porteuses de trisomie 21, l'élaboration discursive est difficile, tout d'abord en raison de difficultés lexicales et syntaxiques, mais aussi en raison d'une organisation défectueuse de l'information à transmettre (Rondal, 2013).

On peut cependant tenter d'améliorer les capacités narratives, descriptives et argumentatives des personnes porteuses de trisomie 21 au moyen de scripts (au restaurant, dans un magasin...). On aidera à la planification des discours narratifs et à leur chronologie. On peut utiliser un tableau de guidage imagé ou textuel. On travaillera la cohésion discursive et donc l'utilisation des conjonctions de coordination et de subordination, l'usage des pronoms référents, la sélectivité lexicale, et quand cela est possible, l'ellipse.

## **1.6. Prise en charge orthophonique**

### **1.6.1. Education précoce**

- **Travail avec la famille** (Cuilleret, 1981)

Dès la naissance de l'enfant, les parents ont besoin d'un soutien, d'une écoute, de spécialistes pour répondre à leurs questions. C'est un travail de guidance parentale : une attitude de conseils simples et souvent évidents : parler à l'enfant avec des phrases simples, lui organiser un rythme de vie, le mêler à la vie de famille... etc

- **Travail avec l'enfant**

C'est un travail « d'éveil sensori-moteur qui respecte le rythme de maturation de l'enfant et les étapes normales de son développement psychomoteur » (Cuilleret, 1981). Il s'agit de petits « exercices-jeux » proposés dès le plus jeune âge de l'enfant. Ils sont précis et ont pour but d'éveiller telle ou telle stimulation sensori-motrice (stimulation de la vue, du toucher, de l'audition...). Chaque travail sera adapté à chaque famille, mais en même temps, il sera essentiel d'insister sur l'importance de ce travail d'éducation précoce.

### **1.6.2. Rééducation orthophonique**

Comme le souligne Bigot-de-Comité (1999), « la précocité du diagnostic et le caractère prévisible des troubles sont deux critères importants pour justifier d'une intervention orthophonique précoce ». Celle-ci se prolongera durant toute l'enfance afin de soutenir le développement du langage et pourra même être poursuivie à l'adolescence ou à l'âge adulte selon la demande du patient.

L'orthophoniste jouera donc un rôle essentiel auprès de l'enfant. Il tentera d'enrichir les compétences cognitives de l'enfant, mais aussi d'acquérir un clavier phonétique complet, d'améliorer la parole de l'enfant, d'enrichir son langage et plus tard son discours.

L'utilisation d'une communication alternative et augmentée pourra également être une solution.

*« La définition habituellement donnée de la communication augmentée et alternative fait référence au domaine de la pratique clinique qui tend à apporter des compensations (temporaires ou définitives) aux déficits et incapacités des individus souffrant de troubles*

*sévères de la communication au niveau de l'expression : troubles du langage parlé et troubles moteurs affectant l'écriture.* » (Chevrié-Muller et Narbona (1999). Il existe plusieurs types de moyens de communication alternative ou augmentée :

- Codes pictographiques : ils correspondent à l'utilisation de représentations graphiques (dessins, photos, images) figurées ou symboliques. Ils requièrent un niveau suffisant d'abstraction, de symbolisme et de manipulation, mais permettent de contourner les difficultés de parole et d'écriture. L'utilisation d'un cahier de communication est en général assez rare chez les personnes porteuses de trisomie 21. En revanche, l'utilisation de pictogrammes peut être un bon support pour travailler la structuration syntaxique, comme nous le verrons dans la deuxième partie.
- Codes gestuels : ils permettent à l'enfant de s'exprimer dans toutes les situations de vie, là où le code pictographique n'est pas forcément disponible. Le programme Makaton est une aide au développement de la communication. Il consiste, d'une part en l'utilisation de pictogrammes, comme nous l'avons vu précédemment, et d'autre part en l'utilisation de gestes issus de la LSF. Les gestes sont ajoutés à la parole, qui respecte la syntaxe française. Ils permettent de faciliter la compréhension du message verbal, et également de faciliter la communication de l'enfant. La pratique du programme Makaton permettrait d'enrichir considérablement la communication de l'enfant porteur de trisomie 21 (Allard, D., Reichert, T., 2014). Le français signé est également utilisé chez les enfants porteurs de trisomie 21. Au même titre que pour le versant gestuel du Makaton, il s'agit de signer les mots sémantiquement importants en LSF afin de favoriser la compréhension orale, la communication, puis l'expression verbale. Une étude auprès d'un enfant porteur de trisomie de 4 ans a montré l'intérêt de cette prise en charge (Parent, 2005).

Dans cette première partie, nous avons étudié la symptomatologie de la trisomie 21. Les patients souffrent de problèmes médicaux, mais aussi intellectuels, psychomoteurs et langagiers. Ils bénéficient en général d'une prise en charge qui débutera le plus précocement possible et abordera les différents domaines de la communication, de la parole et du langage. Notre étude portant spécifiquement sur le langage des enfants porteurs de trisomie 21, nous allons étudier désormais plus précisément le lexique et la syntaxe de ces personnes.

## **2. Le lexique et la syntaxe**

Nous décrirons ci-dessous le développement lexical et syntaxique des enfants porteurs de trisomie, en comparaison avec celui des enfants au développement ordinaire.

### **2.1. Développement du lexique**

#### **2.1.1. Capacités requises pour le développement lexical**

##### **2.1.1.1. Mémoire de travail**

La mémoire de travail est un système de mémoire à capacité limitée permettant le stockage temporaire et la manipulation d'une information pendant la réalisation de tâches cognitives diverses. Ce n'est pas qu'une mémoire tampon, un travail peut être réalisé dans cette mémoire (Baddeley, 1992).

Selon Gathercole et Baddeley (1993), la mémoire phonologique à court terme, sous-partie de la mémoire de travail, jouerait un rôle essentiel dans le processus de développement du langage, chez l'enfant ordinaire, et plus précisément du vocabulaire. Gathercole & al (1992) ont mené une étude qui a permis de montrer qu'entre quatre et cinq ans, la mémoire de travail phonologique influe sur l'apprentissage du vocabulaire. De plus, entre cinq et huit ans, la connaissance du vocabulaire influe sur la répétition de non-mots. En effet, l'enfant utilise des analogies et donc la charge de la mémoire de travail phonologique diminue.

En ce qui concerne la trisomie 21, Comblain (2002), dans son étude, observe que « les sujets dont les capacités de mémoire phonologique à court terme sont les plus faibles sont également ceux dont le niveau de vocabulaire est le plus bas ». Comblain (2002) explique que ces enfants produisent des traces phonologiques moins discriminables et moins stables que les enfants dont les capacités mnésiques sont plus importantes. Le retard de langage serait donc le reflet d'un déficit au niveau de certaines habilités cognitives.

Ces résultats concordent avec ceux de l'étude de Gathercole et Baddeley (1993). On peut donc conclure que les processus de mémoire immédiate sont directement impliqués dans l'apprentissage de nouveaux mots. Il semble donc essentiel de mettre au point « une intervention développementale, adéquate et efficace, dans ce domaine » (Comblain, 2002).

#### 2.1.1.2. Capacités d'attention

Selon A-M Bigot-de-Comité (1999), la personne porteuse de trisomie 21 aurait une attention labile et peu soutenue. Elle présenterait des difficultés pour centrer son attention sur un stimulus et pour analyser perceptivement une situation. Ces difficultés d'attention vont entrer en jeu lors du développement lexical.

#### 2.1.2. Construction du lexique

##### 2.1.2.1. Le signe linguistique : signifiant, signifié, référent

Rappelons-le, le signe linguistique est une entité en trois parties constituée :

- **d'un sens, le signifié**, conjonctions de différents sèmes. Ce signifié est construit à partir des traits sémantiques des lexèmes qui peuvent être déduits en attirant l'attention de l'enfant sur certains attributs d'objets lors d'une lecture d'un livre d'images ou d'une autre source visuelle. (Rondal, 2013)
- **d'une enveloppe vocale, le signifiant**. Chez l'enfant porteur de trisomie 21, le développement phonologique suit une trame ordinaire, mais retardée, la production articulaire d'un signifiant est donc souvent une tâche difficile.
- **d'une référence à un objet ou une catégorie d'objet, le référent**. Les enfants utilisent plusieurs stratégies pour accéder à la référence d'un lexème. Tout d'abord, un mot nouveau entendu correspond à l'objet dans sa globalité, puis plus tard, l'enfant pourra accéder à la dimension catégorielle des objets. Chez l'enfant porteur d'une trisomie 21, selon Rondal (2013), l'accès à la référence suit la même trame que chez l'enfant ordinaire. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, Cuilleret, en 1981 parle d'un « esprit en kaléidoscope ». L'enfant porteur de trisomie 21 aurait « un excès d'esprit d'analyse au détriment de l'esprit de synthèse ». Il serait capable d'extraire le nom des éléments d'un objet, mais pas le nom de l'objet lui-même.

##### 2.1.2.2. Premiers mots

L'enfant doit d'abord percevoir les mots, extraire les unités et découvrir les règles phonotactiques de sa langue ainsi que s'imprégner de la prosodie de la parole. Cela nécessite

avant tout une bonne audition. Peu à peu, il va apprendre des mots, ou morphèmes grammaticaux et lexicaux. Puis l'enfant donne du sens, d'abord de manière très globale. La compréhension précède toujours l'expression.

Chez l'enfant porteur de trisomie 21, le développement lexical suit la même trame (Buckley, Oliver, 1994), mais il est plus lent. Cela serait dû à leurs troubles cognitifs (Cardoso-Martins & Al, 1985).

Des études ont été menées pour révéler une dissociation ou non entre l'âge mental et l'évolution du stock lexical. Selon Cardoso-Martins & al (1985), le développement lexical d'enfants porteurs de trisomie 21 serait similaire à celui d'enfants au développement ordinaire si on les apparie par âge mental. Les premiers mots apparaîtraient autour de 15 mois d'âge mental et ils suivraient la même trame que les enfants ordinaires : d'abord les noms d'objets. Les enfants ordinaires et porteurs de trisomie 21 acquerraient les mêmes premiers lexèmes et relations sémantiques (Cardoso-Martins & Al, 1985). De plus, une étude de Vicari et al. (2000) a montré qu'un groupe d'enfants porteurs de trisomie 21 avait un lexique d'une taille équivalente à un groupe d'enfants en développement normal apparié sur l'âge mental. Il n'existerait donc aucune dissociation entre le développement lexical et le niveau cognitif chez les T21 selon cette étude.

Cependant, Miller (1989) explique qu'à 20 mois d'âge mental, l'enfant porteur de trisomie 21 a déjà 6 mois de retard sur son développement langagier. Selon lui, il n'existerait donc pas de corrélation entre le développement lexical et le niveau cognitif. Rondal s'accorde avec Miller. Selon lui, les enfants porteurs de trisomie 21 commencent à « accuser un retard qui ne fait que s'accroître entraînant, dès lors, un développement lexical correspondant de moins en moins à leur niveau d'âge mental ». (Rondal, 2001). Cependant, il explique que les mots ont le même ordre d'apparition que chez les enfants au développement ordinaire.

En ce qui concerne l'enfant porteur de trisomie 21, Rondal (2013) explique le retard de développement lexical de l'enfant porteur de trisomie 21 selon quatre types de difficultés :

- Des difficultés à percevoir et produire les phonèmes ainsi que leur séquence, ce qui leur donne une image articulatoire instable du mot
- Une difficulté dans l'identification des référents des lexèmes
- Une difficulté dans la construction du signifié, c'est-à-dire l'agencement des sèmes
- Des difficultés de réalisation articulatoire du signifiant.

On voit donc ici que les trois parties de l'entité lexicale (signifiant, signifié et référent) sont altérées. Rondal décrit plus précisément les difficultés concernant le développement référentiel. En effet, l'enfant porteur de trisomie 21 est soumis à différentes contraintes pesant sur son apprentissage :

- La contrainte de l'objet entier : un mot entendu en présence d'un objet va renvoyer à l'objet entier et non à l'une de ses caractéristiques ou parties.
- L'exclusivité réciproque : à chaque objet renvoie un seul nom.
- Le « fast mapping » ou « le rapport entre un nom nouveau et une catégorie sans nom » : un mot nouveau renvoie à un objet ou une catégorie d'objets pour lequel l'enfant n'a pas de nom.
- La contrainte taxinomique : l'enfant limite son interprétation à une catégorie taxinomique particulière, il peut associer deux mots proches phonologiquement (*couteau* et *couper* par exemple), mais pas deux mots appartenant uniquement au même champ lexical (*couteau* et *fourchette* par exemple).

Le développement lexical de l'enfant porteur de trisomie 21 est retardé et incomplet, mais c'est une version du développement normal. En effet, Les premiers mots apparaissent en général à partir de 18 mois et en moyenne avec un an de retard par rapport à la norme.

#### 2.1.2.3. Augmentation lexicale

Buckley et Oliver (1994) relèvent que les enfants porteurs de trisomie 21 connaissent une augmentation lexicale autour de 30 mois durant laquelle ils obtiennent un stock lexical de 24.4 mots en moyenne. Cependant, les résultats sont très hétérogènes. De plus, l'âge moyen du stade d'acquisition de 10 mots serait de 27.3 mois avec comme premiers mots acquis : « Daddy », le nom d'une autre personne, « Mummy » et « Bye-bye ». Bassano (2000) note également une explosion lexicale, mais plus précoce, autour de 18/20 mois selon lui. Tous les auteurs ne confirment pas cette explosion lexicale (Vaginay, 2000).

Bassano (2000) montre que l'enfant porteur de trisomie acquiert dans son lexique en premier lieu les noms puis les paralexicaux. Puis ceux-ci diminuent pour laisser la place aux prédicats (qui portent l'information verbale) et aux mots grammaticaux.

Peu à peu, le langage de l'enfant porteur de trisomie 21 va s'enrichir et se généraliser par des apprentissages. C'est ce qu'ont étudié Thibaut, Elbouz et Comblain en 2006. Deux groupes d'enfants (ET21 et EO) sont appariés selon l'âge mental. Des noms d'animaux ou

d'instruments de musique vont leur être appris puis ils devront procéder à des tâches de rétention des associations mot-stimulus (par la dénomination et la désignation). Les processus d'apprentissage des associations mot–objet ne sont pas déficitaires chez les personnes avec trisomie 21. Ils pourront donc apprendre de nouveaux mots et leur stock lexical ne cessera de s'élargir.

## **2.2. Développement de la syntaxe**

### **2.2.1. Chez l'enfant ordinaire**

Le développement de la syntaxe nécessite :

- **Une indexation pragmatique**, c'est-à-dire une fonction communicative. Cette fonction se développe très tôt chez le jeune enfant. Un énoncé va avoir une fonction pragmatique, un effet sur le partenaire de communication. Les énoncés à 1 mot sont déjà investis de cette fonction. En effet, « papa » peut signifier « voilà papa qui arrive ». On parle d' « holophrase ». Par la suite, les énoncés comprennent plusieurs mots. L'indexation pragmatique correspond au contexte de la phrase : temps, mode, personne, type illocutoire (phrase déclarative, requête), emphase...
- **Des relations sémantiques entre les mots** : affirmation, négation (« apu »), récurrence (« encore bonbon »), refus, attribution qualitative (utilisation d'adjectifs qualificatifs), possession, localisation dans l'espace et le temps, instrumentation, accompagnement, bénéfice (« pour maman »), agent...
- **Des régulations morphosyntaxiques** : séquentialisation de l'énoncé, marquages morphologiques, accords grammaticaux ... Selon Rondal (2013), l'enfant qui apprend à parler doit avant tout « rendre compte psychologiquement du fonctionnement grammatical ». Si la base pragmatique et la base sémantique sont correctes, alors la composition morphosyntaxique n'est qu'une simple transcription.
- **Réalisation phonétique** : étape finale de la construction d'une phrase.

### 2.2.2. Chez l'enfant porteur de trisomie 21

Dans leur article « Language characteristics in individuals with Down syndrome », Martin & Al (2009) expliquent que les capacités syntaxiques de ces personnes sont plus sévèrement touchées que les capacités lexicales.

La compréhension de la morphologie grammaticale (utilisation des prépositions, de la morphologie flexionnelle) et de la syntaxe (voie passive et active, utilisation des compléments d'objets directs et indirects) se situe bien en-deçà de ce qui serait attendu par rapport à leur niveau cognitif. De plus, la compréhension de leur syntaxe stagne en général à l'adolescence et peut même parfois régresser à l'âge adulte.

En production, l'émergence de phrases de deux mots est retardée. Elles apparaîtraient en moyenne à 36,9 mois (Buckley, Oliver, 1994). Cette étude indique également que le nombre moyen de mots connus par l'enfant est de 54,4 au moment où il peut assembler deux mots. Cependant, il existe une grande variabilité inter-individuelle. Par la suite, ces individus construisent des phrases dont la complexité est inférieure à ce qu'on attendrait par rapport à leur âge mental non-verbal. La production de morphèmes grammaticaux est plus altérée que celle d'enfants appariés en longueur moyenne d'énoncé (Mean Length of Utterance). Cependant, l'expression syntaxique ne stagne pas toujours à l'adolescence, puis à l'âge adulte. Ces personnes peuvent continuer à progresser tout au long de leur vie. L'expression syntaxique est donc un domaine à privilégier lors de l'intervention orthophonique de personnes adultes ou adolescentes porteuses de trisomie 21.

Rondal (2013) décrit ces difficultés et limitations syntaxiques :

- Les énoncés sont courts.
- L'utilisation des articles, prépositions, auxiliaires et conjonctions est difficile.
- En général, l'ordre des mots est correct, mais le placement des groupes adverbiaux et prépositionnels ne l'est pas toujours.
- L'utilisation des pronoms est difficile : une récente étude de la compréhension des pronoms a permis de montrer que le langage des personnes porteuses de trisomie 21 n'est pas seulement retardé, mais déviant. En effet, cette étude a permis de montrer qu'il existe une corrélation entre l'âge et l'utilisation des pronoms, mais que cette corrélation n'est valable que pour certains pronoms. D'autres pronoms vont poser problèmes aux enfants et adolescents porteurs de trisomie de tout âge et des

difficultés vont persister, alors que ce n'est pas le cas pour les personnes appariées par rapport à l'âge mental. (Sanoudaki, Varlokosta, 2015)

- Enfin, l'utilisation de propositions subordonnées et de la voie passive est souvent réduite voire inexistante.

En ce qui concerne la morphosyntaxe :

- Pour les noms, pronoms et adjectifs : erreurs ou absence de marquage du genre et du nombre.
- Pour les verbes : erreur ou absence de marquage de la personne, du temps, du nombre, de l'aspect. Une étude a montré que l'utilisation et la compréhension des verbes est une difficulté spécifique des personnes porteuses de trisomie 21. Des tâches de désignation et de dénomination de verbes, ainsi que des tâches de jugement grammatical et de narration ont été proposées à des adolescents porteurs de trisomie 21 et à des enfants appariés sur la base du lexique passif. Si les résultats en dénomination et en désignation de verbes utilisés seuls sont similaires dans les deux groupes, on note en revanche que les tâches narratives et de jugement grammatical sont beaucoup plus difficiles chez les adolescents porteurs de trisomie 21. En narration, ces patients omettent régulièrement le verbe, ou une partie s'il est constitué de plusieurs mots. Il existe donc un retard expressif spécifique dans l'utilisation des verbes. (Michael, Ratner, Newman, 2012)

*Comment expliquer ces difficultés ?*

On évoque souvent le retard cognitif comme cause de ces difficultés. Or, si tel était le cas, le développement de leurs capacités morphosyntaxiques se situerait au même niveau que ce que l'on attendrait sur la base de l'âge mental, et il se trouve que ce n'est pas le cas (Miller, 1989).

Le caractère restreint des énoncés longs serait dû non seulement à la pauvreté lexicale, mais aussi au sous-développement de groupes nominaux, verbaux et propositionnels, et à la faible utilisation de la subordination et de la coordination. En ce qui concerne la morphologie flexionnelle et notamment les accords grammaticaux, on peut dire que la grammaire française nécessite une grande capacité d'apprentissage implicite, capacité qui n'est pas égale chez un enfant porteur de trisomie 21 et un enfant ordinaire.

## 2.3. Tableaux comparatifs entre l'enfant porteur de trisomie 21 et l'enfant ordinaire

### 2.3.1. Lexique

	Enfant ordinaire	Enfant porteur de trisomie 21
Apparition des premiers mots	Apparition de 5 à 10 mots vers 1 an	1 an de retard
Mot-phrase : un mot véhicule un sens qui peut être généralisé à différentes situations	Vers 1 an (entre 10 et 18 mois)	1 an de retard
Phase lente d'acquisition	De 8 mois à 2 ans : passe d'un stock de quelques mots à 200 mots	Jusqu'à 4 ans
Phase rapide d'acquisition lexicale	le stock lexical augmente de 200 mots à 2 ans à 1500 mots à 4 ans.	Vers 3-4 ans sans explosion lexicale // Selon les auteurs, elle peut aussi être inexistante ou autour de 30 mois
Proportion de mots ayant une signification entre 22 et 24 mois	40-50%	2%
Maîtrise articulatoire	A 4 ans pour 75% des enfants	Amélioration à 12 ans, mais des difficultés persisteront (imprécisions neuromotrices : imprécision du geste articulatoire, lenteur, trouble dans l'exécution du mouvement)
Compréhension lexicale	Vers 2 ans et demi, en contexte	Globale, très liée au contexte.

*Tableau 2 : Le développement lexical chez l'enfant porteur de T21 et l'enfant ordinaire.*

### 2.3.2. Syntaxe

	Enfant ordinaire	Enfant porteur trisomie 21
Enoncés de 2-3 mots juxtaposés et négation	18-24 mois	4 ans
Enoncés plus longs (3 mots)	24-27 mois	5-6 ans
Phrases grammaticales (4 mots et plus) : - apparition de l'intonation, - déductions morphologiques, - phrases en	3ans – 3 ans ½	7 ans

sujet/verbe/complément - apparition des pronoms, articles et prépositions.		
Enoncés de 6 mots et plus	4-5 ans (commence à maîtriser la subordination).	10-11 ans

*Tableau 3 : Le développement syntaxique chez l'enfant porteur de T21 et l'enfant ordinaire.*

## **2.4. Aspects affectifs, sociaux et pédagogiques de l'évolution langagière**

### 2.4.1. Aspects socio-affectifs

L'évolution du langage de l'enfant dépend de ses capacités innées mais aussi de l'influence de l'environnement. (Delahaie, 2009). Les capacités innées correspondent à l'évolution du langage génétiquement programmée, et la trisomie 21 est justement un trouble du développement. L'environnement correspond aux acquisitions et apprentissages. La médiation est d'abord orale et intrafamiliale, puis orale et écrite, à l'école et dans la société.

A la naissance, le bébé manifeste des conduites pour exprimer ses besoins. La mère (ou tout autre figure d'attachement) interprète les cris par des gestes et des mots ce qui va permettre au bébé d'apprendre à maîtriser son comportement dans un but précis. La communication devient intentionnelle. Jusqu'à 2-3 ans, les mots de l'enfant sont les mêmes que ceux de la mère. De même, la grammaire, à partir de 18 mois sera celle proposée par la mère.

Une carence socio-affective peut entraîner des conséquences : retard parole et langage, articulation déficiente, retard intellectuel, difficultés d'apprentissage...

### 2.4.2. Aspects pédagogiques

- **A l'école maternelle** : l'enfant entre dans un contexte social élargi : construction du langage d'évocation (faire revivre les événements du passé, décrire un projet d'avenir, et donc localisation dans l'espace et le temps, présentation des individus et objets, utilisation de pronoms, utilisation des temps du passé et du futur...). La lecture à voix haute d'histoires est une imprégnation favorable dès la petite section de maternelle, elle permet l'acquisition d'un échange verbal organisé.

- **A l'école élémentaire** : le dialogue devient didactique, c'est-à-dire qu'il correspond à une transmission et/ou à une acquisition de savoirs et de savoir-faire. Cela permet une structuration et un enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe, et le développement des capacités de traitement sémantique et pragmatique.

Des difficultés au niveau des compétences lexicales et syntaxiques existent donc chez l'enfant porteur de trisomie 21. Elles sont dues à la pathologie mais sont également sous l'influence de l'environnement. Une prise en charge orthophonique s'avère donc indispensable.

## **2.5. Prise en charge orthophonique du lexique et de la morphosyntaxe**

### 2.5.1. Le lexique

#### 2.5.1.1. Chez l'enfant ordinaire

Un article, *Review of the Current Research on Vocabulary Instruction* (Butler & al, 2010) fait le point sur les différentes méthodes permettant d'enrichir le stock lexical. L'équipe de recherche a sélectionné 14 articles et a pu en extraire 3 stratégies efficaces pour enseigner du nouveau vocabulaire :

- **Augmenter la fréquence d'exposition aux nouveaux mots** : chaque mot nouveau doit être présenté de nombreuses fois à l'enfant pour qu'il le retienne. Ainsi, la relecture d'histoires n'est pas un temps perdu, bien au contraire. Les enfants avec un retard de vocabulaire auraient besoin de plus d'expositions pour retenir la signification du mot.
- **Proposer un enseignement explicite** : L'orthophoniste ou l'enseignant donne la définition du mot, pointe l'objet si cela est possible et le réutilise dans plusieurs phrases afin de donner une représentation complète de ce mot aux enfants. L'utilisation du mot doit donc être contextualisée.
- **Proposer un questionnement en lien avec le langage** : en posant des questions progressives qui s'ajustent au niveau des enfants, ceux-ci apprennent plus facilement de nouveaux mots. Par exemple, lorsqu'un mot nouveau est rencontré dans une histoire, il va être partiellement appris grâce à la définition qu'en donne

l'adulte, mais lorsqu'on ajoute à cette exposition un dialogue, les résultats s'améliorent de façon significative.

#### 2.5.1.2. Adaptation à l'enfant porteur de trisomie 21

Chez l'enfant porteur de trisomie 21, la prise en charge suit la même trame. Cependant, au vu de certaines difficultés particulières de ces enfants, il nous a paru intéressant d'apporter quelques précisions. Rondal, en 2013, décrit la réhabilitation du langage dans la trisomie 21.

Ces enfants, comme nous l'avons vu, présentent des difficultés pour conjuguer les sèmes et donner les différents attributs d'un objet. Il est donc important de travailler ce développement sémique. Il sera intéressant de proposer une « double afférentation, auditive et visuelle ». En utilisant des supports visuels et imagés, on peut attirer l'attention de l'enfant sur les différents attributs des mots de vocabulaire. Pour la construction du référent, on favorisera les activités de généralisation en utilisant des supports divers (films, albums, activités quotidiennes...)

Enfin, la réalisation du signifiant est très souvent une tâche ardue chez l'enfant porteur de trisomie 21. Il sera essentiel de proposer une réhabilitation de la parole. De plus, l'utilisation de gestes conjugués à la parole permet d'accélérer le développement lexical de l'enfant porteur de trisomie 21 et également de faciliter la production de la forme verbale recherchée en favorisant les capacités attentionnelles essentielles au développement du vocabulaire (Rondal, 2013, Clibbens, 2001). En effet, nous savons que chez ces enfants, la modalité visuo-spatiale est plus préservée que la modalité auditivo-verbale.

#### 2.5.2. La morphosyntaxe

##### 2.5.2.1. Chez l'enfant ordinaire

Dans l'article *Ten principles of Grammar Facilitation for Children With Specific Language Impairments* (Fey & al, 2003), les auteurs partagent leur vision de la prise en charge de la morphosyntaxe. L'amélioration de celle-ci aboutira à une communication fonctionnelle. Il existe 3 niveaux d'objectifs : général, intermédiaire spécifique.

Fey a décrit 10 principes :

- **Définir des objectifs généraux** : aider l'enfant à obtenir un but communicatif plus facilement.

- **Réfléchir aux composantes autres que la morphosyntaxe qui sont à risque de poser problème** (plan social, langage écrit)
- **Sélectionner des objectifs intermédiaires** : il s'agit de stimuler non pas une forme précise mais l'acquisition d'un processus (sujets en début de phrase, déterminants et auxiliaires dans les phrases, etc)
- **Pour les objectifs spécifiques, se baser sur les besoins de l'enfant**, par exemple sur des structures que l'enfant tente d'utiliser mais ne maîtrise pas.
- **Utiliser les structures syntaxiques en contexte**. Lors d'un jeu symbolique, l'orthophoniste peut se tromper intentionnellement en vue d'inciter chez l'enfant la production d'une structure précise. Par exemple, lors d'un travail sur les prépositions, si l'adulte dit « le téléphone, c'est pour manger », l'enfant peut répondre « non, c'est POUR téléphoner ». Les productions de l'enfant restent donc dans un contexte écologique.
- **Varié les contextes** : conversation, narration, langage écrit...
- **Rendre certaines formes plus saillantes**, en les allongeant, en les produisant plus fort, en les plaçant en fin d'énoncé.
- **Utiliser de manière répétée la reformulation** : elle est directement en lien avec ce que l'enfant regarde, elle lui permet d'extraire les différences entre sa production et celle de l'adulte, elle respecte sa phrase et est donc facile à comprendre et à analyser.
- **Ne pas utiliser le style télégraphique** (« moi manger gâteau ») car cela prive l'enfant du développement de sa compréhension des morphèmes
- **Proposer de temps à autre des demandes d'imitation** : c'est une intervention plus intrusive, qui est plus du côté de l'exercice, mais qui attire l'attention de l'enfant sur la forme phonologique de la phrase. Il serait intéressant de contraster et d'alterner les formes en imitation. (« Il va manger la soupe / il mange la soupe »).

#### 2.5.2.2. Adaptation à l'enfant porteur de trisomie 21

Pour ce qui est de la trisomie 21, Rondal, en 2013, a décrit la réhabilitation du langage et de la morphosyntaxe chez ces enfants. Il distingue deux grands axes :

- Structurer les groupes et favoriser l'utilisation de la coordination et de la subordination
- Faire prendre conscience des rapports de sens, qui permettent de comprendre les marquages flexionnels et de les automatiser.

On utilisera de préférence un support visuel (imagiers, albums, documents...) afin de concrétiser les références et d'élaborer verbalement à partir de ce matériel.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'utilisation de pictogrammes puis du langage écrit pourra être un excellent support. En effet, on peut introduire au fur et à mesure des pictogrammes pour les verbes, les prépositions, les adverbes, etc. Pour les personnes porteuses de trisomie 21 qui sont plus à l'aise sur le canal visuo-moteur que sur le canal auditivo-verbal, ces pictogrammes permettent de visualiser la phrase et les liens que les mots entretiennent entre eux (Rondal, 2013).

Lorsqu'on travaillera les structures syntaxiques plus complexes, l'utilisation de pictogrammes pourra être insuffisante. Si la personne a accès au langage écrit, alors ce sera un excellent support.

*Quelle trame suivre pour favoriser la structuration de la syntaxe chez l'enfant, l'adolescent et même l'adulte porteur de trisomie 21 ?*

- **Allonger et structurer les groupes :**
  - Nominaux : on part d'un élément pivot qu'on enrichit avec des adjectifs, des articles, des démonstratifs... (« prends un crayon rouge »)
  - Verbaux : transitifs ou intransitifs, avec ou sans groupe nominal complément
  - Prépositionnels : permet d'étudier le rapport entre deux noms (« mets le livre sous la table... »). Par la suite, on enrichira plusieurs groupes à la fois (« mets le crayon bleu sur la feuille rouge »)
  
- **Structurer les phrases monopropositionnelles :** il s'agit des déclaratives positives et négatives, des requêtes directes (impératif), et des interrogatives. Les activités de réhabilitation consisteront en des positionnements de groupes dans une proposition à partir d'un matériel imagé. On procédera ensuite à des substitutions paradigmatiques, puis on introduira les adverbes de négation et les pronoms interrogatifs.
  
- **Structurer les phrases complexes :**

Il s'agit de la coordination et de la subordination de propositions. La coordination se fait à l'aide de conjonctions de coordination, c'est l'enchaînement de deux propositions. La subordination, quant à elle, implique une organisation séquentielle où l'une des deux

propositions est dite principale, et où sont présents des accords morphologiques et flexionnels.

En réhabilitation, il s'agit de faire prendre conscience à l'enfant du contexte pragmatique et sémantique de la phrase. On peut utiliser un support imagé et mettre en évidence spatialement les relations entre les éléments de la phrase et la dérivation à droite. La difficulté résidera surtout dans le choix du pronom ou de l'adjectif relatif et des accords morphologiques.

#### ▪ **La morphologie flexionnelle**

- Le marquage du genre et du nombre : il est très arbitraire. La répétition de l'association article-nom suffit en général à stabiliser l'usage.
  - Les conjugaisons : elles dépendent de l'expression des rapports de temps entre les événements décrits dans l'énoncé. Elles sont souvent source de difficulté chez les enfants porteurs de trisomie 21. Pour la réhabilitation, on travaillera les repères temporels/aspectuels. On pourra utiliser une spatialisation de la ligne de temps. Par la suite, on fera prendre conscience des régulations qui s'opèrent selon les indices sémantiques. On peut ralentir le rythme de parole, ou encore utiliser un support visuel (la représentation écrite, quand cela est possible, ou bien des images) afin de mettre en évidence les rapports entre les éléments lexicaux.
- 
- **Les phrases passives** : Il s'agit, selon Rondal (2013) « d'une façon inhabituelle (par rapport aux actives) de procéder à la séquentialisation des arguments de la structure sémantique de la proposition ». En réhabilitation, on utilisera un support imagé. Il suffira d'invertir les deux groupes nominaux. On modifiera le verbe en introduisant l'auxiliaire et on insérera la préposition « par » à la bonne place.
- 
- Nous avons donc vu ici que le lexique et la syntaxe de l'enfant puis l'adolescent porteur de trisomie 21 nécessitent une prise en charge ciblée. Celle-ci doit suivre des axes bien définis.

Globalement, le développement du lexique et de la syntaxe, chez l'enfant porteur de trisomie 21, suit une trame relativement ordinaire, mais retardée dans le temps. Une réhabilitation sera essentielle à ces enfants afin d'enrichir leur vocabulaire et de structurer les phrases morphosyntaxiques.

L'utilisation d'un support visuel sera privilégiée. Ainsi, l'utilisation d'albums jeunesse, qui permettent de s'exprimer à partir d'un objet imagé, semble donc adaptée. C'est ce que nous allons étudier dans la partie suivante.

### **3. Les albums jeunesse comme outils thérapeutiques ?**

L'album jeunesse étant le médiateur utilisé dans cette étude, nous allons donc le présenter et décrire les différents intérêts qu'il peut offrir.

#### **3.1. L'album jeunesse**

##### 3.1.1. Définition et historique

L'album jeunesse est l'un des premiers supports de récit présenté aux enfants. C'est un livre contenant à la fois du texte et des images, et qui se situe donc au carrefour de la bande dessinée, du dessin animé et du conte (par ses thématiques et ses structures souvent répétitives). (Le Manchec, 2005)

Jusqu'au milieu du XVIIème siècle, on ne parle pas de littérature enfantine. En effet, les enfants ne sont pas considérés comme des êtres à part entière, des ouvrages ne leur sont donc pas consacrés en vue de s'amuser, mais seulement en vue de s'instruire. Seul Cervantès, en 1605, sera un précurseur de la littérature pour le plaisir en écrivant Don Quichotte qui tourne en dérision des récits de chevalerie.

Peu à peu, la littérature enfantine se développe. Madame Leprince de Beaumont, en 1769, commence à rédiger des écrits destinés aux enfants dans le but de les distraire et de leur plaire. Elle explique que « le dégoût d'un grand nombre d'enfants pour la lecture, vient de la nature des livres qu'on leur met entre les mains ; ils ne les comprennent pas, et de là naît inévitablement l'ennui ». (Leprince de Beaumont, 1769)

Par la suite, les auteurs et les maisons d'éditions vont s'intéresser de près à la littérature jeunesse. Au XIXème siècle apparaît le premier « journal des enfants » de Louis Desnoyer. C'est alors la naissance de la pédagogie pour tous, qui va permettre l'apparition de récits comiques destinés aux enfants. Au XXème siècle, la bande dessinée fait son apparition avec les premiers numéros de « Bécassine » ou « Les pieds nickelés » en 1905. Par la suite, Paul Fauchet, dans les années 1930, crée la collection « Père Castor » qui remporte un franc succès. Ces albums respectent les cinq moments clés du développement de l'enfant à savoir l'élaboration du langage, sa consolidation, l'apprentissage de la lecture des signes puis sa consolidation, et enfin la lecture maîtrisée (Huguet & al, 1997).

Les albums jeunesse se développent dans davantage de milieux socio-culturels. De nombreux livres illustrés sont importés des Etats-Unis (Tarzan, Flash Gordon) et sont vivement critiqués. Cela aboutira à l'élaboration et la promulgation de la loi de juillet 1949 relative aux publications pour la jeunesse. L'article 2 de cette loi dispose que ces publications « ne doivent comporter aucune illustration, aucun récit, aucune chronique, aucune rubrique, aucune insertion présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés de crimes ou délits ou de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse, ou à inspirer ou entretenir des préjugés ethniques ou sexistes. »

Au XXIème siècle, la littérature jeunesse est plus libre et aborde certains sujets tabous : la sexualité, la différence, le divorce, le chômage, la guerre, ...

### 3.1.2. L'album jeunesse au carrefour des cultures orale, écrite et audiovisuelle

Pelloquin, Keller & al, en 2003, ont situé l'album jeunesse au carrefour de ces trois cultures.

Tout d'abord, par son aspect lu et raconté, l'album jeunesse appartient à la culture orale. Celle-ci permet d'appréhender le monde, de s'appuyer sur du concret, sur le corps, l'action. Les échanges entre les personnes sont plus marqués par l'immédiateté et la présence physique.

Ensuite, l'album appartient à la culture écrite, par ses textes. Celle-ci permet une mémoire, une trace stable. De plus, elle modifie le rapport au temps (on peut lire quelque chose écrit il y a plusieurs siècles) et à l'espace (lire quelque chose écrit par quelqu'un qui est très loin). Enfin, elle modifie le rapport au langage : c'est la nécessité de prendre conscience de la structure d'un énoncé. On parle souvent de rapports de domination entre ces deux cultures. En effet, la maîtrise de la communication est source de pouvoir, elle établit une hiérarchie, une reconnaissance sociale et économique.

Enfin, l'album appartient à la culture audiovisuelle. Les enfants, de nos jours, grandissent dans une société où l'audiovisuel est très présent. Leur rapport en est donc modifié. Dans certains albums jeunesse, l'image domine : les formes, couleurs, cadrages rendent le livre « époustouflant » (Dupraz, 2009), bien que d'autres tirent leur force de leurs beaux textes. En effet, le texte, qu'il soit lu ou entendu, n'est pas le seul critère d'étude d'un album. Le matériau, la forme, la dimension, la typographie, les images, sont tout aussi importants.

### 3.1.3. Description de l'album jeunesse

#### 3.1.3.1. Typographie et lisibilité

La typographie et ses mesures de lisibilité ont été étudiées par Mesnager (2002). La police de caractère aurait une influence moindre sur la lisibilité d'un texte en dehors des polices dites « fantaisistes » qui attirent l'attention sur les titres ou des mots importants, et qui peuvent gêner la lecture. L'espacement et l'interlignage sont en revanche des facteurs importants qui facilitent les retours à la ligne en lecture.

La macrotypographie (mise en page globale du titre, des paragraphes) a une importance pour la compréhension de la structure du texte. En effet, chaque paragraphe apporte en général une information particulière.

#### 3.1.3.2. Construction

- **Construction quinaire** : elle correspond au schéma narratif de base, elle est souple, l'utilisation est facile, c'est la forme la plus courante. On retrouve le schéma de récit : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, solution, situation finale.
- **Séquence répétitive** : ce sont des phénomènes d'accumulation, de retranchement, d'amplification, d'amenuisement. Souvent la répétition s'accompagne d'un cheminement de la part du héros, on parle alors d'histoire en randonnée. Dans ce type de construction répétitive, on retrouve une redondance syntaxique très importante. Des phrases aux constructions identiques sont reprises à chaque page, ce qui permet à l'enfant de s'imprégner de la structure syntaxique et d'anticiper sur les pages suivantes (Bouvet, 1982). C'est le cas, par exemple, de l'album « Moi, ma grand-mère » (Pef, 1995)
- **Récit en alternance** : ce type de récit permet de suivre deux histoires ou plus de manière alternée (deux points de vue, deux lieux). On peut citer à titre d'exemple l'album « Une histoire à quatre voix » d'Anthony Browne (2003).

### 3.1.3.3. Répartition du rôle narratif entre les images et le texte

Les images peuvent avoir différents rôles dans le récit :

- **Illustrer** : les images donnent une interprétation graphique d'un passage de l'histoire, celle-ci peut être comprise avec seulement le texte. Dans l'histoire, l'enfant déduit le sens des mots à partir de la lecture de l'image et non à partir du contexte.
- **Compléter** : les images apportent une continuité narrative parallèle. L'image et le texte apportent des informations complémentaires. La lecture de seulement l'un des deux serait une lecture incomplète.
- **Contredire** : Les images contradictoires avec le texte sont plus rares. Cependant, cela peut être intéressant afin d'observer les capacités de raisonnement et d'interprétation d'enfants lors d'une lecture d'album.

Les divergences entre le texte et l'image sont une potentialité pour le lecteur. En effet, cela nous montre que nous pouvons avoir une autre vision de la fiction, indépendamment du texte. De plus, la dimension de l'image va jouer un rôle important. Elle correspond au contenu émotif de la séquence narrative. Une grande image, ou un gros plan d'un personnage ou d'une scène créera un effet plus impressionnant sur le lecteur. L'image peut être encadrée, ce qui permet d'intensifier l'image, mais qui, en même temps, réduit l'idée de liberté.

### 3.1.4. Intérêts sur le plan linguistique

Selon Pelloquin et Keller (2003), l'album jeunesse présente différents intérêts. Tout d'abord, il est court, et donc plus accessible. Ensuite, il est illustré, ce qui favorise la compréhension. Il est agréable à lire, de par la complémentarité texte/image et sa typographie agréable. Enfin, les thèmes sont variés et adaptés à tous les âges et toutes les personnalités. Ici, nous allons étudier plus en détail les intérêts linguistiques des albums jeunesse.

#### 3.1.4.1. Lexique

Les albums jeunesse présentent souvent un lexique riche. Cependant, certains ouvrages contiennent des mots complexes voire inaccessibles. Il est difficile d'évaluer la complexité d'un texte, car chaque lecteur possède un vocabulaire différent, et si un texte peut sembler abordable pour un enfant, il ne l'est pas forcément pour un autre du même âge.

Selon une étude de Wasik & Bond (2001), les activités de lecture partagée en maternelle permettraient une augmentation lexicale. En effet, la lecture partagée permet l'apprentissage décontextualisé du langage et du vocabulaire, c'est-à-dire n'ayant pas de rapport avec la situation d'énonciation. Lors d'une lecture d'album jeunesse, le vocabulaire est moins courant, et les interactions avec l'adulte sont plus riches. Whitehurst & Al (1994), ont créé un programme de lecture partagée, « dialogic reading ». Ce programme augmenterait significativement les compétences langagières des enfants. La lecture partagée va permettre d'apprendre le vocabulaire par de multiples expositions, de donner des repères concrets et d'inviter au dialogue par de nombreuses questions ouvertes et fermées, puis par des activités à partir d'objets et d'activités concrètes.

Ensuite, Selon Jérôme Bruner & al (2002), la lecture de livres permet « le développement des étiquettes du langage ». En effet, entre un et deux ans, se développent des capacités de désignation. L'étude menée porte sur des enfants de 8 mois 14 jours à 18 mois 1 jour. Lors d'un échange autour d'un livre illustré, l'enfant dénomme les objets et décrit les actions.

La variété des types d'énoncés produits par la mère est assez limitée. On en décrit quatre : Jérôme Bruner les a comptabilisés lors de séances de lecture partagée entre une mère et son enfant.

- Le vocatif : « regarde ! » → 65
- La question : « Qu'est-ce que c'est ? » → 85
- La désignation ou étiquette : « C'est un X. » → 216
- Les paroles en feedback « Oui,... » → 80

La mère s'adapte aux réponses de l'enfant. Après quelques étiquettes lexicales correctes, la mère pense que son enfant maîtrise « l'hypothèse de la sémantité » (les sons ont un sens). Elle encourage l'enfant à répéter et à améliorer son babillage.

Bruner a également étudié les différents types de réponses actives des enfants (vocalisations, gestes, sourires, contacts directs de vision avec la mère, et recherche d'un objet déterminé). A 18 mois, 100% des tournures actives contiennent une vocalisation (contre 35% à 11 mois et 0% à 8 mois). Les premières vocalisations correspondant à des étiquettes lexicales apparaissent à 14 mois. Les babillages indifférenciés deviennent donc peu à peu des babillages ressemblant à des lexèmes puis sont remplacés par des mots. Cela a été rendu

possible par les occasions que le petit enfant a eues d'utiliser et de perfectionner des échanges routiniers au contact de sa mère.

#### 3.1.4.2. Syntaxe

Tout comme il est délicat d'estimer la complexité lexicale d'un album, l'évaluation de la complexité syntaxique demande elle aussi quelques précisions. Jean Mesnager (2002) distingue trois critères de complexité : le nombre de segments significatifs, l'organisation des segments (connecteurs logiques, conjonctions, prépositions), et le nombre de mots par phrase, bien que cela reste discutable

Étudions désormais l'enrichissement des capacités morphosyntaxiques lors de séances de lecture partagée. Il se fait à partir de deux tâches : la lecture d'images et l'imprégnation par le texte, ces deux tâches étant bien sûr corrélées.

Il existe trois niveaux de lecture d'images (Stoecklé, 1994) :

Tout d'abord, l'enfant dénomme les éléments de l'image et les énumère, ce qui permet un enrichissement lexical, ce que nous avons vu précédemment.

Par la suite, il va établir des liaisons entre les différents éléments de l'image, ce qui va permettre le recours aux introducteurs de complexité («comme, parce que...»), ainsi qu'aux prépositions spatiales («le bol est sur la table»). En effet, entre deux et trois ans se développent les capacités de description d'images. Le «qu'est-ce que c'est?» devient progressivement «qu'est-ce qu'il fait?». Si entre un et deux ans, la lecture de l'album permettait plus en enrichissement lexical, entre deux et trois ans, ce sont les formes syntaxiques qui sont enrichies lors de la lecture partagée.

Enfin, l'enfant établit des relations entre les images successives, il prend donc conscience de la temporalité. Il utilise aussi des adverbes pour enchaîner les étapes du récit («Ensuite, heureusement,...»). À partir de 3 ans, l'enfant développe ses capacités d'expression de la cause et de la conséquence des actions (par exemple au moyen de réponses à des questions telles que «Que va-t-il arriver?», «Que vont-ils faire?») (Terwagne, Vanesse, 2013). La lecture du récit, quant à elle, va permettre de donner un modèle syntaxique correct que l'enfant pourra reprendre, qui illustrera ou complètera les images. Les structures syntaxiques redondantes permettront également à l'enfant d'anticiper sur l'histoire et de produire des

phrases construites. Basset et Pottier, en 2005, ont étudié l'intérêt d'utiliser des albums jeunesse en vue d'enrichir la structuration syntaxique d'enfants souffrant de troubles sévères du langage. Leur étude a montré la pertinence d'un tel médiateur thérapeutique.

#### 3.1.4.3. Phonologie

Comme nous l'avons vu précédemment, les albums jeunesse sont riches en structures syntaxiques redondantes. Ces répétitions, au même titre que des reformulations d'énoncés, vont permettre de donner un feedback correctif à l'enfant souffrant d'un retard ou trouble de parole. Il est imprégné de ces formes qu'il pourra ensuite reprendre correctement.

Certains albums sont également très rythmés et offrent une place importante à la prosodie et à la métaphonologie. Au même titre que les comptines, ils peuvent permettre un travail du rythme et de la phonologie et donc une réduction des troubles articulatoires et phonologiques. On peut citer par exemple l'album-comptine « Promenons-nous dans les bois » (Dedieu, 2015)

#### 3.1.4.4. Récit

Il existe plusieurs types de récit (Le Manchec, 2005):

- **Récits du quotidien**
  - **Histoire-script** : le script est une succession courante d'événements qui peuvent être rencontrés par le lecteur. Ils permettent d'appréhender le monde et d'anticiper les événements. Ces scripts permettent de donner un socle pour les autres récits.
  - **Récit élémentaire** : ce sont des récits dont la complication est très rapidement résolue. Ils favorisent la compréhension de l'histoire mais permettent également à l'enfant d'élaborer ses propres récits sur sa vie.

- **Récits d'imagination** :

C'est un récit plus élaboré qui suit le schéma de récit. On retrouve donc une complication ainsi qu'une résolution. Les récits d'imagination, à l'inverse des récits du quotidien, nécessitent une interprétation de la part du lecteur. (Pourquoi le personnage opte t-il pour telle ou telle décision ?). L'enfant ne possède pas forcément le script nécessaire pour répondre aux questions suggérées par le récit et va devoir puiser dans ses expériences personnelles, ainsi

que donner sa propre opinion. De plus, Claude Le Manchec (2005) explique que le récit d'imagination va permettre le développement des principales capacités cognitives de l'enfant.

Terwagne et Vanesse, en 2013, expliquent que tout récit contient des « éléments de dramatisation verbale », c'est-à-dire des procédés rhétoriques qui vont convaincre l'auditeur de la valeur des événements rapportés. On en décrit quatre principaux :

- Les adverbes de contrastes (« tout à coup », « soudain »)
- Les intensificateurs (adverbes d'intensité, répétitions...)
- Le discours direct : les paroles du récit sont directement projetées dans le monologue
- L'apostrophe : le narrateur s'adresse directement aux auditeurs

Au contact d'albums jeunesse, le jeune enfant se familiarise donc aux récits écrits. Ce sont des supports riches qui lui sont lus à voix haute. Nous allons désormais voir l'importance de la lecture partagée.

### **3.2. La lecture partagée**

#### **3.2.1. Définition**

La lecture partagée consiste à lire de façon répétée un album dans l'objectif de travailler la compréhension des textes écrits et le langage oral. C'est une activité très fréquente à l'école maternelle et également à l'école primaire (Pelloquin, Keller & al, 2003).

Il existe deux façons de parler le livre : conter et lire. Juliette Campagne (2002) explique la nuance entre ces deux termes. Elle explique que conter c'est raconter avec ses propres mots, c'est donc une création personnelle. Lire, en revanche, c'est mettre en voix un texte écrit, immuable, qui est le travail d'un auteur.

On peut présenter la lecture de différentes manières (Terwagne, Vanesse, 2013). Tout d'abord, la lecture peut être fragmentée, c'est-à-dire que l'histoire est découverte en plusieurs fois. A chaque fois, quelques pages uniquement sont lues. Elle peut aussi être globale : on découvre l'histoire d'une traite. Ensuite, la lecture peut aller du texte à l'image (lorsque les images illustrent le texte), ou bien de l'image au texte (lorsque les images sont essentielles à la compréhension).

Selon Pelloquin et Keller (2003), la lecture doit être intéressante, mais aussi accessible. Les livres choisis doivent être en lien avec la démarche d'apprentissage et non strictement annexée à l'apprentissage. Elle est rassurante, mais aussi ouverte aux possibles.

### 3.2.2. Prosodie, vocalité et rythme

On décrit deux rythmes lors de la lecture de l'album :

- Rythme du récit : on le retrouve principalement dans les albums-comptines (« Promenons-nous dans les bois » (Dedieu, 2013)), mais aussi dans les albums aux structures répétitives.
- Rythme de l'enfant : il tourne les pages, s'arrête, saute des pages. Il faut toujours s'adapter et avoir un certain détachement par rapport à ce que l'on veut apporter.

Les petits aiment écouter la parole et s'imprégner des sonorités. La prosodie et la vocalité sont donc très importantes. Elles permettent une transcription et une transmission des émotions. On peut utiliser une voix plutôt douce pour rassurer l'enfant, ou bien une grosse voix, pour donner plus de théâtralité. Selon l'émotion transmise à chaque page, on va exagérer la prosodie pour rendre la lecture plus vivante et plus compréhensible. On peut aussi utiliser une voix différente pour lire les dialogues des différents personnages, ce qui va faciliter la compréhension.

### 3.2.3. La lecture partagée comme moyen de compréhension du texte

On relève chez les jeunes enfants des « **compétences transactionnelles** ». Terwagne et Vanesse, en 2013 expliquent que la transaction correspond à une capacité à construire du sens par le lecteur à partir du texte.

La guidance d'un professionnel (orthophoniste, enseignant) lors d'une lecture partagée va permettre d'enrichir ces compétences transactionnelles, notamment par des questions. Il existe différents types de transactions :

- **Transactions textuelles et iconiques** : elles correspondent à trois grands types de stratégies de compréhension de l'histoire.

- **Les prévisions** : ce sont des anticipations sur le texte qui se bouclent par des vérifications (« Que va-t-il se passer ? »)
  - **Les clarifications** : elles permettent de résoudre des difficultés de compréhension, notamment grâce à des inférences (par exemple pour déduire le sens d'un mot inconnu ou encore pour interpréter les choix de l'auteur).
  - **Les révisions** : synthétisation du récit au fur et à mesure de la lecture afin de le mettre en mémoire
- **Transactions intertextuelles explicites** : l'enfant peut mettre en rapport une histoire lue à une autre histoire connue. L'enfant fait des analogies, des comparaisons entre plusieurs œuvres.
  - **Transactions personnelles** : Le lecteur relie l'histoire à son propre vécu. Lors d'une lecture partagée, on peut s'appuyer sur le texte pour raconter un épisode de sa propre vie (« et toi, qu'aurais-tu fais à sa place ? T'es-tu déjà retrouvé dans une situation similaire ? »).
  - **Transactions critiques** : On en distingue deux types, les opinions et les réflexions.
    - Les opinions : l'auditeur donne un avis sur l'histoire, les personnages, son moment préféré...
    - Les réflexions : elles permettent à l'enfant de confronter leurs conceptions de la vie à celles développées dans le livre, de réfléchir au « message » du livre et d'adopter un point de vue critique sur l'histoire.
  - **Transactions expressives et créatives** : lors de la lecture à haute voix d'un récit, les enfants ressentent parfois le besoin de verbaliser ou de montrer des manifestations physiques. De plus, des activités de dessin, d'écriture ou encore de théâtre faisant suite à la lecture peuvent s'avérer très intéressantes.

On peut poser des questions au cours de la lecture, ou bien les regrouper à la fin. Peu à peu, on peut se détacher des questions pour laisser place à l'auto-questionnement des enfants. Ils n'attendent plus les questions de l'adulte et prennent plus d'initiatives pour intervenir lors de l'activité de lecture. Tous les types de transactions ne sont pas forcément présents lors de la

première lecture, d'où l'intérêt de relectures qui vont permettre des questionnements plus aboutis.

Hébrard dans « Du parler au lire » (Lentin et Al, 1976) explique que la lecture partagée est une activité permettant de travailler plus spécifiquement la compréhension en posant des questions à l'enfant et en les encourageant à passer de désignations à des descriptions plus globales et enfin à des interprétations. La lecture partagée va permettre la compréhension des inférences et des hypothèses sur le livre.

Une étude de Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P., Maxès-Fournier, C., (2013) a également permis de montrer que les albums jeunesse sont un excellent support pour travailler la compréhension inférentielle au moyen de questions autour de cinq albums sélectionnés et d'un étayage avec des questions plus ciblées et précises.

#### 3.2.4. Intérêts sur le plan social et affectif

##### 3.2.4.1. Un outil de communication

Lanoë (2000), explique que lors d'une séance de lecture partagée, l'enfant s'enrichit des échanges oraux, mais aussi du bain d'écrits. La situation langagière est flexible car chaque livre est différent et possède différentes interprétations, mais elle correspond à une routine sociale, une situation connue de l'enfant et donc rassurante. Ensuite, la lecture partagée permet de pratiquer l'attention conjointe, le partage d'attention avec la mère, le pointage et l'alternance des tours de parole. Enfin, elle permet de diriger l'activité langagière.

Les enfants, lors de séances de lecture partagée, vont opter pour un « style de participation » particulier (Pigem, Blicharski, 2002).

- Certains sont « centrés sur l'information » : leurs comportements correspondent davantage à des demandes d'informations, des anticipations, des descriptions, des élaborations, mais aussi des compléments d'informations (opinion personnelle, lien avec une expérience vécue...).
- D'autres vont être plutôt « centrés sur l'échange » : leurs comportements lors de la lecture sont plus de l'ordre de la coordination sociale, par exemple des acquiescements, des demandes d'actions ou des démonstrations d'affects positifs.

- Enfin, une troisième catégorie présente un style en « désynchronie ». Ce troisième style de participation correspond à des enfants qui se distraient facilement, sont agités durant la lecture, interrompent l'énoncé ou sont en désaccord.

Nathalie Pigem et Teresa Blicharski, dans leur étude, expliquent que ces comportements sont étroitement liés au comportement de la mère lors de la séance de lecture partagée. Une mère qui est elle aussi centrée sur l'information, qui fait beaucoup de commentaires et de transactions, va transmettre ce comportement à son enfant. A l'inverse, une mère qui est centrée sur la lecture de l'album, sans faire de commentaires, peut induire un comportement dit en « désynchronie » chez son enfant.

Ainsi, nous voyons bien que l'album jeunesse est un moyen à part entière de communication selon l'utilisation que nous lui en donnons. Nos comportements lors de séances de lecture partagée vont influencer notre communication et celle de l'enfant. Celle-ci pourra alors être plutôt informelle, ou plutôt sociale.

#### 3.2.4.2. Les enfants ont-ils besoin de livres pour grandir ?

Pour Joëlle Turin (2012), la réponse est clairement oui, à condition de bien savoir les choisir : ne pas infantiliser les enfants mais leur donner des clés pour ouvrir leur imagination. Les livres vont permettre d'explorer plusieurs domaines de la vie de l'enfant, que nous développons ci-dessous.

- **Jouer** : les albums comprennent des jeux qui sont une base pour acquérir le langage : jeux de langage avec les albums comptines, mais aussi jeu dans l'album. Par exemple, dans « cache-cache cochon » (Dubanevich, 1984), il faut trouver le cochon dans chaque page.
- **Se faire peur** : les livres rappellent les angoisses archaïques des enfants (angoisse de séparation, peur du loup, cauchemars)
- **Se poser les grandes questions de la vie** : question de la naissance, de la mort
- **Vivre en société** : question de l'autonomie du tout-petit, du dialogue avec l'adulte puis de la complicité, des désaccords avec les parents et les grandes personnes.
- **Vivre les grandes joies et les petites peines**. Les enfants vivent les événements avec beaucoup plus d'intensité que les adultes. Les albums reprennent souvent des thèmes importants pour les enfants : la solitude, la frustration suite à une punition, la

naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur, mais aussi la joie, l'amour, les grandes amitiés.

- **Imaginer** : l'imaginaire se développe très tôt chez l'enfant. Dès 18 mois apparaissent les jeux de faire semblant. De nombreux albums reprennent ces idées de jeux sortis tout droits de l'imagination des enfants, dans le monde des rêves et des amis imaginaires.

La lecture de récits va permettre à l'enfant de s'approprier les grands thèmes de la vie : la mort, la vie, la liberté, le courage et la lâcheté, la richesse et la pauvreté, le bien et le mal... (Claude Le Manchec, 2005). Selon lui, le récit se dessine en trois dimensions : intrapsychique, intersubjective et culturelle : « un conteur ne raconte pas n'importe quoi à n'importe qui, à n'importe quel moment ». Michèle Petit, dans *éloge de la lecture, la construction de soi* (2002) explique que la lecture est toujours une expérience singulière, chaque personne la vit différemment, la perçoit de différentes manières, est plus ou moins touchée.

#### 3.2.4.3. La lecture, une question d'interprétation et de personnalité

Dominique Rateau (2006), explique que lorsque nous venons au monde, nous sommes tous « nés » lecteurs. Lire, ce serait comprendre et interpréter pour donner du sens. Quand on lit un album à voix haute, on met de la voix pour le texte imprimé, mais par notre voix, notre rythme, nos postures et mimiques, on donne une interprétation du récit d'images qui est unique pour chaque lecteur. Selon elle, plus un livre est riche en « images de fiction » (des situations qui nous prouvent que nous sommes bien dans une fiction), mieux nous transmettons notre imaginaire et nos rêves à travers la lecture.

En effet, lire à haute voix, c'est prendre le risque de transmettre, c'est s'exposer aux yeux de celui qui écoute. A chaque lecture, nous donnons une interprétation différente. Bien que le sens d'un album soit donné dans un premier lieu par l'auteur et l'illustrateur, un deuxième sens va aussi être donné par le lecteur. On donne un sens nouveau à chaque lecture selon ce que l'album nous évoque, la façon dont on le perçoit et dont on le ressent.

### **3.3. L'album jeunesse en orthophonie**

Comme nous l'avons vu précédemment, les albums jeunesse permettent d'enrichir le langage oral de l'enfant (lexique, morphosyntaxe, récit), aussi bien sur le versant expressif que réceptif. Ils sont donc un support adapté pour l'orthophoniste.

Mais ils permettent avant tout à l'adulte et à l'enfant d'entrer en contact. Dans la prise en charge orthophonique, il existe une nécessité de créer une relation positive entre l'enfant et l'adulte. Un des moyens est la médiation du livre. Berges & al (1982) ont étudié son utilisation dans la pratique orthophonique.

En effet, le livre permet à l'enfant de s'exprimer sur ses problèmes personnels et donne à l'orthophoniste les moyens de mieux le connaître. Il permet un rapprochement physique entre l'enfant et l'orthophoniste. Ils partagent un travail et un vécu commun qui ne centrent pas l'enfant directement sur ses difficultés, contrairement à d'autres exercices.

On peut commencer par utiliser le livre pour en donner le goût à l'enfant, sans le mettre en échec, pour pouvoir ensuite l'utiliser dans une prise en charge de langage écrit ou oral. L'enfant investit positivement le livre, ce qui s'étend rapidement à la communication écrite en général, parce que « de l'intérêt pour le livre naît le goût du livre et donc le désir de lire pour s'en approprier le contenu » (Berges & al, 1982). De plus, en lisant et en se familiarisant à la culture écrite, l'enfant se crée un « habitus lectoral » (Seradin, 1999). Cela correspond à un « capital culturel acquis à travers et autour des pratiques de lecture », l'enfant apprend les codes et règles de la culture écrite.

Au-delà de l'enrichissement du langage oral, la lecture d'albums va permettre l'apprentissage des caractéristiques propres à la langue écrite. Les enfants s'intéressent aux mots imprimés dans les livres et ainsi comprennent que l'écriture a du sens. Ils prennent conscience de la valeur phonétique de certaines lettres mais aussi des marques purement idéographiques et de la ponctuation. Ainsi ils vont pouvoir tirer profit de l'apprentissage du déchiffrage à l'école. De plus, la pratique du livre développe les capacités de mémoire, d'attention, de compréhension. C'est aussi un moyen d'accès au symbolisme, comme dans l'album « petit bleu, petit jaune » (Lionni, 1970). Mais surtout elle permet de lier le travail sur le langage à la recherche active d'une signification.

Cette dernière partie nous a montré l'intérêt de l'utilisation d'albums jeunesse. Ils sont un support adapté pour enrichir les compétences lexicales, syntaxiques et narratives des enfants, mais ils permettent également d'entrer en relation avec l'enfant. C'est un support ludique et non intrusif qui a montré ses bénéfices dans différents domaines.

Les enfants porteurs de trisomie 21 souffrant d'un trouble de langage important, et étant particulièrement sensibles aux supports visuels et imagés, nous pouvons donc suggérer que leur proposer une prise en charge autour d'albums jeunesse sera un moyen adapté pour l'enrichissement de leur langage.

#### **4. Problématique et hypothèse**

La trisomie 21 est une maladie génétique à la symptomatologie particulière, dans laquelle on relève des difficultés d'ordre intellectuel.

Le langage est également affecté. En effet, les enfants porteurs de trisomie 21 présentent tous un retard de langage qui touche toutes les composantes linguistiques (Rondal, 1986). Il est donc essentiel de leur proposer une prise en charge adaptée. Le lexique et la syntaxe sont notamment très déficitaires : retard dans l'augmentation du stock lexical, vocabulaire restreint, syntaxe réduite... (Bigot de Comité, 1999).

Ainsi, nous nous sommes interrogés sur un type de prise en charge qui permettrait d'enrichir le lexique et la syntaxe des enfants porteurs de trisomie 21, ces enfants étant par ailleurs particulièrement sensibles aux supports visuels et imagés (Rondal, 2013).

La lecture partagée offre de nombreux intérêts dans le développement du langage oral : phonologie, lexique, morphosyntaxe, construction de textes. Une étude a notamment suggéré son intérêt dans la construction syntaxique d'enfants souffrant d'un retard de langage (Basset, Pottier, 2005). Nous nous intéresserons ici plus particulièrement au lexique et à la syntaxe dans le cadre de la trisomie 21.

Les enfants porteurs de trisomie 21 présentent des difficultés lexicales et morphosyntaxiques. L'utilisation d'albums jeunesse permettrait justement de développer le lexique et la syntaxe. Ces albums jeunesse, utilisés dans le cadre d'un protocole de rééducation précis, pourraient donc être une médiation thérapeutique intéressante.

Nous en venons donc à l'hypothèse suivante : **l'album jeunesse serait un support adapté, un médiateur thérapeutique, qui permettrait d'enrichir les compétences lexicales et morphosyntaxiques d'enfants porteurs de trisomie 21.**

## MATERIEL ET METHODE

### 1. Population.

Nos critères d'inclusion sont :

- **Enfants porteurs de trisomie 21** : ces enfants présentant des difficultés de langage, un réel désir de communiquer, et un attrait pour les supports visuels, nous avons choisi de travailler auprès de cette population.
- **Enfants de 8 à 10 ans** : Nous avons délimité cette tranche d'âge afin que les patients aient un niveau de langage suffisant et qu'ils aient déjà été familiarisés à la littérature jeunesse.

Nos critères d'exclusion sont :

- **Handicap associé à la trisomie 21** : notre étude portant sur la trisomie 21 et afin d'obtenir des résultats correspondant le plus possible à la moyenne de ces enfants, il est essentiel d'éviter les comorbidités (handicap physique important, épilepsie...).
- **Difficultés d'attention conjointe et de pointage** : en effet, lors des séances de lecture partagée, il s'agit de regarder un support commun, d'orienter l'attention de l'enfant sur un objet particulier. L'attention conjointe doit donc être de bonne qualité. De plus, le pointage doit être opérationnel, en particulier le pointage proto-déclaratif. En effet, l'enfant pointe les différentes images afin de les dénommer et d'en faire un commentaire. Sans ce pointage, les séances seraient très limitées. Le pointage proto-impératif a également son importance : pointer l'album qu'il veut lire, nous montrer quelque chose qu'il souhaite faire....
- **Déficience auditive supérieure à 40 dB** : au-delà de ce seuil, alors l'enfant a besoin d'adaptations particulières au langage (aide gestuelle par exemple). La prise en charge ne correspond plus à une rééducation du langage mais à une rééducation d'un handicap sensoriel.
- **Déficience visuelle non corrigée** : lors de cette étude, nous travaillons à partir d'un support imagé. Il est donc évident qu'une déficience visuelle compromettrait cette

étude. La plupart des enfants que nous rencontrons présentent un trouble visuel (myopie, strabisme), tous corrigés.

- **Troubles importants du comportement** : Notre étude étant basée sur la participation active des enfants au cours des séances de lecture partagée, il est très important que ces enfants soient coopérants. Les albums jeunesse doivent être un support ludique et source de plaisir chez l'enfant. Si celui-ci rejette les livres, alors la prise en charge devient impossible.

## 2. Evaluation.

Avant de débiter la prise charge, nous avons évalué la parole et le langage de ces enfants.

### 2.1. Articulation et parole : test Borel-Maisonny

Afin d'évaluer l'articulation et la parole, nous avons utilisé le « Test de l'articulation et de la parole » de S. Borel-Maisonny. Ce test est non étalonné. Cependant, il permet d'obtenir une analyse qualitative de l'articulation et de la parole des enfants. De plus, il n'existe pas de tests d'articulation et de parole étalonnés après six ans, celles-ci devant être normales à partir de cet âge.

Ce test permet de répondre à de nombreuses questions :

- Existe-t-il un trouble d'articulation ? Si oui, sur quel(s) phonème(s) ?
- Les groupes consonantiques sont-ils réussis ?
- Existe-t-il un trouble de parole ? Si oui, quels sont les types d'erreurs : simplifications des groupes consonantiques, omissions, inversions, assimilations, différenciations... ?
- Pour les logatomes, y a-t-il des sémantisations ? Sont-ils mieux ou moins bien réussis que les mots ?

### 2.2. Le lexique passif (EVIP) de Dunn & coll.

Le lexique passif correspond à la compréhension du vocabulaire. Nous l'avons évalué au moyen de l'EVIP (Echelle de Vocabulaire en Images Peabody). Il consiste en des désignations d'images. Sur chaque planche, quatre images sont proposées. Le patient doit pointer l'image qui correspond au mot que nous énonçons. Nous obtenons à l'issue du test

une note brute qui peut être convertie en une note étalonnée (norme =100). Nous pouvons aussi convertir cette note brute en un résultat en âge de développement.

### 2.3. Le lexique actif (N-EEL de Chevrié-Muller)

Pour le lexique actif, nous proposons l'épreuve de dénomination d'images de la N-EEL de Chevrié-Muller. Elle n'est étalonnée que jusqu'à 8 ans 7 mois et propose un résultat en déviations standards. Les patients de l'étude ayant de 8 à 10 ans, nous avons donc choisi de coter leurs résultats par rapport à l'âge de 8 ans (de 7 ans 7 mois à 8 ans 7 mois). Ce test permet d'évaluer le stock lexical. Les troubles d'articulation ne sont pas pénalisés dans cette épreuve. Une réponse correcte correspond à deux points. Une réponse correcte mais déformée phonologiquement (hors trouble d'articulation) correspond à un point. Une absence de réponse ou une réponse autre que la réponse attendue ne donne pas de point. Si le patient ne donne pas la réponse attendue, nous proposons une ébauche phonémique qui donne lieu à une note de vocabulaire avec ébauche. Le test se divise en deux parties :

- Les dénominations de mots concrets qui recoupent différents champs lexicaux : objets du quotidien, animaux, aliments, moyens de transports...
- Les dénominations de mots abstraits autour de trois thèmes : les couleurs, les formes et les parties du corps.

### 2.4. Compréhension syntaxique (O52 de Khomsi).

De la même façon que pour le lexique passif, ce test correspond à une suite de désignations d'images. Il permet d'évaluer la compréhension de diverses structures syntaxiques. Ce test permet d'obtenir un résultat en âge de développement. Certains items sont proposés par paires, c'est-à-dire que sur une planche de quatre images, on va proposer deux désignations qui correspondent à des structures syntaxiques similaires (par exemple « le chien est sous la chaise » puis « le chien est sur la chaise »). Il permet d'évaluer la compréhension des structures syntaxiques suivantes :

- Structures présentées par paires :
  - Transformations négatives
  - Déclaratif et interrogatif
  - Transformation passive

- Interrogation partielle
  - Singulier et pluriel
  - Emploi du futur et du passé
  - Prépositions d'espace
  - Variables de type cognitif « tous/quelques » et de comparaison «plus/moins »
  - Compréhension des pronoms
- Structures présentées de façon isolée : propositions relatives et complétives.

Ce test permet d'obtenir une note totale sur 52 et trois notes intermédiaires :

- Note L : Compréhension lexicale. La note est sur 17, les items sont globalement réussis chez des enfants de 3 ans à 4 ans 5 mois.
- Note M-S : Compréhension morphosyntaxique. La note est sur 23, les items sont globalement réussis chez des enfants de 4 ans 6 mois à 5 ans 5 mois.
- Note C : compréhension de phrases complexes. La note est sur 12, les items sont globalement réussis chez des enfants de 5 à 7 ans.

Cela permet de savoir si l'enfant utilise plutôt une stratégie lexicale ou s'il a acquis les structures morphosyntaxiques. Ce test permet également d'observer si l'enfant s'auto-corrige. En effet, lorsque l'enfant se trompe, on propose une seconde fois l'item. On note alors s'il persévère ou s'il s'auto-corrige. Lors de ce test on recueille également la présence ou non de réponses aberrantes (sans lien avec l'énoncé).

#### 2.5. Expression syntaxique (le Test de Closure Grammaticale version Révisée de Deltour)

Ce test a été conçu par J.J. Deltour. C'est le volet expressif du O52. Sur chaque planche sont proposées deux images. L'examineur décrit la première image, puis ébauche une description de la seconde image. L'enfant doit compléter ce que dit l'examineur en utilisant une structure syntaxique similaire. Ce test, comme l'O52, permet d'obtenir un résultat en âge de développement. On note le nombre d'adéquations syntaxiques (structure attendue) afin d'obtenir le score final. Ce test permet d'étudier l'utilisation des structures suivantes :

- Utilisation des déterminants et morphologie flexionnelle introduite par le déterminant.
- Formes verbales : affirmatives, négatives, formes conjuguées
- Prépositions et adverbes d'espace et de temps

- Pronoms
- Voie passive
- Divers : adjectifs et comparatif.

Ce test permet également d'obtenir un score en adéquation sémantique : l'enfant a compris l'item, sa formulation est correcte mais ne correspond pas à ce qui est attendu. Par exemple, si l'enfant dit : là le sachet est plein, là il ... « n'est pas plein » (au lieu de « vide »). On ne compte pas de points en adéquation syntaxique. En revanche, on voit qu'au niveau sémantique, il a compris ce qui était attendu et à su se faire comprendre bien qu'il n'utilise pas l'adjectif « vide ».

2.6. Récit spontané : histoire séquentielle « Les cerises » d'ÉVALO, de Françoise Coquet, Pierre Ferrand et Jacques Roustit

Cette épreuve fait l'objet d'une analyse qualitative, que nous pouvons ensuite mettre en lien avec les épreuves précédentes. Quatre images sont proposées. L'enfant doit les remettre dans l'ordre puis raconter l'histoire. On note donc d'abord si la séquentialité est correcte, s'il peut faire du lien entre les images et les mettre dans l'ordre. Ensuite, on note le corpus produit par l'enfant. Pour cette épreuve nous avons enregistré les productions de l'enfant car il est difficile de noter tout ce qu'il dit et cela permet de prendre le temps de transcrire en phonétique ses productions après la séance. Nous notons :

- Le vocabulaire utilisé : richesse et diversité, utilise-t-il le même vocabulaire pour les différentes images ?
- Les structures syntaxiques utilisées et les marqueurs positifs : utilisation de prépositions, de pronoms, d'adverbes (de temps notamment). Les structures acquises dans le TCG-R se retrouvent-elles en spontané dans le récit ?
- Le récit : décrit-il les images une par une ou fait-il du lien entre les images ?

Après une première évaluation, nous proposerons une prise en charge. A l'issue de cette prise en charge, une seconde évaluation (tests identiques) sera proposée afin d'objectiver d'éventuels progrès.

### **3. Prises en charge**

#### 3.1. Durée, nombre et nature des séances

Une prise en charge est proposée à raison de deux séances par semaine. Chaque séance dure 30 minutes afin d'éviter une surcharge cognitive. Vingt séances seront proposées sur une durée de trois mois environ.

Par ailleurs, les enfants continueront leur prise en charge orthophonique chez leur orthophoniste habituelle. Celles-ci ont été contactées afin de leur expliquer en détail l'objectif de l'étude et la méthodologie. Ces orthophonistes, durant le temps de l'étude, ne travailleront pas spécifiquement le lexique et la syntaxe afin d'éviter de biaiser l'étude au maximum. En effet, d'autres domaines sont déficitaires et nécessitent une attention particulière chez ces enfants : l'articulation, la parole, le langage écrit (qui est en pleine construction)...

Avant de débiter la prise en charge, nous proposerons une première rencontre afin de faire connaissance avec l'enfant et de s'entretenir avec les parents pour retracer son histoire : développement du langage, de l'alimentation, de la psychomotricité, des acquisitions scolaires, du comportement, du mode de vie... Ensuite, nous proposerons un bilan de la parole et du langage (pré-test) aux enfants (épreuves décrites précédemment).

Par la suite, nous proposerons une prise en charge autour des albums jeunesse. Les premières séances seront focalisées sur le livre : découverte de l'histoire, compréhension, lecture dialoguée, nombreuses désignations, descriptions, questions ouvertes, etc. Ensuite, nous travaillerons sur le récit et les compétences narratives de ces enfants. Enfin, nous proposerons des activités et des jeux sur la base de l'album mais en utilisant d'autres supports afin de permettre un transfert des acquis. Toutes ces activités seront décrites en détail ci-après.

Pour terminer, nous proposerons la même évaluation que précédemment, qui permettra d'obtenir un comparatif entre les résultats à T0 et à T1, afin de déterminer s'il y a eu, ou non, une amélioration des compétences lexicales et syntaxiques. Un second entretien avec les parents leur sera également proposé afin de connaître leur ressenti, s'ils ont pu remarquer des progrès de leur enfant, un transfert des acquis, etc.

### 3.2. Les albums : présentation et analyse linguistique de chaque album.

Nous avons sélectionné trois albums. Ils sont issus d'un choix subjectif, mais selon des critères précis : Le premier, *Préfèrerais-tu...* de John Burningham (2011), pour sa simplicité d'utilisation, ses structures syntaxiques simples et son vocabulaire très riche. Le deuxième, *Boucle d'or et les trois ours*, de Jean-Louis Le Craver et Irène Bonacina (2001), pour son histoire et son schéma de récit classiques, et ses phrases aux constructions syntaxiques simples et redondantes. Le troisième, *Marcel le Magicien*, (2008) d'Anthony Browne, pour l'accès au symbolique et le travail des inférences.

#### 3.2.1. « *Préfèrerais-tu...* » de John Burningham

Cet album a connu sa première édition en 1978 aux éditions du père Castor. Par la suite, et en raison de son succès, il a connu plusieurs republications, notamment celle que nous utilisons, une version de 2011 aux éditions Kaléidoscope.

- Thèmes abordés : modèle de situation générale

L'album présente des situations de vie quotidienne avec du vocabulaire usuel. A chaque page, l'enfant est amené à répondre à une question commençant par « *Préfèrerais-tu...* ». Il a alors le choix entre différentes possibilités. A chaque double page correspond en général une question. Il n'y a pas d'histoire à proprement parler, on ne retrouve pas le schéma narratif. Chaque question est indépendante, bien qu'un même personnage, un enfant qui peut aussi bien être pris pour une fille que pour un garçon, revienne à chaque page. C'est lui qui est mis en scène dans les différentes actions. Globalement, cet album est humoristique car l'enfant se retrouve dans des situations cocasses.

Cet album permet d'aborder différents sentiments : l'amitié (« un chien pour faire du skate »), la honte (« que ta maman se mette à crier devant tout le monde »), la malice (« aider un lutin à jouer de vilains tours »), le dégoût (« de la purée d'asticot »), la peur (« passer la nuit dans une maison à l'abandon »),...

- Forme du texte et illustrations

A chaque page correspond une question. Le début de la question se situe toujours en haut à gauche de la page de gauche, puis plusieurs images sont présentes dans la double page

avec chacune une fin différente pour la question. Selon la taille des images et la quantité de textes, 2 à 6 images peuvent apparaître sur chaque double-page.

Les images sont très riches. Bien que les champs lexicaux détaillés ci-dessous ne correspondent qu'au vocabulaire du texte, en décrivant les images, nous pouvons donc apprendre à l'enfant d'autres mots autour des mêmes champs lexicaux.

- Vocabulaire

Nous détaillons pour chaque album les différents champs lexicaux et types de mots de l'album. Ci-dessous, le vocabulaire présent dans *Préfèrerais-tu...* :

- **Noms** : Champs lexicaux des animaux, du repas, de la météo, de la nature, de l'habitat, des moyens de transport, des personnes, de la musique, de la magie, des activités et quelques mots abstraits.
- **Verbes** : abstraits, du quotidien, d'action.
- **Quelques adjectifs**
- **Un adverbe** : « simplement »

- Marqueurs syntaxiques :

- Emploi du conditionnel dans la proposition principale « préfèrerais-tu ».
- Utilisation de propositions subordonnées complétives: « que ta maison soit... » et donc du subjonctif
- Emploi de prépositions spatiales (« sous, sur, dans, contre, devant ») ou autres (« par, pour, à »)
- Groupes nominaux avec prépositions (« l'eau de ton bain »)
- Utilisation de la voie passive (« être traîné dans la boue par un chien »)

Chaque phrase se comprend indépendamment dans cet album, il ne permet donc pas de travailler la compréhension narrative. Il comprend un peu d'implicite, notamment pour déterminer les émotions et sentiments des personnages.

- **INTERETS DE CET ALBUM** :

- Richesse et diversité lexicale
- Vocabulaire du quotidien
- Simplicité d'utilisation du livre et possibilité de sélectionner les pages intéressantes

- Utilisation de structures syntaxiques simples mais courantes : prépositions, pronoms réfléchis, propositions subordonnées complétives, voie passive : structures qui sont en général déficitaires chez les enfants porteurs de trisomie 21.

### **3.2.2. « Boucle d'or et les trois ours » de Jean-Louis Le Craver et Irène Bonacina**

*Boucle d'or et les trois ours* est un conte très connu qui compte de nombreuses éditions dans diverses maisons d'éditions. L'album choisi ici provient des éditions « Didier Jeunesse » (2010).

- Thèmes abordés : modèle de situation générale.

Cet album reprend la classique histoire de Boucle d'or : Une petite fille entre dans la maison des trois ours (un gros, un moyen et un petit). Elle goûte d'abord à leurs bouillies, puis s'assoit sur leurs chaises et enfin essaie chacun des trois lits et s'endort... jusqu'à ce que les trois ours rentrent et découvrent sa présence.

Cet album reprend la structure classique du conte : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, élément de résolution et situation finale. Ce conte est en général connu des enfants qui sont rassurés par cette histoire. C'est d'ailleurs à chaque fois le livre qu'ils choisissent en premier.

L'histoire se déroule dans la maison des ours, maison très humanisée, où nous retrouverons le lexique du quotidien. Diverses émotions ou sentiments peuvent être décrits dans cette histoire : la curiosité, la peur, la colère, la surprise... De plus, l'histoire est pleine d'humour notamment à travers la personnalité de chaque ours qui peut être modifiée selon le ton de la voix.

- Forme du texte et illustrations

Les structures syntaxiques sont récurrentes. Une même structure est reprise pour chaque élément de l'histoire, par exemple : « *elle prit la cuillère à côté du petit bol et goûta...* » puis « *elle prit la cuillère à côté du moyen bol et goûta...* », etc. Cela permet à l'enfant d'anticiper et de raconter l'histoire plus facilement. De même, lorsque les trois ours rentrent dans la maison, les dialogues sont récurrents : « *le gros, gros ours [...] a dit : quelqu'un a touché à*

*ma bouillie ! », « l'ours moyen [...] a dit : quelqu'un a touché à ma bouillie ! », « le tout petit ours [...] a dit : quelqu'un a touché à ma bouillie et l'a toute mangée ! ».*

Enfin, le texte a une rythmique : on retrouve des rimes :

Ex : « *Ils habitaient tous les trois*

*Dans une maison au milieu des bois ».*

De plus, les formules syntaxiques récurrentes donnent un aspect rythmé au texte.

La mise en page est très intéressante dans cet album. En effet, à chaque double page correspond un événement (Boucle d'or goûte les bouillies, Boucle d'or essaie les lits, les ours voient que Boucle d'or a goûté les bouillies, etc). Les dialogues sont mis en avant par une couleur précise et une typographie différente : rouge pour Boucle d'or et marron pour les ours.

- Vocabulaire :
  - **Noms** : Champs lexicaux de la maison et des personnages (traits physiques, caractéristiques...)
  - **Verbes** : de déplacement et du quotidien principalement.
  - **Adjectifs** : de taille, et descriptifs
  - **Adverbes** : de manière, de quantité, de temps, de lieu et de cause.

Les illustrations complètent le texte. En effet, elles représentent ce qui est lu, mais elles sont riches en détails et permettent notamment d'enrichir le vocabulaire de la maison.

- Marqueurs syntaxiques
  - Présentatifs : « il était une fois », « voici », « voilà », « c'est »
  - Temps verbaux utilisés : passé composé, imparfait, plus que parfait
  - Utilisation du présent, lorsque l'auteur s'adresse directement à son auditeur « Boucle d'or avait fait ce que vous savez », « ce qu'elle est devenue depuis, je n'en sais rien »
  - Utilisation de la forme pronominale : « elle s'est endormie »
  - Utilisation de pronoms divers : « quelqu'un », « personne »...
  - Utilisation de pronoms référents : « quelqu'un a touché à ma bouillie et l'a toute mangée ! »
  - Utilisation de prépositions : « sur, dans... »

- Utilisation de nombreux adverbes
- Propositions coordonnées introduites par des conjonctions de coordinations (« mais », « et », ...)
- Propositions juxtaposées
- Propositions subordonnées
  - Relatives (« Elle [...] a pris la cuiller qui était à côté »)
  - Conjonctive circonstancielle (« quand elle a vu la maison des trois ours »)

Cet album est un bon support pour travailler la compréhension et l'expression syntaxique de par sa redondance syntaxique. De plus, c'est une histoire qui suit le schéma de récit, il permet donc d'observer les compétences narratives de ces enfants.

➤ INTERETS DE CET ALBUM :

- Vocabulaire proche du quotidien de l'enfant
- Structure narrative claire
- Structures syntaxiques redondantes permettant de travailler la compréhension et l'expression de diverses structures linguistiques essentielles au langage : les pronoms, les propositions subordonnées, les adverbes (notamment de temps et de quantité),...

### **3.2.3. *Marcel le Magicien* d'Anthony Browne.**

*Marcel le magicien* est paru en 2008 aux éditions Kaléidoscope. Le personnage de Marcel est un personnage récurrent d'Anthony Browne qui apparaît dans d'autres albums du même auteur.

- Thèmes abordés : modèle de situation générale.

Cet album raconte l'histoire de Marcel, un jeune chimpanzé chétif plein de superstitions qui vit au milieu de gorilles. Il adore le foot, mais ne joue pas très bien. Un jour, un étranger aux allures de fantôme lui donne des chaussures. A partir de cet instant, Marcel joue très bien au foot et il pense que ses chaussures sont magiques. Le jour du match, il oublie ses chaussures, mais il gagne quand même le match. Est-ce donc vraiment une question de magie ?

Cet album demande des capacités de compréhension implicite plus importantes, et également des capacités de déduction. La compréhension de ce récit est plus complexe, bien que cet album suive également le schéma de récit, et soit raconté de manière chronologique.

De par sa complexité et sa longueur, deux des patients n'ont pas apprécié cet album et choisissaient les deux premiers. Seul l'un des patients réclamait toujours celui-ci.

- Forme du texte et illustrations :

Les images occupent en général les trois quarts de la page et illustrent le texte de quelques lignes qui se situe au bas de la page. De nombreux détails sont à observer dans ces images. Les phrases employées sont simples syntaxiquement et avec du vocabulaire courant.

- Vocabulaire

- **Noms** : Champs lexicaux du football, de la maison, du corps, du temps. Utilisation également de mots de vocabulaire abstrait moins courants.
- **Verbes** : en rapport avec le football, verbes de déplacement et d'action, verbes d'état.
- **Adjectifs** : d'émotions et de sentiments, mais aussi adjectifs descriptifs
- **Adverbes** : de temps, de quantité, de lieu, de manière

- Marqueurs syntaxiques

- Temps utilisés : majoritairement l'imparfait, le plus que parfait et passé simple, et un peu de présent et de conditionnel
- Utilisation de la forme pronominale (« il se lava les mains »)
- Nombreux recours aux anaphores, notamment par l'utilisation de pronoms (« il les nettoya », « pour en acheter »). Les pronoms sont nombreux et variés : « quelqu'un, celui, personne, lui, ... »
- Utilisation de prépositions diverses : avec, de, pour, sans, à...
- Utilisation importante d'adverbes de manière, de quantité et de temps.
- Utilisation du gérondif (« en courant », « en se faisant »)
- Emploi de nombreux compléments d'objets directs et indirects notamment par l'utilisation de verbes à l'infinitif : « il passa la nuit à rêver... »
- Emploi de compléments circonstanciels : « pour acheter », « sans marcher »,...

- Emploi de propositions juxtaposées et coordonnées (et donc de conjonctions de coordination)
- Emploi de propositions subordonnées
  - Relatives : « l'étranger qui lui semblait curieusement familier. »
  - Conjonctives : « avant que l'eau ne finisse de couler.»

Cet album permet donc à l'enfant d'utiliser les structures syntaxiques en racontant le récit ou en décrivant les images. L'histoire est racontée de manière chronologique, ce qui favorise la compréhension du récit, mais de nombreux éléments implicites peuvent faire l'objet d'une lecture plus approfondie.

#### ➤ INTERETS DE CET ALBUM

- Vocabulaire plus élaboré
- Utilisation des temps du passé et notamment du passé simple qui n'est pas toujours un temps bien maîtrisé.
- Constructions syntaxiques simples et courantes présentant de nombreux marqueurs syntaxiques (pronoms, adverbes, propositions subordonnées...)
- Accès à l'implicite : comprendre le sens caché de l'histoire, la morale...

### 3.3. Description du protocole de rééducation

#### **3.3.1. Lecture de l'album**

Les six premières séances étaient consacrées à la lecture et à la découverte des albums. Cela s'est fait en plusieurs temps :

- **préparation à la lecture** : évocation de vocabulaire, description de la couverture de l'album, prévisions sur ce que pourrait raconter l'histoire.
- **Lecture de l'album** : découverte et lecture du texte sans poser de questions particulières. Si l'enfant intervenait, faisait des remarques, posait des questions, on y répondait. Cette première séance correspondait à une imprégnation des histoires.

- **Lecture partagée et dialoguée** : cela correspondait à un travail plus approfondi de la compréhension de l'histoire et de l'apprentissage du vocabulaire. Différentes tâches étaient proposées :
  - Questions ouvertes et fermées en utilisant les différents types de transactions. (narratives, inter-personnelles,... etc)
  - Description du vocabulaire : mots écrits mais aussi lecture de l'image
  - Amener l'enfant à former des phrases en décrivant les images de *Préfèrerais-tu*, en lui proposant d'énoncer les dialogues de *Boucle d'or et les trois ours*, en répondant à de nombreuses questions et en racontant l'histoire de *Marcel le magicien*.
  - Evocation de mots pour chaque histoire

### 3.3.2. Travail de diverses structures syntaxiques autour de l'album.

- Utilisation des structures syntaxiques de l'album *Préfèrerais-tu... ?* (séance 7 et 8) : il s'agissait pour l'enfant de répondre à chaque question par une phrase construite en reprenant la bonne structure syntaxique. Nous pouvions utiliser des jetons (un jeton = un mot) pour aider l'enfant à structurer sa phrase.
- Articles composés et prépositions (séance 9) : nous avons proposé différentes tâches aux enfants. Nous pouvions leur poser des questions du type « où est... ? » de manière à les inciter à utiliser les prépositions spatiales. Par la suite, nous avons utilisé des dessins en nous appuyant sur l'histoire de Boucle d'or : soit nous proposons un dessin et l'enfant répondait à une question, ou bien nous proposons à l'enfant de compléter un dessin (ex : « dessine une cuillère entre les bols »). Nous avons également utilisé un support concret qui a servi par la suite à la reconstitution de l'histoire de Boucle d'or. Pour les articles composés, nous avons proposé des phrases à compléter, des questions ouvertes et des questions à choix multiples à partir de l'album « Boucle d'or » (ex : « C'est la maison de qui ? – des trois ours », « là c'est le bol... du gros ours », ... etc.).
- Travail sur le temps et donc utilisation des temps verbaux (séance 10) : nous proposons une histoire séquentielle fabriquée à partir d'images du livre *Boucle d'or et les trois ours*. L'enfant pouvait d'abord les remettre dans l'ordre, puis, nous parlions

autour de cette histoire en incitant l'enfant à utiliser les temps grammaticaux : « Qu'est-ce qu'elle faisait avant ? » « Qu'est-ce qu'elle va faire après ? ».

- Conscience syntaxique et notions de genre (séance 11) : il s'agissait de lire l'histoire en faisant des erreurs et l'enfant devait nous corriger. Nous travaillions principalement les notions de genre durant cette séance (accord des adjectifs et noms, utilisation du pronom personnel adéquat...)
- Travail sur l'espace (séance 14) : durant cette séance, nous travaillions autour de l'album *Boucle d'or et les trois ours*. Nous pouvions d'abord poser de nombreuses questions du type « où est... ? ». Puis, nous proposons à l'enfant de dessiner (ou de nous faire dessiner) le plan de la maison.

### **3.3.3. Enrichissement des compétences narratives**

- Utilisation d'une histoire séquentielle : L'histoire séquentielle (annexe 3) utilisée à la séance 10 a permis à l'enfant de raconter l'histoire en s'appuyant sur les images.
- Narration du récit, lecture et modifications du récit produit (séance 12) : Nous proposons à l'enfant d'être son scribe : il nous racontait l'histoire (d'abord sans support, en spontané, puis au moyen du livre ou de l'histoire séquentielle). Nous notions mot pour mot ce qu'avait dicté l'enfant puis nous lui lisions, il pouvait ensuite, s'il le souhaitait, y apporter des modifications.
- Narration du récit avec support concret (séance 13) : Nous apportons des marionnettes représentant les personnages de Boucle d'or et les trois ours ainsi que des objets fabriqués représentant une petite, moyenne et grande chaise ; un petit, moyen et gros bol avec leurs cuillères associées ; un petit, moyen et gros lit, et une table (voir annexe 4). Dans un premier temps, nous lisions l'histoire ; pendant ce temps, l'enfant manipulait les personnages et objets de manière à illustrer l'histoire. Puis, nous racontions l'histoire avec ce support concret, mais sans lecture.

### **3.3.4. Activités diverses à partir de l'album**

- Création et utilisation de jeux reprenant les thèmes de l'album (séances 15 et 16) : voir annexes 3, 5 et 6.

- Un loto reprenant certaines images de *Préfèrerais-tu... ?* : nous avons sélectionné les images les plus intéressantes permettant à l'enfant de construire des phrases avec la voie passive, des adverbes (notamment « dedans » et « dehors »), des prépositions spatiales, des pronoms référents (« il lui lit une histoire », « il le mange »). Lorsque l'enfant piochait, il devait dire ce qu'il voyait (expression syntaxique), lorsque nous piochions, nous propositions une phrase à l'enfant et il devait trouver où elle était placée (compréhension syntaxique et recherche visuelle).
- Un loto reprenant des images de *Boucle d'or et les trois ours* : quand il piochait une image, il la décrivait puis il devait représenter la scène avec le support concret. Lorsque nous piochions, nous ne lui montrions pas l'image, nous représentions la scène et l'enfant devait trouver de quelle image il s'agissait et la décrire en une phrase.
- Un jeu de l'oie où chaque case correspondait à un événement de l'histoire de *Boucle d'or et les trois ours* (qui respectait l'ordre de l'histoire). Il permettait de s'exprimer sur le récit, mais aussi de visualiser le déroulement de l'histoire.
- Différentes activités autour des albums : par exemple, nous lui demandions de chercher une page précise : « montre-moi la page où il est gêné », « montre-moi la page où il est poursuivi par un lion ».
- Jeu symbolique en fin de séance avec les personnages et objets concrets.
- Jeux de mémoire créés depuis l'album (séances 17 et 18) : voir annexe 5.
  - Nous avons créé deux jeux de « memory » (trouver des paires d'images identiques sélectionnées dans les albums), l'un sur l'album *Boucle d'or et les trois ours* et l'autre sur l'album *Préfèrerais-tu... ?*. Les images avaient été sélectionnées afin de travailler des structures syntaxiques précises : l'utilisation de pronoms, de la voie passive, des prépositions et adverbes spatiaux. Cela permettait également de voir si l'enfant pouvait restituer les dialogues et se souvenir de l'histoire (« là, les ours disent « Quelqu'un a touché à ma bouillie » »)

- Différentes activités autour de l'album, par exemple : l'enfant choisissait une page, il devait en retenir un maximum de détails, puis, sans le livre, il devait dire tout ce dont il se souvenait. Nous lui faisons deviner les éléments manquants ou lui posons des questions précises (« de quelle couleur est son pantalon ? », « dis moi tous les animaux dont tu te souviens »).
- Création d'une page de l'album en s'inspirant de *Préfèrerais-tu... ?*: nous séparions une page en quatre, puis nous écrivions en haut à gauche « *Préfèrerais-tu... ?* ». L'enfant devait trouver des idées d'énoncés puis les représenter sous forme de dessins.

3.3.5. **Dernière séance libre** : nous amenions tout le matériel proposé (livres, supports concrets, feutres, jeux créés) : l'enfant choisissait ce qu'il voulait faire.

#### 3.4. Autres : environnement

Dans le cadre de notre étude, nous avons besoin de peu de supports, en dehors des albums présentés précédemment et des supports que nous avons créés. L'environnement est important. Le lieu où nous recevons les enfants doit être calme, sans trop de distracteurs. Nous recevons l'enfant dans une pièce à part. Nous devons avoir de quoi nous installer confortablement : banquette, coussins.

Nous recevons la plupart des enfants à leur domicile. Plusieurs cas se présentent. Pour deux enfants, les parents ont aménagé chez eux une salle de psychomotricité. C'est une pièce où ils reçoivent différents professionnels. C'est également un endroit de jeu et d'activité pour les enfants dans lequel ils trouvent des jouets, des livres, une petite table, des coussins ou fauteuils pour s'installer. Le lieu est idéal car bien investi par les enfants comme un lieu de travail.

Un autre enfant est reçu une fois par semaine à domicile dans sa chambre et une seconde fois dans la semaine sur le lieu scolaire. Cela est moins pratique car, au domicile, la chambre est petite et contient de nombreux objets distracteurs. A l'école, nous le recevons dans la chambre de garde de l'internat de l'école. C'est un endroit adapté qui contient très peu de distracteurs, nous nous installons sur le lit.

L'environnement est donc important et va avoir un impact sur la qualité de la prise en charge.

Nous avons ici exposé la méthodologie de l'étude : population, type d'évaluation, type de prise en charge et description du protocole de rééducation. Dans la partie suivante, nous proposons trois études de cas afin d'étudier l'intérêt d'une telle prise en charge auprès d'enfants porteurs de trisomie 21.

# RESULTATS

Nous avons choisi de présenter les résultats sous la forme de trois études de cas, comprenant :

- les éléments importants de l'anamnèse, qui ont pu avoir un impact sur cette étude et qui peuvent en partie expliquer les résultats
- le bilan initial
- les éléments de la prise en charge
- un tableau comparatif des résultats à T0 et à T1
- les éléments de l'entretien avec la famille

## **1. N., né en octobre 2005**

### **1.1. Eléments d'anamnèse**

- Age : 9 ans 1 mois au moment du bilan (T0)
- Développement langagier et psychomoteur suivant une trame relativement ordinaire, mais retardée.
- Troubles d'alimentation importants, défaut d'investissement de la sphère oro-buccale. Il ne mâche pas et donc ne mange pas certains aliments.
- La famille suit la formation ADA (Aide au développement et aux apprentissages) dès ses 15 mois. Ce sont des exercices de récupération neurologique qui nécessitent une formation des parents.
- Appétence très importante pour les livres, est très en demande à la maison.
- Entré dans les apprentissages, commence à lire.
- Porte des lunettes pour une myopie, mais la vue n'est pas totalement parfaite, même avec les lunettes. Il existe également parfois une légère baisse d'audition dans les graves, des audiogrammes sont proposés régulièrement.
- Enfant plutôt sociable, qui investit bien les différentes prises en charge.

## **1.2. Evaluation à T0**

### 1.2.1. Articulation et parole

Pour les phonèmes simples, on remarque que N. n'a pas les sons [k] et [g]. Ils sont systématiquement antériorisés en [t] et [d]. Cela se retrouve dans les répétitions de logatomes et de mots (gontra → dontra ; scarabée → starabé). Le [ʃ] et le [ʒ] sont possibles mais encore instables. Le [ʃ] est schlinté. Dans les mots et logatomes, ces sons peuvent être transformés en [s] et [z], ou parfois correctement prononcés. Les sons vocaliques sont réussis (y compris les voyelles nasales).

En ce qui concerne les groupes consonantiques, on voit que ceux en [R] sont réussis. Les clusters en [l] sont en revanche impossibles.

Dans les mots et logatomes, on retrouve les transformations phonologiques suivantes :

- Une lexicalisation (mouko → « manteau »)
- Des simplifications de groupes consonantiques (bartin → ba t ê ; arbre → ar b)
- Quelques transformations vocaliques (lurir → l ø r ir , moluné → m o l i n e)
- Des assimilations (chaise → s e z)
- Des omissions (coquelicot → t o l i t o)
- Des inversions (fourchette → f r u f e t , yéroi → r e w a)

### 1.2.2. Lexique passif (EVIP)

Cette épreuve est difficile pour N., nous sommes obligés de remonter en arrière jusqu'au 1<sup>er</sup> item afin d'obtenir une base. Sa compréhension semble en désaccord avec son langage spontané qui semble de meilleur niveau. On peut parfois se demander s'il ne se trompe pas en montrant l'image alors qu'il connaît le mot. Par exemple, lors de l'épreuve, il doit pointer l'image du genou. Il nous montre une autre image puis, surpris par sa réponse, nous lui demandons de nous montrer son genou à lui, qu'il nous montre correctement. Les résultats sont donc à relativiser.

Il obtient à cette épreuve un score brut de 17, ce qui correspond à un score normalisé inférieur à 40 (norme = 100), c'est-à-dire inférieur à 2 ans 3 mois.

Nous déduisons de ses désignations que les champs lexicaux suivants seront à travailler :

- Les verbes d'action principalement (il n'en réussit aucun)
- Les animaux
- Les mots abstraits
- Le schéma corporel

### 1.2.3. Lexique actif (N-EEL)

N. obtient un score de 30/72 pour les mots concrets soit -4,06 DS, et -4,48 DS avec ébauche. Pour les mots abstraits, il obtient un score de 21/42 soit -4,86 DS. Avec l'ébauche, il se situe à -6,06 DS.

Le trouble d'articulation n'a pas été pénalisé dans cette épreuve. En effet, N. ne possède pas les sons [k] et [g]. Par exemple, nous cotons juste quand il dit [taj] pour « cage ».

- Mots concrets : Les champs lexicaux des animaux et de la cuisine sont particulièrement pauvres et seront à travailler.
- Mots abstraits : N. connaît et dénomme correctement toutes les couleurs. Les difficultés se situent sur les formes et les parties du corps. Celles-ci seront donc des champs lexicaux à enrichir.
  - Pour les formes : il connaît le carré, le triangle, et l'étoile avec l'ébauche phonémique. Il ne connaît pas le rectangle, l'ovale et le cube.
  - Pour les parties du corps : il dénomme le bras, l'oreille, l'ongle, et le menton avec ébauche. Il ne dénomme pas le cou, le front, le genou, l'index et la paupière.

### 1.2.4. Compréhension morphosyntaxique (O52)

Avec un score de 16/52, N. obtient un âge de développement inférieur à 2 ans 9 mois.

- Compréhension lexicale (note L) : 10/17
- Compréhension morphosyntaxique (note M-S) : 6/23
- Compréhension de phrases complexes (note C) : 0/12

On voit qu'il peut s'auto-corriger et il obtient un score de 23/52 si on comptabilise ses autocorrections, ce qui correspondrait à un âge de développement de 3 ans 3 mois.

La compréhension est essentiellement lexicale, cependant, certaines formes morphosyntaxiques sont intégrées. On relève six désignations aberrantes : par exemple, pour l’item « le vélo est contre le mur », il désigne l’image du landau. Son score n’est pas forcément en adéquation avec son niveau réel. Les résultats sont à relativiser.

Après une analyse par structure linguistique, nous pouvons dire que les formes syntaxiques suivantes seront donc à travailler :

- Utilisation des déterminants et des articles définis et indéfinis.
- Travail des prépositions spatiales
- Utilisation des pronoms
- Utilisation de la voie passive
- Mise en place des phrases complexes relatives et complétives

#### 1.2.5. Expression morphosyntaxique (TCG-R)

A cette épreuve, N. obtient un score brut de 21, ce qui correspond à un âge de développement de 4 ans 9 mois. Ce résultat est supérieur à son score en compréhension. On peut penser que les épreuves de désignation sont difficiles pour lui, qu’il répondait parfois au hasard, alors qu’il possédait en réalité la structure syntaxique demandée.

Détails du score obtenu :

- Utilisation des déterminants : 7/13
- Formes verbales : 7/17
- Prépositions et adverbes : 5/7
- Pronoms : 1/7.
- Voie passive : non acquis
- Divers :
  - Adjectifs : utilise « vide », n’utilise pas « quelques »
  - N’utilise pas le comparatif

On relève deux adéquations sémantiques :

- *ici le garçon joue au ballon, là il pleure parce qu’ « il a perdu son ballon »*
- *ici le garçon tire la queue du chat, là le garçon « pleure ».*

Après une analyse des résultats, nous pouvons dire que, par la médiation de l'album, nous chercherons donc à enrichir les structures syntaxiques suivantes :

- Morphologie flexionnelle : accord du pluriel et du féminin
- Utilisation des temps verbaux (imparfait, futur)
- Utilisation des pronoms
- Acquisition de la voie passive
- Utilisation des adjectifs

#### 1.2.6. Récit spontané (histoire séquentielle *Les cerises*, EVALO)

En Spontané :

[ isi sylatɛt  
lə darsõ mõt dã labr  
lə ʃa ididilefɾɛz  
ela ləʃa e sal i dɔɾ dɔɾ ]

Discussion

*là le garçon monte dans l'arbre et après ?*

[apɾɛ lə ʃa i dodoɔɛ le fɾɛz e la lə ʃa i dɔɾ dɔɾ]

*Ils font quoi dans l'arbre, les gens ? [i vø trape de pɛs ] Des pêches ? [wɛ]*

*Ils vont faire quoi après avec les pêches ? [i võ lɛ ramase ]*

*Qu'est-ce qu'ils font, les personnages ? [lə travaj , la tɥizin]*

*Ils préparent quoi ? [lə ʃa ?] Non les personnages : [de tɾɛp]*

*Et là qu'est-ce qu'ils font ? i bɔ bɔbøɾ ] Il mangent dehors ? [wɛ]*

*Ce sont les mêmes personnages sur chaque image ? [wɛ]*

On relève :

- des prépositions spatiales (« sur la tête », « dans l'arbre »)
- Phrases en sujet-verbe-complément
- Un adverbe (« dehors ») (qu'il n'avait pas utilisé lors du TCG-R)
- utilisation d'auxiliaires (« il **veut** attraper des pêches »)

- Utilisation de pronoms référents (« ils vont **les** ramasser »)
- pas de lien entre les images : il parle de fraises en spontané, puis de pêches, puis de crêpes.

L'utilisation de prépositions spatiales et de pronoms référents laisse entrevoir que N. est plus à l'aise en spontané que lors d'exercices dirigés. En effet, ces structures paraissaient n'être pas acquises dans l'O52 ou le TCG-R, alors qu'elles le sont en spontané.

### **1.3. Eléments de la prise en charge**

<b>Séance</b>	<b>Objectif</b>	<b>Productions et comportement</b>
1	Préparation à la lecture	Difficultés pour évoquer et faire des prévisions. Peut décrire la couverture des albums.
2	Découverte des albums	Est attentif, écoute. Peut intervenir et pointer des images notamment pour <i>Préfèrerais-tu...</i> où il choisit ce qu'il préfèrerait durant les premières pages.
3, 4, 5, 6	Enrichissement du vocabulaire et production d'énoncés	Se prête bien aux tâches d'évocation lexicale. On décrit le vocabulaire qu'il est capable de réutiliser. Par exemple, il ne connaît pas le mot « soucoupe ». La semaine suivante, il peut nous dire « la tasse est sur la soucoupe ». Peut produire les dialogues de <i>Boucle d'or et les trois ours</i> sans erreurs. Difficultés de compréhension de <i>Marcel le Magicien</i> .
7, 8	Répondre aux questions de « Préfèrerais-tu » : Utilisation de structures syntaxiques.	Utilise les jetons pour chaque mot. A tendance à segmenter en syllabes et non en mots (il est en plein apprentissage de la lecture) Production d'énoncés en utilisant des prépositions (notamment spatiales), des déterminants composés, des propositions subordonnées, et la voie passive. Persévère souvent : si on a utilisé la préposition « dans » pour décrire une double page, il va avoir tendance à réutiliser la préposition « dans » pour la page suivante alors que ce n'est pas ce qui est demandé.

9	Travail sur les articles composés et les prépositions	En complétion des phrases, il se trompe souvent (« la chaise de ours »), mais en question à choix multiples, il réussit mieux. Nous travaillons les prépositions spatiales au moyen de dessins à compléter. Il se prête bien à l'activité.
10	Travail sur le temps	Ne réussit pas à mettre les images dans l'ordre. Décrit simplement chaque image sans narration, confond certaines images. Il répond bien à nos questions. Il utilise le passé composé, l'imparfait, le plus que parfait, la forme aller+inf.
11	Conscience syntaxique	Ne réussit pas bien à nous corriger mais peut répondre aux questions à choix multiples, notamment celles concernant la morphologie flexionnelle (« la chaise est gros ou grosse ? »)
12	Compétences narratives	Utilise les images séquentielles qu'il peut mettre dans l'ordre (1 erreur). En relecture du récit, il transforme « il goûte » en « elle goûte ». Il oublie des éléments de l'histoire et peut mettre au premier plan des éléments qui ne sont pas importants.
13	Narration avec support concret.	Nous lui lisons l'histoire et il peut manipuler les personnages et leur faire faire les actions du récit. Il dénomme bien chaque élément. Puis il raconte l'histoire en manipulant les figurines. On note quelques erreurs. A la fin de la séance, il joue spontanément, on observe un jeu symbolique riche (petit ours a renversé son bol, il est puni dans sa chambre, maman ours balaie). De plus, il nous inclut dans son jeu.
14	Travail sur l'espace	Lors de la lecture de <i>Boucle d'or</i> , nous travaillons sur les notions dedans/dehors que N. ne connaît pas bien. Par la suite, nous lui demandons de situer un certain nombre d'objets. Il réussit bien. Nous dessinons le plan de la maison en nous appuyant sur le livre. Il comprend bien qu'il faut dessiner un escalier et un étage pour la chambre. Le dessin est riche en détails (la cheminée, les bols, l'échelle, l'armoire...) et correspond à l'histoire. A la fin de la séance, nous travaillons avec un support concret permettant de travailler des notions spatiales (« la cuillère est entre les deux

		bols ») (« où ai-je caché Boucle d'or ? »- « sous la table », ... etc.).
15, 16	Jeux permettant de travailler l'expression et la compréhension syntaxique ainsi que l'utilisation du vocabulaire.	<p>Lors du loto reprenant des images de <i>Préfèrerais-tu...</i>, il pointe les bonnes images en désignation. Nous accentuons les structures syntaxiques, de manière à travailler plus spécifiquement la syntaxe que le vocabulaire (« il l'aide », « il est entre elles »...). Il réussit bien les désignations. En expression, lorsqu'il pioche une image, il peut construire des phrases riches en utilisant des pronoms (« il le mange »), et même une forme intermédiaire de voie passive (« il se fait manger par le poisson »), ce qu'il n'utilisait pas lors du bilan. Ensuite, nous lui proposons de chercher une page précise. Il réussit à chaque fois pour les différents items : « le garçon est en colère », « le garçon a honte », « il est poursuivi par un lion ».</p> <p>Pour le loto de <i>Boucle d'or</i>, il construit correctement ses phrases. Il est capable d'associer une scène que nous construisons avec le support concret et une image représentant la scène. En revanche, il est difficile pour lui de représenter une scène en s'appuyant sur l'image. Lors du jeu de l'oie, il peut décrire chaque image mais a beaucoup de mal avec l'utilisation du jeu (utilisation du dé, faire avancer le pion,...).</p> <p>Nous terminons par un moment de jeu symbolique reprenant des éléments de l'histoire de <i>Boucle d'or</i>.</p>
17, 18	Jeux autour de l'album permettant de travailler la mémoire.	<p>Lors du memory <i>Préfèrerais-tu...</i>, il n'utilise pas de stratégie pour retrouver les paires et semble retourner les cartes au hasard. En revanche, il s'exprime très bien ce jour-là. Il utilise les pronoms, les adverbes « dehors » et « dedans », la forme « se faire +inf ».</p> <p>Nous lui proposons d'essayer de mémoriser tous les détails d'une page de l'album puis de les restituer. Il se prête bien à cette tâche d'évocation lexicale et de catégorisation (« Quels</p>

		étaient tous les animaux ? Que faisaient-ils comme activités ? Dis-moi tous les instruments de musique de la page,... tu en connais d'autres ? »). Il réussit bien ces tâches. A la fin de la séance, nous lui redemandons tous les animaux d'une page que nous avons regardée plus tôt (mémoire différée), il réussit à nous donner tous les éléments.
19	Création d'une page de l'album <i>Préfèreras-tu...</i>	Il comprend la consigne et se prête bien à l'activité. Nous réalisons deux pages en tout. Il trouve les idées : « Préfèreras-tu... dormir sur une table / que le garçon casse une tasse / que le garçon soit puni dans sa chambre / renverser le lait au chocolat par terre. ». Il réalise les dessins pour chaque proposition et écrit parfois des lettres.
20	Séance libre	Il choisit de jouer avec les personnages de <i>Boucle d'or</i> pendant que nous racontons l'histoire. Puis il demande l'album <i>Marcel le magicien</i> (difficultés de compréhension de l'histoire).

*Tableau 4 : Eléments de la prise en charge de N.*

#### **1.4. Tableau récapitulatif et entretien avec la famille**

		T0 (AD ou DS)	T1 (AD ou DS)
Lexique passif (EVIP)		2 ans 3 mois	2 ans 11 mois
Lexique actif (N-EEL)	V1 (mots concrets)	-4,06 DS	-2,07 DS
	V1 avec ébauche	-4,48 DS	-2,27 DS
	V2 (mots abstraits)	-4,86 DS	-2,80 DS
	V2 avec ébauche	-6,06 DS	-2,36 DS
Compréhension syntaxique (O52)		< 2 ans 9 mois	4 ans 6 mois
Expression syntaxique (TCG-R)		4 ans 9 mois	5 ans 0 mois

*Tableau 5 : Comparatif des résultats obtenus par N. aux différents tests pré et post-rééducation. Résultats en âge de développement (AD) ou en déviation standard (DS), (pour la N-EEL, cotation par rapport à la norme d'enfants de 7 ans 7 mois à 8 ans 7 mois).*

Nous voyons dans ce tableau que les résultats à T1 sont meilleurs qu'à T0. La prise en charge semble avoir eu un impact particulièrement important en lexique actif et en compréhension syntaxique. En revanche, on ne note pas d'amélioration significative en expression morphosyntaxique.

### **Entretien avec la famille**

Les parents notent un progrès dans l'évolution du langage de leur enfant. Il serait plus facilement compréhensible et s'exprimerait mieux, avec des phrases plus longues et des mots nouveaux entendus puis réutilisés à bon escient. L'étude était selon eux très adaptée. De plus, N. a apprécié la régularité de ces séances, le rythme étant très important pour lui. La compréhension de petits textes lus serait de meilleure qualité (ses parents lui lisent régulièrement une petite histoire sans images, d'un paragraphe environ, qu'il doit restituer). Au cours de l'étude, son intérêt pour les livres n'a pas cessé, il peut aussi désormais regarder un livre seul, sans un adulte pour lui lire. De plus, au cours des derniers mois, il a fait d'importants progrès en lecture et en graphisme.

## **2. M. née en novembre 2004.**

### **2.1. Eléments d'anamnèse**

- Age : 10 ans 1 mois à T0
- M. présente une forme rare de trisomie 21 : la trisomie 21 par translocation.
- Elle a été soignée pour une leucémie à 2 ans 4 mois, ce qui a ralenti son développement psychomoteur et langagier, mais elle a ensuite rapidement progressé. Par la suite, son développement langagier et psychomoteur a suivi une trame relativement ordinaire, mais retardée.
- Elle est rentrée dans les apprentissages, elle lit et assemble des syllabes et reconnaît les mots courants.
- Elle participe à différentes prises en charge et activités, elle est donc très stimulée au quotidien.
- Elle aime beaucoup lire des livres et est très en demande d'histoires. Actuellement, elle s'intéresse particulièrement aux livres, car elle aimerait les lire elle-même.

## 2.2. Evaluation à T0

### 2.2.1. Articulation et parole

Elle réussit à prononcer correctement tous les phonèmes.

Au niveau vocalique, toutes les voyelles orales et nasales sont correctement prononcées. De plus, en phonologie, on ne relève aucune erreur sur les voyelles.

Pour les groupes consonantiques, ceux en [l] sont réussis. Pour ceux en [r], seul le groupe [tra] est réussi. Tous les autres clusters en [r] sont transformés en [tra].

En répétition de logatomes, on relève :

- Des omissions : yéroi → je wa ; lurir → y ri
- Des simplifications de groupes consonantiques : zulseu → zy s ø
- Des assourdissements : bartin → p a r t ẽ ; koguchi → k ɔ k y ʃ i
- Des ajouts : sizado → sisizad ɔ

Au niveau des mots, on note :

- Des assimilations (chaise → ʃ ε ʃ).
- Des métathèses : lavabo → va la b ɔ , électrophone → e t r e l e f ɔ n ; scarabée → k a r a s ə b e .
- Des simplifications de groupes consonantiques : arbre → a b R ; fourchette → f u ʃ ε t
- Des assourdissement : buis → p ɥ i

### 2.2.2. Lexique passif (EVIP)

A ce test, M. obtient un score brut de 49, ce qui correspond à un score normalisé de 50. Ce score correspond à un âge de développement de 4 ans 8 mois.

Difficultés pour :

- Les verbes d'action
- Les adjectifs qualificatifs

Les noms communs sont bien mieux réussis.

### 2.2.3. Lexique actif (N-EEL)

Ce test n'est étalonné que jusqu'à 8 ans, les résultats sont donc calculés selon cet âge, bien que M. ait 2 ans de plus.

En dénomination d'images, M. obtient un score de 45/72 pour les mots concrets, ce qui correspond à -2,07 DS. L'ébauche l'aide peu, elle obtient alors un score de 52/72, ce qui correspond à -2,45 DS.

Champs lexicaux à enrichir :

- La maison
- Les aliments

Pour le vocabulaire abstrait, M. obtient un score de 28/42, ce qui correspond à -2,80 DS. L'ébauche l'aide peu, elle obtient alors un score de 31, ce qui la situe à -3,60 DS.

- Les couleurs sont connues
- Les formes sont connues, sauf « cube »
- Les parties du corps ne sont pas toutes connues : elle ne dénomme pas « index » et « paupière », et a besoin de l'ébauche pour « front » et « menton ».

### 2.2.4. Compréhension morphosyntaxique (O52)

Avec un score de 37/52, M. obtient un âge de développement de 5 ans 0 mois.

- Compréhension lexicale (note L) : 14/17
- Compréhension morphosyntaxique (note M-S) : 17/23
- Compréhension de phrases complexes (note C) : 6/12

Elle s'auto-corrige peu (seulement une fois). La plupart du temps, elle persévère pour la seconde désignation. On peut dire que la compréhension est principalement lexicale et morphosyntaxique, mais que la compréhension de phrases complexes commence à se mettre en place.

Après une analyse par structure linguistique, nous pouvons dire que les formes syntaxiques suivantes seront à travailler par la médiation de l'album :

- Voie passive
- Phrases interrogatives

- Futur et passé
- Emploi des pronoms référents
- Phrases complexes relatives et complétives

#### 2.2.5. Expression morphosyntaxique (TCG-R)

A ce test, M. obtient un score de 14/52, ce qui correspond à un âge de développement de 4 ans 0 mois. On note donc une dissociation entre la compréhension et l'expression.

Détails du score obtenu :

- Utilisation des déterminants : 5/13
- Formes verbales : 4/17
- Prépositions et adverbes : 4/7
- Pronoms : 0/7 (non acquis)
- Voie passive : 0/5 (non acquis)
- Divers :
  - Adjectifs : utilise « vide », n'utilise pas « quelques »
  - N'utilise pas le comparatif

Cependant, on relève cinq adéquations sémantiques, ce qui montre que M. réussit à comprendre les images, à se faire comprendre et à s'exprimer correctement même si elle n'utilise pas la forme syntaxique attendue.

- *Ici, la fille est plus grande que le garçon, là elle est ... « petite »*
- *Ici, le bol est cassé, là il... « réparé »*
- *Ici, le monsieur va partir, là il... « roule »*
- *Ici, le garçon joue au ballon, là il pleure parce que... « son ballon est perdu »*
- *Aujourd'hui, il rit, hier, il... « pleure »*

Après une analyse des résultats, nous pouvons dire que, par la médiation de l'album, nous chercherons à enrichir les structures syntaxiques suivantes :

- Emploi des articles
- Morphologie flexionnelle, notamment au niveau du genre
- Utilisation de la négation et des différents temps verbaux
- Emploi des pronoms

- Acquisition de la voie passive

### 2.2.6. Récit spontané (histoire séquentielle *Les cerises*, EVALO)

Elle met les images dans le désordre et produit le corpus suivant : [e ba d ø ɔ R, a p r e s ã va, e a p r e i va f e R p a n j e]

Images dans l'ordre :

[de f r e z e p r o m n e

l ε ... l ε ... l ε r e z ẽ i m ã ʒ , e a p r e i m ã ʒ]

*Ils mangent deux fois ?* [wi]

*Ils mangent quoi ?* [de s ə R i z]

Ce sont les mêmes personnages sur toutes les images ? [z ə s e p a]

Elle n'en dira pas plus sur cette histoire, elle est assez hypospontannée lors de cette épreuve.

On relève dans ce corpus :

- L'utilisation de l'auxiliaire « aller » : « il va dehors », « il va faire »
- L'utilisation de la forme pronominale « s'en va »
- L'utilisation d'un adverbe de lieu « dehors » et d'un adverbe de temps « après »
- Un certain flou dans la compréhension de l'histoire : elle ne fait pas de lien entre les images. Les cerises sont d'abord des fraises, puis des raisins, puis des cerises.

### 2.3. Éléments de la prise en charge

Séance	Objectif	Productions et comportement
1	Préparation à la lecture	Difficultés pour évoquer et faire des prévisions. Peut décrire la couverture des albums.
2	Découverte des albums	Elle choisit en premier lieu <i>Préfèrerais-tu</i> , mais aura par la suite une très nette préférence pour <i>Marcel le magicien</i> qu'elle demandera presque à chaque fois. Elle écoute attentivement, et intervient peu.
3, 4, 5, 6	Enrichissement du vocabulaire et	Elle est capable de réutiliser le vocabulaire d'une séance à l'autre. Elle se prête bien aux tâches d'évocation lexicale.

	production d'énoncés	<p>Pour <i>Boucle d'or</i>, elle mélange les dialogues de Boucle d'or et ceux des trois ours. Elle peut répondre à des questions simples. Difficultés de compréhension de l'implicite (notamment pour l'album <i>Marcel le magicien</i>), elle retient des phrases par cœur qu'elle ne comprend pas toujours. De nombreux mots ne sont pas connus, elle ne demande pas leur signification.</p> <p>Nous proposons de nombreuses transactions notamment interpersonnelles (« tu aurais fait quoi, toi ? »), et des questions autour de l'implicite.</p>
7, 8	Répondre aux questions de « Préférerais-tu » : Utilisation de structures syntaxiques.	<p>Elle n'est pas très motivée par cet album, elle rejette les jetons. Pour répondre aux questions, elle va au plus simple (répond par un mot) sans comprendre qu'il faut faire des phrases, nous l'incitons à parler.</p> <p>Nous utiliserons par la suite l'album <i>Marcel le magicien</i>. Nous lisons la moitié de la page, elle doit compléter et raconter le reste en faisant des phrases. Elle se prête mieux à cet exercice.</p>
9	Travail sur les articles composés et les prépositions	Elle peut compléter nos phrases et utilise en général les bons articles. Nous dessinons des éléments de l'histoire de <i>Boucle d'or</i> en utilisant les prépositions spatiales. A la fin de la séance, elle veut dessiner Marcel le magicien, ce sera l'occasion de reprendre le schéma corporel.
10	Travail sur le temps	Elle réussit à remettre les images de l'histoire séquentielle dans l'ordre sauf deux qu'elle intervertit. Elle réussit à se corriger lorsque nous lui proposons de vérifier avec le livre. Elle raconte l'histoire en utilisant tous les verbes au présent. Nous lui posons des questions l'amenant à utiliser d'autres temps mais cela est difficile pour elle.
11	Conscience syntaxique	Elle ne nous corrige pas lorsque nous produisons des erreurs. En revanche, en phrases à compléter ou en questions à choix multiples, elle réussit à compléter des phrases contenant des prépositions, des verbes, ainsi qu'à accorder le genre des adjectifs (blond/blonde).
12	Compétences	Le récit est déstructuré. Des éléments de l'histoire de <i>Marcel</i>

	narratives	<i>le magicien</i> sont récités par cœur et placés aléatoirement dans le récit (qui ne suit pas la chronologie). On relève de nombreux éléments agrammaticaux. Il est à noter que M. était particulièrement agitée ce jour-là, les vacances de février étant proches.
13	Narration avec support concret.	Ce support plaît particulièrement à M. Elle s'en saisit rapidement et fait très vite le lien avec l'album. Elle dénomme les différents éléments. Lorsque nous lisons l'album, elle utilise à bon escient les objets et personnages pour leur faire vivre l'histoire et peut également produire les dialogues des personnages. Nous lui proposons un moment de jeu symbolique. Elle utilise les objets sur les personnages, mais ne propose pas d'histoire. Elle est encore dans des jeux de faire-semblant plus que dans du jeu symbolique.
14	Travail sur l'espace	Elle répond bien aux questions de topologie, que ce soit à partir de l'album ou à partir du support concret. Nous travaillons sur la préposition « entre ». Pour le dessin de la maison, elle dessine les éléments importants (les trois bols, cuillères et lits, la table) en omettant cependant les trois chaises. Elle dessine l'escalier et un étage pour la maison, ainsi que différents éléments (une porte, une sonnette...). Elle a bien repéré le plan général de la maison de <i>Boucle d'or et les trois ours</i> .
15, 16	Jeux permettant de travailler l'expression et la compréhension syntaxique ainsi que l'utilisation du vocabulaire.	Lors du loto de <i>Préfèreras-tu...</i> , elle réussit bien à désigner les images. En revanche, les descriptions d'images sont plus difficiles. Les phrases sont simples et elle n'utilise pas de pronoms. Nous tentons de les introduire. Nous relisons à sa demande l'album en question.  Les jeux autour de <i>Boucle d'or</i> lui plaisent beaucoup. Elle n'a aucune difficulté pour associer une image et une situation représentée avec un support concret. Lors du jeu de l'oie <i>Boucle d'or</i> , elle réussit à utiliser le support, à compter les cases. Nous travaillons sur les articles composés (là c'est le bol

		<p>de qui ? « du petit ours / de l'ours moyen » et la morphologie flexionnelle (« la grosse chaise / le gros bol »). Elle peut à ce moment-là exprimer verbalement ses difficultés et me dire que « c'est dur de bien parler ».</p> <p>En jeu symbolique avec le support concret, elle peut marquer le temps en utilisant le passé composé et la forme aller + inf. (« Ils vont faire de la balançoire, ils ont mangé la soupe »).</p>
17, 18	Jeux autour de l'album permettant de travailler la mémoire.	<p>Le memory ne lui pose pas de problème (10 paires), elle retient bien où sont les images. Au niveau de l'expression syntaxique, de nombreux mots-outils sont omis. Elle peut utiliser la préposition « entre ». Le vocabulaire est connu, mis à part « poursuivi », que nous explicitons.</p> <p>De plus, elle peut retenir les éléments d'une page et les restituer.</p> <p>Lors du memory de <i>Boucle d'or</i>, nous travaillons spécifiquement les articles composés, difficiles pour elle (du, de la, etc). Elle peut les utiliser mais cela n'est pas automatique. Elle va au plus simple, et les omet si nous ne la reprenons pas.</p> <p>Elle a des difficultés pour retrouver des éléments précis de l'histoire, mais peut se servir du livre pour répondre à des questions (couleur des bols, tenue vestimentaire de Boucle d'or, etc)</p>
19	Création d'une page de l'album <i>Préfèrerais-tu...</i>	<p>Elle comprend rapidement la consigne. Elle reprend une page de l'album qui traite de la musique. Seule une proposition est différente pour laquelle elle reprend le thème d'une autre page, mais également dans laquelle elle nous inclut : <i>Préfèrerais tu...</i> « Que Jeanne téléphone à M. et au père Noël ». C'est d'ailleurs ce qu'elle choisit lorsque nous lui demandons « tu préférerais quoi, toi ? ».</p>
20	Séance libre	<p>Elle choisit les jeux pour cette dernière séance. Nous commençons par le jeu de l'oie de <i>Boucle d'or</i> qui nous permet de reprendre les articles composés qu'elle utilise en</p>

		général à bon escient. Puis elle choisit le jeu de memory <i>Préfèreras-tu...</i> , ce qui nous permet de travailler le vocabulaire et différentes structures syntaxiques. Enfin, nous terminons la prise en charge par un petit moment de jeu symbolique.
--	--	--

*Tableau 6 : Eléments de la prise en charge de M.*

#### **2.4. Tableau récapitulatif et entretien avec la famille**

		T0 (AD ou DS)	T1 (AD ou DS)
Lexique passif (EVIP)		4 ans 8 mois	5 ans 6 mois
Lexique actif (N-EEL)	V1 (mots concrets)	-2,07 DS	-0,60 DS
	V1 avec ébauche	-2,45 DS	-0,98 DS
	V2 (mots abstraits)	-2,80 DS	-2,21 DS
	V2 avec ébauche	-3,60 DS	-3,20 DS
Compréhension syntaxique (O52)		5 ans 0 mois	5 ans 9 mois
Expression syntaxique (TCG-R)		4 ans 0 mois	4 ans 3 mois

*Tableau 7 : Comparatif des résultats obtenus par M. aux différents tests pré et post-rééducation. Résultats en âge de développement ou en déviation standard (pour la N-EEL, cotation par rapport à la norme d'enfants de 7 ans 7 mois à 8 ans 7 mois).*

Nous voyons dans ce tableau que les résultats sont plus importants à T1 qu'à T0, plus particulièrement pour le lexique passif, les mots concrets en lexique actif, et la compréhension syntaxique. Les résultats sont moins notables pour les mots abstraits en lexique actif et l'expression morphosyntaxique.

#### **Entretien avec la famille.**

Les parents notent peu d'évolution du langage de M. depuis quelques années. Son niveau d'intelligibilité et de complexité langagière serait en partie lié à son envie et à sa motivation de faire des efforts et serait donc assez fluctuant. Cependant, ils notent tout de même que son vocabulaire ne cesse de s'enrichir et qu'elle construit de plus en plus ses phrases.

M. a apprécié la prise en charge autour des albums et s'est montrée intéressée et coopérante. Son intérêt pour les livres est toujours aussi important, d'autant plus depuis qu'elle est capable de lire des phrases simples.

### **3. T., né en octobre 2006**

#### **3.1. Eléments d'anamnèse**

- Age : 8 ans 1 mois au moment du bilan (T0).
- Développement langagier et psychomoteur suivant une trame relativement ordinaire, mais retardée
- Refus de certains aliments : gâteaux, fruits durs, bonbons, pain.
- N'est que très peu entré dans les apprentissages. Il ne lit pas encore.
- Difficultés sur le plan comportemental. Provoque souvent les autres personnes quand il n'est pas d'accord, peut aussi avoir des comportements inadaptés (gros mots), est souvent dans l'opposition et peut dire non à tout.
- Grand intérêt pour les livres (une lecture tous les soirs, peut aussi regarder les livres seul), mais demande souvent les mêmes, il est difficile de lui présenter un nouveau livre
- Il porte des lunettes pour un strabisme qui tend à disparaître.
- Il souffre d'hypothyroïdie (prise en charge).
- Fait du sport, participe à différentes prises en charge (podologie, psychomotricité, orthophonie, prise en charge éducative) et activités sportives.

#### **3.2. Evaluation à T0**

Avant toute chose, nous remarquons chez T. un pseudo-bégaiement, un bredouillement qui le gêne dans son énonciation. On remarque que certains sons sont difficiles à sortir, comme le [b]. De plus, cela complique sa prononciation des mots.

Le début du bilan se passe plutôt bien (1<sup>ère</sup> séance et 2<sup>ème</sup> séance), mais la suite du bilan est

très difficile. T. ne se montre pas coopérant, il ne veut pas regarder les images que nous lui proposons (images de la NEEL et histoire séquentielle). Ca ne l'intéresse pas, il nous demande de nous en aller, puis nous propose de nombreuses activités (jouer aux Kaplas, raconter notre week-end...). Il rejette tout ce que nous lui proposons et est dans une constante provocation.

### 3.2.1. Articulation et parole

Il réussit à prononcer toutes les consonnes lors de l'épreuve des syllabes simples.

Au niveau vocalique, il prononce toutes les voyelles orales. En revanche, pour les voyelles nasales, le [õ] et le [ã] sont dénasalisés respectivement en [o] et en [a]. (le [ẽ] est réussi)

Les groupes consonantiques en [R] sont impossibles ([pra, bra], etc). Le [R] est transformé en [l] dans les groupes. En revanche, on voit que ceux-ci sont possibles si le [R] est en position finale (il dit correctement le logatome « bartin » par exemple). Les groupes consonantiques [tr] et [dr] sont systématiquement transformés en [kl] et [gl], le [t] et le [d] sont postériorisés.

La plupart des groupes consonantiques en [l] sont réussis, mais l'enchaînement de sons est difficile. [pla] est prononcé [pila], de même pour [bla] qui est prononcé [bila].

Pour la répétition de logatomes, on remarque qu'au niveau vocalique, tous les [ã] sont oralisés en [a]. Le son [õ] est oralisé en [ou] ou [o] ou alors correctement prononcé. Le [i] est transformé en [e] dans certains logatomes (linou → le nu, sizado → seza do), le [u] de lurir devient [ø] (leurir).

Au niveau consonantique, on note que la prononciation du [ʃ] est encore fragile, et ce phonème est parfois transformé en [s] (Chanedu → sandy). On remarque que les groupes consonantiques [tr] et [dr] sont toujours postériorisés en [kl] et [gl] (gontra → gõkla).

Les phonèmes postérieurs [k] et [g] sont difficiles bien que possibles. Ils sont parfois antériorisés. (faviker → favite<sub>R</sub>, koguchi → kob<sub>y</sub>fi)

Enfin on relève quelques simplifications, notamment des groupes consonantiques, ainsi que des omissions (zulseu → zøso, jifazeu → ʒazø, bimindal → bjēdal)

Répétition de mots : on repère des erreurs similaires :

- [tr] et [dr] : trompette → klɔ̃pɛt, train → klɛ̃
- Assimilations : sɔsyʀ, sɛz, bisikɛk
- Difficultés dans les groupes consonantiques : buɛt, narb, ezamɛ̃
- Troubles du rythme : skalalalabe, lɔklotomɔtiv, teteteiko (coquelicot)
- Métathèses : stylo → tislɔ

### 3.2.2. Lexique passif (EVIP)

Il obtient un score brut de 28, ce qui correspond à un âge de développement de 3 ans 1 mois.

Après une analyse des mots connus et inconnus, nous pouvons dire que les champs lexicaux suivants sont à enrichir :

- Le schéma corporel
- Les moyens de transport
- Les animaux et leurs caractéristiques
- Les verbes d'action

### 3.2.3. Lexique actif (N-EEL)

Cette épreuve est extrêmement difficile en raison du comportement de T. Il refuse de dénommer de nombreuses images. **Les résultats ne peuvent donc pas être interprétés.**

Pour les mots concrets, il peut dénommer 20 mots. Il obtient une note brute de 18/72 en vocabulaire 1 ce qui correspond à -5,70 DS. L'ébauche n'est pas facilitatrice (-8,71 DS).

Pour les mots abstraits, il refuse de se prêter à l'épreuve.

Il est à noter que cette épreuve a été proposée en dernier (avec l'histoire séquentielle *des cerises*).

### 3.2.4. Compréhension morphosyntaxique (O52)

Il obtient une note de 26/52 ce qui correspond à un âge de développement de 3 ans 6 mois.

Descriptif des erreurs :

- Compréhension lexicale : 13/17 donc utilise une stratégie lexicale
- Compréhension morphosyntaxique : 6/23 donc difficultés morphosyntaxiques

- Compréhension de phrases complexes : 7/12 : étonnement plus élevé que la note M-S. On peut penser que ce résultat est lié au hasard, ou que T. met à profit une stratégie lexicale, ou encore que son développement syntaxique ne suit pas le développement syntaxique habituel.

Il s'auto-corrige une fois. Pour les autres énoncés, si on lui redit la phrase, il persévère et montre la même image. On ne note aucune réponse aberrante.

Après une analyse des résultats, nous pouvons dire que les principales formes syntaxiques à travailler en compréhension seront :

- La forme interrogative
- La voie passive
- Les marques temporelles (futur, passé)
- Les prépositions
- Les pronoms
- La compréhension des phrases complexes (relatives et complétives)

### 3.2.5. Expression morphosyntaxique (TCG-R)

Il obtient un score de 7/52 ce qui correspond à un âge de développement inférieur à 2 ans 9 mois. L'expression syntaxique est donc difficile. Lors de l'épreuve, il répète systématiquement ce que nous disons. Pour la seconde image, il ne semble pas toujours comprendre qu'il y ait un lien avec l'image à côté et va parfois simplement décrire l'image. C'est le cas des items de morphologie (copine → fille, chanteuse → madame, etc). Il ne comprend pas qu'il faut s'appuyer sur l'image précédente : Maman mange maintenant, elle fera la vaisselle... « laver l'assiette » : il ne s'appuie pas sur l'énoncé entendu. On relève une adéquation sémantique : « pas plein » pour « vide ».

De plus, son discours spontané que nous noterons au fur et à mesure de la prise en charge semble de meilleure qualité que ce qui a été relevé lors de ce bilan initial. Le résultat en âge de développement est donc à relativiser.

Détails du score obtenu :

- Emploi des déterminants et morphologie : 1/13
- Formes verbales : 4/17

- Prépositions : 1/7
- Pronoms : 1/7
- Voie passive : 0/5
- Divers : 0/3

Après analyse des résultats, nous déduisons qu'il sera essentiel de travailler par la médiation de l'album :

- Les prépositions spatiales
- Les notions de cause et de conséquence et donc les différents temps verbaux
- L'utilisation des pronoms
- La morphologie flexionnelle
- L'utilisation des déterminants

### 3.2.6. Récit spontané (histoire séquentielle *Les cerises*, EVALO)

Il est impossible de lui faire mettre les images dans l'ordre. Nous les mettons donc nous-mêmes dans l'ordre et lui demandons de les décrire. On obtient le corpus suivant :

1<sup>ère</sup> image :

pəti fi j  
pəti gaRSõ

2<sup>ème</sup> image :

o ! e la... ela le dā laRB  
e kɔmā pø deSād ?  
avεk deʃεl  
e kɔm sa patεR  
a ! Rədad sa !

La suite est impossible.

On relève cependant :

- L'utilisation de prépositions : « dans », « avec »
- Un autoquestionnement (puis il se répond à lui-même)
- Une absence de morphologie flexionnelle (« petit fille »)
- Une absence de sujet (« et comment peut descendre ? », « et comme ça par terre »)

### 3.3. Eléments de la prise en charge

Séance	Objectif	Productions et comportement
1	Préparation à la lecture	Impossible. Rejette le livre, dit « non », se roule par terre, etc. Il est dans une constante provocation.
2	Découverte des albums	Il accepte d'écouter la lecture de <i>Boucle d'or</i> avec sa maman à côté, après quelques péripéties (provocations). Par la suite, il se saisit du livre et fait quelques remarques que nous reprenons et qu'il répète en général, mais il se tourne dos à nous.
3, 4, 5, 6	Enrichissement du vocabulaire et production d'énoncés	Il peut être attentif et écouter une histoire en entier. Par la suite, il veut lire le livre tout seul, il se retourne. Il décrit les images en commentant chaque page en commençant à chaque fois par « ce matin-ci ». Il accepte cependant parfois d'écouter ce que nous lui disons, de répondre à nos questions, de parler sur un élément du livre que nous pointons, ou de pointer ce dont on lui parle. Parfois, il refuse totalement le dialogue, n'accepte pas nos interventions et peut même se montrer agressif. Il refuse toute activité nouvelle (autre livre que <i>Boucle d'or</i> notamment).
7, 8	Répondre aux questions de « Préférerais-tu » : Utilisation de structures syntaxiques.	Il accepte de lire quelques pages de <i>Préfèrerais-tu...</i> . Il ne répond pas spontanément aux questions de l'histoire mais peut répondre lorsque nous lui posons une question précise visant à utiliser une structure particulière. Il peut poser des questions (« c'est quoi montgolfière ? »). Par la suite, il redemandera <i>Boucle d'or</i> et décrira les images en détail. Une relation de confiance commence à s'installer entre nous, il rit quand nous faisons la grosse voix du gros ours de <i>Boucle d'or</i> , il accepte de plus en plus nos interventions.  Il se colle durant la lecture et peut être très attentif à la musicalité présente dans <i>Boucle d'or</i> .
9	Travail sur les articles composés et les prépositions	Il peut répondre à des questions de topologie et utiliser les prépositions « sur », « sous », « dedans », « à côté », « entre ». Il refuse totalement l'activité de complétion de dessin.
10	Travail sur le	Il ne répond pas aux différentes questions sur le temps que

	temps	nous lui posons et ne peut pas non plus compléter nos phrases (« avant, elle avait... »). L'histoire séquentielle provoque une colère chez lui, il jette les cartes. Durant cette séance, il commentera en revanche assez précisément les pages des albums.
11	Conscience syntaxique	Il ne réussit pas à nous corriger. En questions à choix multiples, il choisit en général la forme au masculin (« la chaise est gros ou grosse ? »). Pour les articles composés, ils sont en général omis. La morphologie flexionnelle (voisin/voisine) est très difficile, il ne semble pas comprendre.
12	Compétences narratives	Il refuse de raconter le récit sans le support de l'album. Il accepte de raconter en s'aidant du livre, mais ne veut pas que nous reprenions le texte ensuite, ou même que nous intervenions. Les erreurs syntaxiques sont nombreuses, on note un agrammatisme avec omission de la plupart des « mots-outils ».
13	Narration avec support concret.	Il ne veut pas jouer avec les personnages, cela ne semble pas l'intéresser, il demande les livres. Lorsque nous lui donnons l'un des petits bols, il tente de le mettre à la bouche. Après la lecture de l'histoire, il refuse de reconstituer l'histoire avec ce support ou même de jouer avec.
14	Travail sur l'espace	Il répond aux questions de topologie. Il refuse ensuite de dessiner puis accepte en voyant les feutres colorés. Son dessin est très pauvre et uniquement constitué de ronds. Nous lui proposons alors de nous dicter son dessin pour faire la maison de <i>Boucle d'or</i> . Il nous demande un escalier et un grand lit, puis il refuse de continuer.
15, 16	Jeux permettant de travailler l'expression et la compréhension syntaxique ainsi que l'utilisation	Il refuse totalement les jeux, quels qu'ils soient. Nous essayons d'initier le jeu, mais il refuse, même en lui montrant les images qui sont les mêmes que celles des albums. Nous lisons donc les albums, ses phrases sont construites (« il verse de l'eau sur la tête du petit garçon », « il monte dans la chambre et prend l'escalier »,...).

	du vocabulaire.	Nous tentons d'introduire des phrases avec des prépositions et des adverbes tels que « dedans » et « dehors ». Il peut parfois les répéter, mais ne les réutilise pas lors des séances suivantes.
17, 18	Jeux autour de l'album permettant de travailler la mémoire.	Les jeux sont toujours impossibles, ainsi que les évocations de mots et rappels de l'histoire. Les deux séances sont similaires aux séances précédentes.
19	Création d'une page de l'album <i>Préfèrerais-tu...</i>	Il demande à lire les histoires, mais est beaucoup dans l'opposition, il refuse toute activité. Finalement, il accepte de participer à l'activité et propose deux énoncés : <i>Préfèrerais-tu... « jouer au ballon »</i> et <i>« Boucle d'or »</i> . Nous faisons le dessin selon ses indications.
20	Séance libre	Il choisit comme d'habitude de lire ses deux albums préférés. Il est assez agité mais peut réussir à arrêter et se calmer à ma demande. Nous le préparons au bilan, en lui expliquant que c'est important. Il semble comprendre cela et le bilan se passera très bien.

*Tableau 8 : Eléments de la prise en charge de T.*

### **3.4. Tableau récapitulatif et entretien avec la famille**

		T0 (AD ou DS)	T1 (AD ou DS)
Lexique passif (EVIP)		3 ans 1 mois	3 ans 7 mois
Lexique actif (N-EEL)	V1 (mots concrets)	-5,70 DS (impossibilité de réalisation de l'épreuve dans son entier)	-3,55 DS
	V1 avec ébauche	-8,71 DS (idem)	-4,29 DS
	V2 (mots abstraits)	Epreuve impossible	-3,09 DS
	V2 avec ébauche	Epreuve impossible	-4,42 DS
Compréhension syntaxique (O52)		3 ans 6 mois	4 ans 3 mois
Expression syntaxique (TCG-R)		2 ans 9 mois (7/52)	2 ans 9 mois (8/52)

*Tableau 9 : Comparatif des résultats obtenus par T. aux différents tests pré et post-rééducation. Résultats en âge de développement (AD) ou en déviation standard (DS), (pour la N-EEL, cotation par rapport à la norme d'enfants de 7 ans 7 mois à 8 ans 7 mois).*

Pour T., on remarque une amélioration des résultats en lexique passif et en compréhension syntaxique, mais très peu d'évolution en expression morphosyntaxique. Les résultats en lexique actif, quant à eux, sont difficilement interprétables.

### **Entretien avec la famille.**

Lors de l'entretien avec la maman de T., nous relevons certains points importants :

- Il est toujours autant en demande de livres, il demande une histoire tous les soirs et continue à regarder des livres dans la journée.
- Il semble avoir mieux compris « le sens de l'écrit », c'est-à-dire que l'écrit a une signification. Lors de notre dernière rencontre, nous lui offrons, comme aux deux autres enfants, un livre avec une petite dédicace pour le remercier, il montrera le mot à sa maman en suivant l'écriture du doigt, il semble avoir compris que ce mot a du sens.
- Il commence à rentrer dans les apprentissages, selon sa maman et son éducateur.
- Selon la maman, les phrases sont plus construites, il commence à utiliser des phrases plus complexes et notamment des relatives.

Dans cette partie, nous avons présenté les résultats quantitatifs de l'étude. Ils semblent indiquer un impact positif de la prise en charge. Nous allons désormais analyser qualitativement les résultats, présenter les limites de l'étude, ainsi que ses biais, perspectives et ouvertures.

Cela nous permettra de valider, ou non, notre hypothèse initiale.

## DISCUSSION

Le but de notre étude était de montrer l'impact d'une prise en charge autour d'albums jeunesse, auprès de trois enfants porteurs de trisomie 21, en vue d'enrichir leurs compétences lexicales et morphosyntaxiques. Pour cela, nous avons sélectionné trois albums et élaboré un protocole de rééducation précis, sur vingt séances, que nous avons proposé à trois enfants. Une évaluation a été proposée en amont et en aval afin d'objectiver d'éventuels progrès. Les résultats quantitatifs à T1 indiquent une amélioration des compétences langagières pour les trois enfants, que nous allons désormais discuter.

### 1. Remarques concernant le bilan et la prise en charge :

#### 1.1. L'évaluation

##### 1.1.1. **Le choix de tests étalonnés assez anciens.**

Lors de cette étude, nous nous sommes heurtées à une difficulté : Les enfants de l'étude ayant entre 8 et 10 ans, nous avons recherché des tests étalonnés pour cet âge. Cependant, la plupart des tests récents de langage (EVALO, PEES, Kikou, ...etc) adaptés pour des enfants porteurs de trisomie 21, ne sont étalonnés que jusqu'à 6 ans. Nous avons donc choisi des tests cotés en âge de développement, ce qui permet de contourner le problème d'âge limite des étalonnages. C'est le cas des tests suivants : O52, TCG-R et EVIP. L'évaluation du lexique actif, quant à elle, a été réalisée au moyen de l'épreuve de dénomination d'images de la N-EEL, dont l'étalonnage est adapté pour des enfants jusqu'à 8 ans 7 mois. Bien que deux enfants de l'étude aient respectivement 9 et 10 ans, nous avons choisi de coter les résultats par rapport à cet âge.

Nous avons donc pu proposer des épreuves étalonnées pour les différents patients, bien que les tests ne soient pas les plus récents. Les étalonnages sont parfois un peu anciens. Cependant, les épreuves permettent d'apprécier une évolution entre T0 et T1.

### 1.1.2. Des résultats pas toujours cohérents et pertinents.

Comme nous l'avons observé pour certains patients, les résultats nous semblaient parfois incohérents par rapport au langage spontané des enfants.

De plus, les patients n'étaient pas toujours facilement testables (comportement d'opposition, manque de motivation, réponses surprenantes...), et par conséquent, il est difficile de savoir si les résultats aux tests correspondent à leur niveau réel.

Enfin, il est difficile de déterminer un stock lexical en se basant uniquement sur une liste de mots. De plus, les mots utilisés dans les épreuves de lexique (N-EEL et EVIP) n'étaient pas les mêmes que ceux utilisés dans les albums. Il est donc difficile de savoir si l'étude a réellement eu un impact sur leur lexique. Il aurait été intéressant de créer nous-mêmes une épreuve de dénomination et de désignation de mots en se basant sur les mots présents dans les albums afin de pouvoir analyser le réel apprentissage de mots nouveaux.

### 1.1.3. La priorité à l'analyse qualitative

Deux des tests choisis ne permettent pas d'analyse quantitative ou chiffrée. Il s'agit :

- Du test de l'articulation et de la parole Borel-Maisonny : ce test permet d'apprécier les altérations phonétiques et phonologiques de la parole des enfants. L'analyse qualitative des résultats a permis de montrer les éventuels troubles d'articulation et de parole pour les différents enfants et de décrire les modifications observées entre T0 et T1, malgré l'absence de résultats chiffrés.
- De l'histoire séquentielle *Les cerises* d'EVALO. Il existe une cotation pour cette épreuve, mais là encore, l'étalonnage ne convient que pour des enfants jusqu'à 6 ans. De plus, l'intérêt dans le cadre de l'étude était surtout de voir la différence entre des productions lors d'exercices dirigés, et des productions lors d'un récit spontané. Cette épreuve et son analyse qualitative ont permis de montrer les structures syntaxiques utilisées spontanément par les enfants.

De plus, nous proposerons ci-après une analyse qualitative pour chacune des épreuves étalonnées proposées à T1. Cela permettra de montrer quelles compétences précises ont évolué entre T0 et T1 et de faire le lien avec le protocole mis en place.

## 1.2. Le protocole de rééducation

### 1.2.1. **Le choix des albums**

Les albums ont été choisis par nos soins, c'est donc un choix subjectif. Cependant, nous nous sommes appuyées sur des avis d'orthophonistes et de libraires spécialisés avant de débiter les prises en charge, afin d'avoir un avis autre que le nôtre. Comme nous l'avons expliqué, nous avons finalement choisi trois albums pour trois raisons distinctes

Ainsi, nous pouvons dire que, bien que les albums soient issus d'un choix subjectif et dépendant de nos goûts personnels, ils ont tout de même été sélectionnés pour des raisons précises.

D'autres albums auraient pu être choisis et étaient également très intéressants. Cependant, avec le recul, nous étions plutôt satisfaites du choix des albums, qui étaient adaptés et ont plu aux enfants. Seul *Marcel le Magicien* était un peu compliqué du fait de son récit et de l'implicite présent dans l'histoire. Nous aurions pu nous contenter des deux premiers albums.

### 1.2.2. **Le choix des activités proposées**

Là encore, le protocole de rééducation a été réalisé par nos soins. Il a été soumis aux critiques de deux orthophonistes avant d'être proposé aux enfants. Nous avons souhaité que chaque séance soit bien définie et permette de travailler des compétences précises.

Parfois nous avons dû adapter ce protocole :

- Pour la préparation à la lecture (évoation, description de la couverture, prévisions): cela était souvent difficile pour les enfants, ils avaient du mal à formuler des hypothèses, et avaient envie de débiter la lecture. Par conséquent, cette activité ne durait généralement pas une séance entière.
- Pour l'utilisation de jetons (structuration syntaxique) : seul un enfant a adhéré aux jetons, mais il segmentait sa phrase en syllabes et non en mots. Parfois, lorsque la phrase était trop compliquée, l'exercice correspondait à une simple description de l'image plutôt qu'à une réponse à la question (ex : « je préférerais prendre mon goûter sur un bateau » → « Il prend son goûter sur un bateau ». Il a donc été nécessaire d'adapter cette activité.

- Pour la conscience syntaxique : cette activité a été très difficile pour tous les enfants. Ils ne pouvaient pas nous corriger. Par conséquent, nous avons vite adapté la séance en proposant des phrases à compléter à l'oral ou des questions en choix multiples afin de travailler la notion de genre (« Boucle d'or est blond ou blonde ? Marcel est un magicien ou une magicienne ? Là, il s'assoit sur la ... petite chaise », etc).
- Pour les compétences narratives : bien souvent, le récit correspondait à une description de chaque image sans lien entre elles. De plus, les enfants ne se corrigeaient pas ou peu. Le support concret (voir annexe 4) a beaucoup aidé les enfants à bien se représenter l'histoire. Nous l'avons donc utilisé régulièrement.

Avec le recul, nous pouvons donc dire que le protocole était globalement adapté pour l'enrichissement des compétences lexicales et morphosyntaxiques. Cependant, quelques modifications, décrites ci-dessus, seraient à prendre compte. De plus, l'usage plus fréquent de supports concrets pourrait être pertinent.

### 1.2.3. L'adaptation à chaque enfant

Pour chaque enfant, la prise en charge ne s'est pas déroulée de la même manière :

- Pour N., nous avons pu respecter le protocole à la lettre : en effet, toutes les activités lui ont plu et étaient adaptées à son niveau. Il ne s'est jamais montré opposant.
- Pour M., le protocole a également pu être respecté. Cependant, parfois, certaines activités lui plaisaient moins que d'autres et elle réclamait des activités qu'elle préférait. Nous avons donc parfois légèrement adapté le protocole à ses attentes, en utilisant notamment beaucoup plus l'album *Marcel le magicien* que les autres enfants, ou en proposant beaucoup plus régulièrement des activités de dessin en fin de séance, ce qu'elle appréciait particulièrement. Cependant, toutes les activités ont pu être réalisées.
- Pour T., cela a été beaucoup plus compliqué. Le bilan initial a d'abord pris beaucoup plus de temps que pour les autres enfants, en raison d'un comportement opposant et parfois dans la provocation. Les séances ont pu peu à peu se mettre en place et son comportement s'est amélioré. T. n'a d'abord accepté que l'album *Boucle d'or et les*

*trois ours*, puis il a accepté de lire *Préférerai-tu...* Il a toujours refusé l'album *Marcel le Magicien*. Il accepte en général d'écouter la lecture et de participer, bien que parfois il soit en opposition. Il a été, par la suite, très difficile d'introduire de nouvelles activités (dessin, jeu symbolique, jeux de plateau...). Il refuse de participer aux activités qui demandent un support autre que le livre. Il acceptera cependant en fin de prise en charge certaines activités de dessins (c'est en général lui qui nous dicte les différents éléments du dessin) et notamment de création d'une page de l'album. Pour cet enfant, nous n'avons donc pas pu suivre le protocole de rééducation. Cependant, nous tentions à chaque fois de travailler les compétences prévues à chaque séance, même si nous devions adapter l'organisation de la séance. On peut penser qu'en raison de ces difficultés comportementales, la prise en charge a été moins bénéfique que pour les deux autres enfants. En effet, les progrès sur les compétences langagières sont moins importants.

Comme nous l'avons vu, chaque enfant avait des préférences, demandait plus ou moins un album particulier, ou une activité particulière. Par conséquent, selon leur album ou activité favorite, les enfants n'ont pas travaillé le même vocabulaire ni les mêmes structures syntaxiques. Il n'y a pas eu d'homogénéité totale de la prise en charge, et par conséquent, il est difficile de comparer objectivement les résultats.

#### **1.2.4. Des difficultés de transfert des acquis.**

Parfois, nous remarquons que les enfants étaient capables de construire des phrases complexes, mais ne pouvaient pas les transposer dans un autre contexte.

Par exemple, durant les dernières séances, N. disait « elle se fait manger par le crocodile », forme intermédiaire de voie passive, mais au bilan, à T1, il n'a pas réussi les items de compréhension et d'expression de la voie passive.

M., quant à elle, avait tendance à retenir des phrases ou des groupes de mots par cœur, sans en comprendre la signification. Elle ne pouvait donc pas les utiliser dans un contexte autre que la description de l'histoire. Après nous être rendues compte de cela, nous lui demandions régulièrement si elle comprenait ce qu'un mot voulait dire. Si ce n'était pas le cas, nous lui expliquions le terme en question. Les activités à partir de l'album ont donc été intéressantes, car elle construisait elle-même ses phrases sans avoir recours au « par cœur ».

Malheureusement, pour les trois enfants, les résultats à T1 ont parfois été décevants car certaines structures syntaxiques ont pu se retrouver dans leur discours spontané au cours des séances, mais pas pendant l'évaluation. Nous n'avons donc pas pu objectiver certains progrès. Ils n'utilisaient certaines structures que durant les séances, et non durant le bilan.

## 2. Analyse des résultats :

### 2.1. Articulation et parole :

Pour cette épreuve à l'analyse uniquement qualitative, nous n'observons pas de différences majeures entre T0 et T1. Cependant, certains points sont à noter :

- **Pour N.** : les clusters en [l] sont bien mieux réussis qu'à T0 : alors qu'avant, seul [pla] était réussi, il les réussit désormais tous, y compris [gla] et [cla], alors qu'il ne réussit pas les phonèmes [k] et [g] en isolé. Le phonème [k] commence à se mettre en place. Il est toujours en général antériorisé en [t], mais peut parfois être correctement prononcé, notamment dans des groupes consonantiques, comme le mot « ski » par exemple. Les erreurs sur les sons vocaliques sont moins fréquentes. Les omissions et les assimilations sont toujours nombreuses, comme à T0.
  - **Pour M.** : on note une amélioration dans la réalisation des clusters en [r] : à T1, ils sont tous réussis, alors qu'à T0, seul [tra], était réussi. De plus, on remarque que cela dépend aussi beaucoup de sa motivation et si elle a envie de « bien parler » ou non.
  - **Pour T.** : on relève peu de modifications par rapport au bilan précédent, mis à part que les groupes consonantiques en [l] sont mieux réussis.
- Lors de la lecture, les mots sont plus scandés et articulés clairement. Cela a pu avoir un impact positif sur l'articulation et la phonologie de ces enfants. En effet, certains patients ont mieux réussi les groupes consonantiques à T1 qu'à T0. On peut également penser qu'à T1, les enfants étaient plus à l'aise et essayaient de faire de leur mieux, de s'appliquer au maximum.

## 2.2. Lexique :

Pour chaque enfant, nous avons relevé les champs lexicaux difficiles (voir bilan initial). Lors de certaines séances, particulièrement en début de prise en charge, nous choisissons de travailler un thème ou un champ lexical en particulier. L'album *Préférerai-tu...* était particulièrement riche en vocabulaire (animaux, objets de la maison, ... etc). Par la suite, même si nos séances étaient plus axées sur l'utilisation de structures syntaxiques, nous réutilisions le vocabulaire et en offrons ainsi de multiples expositions. Enfin, lors d'activités parallèles (dessins, utilisation de supports concrets, de jeux,...), nous permettions un apprentissage décontextualisé de ce vocabulaire. Cela a pu avoir un impact positif sur l'apprentissage de mots nouveaux.

- **Pour N :**

Comme nous l'avons vu précédemment, le résultat en lexique passif a augmenté entre T0 et T1. En effet, N. est passé d'un score brut de 17 à un score brut de 26, ce qui lui a permis d'obtenir un âge de développement de 7 mois de plus.

- 11 mots de plus ont été réussis à T1 (serpent, plume, carré, pingouin, légume, mesurer, vide, nid, coller, décoré, tige). Plusieurs d'entre eux font partie des champs lexicaux des animaux et de l'alimentation, champs lexicaux que nous avons travaillés durant les séances.
- 2 mots (bandage et enveloppe) étaient réussis à T0, mais n'ont pas été retrouvés à T1. On peut penser qu'à T0, la réussite était liée au hasard.

Les résultats montrent également une amélioration significative en lexique actif : N. est passé de scores autour de -4DS à -2DS (cotation par rapport à un âge de 8 ans).

Pour les mots concrets, N. est capable de dénommer : coccinelle, rame, louche, parachute, balançoire, mouche, ampoule, masque. Ces mots n'étaient pas dénommés à T0.

De plus, à T1, l'évocation est meilleure qu'à T0 ; N. trouve plus de mots en 1<sup>ère</sup> intention, sans ébauche. Son score est donc meilleur. Enfin, deux mots (« brouette » et « lavabo ») sont correctement prononcés à T1 alors qu'il existait des erreurs phonologiques à T0.

Pour le vocabulaire abstrait, une amélioration est également objectivable. Il est désormais capable de dénommer : rectangle, cou, front, genou (avec ou sans ébauche selon les mots). Les parties du corps et le schéma corporel avaient été travaillées durant la prise en charge notamment au moyen de dessins de personnages de l'histoire.

La prise en charge semble donc avoir permis d'enrichir ses compétences lexicales.

- **Pour M :**

On note une amélioration de sa compréhension lexicale. Elle obtient 10 mois d'âge de développement de plus, et passe d'une note étalonnée de 50 à 57 (norme = 100).

Quatre mots supplémentaires sont correctement désignés (coude, s'étirer, pot, fatigué), ce qui lui permet d'aller plus loin dans le test et de désigner six mots de plus. Les mots « coude » et « fatigué » étaient des mots que nous utilisons régulièrement lors de la prise en charge. Celle-ci a donc pu entraîner un enrichissement du lexique passif.

On note également une progression pour le vocabulaire actif. Deux mots nouveaux sont dénommés : « accordéon » (dessin d'accordéon présent dans *Boucle d'or*) et « noix », ce qui montre une capacité d'apprentissage de mots nouveaux chez M. De plus, on note une plus grande facilité d'évocation lexicale : 6 mots sont dénommés sans ébauche alors que l'ébauche avait été nécessaire à T0.

Pour le vocabulaire abstrait, on ne note pas de différences pour les couleurs et les formes. En revanche, pour les parties du corps (travaillées en séance), on note une plus grande aisance d'évocation. De plus le mot « index », inconnu à T0, est dénommé avec ébauche à T1.

La prise en charge a donc été bénéfique pour M. en ce qui concerne l'enrichissement lexical et les capacités d'évocation.

- **Pour T :**

En compréhension lexicale, à T1, il obtient un score supérieur à T0 (6 mois d'âge de développement de plus).

Il désigne 11 mots de plus que la fois précédente (coude, déchirer, pneu, vide, flatter, gonfler, tambourin, repasseuse, robinet, voile, surpris), en l'occurrence quelques verbes d'action et mots du quotidien. Cependant, 6 mots qu'il avait correctement désignés à T0 sont mal désignés à T1. On peut donc penser que certaines de ses réponses sont liées au hasard.

En expression lexicale, les résultats sont difficilement interprétables car à T0, T. n'a pas pu

réaliser cette épreuve dans son entier. En revanche, à T1, il a pu s'y prêter en entier. Cela montre des capacités **d'adaptation et d'amélioration du comportement** de cet enfant.

Sur le plan qualitatif, si on compare uniquement les mots qu'il avait pu dénommer à T0, on voit qu'il a dénommé correctement « coccinelle », « vis » et « accordéon », trois mots qu'il n'avait pas dénommés à T0. Le mot « accordéon » est un mot présent dans *Boucle d'or*, que nous avons utilisé à de multiples reprises. T. a donc montré des capacités d'apprentissage du vocabulaire. De plus, à T1, l'ébauche l'a aidé à dénommer quelques mots, alors qu'à T0, l'ébauche ne l'a aidé pour aucun mot.

La prise en charge effectuée a donc été bénéfique pour l'enrichissement des capacités lexicales de T.

- En comparant les résultats des trois patients, nous voyons donc que la prise en charge a eu un impact positif sur leurs compétences lexicales, que ce soit en compréhension, en expression ou en aisance d'évocation.

### 2.3. Morphosyntaxe :

Dans le protocole de rééducation, nous avons détaillé chaque séance, et déterminé quelle structure syntaxique serait travaillée à chaque fois. Nous reprenions les structures en accentuant la forme à travailler. De plus, grâce aux phrases récurrentes des histoires, les enfants pouvaient anticiper et ainsi utiliser la forme syntaxique attendue (Bouvet, 1982). Nous pouvions aussi utiliser des jetons pour visualiser chaque mot de la phrase. Nous avons également utilisé différents supports afin de produire les structures syntaxiques dans différents contextes. Selon les capacités et difficultés de chaque enfant, nous avons plus ou moins accentué le travail sur certaines structures syntaxiques précises. Tous ces éléments ont permis d'améliorer les compétences syntaxiques des patients, que ce soit sur le plan de la compréhension ou de l'expression.

- **Pour N. :**

L'épreuve de compréhension morphosyntaxique est celle qui montre la plus forte amélioration entre T0 et T1. N. est passé d'un score de 16/52 (<2 ans 9 mois) à 34/52 (4 ans 6 mois). Cependant, comme nous l'avons vu, les résultats à T0 semblaient en inadéquation avec son niveau réel. Les progrès réels de N. sont donc difficilement objectivables.

Dans ses réponses, on note une amélioration pour :

- Les prépositions spatiales, notamment « devant », « derrière », « entre » et « contre ».
- La compréhension des formules interrogatives (pronoms interrogatifs)
- La compréhension des pronoms
- Les phrases complexes (relatives et subordonnées) bien qu'elles restent encore difficiles pour N.

En expression morphosyntaxique, on note en revanche peu d'amélioration. La prise en charge n'a donc pas été très bénéfique pour l'amélioration de l'encodage syntaxique. Malgré tout, le score est plus élevé à T1 qu'à T0.

Les résultats sont assez instables et différents. En effet, à T1, N. réussit à utiliser tous les articles composés et à mettre en place plus de morphologie flexionnelle qu'à T0 (« un fermier/une fermière »). Il utilise également l'adverbe « dehors » qu'il n'utilisait pas à T0. Il peut aussi marquer le temps en utilisant le passé composé.

En revanche, il se trompe pour « un œil/des yeux » qu'il avait réussi précédemment. Il n'utilise pas non plus l'adverbe « à côté » qu'il avait utilisé à T0.

Les résultats sont donc mitigés pour cette compétence.

- **Pour M. :**

En compréhension morphosyntaxique, six items de plus sont réussis entre T0 et T1. L'amélioration est à observer plus particulièrement pour :

- La compréhension de la voie passive (des erreurs persistent, mais la structure commence à se mettre en place)
- Les phrases complexes (propositions relatives et subordonnées)

Des difficultés persistent pour la compréhension des pronoms et des marques temporelles.

En expression, on remarque que trois items de plus sont réussis :

- L'utilisation de la préposition « sous » (travaillée à de multiples reprises)
- La morphologie flexionnelle pour « un voisin / une voisine » : dans l'album *Préférerai-tu...*, nous avons justement travaillé la discrimination entre ces deux termes.

- L'utilisation du passé composé : « il a cassé une vitre ». Nous avons amené M. durant certaines séances à utiliser différents temps verbaux.

On note une amélioration des compétences morphosyntaxiques sur certains points travaillés durant la prise en charge. Cela nous amène donc à penser que la prise en charge a eu un impact positif sur la structuration morphosyntaxique de M.

- **Pour T. :**

On note une amélioration des compétences réceptives en morphosyntaxe. Les progrès se situent principalement au niveau de :

- La compréhension des différents temps verbaux
- La compréhension des pronoms interrogatifs, notamment le pronom « où »
- Les articles indéfinis « tous » et « quelques ».
- La compréhension des phrases complexes.

Pour ce qui est des compétences expressives, on voit qu'à cette épreuve, il obtient 1 point de plus qu'à T0. Cependant, comme la dernière fois, on remarque que T. a du mal à comprendre qu'une structure syntaxique précise est attendue. Ainsi, 3 items réussis à T0 ne le sont pas à T1, alors que nous savons qu'il est capable d'utiliser les structures en question. En revanche, 4 items sont réussis alors qu'ils ne l'étaient pas à T0. Il s'agit de:

- L'utilisation d'articles composés : en re-test, ils sont tous réussis.
- L'utilisation de l'adjectif « vide »
- La morphologie flexionnelle « un œil/des yeux »
- L'utilisation de la préposition « derrière ».

Ces quatre éléments ont été travaillés durant la prise en charge. Celle-ci a donc pu avoir un impact positif sur la structuration syntaxique de T. Cependant, nous notons cette fois encore que son score semble en inadéquation avec son langage spontané.

- La prise en charge semble avoir permis une amélioration des compétences morphosyntaxiques des patients. Cependant, les résultats sont plus significatifs sur le versant réceptif que sur le versant expressif. Nous pouvons expliquer cela par le fait que la compréhension précède toujours l'expression. En effet, celle-ci met plus de temps à se mettre en place, car elle demande une plus importante implication des

patients. Cela peut donc peut-être expliquer pourquoi les résultats en compréhension morphosyntaxique sont plus marqués que ceux en expression.

#### 2.4. Récit :

Lors des séances, nous proposons une discussion autour du livre, pendant et après la lecture. Nous dialoguons beaucoup avec les patients, en leur posant des questions et en laissant également la place à leur questionnement personnel. Par le dialogue, nous amenions l'enfant à comprendre le récit dans sa globalité et à réaliser des inférences, comme l'ont étudié Desmarais & Al en 2013, dans leur étude sur l'amélioration de compréhension des inférences par l'utilisation d'albums jeunesse.

De plus, certaines séances étaient ciblées spécifiquement sur les compétences narratives (séances 10, 12 et 13). Cela a donc pu permettre une amélioration de ces compétences.

- **Pour N :**

Nous notons peu de différences par rapport au récit précédent, mis à part que N. est plus bavard la seconde fois et que les phrases sont plus longues. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'est habitué à notre présence et est donc plus à l'aise.

En revanche, le récit n'est toujours pas très bien construit. De plus, N. ne fait pas de lien entre les images. Comme la fois précédente, on relève l'utilisation de nombreuses prépositions, d'adverbes, d'auxiliaires, et de pronoms. Les structures syntaxiques utilisées en spontané sont similaires à celles utilisées à T0. On relève tout de même le pronom « en » qu'il n'avait pas encore utilisé

- **Pour M :**

On note qu'elle est plus bavarde qu'à T0, et elle réussit cette fois à mettre les images dans l'ordre du premier coup. Au niveau syntaxique, on ne relève pas beaucoup de différences par rapport à T0 (utilisation de la forme pronominale, de prépositions et adverbes spatiaux). La compréhension de l'histoire n'est toujours pas très claire, elle distingue mal les éléments importants et secondaires de l'histoire et présente des difficultés dans la représentation temporelle. En revanche, les phrases sont en général bien construites, souvent sous la forme

sujet-verbe-complément.

- **Pour T :**

Cette fois-ci, T. se prête bien à l'épreuve.

Il place les images dans un ordre aléatoire.

Par rapport au précédent récit, nous notons que T. est beaucoup plus bavard et à l'aise que la dernière fois. Il n'est plus dans l'opposition et accepte la tâche que nous lui proposons sans rechigner. Cependant, il lui est impossible de remettre l'histoire dans l'ordre ou de raconter le récit. Il procède à une description de chaque image par énumération d'éléments.

Au niveau du langage, la plupart des éléments notés à T0 se retrouvent à T1. Mais nous relevons certains éléments nouveaux :

- Un sujet pour la plupart des phrases, même s'il n'est pas forcément adapté (la maman, il...)
- L'utilisation de pronoms (« il la mange » « lui »)
- des adverbes (« ici », « là-haut », « dedans »), notamment des adverbes de lieu travaillés durant la prise en charge
- un vocabulaire riche et diversifié.

Le récit est plus construit qu'à T0. Cependant, il est difficile de dire si cela est lié ou non à la prise en charge proposée, car il s'est montré coopérant la seconde fois, ce qui n'était pas du tout le cas la première fois.

- Globalement, la prise en charge semble avoir eu un impact positif sur les compétences narratives des enfants. Les enfants sont plus bavards et sont capables d'utiliser des structures syntaxiques différentes à T1.

### **3. Validation ou invalidation de l'hypothèse**

Notre hypothèse est la suivante : l'album jeunesse serait un support adapté, un médiateur thérapeutique, qui permettrait d'enrichir les compétences lexicales et morphosyntaxiques d'enfants porteurs de trisomie 21.

#### 3.1. Conclusions pour chaque patient :

- N

N. s'est montré très intéressé par cette prise en charge, lui qui présente une appétence importante pour les livres. Le protocole de rééducation a pu être respecté à la lettre, car les activités ont toujours beaucoup plu à N. et étaient adaptées à son niveau. Il a donc bien investi les lectures et activités, et plus particulièrement l'album *Boucle d'or et les trois ours*. La prise en charge a été très bénéfique pour lui, plus particulièrement sur les plans de l'enrichissement et de l'évocation lexicale, et de la compréhension morphosyntaxique. Des progrès seraient éventuellement à noter en compréhension narrative.

- M

Au terme de la prise en charge, nous notons une amélioration des compétences langagières sur le plan du lexique (évocation lexicale) et de la syntaxe (versants expressif et réceptif), mais également une amélioration de la phonologie et des groupes consonantiques en [r]. L'étude a donc été bénéfique pour M. mais aussi très adaptée. Elle a apprécié les différentes activités (lecture des albums et notamment de *Marcel le Magicien*, mais aussi activités de dessins, de jeu symbolique, de jeux de plateau... etc.), ce qui a permis un travail diversifié autour de différents supports.

- T

Cette étude a été bénéfique pour T. En effet, on note une amélioration de ses capacités langagières et une capacité d'apprentissage, notamment pour le vocabulaire. On note également des progrès pour la compréhension de certaines structures syntaxiques.

Mais surtout, avec T., cette étude a permis de montrer que la littérature jeunesse permet d'entrer en relation avec l'enfant sans être intrusif, en étant un support ludique et apaisant mais aussi très riche et adapté pour une prise en charge orthophonique.

Malgré des débuts difficiles, une relation de confiance a pu se mettre en place grâce à ce support, et donc permettre un travail sur le langage de cet enfant.

### 3.2. Conclusions à propos de ces études de cas :

Par rapport à ces études de cas, nous pouvons dire qu'à T0, chaque enfant avait un niveau différent et des intérêts spécifiques. Cependant, nous pouvons relever certains points communs à ces études de cas.

Tout d'abord, les trois enfants ont progressé, plus ou moins certes, mais à chaque fois des progrès sont appréciables. Pour N. et M., les progrès se situent sur les compétences langagières. Pour T., on note une légère amélioration des compétences langagières, mais surtout une amélioration sur le plan comportemental et sur ce qu'appelle J. Y. Séradin, « l'habitus lectoral ». Cela correspond au « capital culturel acquis à travers et autour des pratiques de lecture » (Seradin, 1999), autrement dit les capacités de l'individu à comprendre les codes et règles de la culture écrite.

Au niveau langagier, nous notons que la prise en charge, de manière générale, a eu un impact plus important sur le lexique actif (dénomination d'images), les capacités d'évocation lexicale et la compréhension syntaxique, notamment des phrases complexes.

### 3.3. Biais et perspectives de l'étude

Bien que cette étude ait été bénéfique pour les différents patients, il est difficile de poser des conclusions. En effet, la prise en charge n'a été constituée que de vingt séances, ce qui est relativement peu, et n'a été effectuée qu'auprès de trois enfants. Il serait donc intéressant de proposer ce protocole de rééducation à un plus grand nombre d'enfants sur une plus longue durée, afin d'observer une amélioration plus évidente de leurs compétences.

De plus, il nous paraît difficile de savoir si les progrès des enfants sont réellement liés à la prise en charge que nous leur avons proposée. En effet, ils étaient tous par ailleurs suivis en orthophonie (1 à 2 fois par semaine), ce qui est un biais méthodologique. Cependant, les orthophonistes avaient été contactées en amont du début de la prise en charge, et ont privilégié l'enrichissement de compétences autres que le lexique et la morphosyntaxe durant

l'étude (langage écrit, articulation, phonologie...). Qui plus est, les résultats des patients ont progressé rapidement, ce qui est en faveur d'une validation de l'hypothèse.

### 3.4. Confrontation aux données de la littérature et implications de l'étude.

Notre étude est en adéquation avec les données de la littérature :

- Les enfants porteurs de trisomie présentent des difficultés langagières qu'il est nécessaire de prendre en charge (Cuilleret, 2007). C'était effectivement le cas des trois enfants de l'étude.
- Ils témoignent d'un intérêt particulier pour les supports visuels (livres, images, objets concrets) (Rondal, 2013). Cela s'est vérifié durant l'étude, ils ont beaucoup apprécié les livres, mais aussi les autres activités : jeux de plateau et support concret.
- La prise en charge autour d'albums jeunesse a eu un impact positif sur leurs compétences lexicales (Wasik & Bond, 2001 ; Whitehurst & al, 1994 ; Bruner, 2002).
- Elle a également permis une amélioration des compétences morphosyntaxiques (Terwagne, Vanesse, 2013 ; Basset, Pottier, 2005, Bouvet, 1982).

Nous pouvons donc dire que, conformément aux données de la littérature, l'album jeunesse permet d'enrichir les compétences lexicales et morphosyntaxiques d'enfants porteurs de trisomie 21, dans le cadre d'une prise en charge orthophonique.

Ainsi, l'album jeunesse est un support qui trouve sa place dans les cabinets d'orthophonie, et qui peut être utilisé de manière régulière dans la démarche de soin des enfants porteurs de trisomie 21. Le protocole créé pourrait en effet être réutilisé auprès d'autres enfants.

Au terme de cette étude, nous pouvons donc affirmer que **les albums jeunesse sont un support adapté pour enrichir les compétences lexicales et morphosyntaxiques d'enfants porteurs de trisomie 21.**

#### **4. Ouvertures à d'autres pathologies**

L'album jeunesse est un support adapté pour enrichir les compétences lexicales et morphosyntaxiques d'enfants porteurs de trisomie 21. Cependant, son utilisation pourrait être élargie à d'autres populations, ce que nous décrivons ci-dessous.

##### **4.1. Retard de parole et de langage, dysphasie**

L'utilisation d'albums jeunesse pourrait être élargie à d'autres populations souffrant d'un retard ou d'un trouble de langage, avec des difficultés lexicales et morphosyntaxiques. Un protocole similaire à celui de l'étude pourrait être proposé.

De plus, l'album jeunesse est susceptible d'améliorer les capacités de phonologie. Il pourra donc être un support adapté, utilisé ponctuellement, auprès d'une population souffrant d'un retard ou trouble de parole (telle qu'une population dysphasique).

Enfin, ce protocole de rééducation a pu avoir un impact sur les capacités narratives des patients, éléments que nous avons peu évalués durant cette étude. Il serait intéressant d'étudier l'impact d'une telle prise en charge sur les compétences narratives d'enfants souffrant d'un trouble de langage.

##### **4.2. Pré-requis au langage écrit et « devenir lecteur »**

Chez de très jeunes enfants, ou des enfants qui ne sont pas encore rentrés dans les apprentissages, la lecture d'albums permet de développer un « habitus lectoral », c'est-à-dire des capacités à comprendre le sens de l'écrit et les codes qui le régissent (Seradin, 1999), comme nous l'avons vu avec T.

De plus, lire des albums à de très jeunes enfants va développer un intérêt précoce pour la lecture. L'album jeunesse sera donc un support adapté pour de jeunes enfants ayant des difficultés à rentrer dans les apprentissages et à s'intéresser à l'écrit.

#### 4.3. Troubles du comportement

Chez des enfants pour qui le comportement pose parfois problème, la lecture d'albums peut être une activité non intrusive permettant une rencontre entre l'enfant et le thérapeute. C'est un support riche, qui permet, comme nous l'avons montré, de travailler différentes compétences, mais c'est aussi un moyen pour l'enfant de se poser, d'entrer en relation et d'accepter un travail avec l'adulte.

#### 4.4. Troubles du Spectre Autistique

La communication non verbale est très sollicitée lors de la lecture d'albums jeunesse. Différentes capacités sont essentielles et peuvent être travaillées par cette médiation :

- l'attention conjointe et les capacités de pointage : il s'agit de regarder ensemble un objet commun et de partager une activité commune.
- L'interaction sociale : l'utilisation d'albums jeunesse permet d'entrer en relation avec un jeune enfant sans être intrusif, et de communiquer différents sentiments. C'est un moyen de partager un moment de plaisir avec l'enfant.
- La régulation du comportement : durant la lecture, l'enfant peut suivre un rythme de lecture, faire des demandes, tourner les pages...

L'album jeunesse peut donc être un support adapté pour des enfants souffrant de troubles du spectre autistique. Il serait intéressant de mener une étude à ce sujet.

### 5. Apports personnels

Cette étude a été enrichissante sur le plan professionnel, mais aussi personnel. Nous avons appris à nous adapter aux différentes situations, à travailler conjointement avec les familles, ce qui nous a permis de prendre confiance en nous et en notre pratique professionnelle.

Lors des prises en charge, des moments ont parfois été difficiles, lorsque nous avons été confrontées au handicap de l'enfant, et donc à sa différence, mais aussi lors de situations délicates à gérer. Par exemple, avec l'un des patients, les débuts de la prise en charge ont été

difficiles. Par la suite, nous avons appris à adapter notre comportement, notre langage, mais aussi les activités proposées à cet enfant. Dans une grande majorité, les moments passés auprès des enfants resteront une expérience positive et inoubliable.

Cette étude nous a démontré l'importance du travail orthophonique auprès des enfants porteurs de trisomie 21, et à quel point cela peut être une expérience enrichissante, aussi bien pour les patients que pour les thérapeutes. Nous terminons donc cette étude avec le désir de poursuivre notre pratique orthophonique auprès d'enfants porteurs de trisomie 21, ou porteurs de tout autre handicap.

De plus, nous sommes désormais personnellement convaincues de l'intérêt que peut apporter la littérature jeunesse au jeune enfant. En effet, les résultats sont globalement positifs, et c'est un support qui a beaucoup plu aux différents patients. L'étude menée nous a donc donné envie d'utiliser ce médiateur régulièrement, dans notre future pratique orthophonique.

## CONCLUSION

Le but de notre étude était d'étudier les intérêts de l'utilisation d'albums jeunesse auprès de jeunes enfants porteurs de trisomie 21 en vue d'enrichir leurs compétences lexicales et morphosyntaxiques.

Pour cela, nous avons proposé à trois patients un protocole de rééducation du lexique et de la morphosyntaxe, axé sur l'utilisation d'albums.

Nous avons rencontré les patients deux fois par semaine pendant trois mois.

Afin d'objectiver l'efficacité d'une telle rééducation sur leurs compétences langagières, nous avons proposé aux patients des bilans avant et après la prise en charge.

L'analyse des résultats nous a permis, dans un premier temps, de mettre en évidence une amélioration des compétences langagières, plus particulièrement au niveau de la compréhension syntaxique et de l'évocation lexicale, mais moins importante pour l'expression morphosyntaxique. Cependant, certains biais méthodologiques impliquent de considérer ces résultats avec prudence. Dans un second temps, nous avons noté que ce type de prise en charge pourrait également avoir un impact sur d'autres compétences, notamment narratives ou encore comportementales.

Nous retiendrons de cette étude que l'album jeunesse est un support adapté pour enrichir les compétences lexicales et morphosyntaxiques d'enfants porteurs de trisomie 21.

Cependant, des études de cas ne nous permettent pas de valider avec certitude notre hypothèse. Il serait donc intéressant de proposer ce type de prise en charge à un nombre plus important de patients.

De plus, il pourrait être pertinent d'élargir l'utilisation d'albums jeunesse à d'autres populations, telles que la dysphasie ou encore l'autisme. En effet, ce support peut présenter des intérêts diversifiés dans la pratique orthophonique de par son aspect ludique et souple d'utilisation.

## BIBLIOGRAPHIE

1. Allard, D., Reichert, T., & Salazar Orvig, A. (2014). *Accompagnement précoce et pratique du programme Makaton*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité en orthophonie. Paris, France: Université Pierre et Marie Curie. UFR de médecine Pierre et Marie Curie.
2. Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), pp 556-559.
3. Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : « le développement lexical précoce ». In *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à 3 ans* (Presses universitaires de France, pp. 137-158). Paris, France.
4. Basset, É., Pottier, L. (2005). *L'album et la construction syntaxique chez les enfants porteurs de troubles sévères du langage oral*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité en orthophonie. Lille, France.
5. Berges, C., Desmarests, C., Dumont, J., Dupuy, D., & Lasjunies, C. (1982). Le livre, l'enfant et l'orthophoniste. *Rééducation orthophonique, revue ARPLOE*, 20(127).
6. Bigot De Comite, A.-M. (1999). Trisomie 21 : du dépistage à l'élaboration de stratégies d'accompagnement. *Glossa*, (65), 4-11.
7. Bouvet, D. (1982). Aimer les histoires, c'est apprendre à lire et à écrire. *Rééducation orthophonique, revue ARPLOE*, (n° 127), pp 407-424.
8. Browne, A., (2003), *Une histoire à quatre voix*, éditions Kaléidoscope.
9. Bruner, J. S., & Watson, R. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. (J. Piveteau & J. Chambert, Trad.). Paris, France: Retz.
10. Buckley, S., & Oliver, B. (1994). The language development of children with Down syndrome: First words to two-word phrases. *Down Syndrome Research and Practice*, 2(2), 71-75.
11. Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M., & Eisenhart, C. (2010). Review of the current research on vocabulary instruction. *National Reading Technical Assistance Center (NRTAC)*.
12. Campagne, J. (2002). Quand les livres relient. *Spirale*.
13. Cardoso-Martins, C., Mervis, C., (1985). Early vocabulary acquisition by children with Down syndrome. *American Journal of Mental Deficiency* (90) 177-184
14. Céleste, B., & Lauras, B. (2001). *Le jeune enfant porteur de trisomie 21*. Paris,

- France: Nathan, 2001.
15. Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (1999). *Le langage de l'enfant* (2e éd.). Paris: Editions Masson.
  16. Clibbens, J. (2001). Signing and lexical development in children with Down syndrome. *Down's Syndrome, Research and Practice: The Journal of the Sarah Duffen Centre / University of Portsmouth*, 7(3), pp 101-105.
  17. Comblain, A. (2002). Les relations entre capacités lexicales et mémoire phonologique à court terme chez les personnes porteuses de la trisomie 21, pp 98-117.
  18. Cuilleret, M. (1981). *Les trisomiques parmi nous: ou les mongoliens ne sont plus*. Paris, France: Simep.
  19. Cuilleret, M. (Éd.). (2007). *Trisomie 21 et handicaps génétiques associés* (Masson). Paris.
  20. Dedieu, E. (2015). *Promenons-nous dans les bois*. Editions Rémilly : La plume de l'argilète
  21. Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant: de la difficulté au trouble*. Saint-Denis, France: Éd. INPES.
  22. Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P., & Maxes-Fournier, C. (2013). Effet d'une intervention visant à améliorer la compréhension inférentielle des enfants de 4 à 6 ans ayant une dysphasie : une collaboration orthophonistes. *Glossa*, 113, pp 45-62.
  23. Dubanevich, A. (1985). *Cache-cache Cochon*. L'école des loisirs.
  24. Dupraz, L. (2009). *Lire à haute voix des livres aux tout-petits - Introduction*. ERES.
  25. Fey, M. E., Long, S. H., & Finestack, L. H. (2003). Ten Principles of Grammar Facilitation for Children with Specific Language Impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(1), 3.
  26. Fowler, A.E., Doherty, B.J., and Boynton, L. (1995). The basis of reading skill in young adults with Down syndrome. In L. Nadel and D. Rosenthal (Eds.), *Down syndrome: Living and learning in the community* (pp. 182-196). New York, NY USA: Wiley Liss.
  27. Fulton, R. I., Lloyd, L.L. (1968). Hearing impairment in a population of children with Down's syndrome. *American Journal of Mental Deficiency* (73)
  28. Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working Memory and Language*. Psychology Press.
  29. Gathercole, S. E., Willis, C., Emslie, H. and Baddeley, A. D. (1992). Phonological

memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28, 887±898

30. Huguet, F., & Havelange, I. (1997). *Les livres pour l'enfance et la jeunesse de Gutenberg à Guizot: les collections de la Bibliothèque de l'Institut national de recherche pédagogique*. (Institut national de recherche pédagogique. Service d'histoire de l'éducation, Éd.). Paris, France: Institut national de recherche pédagogique : Klincksieck, 1997.
31. Kent, R. D., & Vorperian, H. K. (2013). Speech Impairment in Down Syndrome : A Review. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 56(1), pp 178-210.
32. 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'Education* (2), 70-93.
33. Le Manchec, C. (2005). *L'expérience narrative à l'école maternelle*. Lyon, France: INRP, Institut national de recherche pédagogique.
34. Lentin, L., & Diatkine, R. (1976). *Comment apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans...* (Vol. 1–3). Paris, France: Ed. E.S.F.
35. Leprince de Beaumont, M., (1769). *Œuvres complètes de Mme Leprince de Beaumont*. Paris.
36. Lionni, L. (1970). *Petit-bleu et Petit-jaune*. L'école des loisirs.
37. Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29(2), pp 112-132.
38. Mesnager, J. (2002). Pour une étude de la difficulté des textes. *Le français aujourd'hui*, 137(2), pp 29-40.
39. Michael, S. E., Ratner, N. B., & Newman, R. (2012). Verb comprehension and use in children and adults with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 55(6), pp 1736-1749.
40. Miller, J. (1989). Speech and language performance in children with Down Syndrome. *Human development and mental retardation* (12).
41. Parent, C. (2005). *À propos de l'utilisation du français signé avec un enfant porteur de trisomie 21: étude de cas*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité en orthophonie. Bordeaux, 2005, France.
42. Pef (1995). *Moi, ma grand-mère*. Editions Gallimard Jeunesse,
43. Pelloquin, É., Keller, Y., & Rambaud, D. (2003). *La lecture partagée : guide*

*pédagogique et sélection de supports de lectures pour adolescents et adultes*. Poitiers, France: CRDP Poitou-Charentes.

44. Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture: la construction de soi*. Paris, France: Belin.
45. Pigem, N., & Blicharski, T. (2002). Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album. *Enfance*, 54(2), pp 169-186.
46. Rateau, D. (2006). *Lire des livres à des bébés*. Ramonville Saint-Agne, France: Érès.
47. Rondal, J.-A. (1986). *Le développement du langage chez l'enfant trisomique 21: manuel pratique d'aide et d'intervention*. Bruxelles, Belgique: P. Mardaga.
48. Rondal, J.-A. (2001). Language in mental retardation : individual and syndromic differences, and neurogenetic variation. *Swiss Journal of Psychology* (60) 223-240
49. Rondal, J.-A. (2013). *La réhabilitation du langage dans la trisomie 21: théorie et praxis*. Isbergues, France: Ortho éd., DL 2013.
50. Sanoudaki, E., & Varlokosta, S. (2015). Pronoun comprehension in individuals with Down syndrome: the role of age. *International Journal of Language & Communication Disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 50(2), pp 176-186.
51. Séradin, J.-Y. (1999). La politique de lecturisation, une praxis pédagogique. *Les Actes de Lecture*, (68), pp 26-30.
52. Stoeckle, R. (1994). *Activités à partir de l'album de fiction: de l'école maternelle au collège*. Paris, France: l'École, DL 1994.
53. Terwagne, S., & Vanesse, M. (2013). *Le récit à l'école maternelle: lire, jouer, raconter des histoires*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
54. Thibaut, J.-P., Elbouz, M., & Comblain, A. (2006). Apprentissage, mémorisation, et généralisation de nouveaux noms chez l'enfant trisomique 21. Une comparaison avec l'enfant en développement normal. *Psychologie Française*, 51(4), pp 413-426.
55. Turin, J. (2012). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Didier jeunesse.
56. Vaginay, D. (2000). *Accompagner l'enfant trisomique - trisomie 21 et quête d'identité*. (Chronique Sociale). Lyon, France.
57. Vicari, S., Caselli, M. C., & Tonucci, F. (2000). Asynchrony of lexical and morphosyntactic development in children with Down Syndrome. *Neuropsychologia*, 38, pp 634-644.
58. Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.

59. Witko, A., Testud, C., & 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), pp 4-35.

### Tests utilisés

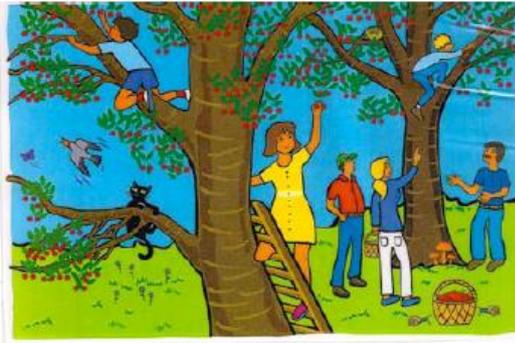
- 1) **EVALO** : COQUET, F., FERRAND, J., ROUSTIT, J., (2009) *EVALO 2-6 : Evaluation du développement du langage oral*, Orthoéditions
- 2) **EVIP** : DUNN, L. M., & THERIAULT-WHALEN, C. M. (1993). *EVIP Echelle de vocabulaire en images Peabody, adaptation française* (Toronto : Psycan, Paris), éditions ECPA.
- 3) **N-EEL** : CHEVRIE-MULLER C., PLAZA M., (2001), N-EEL: Nouvelles épreuves pour l'examen du langage, éditions ECPA
- 4) **O52** : KHOMSI, A., (1987), Epreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale, éditions ECPA
- 5) **Test de l'articulation et de la parole**. BOREL-MAISONNY S.
- 6) **TCG-R** : DELTOUR, J.J., (1998), *Test de Closure Grammaticale – Révisé*, éditions EAP.

### Albums jeunesse utilisés :

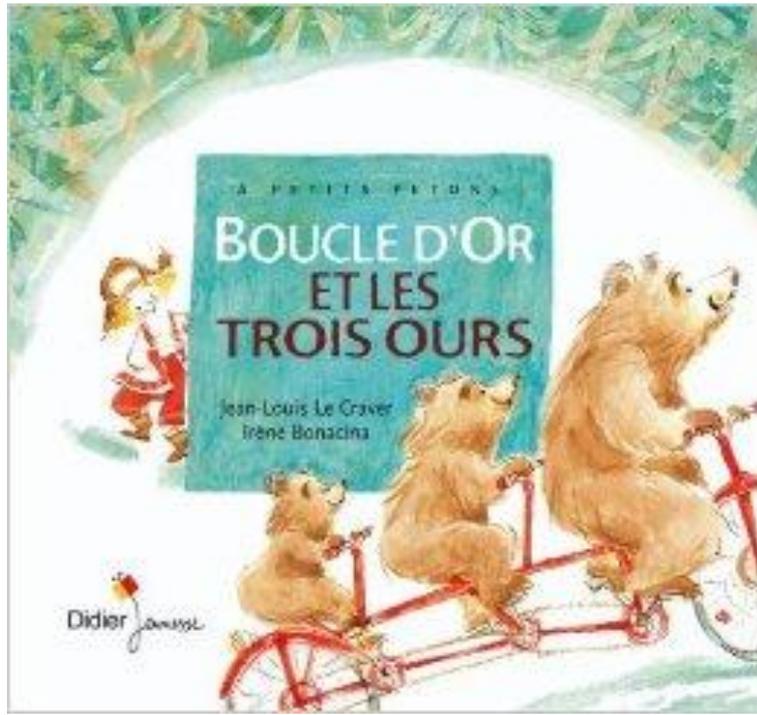
- 1) BONACINA, I., LE CRAVER, J. A., (2001), *Boucle d'or et les trois ours*, éditions Didier Jeunesse.
- 2) BROWNE, A., (2008), *Marcel le magicien*, éditions Kaléidoscope.
- 3) BURNINGHAM, J., (2011), *Préfèreras-tu...*, éditions Kaléidoscope.

# ANNEXES

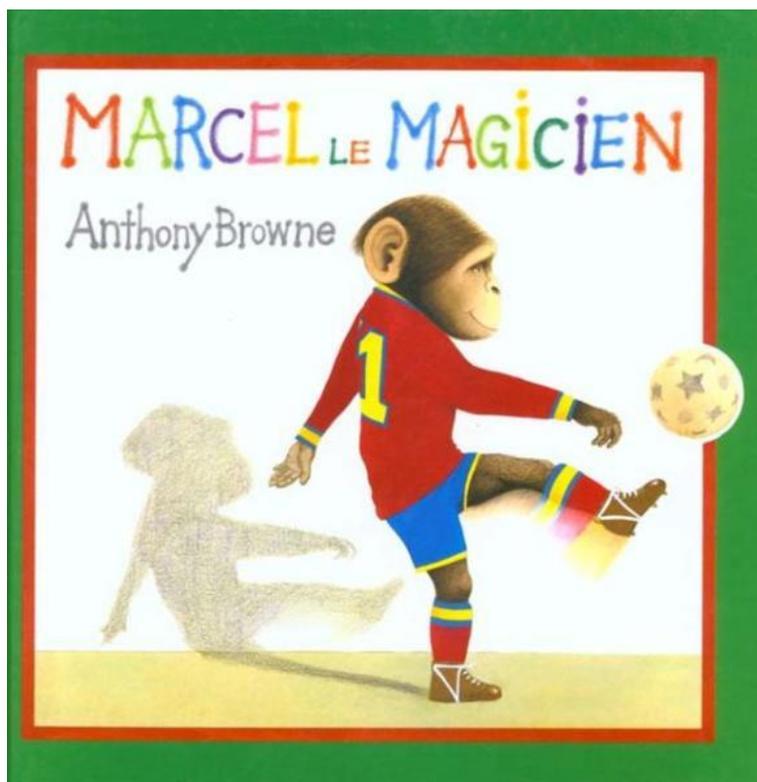
## Annexe 1 : Histoire séquentielle « Les cerises » d'EVALO



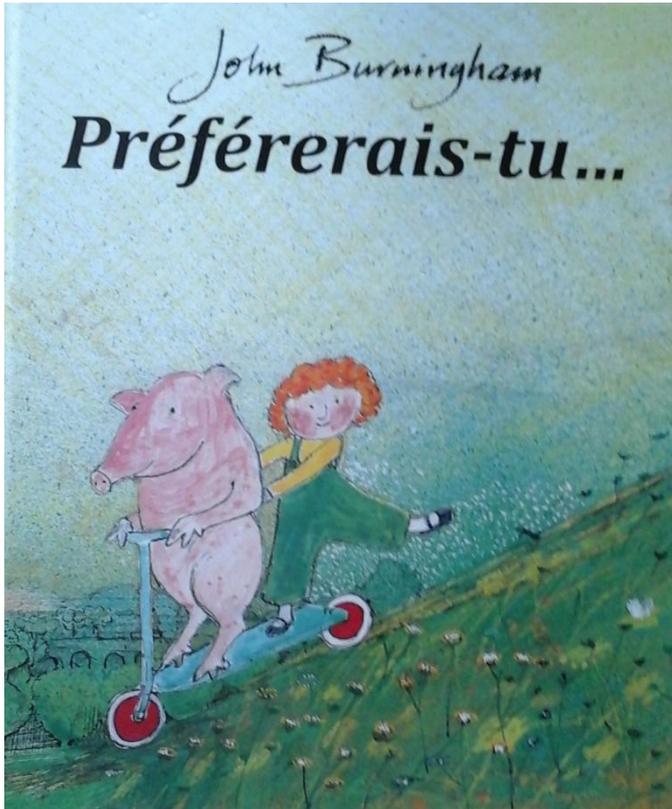
Annexe 2 : Les albums



*Boucle d'or et les trois ours,  
D'Irène Bonacina et Jean-  
Louis Le Craver*



*Marcel le Magicien,  
d'Anthony Browne*



*Préfèreras-tu...* de John  
Burningham

Annexe 3 : Histoire séquentielle de « Boucle d'or et les trois ours. »



*Les images sont découpées pour reconstituer l'histoire séquentielle. Elles peuvent également être utilisées pour des jeux de loto ou de mémoire en les imprimant plusieurs fois.*

Annexe 4 : Support concret.



Annexe 5 : Loto « Préférerais-tu... »



*Les images piochées sont les mêmes que celles de la planche. Imprimées en double, elles peuvent être utilisées pour un mémoire.*

Annexe 6 : Jeu de l'oie « Boucle d'or et les trois ours »

	<b>STOP !</b>		
			
			
			
<b>Fin</b>	<b>rejoue !</b>		

## **Résumé**

Les enfants porteurs de trisomie 21 présentent un trouble du langage avec notamment des difficultés lexicales et morphosyntaxiques. Par ailleurs, plusieurs études ont montré l'intérêt d'utiliser des albums jeunesse en vue d'enrichir le langage oral. Nous avons donc proposé une prise en charge autour de trois albums jeunesse sélectionnés, auprès de trois enfants de 8 à 10 ans porteurs de trisomie 21, au moyen d'un protocole de rééducation précis.

Les résultats montrent une amélioration des compétences langagières, plus particulièrement en évocation lexicale et en compréhension morphosyntaxique, mais moins importante en expression morphosyntaxique. La prise en charge pourrait également avoir eu un impact positif sur les compétences narratives et comportementales.

Nous retiendrons de cette étude que l'album jeunesse est un support adapté pour enrichir les compétences lexicales et morphosyntaxiques d'enfants porteurs de trisomie 21. Cependant, ces résultats doivent être considérés avec prudence compte tenu de notre faible population.

**Mots-clés :** Trisomie 21, album jeunesse, langage, lexique, morphosyntaxe, littérature enfantine.

## **Abstract**

Children with Down's syndrome present a language disorder with lexical and morphosyntactic difficulties. Otherwise, some studies have revealed that using the storybooks could improve the oral language. So, we proposed a support about three storybooks, for three children from 8 to 10 years old, with a specific rehabilitation protocol.

Results show an improvement of language capacities, and particularly of lexical evocation and morphosyntactic comprehension, but less important in morphosyntactic expression. Moreover, the support may have a positive impact on the narrative and behavioral abilities.

We'll retain from this study that storybook is an adapted way to increase lexical and morphosyntactic abilities of children with Down's syndrome. These results should be viewed with caution given our small sample.

**Key words :** Down's syndrome, storybooks, language, vocabulary, morphosyntax, youth literature.