HAL
open science

Lecture partagée d'un album français-Makaton : une médiation plurisémiotique au service du développement langagier

Cécile Caudron

To cite this version:

Cécile Caudron. Lecture partagée d'un album français-Makaton : une médiation plurisémiotique au service du développement langagier. Sciences cognitives. 2018. dumas-01920864

HAL Id: dumas-01920864

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01920864v1

Submitted on 13 Nov 2018

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

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

Université de Caen Normandie
UFR de Médecine
Département d'Orthophonie

Lecture partagée d'un album français-Makaton

Une médiation plurisémiotique au service du développement langagier

Mémoire pour l'obtention du

Certificat de Capacité d'Orthophonie

Cécile CAUDRON

Née le 12 décembre 1987

Maître de Mémoire : Mme Amina BENSALAH-POULAIN - Orthophoniste et Docteur en Sciences du Langage

Année universitaire : 2017-2018

Remerciements

Je remercie particulièrement Mme Bensalah-Poulain pour son accompagnement stimulant et bienveillant tout au long de mon travail. Grâce à ce mémoire, j'ai pu approfondir mes connaissances sur deux médiations orthophoniques qui me tiennent particulièrement à cœur : la lecture partagée et la médiation sémiotique du langage gestuel.

Je remercie M.Blondeau et M.Daniaud de m'avoir autorisée à poursuivre leur recherche en mettant à ma disposition leur album.

Je remercie les orthophonistes qui m'ont permis de rencontrer les enfants participant à mon étude. Je remercie également celles ayant mis à ma disposition leurs locaux pour mes lectures partagées.

Je remercie chaleureusement les enfants de l'étude d'avoir partagé avec moi ces temps de lectures riches en échanges et en enseignements. Je remercie également leurs familles pour la confiance et la disponibilité qu'elles m'ont accordées.

Je remercie les professionnels de la crèche de Bayeux et de l'école Paul Gernez de Caen de m'avoir aidée à améliorer mes compétences de « lectrice multimodale » auprès des enfants et des élèves qu'ils accueillent.

Je remercie ma famille et mes amis, pour leur présence et leur aide précieuses.

Sommaire

Introduction 1
Partie théorique 2
1. Lecture partagée et développement langagier 2
1.1. Intérêts de la lecture partagée d'albums 2
1.2. La lecture d'albums : un partage qui ne va pas de soi 3
1.3. Lecture partagée et retard de langage oral 4
2. Le système Makaton et le développement langagier 5
2.1. Intérêts du système Makaton 5
2.2. Limites du système Makaton 7
3. Une nouvelle médiation pour le développement langagier : l'album français-Makaton 8
Problématique et hypothèses 11
1. Problématique 11
2. Hypothèse générale 11
3. Hypothèses opérationnelles 11
Partie expérimentale 12
1. Objectif 12
2. Formation au système Makaton 12
3. Choix de l'album et entraînement avec des enfants tout-venants 12
3.1. Présentation de l'album 12
3.2. Entraînement aux lectures partagées 13
4. Recrutement de la population 13
4.1. Questionnaire initial 14
4.1.1. Antécédents médicaux et orthophoniques 14
4.1.2. Antécédents langagiers 16
4.1.3. Données socio-culturelles : niveau socio-économique et habitudes de lecture 16
4.1.4. Sensibilisation à la multimodalité 17
4.2. Tests lexicaux 18
5. Protocole des lectures partagées 19
5.1. Déroulement des lectures 19
5.2. Questions d'étayage évaluant la compréhension 20
6. Transcription des données 20

7. Analyse des données 21
Résultats 21
Discussion 27
1. Album multimodal et maintien de l'attention conjointe 27
2. Album multimodal et amélioration langagière 29
2.1. La composante lexicale 29
2.2. La composante morphosyntaxique 29
3. Album multimodal et transfert sémiotique 30
4. Album multimodal et compréhension 31
5. Album multimodal et utilisation des modes augmentatifs 32
6. Limites et perspectives 34
Conclusion 35
Bibliographie 36
Annexes 40

Introduction

Une revue de la littérature montre que la pratique précoce de la lecture partagée d'albums aide au développement du langage en suscitant la verbalisation d'interprétations fondées sur un transfert sémiotique entre l'image et le texte. Néanmoins, les enfants en difficulté d'acquisition du langage diffèrent des enfants tout-venants dans cette situation: ils se montrent plus passifs et apportent peu de réponses verbales (Crowe, 2000). Par ailleurs, d'autres travaux montrent qu'un système de communication alternatif/augmentatif type Makaton, par sa présentation multimodale, facilite l'acquisition du langage oral chez les enfants porteurs de certains syndromes (autisme, trisomie…). Cependant, chaque canal de communication de ce système présente des limites, telles que les difficultés d'interprétation des pictogrammes (Bordon, 2004) ou des gestes non redondants avec le message verbal (Wray, 2016). En 2014, un mémoire d'orthophonie (Blondeau & Daniaud) a réuni la lecture d'albums et le système Makaton dans un projet original : la création d'un album associant un texte et des images adaptés aux troubles du langage oral avec le Makaton. Cet album a ensuite été proposé par 6 orthophonistes à 14 enfants âgés de 3 à 5 ans environ présentant un retard de langage oral (RLO). Les professionnelles interrogées par questionnaire rapportent entre autres des bénéfices en termes d'intérêt, de compréhension du schéma narratif et de développement langagier. Afin d'observer si les limitations rencontrées par ces enfants sont spécifiquement amoindries par la médiation plurisémiotique, nous avons filmé les lectures partagées de dix enfants de 4 ans environ présentant un RLO. Ces enfants sont répartis en deux groupes: l'un bénéficie de quatre lectures plurisémiotiques de l'album français-Makaton créé par Blondeau et Daniaud; l'autre bénéficie de quatre lectures du même album sans modes augmentatifs. Notre visée étant d'analyser si cette nouvelle médiation peut favoriser le développement langagier d'enfants atteints de RLO, nous avons retranscrit l'ensemble des vidéos et effectué des relevés dans les deux groupes afin de les comparer. Ces relevés concernent l'évolution de cinq variables: la directionnalité des regards, la mobilisation du lexique et des phrases de l'album, les comportements interprétatifs, les réponses aux questions d'étayage et enfin la mobilisation des modes augmentatifs lors d'une lecture de groupe finale. La mise en regard des données issues des transcriptions nous permet ensuite d'amorcer une réflexion sur les spécificités d'une telle lecture et sur les modalités de sa mise en oeuvre au sein de la pratique orthophonique.

Partie théorique

1. Lecture partagée et développement langagier

1.1. Intérêts de la lecture partagée d'albums

La lecture partagée peut s'appuyer sur la médiation de l'album, défini comme une « interaction entre texte, image et support » (Van der Linden, 2008). Dès le plus jeune âge, l'album est l'objet d'expériences sensori-motrices propices à la découverte du corps (Hourdequin, 2007). De fait, sa matérialité sollicite des perceptions tactiles et visuelles, mobilisant à leur tour l'apprentissage de gestes tels que tourner les pages, pointer etc. L'album est également un objet culturel plurisémiotique où les codes iconique et textuel interagissent en présentant les informations sous des formes différentes (Le Manchec, 2007). La lecture d'un tel support est loin de se réduire à la simple oralisation par l'adulte d'un texte écrit à destination de l'enfant (Boiron & Bensalah, 2006). Au contraire, selon Saint Pierre (2012), il s'agit d'une pratique s'exerçant « à l'intérieur d'une interaction entre un lecteur et un auditeur engagés dans une relation ». Cette pratique, source de plaisir, présente entre autres deux intérêts en orthophonie : la construction du sens et l'acquisition langagière. En premier lieu, la lecture partagée d'albums participe au développement cognitif du sujet, car elle est avant tout une activité interprétative qui construit du sens (Cabrejo-Parra, 2012). Elle invite l'enfant à élaborer des hypothèses à partir des potentialités sémiotiques contenues dans l'iconotexte (Bordon, 2004). Ce faisant, l'apprenti lecteur construit progressivement des « mondes », représentations cohérentes issues non seulement des éléments donnés à lire mais aussi de ses expériences singulières et de sa culture. Cependant, la mise en sens de l'objet-livre n'est pas spontanée chez le jeune lecteur. Le besoin de sémiotiser, par quelque mode que ce soit, s'opère donc avec l'étayage de l'adulte. Dans la relation de triangulation où l'album occupe la place centrale, enfant et adulte investissent le dialogue comme « espace à penser » ensemble (Boiron & Bensalah, 2006). Acteurs d'une « pratique scriptovisuelle », ils opèrent des va-et-vient entre textes et images, à la recherche d'informations fournies par le récit (Courtois, 1995). Ils élaborent ainsi conjointement du sens, par des manifestations multimodales (gestes, mimiques, intonations, vocalisations). En second lieu, cette co-construction de sens favorise le développement langagier, lequel est irréductible à la seule « répétition-mémorisation » de composantes phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques, mais lié aux actes de communication globaux qui permettent à l'enfant de maîtriser progressivement les « faits de langue » (François, 1994). Les travaux socio-interactionnistes définissent l'acquisition langagière comme un processus interactif

permettant l'assimilation de signes culturels, dont font partie ceux du langage (Guidetti, 2011). Ce sont ces situations d'interaction de la vie quotidienne, appelées « formats » (Bruner, 1983), qui permettent à l'enfant de construire la structure de base de l'échange, à travers l'emploi d'actes langagiers tels que la répétition, la demande, la reprise-modification ou encore le commentaire. Les situations dialogiques spontanées constituent donc le contexte d'acquisition privilégié des aspects pragmatiques du langage (Snow & Golfield, 1983). En cela, la lecture partagée constitue une bonne médiation pour le développement langagier : les partenaires du moment de lecture, dont l'attention est conjointement dirigée vers l'album, communiquent par le biais de leurs canaux sensoriels (Pénillard & Petit-Barat, 2013). En sollicitant des associations d'idées, l'iconotexte incite à réfléchir à voix haute et déclenche alors des verbalisations, d'autant plus riches que la littérature enfantine est un « réservoir inépuisable de la langue » (Hourdequin, 2007). L'enfant y rencontre un lexique étendu et amorce un travail sur la synonymie et la polysémie des signifiants (Le Manchec, 2007). En plus de l'étayage de l'adulte, il peut se servir du contexte narratif pour attribuer un sens aux mots nouveaux (Charmeux, cité par Courtois, 1995). Sur le plan syntaxique, l'album recèle de « variantes énonciatives écrites », complètes et élaborées, se caractérisant par leur décontextualisation (Canut, 2007). Par ailleurs, l'acculturation au discours narratif permet d'enrichir le langage oral et de développer une intuition du fonctionnement d'un texte écrit, intuition nécessaire aux apprentissages scolaires ultérieurs (Canut & Vertalier, 2012). Ainsi, grâce aux illustrations, l'enfant accède progressivement à « l'arbitraire de la représentation dans le langage » (Ninio & Bruner, 1978).

1.2. La lecture d'album : un partage qui ne va pas de soi

En dépit de ses nombreux avantages cognitifs et langagiers, la situation de lecture partagée n'est pas sans poser quelques difficultés. En plus des caractéristiques propres au genre narratif (multiplicité des personnages, ruptures spatio-temporelles) Canut et Vertalier (2012) situent ces difficultés à trois niveaux. Tout d'abord, l'interprétation des illustrations nécessite l'intégration de repères visuels ainsi que la possession de connaissances culturelles, dépendantes des expériences individuelles et du degré de familiarité de l'enfant avec le monde et les livres. Ensuite, les choix artistiques des auteurs et des illustrateurs peuvent aussi être source d'incompréhension. Si le message est véhiculé de manière complémentaire ou contradictoire par l'iconotexte, les enfants, déroutés, se réfèrent davantage à l'illustration (Blondeau & Daniaud, 2014). Enfin, le genre littéraire est parfois bien éloigné des compétences langagières encore en acquisition des enfants. Parmi les structures

problématiques, Canut et Vertalier (2012) mentionnent les incises, propositions syntaxiquement complexes empêchant parfois l'enfant de dissocier les plans d'énonciation. Il existe des moyens de remédier aux difficultés inhérentes à la lecture partagée : la définition d'objectifs rééducatifs précis, la sélection d'albums proches du vécu de l'enfant et de sa zone proximale de développement, ou encore le renforcement des procédures d'étayage (Canut & Vertalier, 2012 ; Witko, 2010).

1.3. Lecture partagée et retard de langage oral

La lecture partagée est utilisée dans le suivi orthophonique d'enfants ayant une acquisition du langage perturbée. Le retard de langage oral se manifeste par des modalités acquisitionnelles différentes de celles des enfants tout-venants. Qu'il soit expressif et/ou réceptif, il est souvent associé à des difficultés perceptives, attentionnelles, cognitives non verbales et mnésiques (mémoire procédurale et mémoire de travail) (Wray, Frazier Norbury & Alcock, 2016). Le RLO se situe dans un continuum avec le Trouble Spécifique du Langage Oral sévère (TSLO) qui, lui, est un trouble structurel du langage, significatif et durable. Il est admis que ces deux pathologies touchent spécifiquement le langage oral, dès lors qu'elles ne peuvent être expliquées par des étiologies telles qu'une déficience sensorielle ou intellectuelle, une lésion cérébrale, des troubles psycho-affectifs sévères ou des carences éducatives ou environnementales graves (Schelstraete & Collette, 2012). Néanmoins, Blondeau et Daniaud (2014) rappellent qu'un langage troublé est le résultat de processus très complexes, en lien avec des composantes organiques mais aussi avec les aptitudes de l'enfant et de son entourage. Pour Hourdequin (2007), la médiation de l'album a sa place dans la prise en soin orthophonique des enfants souffrant de RLO. En effet, ce support permet non seulement de stimuler la communication verbale mais aussi non verbale en suscitant de multiples manipulations et échanges paraverbaux. Il est une aide précieuse pour le développement cognitif (accès au symbolisme, raisonnement inférentiel). En outre, il permet de mieux comprendre les enfants peu intelligibles ou parlant peu (Bosseau & Canut, 2010). Néanmoins, les enfants avec des habiletés langagières restreintes ne bénéficient pas de la situation de lecture partagée de la même manière que leurs homologues tout-venants. De fait, dans cette situation, leurs limitations langagières impactent négativement les interactions avec l'adulte (Crowe, 2000). Ces comportements négatifs se manifestent différemment : refus de s'engager dans l'activité de lecture, désengagement en cours de lecture, moindres réponses aux questionnements de l'adulte, productions verbales restreintes, moindre prise en charge de la narration. En conséquence de cette sorte de

passivité, le comportement de l'adulte se fait plus directif : ce dernier sollicite des réponses minimales par des questions fermées, au lieu de proposer des questions causales et prédictives. Ce changement dans les interactions créé une boucle de renforcement négatif, à la fois délétère pour la sémiotisation et pour le développement langagier. Ce constat nous invite donc à réfléchir à des supports de lecture partagée facilitant l'accès au texte des enfants présentant un RLO.

2. Le système Makaton et le développement langagier

2.1. Intérêts du système Makaton

A l'instar de la lecture partagée, les moyens de communication alternatifs et augmentatifs cherchent à aider les personnes en difficultés dans la mise en place du langage oral. Le Makaton est un système multimodal qui fait partie de ces aides à la communication (Cuny, Dumont & Mouren, 2004). Dans sa version française, il est constitué d'un vocabulaire fonctionnel de 450 concepts, dont chacun est associé à un signe de la Langue des Signes Française et à un pictogramme dérivé du code américain Rébus (Bernadt,1995). Dans le souci de s'ajuster aux capacités et aux intérêts du sujet, ces concepts, touchant aux besoins élémentaires ainsi qu'aux interactions de base, sont répartis en 8 niveaux contenant toutes les catégories grammaticales, auquel s'ajoute un niveau complémentaire. Les signes comme les pictogrammes répondent à des critères stricts de sélection et de conception. D'une part, le système Makaton opère un choix entre les variantes dialectales des signes, en fonction de leur iconicité, de leur simplicité de réalisation et de leur caractère distinctif (Ford, 2006). D'autre part, les pictogrammes se veulent à la fois iconiques, simples à dessiner à la main et fidèles à la structure du code écrit (Walker, 2006). Ils consistent soit en une représentation stylisée des traits saillants du concept, soit en une représentation du signe de LSF traduisant le concept (Walker, 2004 citée par Duboisdindien, 2014). La visée principale du Makaton étant d'aider à développer le langage oral sur les versants réceptifs et expressifs, les signes et les pictogrammes sont toujours utilisés parallèlement à l'oralisation et dans l'ordre syntaxique de la langue parlée, non celle de la « langue des signes » (Walker, 2006). Les bénéficiaires du Makaton, enfants et adultes, sont très variés en termes d'habiletés (Ford, 2006) : ils souffrent de difficultés d'apprentissage sévères, de TSLO, de retard mental, de Troubles du Spectre Autistique, de handicaps sensoriels ou encore de pathologies neurologiques acquises (Blondeau & Daniaud, 2014). De fait, l'usage du Makaton ne nécessiterait aucun pré-requis moteur ou cognitif particulier (Cuny, Dumont & Mouren, 2004). Adaptable, le système peut être utilisé selon trois modalités : le niveau fonctionnel

symbolise la phrase par un seul signe ; le niveau « mots-clefs » transcrit les constituants essentiels de la proposition (sujet, verbe, complément) ; enfin, le niveau grammatical transcrit tous les mots d'une phrase. Chacun des modes proposés par le système Makaton présente des intérêts pour le développement langagier de l'enfant présentant un RLO. Le premier atout des gestes, définis comme « mouvement de la face/tête, du buste, des bras/ mains ou des épaules réalisé en dehors des changements de postures » (Ferré, 2011), est d'être une étape vers la symbolisation nécessaire à la communication (Veislinger, 2008). Selon la théorie intégrative de McNeill (1992), le geste représenterait une forme primitive de l'énonciation : il s'articulerait par la suite au « segment linguistique » pour se compléter dans l'énonciation. Aussi, pendant la première année de vie, les enfants produisent-ils significativement plus de gestes qu'ils n'oralisent de mots lorsqu'ils communiquent (Volterra, Caselli, Capirci & Pizzuto, 2005). Ce phénomène décroît vers 20 mois, lorsque la communication verbale devient le mode dominant (Capone & McGregor, 2004). Néanmoins, si certains gestes iconiques disparaissent avec la mise en place du lexique, d'autres se maintiennent à l'âge adulte. C'est le cas des gestes conventionnels, tels que les saluts, acquiescements, refus, demandes de silence. L'enfant acquiert ces gestes en même temps que la langue de son milieu. Il dispose ainsi de modes sémiotiques variés qu'il sélectionne et combine en s'adaptant aux situations de communication (Guidetti, 2011). En favorisant l'utilisation de gestes, le système Makaton accentue donc l'investissement de la multimodalité et accroît la flexibilité communicationnelle du sujet. Le second atout des gestes est de soutenir le développement formel du langage. Tout d'abord, d'un point de vue phonétique, les signes amélioreraient le développement de la parole en lui offrant un « schéma moteur » (Franc, 2005). Puis, au niveau lexical, des corrélations significatives ont été mises en évidence entre les gestes et le vocabulaire (Wray, Frazier Norbury & Alcock, 2016). D'une part, en production, les enfants entendants qui signent disposent d'un vocabulaire enrichi et l'emploient à meilleur escient que leurs homologues ne signant pas (Garcia, 1999). D'autre part, en réception, les signes engendrent une meilleure compréhension de mots chez les bébés signant (Ford, 2006), améliorent la compréhension des nouveaux mots (Schelstraete, 2011) et facilitent l'intégration d'instructions verbales complexes (McNeil, Alibali & Evans, 2000). Selon Veislinger (2008), cela s'explique par le fait qu'une connaissance stockée de manière plurimodale est plus facilement mémorisée et réutilisée. Enfin, au niveau syntaxique, les signes facilitent l'expression de propositions complexes en se combinant à la parole (Blake, Myszczyszyn, Jokel & Bebiroglu, 2008). En l'absence d'amélioration langagière ou d'investissement des signes, des changements

positifs peuvent néanmoins se mettre en place du côté de l'enfant comme de l'adulte. Chez le tout-petit, ces améliorations concernent la diminution de la frustration et l'accroissement des compétences socles comme le contact oculaire, l'attention conjointe et le pointage (Ford, 2006) ; chez l'enfant d'âge scolaire, les tâches de résolution de problèmes se trouvent facilitées (Goldin-Meadow, Nusbaum, Kelly & Wagner, 2001). Chez l'adulte, l'utilisation de signes permet d'allonger la durée des interactions, de prendre conscience des compétences communicationnelles des interactants, de comprendre les demandes et requêtes de l'enfant et d'accroître la confiance en soi (Ford, 2006). Le premier intérêt des pictogrammes, définis par Bordon (2004) comme des « signes graphiques, iconiques et conventionnels ayant une fonction communicative sans pour autant transcrire la langue », est d'accroître la permanence du message. Tandis que la trace du signal auditivo-verbal se caractérise par sa fugacité, celle des pictogrammes renvoie un feed-back visuel qui peut être maintenu dans le temps (Franc, 2005), permettant ainsi à l'enfant de revenir au référent de son discours à sa guise et soulageant sa charge mnésique (Cuny, Dumont & Mouren, 2004). Puis, en codant plus ou moins précisément la chaîne parlée et/ou le texte écrit, les pictogrammes renforcent l'activité métacognitive sur le fonctionnement de la langue : ils favorisent la prise de conscience des unités langagières et de leurs relations (Franc, 2005). Selon Schelstraete (2011), l'augmentation des indices visuels et l'accentuation des éléments importants font partie des facteurs facilitant le traitement syntaxique d'un énoncé. Enfin, les pictogrammes offrent également un moyen de contournement des difficultés, tout en permettant d'engrammer des notions linguistiques (Monfort & Juarez, 2011).

2.2. Limites du système Makaton

Chacun des deux modes suscités présente des limitations dans le cas d'un enfant souffrant de RLO. En premier lieu, l'utilisation des gestes est limitée par les troubles moteurs présentés par ces enfants. Selon Albaret et Castelnau (2009), ces troubles se manifestent par un retard dans les étapes précoces du développement moteur telle que la marche. Sur le plan de la motricité globale, on peut observer des erreurs lors de la réalisation de gestes sur commande verbale comme sur imitation. Sur le plan de la motricité manuelle, on constate une vitesse d'exécution ralentie, par exemple dans les mouvements d'opposition de doigts, ainsi que des difficultés à produire des séquences manuelles (Dewey, Roy, Square-Storer & Hayden, 1988). A ces difficultés expressives, s'ajoutent des difficultés d'extraction du sens des gestes et/ou d'intégration de ce sens au contexte sémantique. Malgré cela, les enfants TSLO se servent plus des indices gestuels que langagiers (Wray, Frazier Norbury & Alcock,

2016). Ces déficits constituent une limite à l'utilisation isolée de gestes dans la prise en charge orthophonique des enfants atteints de RLO. En second lieu, l'utilisation des pictogrammes est limitée par des difficultés de sémiotisation. Certaines de ces difficultés sont dues aux caractéristiques intrinsèques du pictogramme. Tout d'abord, l'iconicité d'un pictogramme n'est pas synonyme de transparence ; c'est par exemple le cas des pictogrammes représentant les configurations manuelles des signes LSF, eux-mêmes dans un rapport d'iconicité relative avec leur référent (Duboisdindien, 2014). Puis, un système pictographique tel que celui du Makaton dispose de ses propres règles morphosyntaxiques, qui régissent la combinatoire de ses constituants élémentaires. Cette « grammaire de l'image » nécessite un apprentissage explicite (Vaillant, 1999 cité par Duboisdindien). Enfin, la lisibilité du pictogramme dépend aussi du concept auquel il se réfère. Duboisdindien (2014) a montré que des élèves de maternelle, performants sur des concepts d'animaux, d'objets, d'habitats et de tailles, échouaient sur les concepts temporels et quantitatifs. La construction du sens est donc étroitement liée au développement cognitif et linguistique du sujet. Or, ce développement peut être déficitaire chez les sujets en difficulté dans la mise en place du langage oral, empêchant une interprétation optimale des stimuli pictographiques. Par ailleurs, le manque de lisibilité d'un pictogramme peut être dû à des facteurs qui lui sont extrinsèques, comme son interaction avec le support ou encore l'expérience du sujet dans la réception des messages visuels (Duboisdindien, 2014). Au vu de leur complexité interprétative, une utilisation isolée des pictogrammes dans la prise en soin des enfants atteints de RLO est donc également problématique.

3. Une nouvelle médiation pour le développement langagier : l'album français-Makaton

Depuis quelques années, l'Association Avenir Dysphasie Makaton propose un nouveau support de lecture partagée regroupant les trois modes sémiotiques suscités : l'iconotexte, le geste et le pictogramme. Cette nouvelle médiation consiste à traduire en Makaton des livres choisis parmi la littérature de jeunesse existante. Dépassant les limites intrinsèques aux trois modes, l'album français-Makaton constitue une médiation intéressante dans la prise en charge des enfants présentant un RLO. Son premier intérêt est de favoriser la plurisémioticité et le transfert sémiotique. De fait, chaque acte communicatif peut se réaliser de manière verbale ou non verbale, selon que le langage apparaît ou non comme le mode le plus approprié (François, 1994). En outre, la multiplication des entrées cognitives favorise le transfert sémiotique, aidant l'individu à envisager un même concept sous divers aspects.

Enfin, la multicanalité garantit l'individualisation, en permettant au sujet d'investir les canaux adaptés à ses capacités et à ses préférences, qu'elles soient motrices, visuelles ou orales (Cuny, Dumont et Mouren, 2004). Par ailleurs, la lecture partagée de l'album français-Makaton permet « le non-oubli du corps et de ses possibilités » (Bensalah, 2013) et évite ainsi l'écueil qui consisterait à raconter avec « une langue sans corps » (François, 1994). Tout d'abord, d'un point de vue neurodéveloppemental, les découvertes sur les neurones miroirs montrent que l'observation des gestes d'autrui participent de l'apprentissage moteur et langagier de l'enfant, notamment sur le plan articulatoire. Puis, sur le plan linguistique, la médiation corporelle facilite l'ancrage prosodique, phonologique, lexical et syntaxique du langage (Bensalah, 2013). D'un point de vue sémiotique, dans les travaux de Merleau-Ponty, le corps est pensé comme une structure sémiotisante originaire, qui organise le vécu à partir de ses expériences et donne au monde « une première couche de significations » par ses mouvements (Angelino, 2008). Ainsi, si la dimension compensatrice de la gestuelle chez les enfants souffrant d'un RLO peut être discutée (Blake, Myszczyszyn, Jokel & Bebiroglu,, 2008), à l'inverse, Iverson et Braddock (2011) montrent que ces derniers produisent plus de gestes que les enfants-contrôles dans une tâche de récit sur images, en dépit d'une diversité lexicale et d'une longueur moyenne d'énoncés moindre. En outre, ils montrent que les enfants TSLO bénéficient davantage de gestes redondants avec le message verbal. Les difficultés réceptives et expressives des enfants TSLO sur le plan gestuel semblent donc ne réduire ni leurs tentatives ni leur motivation à utiliser ce mode sémiotique. Ainsi, une intervention telle que la lecture partagée d'un album français-Makaton, en redonnant place au corps, devrait faciliter les tentatives de communication gestuelles et verbales des enfants atteints de RLO. Enfin, en plus de favoriser une réception et une expression multimodales, l'album français-Makaton soutient l'appropriation des concepts présents dans le récit. Outre les illustrations, signes et pictogrammes offrent des représentations visuelles qui concrétisent le message oral (Cuny, Dumont & Mouren, 2004). Ils tissent, pour les plus iconiques d'entre eux, des associations claires entre signifiants et signifiés (Franc, 2005). En gestuant et en visualisant, l'enfant se représente les informations phoniques et sémantiques qu'il n'a pas perçues (Blondeau & Daniaud, 2014). La réunion des modes sémiotiques au sein d'un même support favorise également la mise en place de réseaux internes. Par exemple, la narration sémiotise les pictogrammes dont le déchiffrage n'est pas transparent en dépit du critère d'iconicité recherché par le Makaton. Ainsi, les systèmes sémiotiques s'éclairent mutuellement, grâce au co-étayage de la dyade adulte/ enfant. Loin de figer le sens du signe, qu'il soit linguistique ou non, le processus interprétatif découlant de la situation de lecture

partagée permet de co-construire du sens, par un jeu de comparaisons et de reformulations. Ainsi, il développe chez l'enfant des compétences métacognitives nécessaires à la maîtrise du langage oral. En définitive, quand l'album classique sollicite l'interprétation de l'enfant tout-venant, l'album français-Makaton offre des modes variés à l'enfant disposant de peu de bagage langagier pour élaborer et exprimer du sens.

Dans l'objectif d'adapter les supports de lecture aux enfants présentant des troubles du langage oral, Blondeau et Daniaud ont créé en 2014 l'album *Pour Noa, il est l'heure de dormir*. Cet album a été conçu spécifiquement pour les enfants d'âge préscolaire (3 à 5 ans) et vise à faciliter la lecture partagée et le développement langagier du jeune public présentant un RLO. Suite à son élaboration, cet album a été proposé à une population de 14 enfants- 8 garçons et 6 filles- âgés de 3 ans 6 mois à 4 ans 11 mois et présentant des troubles du langage oral sur les versants réceptifs et/ ou expressifs. Les six médiatrices de ces lectures partagées étaient des orthophonistes, cinq exerçant en libéral et une en CAMSP. Parmi ces orthophonistes, une seule n'était pas formée au programme Makaton. Afin d'analyser l'adaptation de l'album plurisémiotique aux difficultés langagières des enfants, Blondeau et Daniaud ont recueilli les réponses des orthophonistes par le biais d'un questionnaire. D'après ces données, l'album plurimodal permettrait : a) de maintenir l'intérêt des enfants pour le support et ce en dépit de leurs difficultés attentionnelles ; b) d'enrichir les compétences lexicales et/ou morphosyntaxiques en fonction des troubles langagiers ; c) de favoriser les tentatives de narration d) de faciliter la compréhension du schéma narratif, en particulier grâce à l'indiçage des pictogrammes permettant l'anticipation; e) de s'approprier certains éléments des modes augmentatifs pour les réinvestir spontanément. Les orthophonistes rapportent également une certaine hétérogénéité dans l'appropriation des deux modes. A la suite de leur étude, Blondeau et Daniaud évoquent l'utilité de l'analyse d'enregistrements vidéo de ces séances de lectures partagées, afin d'étudier plus précisément les spécificités et intérêts de l'album français-Makaton. La comparaison de deux groupes d'enfants présentant un RLO, l'un bénéficiant de lectures partagées accompagnées des modes augmentatifs et l'autre bénéficiant de ces mêmes lectures sans mode augmentatif, permettrait donc d'étudier les avantages propres aux lectures plurimodales.

Problématique et hypothèses

1. Problématique

L'album français-Makaton représentant un nouveau genre de médiation dans l'intervention orthophonique, les spécificités d'une lecture partagée de ce support avec des enfants souffrant d'un retard de langage oral sont aujourd'hui peu connues. En valorisant la plurisémioticité du sujet, en redonnant place au corps dans l'acquisition langagière et en soutenant la métacognition par la mise en réseau de systèmes, l'album français-Makaton amoindrit les limitations des modes sémiotiques qui le composent et favorise l'acquisition langagière d'enfants atteints de RLO.

2. Hypothèse générale

La lecture partagée de l'album multimodal français-Makaton permet à l'enfant présentant un retard de langage oral de développer ses compétences linguistiques et discursives en réception et en production.

3. Hypothèses opérationnelles

Les enfants soumis à la lecture de l'album français-Makaton améliorent leurs performances langagières et discursives au fil des quatre lectures partagées individuelles et de la lecture de groupe qui leur sont proposées, comparativement à ceux qui n'en bénéficient pas.

H1 : les éléments du récit gestués et pictographiés favorisent l'attention conjointe.

H2 : les éléments du récit gestués et pictographiés favorisent l'intégration lexicale et la structuration syntaxique.

H3 : la multimodalité de la lecture favorise les comportements de transferts sémiotiques.

H4 : la multimodalité de la lecture favorise les réponses aux questions d'étayage.

H5 : en restitution du récit, les enfants exposés à l'album français-Makaton ont recours aux autres modes sémiotiques proposés.

Partie expérimentale

1. Objectif

Notre étude compare des situations de lectures partagées d'un même album, augmenté ou non du système Makaton (signes et pictogrammes), afin d'analyser les intérêts de cette médiation plurisémiotique dans le suivi orthophonique d'enfants présentant un retard de langage oral. Notre étude est de type longitudinal. En effet, la répétition des lectures partagées dans le temps est nécessaire à plusieurs niveaux. Si pour l'enfant tout venant « l'expérience du livre se fait sur du (très) long terme grâce à une médiation continue et adaptée de l'adulte.» (Bosseau & Canut, 2010), pour l'enfant en difficulté dans l'acquisition du langage oral, cela est d'autant plus bénéfique qu'une exposition réitérée au nouveau vocabulaire lui est indispensable pour se l'approprier (Schelstraete, 2011). Enfin, l'investissement des différents modes sémiotiques du système de communication augmenté nécessite également un apprentissage.

2. Formation au système Makaton

L'utilisation du système Makaton requiert une solide formation. En France, celle-ci est dispensée par l'Association Avenir Dysphasie Makaton. Nous avons suivi cette formation en deux sessions de trois journées, en mai et juillet 2017. Lors de cette formation il s'agit d'une part d'acquérir des notions générales sur la communication et le handicap et d'autre part d'apprendre 450 signes issus de la Langue des Signes Française ainsi que le code pictographique Makaton. Ceci nous permet: a) de traduire des phrases, des chansons et des contes, gagnant ainsi en rapidité et en précision dans l'utilisation des codes; b) d'apprendre à résoudre certaines ambiguïtés sémantiques inhérentes au codage, en production comme en réception; c) de réfléchir à l'adaptation du programme Makaton aux compétences des utilisateurs (choix du niveau fonctionnel, clef ou complet).

3. Choix de l'album et entraînement avec des enfants tout-venants

3.1. Présentation de l'album

L'album *Pour Noa, il est l'heure de dormir* est un prototype non publié créé par M. Blondeau et M. Daniaud (2014) et dont les auteures nous ont fourni un exemplaire afin que nous poursuivions leur travail de recherche. Il est destiné plus spécifiquement aux enfants ayant des difficultés d'acquisition du langage oral. L'album, au format carré de 21 centimètres de côté, est constitué d'une page de titre illustrée et de seize doubles pages. Celles-ci mettent

en regard textes (à gauche en noir) et illustrations (à droite en couleur) dans un rapport de redondance totale ou partielle pour favoriser la compréhension. Seule une double page est entièrement illustrée sans texte et sans pictogramme. Les mots clefs du texte, imprimés sur fond blanc, sont surmontés des pictogrammes du code Makaton correspondants. Ce sont ces mots-clefs qui sont signés lors de la lecture. Le vocabulaire mobilisé par le texte et les illustrations appartient aux huit niveaux du système Makaton. La thématique de l'album concerne un rituel quotidien, le coucher. Il met en scène Noa, personnage dont l'identité sexuelle est indéterminée et dont l'âge est similaire à celui du lecteur (entre 3 et 5 ans). Avant de s'endormir, Noa joue, met son pyjama, se brosse les dents, écoute une histoire et retrouve son doudou perdu en compagnie de ses parents. Ce faisant, il passe par différentes émotions. Construit de manière cyclique, le récit s'ouvre et se ferme sur une scène de jeu. Le texte est constitué d'énoncés majoritairement narratifs et syntaxiquement simples, facilitant la compréhension et l'expression. Par exemple, les reprises anaphoriques pronominales sont évitées au profit d'une redondance nominale.

3.2. Entraînement aux lectures partagées

Pour ajuster et optimiser les modalités de passation des lectures partagées avec les enfants de notre population (positionnement spatial de l'adulte, de l'enfant et de la caméra ; présentation de la consigne ; formulation des questions d'étayage ; réactions aux digressions etc.) nous nous sommes entraînés de septembre à décembre 2017 à la lecture partagée de l'album français-Makaton retenu pour notre recherche auprès de dix-sept enfants tout-venants à la crèche de Bayeux et à l'école maternelle Paul Gernez de Caen.

4. Recrutement de la population

La population de notre étude est recrutée auprès de trois cabinets orthophoniques libéraux de Bayeux (14) et selon trois critères d'inclusion : l'âge, le sexe et le diagnostic orthophonique. Elle est constituée de dix enfants de quatre à cinq ans, six garçons et quatre filles. Ils bénéficient tous d'un suivi orthophonique AMO 12,1 Rééducation pour des retards de parole et de langage oral, à l'exclusion des troubles secondaires du langage oral. Tous ces enfants sont scolarisés en Moyenne Section de Maternelle au moment de l'étude, à l'exception de Rachel (AM) scolarisée en Petite Section de Maternelle. Ils sont aléatoirement répartis en deux groupes de cinq participants : le groupe de lecture avec Makaton (AM) et le groupe de lecture sans Makaton (SM). Leurs caractéristiques sont synthétisées dans le *tableau 1*.

Tableau 1. Caractéristiques des participants de l'étude

Nom	Groupe	Sexe	Age au début du protocole	Rang fratrie	Nombre fratrie
Zack	AM	garçon	4 ;7	Enfant unique	1
Célestin	AM	garçon	4 ;7	Benjamin	3
Ulysse	AM	garçon	4 ;9	Benjamin	2
Lavinia	AM	fille	4 ;7	Aînée	3
Rachel	AM	fille	4 ;1	Cadette	5
Nicolas	SM	garçon	4 ;8	Aîné	2
Thomas	SM	garçon	4 ;4	Enfant unique	1
René	SM	garçon	4 ;9	Benjamin	2
Alix	SM	fille	4 ;2	Benjamine	3
Maud	SM	fille	4 ;7	Cadette	3

Les enfants des groupes AM et SM sont appariés en fonction du sexe (Test exact de Fisher p =1) et de l'âge (Méd AM = 4,7 [4,7 ; 4,7] ; Méd SM = 4,7 [4,4 ; 4,8] ; U= 12 ; p = 1).

4.1. Questionnaire initial

Lors d'un entretien préalable avec les familles (neuf mères et une assistante familiale), un questionnaire « anamnestique » est proposé afin d'homogénéiser la population et d'interpréter ultérieurement les données. L'intégralité de ces entretiens se déroule dans les trois cabinets orthophoniques fréquentés par les enfants, entre octobre 2017 et mars 2018. Ce questionnaire vise à collecter les informations médicales, langagières et socio-culturelles suivantes.

4.1.1. Antécédents médicaux et orthophoniques

Les enfants des deux groupes présentent des facteurs de risque de retard de langage oral (RLO) parmi leurs antécédents médicaux. Ceux-ci sont résumés dans la *figure 1*.

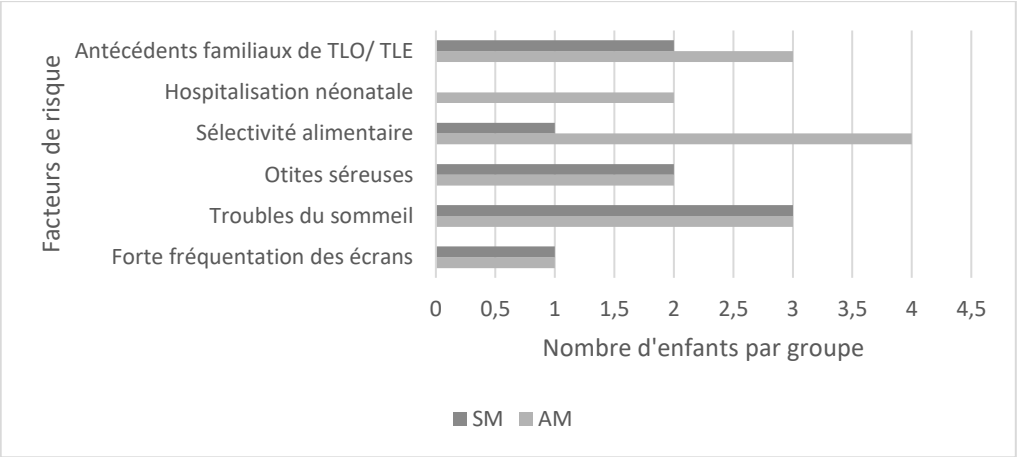

Figure 1. Comparaison des facteurs de risque de RLO entre les groupes AM et SM

Nous n'observons pas de différence significative dans la répartition de ces facteurs de risque entre les deux groupes (Test exact de Fisher p= 0.87). En ce qui concerne les suivis médicaux et paramédicaux, tous les enfants de l'étude ont un audiogramme récent écartant la suspicion de perte auditive, à l'exception de Lavinia (AM) et Alix (SM) dont les bilans n'ont pas été renouvelés récemment. Par ailleurs, dans chaque groupe, trois enfants présentent des troubles visuels et portent des lunettes (dont deux avec un cache). Il s'agit de Célestin, Ulysse et Rachel pour le groupe AM et de Nicolas, René et Maud pour le groupe SM. Enfin, un seul enfant de l'étude, Zack (AM) dispose d'autres suivis thérapeutiques en plus des séances orthophoniques hebdomadaires. Il s'agit d'une prise en charge psychologique mensuelle dans le cadre de son placement familial et d'un suivi en psychomotricité au CMPEA depuis le mois d'octobre 2017. Les enfants de l'étude bénéficient tous d'une prise en charge orthophonique au moment de notre intervention : a) 2 fois par semaine pour Zack, Célestin, Lavinia, Nicolas et Alix ; b) 1 fois par semaine pour Rachel, Ulysse, René, Thomas et Maud. Six enfants sur dix ont été orientés vers un bilan orthophonique du langage oral par leur enseignant de Moyenne Section de Maternelle. Trois l'ont été suite à un dépistage de la PMI. Enfin, un enfant a consulté l'orthophoniste à la demande de ses parents. Les durées de prise en charge sont très hétérogènes comme le montre la *figure 2*.

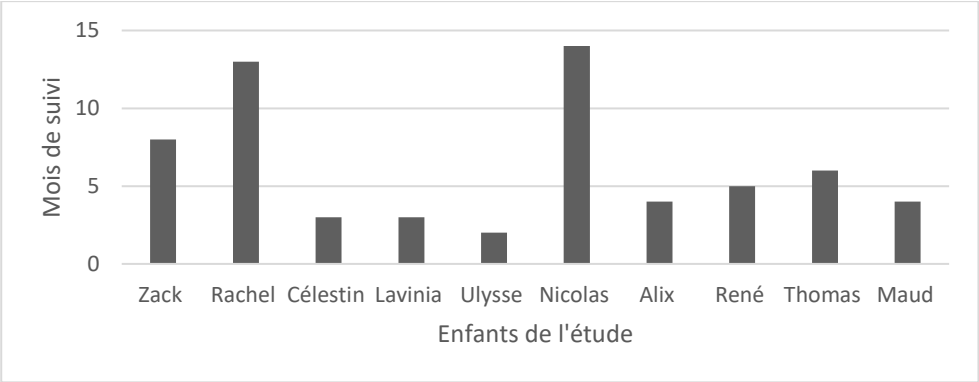

Figure 2. Comparaison des durées de suivi orthophonique des enfants

Cependant, aucune différence significative n'est détectée entre les durées de suivi orthophonique des deux groupes (Méd AM = 3 [2 ; 8] ; Méd SM = 5 [4 ; 6] ; U = 8 ; p= 0.4).

4.1.2. Antécédents langagiers

Tous les enfants de l'étude ont le français pour langue maternelle et aucun n'est bilingue. Ils ont tous présenté les pré-requis à la communication que sont l'accroche du regard, le pointage (proto-impératif et/ou proto-déclaratif) et les productions sonores précoces. Sur le plan expressif, trois familles mentionnent une apparition des premiers mots après 2 ans pour Alix, Zack et Lavinia. La mère de Nicolas (SM) rapporte également une absence d'explosion lexicale et une stagnation dans le développement langagier à partir de 3 ans. Toutes les familles mentionnent un problème d'intelligibilité : ce problème concerne en priorité le cercle familial pour sept enfants et l'extérieur du cercle familial pour les trois autres. La difficulté à se faire comprendre d'autrui engendre des crises de frustration chez trois enfants : Célestin (AM), Ulysse (AM) et Alix (SM). Concernant la multimodalité de la communication, les familles décrivent toutes des enfants aux mimiques faciales très expressives. Quatre familles rapportent un recours spontané de l'enfant à la gestuation ou au mime pour se faire comprendre : celles de Zack, Célestin et Ulysse dans le groupe AM et celle d'Alix dans le groupe SM. Cependant, les parents d'Ulysse l'encouragent davantage à verbaliser pour communiquer. Sur le plan réceptif, la compréhension contextuelle du lexique quotidien, des consignes et des questions est considérée par les parents comme bonne pour l'ensemble de la population.

4.1.3. Données socio-culturelles : niveau socio-économique et habitudes de lecture

Les familles de l'étude proviennent d'un milieu socio-économique relativement homogène : 90 % des pères et 70% des mères sont ouvriers ou employés. Les autres parents sont

actuellement en recherche d'emploi. Au sein de ces familles, la proposition des lectures partagées est plus ou moins précoce, comme le montre la *figure 3*.

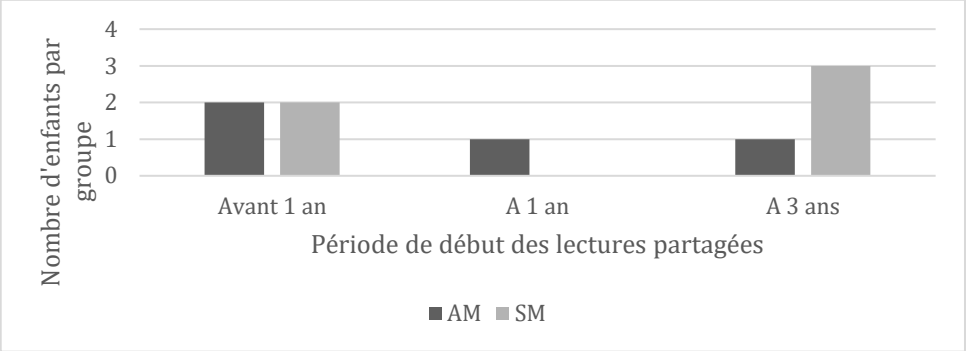

Figure 3. Périodes d'introduction de la lecture partagée selon les groupes

Les lectures sont toutes partagées le soir ou en fin de journée, dans le but de calmer l'enfant avant de dormir et d'échanger sur le vécu quotidien selon les mères d'Ulysse et de Célestin (AM). Elles ont lieu deux à trois fois par semaine pour la majorité de la population. Deux familles se distinguent dans la fréquence des lectures proposées aux enfants : celle d'Ulysse (AM) propose une lecture quotidienne tandis que celle de Lavinia (SM) n'en propose pas du tout. Ces lectures se font à l'initiative des enfants à 70%. Elles réunissent l'enfant et sa mère dans la moitié des cas. Trois enfants partagent aussi ces lectures avec leurs frères et sœurs aînés (René SM, Célestin AM et Rachel AM). Le père d'Ulysse (AM) et la grand-mère de Nicolas (SM) sont également impliqués dans ces temps de lecture. La lecture se déroule dans la chambre de l'enfant (80%) ou au salon (20%), dans une proximité corporelle avec l'adulte médiateur. Les supports choisis sont par ordre décroissant des albums illustrés (ex : Petit Ours Brun, Tchoupi), des contes de fées, des imagiers et des livres sonores. Selon leurs mères, 70% des enfants sont majoritairement intéressés par les illustrations, les autres prêtant également attention au récit. Enfin, trois enfants du groupe SM (René, Nicolas et Alix) et deux enfants du groupe AM (Célestin et Lavinia) présentent une labilité attentionnelle et une agitation motrice importantes pendant les temps de lecture partagés en famille.

4.1.4. Sensibilisation à la multimodalité

Aucun enfant de l'étude n'est sensibilisé aux modes de communication augmentatifs par sa famille, son école ou son orthophoniste à deux exceptions près. D'une part, la grand-mère de Thomas (SM), assistante maternelle, utilise certains signes de la LSF avec les enfants qu'elle accueille. Thomas quant à lui n'a utilisé dans sa petite enfance que le signe « encore ». D'autre part, la mère de Rachel (AM) emploie certains signes issus de « Bébé Signe » avec ses enfants lorsqu'ils ont entre 6 et 18 mois. Les familles ont plus de

représentations et d'attentes sur l'utilité des signes gestuels que sur celle des pictogrammes, comme le montre la *figure 4.*

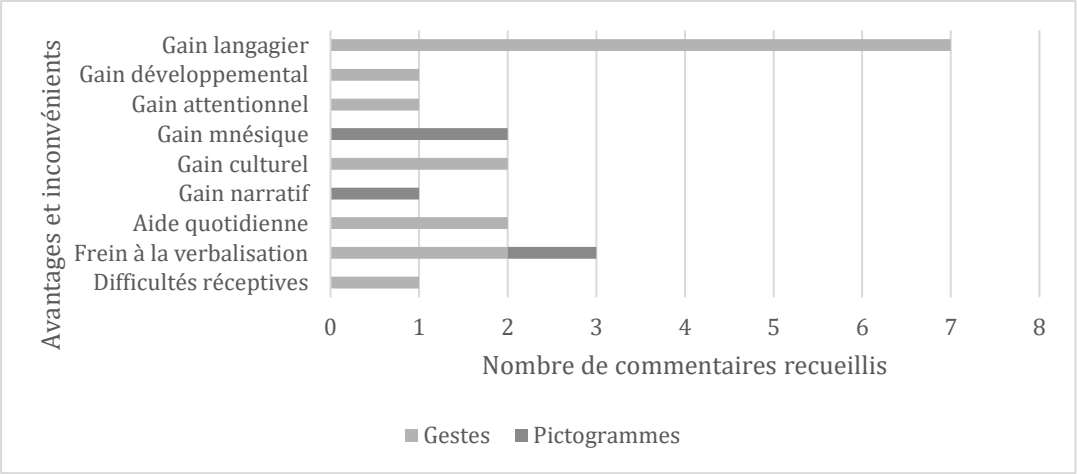

Figure 4. Représentations des familles sur les modes augmentatifs de communication

4.2. Tests lexicaux

Après l'entretien initial avec les familles, deux épreuves lexicales sont proposées aux enfants de l'étude. En effet, en dépit de leur diagnostic commun, les enfants recrutés ne présentent pas tous les mêmes compétences et les mêmes difficultés langagières, en particulier sur les plans phonologiques et morphosyntaxiques. Le module lexical est investigué afin de savoir si les sujets connaissent ou non les items présents dans l'album *Pour Noa, il est l'heure de dormir*. Pour ce faire, des planches d'illustrations libres de droits correspondant à 28 concepts imageables sur les 45 contenus dans l'album sont intégrées aux épreuves « Lexique en Réception » et « Lexique en Production » de la Batterie ELO. Les scores obtenus par les sujets de l'étude sont rapportés dans le *tableau 2*.

Tableau 2. Comparaison des scores lexicaux des sujets des deux groupes

	Désignation ELO Score /20	**Désignation Album** Score /28	**Dénomination ELO** Score /30	**Dénomination Album** Score /28
AM	11 [9 ; 13]	21 [20 ; 22]	16 [12 ; 18]	14 [10 ;15]
SM	9 [9 ; 11]	20 [16 ; 22]	14 [11 ; 15]	17 [11 ; 20]

Aucune différence significative n'est relevée entre les deux groupes : en désignation pour l'ELO (U=18 ; p= 0.27) et le lexique de l'album (U=16 ; p = 0.53) ; en dénomination pour l'ELO (U= 16.5 ; p= 0.46) et le lexique de l'album (U= 9 ; p = 0.53). En revanche, les performances lexicales de notre population sont hétérogènes : a) pour le groupe AM, en désignation (album) et en dénomination (ELO et album) ; b) pour le groupe SM, en désignation et en dénomination (album). En outre, le lexique de l'album obtient de meilleurs scores en désignation qu'en dénomination pour les deux groupes.

5. Protocole des lectures partagées

5.1. Déroulement des lectures

Entre octobre 2017 et avril 2018, quatre séances de lectures partagées individuelles situées à une semaine d'intervalle et suivies d'une séance de lecture en groupe (mai 2018) sont proposées à chacun des dix enfants de l'étude selon les modalités décrites dans la *figure 5*.

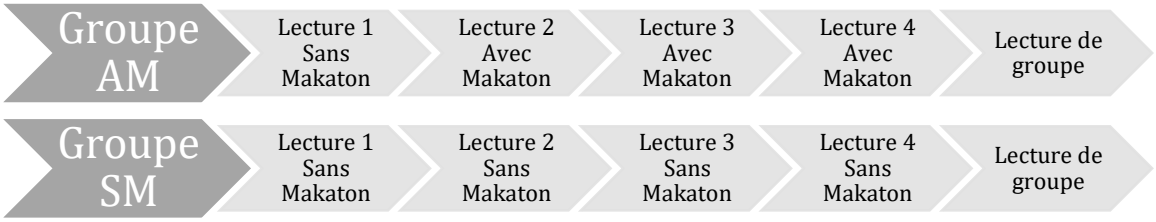

Figure 5. Modalités des lectures partagées selon les groupes

La première lecture sans Makaton permet de comparer les comportements des deux groupes confrontés au même support. L'introduction du Makaton de la deuxième à la quatrième lecture pour le groupe AM permet d'étudier les modifications comportementales engendrées par l'ajout des modes sémiotiques pictographiques et gestuels. Enfin, la lecture de groupe finale vise l'observation de l'appropriation des modes augmentatifs par les participants AM. Cette lecture finale comporte trois temps : un rappel des épisodes de l'album soutenu par les questions d'étayage d'un adulte médiateur présenté comme ne connaissant pas l'histoire ; une « écoute » du récit signé sans parole ; une co-narration à l'aide du support de l'album.

Avec l'accord des familles, toutes les séances de lectures partagées sont filmées aux trois cabinets libéraux fréquentés par les dix enfants. Seul Thomas (SM) est rencontré dans un cabinet différent du sien pour des raisons pratiques. Les passations sont réalisées en présence du même adulte médiateur - l'étudiante orthophoniste- sauf pour Célestin (AM) dont les lectures ont été filmées avec la présence supplémentaire de son orthophoniste. Le coin lecture est toujours installé au sol, face à la caméra (SONY©) disposée sur un trépied à une distance suffisante pour cadrer la dyade sans la gêner. La lecture partagée ne fait pas l'objet d'une consigne particulière. L'étudiante orthophoniste explique à l'enfant qu'elle va lui raconter l'histoire de Noa à quatre reprises, en précisant le cas échant qu'elle va faire des « gestes avec les mains » et montrer des « dessins » sur le texte. Elle précise à l'enfant qu'il peut parler pendant la lecture et refaire les gestes s'il en a envie. Enfin, elle lui demande de ne pas se lever avant la fin de la lecture. Seul le texte de la double page est présenté dans un

premier temps afin d'orienter l'attention des enfants du groupe AM sur le code pictographique ; l'illustration est découverte dans un second temps.

5.2. Questions d'étayage évaluant la compréhension

Les questions catégorielles d'étayage proposées portent sur l'identité des personnages, leurs actions et motivations, ainsi que sur le cadre spatio-temporel du récit. Elles suivent une progression tenant compte des capacités de l'enfant et situées dans sa zone proximale de développement. Elles visent à vérifier la compréhension, et pour le groupe AM, une éventuelle appropriation des signes gestuels et des pictogrammes. Les questions ouvertes explorent l'implicite du texte et tiennent compte de la compréhension globale de l'enfant. Si l'enfant y répond bien, les questions facilitatrices suivantes ne sont pas posées. Les questions intermédiaires offrent une aide à l'enfant en proposant une possibilité de réponse, vraie ou fausse. Enfin, les questions alternatives contiennent la réponse dans leur formulation. Ces questions d'étayage sont posées pour les deux groupes selon deux modalités en fonction des lectures : a) lors de la lecture 1, douze questions sont posées pendant la lecture afin d'analyser la compréhension initiale qu'a l'enfant de chaque étape du récit ; b) lors des lectures 2, 3 et 4, cinq questions sont posées à la fin de la lecture afin d'analyser l'évolution de la compréhension globale qu'a l'enfant du récit entendu plusieurs fois, ainsi que sa capacité à en restituer les éléments principaux.

6. Transcription des données

L'enregistrement des lectures partagées est suivi d'une transcription manuelle des données, constituées de 41 vidéos d'une durée de dix à vingt minutes chacune selon les séances et les enfants. Cette transcription consacrée aux composantes verbales et non verbales de l'interaction est réalisée sous la forme d'une partition de cinq lignes selon la méthode de « Transcription et analyse multimodales » (Coquet & Witko, 2011) : a) la ligne 1 « Contexte d'interaction » informe sur les mouvements de l'enfant et ses réactions à la lecture ; b) la ligne 2 « Regards » renseigne sur la directionnalité vers l'émetteur et l'attention au livre ; c) la ligne 3 « Mimiques » est consacrée aux expressions faciales de l'enfant, en lien avec l'interaction, la narration et les émotions des personnages ; d) la ligne 4 « Gestualité » différencie les gestes déictiques consacrés à l'album ou aux éléments contextuels, les gestes conventionnels comme les approbations et dénégations et les expressifs désignant objets et procès, à l'image des signes du Makaton ; e) la ligne 5 « Enoncé linguistique » comporte la transcription orthographique de l'énoncé verbal, le codage en Alphabet Phonétique International étant réservé aux énoncés phonologiquement incorrects ou inintelligibles.

7. Analyse des données

Les données sont analysées en comptabilisant les variables en lien avec nos cinq hypothèses : a) l'évolution du nombre de regards adressés à l'adulte, dirigés vers le texte et l'illustration et non adressés étudie l'influence de la multimodalité sur l'attention conjointe (H1) ; b) l'évolution du nombre de mots de l'album produits ainsi que du nombre d'holophrases et de phrases simples en rapport avec l'album étudie l'influence de la multimodalité sur l'intégration lexicale et syntaxique des éléments du support (H2) ; c) l'évolution du nombre de comparaisons portant sur l'iconotexte et les modes augmentatifs étudie l'influence de la multimodalité sur les comportements de transferts sémiotiques (H3) ; d) l'évolution du nombre de bonnes réponses aux questions d'étayage ouvertes étudie l'influence de la multimodalité sur la compréhension et l'appropriation des modes augmentatifs (H4) ; e) la différence du nombre de signes produits et reconnus ainsi que du nombre de pictogrammes dénommés entre les deux groupes lors de la lecture finale étudie l'influence d'une exposition répétée aux modes augmentatifs (H5).

Les médianes obtenues sont comparées à l'aide de trois tests statistiques : une comparaison intra-groupe de l'évolution globale des performances entre les lectures 1 et 4 au moyen d'un test de Friedman ; une comparaison intra-groupe de l'évolution des performances entre la lecture 1 et chacune des 3 autres lectures au moyen d'un test des rangs signés de Wilcoxon ; enfin, une comparaison inter-groupe des performances à chacune des 4 lectures au moyen d'un test de Mann-Whitney.

Résultats

Dans le but de connaître son influence sur le développement langagier et cognitif, notre étude interroge les spécificités d'une médiation plurisémiotique : l'album français Makaton, au sein d'une situation de lecture partagée avec des enfants de 4 ans environ présentant un RLO.

H1 : Les éléments du récit gestués et pictographiés favorisent l'attention conjointe.

Entre la première et la quatrième lecture, les enfants du groupe AM regardent significativement plus l'adulte (Méd L1= 10 ; Méd L4 = 42 ; Friedman = 9,24 ; p= 0.03). Cette amélioration tend à la significativité entre la lecture 1 et les lectures 2, 3 et 4 (Wilcoxon p= 0.06). Aucune amélioration significative n'est observée pour le groupe SM (Méd L1= 87 ; Méd L4= 82 ; Friedman SM= 0.6 ; p=0.90). Les enfants du groupe SM adressent significativement plus de regards à l'adulte lors de la première lecture que ceux du groupe AM (Méd AM= 10 ; Méd SM= 87 ; U : p=0.01), comme le montre la *figure 6*.

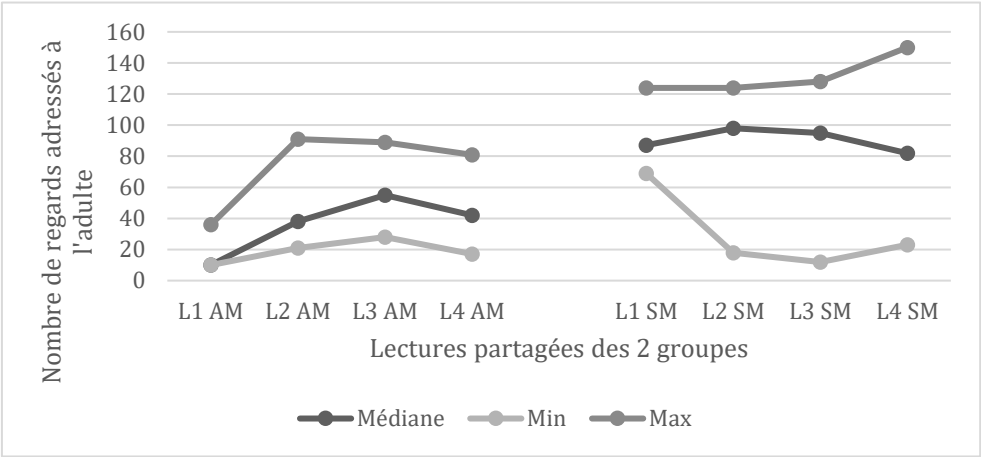

Figure 6. Evolution du nombre de regards adressés à l'adulte dans les deux groupes

Nous n'observons pas d'amélioration significative des regards dirigés vers le texte : a) chez les enfants du groupe AM (Méd L1= 21 ; Méd L4= 31 ; Friedman= 5.35 ; p= 0.15) ; b) chez les enfants du groupe SM (Méd L1= 27 ; Méd L4= 24 ; Friedman= 1.16 ; p=0.76), comme le montre la *figure 7*.

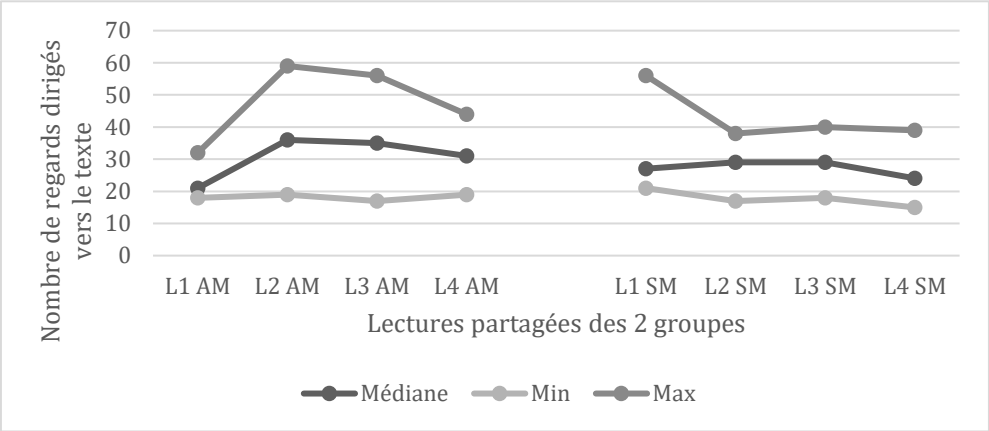

Figure 7. Evolution du nombre de regards dirigés vers le texte dans les deux groupes

Entre la première et la quatrième lecture, les résultats ne montrent pas de modification significative des regards dirigés vers les illustrations pour le groupe AM (Méd L1= 43 ; Méd L4 = 33 ; Friedman = 3.48 ; p= 0.32). Une diminution significative du nombre de regards dirigés vers les illustrations est observée dans le groupe SM (Méd L1= 82 ; Méd L4 = 54 ; Friedman = 8.39 ; p=0.04). Cette diminution tend à la significativité entre les lectures 2 et 3 et les lectures 1 et 4 (Wilcoxon p= 0.06). Les enfants du groupe SM dirigent significativement plus de regards vers l'illustration que ceux du groupe AM lors de la lecture 1 (Méd AM= 43 ; Méd SM=82 ; U : p= 0.008), de la lecture 2 (Méd AM= 40 ; Méd SM= 82 ; U=2 p=0.03), de la lecture 3 (Méd AM=38 ; Méd SM= 61 ; U= 1 ; p=0.02) et de la lecture 4 (Méd AM= 33 ; Méd SM= 54 ; U= 3.5, p=0.07), comme le montre la *figure 8*.

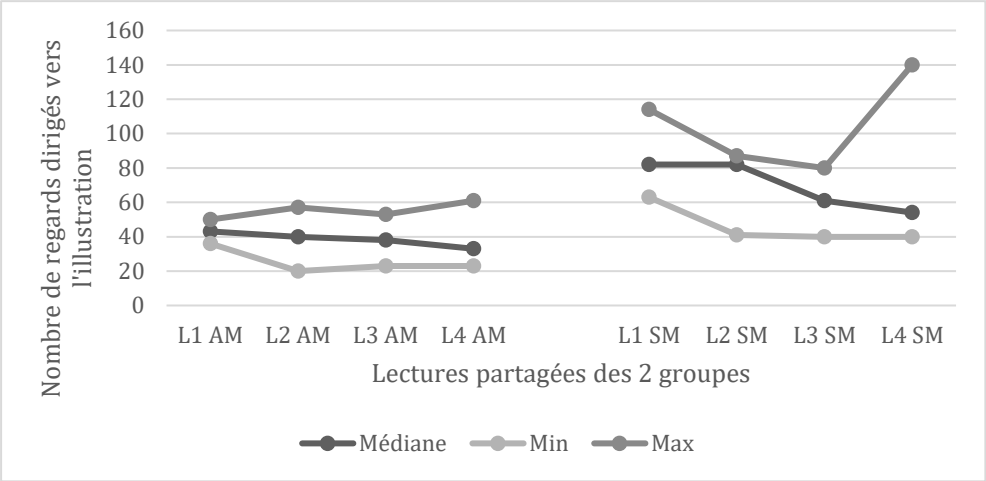

Figure 8. Evolution du nombre de regards dirigés vers les illustrations dans les deux groupes

Les résultats ne montrent pas de modification significative des regards non adressés : a) chez les enfants du groupe AM (Méd L1= 29 ; Méd L4= 38 ; Friedman= 0.2 ; p= 0.98) ; b) chez les enfants du groupe SM (Méd L1= 56 ; Méd L4= 45 ; Friedman= 4.59 ; p=0.20). Les regards non adressés tendent à être significativement supérieurs dans le groupe SM lors de la première lecture (U=3.5 ; p=0.07) comme le montre la *figure 9.*

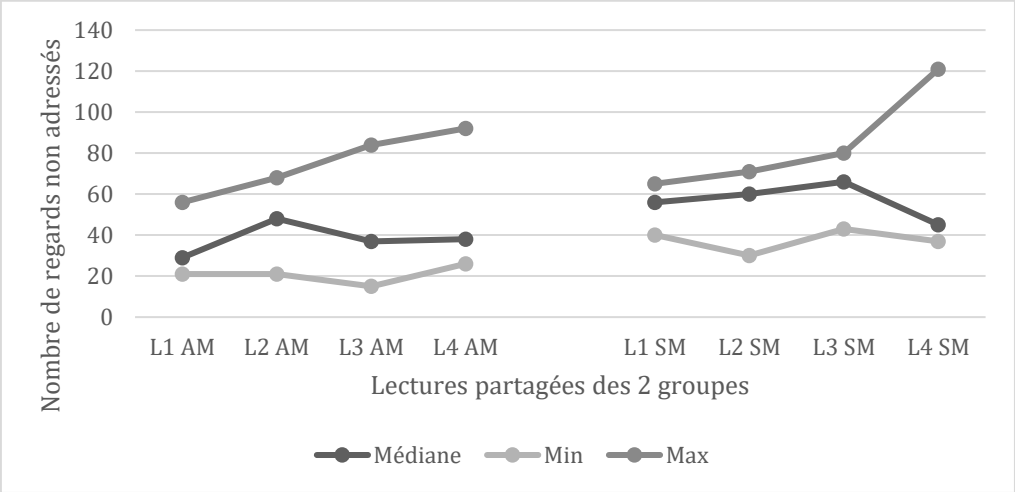

Figure 9. Evolution du nombre de regards non adressés dans les deux groupes

H2 : Les éléments du récit gestués et pictographiés favorisent l'intégration lexicale et la structuration syntaxique.

Aucune amélioration lexicale significative n'est constatée entre la première et la quatrième lecture : a) pour le groupe AM (Méd L1= 19 ; Méd L4= 21 ; Friedman= 5,2 ; p= 0.16) ; b) pour le groupe SM (Méd L1 = 29 ; Méd L4 =24 ; Friedman = 4,67 ; p=0.20). Les performances lexicales du groupe SM tendent à être significativement supérieures à celles du groupe AM lors de la première lecture (U=4 ; p=0.09) comme le montre la *figure 10.*

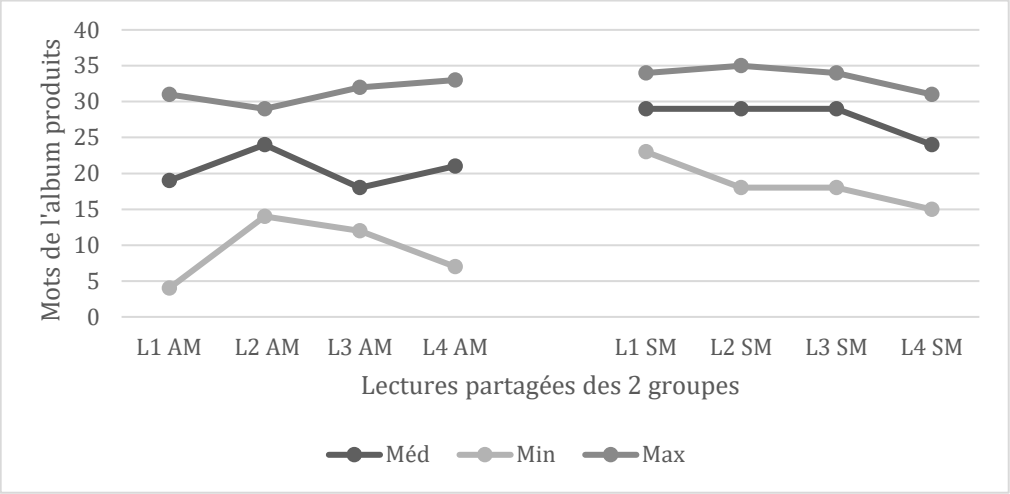

Figure 10. Evolution des performances lexicales des deux groupes

Comme le montre la *figure 11*., aucun effet significatif n'est constaté sur le nombre d'holophrases entre la première et la quatrième lecture : a) pour le groupe AM (Méd L1= 7 ; Méd L4= 11 ; Friedman= 3.52 ; p= 0.32) ; b) pour le groupe SM (Méd L1 = 6 ; Méd L4 = 5 ; Friedman = 3.49 ; p= 0.32).

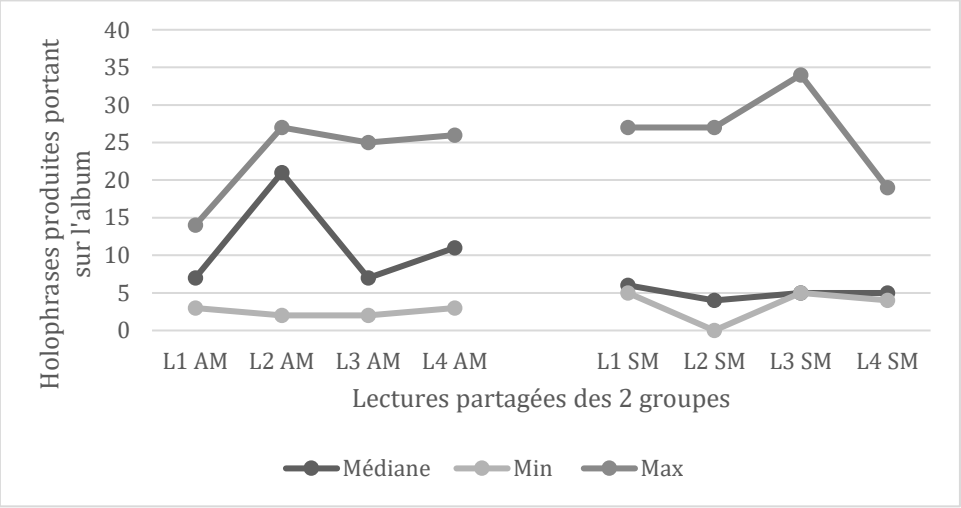

Figure 11. Evolution de la production d'holophrases des deux groupes

Entre la première et la quatrième lecture, les enfants du groupe AM produisent significativement plus de phrases simples (Méd L1= 2 ; Méd L4 = 8 ; Friedman = 8.8 ; p= 0.03). Cette amélioration tend à la significativité entre les lectures 1 et 2 (Wilcoxon p= 0.09) et les lectures 1 et 4 (Wilcoxon p= 0.06). Aucune amélioration significative n'est observée pour le groupe SM (Méd L1= 12 ; Méd L4= 15 ; Friedman SM= 3.75 ; p= 0.29), comme le montre la *figure 12*.

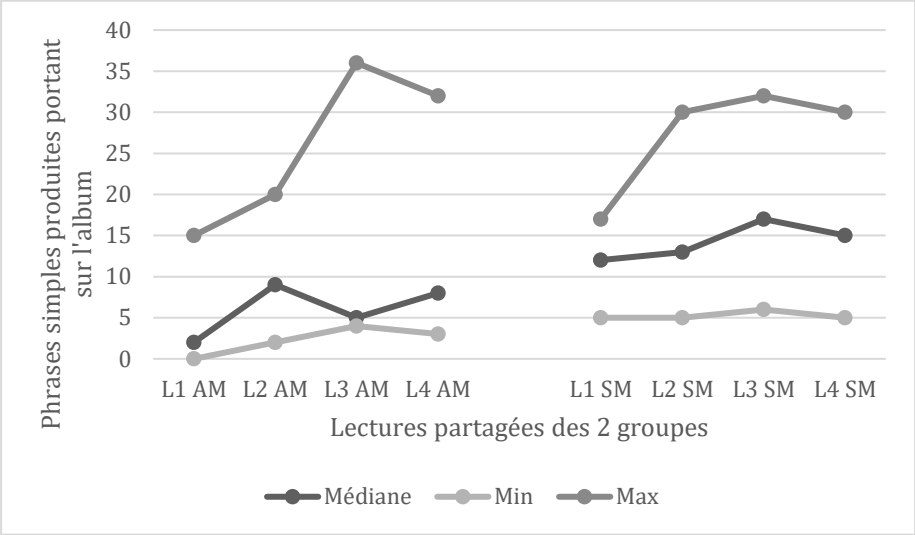

Figure 12. Evolution de la production de phrases simples des deux groupes

Comme le montre la *figure 13.*, nous observons une amélioration significative des transferts sémiotiques entre la première et la dernière lecture en faveur du groupe AM (Méd L1= 0 ; Méd L4 = 2 ; Friedman = 8.62 ; p=0.03). Cette amélioration tend à la significativité entre : a) la lecture 1 et la lecture 3 (Wilcoxon p= 0.09) ; b) la lecture 1 et la lecture 4 (Wilcoxon p= 0.06). L'amélioration des transferts sémiotiques tend à la significativité chez le groupe SM (Méd L1=0 ; Méd L4= 0 ; Friedman SM= 7.09 ; p=0.07). Cette amélioration est observée entre la lecture 1 et la lecture 3 (Wilcoxon p =0.06).

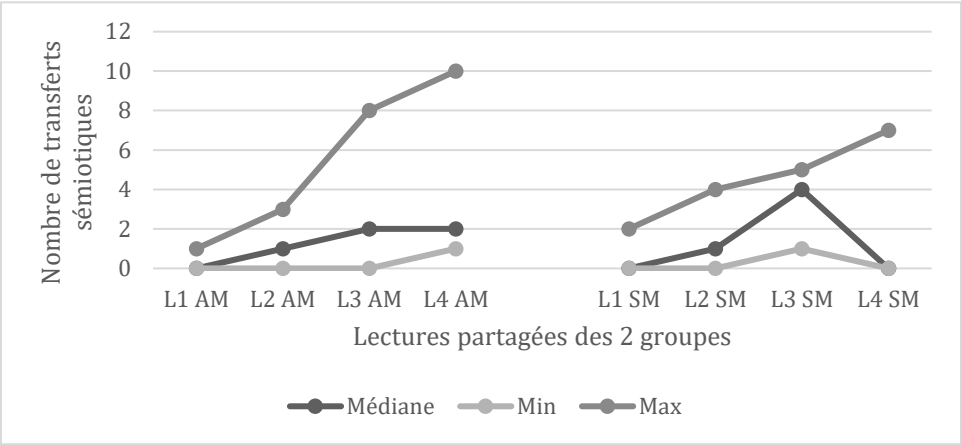

Figure 13. Evolution des transferts sémiotiques dans les deux groupes

H4 : La multimodalité de la lecture favorise les réponses aux questions d'étayage

Lors de la lecture 1, le nombre de bonnes réponses aux questions de compréhension ne diffère pas significativement entre les deux groupes (Méd AM =8 ; Méd SM= 9 ; U=12 ; p=1). Le nombre de bonnes réponses aux questions catégorielles d'étayage finales ne s'améliore pas significativement entre la lecture 2 et la lecture 4 pour les deux groupes : a)

pour le groupe AM (Méd L1=3 ; Méd L4=2 ; Friedman=1.37 ; p=0.50) ; b) pour le groupe SM (Méd L1 =2 ; Méd L4 =2 ; Friedman =0.5 ; p=0.78). Comme le montre la *figure 14.*, les enfants du groupe AM tendent à mieux répondre aux questions ouvertes lors de la deuxième lecture que ceux du groupe SM (U=21.5 ; p=0.06).

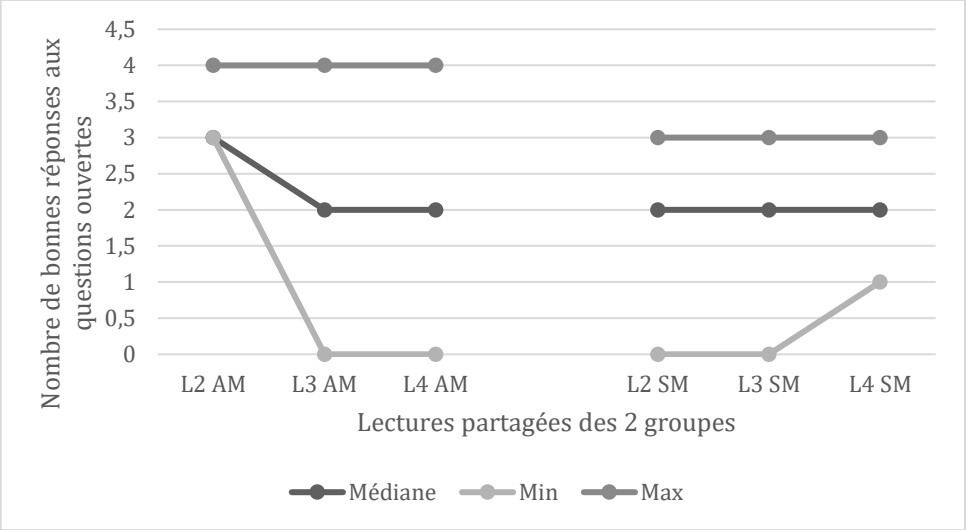

Figure 14. Evolution des réponses aux questions ouvertes dans les deux groupes

H5 : En restitution de récit, les enfants exposés à l'album français-Makaton ont recours aux autres modes sémiotiques proposés

Seuls quatre enfants de l'étude ayant pu participer à la lecture de groupe finale- Zack, Ulysse et Rachel dans le groupe AM et Alix dans le groupe SM- nous n'avons pu effectuer de statistiques sur les différences comportementales inter-groupes. Les recours individuels aux modes sémiotiques augmentatifs sont détaillés dans la *figure 15*.

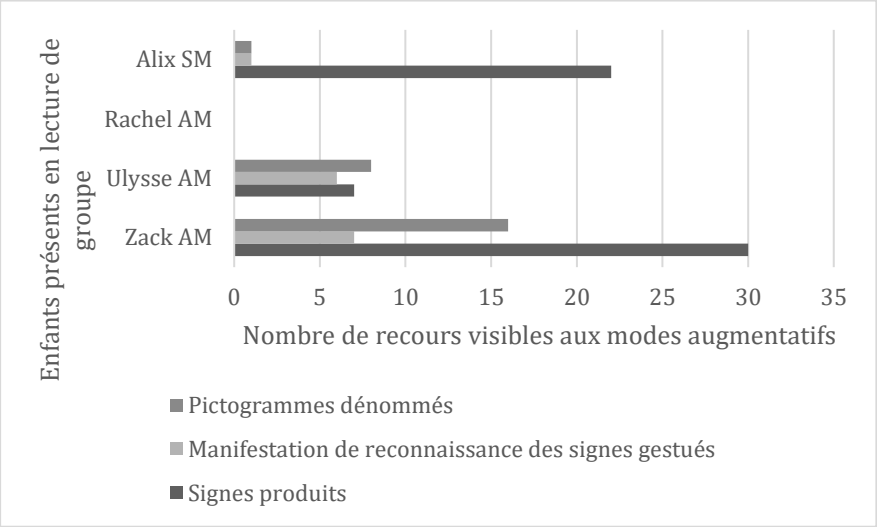

Figure 15. Comparaison du nombre de recours spontanés aux modes sémiotiques augmentatifs (signes et pictogrammes)

Discussion

L'objectif de cette étude est d'explorer les spécificités de la lecture partagée d'un album plurisémiotique français-Makaton, dans le but d'exploiter les ressources propres à cette nouvelle médiation en orthophonie. Pour ce faire, notre étude compare les comportements de deux groupes d'enfants âgés de 4 ans environ et présentant un RLO. La répartition des deux groupes est faite de façon aléatoire et statistiquement, il n'y a pas de différence en termes d'âge, de sexe, de scores lexicaux et de répartition des antécédents médicaux. Cependant, le hasard de la répartition fait que le groupe AM présente davantage de difficultés. Ces difficultés concernent les débuts du développement de l'enfant : hospitalisations néonatales, sélectivité alimentaire, troubles du sommeil, retard dans les acquisitions motrices. La littérature montre souvent des liens entre ce type de difficultés et les retards de parole et de langage. Cette différence de répartition des antécédents médicaux en défaveur du groupe AM peut expliquer la supériorité des performances du groupe SM dans les données recueillies.

1. Album multimodal et maintien de l'attention conjointe :

Notre étude ne confirme pas l'amélioration de l'attention conjointe pour le **groupe AM.** Les résultats montrent une hausse significative du nombre de regards adressés à l'adulte lors de la deuxième lecture mais ce comportement ne se maintient pas dans le temps. Les gains observés relèvent peut-être plus d'un effet de nouveauté que d'une réelle appropriation des composantes multimodales de l'album. En outre, le nombre de regards dirigés vers le texte et l'illustration ne se modifie pas. Les données de l'étude montrent que Zack et Célestin sont les deux enfants du groupe AM à avoir davantage investi la multimodalité de l'album. Chez Zack, l'introduction des modes augmentatifs engendre une recrudescence des regards adressés à l'adulte par rapport à ceux dirigés vers l'illustration. Cependant, si l'adulte gestuant focalise davantage les regards lors des trois lectures suivantes, le nombre de regards non adressés augmente également, évoquant peut-être une charge cognitive accrue liée à la multimodalité. Les regards que Zack n'adresse pas au médiateur et à la médiation sont également dirigés vers son propre corps gestuant, les configurations manuelles suscitant chez lui un plaisir moteur évident. De plus, la page de texte pictographiée attire davantage ses regards que l'illustration lors des lectures 2 et 3. Cela évoque un temps d'investissement des pictogrammes mais la dernière lecture montre une recentration sur l'image. Chez, Célestin. l'introduction des modes augmentatifs n'augmente pas la directionnalité vers l'adulte au-

delà de la deuxième lecture. Il répartit équitablement ses regards entre médiateur, texte, illustration et environnement immédiat.

Les données montrent également qu'Ulysse, Lavinia et Rachel ont moins investi la multimodalité du support. L'augmentation temporaire des regards adressés à l'adulte et au texte lors du deuxième temps de l'étude n'empêche pas la manifestation de comportements délétères à la lecture partagée décrits dans la littérature. De fait, lors des lectures suivantes, Ulysse et Lavinia présentent une forte agitation psychomotrice, se désengagent de l'interaction et participent peu à la narration. Les difficultés attentionnelles de Lavinia, seule enfant de l'étude à ne pas bénéficier de lectures partagées dans son environnement familial, semblent accrues par la longueur de l'album et le ralentissement du rythme induit par la gestuation. Contrairement à Lavinia, Ulysse et Rachel bénéficient d'une acculturation à la lecture partagée d'albums classiques et se montrent déstabilisés par les nouvelles modalités de lecture qui leur sont proposées. La décomposition de la lecture en deux temps (texte puis illustration) nous avait semblée nécessaire à une utilisation optimale du code pictographique. Au contraire, elle génère chez Ulysse une frustration importante. Habitué à co-construire le récit en observant l'illustration, il semble être privé des indices habituels à ses anticipations et se met en retrait. Quant à Rachel, lors de la dernière lecture individuelle, elle demande à l'adulte de lire sans signer et souhaite uniquement regarder les pictogrammes. La méthode d'intégration des modes augmentatifs à la situation de lecture partagée peut donc perturber l'attention conjointe chez certains enfants plus que l'améliorer.

Chez les enfants du **groupe SM**, dès la première lecture, les regards adressés au médiateur constituent un mode d'appropriation privilégié de l'histoire, pour Thomas et René en particulier. La diminution des regards portés aux illustrations peut s'expliquer par une habituation au support. Il est possible que les ressources de l'image, simplifiées dans un souci d'accessibilité aux difficultés langagières, s'épuisent au fil du temps. Les enfants les plus avancés dans leur développement langagier tendent alors à enrichir l'album en évoquant l'absent. Par exemple, Thomas imagine des bacs pour ranger les jouets de Noa et René invente le personnage d'une sorcière cachée dans la double page illustrée. Par ailleurs, la diminution des regards portés au livre et au médiateur s'explique par le désengagement attentionnel d'Alix et de Maud lors de la dernière séance de lecture.

2. Album multimodal et amélioration langagière

2.1. La composante lexicale

Notre étude ne confirme pas l'amélioration de la composante lexicale du langage pour les deux groupes. Dans le **groupe AM**, Zack et Célestin s'approprient les codes pictographiques et gestués mais cela ne se traduit pas par une diversification lexicale. La première lecture constitue pour Zack un temps de découverte de l'album et mobilise peu son lexique actif. Les trois lectures suivantes révèlent qu'il connaît la majorité des concepts et que son niveau lexical n'est pas enrichi par celui contenu dans l'album, en particulier en ce qui concerne les prépositions spatiales « dans, sur, sous » qu'il remplace par des adverbes déjà maîtrisés. En outre, au contact des modes augmentatifs, Zack produit des lexèmes mais également des onomatopées : par exemple, le signe « colère » engendre des rugissements et le signe « lire » la fricative [v] indiquant l'idée de vitesse. Ces productions signifiantes et qui témoignent d'une appropriation des modes ne font pas partie des variables retenues dans notre étude. Chez Célestin, les répétitions de lexèmes apparaissant lors de la deuxième lecture ne suffisent pas à l'assimilation du nouveau vocabulaire.

Les trois enfants du groupe AM ayant moins investi la multimodalité du support possèdent des compétences langagières très variées. Ulysse et Lavinia débutent leur prise en charge orthophonique et présentent des difficultés phonologiques et morphosyntaxiques importantes. A l'inverse de Zack, les répétitions engendrées par l'introduction des modes augmentatifs en deuxième lecture décroissent rapidement. Les nouveaux mots répétés tels que les verbes d'actions, les prépositions ou les concepts spatio-temporels ne sont pas spontanément réinvestis par la suite. S'ils ne génèrent pas de bénéfices linguistiques visibles, les modes augmentatifs engendrent chez Ulysse et Lavinia des comportements assimilables à des persévérations verbales et gestuelles. En particulier, la réalisation réitérée du signe « se brosser les dents » ne s'accompagne pas de tentative de dénomination et perturbe l'attention conjointe au récit.

2.2. La composante morphosyntaxique

Notre étude montre une amélioration significative des performances morphosyntaxiques du **groupe AM**. Cette amélioration, due aux progrès de deux enfants, n'est pas seulement liée à la présence des modes augmentatifs. Pour Zack, les pictogrammes dont l'iconicité est transparente (« pyjama », « dormir », « brosse à dent ») lui permettent d'anticiper le contenu narratif mémorisé. Ils génèrent chez lui des complétions de phrases constituées de presque autant d'holophrases que de phrases simples. D'autre part, ses conduites anticipatrices sont

favorisées par les pauses présentes en début de rhèse, dues au ralentissement du débit du narrateur gestuant. Célestin produit également davantage d'holophrases que d'énoncés simples. Le contenu linguistique du support, quoique simplifié, semble ne pas être approprié à sa zone proximale de développement. Pour Rachel, suivie depuis treize mois en orthophonie et présentant un retard de langage léger, la mémorisation du contenu morphosyntaxique de l'album semble due à la simplicité de ce dernier. Elle peut l'enrichir d'expansions issues de ses pratiques de lectures partagées sans visiblement recourir aux gestes et aux pictogrammes.

A l'instar de leurs homologues du groupe AM, les performances langagières des enfants du **groupe SM** tendent à stagner ou diminuer. Cela nous semble provenir de deux facteurs différents. D'une part, les enfants dont le retard de langage est le plus important (Alix, Maud et Nicolas) tendent à répéter les énoncés du livre en substituant certains lexèmes par des expressions figées préalablement acquises (ex : « laver les dents » au lieu de « brosser les dents », « passer le pyjama » au lieu de « mettre le pyjama », « faire dodo » au lieu de « dormir »). Pour Thomas et René au contraire, nous rencontrons un effet plafond. Ceux-ci mobilisent rapidement une grande partie du contenu linguistique de l'album et recourent ensuite à leurs connaissances pour enrichir le support de la médiation.

3. Album multimodal et transfert sémiotique

Notre étude montre une augmentation significative des transferts sémiotiques dans les deux groupes, suggérant que ce comportement n'est pas spécifiquement accru par la multimodalité du support. Les transferts tendent à augmenter davantage à partir de la troisième lecture pour tous les enfants. Dans le **groupe AM**, ces transferts portent davantage sur les différences entre les modes. Les commentaires de Zack révèlent même la présence de « conflits interprétatifs » générés par la comparaison des pictogrammes avec l'iconotexte. Ces conflits se traduisent par des collusions de concepts : par exemple, Zack traduit l'enchaînement des pictogrammes « donner » et « pyjama » par l'expression « elle donne un gâteau-pyjama ». De fait, le pictogramme « donner » représente une silhouette tendant un rond noir dans sa main. Contrairement à nos attentes, le contenu narratif ne suffit pas à résoudre ces difficultés interprétatives. Cependant, dans le cas de Zack ; ces difficultés ne perturbent pas l'interaction. Chez Célestin, le support multimodal génère beaucoup de questionnements bénéfiques aux échanges. En particulier, Célestin reproduit le tracé des « pictogrammes grammaticaux » (ex : et, pas) qu'il interprète en fonction d'éléments connus du code alphabétique. Il sémiotise ainsi les signes sans se référer au contenu de l'histoire et

génère davantage d'interactions avec l'adulte. Nous pouvons émettre l'hypothèse que son habileté à attribuer un sens aux pictogrammes est liée à sa forte fréquentation des écrans, pratique nécessitant l'assimilation de symboles variés. Chez trois enfants du groupe AM, la mise en regard des modes sémiotiques semble problématique. Pour Lavinia, un seul pictogramme transparent (nounours) est à l'origine d'un pointage indiquant un rapport de similitude sur la page de texte. Chez Ulysse et Rachel en revanche, nous constatons des difficultés à envisager le même concept sous des jours différents. Leurs commentaires reflètent la concurrence des systèmes sémiotiques et aboutissent à la réalisation d'un choix entre « vrais » et « faux » signifiants, sans pour autant éclairer le schéma narratif.

Une augmentation des transferts sémiotiques est également constatée chez les enfants du **groupe SM** au troisième temps de l'étude, suggérant que les premières lectures focalisent les ressources attentionnelles sur le contenu narratif et non sur les modes iconotextuels. Par ailleurs, il est possible que les douze questions catégorielles d'étayage posées par l'adulte lors de la première lecture n'aient pas permis l'expression de plus de commentaires sur les modes à ce moment. Les commentaires observés lors des deux premières lectures sont des liens au vécu et des jugements de valeur sur les comportements du personnage principal. Les transferts sémiotiques qui surviennent ensuite sont principalement des jugements de similitudes entre le contenu du récit et celui de l'illustration, des comparaisons de couleurs et des évocations de l'absent (présence discontinue des parents auprès de Noa). Ces transferts, fondés sur des rapports de ressemblance, ne perturbent donc pas la compréhension du récit.

4. Album multimodal et compréhension

Notre étude ne montre pas d'amélioration des réponses aux questions catégorielles d'étayage au fil des lectures pour les deux groupes. Dans le **groupe AM**, les transferts sémiotiques ne semblent pas favoriser la compréhension du récit. A l'inverse, les oppositions entre signifiants peuvent expliquer l'absence de progression des bonnes réponses aux questions ouvertes. Ces oppositions représentent davantage une charge qu'une facilitation cognitive. Par ailleurs, les péripéties qui suscitent le plus de signes et de pointages de pictogrammes (se brosser les dents, trouver nounours, faire un bisou) ne sont pourtant pas rappelées spontanément et nécessitent un étayage de l'adulte. En outre, nous supposons que le manque d'iconicité de certains signes et pictogrammes associés aux concepts de l'histoire (personnages, cadre spatio-temporel, actions et liens de causalité) ne favorise pas leur mobilisation au sein des réponses. Par exemple, les pictogrammes « papa » et « maman »

sont confondus et celui représentant Noa suscite seulement des commentaires sur la lettre « N » encadrée au-dessus du personnage (similitude de cette lettre avec celle du prénom). Zack par exemple ne l'assimile pas au héros présenté sur l'illustration mais l'interprète comme un nouveau personnage qu'il n'a pas vu dans l'histoire. Les pictogrammes spatio-temporels sont interprétés par métonymie : « étoile » pour nuit, « soleil » pour matin, « lit » pour chambre et « baignoire » pour salle de bain. Il en est de même pour les pictogrammes des actions comme « trouver » ou « embrasser » qui suscitent des questionnements sur leurs constituants (flèche, croix) mais peu de dénominations. Comme l'explique Duboisdindien (2014), la combinatoire des constituants élémentaires du code pictographique nécessite un apprentissage explicite. L'étayage de l'adulte se révèle donc indispensable et la narration doit intégrer des temps d'explications afin que les modes augmentatifs puissent pleinement participer à la compréhension du récit. C'est pourquoi, nous observons que les réponses fournies par les enfants du groupe AM sont basées sur un effet de récence (rappel systématique des deux derniers épisodes de l'histoire) et des références au vécu. Célestin, lui, ne peut répondre aux questions sans consulter les illustrations. Même les enfants du **groupe SM** témoignant d'un bon repérage spatio-temporel ont des difficultés à restituer les épisodes centraux de l'histoire sans consulter l'album une seconde fois. Certains, comme Nicolas et Maud, convoquent des expériences vécues pour expliquer les motivations et émotions du personnage. Nous supposons que les difficultés de mémoire de travail souvent associées au RLO, de même que la longueur du récit, limitent les performances des enfants dans cette tâche.

5. Album multimodal et utilisation des modes augmentatifs

Notre étude confirme une grande différence inter-individuelle des enfants du **groupe AM** dans l'utilisation des modes augmentatifs. Zack et Célestin sont les deux enfants du groupe à avoir davantage investi la multimodalité du support Nous retrouvons parmi leurs antécédents médicaux un développement oro-facial et psychomoteur complexe. Tous deux ont rencontré des difficultés pendant la période d'allaitement ; Zack a présenté des problèmes d'intégration sensorielle et Célestin manifeste encore une sélectivité alimentaire évoquant des troubles de l'oralité. Par ailleurs, Zack présente un diagnostic de retard psychomoteur et Célestin une autonomisation retardée dans des activités quotidiennes telles que le bain, l'habillage et la prise des repas. Nous faisons l'hypothèse que ces deux enfants ayant précocement sémiotisé leur vécu au moyen de leurs spécificités sensorielles et corporelles, ils sont sensibilisés à la place centrale du corps dans la prise d'informations

signifiantes. Par ailleurs, ayant produit leurs premiers mots tardivement (vers 17 mois pour Célestin et après 2 ans pour Zack), ils ont développé selon leurs familles des compétences communicationnelles spécifiques d'ordre non verbal telles que le mime ou la combinaison de gestes spontanés pour se faire comprendre de leurs interlocuteurs. Au moment de l'étude, Zack est suivi depuis 8 mois en orthophonie et Célestin 3 mois. Quoiqu'ils aient le même âge, leur développement langagier n'en est pas au même stade. Tandis que Célestin présente d'importantes difficultés phonologiques et produit majoritairement des onomatopées, des holophrases et un jargon difficilement intelligible à son entourage, Zack a acquis des compétences morphosyntaxiques lui permettant de produire des phrases simples intelligibles quoiqu'agrammaticales. Aussi, le stade de développement langagier ne semble-t-il pas présager d'un investissement possible de la médiation. Comme dans l'étude de Blondeau et Daniaud (2014), les modes augmentatifs sont investis inégalement par ces enfants. Si Zack porte un intérêt similaire aux deux modes, Célestin focalise son intérêt sur les pictogrammes. Le code pictographique suscite chez lui de nombreux pointages (émotions), des mimes (objets, postures et actions) ainsi que des questionnements sur leurs constituants élémentaires. Néanmoins, Zack comme Célestin sollicitent toujours leurs propres ressources verbales et mimo-gestuelles pour communiquer, sans mobiliser les codes dans une visée fonctionnelle.

La lecture de groupe nuance les résultats obtenus en lecture individuelle pour un enfant du groupe AM semblant avoir moins investi la multimodalité du support. Ulysse, co-étayé par ses pairs, révèle des habiletés interprétatives dans les deux modes augmentatifs et se montre performant dans le rappel des épisodes de l'histoire. Il est possible que les modalités de cette dernière lecture aient davantage correspondu à sa pratique familiale de la lecture partagée, car les doubles pages de l'album étaient alors présentées en un seul temps et sans que l'adulte médiateur ne signe. La présentation conjointe du texte pictographié et de l'illustration n'est alors pas apparue comme une limitation à l'investissement du mode augmentatif. Cependant, Rachel ne mobilise pas plus signes et pictogrammes en groupe qu'en lecture individuelle. Ce moindre investissement peut procéder de divers facteurs : son jeune âge (4 ;1 ans), une difficulté à reproduire certains signes (ex : « sous ») et ses capacités de narratrice qui lui permettent d'investir la lecture partagée sans recourir à des aides multimodales. Ses moindres productions verbales et gestuelles pendant la lecture peuvent également correspondre à un besoin d'écoute et non à un désintérêt pour le support multimodal.

Pour finir, les comportements observés chez Alix en lecture de groupe semblent indiquer que les compétences plurisémiotiques des enfants du **groupe SM** ont pu être sous exploitées lors des lectures de l'album sans Makaton. De fait, en séance individuelle, les actes langagiers d'Alix sont majoritairement des répétitions de syllabes, de mots et de syntagmes ainsi que des commentaires réitérés sur les mêmes détails de l'illustration. De plus, son importante agitation psychomotrice tend à perturber l'interaction. Au contact de l'album français-Makaton, Alix produit des mimes spontanés lors du rappel de récit, imite les signes gestuels qu'elle découvre et interprète efficacement le code pictographique avec lequel nous ne l'avions pas familiarisée auparavant. Il semble donc que la lecture partagée d'album multimodal puisse actualiser des compétences communicationnelles demeurées latentes au contact d'un album classique.

6. Limites et perspectives

Les données recueillies auprès de notre petit échantillon et le choix des variables extraites des interactions filmées ne peuvent totalement refléter la réalité d'une lecture partagée d'album multimodal avec des enfants non sensibilisés aux modes augmentatifs. De nombreuses variables ont influencé les interactions filmées dans les deux groupes, comme le moment de la journée consacré à la lecture, l'envie de lire l'album ou encore le degré de familiarisation avec le médiateur. Par souci d'homogénéité du protocole, nous avons sélectionné le même album pour l'ensemble des enfants en dépit des particularités de leur RLO. En outre, notre protocole ne nous a pas permis d'ajuster le déroulement de ces lectures en fonction des capacités attentionnelles et des modes préférentiels de chaque enfant. Dans la pratique orthophonique, nous envisageons des aménagements dans l'utilisation du support : a) la possibilité d'interrompre et reprendre la lecture ; b) la présentation simultanée du texte pictographié et de l'illustration ; c) l'intégration progressive des modes augmentatifs au récit afin d'alléger la charge cognitive impliquée par la présentation conjointe d'une grande quantité de nouveaux signifiants provenant de trois modes sémiotiques différents.

Afin de prolonger notre étude, il serait intéressant d'adjoindre aux deux groupes d'enfants suivis en orthophonie un groupe d'enfants tout-venants. Nous observerions alors si ces-derniers, dépassant l'effet de nouveauté liée à la découverte des modes augmentatifs, tendent à rentrer dans une dynamique d'apprentissage de leurs constituants et à investir ces modes de manière fonctionnelle en situation de lecture partagée. Par ailleurs, l'analyse de lectures filmées d'enfants présentant un RLO et déjà sensibilisés aux modes augmentatifs pourrait confirmer la nécessité d'un apprentissage préalable et explicite de ces-derniers.

Conclusion

L'objectif de notre étude était de comparer deux groupes d'enfants de 4 ans environ présentant un RLO, l'un bénéficiant de lectures partagées accompagnées des modes augmentatifs gestués et pictographiques et l'autre bénéficiant de ces mêmes lectures sans mode augmentatif, afin d'étudier les intérêts propres aux lectures plurimodales. Nous souhaitions observer de manière longitudinale si l'introduction des modes augmentatifs auprès d'enfants n'y étant pas sensibilisés engendrerait des modifications positives pour l'interaction et le développement langagier. Cette analyse quantitative ne nous a pas permis de corroborer de manière homogène et pérenne les avantages observés par Blondeau et Daniaud dans leur mémoire. Premièrement, la simplification du schéma narratif et le minimalisme des illustrations, alliés aux modes augmentatifs, ne garantissent pas le maintien attentionnel. Au contraire, l'accroissement de la directionnalité vers le médiateur et des regards adressés au texte pictographié est transitoire et s'accompagne d'une hausse des regards non adressés. Ceci montre d'une part que le support multimodal peut engendrer un effet de nouveauté et représenter un coût cognitif, et d'autre part, qu'il n'enclenche pas chez les enfants présentant un RLO de dynamique d'apprentissage à visée fonctionnelle. En outre, la multimodalité peut générer opposition et désengagement chez des enfants fortement acculturés aux pratiques de lectures partagées « classiques ». Deuxièmement, les modes augmentatifs ne semblent pas constituer par eux-mêmes un facteur de progression langagière sur les plans réceptifs et expressifs. D'une part, les signes gestués peuvent être imités et dénommés, voire spontanément interprétés par les enfants investissant le plus la multimodalité du support, mais ne sont globalement pas réemployés de manière fonctionnelle. Néanmoins, les lectures individuelles et de groupe montrent que la gestuation du médiateur induit parfois chez les enfants une permissivité accrue de recourir à ce mode sémiotique pour communiquer efficacement. D'autre part, la plupart des pictogrammes ne sont pas interprétés de manière intuitive. Si leur reconnaissance peut favoriser l'anticipation du schéma narratif, les dénominations et les commentaires, leur iconicité relative complexifie le transfert sémiotique iconotextuel. En définitive, une acculturation aux nouvelles modalités de lecture multimodales, un apprentissage explicite des codes et un étayage soutenu du médiateur dans la mise en réseau cohérente des modes s'avèrent donc indispensables afin que la multimodalité puisse bénéficier à la situation de lecture partagée auprès d'enfants présentant des difficultés d'acquisition du langage.

Bibliographie

1. Articles :

Albaret, J.M. & Castelnau, P. (2009). Place des troubles de la motricité dans les troubles spécifiques du langage oral. *Développements*, 1(1). Repéré à www.cairn.info/revuedeveloppements-2009-1-page-5.htm.

Angelino, L. (2008). L'a priori du corps chez Merleau-Ponty. *Revue internationale de philosophie*, 244, 167-187.

Bensalah, A., (2013). L'ancrage corporel et praxique du langage. Communauté corporelle et altérité dans l'enseignement d'une « langue » orale étrangère. *Langages*, 192, 73-86. doi : 10.3917/lang.192.007

Bernadt, A. (1995). Augmentative and alternative communication. *Current Paediatrics*, 5, 106- 109

Blake, J., Myszczyszyn, D., Jokel, A., & Bebiroglu, N. (2008). Gestures accompanying speech in specifically language impaired children and their timing with speech. *First Language*, 28, 237–253.

Boiron, V., & Bensalah, A. (2006). Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations. Université de Nancy, CRAPEL, 29, 41-54.

Bordon, E. (2004). Comment les pictogrammes sont interprétés par des lecteurs ordinaires. *Communication et langages*, 142, 43-52.doi :10.3406/colan.2004.3302

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

Cabrejo Parra, E. (2012). La lecture avant les textes écrits. *Spirale*, 63, 31-38. doi 10.3917/spi.063.0031

Canut, E., & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ?. *Le français aujourd'hui*, 179, 51-66. doi:10.3917/lfa.179.0051.

Capone, N.C., & McGregor, K.K. (2004). Gesture development : a review for clinical and research practices. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 173–186.

Coquet, F., & Witko, A. (2011). Comportements sémiotiques et multimodalité des conduites langagières. *Rééducation Orthophonique*, 246, 105- 124

Crowe, L. K. (2000). Reading behaviors of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. *Journal of Communication Disorders*, 33, 503-524.

Cuny, F., Dumont, A., & Mouren, M.C. (2004). Les techniques d'aide aux jeunes enfants sans langage. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52, 490-496

Dewey, D., Roy, E. A., Square-Storer, P. A., & Hayden, D. C. (1988). Limb and oral praxis abilities of children with verbal sequencing deficits. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 30, 743–751.

Ferré, G. (2011) Analyse multimodale de la parole. *Rééducation orthophonique*, 246, 73-85

Franc, S. (2001-2005). Un système original : le programme Makaton. Repéré à http://www.makaton.fr/data/

François, F. (1994). L'enfant monolingue existe-t-il ? Le point de vue d'un linguiste. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, 25/26, 155-164.

Ford, J. (2006). Enhancing parent and child communication : Using Makaton Signing for Babies. Repéré à www.makaton.org

Garcia, J. (1999). Sign with your Baby: How to communicate with infants before they can speak. Seattle, W.A. Published by Northlight Communication

Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H., Kelly, S. D., & Wagner, S. (2001). Explaining math : gesturing lightens the load. *Psychological Science*, 12, 516–522.

Guidetti, M. (2011). La communication gestuelle chez le jeune enfant : pré-requis et/ou précurseur du langage ? *Rééducation orthophonique*, 246,45- 58

Iverson, J.M., & Braddock, B.A. (2011). Gesture and motor skill in relation to language in children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54, 72– 86.

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

Le Manchec, C. (2007) Lecture d'albums et apprentissages lexicaux. *Les Cahiers de Lire écrire à l'école*, CRDP de l'Académie de Grenoble. Repéré à http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-vocabulaire-Imp.htm

McNeill, D. (1992). Hand and Mind : What gestures reveal about thought. Chicago : The University of Chicago Press

McNeil, N. M., Alibali, M. W., & Evans, J. L. (2000). The role of gesture in children's comprehension of spoken language : now they need it, now they don't. *Journal of Non verbal Behavior*, 24, 131–150.

Monfort, M., & Juarez I. (2011, juin). Gestualité et troubles du langage. *Rééducation Orthophonique*, 246, 127-140.

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15.

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

Schelstraete, M.A., & Collette, E. (2012). Retard de langage et dysphasies : question de diagnostic. *Langage et Pratiques*, 50,

Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please : Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551–569.

Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161, 51-58. doi10.3917/lfa.161.005

Volterra, V., Caselli, M. C., Capirci, O., & Pizzuto, E. (2005). Gesture and the emergence and development of language. In M. Tomasello & D. Slobin (Eds), Elizabeth Bates : A Festchrift. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum : 3-40

Wray, C., Frazier Norbury, C., & Alcock, K. (2016). Gestural abilities of children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 51 (2), 147-182.doi : 10.1111/1460-6984.12196

Witko, A. (2010). Conduites d'étayage maternel en situation de lecture partagée auprès d'enfants français de 24 mois. *Rééducation Orthophonique*, 244, 209- 247

2. Livres :

Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

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

3. Mémoires :

Blondeau, M., & Daniaud, M. (2014). *Elaboration d'un album adapté aux enfants en difficulté dans la mise en place du langage*. Mémoire pour le Certificat de Capacité en Orthophonie, Nantes

Courtois, C. (1995). *Le livre en Orthophonie.* Mémoire pour le Certificat de Capacité en Orthophonie, Nice

Duboisdindien, G. (2014). *L'interprétation des pictogrammes. Statut linguistique et limites de l'utilisation des pictogrammes dans la réhabilitation langagière. - Étude de deux groupes d'enfants âgés de 5 à 6 ans – entraînés Versus non-entraînés.* Mémoire de Linguistique Générale et Appliquée, Paris

Pénillard, A., & Petit-Barat, L. (2013). *Programme d'intervention en orthophonie par la médiation de l'album illustré – Etudes de cas des attitudes de communication de parents d'enfants âgés de 26- 34 mois*. Mémoire pour le Certificat de Capacité en Orthophonie, Lyon

Veislinger, T. (2008). *L'utilisation des gestes en pratique orthophonique : intérêt et limite auprès de l'enfant entendant ayant des troubles sévères du langage oral.* Mémoire pour le Certificat de Capacité en Orthophonie, Nantes

4. Communications :

Canut, E. (2007, mars). *L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant.* Résumé de la conférence donnée au CASNAV-CAREP de Nancy-Metz. [pdf] Repéré à https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/canut_2007.

Walker, M. (2006, février). *Makaton : la communication pour tous.* Communication présentée à la 8e conférence de l'Association Isaac-Francophone, Dijon, France

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire utilisé lors de l'entretien avec les familles……41

Annexe 2 : Répartition du lexique de l'album *Pour Noa, il est l'heure de dormir* en fonction des natures grammaticales……...44

Annexe 3 : Questions d'étayage de la lecture 1……..45

Annexe 4 : Questions catégorielles d'étayage des lectures 2, 3 et 4……...46

Annexe 5 : Exemples de transferts sémiotiques extraits des transcriptions du groupe AM ……..47

Annexe 6 : Extraits des transcriptions du groupe SM…….49

Annexe 1.

Questionnaire utilisé lors de l'entretien avec les familles

DONNEES ADMINISTRATIVES

Date du recueil :

Personne(s) remplissant le questionnaire :

Nom et prénom de l'enfant :

Date de naissance (jour/ mois/ année) et âge :

Sexe :

Classe :

Professions des parents :

Téléphone :

ANTECEDENTS

Familiaux :

Frères et sœurs (nombre) ?

Ages dans la fratrie ?

Rang de l'enfant dans la fratrie ?

Médicaux :

Grossesse et accouchement (simple/ multiple, prématurité, poids de naissance) ?

Affections générales, maladies (hospitalisations) ?

Examens médicaux (audiogramme, examen ophtalmologique ou orthoptique, électro-encéphalogramme…) ? Résultats ?

Difficultés d'endormissement ou autres troubles du sommeil ?

Mode d'alimentation dans les premiers mois de vie ?

Difficultés liées à l'alimentation (succion) ?

Suivis thérapeutiques autres (psychomotricien, psychologue, orthoptiste…) ?

Orthophoniques :

Date de début du suivi orthophonique ?

Motif de la demande initiale (recueillie auprès de) ?

Rythme de la prise en charge (nombre de séances par semaine) ?

II Etat des lieux :

Contexte relationnel :

Structure familiale (monoparentale, famille recomposée)

Fréquentation des autres membres de la famille (fréquence)?

Mode de garde dominant en temps normal ?

Mode de garde durant les périodes de vacances ?

Fréquentation d'un centre aéré ou pas ?

Age de la première socialisation ?

Comportement et relation aux autres ?

Contexte linguistique :

Langues parlées à la maison ?

Langue le plus souvent entendue à la maison ?

Données développementales :

Pré-requis à la communication :

- contact visuel

- pointage (but)

Premières productions (quoi, quand) :

- gazouillis, vocalisations

- mots

-combinaison de mots

- intelligibilité

Compréhension :

- lexique

- consignes

- questions

Communication actuelle (mimiques, gestes, vocalisations, mots compréhensibles, énoncés associant des mots, autrement) ?

Autonomie dans les diverses activités de la vie quotidienne ? (habillage, repas, bain, jeu)

Propreté diurne et nocturne ?

Contexte socio-culturel :

Lieu d'habitation de votre enfant (appartement, maison)

Jeux (lesquels ? activités manuelles, de plein air, télévision, avec qui, où, quand) ?

Lecture

Enfant demandeur ?

Depuis quand ?

Quels livres ? (imagiers, albums illustrés, contes etc.)

Attention pendant la lecture (sur quoi ? vision et/ou audition ?)

Par qui ?

Quand (fréquence, moment) ?

Où (salon, chambre, bibliothèque) ?

Installation ?

Commentaires sur les habitudes de lecture ?

Signes

Connaissance et utilisation du Makaton (depuis quand) ?

Utilisation des gestes pour communiquer avec l'enfant ?

Utilisation des signes à l'école ?

Représentations et attentes vis-à-vis des signes ?

Habileté manuelle de l'enfant ?

Pictogrammes

Utilisation de pictogrammes?

Représentations et attentes vis-à-vis des pictogrammes ?

Annexe 2.

Répartition du lexique de l'album *Pour Noa, il est l'heure de dormir* en fonction des natures grammaticales

Natures	Texte	Illustrations
Noms	Maman, Papa, Lit, Nounours, Livre, Heure, Nuit, Matin, Chambre, Salle de bain, Pyjama, Brosse à dents	Baignoire, Lavabo, Fenêtre, Lampe/ Lumière, Oiseau, Cheval, Soleil, Etoiles, Lune, Ciel, Miroir
Déterminants	Mon, Ton	
Pronoms	Je, Tu	
Verbes	Dormir, Regarder, Voir, Aller, Venir, Donner, Se lever, Se brosser les dents, Mettre, Jouer, Lire, Vouloir, Aider, Faire un bisou, Dire, Ecouter	Illustrés par des actions
Adjectifs	Petit, Triste, En colère, Bonne	Illustrés par des expressions faciales et attitudes corporelles
Prépositions	Sur, Sous, Dans	
Conjonctions	Et, Parce que	
Adverbes	Où, Non, Merci, Encore, Ne pas, Vite, Tard, Pourquoi, Bonjour	

Annexe 3.

Questions d'étayage de la lecture 1

Pages	Questions ouvertes
1	Qui est Noa ? Où est-ce qu'il/elle joue ?
2	Qui est avec Noa dans la chambre ?
3	Est-ce que Noa met son pyjama tout/ toute seul(e) ?
4	Où est Noa maintenant ? Est-ce qu'il/elle est toute seule ? Est-ce qu'il/elle prend la brosse à dents tout seul(e) ?
7	Pourquoi Noa est en colère ?
10	Que font Maman et Noa dans la chambre ?
11	Qui est-ce qui est arrivé dans la chambre ? Qu'est-ce qu'il fait Papa ?

Annexe 4.

Questions catégorielles d'étayage des lectures 2, 3 et 4

Numéro	Questions ouvertes	Questions intermédiaires	Questions alternatives
1	Qui y a-t-il avec Noa ?	Est-ce qu'il y a Mamie avec Noa ?	Est-ce qu'il y a Mamie ou Maman avec Noa ?
2	Que fait Noa avant de se coucher ?	Est-ce que Noa fait la cuisine avant de se coucher ?	Est-ce que Noa fait la cuisine ou est-ce qu'il joue avant de se coucher ?
3	Où est Noa/ dans quelle pièce de la maison ?	Est-ce que Noa joue dans la cuisine ?	Est-ce que Noa joue dans la cuisine ou dans la chambre ?
4	Quand est-ce que Noa cherche son nounours?	Est-ce que Noa cherche son nounours le matin?	Est-ce que Noa cherche son nounours la nuit ou le matin?
5	Pourquoi Noa ne veut il/elle pas aller se coucher ?	Est-ce que Noa ne veut pas aller se coucher parce qu'il/elle est malade ?	Est-ce que Noa ne veut pas aller se coucher parce qu'il/elle est malade ou parce qu'il/elle a perdu son nounours ?

Annexe 5.

Exemples de transferts sémiotiques extraits des transcriptions du groupe AM

O= étudiante orthophoniste ; RO = regarde l'étudiante orthophoniste ; RT = regarde le texte ; RI = regarde l'illustration ; RNA = regard non adressé ; MI=mimique liée à l'interaction ; MS= mimique liée à la situation narrative ; MP= mimique imitant les émotions du personnage ; D= geste déictique ; C= geste conventionnel ; E = geste expressif. Les mots en italiques représentent le texte lu, les mots soulignés représentent les concepts signés. # = pause.

5.1. Extrait de la lecture 3 de Zack :

Ligne 1 : Contexte d'interaction						
Ligne 2 : Regards	RNA suite RT	RT suite				
Ligne 3 : Mimiques						
Ligne 4 : Gestualité		E : signe « donner »				D : picto « donner »
Ligne 5 : Intonation	O		O		O	
Ligne 6 : Enoncé linguistique	Les boîtes à jeux. Qu'est-ce qui se passe après ? Oh ! *Maman*	**31** **[e] donner**	*donne*	**32** **Le py# ja# ma.**	Oui. l*e* *pyjama*	**33** **[e] donne un gâteau pyjama [e] dit nan.**

Ligne 1 : Contexte d'interaction						
Ligne 2 : Regards	RT		RO		RO suite RT	
Ligne 3 : Mimiques				MP : colère		
Ligne 4 : Gestualité		D : sous le texte // lisant		E : signe « Noa »	E : signe « colère »	D : sous le texte // lisant
Ligne 5 : Intonation	O		O	En colère	O	
Ligne 6 : Enoncé linguistique	Elle donne tu vois ça c'est elle donne avec sa main. Tu vois là c'est la main, elle donne le pyjama à Noa.	**34** **Nora.**	Ah… Et, regarde bien, *Noa*	**35** **[e] veut pas dormir.**	C'est ça ! *ne veut pas dormir.*	**36** **[e] veut pas dormir.**

5.2. Extrait de la lecture 4 de Rachel :

Ligne 1 : Contexte d'interaction	Tourne la page					
Ligne 2 : Regards	RT suite	RI RT	RT suite			
Ligne 3 : Mimiques						
Ligne 4 : Gestualité		D : picto « triste »		D : picto « triste »		D : picto « dormir »
Ligne 5 : Enoncé linguistique	O Noa joue. Il joue, il joue là (montre le picto « jouer »).	**84** **Maman [də] son pyjama.**	O Bravo oui, regarde, Maman donne son pyjama. (montre les pictos)	**85** **Et Noa est [kis].**	O Oui.	**86** **Noa dort.**

Ligne 1 : Contexte d'interaction			Déplie le livre			
Ligne 2 : Regards	RT suite	RT suite RO	RT RI	RT RI	RI suite	
Ligne 3 : Mimiques		MI : sourire				
Ligne 4 : Gestualité		D : picto « pyjama »		C : hoche la tête D : pyjama de l'illustration et Noa		C : dénégation
Ligne 5 : Enoncé linguistique	O Ah oui, Noa est triste, il ne veut pas dormir. (montre les pictos)	**87** **Mais Noa [i] met son pyjama [ko] ça.**	O Oui, oui c'est ça, il a envie de mettre son pyjama. ## C'est maman qui lui apporte.	**88** **Mais c'est pas ça. Ca c'est un bébé. C'est pas sa taille.**	O C'est pas à sa taille ?	**89**

Annexe 6.

Extraits des transcriptions du groupe SM

6.1. Extrait de la lecture 4 de Nicolas :

Ligne 1 : Contexte d'interaction	Remue légèrement bras et jambes				Tape sa main sur son genou	
Ligne 2 : Regards	RT RO	RT RO	RT		RO	RNA
Ligne 3 : Mimiques			MI : sourire			
Ligne 4 : Gestualité			C: pouce en l'air (réussite).			
Ligne 5 : Intonation	O		O		O	
Ligne 6 : Enoncé linguistique	*Noa ne veut pas dormir.*	**22** **Il est [kris].**	Oui ! C'est ça. *Noa est triste.* Bravo .	**23** **Oui.**	C'est ça, tu as bien retenu, il est triste.	**24** **Oui.**

Ligne 1 : Contexte d'interaction				Porte la main au menton		Croise les bras et touche son gilet
Ligne 2 : Regards	RI		RO	RI	RO RI	RO
Ligne 3 : Mimiques		MS : sourire				MS : sourire
Ligne 4 : Gestualité		D: visage de Noa.				
Ligne 5 : Intonation	O		O		O	
Ligne 6 : Enoncé linguistique	On regarde s'il est triste ?	**25** **Oh [rəga] il est [kris] !**	Il est très triste. Mmm, il fait…	**26** **[i] veut pas [do] # [i] veut pas [dormi].**	Il ne veut pas aller se coucher.	**27** **[i] veut la télé.**

Ligne 1 : Contexte d'interaction						
Ligne 2 : Regard	RI RO	RO (suite)	RI	RO		
Ligne 3 : Mimiques						
Ligne 4 : Gestualité		C: hoche la tête.		C: hoche la tête.		
Ligne 5 : Intonation	O Il veut la télé. Est-ce qu'il y a la télé dans l'histoire de Noa ? Est-ce que tu te souviens ?		O		O	
Ligne 6 : Enoncé linguistique		**28** **Oui.**	Oui tu crois qu'il y a la télé ?	**29** **Oui, dans la salle.**	Dans la salle ?	**30** **Oui.**

6.2. Extrait de la lecture 1 de Thomas :

Ligne 1 : Contexte d'interaction						
Ligne 2 : Regards	RI suite		RO	RI RO	RO suite RI	RNA
Ligne 3 : Mimiques		MI : hausse les sourcils MI : sourire		MS : sourire		
Ligne 4 : Gestualité				D : nounours sous le lit		
Ligne 5 : Intonation	O		O		O	
Ligne 6 : Enoncé linguistique	Ah ! Alors tu as compris toi pourquoi Noa il ne veut pas dormir ?	**109** **Oui. [e] pour ça [la] pas son doudou.**	Ah ! mais c'est parce qu'il a pas son doudou ! Alors est-ce qu'il est content du coup ?	**110** **Nan ! Il est en colère son doudou était là !**	Ah il est en colère parce que son doudou il le voit pas ! Mmm…	**111** **Mmm.**

Ligne 1 : Contexte d'interaction	Genoux par terre Coudes sur le coussin A quatre pattes sur le coussin	Accroupi				
Ligne 2 : Regards	RT RO RT	RO	RO suite	RT	RI	
Ligne 3 : Mimiques	MS : sourire	MS : sourire				
Ligne 4 : Gestualité						
Ligne 5 : Intonation	O		O		O	
Ligne 6 : Enoncé linguistique	*Maman dit : « Où est ton nounours ? »* Elle l'a pas vu ? *Noa cherche nounours sur le lit.*	**112** **[pə] c'est [par] sur le lit !**	Bah, ah c'est pas sur le lit ?	**113** **Mmm.**	Bah, il se trompe alors ?	**114** **Mmm.**

CAUDRON Cécile
Titre français : Lecture partagée d'un album français-Makaton Une médiation plurisémiotique au service du développement langagier
Titre anglais : Reading a Makaton album together How to help langage development through a multimodal medium
Résumé : Les enfants présentant des troubles du langage oral sont en difficulté en situation de lecture partagée. En 2014, Blondeau et Daniaud ont créé et proposé à cette population un album français-Makaton regroupant iconotexte, signes gestués et pictogrammes. Cette médiation adaptée améliorerait l'interaction et les compétences langagières. Ce mémoire compare deux groupes d'enfants âgés de 4 ans environ et présentant un retard de langage oral. Un groupe bénéficie de lectures partagées accompagnées des modes augmentatifs. L'autre bénéficie de ces mêmes lectures sans mode augmentatif. La visée de cette recherche est de voir l'effet du mode augmentatif par la médiation des lectures partagées.
Mots-clefs : lecture partagée, troubles du langage oral, album adapté, multimodalité, Makaton